

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF AKTİVİTELERDE BULUNMA
TERCİHLERİNİN BAZI PSİKO-SOSYAL DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ÖNER GÜLBAHÇE

Doktora Tezi

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
2011**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF AKTİVİTELERDE
BULUNMA TERCİHLERİNİN BAZI PSİKO-SOSYAL
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Investigation Of University Students' Sportive Activity Preferences In Terms Of
Some Psycho-Social Variables)

DOKTORA TEZİ

Öner GÜLBAHÇE

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

ERZURUM
Şubat -2011



**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**



TEZ KABUL TUTANAĞI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Başaran GENÇDOĞAN danışmanlığında, Öner GÜLBAHÇE tarafından hazırlanan bu çalışma 11 / 02 / 2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Muhittin AŞKIN

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza: 


Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER

İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.08.-03.-2011.....


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Sportif Aktivitelere Bulunma Tercihlerinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

08 / 03 /2011

Öner GÜLBAHÇE

ÖZET

DOKTORA TEZİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF AKTİVİTELERDE BULUNMA TERCİHLERİNİN BAZI PSİKO-SOSYAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öner GÜLBAHÇE

2011, 182 sayfa

Üniversite öğrencilerinin sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinin incelendiği bu çalışmaya, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nin farklı fakültelerine devam eden 538 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Secord ve Jourard (1953) tarafından geliştirilen ve Hovardaoğlu (1989) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Beden Algısı Ölçeği" ve Bem (1975) tarafından geliştirilmiş ve Kavuncu (1987) ve Dökmen (1991) tarafından Türkçe'ye çevrilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Bem Cinsiyet Rollerini Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen "Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği" kullanılmış ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizleri SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin spor yapma nedenleri ile kadınsı cinsiyet rolleri arasında ters yönde bir ilişki bulunurken, erkeksi cinsiyet rolleri ile beden algısı arasında ilişki bulunmamıştır. Spor yapmama nedenleri ile beden algısı arasında ters yönde bir ilişki bulunurken, erkeksi cinsiyet rolleri, kadınsı cinsiyet rolleri arasında ilişki bulunmamıştır. Demografik özellikler açısından spor yapan ve yapmayan öğrenciler arasında önemli bir farkın olmadığı çalışmada, araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği"nin bundan sonra yapılacak çalışmalarda güvenilir bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Spor yapma ve yapmama, beden algısı, cinsiyet rolleri

ABSTRACT**DOCTORAL DISSERTATION****INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' SPORTIVE ACTIVITY
PREFERENCES IN TERMS OF SOME PSYCHO-SOCIAL VARIABLES****Öner GÜLBAHÇE****2011, 182 pages**

538 students from different faculties of Atatürk University in 2009-2010 academic year were included in the present study where the choices of sport activities of university students are investigated. In this study "Body Perception Scale" developed by Secord and Jourard (1953) of which validity and reliability made by Hovardaoğlu (1989) and "Bem Sexual Roles Inventory" developed by Bem (1975) translated into Turkish and of which validity and reliability made by Kavuncu (1987) and Dökmen (1991) were used. Moreover "The Scale of Reasons of Doing and Not Doing Sports" inventory developed by the researcher was used and validity and reliability were done. The analyses of the data were done by SPSS for Windows 15.00 statistical pack program. As a result of the research while there has been found a converse relationship between reasons of doing sports and women sexual roles, there found no relationship between men sexual roles and body perception. As there found a converse relationship between and reasons of not doing sport and body perception, there found no relationship between man and women sexual roles. There determined that demographically there was no difference among those student doing sports and not doing sports and it was concluded that "The Scale of Reasons of Doing and Not Doing Sports" could be used more reliably in the future studies.

Key Words: Doing and Not Doing Sport, Body Perception, Sexual Roles

ÖN SÖZ

Üniversiteler, yüksek düzeyde eğitim-öğretim yapan, elit kadrolar yetiştiren, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan kuruluşlardır. Günümüzde toplumların üstünlükleri bilim ve teknolojiye ulaştıkları düzeyle ölçülmektedir. Artık dünyada gücü belirleyen unsur bilgidir. Ancak üniversiteleri sadece bilimsel ve mesleki yönleriyle ele almak doğru değildir. Bireyin yaşantısının önemli bir parçasını oluşturan, ergenlik gibi kritik bir dönemin ardından başlayan üniversite yıllarında genç, bir yandan yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan da yaşamakta oldukları genç yetişkinlik döneminin gelişim görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Bu kadar önemli görevlerinin yanı sıra üniversiteler, sağlıklı bireylerin yetiştirilip, topluma kazandırılacağı yerler olarak da kabul edilmektedir. Bu yüzden üniversitelerde sosyal ve sportif etkinlikler önemli yer tutmaktadır.

Bu çalışmada üniversite gençliğinin spor yapma ve yapmama nedenleri incelenmiş, bu amaçla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve sportif aktivitelerin belirlenmesinde beden algısı ve toplumsal cinsiyet rollerinin önemi üzerinde durulmuştur.

Araştırmamın her aşamasında bilgi, görüş, öneri ve destekleriyle beni yönlendiren, tez danışmanım, değerli dostum Yrd. Doç.Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a, akademik çalışmaya başlamamda desteklerini her zaman hissettiğim Prof. Dr. Muhittin AŞKIN hocama, "Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği"nin maddelerini oluşturma aşamasındaki yardımlarından ötürü Yrd. Doç. Dr. Kenan ŞEBİN'e teşekkür ediyorum.

Ayrıca desteklerinden dolayı, Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK'e, Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER, Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Arş. Gör. Ceyhun OZAN'a teşekkür ediyorum.

Son olarak da sadece çalışmalarımı yürütürken değil, her zaman yanımda olan eşim Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye, çocuklarımız; Ahmet Mert GÜLBAHÇE ve Onur Alp GÜLBAHÇE'ye, iyi ve kötü günlerimizde yanımda olan tüm dostlarımıza teşekkürlerimi sunuyorum.

Erzurum, 2011

Öner GÜLBAHÇE

İÇİNDEKİLER

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar DİZİNİ	ixX
GRAFİKLER DİZİNİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM	11
1.2. ALT PROBLEMLER	12
1.3. DENENCELER	12
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	12
1.5. VARSAYIMLAR	12
1.6. SINIRLILIKLAR	13
1.7. TANIMLAR	13

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. KONU İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1.1.OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR.....	15
2.1.2.İLKÖĞRETİMDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	18
2.1.3.ORTAÖĞRETİMDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	19
2.1.4.YÜKSEKÖĞRETİMDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR.....	20
2.2.BEDEN ALGISI	22
2.2.1.BEDEN ALGISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	27
2.3.TOPLUMSAL CİNSİYET	28
2.3.1.PSİKANALİTİK KURAM.....	36
2.3.2.BİYOLOJİK KURAM	39
2.3.3.SOSYAL ROL (SOCİAL ROLE) KURAMI	40
2.3.4. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI	41
2.3.5.BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI	43
2.3.6.TOPLUMSAL CİNSİYET ŞEMASI (GENDER SCHEMA) KURAMI.....	45
2.3.7.TOPLUMSAL CİNSİYET ŞEMASIYLA BİLGİ İŞLEME (GENDER SCHEMATIC PROCESSING) KURAMI.....	47
2.3.8.ETKİLEŞİMSSEL MODEL	47
2.4.KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	48
2.4.1.BEDEN ALGISI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	48
2.4.2.BEDEN ALGISI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	50
2.4.3.CİNSİYET ROLLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	55
2.4.4.CİNSİYET ROLLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	67
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	67
3.2. ÇALIŞMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	67
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	68
3.3.1.BEDEN ALGISI ÖLÇEĞİ (BAÖ, BODY CATHEXIS SCALE, BCS)	68
3.3.2.BEM CİNSİYET ROLÜ ENVANTERİ, BCRE (BEM SEX ROLE INVENTORY, BSRI).....	69
3.3.3.SPOR YAPMA VE YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ.....	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR.....	75
4.1. SPOR YAPMA VE YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ.....	75
4.1.1. SPOR YAPMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ AÇIKLAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	78
4.1.2. SPOR YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ AÇIKLAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	86
4.2. SPOR YAPMA VE YAPMAMA NEDENLERİ İLE CİNSİYET ROLLERİ VE BEDEN ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ BULGULAR	91
4.3. CİNSİYET ROLLERİNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	93
4.4. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	95
4.4.1.ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	96
4.4.2.ÖĞRENCİLERİN BEDEN KİTLE İNDEKSLERİNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	97
4.4.3. ÖĞRENCİLERİN SPOR BAŞLAMA YAŞLARINA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	97
4.4.4. ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	99
4.4.5. ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	100
4.4.6. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYISINA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	101
4.4.7. ÖĞRENCİLERİN BİTİRDİĞİ LİSE TÜRÜNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	104
4.4.8. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNİN AYLIK GELİRİNE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	106
4.4.9. ÖĞRENCİLERİN AYLIK HARCAMA MİKTARINA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	108
4.4.10. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNİN İKAMET ETTİĞİ YERE GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	109
4.4.11. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNDE KENDİSİNDEN BAŞKA SPOR YAPANLARA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	110
4.4.12. ÖĞRENCİLERİN İLK VE ORTAÖĞRETİM YILLARINDA SPOR YAPMA DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	111
4.4.13. ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTENİN SPOR OLANAKLARI HAKKINDA BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	113

4.4.14. ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTEDE BULUNAN SPOR SALONLARININ YERLERİNİ BİLME DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	114
4.5. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	115
4.5.1. ÖĞRENCİLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	115
4.5.2. ÖĞRENCİLERİN BEDEN KİTLE İNDEKSLERİNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	116
4.5.3. ÖĞRENCİLERİN SPOR BAŞLAMA YAŞLARINA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	117
4.5.4. ÖĞRENCİLERİN BABALARININ EĞİTİM DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	118
4.5.5.ÖĞRENCİLERİN ANNELERİNİN EĞİTİM DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	119
4.5.6. ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYISINA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	121
4.5.7. ÖĞRENCİLERİN BITİRDİĞİ LİSE TÜRÜNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	122
4.5.8. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNİN AYLIK GELİRİNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	123
4.5.9. ÖĞRENCİLERİN AYLIK HARCAMA MİKTARINA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	125
4.5.10. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNİN İKAMET ETTİĞİ YERE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	127
4.5.11. ÖĞRENCİLERİN AİLESİNDE KENDİSİNDEN BAŞKA SPOR YAPANLARA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	129
4.5.12. ÖĞRENCİLERİN İLK VE ORTAÖĞRETİM YILLARINDA SPOR YAPMAMA DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	130
4.5.13. ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTENİN SPOR OLANAKLARI HAKKINDA BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	131
4.5.14. ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTEDE BULUNAN SPOR SALONLARININ YERLERİNİ BİLME DURUMUNA GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	132
4.5.15. ÖĞRENCİLERİN FAKÜLTELERİNE GÖRE SPOR YAPMAMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR	133

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	139
5.1.SONUÇLAR.....	139
5.2.ÖNERİLER.....	141
KAYNAKÇA	143
EKLER.....	164
EK-1. BEDEN ALGISI ÖLÇEĞİ	164
EK-2. BEM CİNSİYET ROLÜ ENVANTERİ	166
EK-3. SPOR YAPMA VE YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ	167
ÖZGEÇMİŞ.....	169

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No		Sayfa No
Tablo 2.3.	Kültürün Kadın ve Erkeklerde Görmek İsteddiği Nitelikler.....	34
Tablo 3.1	Araştırma Örnekleme İle İlgili Bilgiler.....	69
Tablo 4.1.	Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı.....	77
Tablo 4.2.	On altı maddelik Spor Yapma Nedenleri ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı.....	79
Tablo 4.3.	KMO and Bartlett Testi.....	81
Tablo 4.4.	Spor Yapma Nedenleri Ölçeğine İlişkin Maddelerin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları.....	81
Tablo 4.5.	Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matrisi.....	83
Tablo 4.6.	Spor Yapma Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı.....	84
Tablo 4.7.	Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği.....	86
Tablo 4.8.	Spor Yapmama Nedenleri alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı.....	88
Tablo 4.9.	KMO and Bartlett Testi.....	89
Tablo 4.10.	Spor Yapmama Nedenleri ölçeğine İlişkin Maddelerin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları.....	90
Tablo 4.11.	Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matrisi.....	92
Tablo 4.12.	Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı.....	93
Tablo 4.13.	Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği.....	95
Tablo 4.14.	Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri İle Cinsiyet Roller ve Beden Algısı Arasındaki İlişki.....	97
Tablo 4.15.	Öğrencilerin Cinsiyet Roller Durumlarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	99
Tablo 4.16.	LSD Post Hoc testi.....	100
Tablo 4.17.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	102
Tablo 4.18.	Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	103
Tablo 4.19.	Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	104
Tablo 4.20.	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	105

Tablo 4.21.	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	106
Tablo 4.22.	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	108
Tablo 4.23.	LSD Post Hoc Testi.....	109
Tablo 4.24.	Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	111
Tablo 4.25.	LSD Post Hoc Testi.....	112
Tablo 4.26.	Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	113
Tablo 4.27.	Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	115
Tablo 4.28.	Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	116
Tablo 4.29.	Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	117
Tablo 4.30.	Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular...	118
Tablo 4.31.	Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	119
Tablo 4.32.	Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	120
Tablo 4.33.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	121
Tablo 4.34.	Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	122
Tablo 4.35.	Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	123
Tablo 4.36.	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	124
Tablo 4.37.	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	125
Tablo 4.38.	LSD Post Hoc testi.....	126
Tablo 4.39.	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	128
Tablo 4.40.	Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	129
Tablo 4.41.	Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	130
Tablo 4.42.	LSD Post Hoc testi.....	131

Tablo 4.43.	Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	132
Tablo 4.44.	Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	133
Tablo 4.45.	LSD Post Hoc testi.....	134
Tablo 4.46	Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	135
Tablo 4.47.	Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapmama Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular...	136
	Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	137
Tablo 4.49.	Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	138
Tablo 4.50.	Öğrencilerin Fakültelerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	139
Tablo 4.51.	LSD Post Hoc testi.....	140

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1.	Scree Plot Testi.....	80
Grafik 2.	Scree Plot Testi.....	88

KISALTMALAR DİZİNİ

A.Ü.	:	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
BCRE.	:	CİNSİYET ROLLERİ ENVANTERİ
BAÖ.	:	BEDEN ALGISI ÖLÇEĞİ
SYYNÖ.	:	SPOR YAPMA ve YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Tüm insanlar yaşamlarını sürdürebilmek, kendilerini geliştirebilmek ve mutlu olmak için pek çok işler yaparlar, faaliyette bulunurlar. Tüm yaş grubundaki çocuklar da benzer bir biçimde yaşayabilmek, yaşamın kendisini keşfedebilmek, için pek çok işler yaparlar. Nefes alırlar, yemek yerler, yıkanır, giyinirler, yürürler, koşar oynarlar. Yapılan tüm bu işleri, eylemleri tek bir ortak sözcük ile ifade etmek gerekirse “hareket” sözcüğü tüm eylemler için geçerli olabilen, her birine ilişkin bir ortak özelliği barındıran belki de tek sözcüktür. Doğumdan itibaren bebekleri izlediğimizde, bebeğin ve çocuğun uyku dışında tüm uyanık saatlerinde daima bir şeyler yaptığını, yapmak istediğini, sürekli olarak az ya da çok hareket ettiği gözlemlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2002).

Çocuk özellikle yürümeye başladıktan sonra sürekli hareket halindedir. Çocuk durmadan hareket eden, tümüyle etkin bir varlıktır. Çocuk, hareket ederek büyüdüğü için beden hareketi ona alacağı besin kadar gereklidir. Çocuk, organlarını çalıştırmak, iskelet yapısını kuvvetlendirmek, ciğerlerini geliştirmek, kanını harekete geçirmek ve sinir-kas bağlantılarını kuvvetlendirmek için harekete muhtaçtır. Bu bakımdan onun koşmasına, tırmanmasına, zıplamasına, atlamasına uygun bir ortam hazırlamak ve bunları yapabilmesi için çocuğa izin vermek gereklidir. Bu hareketlilik, çocuğun hem fazla enerjisinin harcanmasını, hem de bol bol besin ve oksijen alarak büyümesini sağlar. Görüldüğü gibi çocuğun gelişmesi için vücut organlarını çalıştırması son derece önemlidir. Biyolojik anlam taşıyan hareket, aslında doğal bir ihtiyaçtır. Çocuk büyüdükçe bu ihtiyacın giderilmesi daha bilinçli hale gelmeye başlar.

Çocuğa okul öncesi dönemde verilecek olan sistemli ve programlı bir hareket eğitimi, ona sağlıkla ilgili alışkanlıkları, düzenli olmayı, iradesini kullanmayı ve iş birliği duygusunu kazandıracaktır. Daha sonraki yaşamında spor yapma alışkanlığının temelleri bu eğitimle atılmış olacaktır. Kas kuvveti, dayanıklılık, esneklik ve çeviklik

gibi temel beceri unsurları okul öncesi dönemdeki eğitimle gelişecektir. Çocukların okul öncesinden başlayarak, sportif aktivitelere yönlendirilmesi bencilce hareket etme duygularının değişmesine, kendi aralarındaki sosyal uyumu bozmadan rekabet edebilme yeteneğini kazanmasına ve mücadele duygusunun aşılmasına etki edecektir. Çocuklar, fiziksel aktivitelere ve okul öncesinde önemli bir yeri olan hareketli oyunlara katılarak; iş birliğini, yardımlaşmayı, hoşgörüyü, paylaşmayı, arkadaşlarına ve oyunun kurallarına saygılı olmayı ve duygularını kontrol etmeyi öğrenir. Çocuk bu aktiviteler sırasında vücudunu ve yeteneklerini tanır, kendini ifade etme fırsatını bulur. Yaratıcılık ve problem çözme gibi yeteneklerini geliştirir. Bunun sonunda fiziksel aktiviteler, hareketli oyunlar sonucu elde edilen başarı, çocuğun kendini yeterli hissetmesine, dolayısıyla olumlu bir benlik tasarımı geliştirmesine de katkıda bulunur.

Çocuklar kendilerini hareket içerisinde denerler, düşündüklerini oyun şeklinde veya oyun içerisinde sergilerler. Çocuklar, içinde buldukları sosyal çevrede çok çeşitli uyarıcıların etkisinde kalırlar. Çocuğun gelişimi, fizyolojik olarak kendi sahip olduğu kapasiteyle şekillenmeye hazırken, dışarıdan aldığı uyarıcılar onun gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Okul öncesi çocuğu, içinde bitmek tükenmek bilmez bir enerji ile çevresiyle etkileşim halindedir. Kararlarında bazen çok ısrarlı, bazen çok değişkendir; kendine güven ile güvensizlik arasında gidip gelen bağımsızlık ve bağımlılık boyutlarında ilişkilerini düzenler. En popüler uğraşı oyun aktiviteleri, en güvendiği kişi ise oyun arkadaşlarıdır (Karaoğlu, 2011).

Çocuğun eğitiminde aileden sonra ikinci derecede sorumlu kurum, ilköğretim okulları olmaktadır. Bu kurumların amacı, ilköğretim programında yer alan dersler ve diğer eğitici etkinliklerle çocuğun bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. İlköğretim dönemi için oyun ve oyun yapısında düzenlenmiş ve gelecekte yapılacak spor türlerine hazırlayıcı alıştırmalar son derece önemlidir (Koç ve Çobanoğlu, 1993, 369-371).

Çocuğun büyüme ve beden gelişiminin en hızlı olduğu dönemlere rastlayan ilköğretim, eğitim bakımından çok fazla önem taşıdığı gibi fizyolojik gelişim devrelerini de etkilemekte ve çocuğun hem bedensel gelişiminde hem de sosyal yaşantısında çok önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Boztepe, 1993, 361).

Ayrıca ilköğretim dönemi çocukların hareket eğitimine en çok ihtiyaç duydukları dönemdir. Bu dönemde beden eğitimi ve spor etkinlikleri düzenli yapıldığında organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını, buna bağlı olarak organların fonksiyonlarını geliştirmektedir (Haslofça, 1999, 1).

Çocukluktan yetişkinliğe başarılı bir geçiş biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişmenin bir arada olmasıyla gerçekleşir. Gençlik dönemi, “bio-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan 12–24 yaş grubu arasında kalan yaş grubu” olarak tarif edilmektedir (Çelik, 2002, 39)

Bu yaş dönemleri içinde verilen beden eğitimi dersi, çocuğun ve gencin başarı, yarışma şekillerindeki hareket, neşe, sevinç gibi doğal gereksinmelerinin hakkını verebilmek içindir. Bu eğitimin, genç organizmanın büyümesini sağlayıcı etkinlikte olması gereklidir. Modern yaşamın hareket noksanlığını gidermeli, duruş ve gelişim bozukluklarını önlemelidir. Ayrıca, hızla gelişen teknolojinin değiştirdiği yaşam koşullarının zorunlu kıldığı bireysel yaratıcılığın kazanılmasına olanak sağlamalı, sosyal dengelerin, anlayışların, kültürlerin geçişine hizmet etmek göreviyle yükümlü olmalıdır (Özmen, 1976, 15).

Ortaöğretim kurumlarında ders dışı sportif faaliyetlere öğrencilerin katılabilmesi için önce aile sonra okul idaresi ve beden eğitimi öğretmenin teşviki, sosyal çevrenin desteğinin olması gerekir. Ortaöğretim gençliği enerji doludur. Bu enerjiyi boşaltacak yollar arar. Öğrencinin streslerini giderecek enerjisini harcayacak etkinliklerin başında spor gelir. Bu nedenle ortaöğretim gençliğinin spora yönlendirilmesinde fayda vardır (İşler, 2001, 338).

Okullardaki beden eğitimi dersleri kuvvet, sürat ve çeviklik, denge, koordinasyon, esneklik, kas dayanıklılığı, iyi postür ve vücut mekanizması ve organik randıman konularını kapsar. Fiziki faaliyet ve egzersizler vücudun bütün parça ve sistemlerine tesir etmeli, bu dersler aynı zamanda, dengeli bir fiziki, sosyal ve entelektüel gelişmeye hizmet edecek geniş faaliyetleri de içine almalıdır (Muallimoğlu, 1998, 116).

Üniversite yılları gençlerin erişkinliğe geçiş yıllarıdır. Bu dönemde gençlerin ilişkilerinin çok hızlı değişim gösterdiği bilinmektedir. Özellikle üniversitede okuma şansı elde edenler, üniversiteyi kazanma sevincinin yanı sıra; aileden ayrılma, yeni çevre ve arkadaş edinme, yalnız kalma korkusu, ekonomik güçlükler, yurt hayatına alışma, gelecekteki mesleği ve çalışma hayatı ile ilgili kaygı gibi birçok sorunla da yüz yüze kalır. Bu sosyal, kültürel ve ekonomik değişiklik gençleri ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilir (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu 2002, 155).

Günümüzde üniversite öğrencilerinin düzenli olarak sporun herhangi bir dalı ile ilgilendiklerini söylemek gittikçe zorlaşmaktadır. Gençlerin spordan daha öncelikli uğraşmak zorunda oldukları pek çok konu mevcuttur. Her şeyden önce gerek ortaöğretime, gerekse yüksek öğretime hazırlanma aşamalarında maruz kaldıkları ağır ders çalışma temposu, gençleri herhangi bir sportif faaliyete katılma, bu spor dalı ile uğraşma ve hatta izleme zevkinden bile mahrum bırakmaktadır. Özellikle üniversiteye hazırlanan gençler dershaneye gittikleri, sürekli soru çözme ve ders çalışmaya kendilerini programladıkları için doğal bir ihtiyaç olan spora ayrılan zamanı boşa harcanan zaman olarak algılamaktadırlar. Çoğu zaman da böyle düşünen aileleri olmaktadır. Gençler okuldaki derslerinin yoğunluğu, dersane programları, başarısız olmaktan dolayı hissettikleri korku ve kaygı, anne baba baskısı gibi nedenlerle sportif aktivitelerden uzak durmaktadırlar. Üniversiteye girmeyi hedefleyen genç sosyal, kültürel ve sportif etkinlik olarak algılanan her faaliyeti hayatından çıkararak kendisini sadece derse ve sınava vermektedir.

9. ve 10. sınıflarda haftada ikişer, 11. ve 12. sınıflarda ise haftada birer saat olarak uygulanan beden eğitimi dersleri öğrencilerin hareket ihtiyacını karşılayamamakta, sürekli masa başında oturup ders çalışan, soru çözen öğrenciler hareketsiz kalmaya ve kilo almaya başlamaktadır. Sınavı kazanıp, üniversiteye yerleşen genç ise, beslenme, barınma, ulaşım, ders araç gereçleri, kılık kıyafet, sosyal ve kültürel faaliyetlerle uğraşmaktan spor yapmaya ya da sporun herhangi bir dalı ile ilgilenmeye pek vakit bulamamaktadır. Bu da karşımıza spor yapmayan ya da yapamayan bir üniversite gençliği profili çıkarmaktadır.

Üniversiteler bilimsel üretimin ve mesleki eğitimin verildiği yerlerdir. Ancak üniversiteler sadece bu yönleriyle ele alınamaz. Üniversiteler mesleki eğitimin yanı sıra sağlıklı vatandaşların topluma kazandırılacağı yerler olarak kabul görmelidir. Bu yüzden ki üniversitelerde sosyal ve sportif etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır.

Spor, tarih öncesinden modern toplumlara kadar geçen süreçte belirli bir zümre tarafından yapılan etkinlikler olarak görülmekteydi. Ancak modern toplumların oluşmasıyla beraber toplumsallaşan spor, toplumun her kademesinden insana ulaşmayı başardı. Burada etkin olan modern devletlerin vatandaşlık algısında oluşan sağlıklı birey tanımıdır. Devlet vatandaşlarını sağlıklı bireyler haline getirmeyle yükümlüdür (Tümekaya, 2011). Sağlıklı bireyler yetiştirmenin bir yolu da fiziksel aktivitelere ve sportif faaliyetlere gereken önemi vermektir. Atatürk “Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur” deyişiyle bunun önemini kavrayan ve vurgulayan yegâne liderdir.

Günümüzde yaşam kalitesini arttırarak uzun yaşamak önemli bir konu haline gelmiştir. Sağlıklı yaşlanmak ve yaşa bağlı oluşabilecek sağlık risklerini çeşitli yöntemlerle en aza indirebilmek için temel etkenler beslenme ve fiziksel aktivitedir (Akyol, Bilgiç ve Ersoy, 2008). Fiziksel aktivite, her yaşta sağlığa yararlıdır. Düzenli fiziksel aktivite, çocukların ve gençlerin sağlıklı büyümesi ve gelişmesinde, istenmeyen kötü alışkanlıklardan kurtulmada, sosyalleşmede, yetişkinlerin çeşitli kronik hastalıklardan korunmasında veya bu hastalıkların tedavisinde veya tedavinin desteklenmesinde, yaşlıların aktif bir yaşlılık dönemi geçirmelerinin sağlanmasında bir başka deyişle tüm hayat boyunca yaşam kalitesinin artırılmasında önemli farklar yaratabilmektedir (Baltacı, 2008).

Fiziksel aktivite enerji kullanarak vücut hareketlerini anlatmak için kullanılan uluslar arası bir terimdir. Fiziksel aktivite günlük yaşam içerisinde kas ve eklemlerimizi kullanarak enerji tüketimi ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını arttıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanabilir. Düzenli fiziksel etkinlikte bulunmak, fiziki, ruhsal, zihinsel ve sosyal olarak faydalar içerir. Kasların gelişimi, kemiklerin güçlenmesi, eklem sağlığı, kiloların kontrolü ve zayıflama, dolaşım ve sindirim sisteminin doğru çalışmasına katkıda bulunur. Takım halinde yapılan spor ve oyunlar kişinin kendine güvenine, ifade yeteneğinin gelişmesine, sosyalleşme ve

paylaşma duygularına katkı sağlar. Huzursuzluk ve endişe duygularından da uzaklaştırır (Sağlık Bakanlığı, 2009).

Yaşam şartları son yıllarda, özellikle şehir hayatında insanları pasifleştirmeye başlamıştır. Fiziksel etkinliklere ayrılan zaman ve kaynaklar kısıtlanmıştır. Sürekli bilgisayar başında çalışmak, televizyon izlemek gibi faaliyetler kişileri durağan bir hayat tarzına itmektedir. Spor ve egzersiz yapmak zararlı alışkanlıklardan uzaklaştırarak sosyal uyumu sağlamaktadır. Kalp ve damar hastalıkları, şeker hastalığı ve obezite, tüm kanser türleri, yüksek tansiyon, kemik erimesi, ruhsal sorunlara yakalanma riskini büyük ölçüde azaltmaktadır. Bireyin beden ve ruh sağlığını koruyucu bu kadar özelliğinin yanında spor sağlıklı beden algısının gelişmesi için de çok önemlidir.

Günümüzde toplumlar insanların fiziksel görünüşleri ile oldukça fazla ilgilenmektedir. Birçok toplumda tarih boyunca gençlik, güzellik, çekicilik gibi özellikler kimi zaman en önemli bireysel özellikler olarak değerlendirilebilmektedir. Bireylerin bu özelliklerinin önemli olduğu görüş ve değerlendirmeleriyle karşılaşmaları erken yaşlarda olmaktadır. Çocuk öykü ve masal kitapları yoksul-zengin, güzel-çirkin gibi nitelikler taşıyan karakterler sunar. Kahramanlar genellikle yakışıklı veya güzel, erdemli, dürüst, çalışkan karakterlerdir (Ergür, 1996).

Giderek önem kazanan beden algısı, günlük yaşantımızın da önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Kişiler arası ilişkilerde ilk göze çarpan bireyin dış görünüşü, giyinişi ve yaşıdır. Bunlar diğer insanların birey hakkındaki düşüncelerini etkiler ve bireyin toplumdaki yerini belirler (Altunay, 2004).

Özellikle ergenliğe geçiş yıllarında benlikle ilgili tanımlamaların yoğun biçimde fiziksel görünümle ilgili olduğu görülmektedir. Ergenliğin ilk yıllarındaki tanımlamalarda görünüşün ve fiziksel özelliklerin kullanılması büyük ölçüde döneme özgü olarak dikkatin bedene yönelmiş olmasına bağlanmaktadır (Montemayor ve Eisen, 1977).

Ergenlik dönemindeki en önemli değişim beden algısındaki değişim olarak kabul görür. Beden yapısı, beden deneyimleri ve duyumlarındaki değişiklikler o güne kadar algılanan beden algısını bozar. Beden algısı çekicilik, denge, güven ve cinsiyet

rolü ile ilişkilidir. Aynı zamanda görünüm akran grubu tarafından fiziksel güç, fiziksel cinsel olgunluk ve çekicilik açısından değerlendirme aracıdır. Ergen dış görüntü ile içsel benlik algısı karmaşası yaşar. En çok değişimin olduğu orta ergenlik döneminde düşük benlik algılarına ve depresif duygulara rastlanır (Çelen, 2007).

Ergenlik döneminde meydana gelen önemli değişikliklerle birlikte, ergenin başarması gereken bir gelişim görevi de, kendi bedenini kabul etmedir. Kendi bedenini kabulde ergenin olumlu bir beden algısına sahip olması beklenir. Beden algısı, bireyin kendi bedeni hakkında sahip olduğu duygular olarak tanımlanmaktadır. Bireyin fiziksel görünümüne ilişkin tanımlama ve değerlendirme biçimi, diğer özelliklerinden daha önce oluşmaktadır. Kendi bedenini kabulü sağlamanın amacı, beden biçimi ne olursa olsun bireyin kendi bedenine karşı gerçekçi bir bakış açısı geliştirmesini ve bununla mutlu olmasını sağlamaktır. Bu gelişim görevi ile ilgili en yoğun sorunlar ergenlik döneminde yaşanmaktadır. Çünkü ergenlik yoğun bedensel değişikliklerin anlaşılmasına çalışıldığı ve buna bağlı olarak bedenin nasıl görüldüğü ile yoğun olarak ilgilenildiği bir dönemdir (Oktan ve Şahin, 2010).

Aslında görünüşe verilen anlam ve görünüşle ilgili değerlendirmeler içinde bulunulan zamana ve o toplumun kültürüne göre değişmektedir. Eski çağlarda ana tanrıçalar aşırı kilolu iken günümüzde kadınlar ince narin bir beden yapısına özendirilmektedir (Ergür,1996). Medya zamanla yaşantımızda büyük oranda yer almakta ve bize beden imajının nasıl olması gerektiğine dair birçok mesaj göndermektedir. Bu mesajlar kendi beden imajını oluşturma ile ilgili arayış içindeki ergenler için başarılması gereken bir görevmiş gibi içselleştirilmektedir. Ergenlere kendilerine ilişkin neyi sevip sevmedikleri sorulduğunda, ilk yıllarda fiziksel özelliklerinden, ancak ergenliğin sonuna doğru entelektüel ve sosyal özelliklerinden söz ettikleri dikkati çekmektedir.

Bu beden algısını kazanmak sürecinde ergenlerin çoğu, kültürün ideal vücut olarak sunduğu modelin etkisinde kalır. Beğenilen vücudun nasıl olması gerektiği hakkındaki kalıp yargılar ve kültürel kurallar ergenin kendi bedenini algılamasına önemli şekilde etki eder. Bu beden algısını kazanma sürecinde ergenlerin çoğu, kültürün ideal vücut olarak sunduğu modelin etkisinde kalırlar. Bu ideal vücudun ölçüleri aile, akran gurubu ve toplum tarafından belirlenir (Kulaksızoğlu, 1999).

Toplumun belirlediği ideal vücut ölçülerine kavuşma isteği, bu istek neticesinde beslenme düzeni üzerinde yapılan değişiklikler ve yanlış diyet uygulamaları, yetersiz ve dengesiz beslenme sebepleri arasında yerini almıştır. Ergenlerde ve özellikle de kızlarda sıkça görülen bu tür hoşnutsuzluklar, başta diyet olmak üzere birçok zayıflama yönteminin uygulanmasına sebep olmaktadır. Ancak bu durum hatalı beden algısına sahip olan bireyler ve gelişme çağındaki çocuklar için tehlike arz ederken, memnuniyetsizlik derecesi arttıkça kullanılan yöntemler de daha sağlıksız ve tehlikeli olmaktadır (Akt. Demir, 2006).

20. yüzyılda beslenme alışkanlıklarındaki bozuklukların insidansı giderek artmaktadır. Son zamanlarda, özellikle üniversite öğrencilerinin öğün atlama, fast-food tüketimi, yetersiz ve dengesiz beslenme gibi olumsuz yemek yeme davranışı ya da tutumu gösterdikleri görülmektedir (Kundakcı, 2005). Bu dönemde gençlerin ailelerinden bağımsız olarak yemek yeme alışkanlıkları ve tercihleri de gelişmektedir. Fazlaca gereksiz yiyecek ve içecekleri tüketme eğilimi nedeni ile sağlıklı yaşam için gerekli olan besinlerin yeterli ve dengeli şekilde alınmasında gençlik döneminde sorunların yaşandığı da bilinmektedir (Yağmur, 1995). Bu tehlikeleri ortadan kaldırmak ve olumlu beden algısına sahip olabilmek için kullanılacak en sağlıklı ve bilimsel yöntem de spor yapmak veya sporun herhangi bir dalı ile amatörce dahi olsa ilgilenmektir.

Özellikle vücut ölçülerinden memnun olmayan ya da daha zayıf bir vücuda kavuşmak isteyen kadınlar için spor, başvurulan çözüm yollarından en önde gelendir. Spor yapan bayanlar vücutları hakkında genellikle olumlu düşüncelere sahiptirler. Elbette bu, yaptığı spor branşına göre de değişiklik göstermektedir. Moss, Berlinger (1999), Çok (1996), Richman, Shaffer (2000), gibi yapılan pek çok çalışma da spor yapan bayanların spor yapmayan bayanlara göre vücutlarından daha hoşnut olduklarını ortaya koymuştur.

Düzenli olarak egzersize katılmak fiziksel ve psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilemektedir. Kendine güvenin artması, olumlu kişilik düşüncesi, kendini kabul, anksiyete, depresyon ve strese azalma, sporun kişi üzerindeki olumlu etkileridir (Singer, 1972).

Fiziksel ben ya da fiziksel algılama kendine güvenin ve benlik kavramının önemli bir ögesidir. Fiziksel olarak kendini yeterli gören veya başkaları tarafından o şekilde algılanan bireyin kendi vücudunu beğenmesi ve fiziksel olarak kendi kendine yeterli olabileceğini düşünmesinin yanı sıra, algılanan fiziksel yeterliliğin üst seviyede olması sonucunda öz saygı düzeyi gibi benliğin temel yapılarının da yüksek olması olağan bir durumdur. Gençlerde sağlıklı bir fiziksel uygunluk süreci için en iyi yolun beden eğitimi programları ve sportif aktiviteler olduğu düşünülmektedir. Fiziksel benlik algısının, fiziksel aktivitenin, çeşitli kategorilerinde katılım ve tercih açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel olarak iyi durumda olmanın psikolojik gelişimi etkilediği bilinmektedir (Olrich, 1992, Akt. Kuru ve Baştuğ, 2008).

Son yıllarda spor yapan bayanların sayısının artması ile kişilik özellikleri ön plana çıkmıştır. Spor yaparak etkin olma arzusu, kendini bulma, kendini anlatma ve kanıtlama, tanıma isteği, üstünlük sağlama gereksinimi, egemen olma arzusu, macera hevesi, bir karar verebilme hali, yaşantıda kanıtlama ortamının yaratılması sağlanır. Yeni bir anlayış ve arayışta spor kuralları hemen her kesimi içine almaya başlamıştır. Bayanlar üzerine çalışan bilim adamları genel olarak konuya iki farklı perspektiften bakarlar. Bunlar benzerlik ve farklılık perspektifleridir. Benzerlikler perspektifini savunanlar, erkeklerin ve bayanların zihinsel ve sosyal beceriler açısından birbirlerine benzer olduklarına inanırlar. Toplumsal zorlamanın bazı geçici farklılıklar perspektifini savunan bilimadamları ise bayanların ve erkeklerin zihinsel ve sosyal becerilerde genelde farklı olduklarını savunurlar (Maltin, 1996, Akt. Kuru ve Baştuğ, 2008).

Cinsiyet rolleri, geleneksel olarak kadın-erkek rolleri ile sınırlı tutulmuş ve bireylerin ya erkek ya da kadın rolüne sahip oldukları, bu iki rolün aynı bireyde bir arada bulunmayacağı kabul edilmiştir. Oysa günümüzde bireylerin hem kadın hem de erkek cinsiyet rollerini birlikte gösterebilecekleri belirtilmektedir (Bem, 1974). Buna göre, cinsiyet rolleri maskülen (masculine), feminen (feminine) ve androjen (androgynous) olarak belirlenebilir; hatta bunlara "belirsiz cinsiyet rolü" de eklenebilir (Dökmen, 1991).

Cinsiyet rolüne uygun davranım (sex typing), gelişim sırasında farklı yaşlarda erkek ve kadın cinsiyet rolüne uygun davranışları kazanmadır. Cinsiyet, toplumun erkeklik ve kadınlık kavramlarını teşkil eden sosyal standartlar, tutumlar, ilgiler ve

giyim tarzı ile bağlantılıdır. (Salkind ve Ambron, 1987). Kadınlar kimi zaman iki farklı toplumsal cinsiyet özelliğine sahip olabilirler. Genellikle iş yerinde başarılı olmak erkeksilik ve androjen (ortamın gerektirdiği kadınsı ve erkeksi özellikleri gösterebilecek esnek yapıda olma) özellikte davranış gerektirmektedir. Sosyal durumda ise geleneksel olarak uygun bulunduğu bir kimlikte vardır. Oysaki erkekler için bu sorun olmamaktadır. Çünkü toplum erkeklerden her durumda daha erkeksi davranış göstermesini beklemektedir (Dökmen, 1997; Dökmen, 1999).

Toplumsal cinsiyet ilişkileri, hayatın birçok alanında erkeklerin daha baskın olduğu, kadınların genellikle ikinci plana itildiği eşit olmayan güç ilişkisi içermektedir. Erkekler ve erkeklere atfedilen işlevlere ve görevlere verilen değer, birçok açıdan kadınlara ve kadınlara atfedilen işlevlere ve görevlere verilen değerden daha büyüktür (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Ulusal Eylem Planı, 2008-2013).

Spor yıllarca yapısı gereği sadece erkeklere özgü bir alan olarak ele alınmış olmasına karşın, tenisle başlayan değişim diğer spor dallarına yavaş da olsa yayılmıştır. Günümüzde ise güreş, halter ve futbol gibi daha çok erkeklere özgü olarak kabul edilen spor dallarında da artık bayanlar yarışabilmektedirler (McPherson vd, 1983). Son yıllarda bayan sporcuların gerek boş zaman faaliyeti olarak, gerekse yarışma amacıyla aktivitelere katılım oranları artmıştır. Özellikle elit düzeyde spor yapan bayanların artması, rekabeti artırmış ve bu da bayanların daha şiddetli ve yoğun antrenman programlarına katılmalarına neden olmuştur (Wells, 1991).

Toplumda egemen olan bu anlayışın kadına ve erkeğe biçtiği toplumsal roller ile kadın ve erkeğin spora katılımları arasında yakın bir ilişki vardır. Birçok toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde, toplumsallaşma sürecinde büyük rollere sahip olan aile ve okul önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1982). Ancak, sporun toplumsallaşma sürecindeki önemine dair, erkek çocukların kendi erkekliklerini geliştirebilmeleri için spora katılımlarının aileleri tarafından teşvik edildiği, kız çocukların ise bedenlerini korumaları ve kadınsı özelliklerini kaybetmemeleri için özellikle kuvvet gerektiren ağır yarışma sporlarından uzak tutulduğu ve bu nedenle kız çocuklarının spora katılımlarının erkeklerden daha düşük olduğu bilinmektedir (Koca ve Bulgu, 2005)

Bütün kadınlar ve kız çocukları, toplumsal, ekonomik, kültürel ve fiziksel geçmişleri ve koşulları fark etmeksizin, spor, rekreasyon ve fiziksel aktivite ile ilgili her türlü alana erkeklerle eşit düzeyde katılma ve eşit muamale görme hakkına sahiptir. Eşitlik demek, her bireye aynı eğitim ortamını sağlamak ve aynı öğrenme etkinliklerini sunmak değildir. Eşitlik, bireylerin fiziksel, kültürel ve toplumsal olarak oluşan farklılıklarını dikkate alarak onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatların sunulmasıdır (Koca ve Arslan, 2010).

Günümüz sosyal koşulları ile birlikte kadınların çalışma hayatına girişi ve eğitim seviyelerindeki yükselme, erken evlenmelerde ve çocuk sahibi olmada bir azalmaya sebep olmaktadır. Böylelikle kadının toplumdaki geleneksel rollerinde önemli değişimler ortaya çıkmış bu süreçte edinilen eğitim imkânları ve kadınların iş hayatına girmesi cinsiyet rollerinin algılanmasında ve yeniden şekillenmesinde etkili olmuştur (Tallichet and Willits, 1986, 219-220). Bütün bu değişiklikler kadınların sportif aktivitelere katılımını bile etkilemiş, erkeklerin tercih ettiği spor dallarında kadınları görmek mümkün olmuştur.

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumsal sınıf, ırk, yaş ve etnik kategoriler gibi önemli kavramlardan biridir ve sporun toplumsal analiziyle ilgili yapılan çalışmalarda yer alması gereken toplumsal ve kültürel bir kategoridir (Hall, 1988).

Bu bağlamda, bu çalışmada yaşamın önemli bir parçasını oluşturan ve ergenlik döneminin hemen ardından yaşanan üniversite yıllarında gençlerin yaptıkları sportif aktiviteler ve bu aktivitelerin belirlenmesinde rol oynayan beden algısı ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi incelenmiştir.

1.1. Problem

Bu çalışmanın temel problemi, üniversite öğrencilerinin sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinde demografik özelliklerin, beden algısının ve cinsiyet rollerinin etkisinin olup olmadığını incelemektir.

1.2. Alt Problemler

1. Spor yapma ve yapmama nedenleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği nasıldır?
2. Spor yapma ve yapmama nedenleri ile cinsiyet rolleri ve beden algısı arasında ilişki var mıdır?
3. Cinsiyet rollerine göre spor yapma ve yapmama nedenleri farklılaşacak mıdır?
4. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre spor yapma nedenleri farklılaşacak mıdır?
5. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre spor yapmama nedenleri farklılaşacak mıdır?

1.3. Denenceler

1. Spor yapma ve yapmama nedenleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği yüksek olacaktır.
2. Spor yapma ve yapmama nedenleri ile cinsiyet rolleri ve beden algısı arasında ilişki vardır.
3. Cinsiyet rollerine göre spor yapma ve yapmama nedenleri farklılaşacaktır.
4. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre spor yapma nedenleri farklılaşacaktır.
5. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre spor yapmama nedenleri farklılaşacaktır.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üniversite öğrencilerinin sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinin belirlenmesi için bir ölçek geliştirmek ve sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinde kişisel özelliklerin mi psikolojik özelliklerin mi etkisinin olduğunu belirleyerek, ileride yapılacak olan çalışmalara yol göstermektir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan bireyler, kendilerine uygulanmış olan, anketleri ve testleri içtenlikle ve gerçeği yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçmek üzere hazırlandığı özellikleri ölçecek geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Bu çalışmada incelenen katılımcıların sportif aktivitelerde bulunma tercihlerinde cinsiyet rollerinin ve beden imgesinin etkisi, "Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği", "BEM Cinsiyet Rollerı Envanteri" ve "Beden İmgesi Testi- Profil Alt Testi" ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramlarla ilgili kısa tanımlar verilmiştir.

Beden Eğitimi

Beden eğitimi, vücudun yapı ve fonksiyonlarının geliştirilebilmesi, eklem kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde gelişmesini sağlayan, boş zamanlarını değerlendirmeyi, fizik gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, düzenli bir şekilde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir (Açak, İlgin ve Erhan, 1988, 1). Bireyin bedeneni, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, günlük yasama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacı ile yapılan düzenli ve metotlu çalışmaların tümüne beden eğitimi denir (Yalçın, 1995, 1). Beden eğitimi etkinlikleri yalnız yaşamın korunması ve geliştirilmesine yardım etmez, insanı ruhsal ve düşünsel yaşama yönelterek kendi biyolojik varlığını da yüceltir (Aracı, 1999, 26).

Spor

Bireyin tabii çevresini beşeri çevre haline çevirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel veya toplu olarak boş zaman faaliyetleri kapsamı içinde veya tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982, 119). Spor, bireyin organik, psikolojik sağlığını geliştiren, sosyal davranışlarını düzenleyen, zihinsel ve motorik belirli bir düzeye getiren biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur (Orkunoğlu, 1985, 5).

Beden Algısı

Bireyin kendine ve bedenine ait tüm duyuların zihindeki tablosu olarak tanımlanır. Beden algısı, kişinin bedeni ile ilgili bilinçli ve bilinç dışı duygularını, düşüncelerini, algılarını içermektedir. Maslow, benlik saygısı, özgüven, özdeğer, yeterlilik, güç, yetenek duyguları olumlu olduğu sürece, beden algısının olumlu algılanabileceğini; olumsuz yaşam deneyimleri, çevrenin olumsuz geri bildirimleri ve beden algısında olumsuzluk, benlik bütünlüğünün bozulması ve benzeri sorunlara yol açabileceğini ifade etmektedir (Bilgin, 1996).

Cinsiyet (sex)

Kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleridir (Beal, 1994, 16).

Toplumsal cinsiyet (gender)

Kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları, beklentileri ifade etmektedir; kültürel bir yapıyı karşılamaktadır ve genellikle bireyin biyolojik yapısı ile ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içermektedir. Toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak kategorize eden psikososyal özelliklerdir (Rice, 1996, 27).

Toplumsal cinsiyet rolleri

Toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir (Dökmen, 2004, 16).

Kadınsı, erkeksi, androjen ve belirsiz cinsiyet rolleri

Toplum tarafından kadınsı olarak tanımlanan özelliklere (duygusal, anlayışlı, nazik, merhametli vb.) daha çok sahip oldukları belirlenenler *kadınsı*, toplum tarafından erkeksi olarak tanımlanan özelliklere (baskın, etkili, gözüpek, hırslı vb) daha çok sahip oldukları belirlenenler *erkeksi* olarak nitelendirilmektedirler. Kadınsı ve erkeksi özellikleri birlikte yüksek düzeyde gösterenler androjen, bu iki grup özelliği düşük düzeyde gösterenler ise *belirsiz* olarak nitelendirilmektedir (Dökmen, 2004, 70).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar olan öğretim basamaklarında beden eğitimi ve sporun bireyin gelişimindeki önemi üzerinde durularak, yükseköğretimde öğrencilerin sportif aktivitelerde bulunma tercihlerini belirlemede etkili olduğu düşünülen beden algısı ve cinsiyet rolleri kavramlarıyla ilgili kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1.Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor

Çocuk durmadan hareket eden, tümüyle etkin bir varlıktır. Özellikle yürümeye başladıktan sonra sürekli hareket hâindedir. Çocuk, organlarını çalıştırmak, iskelet yapısını kuvvetlendirmek, ciğerlerini geliştirmek, kanını harekete geçirmek ve sinir-kas bağlantılarını kuvvetlendirmek için harekete muhtaçtır. Bu hareketlilik çocuğun hem fazla enerjisinin harcanmasını, hem de bol bol besin ve oksijen alarak büyümesini sağlar. Çocuğun gelişmesi için vücut organlarını çalıştırması son derece önemlidir. Hareket, sadece benliğin bir görüntüsü değil aynı zamanda bilincin gelişmesinde de kaçınılmaz bir etkidir (Sarı, 2005).

Hareket eğitimi, belli hareketlerin öğretilmesi olarak algılanmamalı, çocuğun stresten uzaklaştırılması ve ruhsal dengesinin sağlanması için araç olarak kullanılmalıdır. Hareket eğitimi denince hareketin keşfedilmesi ve üretilmesi anlaşılmalıdır. Çocuğun problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi ve kendini ifade etmesi için yeni keşifler yapmasına, yaratıcı çözümler üretmesine yardımcı olmak için de hareket eğitiminden yararlanılabilir. Hareket eğitiminin diğer bir amacı da dayanıklılık, esneklik, çeviklik, kuvvet, sürat, denge, beceri ve koordinasyon gibi

fiziksel uygunlukları geliştirmektir (Sarı, 2005). Oyun; çocuğun fikir ve karakterini güçlendiren, ona neşe ve haz veren, vücut gelişiminde önemli rol oynayan içgüdüsel hareketlerdir (Tunç, 1997). Oyun; gönüllü ve özgürce yapılan, mutluluk kaynağı olan, çocuğun tüm gelişim yüzlerini uyaran, yetenekleri kadar duyuları ve duyguları geliştiren etkinliklerin tümüdür (Razon, 1985).

Çocuğun okula başlamadan önceki yaşamı oyunla geçer. Çocuğun boş zamanını değerlendirmesi onun eğitimini de içermektedir. Çünkü oyun bugün eğitimin yararlandığı bir araç durumuna gelmiştir. Oyun, tamamen boş geçirilen bir etkinlik değil, tersine kişiliğe çeşitli yararlar sağlayan bir araçtır. Çocuk, oyunla kişilik kazanır. Oyun çocuğun bedensel gelişiminde önemli rol oynar. Koşarak, sıçrayarak, düşe kalka bedeni gelişir (Tezcan, 1994, 116). Çocuğun bedensel gelişimi için gerekli olan pek çok unsurdan biri de D vitamini'dir. Açık havada oynanan oyunlar çocuğun ihtiyacı olan D vitaminini, temiz havayı ve oksijeni almasını sağlar. Açık havada oynarken yenilenir, iştahı artar, daha rahat uyur (Sun ve Seyrek, 1991, 17).

Çocuklar grup oyunları ile yalnız vücut sağlamlığı ve çeviklik kazanmayıp, aynı zamanda cesaret, çabuk karar verme, arkadaşına yardım etme, hoşgörü, kendine hakim olma, kin gütmeme gibi iyi karakter nitelikleri elde eder. Oyunlar yoluyla ruh sağlığı bakımından sağlıklı ve dengeli bir kişilik yaratır. Çocuk, öğrenme sürecine oyunla başlar. Sanat sevgisi ve sanat zevki çocuğa oyunla aşılabilir. Seçtiği oyunlar ve bu oyunlarda aldığı rol, onun kişilik özelliklerini açığa vurmada yardımcı olabilir. Çocuk oyunla sosyalleşir. Oyun grubu, aileden sonra çocuğun yüz yüze ilişkiler kuracağı bir gruptur. Böylece "biz" ve "onlar" duygusunu elde eder. Çocuk, oyunun disiplini gereği oyun kurallarına uyar. Böylece içinde yaşadığı toplumun kurallarına uyma alışkanlığı kazanır. Çocuk, yarışma alışkanlığını oyunla elde eder. Çocuk, çeşitli denemeler ve çevreyi tanıma yoluyla bir takım korkularının etkisinden kurtulur (Tezcan, 1994, 116-118).

Oyun, birçok bilim adamına göre çocuğu tanımada ve tahlil etmede en iyi yoldur. Çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durum dinamikleri, zekâ yapısı, sosyal olayları değerlendirmedeki tutarlı durumu, varsa gelişim aksaklıkları oyuna yansıtacağından oyun içerisinde bunları gözlemek ve incelemek mümkündür (Hazar,

1996). Oyun, gerçek bir eğitim aracıdır. Okul öncesi dönem ve okul yılları boyunca kazanılan bilgilerin kuşaktan kuşağa taşınmasını sağlar. Toureh' e göre oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı, yetişkinin geliştirmek istediği öğretim yöntemleri ve tekniklerin temelini oluşturur (Akt: Çoban ve Nacar, 2006, 22). Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir. Çocuğun gelecekte toplum ve ahlak kurallarına uyum göstermesinde de oyunun ve oyun kurallarına alışık olmanın rolü büyüktür. Çocuk ahlak kurallarını yetişkinden öğrenirken en basit oyun kurallarını kendisi bulur ve bu kuralları kuşaktan kuşağa iletir (Yavuzer,1995, 153).

Okul öncesi dönemde beden eğitimi çalışmalarına sistemli bir şekilde yer verildiği takdirde, çocukların sadece hareket gelişimine değil, sosyal, duygusal, zihinsel gelişimlerine de katkılar olacaktır. Hareket eğitimi (beden eğitimi) çalışmalarının planlanmasında ve uygulamalarında çocukların yaşları, gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarının bilinmesi çok önemli bir unsurdur.

3-4 yaş çocuklarının koordinasyon özellikleri tam olarak gelişmediğinden zorlayıcı etkinliklerden kaçınılmalı, çalışmalarda belirli zaman dilimlerinde yüklenme ve dinlenmeleri dengeli olarak ayarlanmalıdır. Bu yaş grubu çocukların hareketleri birbiri ile uyum göstermediğinden eşli egzersizlerden çok bireysel etkinliklere ağırlık verilmelidir. Koşma, sıçrama, sürünme, emekleme, fırlatma, atma gibi aktiviteler oyunlaştırılarak eğlenceli çalışmalar hâlinde sunulabilir.

4-5 yaş çocuklarının hareket becerilerini öğrenmeleri daha hızlı ve uyumludur. Bireysel çalışmaların yanında eşli çalışmalara da yer verilmelidir. Oyun ağırlıklı olarak temel beceriler kazandırılabilir ve çeşitli egzersizler yaptırılabilir.

5-6 yaş çocukları iki ya da daha fazla hareketi birleştirme becerisine sahip olurlar. Koordinasyon becerileri de diğer yaş gruplarına göre oldukça gelişmiştir. Karmaşık hareket becerilerini yapabilecekleri gibi takım oyunları ve yarışmalar da ilgilerini çekecektir (Sarı, 2005).

Okulöncesi eğitim kurumları bütün bu özellikleri en etkili biçimde öğretebilen kurumlardır. Okulöncesi kurumlar çocukların hareket faaliyetlerine imkan hazırlayan kurumlar olmalıdır. Çocuk en iyi örgütlü oyun ortamını okulöncesi eğitim kurumlarında bulmalıdır. Böylece özgür ve duyguların rahatlıkla ifade edildiği okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gizil güçleri daha rahat ortaya çıkacaktır (Aytekin, 2001, 103).

2.1.2. İlköğretimde beden eğitimi ve spor

İlköğretim 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimlerini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları; 8 yıllık öğretimin yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ile özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulan okulların sınıflarını kapsamaktadır (Küçükahmet, 1997).

7-14 yaş kapsayan ilköğretim çağında, benlik algısı gelişir ve buna bağlı olarak başarı duygusu son derece büyük önem kazanır. Dürtülerin etkisi azalmıştır, buna bağlı olarak da öğrenme etkinliklerine daha aktif olarak katılmaya çalışır. İlköğretim öncesi dönemdeki bağımlılıklar giderek azalır ve öz disiplin gelişir. Sosyal gelişim açısından, aileyle sınırlı çevreden daha geniş bir sosyal çevreye geçiş yaşanır. Bu dönemde çocuğa, sorumluluk alma, işbirliği yaparak çalışma, kendini yönetme, zamanı iyi kullanma, kendine güvenme, planlı çalışma, sabırlı olma, yaptığı işten zevk alma, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Burada sorumluluk da büyük ölçüde ilköğretim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Kasap, 2003, 90-91).

Temel eğitim çağı olarak düşünülen bu dönemde edinilen bilgi, beceri ve tutumlar çocuğun geleceğini belirlemektedir. Piaget'e göre (1954), ilköğretim dönemi çocuğun daha soyut düşünebildiği ve olaylara daha fazla mantıklı yaklaşım sergileyemediği bir dönemdir. Yapılan bazı araştırmalar 7-11 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinden dolayı harekete gereksinimlerinin karşılanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun etkinliklerine daha fazla zaman ayırması gerektiği sonucuna varmıştır (Pehlivan ve Ünsal, 2003, 98-99).

2.1.3. Ortaöğretimde Beden Eğitimi Ve Spor

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az üç veya dört yıllık eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretimin imkanlarından ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, MEB. 24.6.1973/14574).

Eğitim kurumlarında beden eğitimi dersinin amacı; öğrencilerin beden, fikir ve ruh sağlığını koruyarak, kendine güveni olan, isabetli karar verebilen, dürüst, kontrollü ve disiplinli insanlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak, mücadele güçlerini geliştirmek, sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmelerini, milli birlik ve beraberlik duygularının güçlenmesini sağlamaktır (Harmandar, Özçelik ve Göral, 2000, 81).

Açak, Ilgın ve Erhan (1997, 98) ise okullarda verilen beden eğitimi derslerinin amacını şöyle ifade etmektedirler: “Atatürk ilkeleri ve inkılapları, anayasa, milli eğitim temel kanunu ve Türk milli eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişen özellikleri de göz önüne tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli ve kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır.”

Gençlerin enerji ve heyecanlarını spor sahalarında tatmin etmeleri, karakterleri üzerinde olumlu etki yaparak, kendilerinde mücadele hırsını, yaşama zevkini arttırır. İnsanların beden ve ruh sağlığını temin etmek, korumak ve devam ettirmek için yarışma ve çalışma şansına sahip bir toplum yaratmak için; boş zamanlarını faydalı bir şekilde kullanan, çalışmasını ve dinlenmesini bilen bireyler yetiştirmek için; sporu geniş ölçüde eğitim vasıtası olarak kullanmak gerekmektedir. Böylece toplum, yaşama savaşından yılmayan, mutlu çocuklar, sağlam, güçlü gençler, enerji ve sağlıklarını ileri yaşlara kadar sürdüren verimli orta yaşlılar, nihayet, muhtaç olmayan yaşlılardan meydana gelecektir (Çelik, 2002, 28).

2.1.4. Yükseköğretimde Beden Eğitimi Ve Spor

En genel anlamıyla bir “geçiş dönemi” (Malinowski, 1979,55) olarak tanımlanan gençlik kavramı, günümüzde biyolojik, psikolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönden geniş boyutlarda değerlendirilmektedir. Ancak konuyla ilgili literature bakıldığında, gençliğin en genel kabul gören tanımının biyolojik yaklaşım içerisinde, yaş unsuru dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. Buna uygun olan UNESCO’nun tanımına göre genç, 15-25 yaş arasındaki kişilerdir (Ece, 1985, 7).

Ülkemizde gençlik deyince akla hep öğrenci gençlik gelir. Bunlardan yüksek öğrenim gençliği, eğitim sistemimizin en üst kademesi olan üniversitelerde öğrenim gören bireyleri ifade etmektedir. Ayrıca diğer gençlik kesimlerinden farklı bir konumda olan gençliktir. En azından eğitim düzeyi yüksek, yaşam standartları daha sosyal, ülke sorunları konusunda daha duyarlı ve daha bilinçli bir kesimdir (Ceylan, 1994, 4).

Gençlikle ilgili olarak yapılan çalışmaların en önemli sosyalizasyon araçlarından olan aile ve eğitim kurumu üzerinde önemle durulması gerektiği ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Gençlere ailede ve okulda verilecek sağlıklı ve iyi bir eğitim, onların üzerlerine düşen görevleri başarıyla yerine getirmelerine ve içine düştükleri bunalımları aşmalarına yardımcı olacaktır. Bireylerin ergenlik döneminden yetişkinlik dönemine geçtikleri bir süreçte devam ettikleri üniversite, bir eğitim ve sosyalizasyon kurumu olarak özel bir öneme sahiptir. Çünkü kimlik ve kişilik oluşumu, aileden bağımsızlaşma çabaları ve geleceğe dair umutlar yoğun olarak üniversite döneminde gerçekleşir (Poyraz, Zorlu, Şahin, Arıkan, 2003, 3).

Yüksek öğretim; Millî Eğitim sistemi içinde, orta öğretime dayalı en az dört yılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümüdür. Üniversitelerde öğrenim gören 18-24 yaş grubunu kapsamaktadır. Üniversiteler ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren kurum olmanın dışında birer araştırma merkezleridir. Bu özelliklerinden dolayı yüksek öğrenim kurumları ülke kalkınması ile doğrudan ilişkilidir. Ülke kalkınmasında en etkin unsurların doğal kaynak, sermaye ve insan gücü üçlüsü olduğu, bu unsurların verimli olarak kullanılması gereği kabul edilmektedir (Korkmaz, 2000).

Üniversitelerin bu kalkınma çabasında üstün nitelikli insanlar yetiştirmek suretiyle katkıları inkâr edilemez. Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın da çok olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sebeplerden, nitelikli insan gücü yetiştirmek sorumluluğunu üzerine alan üniversiteler, öğrencilerine bilgi, beceri, ideal ve iyi alışkanlıklar kazandırmanın yanı sıra, onların kişiliklerinin gelişmesi için problemlerinin de kaynağını bulup çareler aramalıdır (Korkmaz, 2000).

Yükseköğretimin amaç ve görevleri şunlardır:

Madde 35 - Yüksek öğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1.Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek,

2.Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak;

3.Yurdumuzun ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak;

4.Yurdumuzun türlü yönde ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükümet ve kurumlarla da elbirliği etmek suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek,

5.Araştırma ve incelemelerinin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak;

6.Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (Tekişik ve Karabıyık, 1991).

Üniversitede öğrenci olmak, üniversite yaşamı, genelde ülkemizde ve diğer ülkelerde kaygı ve stres üretecek bir ortamın niteliğini taşımaktadır. Üniversite öğrencisi, birey olarak kendi gelişimsel sorunları olan bir kişidir. Üniversite öğrencisi ne yetişkindir ne de çocuktur. Çocukluktan gençliğe ve yetişkinliğe geçme döneminin sıkıntılarını yaşayabilmektedir. Kendi kimliğini bulma, toplumsal yönden yerel ve çocukluk döneminin değerlerini, daha geniş toplumun ulusal ve evrensel değerlerini

benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme durumundadır. Üniversite gençleri, sosyal olgunluğa erişmenin ilk önemli boyutu olan bağımsızlık ve cinsel kimliğe uygun olan davranışları kazanmak zorundadır (Çuhadaroğlu, 1989, 35).

Üniversite gençliği, ergenliğin çıkışında bir basamak olarak alt dönemlerine oranla ayakları yere basan, benmerkezcilikten uzak, ebeveynle uzlaşmış bir görünüm sergilese de kimlik kazanımı, yeterlilik duyguları, sevmeye-sevilme olgularını tam olarak çözmüş değildir ve olgunlaşma dönemi sürmektedir. Temel kimlik fonksiyonunun kazanılmasında en önemli kazançları, üniversite yıllarında olduğunu hesaba katarsak, ekonomik bağımsızlığın geç kazanılması, alt kültürlerinin bolluğu ve hatta kimi araştırmacılarca desteklenen bakımlı çocuk-ebeveyn ilişkisi zorlamaları çoğaltmakta, adölesan dönemini uzatmaktadır (Maşrabacı, 1989).

Yaş ilerledikçe bireyin aktif spor faaliyetlerine katılımı çeşitli nedenlerle azalmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumları, iş hayatına atılmadan önce bireye fiziksel aktivite bilgilerinin verilmesi ve bu yöndeki bilincin oluşturulması bakımından eşsiz bir ortam sağlamaktadır (Özdiç, 2005).

2.2. Beden Algısı

Beden algısı kavramı çeşitli disiplinlerde uygulama olanağı bulduğundan çeşitli tanımları yapılmıştır ancak, bunlar çoğunlukla beden algısının bir yönüyle ilgilidir. Genel olarak beden algısı birbiri yerine geçen tanımlarla beden kavramı, beden imgesi, beden şeması, beden egosu ya da beden sınırı şeklinde birbirinin yerine kullanılmıştır (Alagül, 2004, 33).

Beden algısı fiziksel, biyolojik ve sosyal deneyimlerden oluşmasına karşın, fizyolojik temele dayanır (Polat, 2007). Bu nedenle, vücut bölümlerinin bir yapısındaki, fonksiyonundaki veya görünüşündeki değişiklik beden algısında değişikliklere neden olur (Potter ve Perry, 2001).

Beden algısı kavramı içinde, bireylerin kendi bedenleri ile ilgili deneyimleri, tutumları ve duyguları gibi pek çok kavram yer almaktadır. Bunların yanı sıra,

bireylerin kendi bedenlerinde ve diğer kişilerin bedenlerinde olan değişiklikleri fark etmelerinde ve bu değişimleri yorumlamalarında kültürün de etkisi olduğu bilinmektedir. Bu sayede kişiler “sağlıklı olmayı hasta olmaktan”; “engelli olmayı engelli olmamaktan”, “herhangi bir hastalık bulgusunu algılamayı ya da ifade etmeyi”, “bedenin hangi bölümlerinin açıkta kalacağını toplumda bir rahatsızlık oluşturmayacağı” gibi durumları ayırt edebilmektedirler (Helman, 2001).

Beden algısı, bireyin geçmiş deneyimlerinden oluşan bir var oluşturmaktır. Genellikle birey kendi bedenini algıladığı ve değerlendirdiği zaman öz-saygısını ve güvenini belirlemede önemli rol oynar. Beden algısı, bireyin kendini algılama, kendisi hakkındaki inanç ve duygularını tanıma, bireyin aynada olumlu ya da olumsuz yönleri ile bütün olarak kendini görmesidir (Coşkuner, 2003; Veliöğlu, Pektekin, Sanlı, 1992).

Slade'e (1988) göre beden algısı; bedenin şekil, ölçü ve biçim gibi karakteristik özelliklerini ve bunlarla ilgili olan duyguları içeren, zihinde var olan bir resim olarak tanımlanır (akt. Altan, 2001).

Beden algısı ile ilgili tanımlar birbirine benzemekte veya birbirini tamamlayan nitelik taşımaktadır. Beden algısıyla ilgili bazı özellikler şöyle özetlenebilir (Ergür, 1996):

- Beden algısının gelişiminde bedenle ilgili eski ve yeni tüm duygu, tutum ve algılar önemlidir.
- Bireyin beden algısı kendi algıları kadar başkalarının bakış açısından da etkilenir.
- Beden algısının kavramsal yönü olduğu kadar gerçek yönü de vardır.
- Beden algısı dinamik ve değişebilir niteliktedir.
- Beden algısı salt beden ve beden parçalarına tutumu değil, onların işlevlerine karşı tutumu da gösterir.
- Sosyo-kültürel değerler bir kişinin beden algısı kavramını yansıtır.
- Beden algısı, gerçek beden yapısıyla uyumlu ya da uyumsuz olabilir.
- Beden algısı benlik, kendilik, kimlik ve kişilik kavramlarıyla yakın ilişkiye sahiptir.

- Beden algısı kavramının oluşmasında bilinç dışı öznel yaşantılarda önemli olduğundan hiç kimse kendi beden algısını tam olarak tanımlayamaz.

Beden algısı, bireyin beden görünümünü, beden işlevlerini, aynı zamanda ruhsal ve beden bütünlüğünü nasıl algıladığı anlamına gelmektedir. Olumlu benlik algısı bir bakıma bireyin beden görünümünden, beden işlevlerinden memnun olduğu, aynı zamanda benlik algısının da olumlu olduğuna işaret etmektedir (Sertöz, 2002, 2).

Beden algısı kimliğimiz için bir temeldir ve var oluş duygusunu sağlar. Günlük yaşamda karşılaştığımız stresler ve tehdit edici durumlara karşı benliğimizi savunmamızda yardımcıdır, aynı zamanda insanların kendilerini görme biçimlerine ve iş görme yeteneklerine de etki eder. Bu nedenle bireyin kapasitesini ve sınırlılıklarında belirleyici bir kavramdır (Uğur, 1996).

Bireyin beden algısının gelişiminde bedenle ilgili eski ve yeni tüm duygu, tutum ve algıları kadar, başkalarının ya da başkasının bakış açısı da önem taşır. Bu algı, zaman içerisinde değişikliğe uğrayabilir, sosyokültürel değerler beden algısına yansıtılabilir ve beden algısı kişinin gerçek yapısıyla uyumlu olabileceği gibi, uyumsuz da olabilir. Örneğin zayıf olduğu halde kendisini kilolu olarak gören ya da vücudunda herhangi bir ciddi kusur olmadığı halde yine de kendini kusurlu bulup beğenmeyen kişiler vardır. Kişilerin bedenlerinin parçalarına ve onların işlevlerine verdiği anlam ve değer aynı olmayabilir. Bu nedenle de bireylerin kendi beden algısı ile başkalarının onun bedeniyle ilgili değerlendirmeleri farklı olabilir (Demirer, 2010).

Süt çocuğu, fiziksel olarak bedenini algılayamaz. Algısı, duyum düzeyindedir. Ağız çevresinde odaklanmıştır. Rahatlık, doyum, memnuluk, hoşlanma ya da hoşlanmama ve ağrıyı deneyimler. Motor ve duysal uyarıcılar yoluyla çevresindeki diğer objelerden ve insanlardan farklı olduğunu anlar. Oyun çocuğunun beden algısı sürekli olarak değişim gösterir. Fiziksel büyümesiyle birlikte çevreyi keşfetmesini sağlayan motor becerileri gelişir. Çevresindeki simgeleri ailesinden öğrenir. Ayrıca kendi bedenini ve çevresini nasıl kontrol edeceğini öğrenmeye başlar. Çocuğun bedeninin değerli ve değersiz oluşu, kendisine bakan kişilerin verdiği değeri yansıtır (Pektekin, 1996, 64-65).

Beden algısı, çocuğun kendisini kendi olmayanlardan ayırt etmeye başladığı birinci yaştan itibaren ortaya çıkar ve yaşam boyu sürekli gelişerek değişir. Çocuk yaklaşık üç yaşına kadar çevreyle bedeni arasında bir sınır çizip ayırım yapamaz. Bunun için bazı düzenleme biçimleri, mekanizmalar kullanılır. Bunlar çocuğun anneden kopup ayrılmasına yardımcı olur. Aynı zamanda birer savunma düzeni olan bir ruhsal işlevler çocuğun kişiliğinin gelişmesi ve toplumsallaşmasında önemli rol oynar (Demirer, 2010; Köknel, 1989; Özcan, 1985).

Okul öncesi dönem, çocuğun nasıl bir kişi olmak istediğinin keşfedildiği bir dönemdir. Çocuğun kişiliği daha kuvvetlidir ve beden algısı zihninde belirginleşmeye başlar. Cinsiyet rolünde kimlik ve cinsler arasındaki ayırımı bu dönemin en belirgin özelliğidir. Okul çocuğunun beden algısı, cinsiyet rolünün belirlenmesi, yaşlılarıyla olan ilişkileri ve öğrenme becerilerin gelişimi üzerinde yoğunlaşır. Bu dönemde psikososyal sorunların ortaya çıkması olağandır. Ruhsal rahatsızlık deneyimleyen bir çocuk, fiziksel beden bütünlüğünü kabul etmede zorluk çeker. Çocuğun beden algısı kavramı kişilik buluşumu ve ego bütünlüğünün en önemli göstergesidir (Buldukoğlu, 1996, 38-66).

Ergenlik dönemde hızlı olan büyümeye bağlı değişiklikler beden algısı değişimini zorunlu kılar. Beden algısı ergenin fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişiklikleri deneyimlemesi sonucu oluşur. Ergen, bedenini hem dış görünüşe hem de bedenin kendisine yararına göre algılar. Beden amaçlarına ulaşmasına olanak verirse, ona alışır. Diğer yandan bedenin yararlılığının sınırlandığını algırsa kendini engellenmiş hisseder, her iki algılama biçimi de ergenin beden algısını fark etmesini sağlar. Bu dönemde dış görünüşe (giyecek, saç biçimi) ilgi fazladır (Pektekin, 1996, 64-65).

Ergenlikle ilgili bedensel değişiklikler ve cinsel olgunluğa adım atma ergenin davranış ve duygularını da etkiler. Bedenine karşı ilgisi artar. Kızlarda beden algısı ve değerlendirilmesi, toplumsal tanım ve normlardan etkilenmeye daha açık olduğundan, bedenden aldıkları doyum, gelecekteki kişilik uyumlarını yüksek düzeyde etkilemektedir. Erkeklerde bedensel değerlendirme, kızlar kadar olmasa da kişiler arası etkilenme gösterir ve fiziksel açıdan çekici olma her iki cinsten beden imgesi aracılığıyla benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir (Çivril, 2001).

Yaşamın ortasına rastlayan yıllarda (45-65 yaş) birey fizyolojik, psikolojik ve fiziksel değişimler deneyimler, bedendeki değişiklikler erkek ve kadında farklıdır. Kadınlarda şişmanlık, erkeklerde saç dökülmesi, her iki cinsten fiziksel güçlerinde azalma, beden algısında değişiklikler oluşturur. Orta yaşlı bireyler gençlik imajının kaybolduğunu, bedenlerinin daha sağlıklı ve güçlü olamayacağını düşünürler (Pektekin, 1996, 64-65).

Yaşlılık döneminde ben kavramında belirgin bir değişiklik görülür. Yaşlı bireyde fiziksel, zihinsel, emosyonel ve sosyal değişiklik olur. Liderlik rolü, uğraşlarının azalması, emeklilik, eşin ya da yakın bir akrabanın yitirilmesi, ben kavramını etkileyen önemli olaylardır (Pektekin,1996, 64-65). Beden algısındaki fiziksel değişiklikler takma diş, işitme cihazı, gözlük, baston, kalp pili ve tekerlekli sandalye gibi aletlerin kullanılması veya yavaş yürüme, cildin kırıışması, saç dökülmesi, duruş değişiklikleri, duyuşsal ve motor fonksiyonlarda azalma ve güç kaybına bağılı değişikliklerdir. Bu dönemde birey destek almalı, ilgi görmeli ve cesaretlendirilmelidir. Yakın akraba ilişkisi yolu ile yaşlı kişinin gerçekçi beden algısı oluşturması mümkündür (Erkal ve Pek, 1993; Fuller ve Ayers, 1996).

Beden algısı kavramı içerisinde dört ayrı yaklaşımın incelenmesi önerilmektedir:

1. Bedenin biçimsel özellikleri ile ilgili inanışlar (giyim, vb)
2. Bedenin sınırları ile ilgili inanışlar
3. Bedenin içsel dinamikleri ile ilgili inanışlar
4. Bedenin işlevleri ile ilgili inanışlar.

Her toplumda insan bedeninin “fiziksel” ya da “biçimsel” boyutunun yanı sıra, sosyal bir gerçekliği de bulunmaktadır. Bu durum bireylerin yaşından, cinsiyetinden, sosyoekonomik koşullarından, çalışma durumlarından, dini inanışlarından vb. etkilenmektedir. Farklı kültürler için ya da aynı kültür içindeki farklı gruplar için beden “sosyal” yapısı farklı olabilmektedir. Örneğin, toplumda doktor, polis, öğretmen, ya da bir başka meslek grubunda olan kişilerin topluma mesaj verme biçimlerinin ve yollarının farklı olduğu bilinmektedir. Benzer olarak “zengin” ya da “yoksul” olmak toplumda bireylerin görünüşlerinden alınan ipuçlarıyla tanımlanabilir. Ancak burada toplumsal yapının önemi bulunmaktadır. Batı toplumlarında “şık

giyinmek” ya da “pahalı mücevherler takmak” zenginliğin bir göstergesi iken; karşıt durum yoksulluğun simgesi olarak kabul edilir. Bireylerin sosyal konumlarındaki değişiklikler de öncelikle fiziksel özelliklere yansımaktadır. Örneğin Yunan köy kültüründe kadınların günlük “siyah” renkli giysilerle birlikte “şal” kullanmaları eşlerini kaybetmiş olan kadınların “yas tutmaları”nı ifade etmektedir (Aslan, 2004, 326).

2.2.1. Beden Algısını Etkileyen Faktörler

Beden algısı bireyin kişiliği, değerleri, diğer insanlarla ilişkileri ile ilgili bireysel düşüncelerinin tümü ile biçimlenir. Beden algısı fizyolojik temele dayanmasına karşın fiziksel, psikolojik ve sosyal deneyimlerden oluşur. Bu nedenle sadece bireyin kişilik yapısını içermekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal olarak sosyolojik bir anlama da sahiptir. Beden algısı ve ben kavramı sosyal değişimden etkilenir ve biçimlenir. Bununla birlikte yaş, kültür, cinsiyet, teknoloji, geçmiş olumlu olumsuz deneyimlerle oluşan kendine ve kendi bedenine verdiği değer de beden algısını etkileyen faktörlerdendir (Gündoğan, 2006; Mutlu, 2006; Polat, 2007; Topbaşı, 1996).

Gençlik, yaşlılık dönemleri, hamilelik, doğum gibi fizyolojik değişiklikler, yaralanma, akut hastalıklar, yanıklar gibi yavaş giden değişiklikler, traksiyon, bandaj gibi geçici değişiklikler, amputasyon, mastektomi, nefrektomi, kronik böbrek yetmezliği, karaciğer hastalıkları gibi kalıcı değişiklikler, hastanede yatma, bazı invaziv girişimler gibi durumlar, depresyon, şizofreni vb ruhsal bozukluklar, yakın arkadaş ve aileden birinin, eşin kaybı da beden algısının bozulmalarına yol açan bazı değişikliklerdendir. Beden algısı yapısı bireyin görünümü, duygusal deneyimleri, aile yapısı, ailenin tutum ve davranışları, toplumun bireyselliğe etkisi ve bireyin toplumdan gelen tepkileri yorumlaması gibi sosyolojik faktörlerden etkilenir ve şekillenir. Etkilenen beden algısı bireyin tüm ruhsal durumunu etkiler. Fiziksel hastalık, yaralanma, gebelik ya da organ kayıplarında kişi yaşamını, bedenini, geleceğini ve amaçlarını tehdit altında hisseder, birey beden algısı sınırlarını kullanamaz ve kullanılmamaya bağlı olarak kişinin beden algısı ve özgüveni zedelenir, özgürlük ve yeterliliği kısıtlanır. Bunun sonucunda bir takım bozukluklar görülür. Kişinin kendi bedenine, beden parçalarına ve işlevlerine verdiği anlam ve değer farklı olabildiği gibi;

benzer şekilde bireyin kendi beden imajı kavramı ile başkalarının onun bedeniyle ilgili değerleri de farklı olabilir. Bireyin cinsel kimliğini değiştiren durumlar da beden algısını etkileyebilir. Erkekler kendi beden görünüşleriyle daha az ilgilenirken, kadınlar dış görünüşleriyle daha fazla ilgilenirler (Akt.Yılmaz, 2009). Birey, sağlıklı beden algısına, vücuduyla ilgili pozitif algılamaya sahip olduğunda ve sağlıklı beslenme alışkanlığını edindiğinde kavuşur (Garner, 1997).

Batı toplumunda yetişmiş kişiler, görünüşlerine, başarılarından daha fazla değer verirler (Turner, 1996). Beden algısı, kişinin kendi vücudunu algılama şeklidir. Bireyin vücut yapısı, zihninde hayalini kurduğu ideal beden yapısından çok farklı ise beden memnuniyetsizliği görülmektedir. Bireyin sahip olduğu vücut yapısı, algıladığı vücut yapısı ve idealindeki vücut yapısı arasındaki farklar arttıkça beden memnuniyetsizliği artmaktadır (Demir, 2006).

Kendisini fiziksel bakımdan düzgün bulan olumlu beden algısına sahip bireylerin yüksek bir oranla olumlu benlik kavramlarına sahip olması beklenmektedir. Bireylerdeki bedeninden memnun olma, benlik saygısı ile ilişkili görülmektedir. Beden algısındaki olumsuzluk, benlik saygısında azalmaya neden olabilmektedir. Beden algısı bozuk olan genç kızların aşırı diyet uyguladıkları ve anoreksiya nevroza(beslenme bozukluğu) belirtileri gösterdikleri bilinmektedir (Bıyıklı, 2007, 11).

Yani beden algısı insanları egzersiz yapmaya yönlendiren nedenlerin başında gelmektedir. Beden algısı sosyopsikolojik bir olgudur. Kıyaslama ile ortaya çıkar şöyle ki, bireyler kendilerinin sahip olduğu bir olguyu iyi ya da kötü olduğu sonucuna diğer bireylerinkilerle karşılaştırma yaparak ulaşır. Bu da doğal bir refleks olarak onları egzersize yönlendirebilir (Bıyıklı, 2007, 7).

2.3. Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet bireyin kendini kadın ya da erkek olarak nasıl algıladığını ifade eden bir kavramdır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü; bir kadın ve erkeğin nasıl davranacağı, nasıl düşüneceği ve nasıl hareket edeceğine ilişkin beklentileri ortaya koymaktadır. Cinsiyet biyolojik yapının ortaya çıkardığı özellikleri belirlerken,

toplumsal cinsiyet kadın ve erkeği sosyal olarak yapılandıran özellikleri belirlemektedir. İnsanlar dişi ya da erkek cinsiyeti ile doğarlar ancak yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde kız ya da erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler. Bu yüzden toplumsal cinsiyet zaman içerisinde değişiklik gösterebildiği gibi kültürden kültüre de farklılık göstermektedir (Akın ve Demirel, 2003).

Cinsiyetle çoğu zaman biyolojik cinsiyet kastedilmekte, cinsiyet kimliğinde ise biyolojik cinsiyetle ilgili psikolojik özellikler vurgulanmaktadır. Birçok psikolog, maskülenliği ve feminenliği iki ayrı durum olarak incelemekte ve bireylerde biyolojik cinsiyetten bağımsız olarak değişen düzeylerde görülebileceğini kabul etmektedir (Palan, Charles ve Kiecker, 1999, 364).

Bu terimi sosyolojiye sokan Ann Oakley'e göre 'cinsiyet'(sex) biyolojik erkek-kadın ayırımını anlatırken, 'toplumsal cinsiyet' (gender) erkeklik ve kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır (Marshall, 1998, 98). İlk defa 1972 yılında kullanılan kavram, kadın ve erkek arasındaki farklılığın biyolojik unsurlar yanında toplumsal ve kültürel olarak oluşturulduğunu, inşa edildiğini ifade eder.

Sosyal bilimler sözlüğünde ise, kadın ve erkeğe toplumsal ve kültürel olarak yüklenen cinsiyet rolleri olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1993). Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten ayrı olarak, kadın ve erkek arasındaki sosyal, politik ve ekonomik olarak belirlenen roller ve ilişkilerle ilgili bir kavramdır (ICIMOD, 1997, Akt. Kantar, 2000).

Toplumsal cinsiyet kavramı kadın-erkek ve farklı kadın grupları arasındaki farkı ortaya koymanın ötesinde, cinsiyet ilişkilerinin evrensel özelliği olan eşitsiz yapılanmaya da dikkat çekmektedir (Ertürk, 1996, 341). Cinsiyet (sex)terimi, kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönünü ifade etmektedir ve biyolojik yapıya karşılık gelmektedir. Cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetine dayalı olarak belirlenen demografik bir kategoridir. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan cinsiyet bu terimin anlamına uygundur. Toplumsal cinsiyet (gender) terimi ise, kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade etmektedir; kültürel bir yapıyı

karşılıklıdır ve genellikle biyolojik yapı ile ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içermektedir. Toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ve erkeksi olarak karakterize eden psikososyal özelliklerdir (Rice, 1996). Ancak, cinsiyet ve toplumsal cinsiyeti tamamen birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü, kültürün kadından ve erkekten beklentileri (toplumsal cinsiyet) kadının ve erkeğin fiziksel bedenlerine (cinsiyet) ilişkin gözlemlerden tamamen ayrı değildir (Lips, 2001). Buna göre, toplumsal cinsiyetin kültürel yapılandırmaları bir anlamda biyolojik cinsiyeti de içermektedir. Genellikle kadınlarla erkekler arasındaki bazı farklılıkların biyolojik mi yoksa kültürel mi olduğunu tam olarak bilmek mümkün değildir. Esasen çoğu farklılık ikisinin birlikte etkisinin bir sonucudur (Dökmen, 2004, 5).

Cinsiyet farklılıkları, bu farklılıkların derecesi ve nedenleri konusunda bugüne kadar pek çok araştırma yapılmış ve çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlardan bazıları biyolojik farklılıklara odaklanırken, diğerleri sosyal koşullara ağırlık vermiştir. Geçmişte yapılan araştırmalar, biyolojik farklılıkları, kadın ve erkeğin sözel, sayısal, bilişsel vb. farklı alanlarda başarı göstermelerinin ve farklı kişilik özelliklerine sahip olmalarının nedeni olarak açıklamakta ve erkek egemen yapının ve kadının ikincil konumunun devamını destekler nitelikteydi. 1960'larda ortaya çıkan feminist hareketin, o zamana kadar yapılan araştırmaların saptırıldığı ve taraflı olduğu söylemleri ile öncelikle yapılan araştırmalar tekrar okunmuş daha sonra ise yeni yöntemler, kavramlar ve daha eşitlikçi bir bakış açısıyla kadın araştırmaları alanında büyük dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönemde ortaya çıkan ve cinsiyet araştırmalarının hız kazanmasında oldukça etkili olan bir kavram da "toplumsal cinsiyet" kavramıdır. Toplumsal cinsiyet, kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları, beklentileri ifade etmektedir ve bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak kategorize eden psikososyal özellikler olarak tanımlanmaktadır (Block, 1973; Deaux, 1984; Deaux and Major, 1987; Macoby, 1988). Sosyalizasyon sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında, kız ve erkek çocukların, etkileşimde bulunduğu ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, medya ve diğer ajanlar önemli etkiye sahiptir (Şen ve Akmut, 2006, 44). Toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin yapılan araştırmalarda; kadınlara ve erkeklere yüklenen bazı kişilik özellikleri, eğitim, meslek, sosyal faaliyet, oyun, ev-içi, ev dışı faaliyetler gibi kategoriler kullanılmakta ve bu alanlarda kadın ve erkeğin hemen her toplumda farklı rolleri üstlendiği ifade edilmektedir (Brown and Gilligan, 1992; Lippa

and Conelly, 1990; Munroe and Monroe, 1975; Shaffer, 1988; Tannen, 1990; Williams and Best, 1982; Akt.Yogev, 2006, 105-106).

Toplumsal cinsiyet, sadece davranış kalıpları ve beklentileri değil, daha çok kadın ve erkek arasındaki ilişkiyi, özellikle de güç ilişkilerini yapılandıran sosyal bir kavramdır. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki ayrım temel bir ayrımdır, çünkü erkeklerle kadınlar arasındaki farklar köken bakımından biyolojik nitelikte değillerdir (Noyan, 2006). Kadın ve erkeğin toplumda var oluş biçimi bireyin yaşamını şekillendirir. İçinde doğulan toplum bireyi, kadın ve erkeğe uygun gördüğü davranış kalıpları çerçevesinde biçimlendirir. Buna göre çocukların giysilerinden, oyuncaklarına, kitaplara, çizgi filmlere, oyunlara kadar her şey iki cinse uygun olduğu varsayılan imgelerle yüklüdür. Toplum kadın ve erkek kimliklerini kurgulamaktadır. Bireyler kurgulanan kimliklere uygun roller üstlenir. Toplumsallaşma sürecindeki iletiler aracılığıyla söz konusu rollerin her iki cinsin doğası olduğu benimsetilir (Gümüsoğlu, 2008).

Pek çok toplum kadınlar ve erkekler için farklı faaliyetleri ve özellikleri salık verir ve bunlar, insanlar tarafından 'doğal'mış gibi kabul edilirler. Böylelikle, biyolojik farklılıklar kültürel olarak kabul edilen cinsiyet farklılıkları ile birleştirilir ve sosyalizasyon sürecinde bu hakim ve başat olan değerler, kadınları kadınsı, erkekleri de erkeksi olmaları doğrultusunda cesaretlendirir (Bilton 1981, 148, Akt. Ulusoy, 1999). İşte sırf bu nedenden dolayıdır ki, kadına toplum tarafından yüklenen roller ve “tabiatı itibarıyla erkeğe göre daha az becerikli, başarılı olma ihtimali düşük, liderlik vasfı olmayan bireyler” şeklinde önyargılı tanımlamalar kadının liderlik davranışı göstermesini sınırlamaktadır (Terzioğlu ve Taşkın, 2008, 62).

Biyolojik cinsiyetin aksine, toplumsal cinsiyet farklılığı, sosyal yapılandırma sonucu oluşmaktadır ve değiştirilebilir. Pek çok toplumda kadın ve erkek farklı yaratıklar olarak görülmekte ve her birinin kendine ait imkanları, rolleri ve sorumlulukları olduğu kabul edilmektedir. Bunun en açık göstergesi kamusal alanda çalışma ve politika “doğal” olarak erkek; ev işleri ve aile ile ilgili özel alanlar “doğal” olarak kadın işidir görüşünün bir çok toplum tarafından benimsenilmiş ve uygulanıyor olmasıdır. Toplumsal cinsiyet ayrımları hem kadınların hem de erkeklerin yaşamını şekillendirir ve sonuçta bu çeşitlilik sadece farklılıktan daha fazla anlam taşır. Öyle ki;

kadın kategorisinde olma erkek kategorisinde olmaya göre, kadınların kaynaklara daha az ulaşmasını ve elde etmesini haklı gösterir. Bu eşitsizlik en belirgin olarak gelir ve servet dağılımında kendini gösterir. Bugün dünyadaki yoksulların % 70'ini kadınlar oluşturmaktadır. Yoksulluğun feminizasyonu olarak tanımlanan bu durum, hem zengin hem de fakir ülkelerde mevcuttur ve çalışma yaşamında kadınların eşit olmayan durumunu ve ev içindeki düşük statülerini yansıtan bir göstergedir. Bir çok kadın çalışma imkanı bulamazken, çalışan kadınlar ise ancak erkek kazancının ortalama 3/4'ü kadar ücret kazanmaktadırlar (Akın ve Demirel, 2003).

Küçük yaşlardan itibaren, ebeveynlerin davranışları çocuklar tarafından dikkatlice gözlenmekte, onların tutumları, istekleri, tercihleri çocukları etkilemekte ve benzer davranmaya güdülemektedir. Anne ve babaların cinsiyet rolleri algısı ve davranışlarının çocukların cinsel gelişiminde belirleyici etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Ayrıca ebeveynlerin erkek ve kız çocuklarına farklı yaklaşımları, farklı davranışları pekiştirip cezalandırmaları, cinsiyete özgü farklı beklentiler geliştirmeleri çocukların cinsiyet rolü algılarını ve toplumsal cinsiyet anlayışını etkilemektedir. Çocukların anne babaları dışında etkileşimde buldukları diğer yetişkinlerin cinsiyet algısı ile ilgili davranış ve tutumları da çocukların davranış ve tutumları ile tercihlerini etkilemektedir (Çiftçi ve Özgün, 2010, 248).

Tablo 2.3.

Kültürün Kadın ve Erkeklerde Görmek İstedığı Nitelikler (Aydın, 1991, 25-36).

Kadınlar	Erkekler
Nazik	Kaba dil kullanımı
Konuşkan	Kaba
Kendine özen gösteren	Suskun
Başkalarının duygularına duyarlı	Bağımsız
Sanata ve edebiyata düşkün	Maceracı
Bağımsız olmayan	Çabuk incinmeyen
Duygusal	Rekabetçi
Boyun eğici	Özgüveni yüksek
Pasif	Hırslı
Rekabetten uzak	Başkalarının duygularına duyarlı olmayan
Maceracı olmayan	Saldırgan
Özgüveni düşük	Düşüncelerle duyguları ayırabilen
Ev merkezli	Bilişimci
Mantıklı düşünmeden uzak	Mantıklı düşünen
Güvenlikte olma arzusu	Empatik olmayan
Duygularını açabilen	Duygularını belli etmeyen

Toplumsal yapıdaki mevcut eşitsizlikleri giderebilecek, toplumsal dönüşümü gerçekleştirebilecek en önemli kurumlardan birisi eğitimidir. Ancak bugünkü yapı ve içeriğiyle okullarda, çoğunlukla geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin değiştirilmesi veya dönüştürülmesi yolunda herhangi bir çaba gösterilmemekte, tersine oldukça kesin sınırlar içerisinde tanımlanmış kadınlık ve erkeklik tanımları arasında aktarılmakta,

böylece toplumsal cinsiyet eşitsizliği sürdürülmektedir. Bu süreçte eğitim-öğretim etkinliklerinin belkemiği olan öğretmenlerin, çocuğun kişiliğinin oluşması sürecinde oldukça önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Araştırmalara göre, öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılarının taşıyıcısı oldukları, sınıf-içi etkinliklerde ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerde (bilinçli ya da bilinçsiz) bu kalıp yargılardan yola çıktıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere davranışlarındaki farklıklar, öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimleri, öğrencilere verdikleri görev ve sorumluluklar genellikle cinsiyetler arası hiyerarşik yapıyı devam ettiren ataerkil bir dünya görüşüyle belirlenmektedir (UNESCO, 2004). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta erkek öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, onları daha fazla desteklediklerini, özellikle fen ve matematik derslerinde erkek öğrencileri odağa çektiklerini, kız öğrencileri görmezden gelerek öz-güvenlerini olumsuz yönde etkilediklerini göstermektedir (Aukrust, 2008; Eccles and Blumenfeld, 1985; Gray and Leith, 2004; Li, 1999; Smith et al., 2007; Stanworth, 1990, Streitmatter, 1994). Öğretmenlerin davranış ve tutumları, eylem ve sözleri, kızları çeşitli alanlarda cesaretsizleştirmekte ve eğitsel gelişmelerini ve kariyer/meslek seçimlerini etkilemektedir. Bütün bunların nedeni, aslında öğretmenlerin de içinde yetişmiş oldukları toplumsal ortam, toplumsallaşma biçimleri ve eğitimidir (UNICEF, 2003). Öğretmenlerin cinsiyet ayrımını fark etmemeleri, sorgulamamaları ve özen göstermemeleri, onların da toplumsal cinsiyete ilişkin geleneksel bakış açısını içselleştirmiş olmalarının bir göstergesidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin cinsiyetçi kalıpyargıların farkına varmalarını ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda duyarlılık kazanmalarını sağlamak, öğretmen yetiştirme politikaları içinde yer alması gereken oldukça önemli noktalardır (Esen, 2010, 77).

Bem'e (1981) göre cinsiyet kimliği sosyalizasyon süreciyle kazanılmaktadır. Bireyler içinde yaşadıkları kültürel ve ekonomik çevreden öğrendikleri bilgiler ve davranış kalıpları ile kendi cinsiyet kimliklerini kazanırlar. 1970'lerden itibaren kadınların maskülen davranış kalıplarında bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Kadınların giderek daha fazla maskülen özellikler kazanmasına kültürel ve ekonomik çevredeki değişimin neden olması bireylerin kişilikleri üzerinde kültürel değişimin etkisi olarak ifade edilebilir (Twenge, 1997, 312-313). Kültürel ve teknolojik değişimlerin hız kazandığı günümüz dünyasında kadınların iş hayatına daha fazla katılmaları, evde daha az zaman harcamaları, araba kullanmaları, vb. birçok yenilik

kadınların maskülen özellikler kazanmasında etkili olmuştur. Bununla birlikte, erkeklerin feminenlik düzeylerinde gözle görülür bir değişiklik söz konusu değildir (Twenge, 1997, 312).

Kadınların maskülen özelliklerindeki artışın benzerinin erkeklerin feminen özelliklerinde görülmemesi sosyo-ekonomik statüyle açıklanabilir. Geleneksel aile kalıplarında görülen kesin cinsiyet rolü ayrımları da sosyo-ekonomik statü kavramı ile açıklanabilir. Eğitim ve meslek durumlarının belirleyici olduğu sosyo-ekonomik statü düzeyinde artış yukarı doğru oldukça cinsiyet kimliklerindeki farklılaşmanın azalması beklenmelidir. Buradan hareketle sosyo-ekonomik statü düzeyi ve cinsiyet kimliği arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde kurulacaktır (Akt. Yağcı ve İlarslan, 2010).

Bem (1974), hem psikoloji alanında hem de toplumda uzun zamandır erkeksiliğin ve kadınsılığın tek bir boyutun birbirine zıt uçlarında yer aldığı ve bu yüzden kişinin toplumsal cinsiyet rolünün ya kadınsı ya da erkeksi olacağı diğer bir anlatımla bu iki özelliğin bir kişide yüksek oranda bir arada bulunamayacağı görüşüne karşı çıkmıştır. Bem'e göre kişilerin hem kadınsı hem de erkeksi özelliklere bir arada sahip olması mümkündür. Kadınsı ve erkeksi özellikleri yüksek oranda gösteren kişilere ise androjen denilmektedir. Örneğin bir kişinin hem iddialı, baskın, bağımsız hem de duygusal, sempatik, kibar olması mümkündür. Diğer bir deyişle bireylerin hem kadınsı hem de erkeksi tutumlara, davranışlara ve benlik imgeleri sahip olmaları söz konusudur. (Güçlü, 2008, 33).

Geleneksel olarak, erkekler için erkeksilik kadınlar için de kadınsılık, psikolojik sağlık göstergesi olarak görülmüş, biyolojik cinsiyeti ile paralel cinsiyet rolüne sahip olmama anormallik olarak değerlendirilmiştir (Bem, 1975). Daha sonra özgürlükçü kadın hareketleri yandaşları cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel kavramlaştırmanın kullanışlı olmadığını, kişilerin kadınsı ve erkeksi özellikleri bir arada bulunduran bir cinsiyet rolüne sahip olmaları yani androjen olmaları yönünde cesaretlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Güçlü, 2008, 33).

Toplumsal cinsiyetin kazanımına ve cinsiyetler arası farklılıkların açıklanmasına ilişkin çeşitli kuramlar vardır. Bu kuramların en yaygın olanları psikanalitik, biyolojik,

sosyobiyojik, sosyal öğrenme, bilişsel gelişim, toplumsal cinsiyet şemasıyla işleme, sosyal rol ve etkileşimsel model (Benlik sunuşu) kuramlarıdır.

2.3.1. Psikanalitik Kuram

Bireylerin, kadınsılığa ve erkeksiliğe nasıl yöneldiğini ilk ele alan psikolog Freud, psikoseksüel gelişim kuramında hem toplumsal hem de biyolojik etmenler üzerinde durmuştur. Freud'a göre cinsellik doğuştan getirilen bir güdüdür ve insanlar kalıtsal olarak biseksüeldir, ancak geçirdikleri "özdeşleşme" süreci sonucunda insanlar biyolojik cinsiyetleriyle tutarlı bir toplumsal cinsiyet kimliği geliştirmektedirler (Damarlı, 2006, 32).

Kurama göre, toplumsal cinsiyet rolü kazanımı Oidepus kompleksinin çözümlenmesinin ardından çocuğun kendi cinsiyetinden olan ebeveyniyle kurduğu özdeşim sürecinde kazanılır. Freud'a göre çocuk kendi cinsiyetindeki ebeveyniyle özdeşim kurarak onun özelliklerini alır ve sonuç olarak erkek çocuklar nasıl bir erkek olmaları gerektiğini; kız çocuklar da nasıl bir kadın olmaları gerektiğini öğrenirler. Özdeşim süreci süper egonun gelişimiyle sonuçlanmaktadır. Süper ego, toplumsal cinsiyeti de içeren toplumsal standartların içsel sunumlarıdır. Ebeveynler çocuklarına toplum tarafından beklenen kuralları ve normları öğretirler, bu nedenle ebeveynle kurulan özdeşim çocuk ve ergenler için önemli bir sosyalleşme sürecidir (Dusek, 1987).

Freud'un toplumsal cinsiyetin oluşmasına ilişkin kuramı, libido kavramlaştırmasına dayanır. Libido, biyolojik ve toplumsal cinsiyeti organize eden, biyolojik temel olan cinsel enerjidir. Freud, libidoyu erkek cinsel organını merkeze alarak açıklamaktadır. Freud'un kuramında toplumsal cinsiyetin kazanılmasında üç dönem görülmektedir: Çocukların cinsiyetler arasındaki farklılıkların farkında olmadıkları dönem, farklılıkları anlamaya başladıkları dönem ve ödipal dönem (Dökmen, 2004, 35).

İlk dönemde, doğumdan itibaren erkek ve kız çocukların cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri aynıdır. Bu dönemde kız çocukların da erkek çocukların da cinsiyetleri erkektir ve toplumsal cinsiyetleri de erkeksidir. İkinci dönemde ise çocuklar, kadın ve

erkek arasındaki farklılıkları anlamaya başlamakta ve beş yaş civarında da cinsel kimlikleri oluşmaktadır. Freud'a göre yine erkeklik merkezdedir ve sevgi objesi annedir. Toplumsal cinsiyet rolünün kazanımının üçüncü döneminde, yani ödipal dönemde, anneleri için babaları ile erkeklik yarısına giren erkek çocuklar, kastrasyon korkusuyla babalarıyla olan bu çekişmelerinden ve annelerine olan cinsel yönelimden vazgeçer, babalarıyla özdeşleşirler. Böylece daha geniş sosyal dünyada erkek ve erkeksi olarak kendilerine uygun yerlerini alırlar. Ödipal çatışmanın çözülmesiyle ahlaki yargılamanın kaynağı olan süperego gelişir. Freud'a göre, kız çocuklarının anneleriyle tamamen özdeşleşme zorunlulukları olmadığı için süperegoları da erkek çocukları kadar gelişmemiştir. Bu nedenle, Freud'a göre, kadınlar hem cinsel hem de ahlaki olarak erkekler kadar üstün değildir (Dökmen, 2004, 36).

Freud'un bu kuramı ilk dönemden itibaren eleştirilmiştir. Gilligan (1993) kadının moral gelişimini erkeğe kıyasla tamamlamamış ve daha az gelişmiş olarak nitelendirmelerine karşı çıkmaktadır. Kadınların kendilerini ilişkiler çerçevesinde anne, eş, sevgili olarak tanımladıklarını ve benzer olarak da ahlaki yargılamalarını da bu çerçevede, sorumluluk ve bakım verici olmaya göre yaptıklarını vurgulamaktadır. Buna göre, kadınlar ahlaki olarak aşağı, eksik, tamamlanmamış değil, sadece bu şekilde yorumlarda bulunan erkek kuramcılarının erkek standartlı açıklamalarından farklıdır. Bem (1983) Freud'un görüşlerini, çok eskilere dayanan, Yunan uygarlığının önemli filozoflarında (örneğin, Aristo ve Platon'da) ve dinlerde bile kökleri belirebilen erkek merkeziliğin (androcentrism) devamı olarak değerlendirmektedir (Dökmen, 2004, 40).

2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Gelişim Kuramı

Toplumsal cinsiyetin gelişimini inceleyen pek çok yazar Freud'un yaklaşımını kullanmışsa da, bu yaklaşımı kimi önemli bakımlardan değiştirmişlerdir. Buna bir örnek, sosyolog Nancy Chodorow'dur. Chodorow, kendisini erkek ya da kadın olarak öğrenmenin, bebeğin erken bir yaşta anne babasına bağlanmasıyla ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Chodorow, babanın yerine annenin önemini, Freud'un yaptığından çok daha fazla vurgulamaktadır. Bir çocuk, yaşamının ilk dönemlerinde, annenin kendi üzerindeki etkisinin kolayca en baskın etki olması nedeniyle, anneye duygusal olarak

bağlanma eğilimi taşımaktadır. Bu bağlanma, ayrı bir benlik duygusuna erişmek için bir noktada kopar. Çocuk, daha az sıkı bir bağımlılık içine girmelidir (Giddens, 2000,105-106).

Chodorow, bu kopuş sürecinin, erkek ve kız çocuklarında ayrı ayrı yollardan gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Kızlar, annelerine yakın olmayı sürdürürler. Örneğin anneyi kucaklama, öpme ve onun yaptıklarına öykünme olanağına sahip olarak. Anneden kesin bir kopuş olmaması yüzünden, kız çocuk, sonra da yetişkin kadın, başka insanlarla daha bağlantılı bir benlik duygusu geliştirir. Kadının kimliğinin, bir başkasının kimliğiyle kaynaşmış ya da onunkine bağımlı olma olasılığı daha fazladır; İlk olarak annesininkine, daha sonra da bir erkeğinkine. Chodorow'a göre bu, kadınlardaki duyarlılık ve duygusal sevecenlik özelliklerini ortaya çıkartır (Giddens, 2000, 105-106).

Erkek çocuklar bir benlik duygusunu, kendilerinin başlangıçtaki anneye yakınlıklarını kökten bir biçimde, kendi erkeklik anlayışlarını kadınsı olmayandan türeterek yadsıma yoluyla elde ederler. Onlar kız kardeş gibi ya da anasının kuzusu olmamayı öğrenirler. Bir sonuç olarak, erkek çocukları, başkalarıyla yakın ilişki kurabilmekte daha beceriksizdirler, dünyaya bakmanın daha çözümsel yollarını geliştirirler. Kendi yaşamlarına ilişkin olarak, başarı üzerinde duran, daha etken bir bakışı benimserler; kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilme yeteneklerini bastırmışlardır (Giddens, 2000, 105-106).

Chodorow, Freud'un vurgusunu bir dereceye kadar tersine çevirmektedir. Kadınlık yerine erkeklik bir kayıpla, anneye olan sıkı bağlılığın yitilmesiyle tanımlanmaktadır. Erkek kimliği, ayrılma yoluyla biçimlenmektedir; bu yüzden, erkekler yaşamlarının daha sonraki dönemlerinde başkalarıyla yakın duygusal bağlar içine girdiklerinde, bilinçsiz olarak kendi kimliklerinin tehlikeye düştüğünü duyumsarlar. Öte yandan kadınlar, bir başka kişiyle olan yakın ilişkinin yokluğunun kendilerine olan güvenlerini tehdit ettiğini duyumsarlar. Bu kalıplar, çocukların erken yaşlardaki toplumsallaşmasında, kadınların oynadığı birincil rol nedeniyle bir kuşaktan ötekine aktarılır. Kadınlar, kendilerini esas olarak ilişkiler bakımından tanımlar ve dile getirirler. Erkekler bu gereksinimleri bastırırlar ve dünyaya karşı daha güdümleyici bir tutumu benimserler (Giddens, 2000, 105-106).

Chodorow'un çalışmaları, çeşitli eleştirilerle karşılaşmıştır. Örneğin Janet Sayers, Chodorow'un kadınların, özellikle günümüzdeki, özerk, bağımsız varlıklar olma savaşını açıklamadığını ileri sürmüştür. Sayers, kadınların ve erkeklerin ruhsal yapılarının, Chodorow'un kuramının ileri sürdüğünden daha çelişkili olduğunu belirtmektedir. Kadınsılık, yalnızca belirli bağlamlarda açığa çıkan saldırganlık ve iddialı olma duygularını gizleyebilir. Chodorow ayrıca, beyaz, orta sınıf aile modeline dayanan dar aile anlayışı yüzünden de eleştirilmiştir. Örneğin, anne ya da babadan yalnızca birisinin bulunduğu evlerde ya da çocukların birden fazla yetişkin tarafından büyütüldüğü ailelerde ne olacaktır? Bu eleştiriler, Chodorow'un önemli olmayı sürdüren düşüncelerini çökertmemektedir. Bu düşünceler, kadınlığın nitelikleri hakkında çok şey öğretmektedir ve erkek dile getirememezliği denilen şeyi, erkeklerin duygularını başkalarına göstermekte çektikleri güçlüğü anlaşılmaya yardımcı olmaktadır (Giddens, 2000, 105-106).

2.3.3. Biyolojik Kuram

Kadın ile erkek arasında gözlenen farklılıklara tarih boyunca ilginç açıklamalar getirilmiştir. Biyologlara göre, farkın kaynağı, kadın ve erkeğin biyolojik özellikleri bağlamında üstlendikleri roldür. Rollerini farklılaştıran ise kadınların çocuk doğurabilmeleri, erkeklerin ise bunu yapamamalarıdır. Üreme yeteneğinin sonucu olarak, insanoğlunun topluluk olarak yaşamaya başladığı ilk zamanlardan itibaren erkekler dış çevreyle mücadeleden sorumluyken (başat davranış örüntüsü), kadınlar evle ilgili işlerden sorumluydular (edilgen davranış örüntüsü). Kuşkusuz, rol dağılımındaki bu farklılaşma günümüzde doğum kontrol yöntemleri, çekirdek aileler, erkeğin fiziksel gücünü göstermesi gereken koşulların giderek azalması nedeniyle büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Ancak eski cinsiyet rolleri yine de sürmekte ve yaşamımızı derinden etkileyerek her iki cinsiyet üzerinde de baskı yaratmaktadır. O halde cinsiyet rolleri kadın ve erkek davranışlarını ve tutumlarını şekillendirmektedir. Kuşkusuz aynı etki siyasal tutumlar için de söz konusu olacaktır (Chaffins and Forbes, 1995; Doreen, 2002).

“Biyoloji kaderdir” fikrine göre, biyolojik yapı sosyalkoşullama doğrultusunda ortaya çıkmakta ve anne rolü de sadece biyolojik olarak getirilen özelliklerin bir sonucu

olarak değil sosyalleşme süreciyle edinilmektedir. Geleneksel cinsiyet rollerini (bakma, büyütme ve ailenin hizmetinde olma) kabul eden kadınların bu nedenle, siyasal alandaki duygularından daha zayıf olması ve dolayısıyla siyasetle daha az ilgilenmeleri şaşırtıcı değildir (Carnaghan and Bahry, 1990).

2.3.4. Sosyal Rol (Social Role) Kuramı

Eagly'e (1995) göre, kadınlar ve erkekler sadece biyolojik alanda değil psikolojik alanda da bazı farklılıklara sahiptirler ve üstelik bunlar değişebilecek farklılıklar da değildir (Akt. Buss, 1998). Bu psikolojik farkların kaynağı evrimsel psikoloji yaklaşımına göre, erkek ve kadının evrim tarihi boyunca farklı uyum sorunlarıyla karşılaşmış olmalarıdır. Bilindiği gibi kadınlar her zaman erkeklere göre çocuğa daha fazla yatırım yapmaktadırlar; çünkü çocuğun büyütülmesi görevi kadına aittir. Ancak kadınlar bunu hiçbir zaman tek başlarına yapamamışlardır. Gereken kaynakların (gıda gibi) sağlanması ve güvenlik tehditlerinin giderilmesi zorunludur. Kadınlar özellikle yiyecek kaynaklarının kısıtlı olduğu zamanlarda, hamilelik ve emzirme dönemlerinde yiyecek sağlama sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır. Aslında insan neslinin devamını, kadınların başarılı bir şekilde doğaya uyum sağlamaları ve direnebilmeleri sağlamıştır. Tarih boyu kadınların kendilerine düzenli olarak gereksindikleri kaynakları sağlayan erkekleri eş olarak seçmesi, en akılcı mücadele stratejisi olmuştur. Erkekler ise bir kadınla beraber olabilmek için kaynaklarını (yiyecek ve para) ve sosyal statülerini artırma sorunuyla karşı karşıya kalmışlar ve bunu yaparken de türünün diğer erkekleriyle fiziksel bir mücadeleye girmekten kurtulamamışlardır. Betimlenen evrim sürecinin sonucu olarak farklı uyum sorunlarıyla karşı karşıya kalan erkeklerin ve kadınların psikolojik olarak aynı olmaları mümkün değildir. Ancak bu farklılık birbirlerine üstünlük taşıdıkları anlamına gelmez. Kuşkusuz hem erkekler hem de kadınlar doğaya uyum sağlama sürecinde farklı mekanizmalar geliştirmişlerdir. O nedenle evrim sürecinin yol açtığı cinsiyet farklılıkları sanıldığı gibi kontrol edilemez ve değiştirilemez değildir. Bu farklılıkların kaynağı her yönüyle incelenir ve gereken ayarlamalar yapılırsa söz konusu cinsiyet ayrımının yok olduğu görülebilir (Akt. Güldü ve Kart, 2009, 101).

Davranıştaki cinsiyet farklılıkları kadınlarla erkeklerin farklı cinsiyet rollerinde buldukları durumlarda muhtemelen daha fazla görülecektir. Kadınlarla erkekler arasında sosyal rol farklılığının olmadığı durumlarda ya da geleneksel cinsiyet rollerinin fazla önemli olmadığı zamanlarda cinsiyet farklılıkları çok az olmalıdır (Dökmen, 2004, 82).

2.3.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Kuramın orijinali Bandura (1977) tarafından ortaya konmuştur ve diğer araştırmacılar tarafından cinsiyet rollerinin öğrenilmesinin bir açıklaması olarak da yararlanılmıştır. Lott ve Maluso (1993)'ya göre sosyal öğrenme kuramının temel sayıltıları şunlardır: 1. Her birey belli bir durum için tepkiler repertuarı sağlayan bir öğrenme geçmişine sahiptir. 2. Her durumun genel ve ayırıcı uyaranları vardır ve her durum için hem özel hem de ortama bağlı anlamlara sahiptir. 3. Güdüsel faktörler ya durumlardan etkilenir ya da onları etkiler. 4. Eğer uygulama fırsatı varsa yeni tepkiler kazanılabilir. 5. Davranış olumlu sonuçlara yol açıyorsa kazanılır ve sürdürülür. Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları “ödüllendirme” ve “cezalandırma” ile şekillendirilir. Çocuk ve ergenlere toplum tarafından uygun görülen davranışları öğretme sürecinde toplum tarafından uygun görülen davranışlar ödüllendirilir ve desteklenir, toplum tarafından kabul görmeyen davranışlar ise cezalandırılır ya da görmezden gelinir. Sosyal öğrenme kuramına göre toplumsal cinsiyet rolü kazanımı ve diğer sosyal davranışlar da doğrudan ödül ve ceza yöntemi kullanılarak kazandırılabilir (Dusek, 1987).

Sosyal öğrenme kuramında özellikle iki öğrenme sürecine önem verilmektedir (Bandura, 1977): Edimsel koşullanma, model alma ve taklit. Edimsel (araçsal) koşullanmada; ödüllendirilen ya da olumlu sonuçları olan davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığı artar. Cinsiyetine uygun davranışlarda bulunan çocuk ödüllendirilir, cinsiyetine uygun davranışlarda bulunmayan çocuk ise cezalandırılır. Ödüllendirilen davranış tekrarlanırken, cezalandırılan davranış tekrarlanmaz ve o davranıştan kaçınılır. Özellikle anne-babalar ve öğretmenler aynı davranış için kız ve erkek çocuklara farklı tepkilerde bulunurlar. Model alma ve taklit; gözlenen figürler (anne, baba, öğretmen, arkadaş, beğenilen herhangi bir kişi, televizyondaki kahraman vb.) model alınır ve bu figürlerin davranışları uygun bir zamanda taklit edilir. Cinsiyet

rollerinin kazanılmasında da genellikle kız çocuklar annelerini ve kadın figürleri, erkek çocuklar da babalarını ve erkek figürleri model alırlar ve taklit ederler. Cinsiyet rollerinin kazanılmasında çocukların aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözleyerek de öğrendikleri ileri sürülmektedir. Gözleyerek öğrenme denilen bu süreç, çocukların ödül aldığını gözledikleri modeli taklit etmelerine yol açmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, başka insanların davranışlarının gözlenmesi, pekiştirme ve ceza uygulamaları ve taklit aracılığı ile cinsiyet farklılıklarının sergilendiğini ileri sürmektedir (Dökmen, 2004, 54).

Sosyal öğrenme yaklaşımından toplumsal cinsiyetle ilgili çıkarılabilecek temel hipotezler şunlardır:

1. Ana-babalar ve başkaları kız ve erkek çocuklara farklı davranırlar.
2. Kız ve erkek çocuklar, kendi cinsiyetlerinden anababalarına benzer davranırlar.
3. Kız ve erkek çocuklar kendi cinsiyetlerinden kişileri, özellikle ana-babalarını model alırlar.

Bu hipotezler bazı araştırmalar tarafından sınanmış ve doğrulanmıştır. Sosyal öğrenme kuramının hipotezlerini doğrulayan araştırmalar olduğu gibi doğrulamayan araştırmalar da bulunmaktadır. Çocukların aynı cinsiyetteki anababaya benzemesi de her zaman gözlenmemektedir. Çocuklar güçlü, baskın, ödüllendirici, modelleri daha çok sevmektedir. Dökmen (1997) tarafından gençler ve yetişkinler üzerinde yapılan araştırmada da özellikle duygusal olarak yakın hissedilen anababayla, çoğu kişi için anneyle, daha çok benzerlik algıladığı bulunmuştur. Bandura (1977), annenin özellikle çocukluk döneminde model olarak daha çok alındığından söz etmektedir. Bir eleştiriye göre de (Durkin 1996), sosyal öğrenme kuramını önerdiği gibi, çocukların anababalarını model olarak almaları söz konusu olsaydı, geleneksel rolleri göstermeyen günümüz çalışan annelerinin ve liberal görüşlere sahip anababaların çocuklarının geleneksel cinsiyet rollerinden farklı modellerle karşılaşmaları nedeniyle geleneksel olamayan cinsiyet rollerini benimsemeleri söz konusu olurdu. Oysa çoğu zaman çocukların anababalarından bu konuda daha da katı oldukları gözlenmektedir. Model alma görüşünün bir başka problemi de gerçek yaşamda anababaların yetişkin davranışlarının genellikle erken gelişim dönemindeki çocuğun ilgilenmediği davranışlar olmasıdır (Dökmen, 2004, 58).

Sosyal Öğrenme Kuramı, ailelerin çocuklarını doğumlarından itibaren cinsiyetleri temelinde farklı olarak algıladıklarını ve bu farklılıklara göre davrandıklarını öne sürmektedir. Dolayısıyla çocuklar cinsiyetlerine göre belirlenmiş rol modellerini öğrenirler ve bu rol modelleriyle tutarlı davranmaları için yetişkinlerce teşvik edilirler. Kurama göre, çevre bireyin kendi cinsiyetine uygun rolleri öğrenmesi açısından oldukça zengin bir kaynaktır. Cinsiyete ilişkin benzerlikleri algılamak, çocukların diğer kişilerin davranışlarını taklit etme olasılığını artırır. Bu sosyal öğrenme mekanizması oldukça güçlüdür çünkü toplumdaki mevcut algı ve hiyerarşiyi gözler önüne sermektedir: Erkeklerin ve kadınların yaptıkları işler farklıdır, özellikleri farklı olarak tanımlanmışlar ve bu tanımlamaların ışığında erkekler ve kadınlar farklı ilgi alanlarından ve aktivitelerden hoşlanmaktadır (Anselmi and Law, 1998).

Sosyal öğrenme perspektifine göre, bazı toplumlarda (toplulukçu kültürler) uygun cinsiyet rol davranışları açıkça tanımlanmış ve oldukça katı kurallar konulmuştur. O nedenle, bir cinsiyetteki tüm modellerin davranışları arasında oldukça büyük tutarlılık olacaktır. Bu tutarlı modellerin varlığı ve uygun davranışların ödüllendirilmesi geleneksel cinsiyet rollerinin sonraki kuşaklara aktarılma olasılığını arttıracaktır. Bazı toplumlarda (bireyci kültürler) ise cinsiyet rol beklentileri açıkça tanımlanmamıştır ve koşullara özgü değişiklikler gösterebilir; birbiriyle çelişik modellerle karşılaşılabilir. Dolayısıyla cinsiyet rolü açısından geleneksel olan ve olmayan kültürler arasında farklılıklar olacaktır (Franzoi, 1996, Akt. Güldü ve Kart, 2009, 105).

2.3.6. Bilişsel Gelişim Kuramı

Kohlberg'in geliştirdiği kuramın temel sayılımasına göre cinsiyetleri ayırmak bilişsel gelişimin evrensel ilkelerini izler (Dusek, 1987). Çocuklar ilk olarak insanların kadın ve erkek olmak üzere iki gruba ayrıldığını ve kendilerinin bunlardan hangisine ait olduklarını anlarlar. Daha sonra bir sınıftaki bireyleri diğer sınıftaki bireylerden ayıran özellikleri öğrenirler. Böylece, toplumsal cinsiyet kimlikleriyle uyumlu bir şekilde erkekler erkeksi özelliklere, kızlar da kadınsı özelliklere değer vermeye başlarlar (Damarlı, 2006, 33).

Kohlberg'e göre çocukların cinsiyet rol gelişimleri üç dönemde gerçekleşir:

Cinsiyeti etiketleme (gender labeling) dönemi yaklaşık 2- 3,5 yaş arasında gözlenir. Bu dönemde çocuklar insanların iki cinsten birine ait olduklarını yavaş yavaş farkına varmaya başlarlar ama önceleri kız ya da erkek olmak bir adı olmaktan farklı değildir ve başkalarının cinsiyetini her zaman doğru olarak bilemeyebilirler. Ancak kendilerinin kız ya da erkek olduklarını bilirler. Bu dönemde çocuklar, cinsiyetin kalıcılığını ve değişmezliğini henüz kavramamışlardır. Örneğin, bir kız çocuğu büyüyünce baba olacağını söyleyebilir.

Cinsiyetin kararlılığı (gender stabiliy) döneminde, çocuklar bir kişinin cinsiyetinin sürekliliğini anlamaya başlarlar, yani bebekliğinde kız ya da erkek olmanın büyüyünce de aynı kalacağını bilirler. Ancak yine de fiziksel özelliklerden etkilenirler. Objelerin fiziksel görünüşleri farklılaşınca farklı olduklarını düşünürler. Tıpkı Piaget'nin ince-uzun ve kalın- kısa bardaklarla yaptığı deneylerde, bu yaşlardaki çocukların aynı miktardaki suyun ince- uzun bardağa konulduğunda daha fazla olduğunu söylemeleri gibi, saç kesilince bir kızın erkek olacağını düşünürler. Yaklaşık 3,5-4,5 yaş arasında gözlenir.

Cinsiyetin değişmezliği (gender consistency) yaklaşık 4,5-7 yaşları arasında gözlenir. Çocuklar artık cinsiyetin değişmezliği ilkesini kazanmışlar ve cinsiyetin fiziksel görünümünden bağımsız olduğunu, dış görünüm ne olursa olsun değişmeyeceğini kavramışlardır bu dönemde çocuklar cinsiyetlerine uygun tercihler, beğeniler geliştirip etkinliklerde bulunurlar ve bunu bu yönde ödüllendirildikleri için değil de cinsiyetleriyle tutarlı olduğu için yaparlar (Dökmen, 2004, 62-64).

Bilişsel gelişim yaklaşımı önemli bilgiler sağlamasına karşın bazı yönleriyle yetersiz bulunmuştur. Örneğin toplum tarafından cinsiyetlere verilen farklı değerleri açıklayamamaktadır yani toplumun ve kültürün rolü ihmal edilmektedir. Bilişsel gelişim eğer cinsiyet gelişiminin temelinde ise, bu gelişimi tamamlayan kız ve erkek çocukların benzer olmaları gerekirdi. Oysa erkek çocukların, kızlara nazaran daha güçlü cinsiyet kalıpyargıları olduğu ve beğeni ve tercihlerinde daha katı oldukları gözlenmektedir. Ayrıca, cinsiyetin kalıcılığı ve değişmezliği fikrinin kazanılmasında Kohlberg'in öngördüğü yaşlardan çok daha önce olduğunu ve cinsiyetin değişmezliği ilkesinden

başka faktörlerin cinsiyet gelişimini yönettiğini gösteren araştırmalardan da söz edilmektedir (Bussey ve Bandura, 1999).

2.3.7. Toplumsal Cinsiyet Şeması (Gender Schema) kuramı

Sandra Bem'in "Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramına" göre, cinsiyet kimliğini kazanmak için, çocuklar kendilerini ve diğerlerini erkekler ve kadınlar olarak etiketlemeyi başarmak zorundadırlar. Kurama göre bir kültür erkekler ve kadınlar arasındaki ayrımı vurguluyorsa, çocuklar kültürün kendilerine ve diğer insanlara dair bilgi sürecini ve cinsiyetleriyle bağlantılı olan şeyleri öğrenerek büyürler (Bem, 1985, 1998). Bu görüş sosyal öğrenme kuramıyla benzerlik göstermektedir. Toplumsal cinsiyet şema kuramına göre öğrenme süreciyle çocuklar bir cinsiyet şeması geliştirirler ve bu şemaları cinsiyete dayalı özellikleri betimler (Franzoi, 1996). Kültürün kadınsılık (feminenlik) ve erkeksilik (maskülenlik) tanımlamalarına göre, çocuk kendisi hakkındaki mevcut bilgilerini analiz eder ve örgütler. O nedenle, hem Bilişsel Gelişim Kuramının hem de Toplumsal Cinsiyet Şema Kuramının, cinsiyetleri tipleştirmenin, çocuğun bilişsel bilgi işleme sürecine aracı olduğunu ileri sürdükleri söylenebilir (Bem, 1985, 1998; Bussey and Bandura, 1999). Kurama göre, birey çevreden gelen bilgileri mevcut cinsiyet şemasına göre algılar, kodlar ve örgütler (Bem, 1985, 1998). Örneğin cinsiyet şeması için fiziksel güç erkek çocukları için uygunken, fiziksel çekicilik kız çocukları için uygun olan şema bileşenidir. Bu cinsiyet şemaları sayesinde çocuklar, kültürün erkeksi ve kadınsı tanımına uygun olarak kendi davranışlarını düzenlemeye güdülenmektedirler (Franzoi, 1996). Bu güdüleyici güç sayesinde, çocuk şematik seçiciliği kendine uygulayarak, kendi cinsiyetine uygun olanları seçip öğrenmekte, böylece benlik kavramını oluşturmaktadır. Artık, çocukların benlik kavramı cinsiyetlerine göre gelişmiş ve zihinlerinde farklı iki cinsiyet şeması (kadın-erkek) yaratılmıştır (Bem, 1985, 1998; Anselmi and Law, 1998). Bem'e göre, cinsiyet bilgilerimizi şekillendiren ve sürdüren üç temel kültürel mercek vardır: Bunlar "biyolojik kökçülük," "androcentrism" (erkek merkeziliği) ve "cinsiyet kutuplaşması" olarak ifade edilebilir. Bu güçlerin etkilerinden çoğu kez kaçamayaşımız, bunların kültürümüze yavaşça dâhil olmasına neden olacaktır. Kültür çoğu kez sözsüz evrensel dille öğrenilir ve bilindiği gibi cinsiyet, her kültürde var olan kategorik bir bölünmedir; yani çocuklar ataerkillik ve cinsiyet kutuplaşması temellerinde "cinselleştirilmiş olarak

doğmaktadırlar”. Ataerkillik merceğinin kültürleşmesi sinsice işlemektedir. Çünkü sosyal bir yapıda birey ayrıcalıklı erkeklik ve değeri düşürülmüş kadınlık kavramlarıyla karşı karşıya kalmaktadır (Anselmi and Law, 1998, Akt. Güldü ve Kart, 2009, 105-107).

Bem (1985) bir bireyin hem erkeksi hem de kadınsı özelliklere sahip olup farklı durumlar karşısında gösterdiği tepkileri bu eğilime göre farklı derecelerde ortaya koyabildiğini söylemektedir. İşte androjenlik kavramı, belli bir kültürde geleneksel cinsiyet rollerinin dışına çıkan ve tipik olarak erkeksi olduğu düşünülen olumlu özelliklerle, tipik olarak kadınsı olduğu kabul edilen olumlu özellikleri birleştiren bir kişilik tipidir. Bu kavram, geleneksel kadınsılık ve erkeksilik kavramlarına ve ruh sağlığıyla ilgili olarak ortaya konan cinsiyet yanlısı ölçütlere karşı geliştirilmiş liberal ve insanca bir seçenek sunduğu için oldukça desteklenmiştir (Akt. Güldü ve Kart, 2009, 105-107).

Aslında androjenlik (androgyny) kavramı Bem (1974) tarafından geliştirilmiş ve yaygın kabul görmüş bir kavramdır. Androjenlik, kelime olarak Yunanca’da erkek anlamına gelen “andro” ile kadın anlamına gelen “gyne” kelimelerinin birleştirilmesinden oluşmuş bir terimdir ve geleneksel kadınsı ve erkeksi kategorilerine bir karşı çıkışın ve insanların hem kadınsı, hem de erkeksi olabileceğinin bir ifadesidir (Bem, 1993). Hem erkeksi, hem de kadınsı özellikleri yüksek düzeyde gösteren kişilere de androjen (androgynous) denilmektedir. (Bu kavramın Türkçe’de seslendirilişi benzer olan androjen kavramından farklı olduğuna işaret etmek gerekir. Androjen, erkek cinsiyetinin oluşmasında rolü olduğu için erkek cinsiyet hormonu olarak nitelendirilen bir hormondur.) Androjenlik kavramının savunulması toplumsal cinsiyet şeması kuramı için de problem oluşturmaktadır. Çünkü bu kavramla içimizde bir kadınsı, bir de erkeksi yan olduğunun kabulü sürdürülmüş olmaktadır yani, böylece kadınsılık ve erkeksilik kavramlarının toplumsal şematik işlemlerden kaynaklanan bilişsel yapılar değil de bağımsız bir gerçekliğe sahip kavramlar olduğu kabul edilmiş olmaktadır (Dökmen, 2004, 71-73).

Toplumsal cinsiyet şemasının yaygın olarak kullanılmasının temelinde toplumun iki cinsiyetin varlığını ve bunların ayırımını ısrarla vurgulaması yatmaktadır. Toplum, bireyin cinsiyetinin yaşamın her anında çok önemli olduğunu ve önemli bir fark

yarattığını öğretir. Böylece toplum çocuğa cinsiyetle ilgili iki şey öğretir. Cinsiyetle ilgili çağrışımlar (toplumsal cinsiyet şeması) ve kadın erkek arasındaki ayrımın yaşamın her yönü ile yoğun ve yaygın bir ilişkisi olduğu. Böylece toplumsal cinsiyetin diğer pek çok sosyal kategori üzerinde bilişsel bir önceliği oluşur. Kurama göre, eğer toplum cinsiyete bağlı çağrışımlarını sınırlasaydı ve cinsiyet ayrımının işlevsel önemi üzerinde bu kadar ısrarla durmasaydı, çocuklar muhtemelen daha az cinsiyetleri ayırıştırıcı bireyler olurlardı. Cinsiyet kuşkusuz, üremedeki rolü nedeniyle diğer kategorilere (örneğin, göz rengi) kıyasla çok daha önemli bir anlama sahiptir ve bu nedenle de toplum kaçınılmaz olarak cinsiyete ilişkin kültürel düzenlemeler getirecektir. Ancak toplum cinsiyet ayrımının işlevsel önemini daha fazla vurgulamakta, bu ayrımı bilişsel olarak kullanışlı göstermekte ve cinsiyetle ilgisiz konularda bile kullanışlı hale getirmektedir (Dökmen, 2004, 67-68).

2.3.8. Toplumsal Cinsiyet Şemasıyla Bilgi İşleme (Gender Schematic Processing) Kuramı

Toplumsal cinsiyet şemasıyla bilgi işleme kuramı, çocuğun cinsiyetle ilgili bilgilerin işlenmesine aktif olarak katıldığını ileri sürer. Kohlberg'in kuramındaki gibi, çocuğun kendi cinsiyet grubu ile ilgili bilgileri, değerleri ve davranışları kendisinin keşfettiği ama bu keşfetmenin cinsiyet değişmezliğine ulaşıncaya değil, kendi cinsiyetini keşfedince başladığını söyler. Çocuk bir kez cinsel kimliğini kazanınca çok zengin bir içeriğe sahip cinsiyet şemasıyla karşılaşır. Bu şema her cinsiyete uygun bulunan davranış ve özelliklerle ilgili organize bilgiyi içermekte ve çevrenin yorumlanmasında ve uygun davranış biçiminin seçilmesinde temel alınmaktadır (Dökmen, 2004, 80).

2.3.9. Etkileşimsel Model

Deaux ve Major (1987), erkek ve kadın davranışlarının biyolojik yapı ve sosyalleşmeye dayalı kimi düzenlemeler içerdiğini inkâr etmeden, bir model önermişlerdir. Modele göre, toplumsal cinsiyetle ilgili davranışlar bireyin kişisel seçimleri, diğer kişilerin davranışları ve bağlamca belirlenmektedir. Bu model "*Toplumsal Cinsiyetle Bağlantılı Davranışın Etkileşimsel Modeli*" olarak

isimlendirilmektedir. Model dışsal nedenlerden ziyade içsel nedenlerin üzerinde durmaktadır. Algılayıcının beklentileri, cinsiyetle ilgili şemanın harekete geçirilmesi ve ortamsal baskılar davranış üzerinde anlık etkiler yaratacaktır ve bu etkiler cinsiyet farklılıklarından dinamikleşmesinden sorumlu olacaktır. Modele göre dışsal güçler kadın ve erkek davranışlarını şekillendiremez. Paylaşılan kültürel yaşantılar, kadın ve erkek davranışlarına ilişkin kuralcı inançların gelişimine, cinsiyet kimliğinin farklı olarak yapılanmasına ve alışıldan farklı olan davranışların ve tercihlerin ortaya konulmasına neden olabilir. Benzer olarak, biyolojik faktörler kadın ve erkeğin çevresel koşullara karşı göstermiş oldukları tepkilerin sonucu olarak farklı eğilimler yaratabilirler (Akt. Güldü ve Kart, 2009, 104).

Bu dışsal güçler, kadın ve erkek davranış örüntülerine değişmezlik ve farklılık getirir. Sonuç olarak model, sosyalleşme süreci gibi dışsal faktörlerin durağan ve ayırt edici etkilerini ortaya koymakla birlikte cinsiyetle ilgili davranışın oldukça esnek olduğunu ve durumsal faktörlerden etkilendiğini de göz önünde bulundurmaktadır; dolayısıyla cinsiyetle ilgili davranışların kazanmak yerine sergilenişini özetlemektedir. Aslında modelin temel ilgi odağı kişinin yaptığı seçimler doğrultusundaki toplumsal davranışlardır. Ancak modelde biyolojik faktörler ve sosyalleşme süreci gibi temel unsurların yanı sıra insanların gizil güçlerinde farklılıklar olabileceği göz ardı edilmiştir. Erkeklerin ve kadınların birçok sosyal davranış için gizil güçlerinin eşit olduğunu ve davranışların büyük ölçüde kişisel seçimlerden, diğer insanların davranışlarından ve durumsal bağlamdan etkilendiği kabul edilmektedir (Akt. Güldü ve Kart, 2009, 104).

2.4. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde beden algısı ve cinsiyet rolleri ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.4.1. Beden Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Davis ve Cowles (1991) bayanların, erkeklerle karşılaştırıldığında kendi vücutları hakkında daha hoşnutsuz ve kilo vermeye daha eğilimli olduklarını belirtmişlerdir.

Ghazal, Fallowfield ve Blamey (1999), Engel ve Kerr (2004), yaptıkları çalışmada da ameliyattan bu yana geçen süre ile beden algısı arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Samelson ve Hannon (1999)'a göre Diabetes mellitus (DM), kadınlarda beden algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Tip II DM olan kadınların dahil ettikleri bir çalışmada, kadınların bozulmuş beden algılarından bahsettiklerini vurgulamışlardır.

Tigemann ve Williamson (2000) egzersiz ve beden hoşnutluğu arasında erkekler ve yaşlı kadınlar için pozitif bir ilişki bulurken, genç kadınlarda negatif bir ilişki bulmuştur. Genç kadınlar egzersizi daha çok kilo vb. gibi yetersiz beden görünüşleri yüzünden yapmaktadırlar. Sağlık ise 2. planda yer almaktadır. Oysa ki sağlık nedenleri için yapılan egzersiz, düzelen beden imgesi ile ilişkilidir (Akt. Güneş, 2009, 8).

Bayanlarda beden algısı ile ilgili olarak, yetişkin 200 bayan üzerinde yapılan bir çalışmada, yeme alışkanlıkları, kendine saygı, egzersiz nedenleri ve beden ölçü ve şekillerini belirlemek amaçlanmış, erkeklerde vücutundan hoşnut olma ile kendine saygı arasında ilişki bulunamazken, bayanlarda vücutundan hoşnut olma ve kendine saygı arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Kendine saygı oranının düşük olması, kötü beslenme ve vücut memnuniyetsizliği ile ilişkilidir sonucu belirlenmiştir (Furnham, Badmin, Sneade, 2002, Akt. Baştuğ, 2008).

Avisa, Crawfordb ve Manuela (2004) meme kanseri ile ilgili yaşanan sorunları belirlemek için yaptıkları çalışmada, meme kanseri tanısını 50 yaşından sonra alanlarda beden algısının yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Sertöz, Elbi, Noyan, Alper ve Kapkaç (2004), Nano, Gill, Kollias, Bochner, Malycha ve Winefield (2005), Avisa, Crawfordb ve Manuela (2004), King, Kenny, Shiell, Hall ve Boyages (2000), meme kanserinde ameliyat tipinin beden algısı, cinsel işlevler, benlik saygısı ve eş uyumuna etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında, mastektomi ameliyatının beden algısını ve benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini, mastektomi uygulanan kadınların beden algısının düşük olduğunu bulmuşlardır.

Fobair, Stewart, Chang, D’Onofrio, Banks ve Bloom (2005), 553 meme kanserli hastada yaptıkları çalışmada, 40 yaşın altındaki genç meme kanserli kadınlarda da daha fazla beden algısı sorunları ortaya çıktığı görülmüştür. Kadınların meme kanseri tanısını aldıktan sonra geçen sürenin artmasıyla beraber beden algısının daha yüksek olması, tanıdan sonra uygulanacak mastektomiden bu yana geçen sürenin de daha fazla olması ile açıklanabilir.

Davis’in bir çalışması, elit kadın sporcular arasındaki beslenme davranışlarının ölçüsünü değerlendirmiş ve yüksek performans gösteren sporcuların arasında, sporcu olmayan deneklerine göre, daha anormal bir bozuk yeme davranışı ile ağırlık ve vücut imgesi konusunda daha çok endişenin yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışma, nesnel standartlara göre zayıf olan önemli sayıda sporcunun daha zayıf olmak istediği, vücutlarından hoşnut olmadığı ve normal kilolu, sporcu olmayan kişilere göre daha sık perhiz yaptıklarını göstermektedir (Akt. Bıyıklı, 2007, 9).

2.4.2. Beden algısı ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çok, 1996’da yaptığı çalışmasında, 269 bayan ve 268 erkek orta öğretim grubunun (11-18 yaş) beden imgesini değerlendirmiş ve erkeklerin beden imgelerinden daha memnun olduklarını, erken olgunlaşan erkeklerin ve geç olgunlaşan bayanların daha yüksek beden algısına sahip olduklarını, fiziksel aktivitelere katılanların katılmayanlara göre bedenlerinden daha fazla memnun olduklarını belirtmiştir.

Aslan, Karaköse, Soy, Alpaslan (1996) ÇÜTF Romatoloji kliniğince romatoid artrit tanısıyla izlenen 41 kadın hastaya “beden algısı ölçeği” uygulamışlar ve aldıkları puanların düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Fiziksel yönden kısıtlılık ve bağımlılık henüz gelişmemiş olsa bile hasta, korkularla yaşamakta; bu korkular da kişinin beden algısında değişmeye, kendini değersiz ve yetersiz bulması ile birlikte benlik saygısında azalmaya ve depresyona yol açmaktadır.

Topbaşı (1996), migrenli hastalarda beden imajı doyum düzeyini değerlendirmiş ve %71,4’ünün beden imajının iyi, %14,3’ünün beden imajının çok iyi, %12,9’unun beden imajının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Sirozlu hastaların beden algısı ve

benlik saygısı açısından inceleyen Gündoğan (2006), yüksek öğrenimli, dış görünüşünde değişiklik olan, zayıflama ve şekil bozukluğu gibi görünüm değişiklikleri olan, vücudundaki değişikliklerden rahatsızlık duyan, yeme-içme fonksiyonları olumsuz etkilenen ve normal yaşamlarında kişiler arası ilişkileri bozulan sirozlu hastaların beden imajı puanlarının daha düşük olduğu tespit etmiştir.

Kulaksızoğlu'nun (1999) belirttiğine göre, beden algısı üzerine yapılan bir araştırmada, ergenlerdeki beden imgesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve beden parçalarına yönelik hoşnutsuzluk düzeyinin saptanması amaçlanmıştır. 17-21 yaşlarında 120 kişilik tıp fakültesi birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, yalnız bayanlarda göğüslerden hoşnutsuzlukla benlik saygısı yüksekliği arasında ters bir orantı belirlenmiştir. Bireylerdeki bedeninden memnun olma, benlik saygısı ile ilişkili görünmektedir. Beden imgesindeki olumsuzluk, benlik saygısında azalmaya neden olabilmektedir.

Sertöz (2002) yaptığı çalışmasında, meme kanserinde ameliyat tipinin beden algısına etkisini incelemiş ve beden saygısı ölçeği ile beden algısı ölçeği arasında total mastektomi uygulanmış hastalarda pozitif yönde anlamlı bir korelasyon tespit etmiştir. Benlik saygısı arttıkça beden algısı olgunlaşmaktadır ya da beden algısı olumlu oldukça beden saygısı artmaktadır. Uçar ve Uzun (2008) tarafından yapılan bir çalışmada da mastektominin beden algısı, benlik saygısı ve çift uyumuna etkisi araştırılmış ve mastektominin bu değişkenleri olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Gümüş (2006), yaptığı çalışmasında meme kanserli genç kadınların daha düşük benlik saygısına sahip oldukları, beden imajı ve cinsellik hakkında daha fazla kaygı duydukları ve duygusal distres yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Eti-Aslan, Gürkan, Şelimen (1995) da bireyin fiziksel görünümünün ve doku bütünlüğünün hastalık ya da tedavi nedeniyle değişmesinin ve bozulmasının beden imajını değiştirdiği ve bu değişikliğin de benlik saygısına tehdit olarak algılanabildiği, dolayısıyla bu durumun sıklıkla kişinin zevk ve doyum duygusunda yetersizliğe ve sorunlara neden olabildiğini belirtmektedirler.

Alagül (2003), farklı spor branşlarındaki sporcuların atılganlık düzeyi ve beden algısı ilişkisini incelemiştir. Genel korelasyonda sporcuların atılganlık düzeyi ve beden algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ($r=0,238, p<.01$), erkek sporcuların beden algısı, bayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Voleybol, futbol,

basketbol sporu yapan sporcuların atılganlık düzeyi ve beden algısı; Uzakdoğu, atletizm sporu yapan sporculara göre daha yüksek çıkmıştır. Sporcuların spor yaşantılarında deneyimleri arttıkça beden algılarının yükseldiği bulunmuştur.

Canpolat, Örsel, Akdemir, Özbay (2003), yaptıkları çalışmalarında Türkiye' deki ergenlerde, beden kitle indeksi ve beden imajının kendilik algısı üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 15-17 yaş grubundan 242 kız, 289 erkek olmak üzere 531 lise öğrencisi alınmıştır. Kendilik algısının objektif bir ölçüm olan beden kitle indeksinden etkilenmediği, öte yandan öznel bir ölçüm olan beden imajıyla anlamlı derecede pozitif bağıntıları olduğu; beden imajının ise cinsiyet ve beden kitle indeksinden etkilendiği ve fazla kilolu grubun anlamlı olarak daha düşük puanlar aldığı saptanmıştır. Yine bu grupta kendilik algısı ve beden imajı alanları arasındaki anlamlı derecede pozitif bağıntı katsayıları en yüksek düzeyde bulunmuştur.

Örsel, Canpolat, Akdemir, Özbay (2004), 15-17 yaş arasında değişen 531 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, diyet yapan ve yapmayan ergenlerde beden imajı, kendilik algısı ve beden kitle indeksi ilişkisini incelemişler ve gerçek beden ağırlığından hoşnut olmama ve daha ince beden ideali olan kız ergenlerin oranının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kök (2005), “Üniversite Öğrencilerinde Beden Algısı ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında spor yapan bireylerin beden algı düzeyinin yapmayanlara göre daha yüksek olduğunu, cinsiyet açısından bakıldığında ise erkeklerin beden algı düzeylerini bayanlardan daha yüksek bulmuştur.

Kundakçı (2005), 160 kız ve 160 erkek üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmasında, kızların şişmanlığın getirdiği olumlu-olumsuz düşünceler ve şişmanlığa karşı kendilik algıları ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Vançelik, Önal, Güraksın (2006), Atatürk Üniversitesi öğrencileri üzerinde, öğrencilerin ağırlık durumlarını değerlendirmek ve bu durumu etkileyebilecek faktörleri ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalarında aşırı kilolu ve obezite prevalansının erkek öğrencilerde, zayıflığın ise kızlarda daha fazla olduğunu saptamışlardır.

Üstündağ, Demir, Zengin, Gül (2007), stomalı hastalarda beden imajı ve benlik saygısını araştırmışlardır. Hastaların sosyodemografik özellikleriyle benlik saygısı ve beden imajı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenim durumlarına göre benlik saygısı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilirken ($p < 0.05$), beden imajı puan ortalamaları arasında anlamlı istatistiksel fark bulunmamıştır.

Göksan (2007)'in "Ergenlerde Beden İmajı ve Beden Dismorfik Bozukluğu" adlı çalışmasına 271 öğrenci katılmıştır. Klinik özelliklere bakıldığında kızların % 63,7'sinin, erkeklerin % 49'nun bedenlerinden hoşnut olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p = 0,015$). Kızlar erkeklere oranla anlamlı olarak kilolarıyla ilgili daha fazla endişe taşımaktadırlar ($p < 0,001$). Kızlar erkeklere oranla baldır, bacak, kalça, eller, burun, kilo ve ciltleriyle ilgili olarak anlamlı derecede daha fazla hoşnutsuzluk bildirmiştir.

Kılıç, Taycan, Belli, Özmen (2007)'in kalıcı ostomi ameliyatının beden algısı, cinsel işlevler, benlik saygısı ve eşler arasındaki uyuma etkisini araştırdıkları çalışmalarında kadınlarda, beden algısının ve cinsel işlevlerden dokunma, kaçınma, iletişim, sıklık itemlerinin erkeklerle karşılaştırıldığında daha fazla bozulmuş olduğu tespit edilmiştir.

Kuru ve Baştuğ (2008), "Futbolcuların Kişilik Özellikleri Ve Bedenlerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında, bayan ve erkek futbolcuların kişilik özelliklerinde anlamlı farklılıklar olduğu, ayrıca bayan sporcuların kendi bedenlerini algılama düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, futbolcu bayanların bedenlerinden hoşnut olmalarının pozitif yönde olduğunu belirlemişlerdir.

Uğurlu ve Akın (2008), Muğla Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde beden-benlik algısı ve ruh sağlığını çeşitli değişkenler açısından incelemişler ve öğrencilerin beden-benlik algısı ve ruh sağlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri, sınıfları ile beden benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Uçar (2008), meme kanserli kadınlarda mastektominin (memenin tümünden çıkarılması) beden algısı, benlik saygısı ve eş uyumu üzerine etkisini araştırmıştır. Bu amaç çerçevesinde planlanan çalışmada, mastektomili kadınlar ile sağlıklı kadınlar

beden algısı, benlik saygısı ve eş uyumu yönünden karşılaştırılarak, gruplar arasında fark olup olmadığı, fark var ise bunun mastektomiden kaynaklanıp kaynaklanmadığını incelemiştir. Sonuç olarak, meme kanserli kadınlarda mastektominin beden algısı, benlik saygısı ve çift uyumunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Çavdar (2006) da meme kanserinin cerrahi, radyoterapi, kemoterapi ya da hormonal tedavisinin hastanın fiziksel sağlığını ve fiziksel sağlığı etkilediğinden dolayı da beden algısını etkilediğini belirtmektedir

Çalışkan (2009)'ın yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise mastektomili hastaların beden algısı puanı ile eş uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Araştırma sonucunda mastektomili hastaların beden algısı ve eş uyumu yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada hastaların beden algısı ve çiftler uyum ölçeğinden aldıkları ölçek puanları literatüre göre daha yüksek çıkmıştır.

Baylan, Erol, Kılıçoğlu (2009), “Adolesan Kızlarda Anorektik Ve Bulimik Semptomların Belirleyicileri” adlı çalışmalarında ergenlerde yeme bozukluklarının gelişiminde etkili kabul edilen değişkenlerden aile işlevselliği, benlik saygısı, obsesif kompulsif (OK) belirtiler, depresif belirtiler, beden algısı ve beden kitle indeksinin bulimik ve anorektik belirtileri belirleyici etkilerini karşılaştırmışlar, Bulimiklerin OK belirtiler, anorektiklerin ise daha güçlü depresif belirtiler gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Kalkan, Şahin, Toraman, Turkan (2010), yirmi yaş sonrası sünnetsizlerin beden algısı ve benlik saygısı özelliklerinin çocukluk çağında sünnet olan erişkinlerle karşılaştırdıkları çalışmalarında sünnetsiz erişkinlerin %80.2'sinde pişmanlık, eziklik, eksiklik duyguları mevcut olduğunu, sünnetsiz ve sünnetli erişkinlerin Beden Algısı Ölçeği (BAÖ) ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (CBSÖ)puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmişlerdir. Sünnetsiz erişkinlerin BAÖ ve CBSÖ puan ortalaması, sünnetli erişkinlerin ortalamalarından anlamlı olarak düşük çıkmıştır. (her ikisi için $p<0.01$). Erişkin döneme kadar sünnet olmamak beden algısı ve benlik saygısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Oktan ve Şahin (2010), kız ergenlerde beden imajından hoşnut olma düzeyi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin saptamayı amaçlamışlar, kız ergenlerin beden imajı

ile benlik saygıları arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Kız ergenlerin beden imajından memnuniyetleri arttıkça benlik saygılarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca beden imajının benlik saygısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını t-testi ile incelemiş ve buna göre beden imajı yüksek olan kız ergenlerin benlik saygılarının da yüksek olduğu, beden imajı düşük olan kız ergenlerin benlik saygılarının da düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4.3. Cinsiyet Rollerine İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Modernliğin feminenlik ve maskülenlik üzerindeki etkisine ilişkin olarak, Parsons ve Bales (1955), yaptıkları çalışmalarında maskülenlik ve feminenlik kavramlarının içeriğinin değiştiğini, ancak bunların farklılaşmasının azalmadığını ileri sürerler. Bu bağlamda denilebilir ki, modernleşme eğilimleri, feminenlik ve maskülenlik kategorilerinin içeriğinin değişmesine neden olurken, aynı zamanda söz konusu kavramlarının içeriğinin de farklı özellikler taşımasını sağlayabilmektedir (Akt.Eken, 2005).

Zeldow (1976), 50 kız, 50 erkek üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, çağdaş toplumda kadının rolleri ve haklarına karşı gösterilen tutum ile androjenlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kadınların erkeklerden daha açık fikirli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kandiyoti (1978), toplumda yaygın olarak kadın ve erkek cinsiyetine özgü olduğu kabul edilen bazı davranışlar olduğunu vurgulamaktadır. Saldırganlık kadınlara yakıştırılmayan, erkeklerde ise olması gereken bir özellik olarak kabul edilmektedir (Akt. Baykal, 1988).

Sage ve Loudermilk (1979), takım sporlarının bireysel sporlardan daha çok erkeksi aktiviteler olarak kabul edildiğini, takım sporlarıyla uğraşan kadın sporcuların bireysel sporlarla uğraşanlara göre daha çok erkeksi özelliklere sahip olmalarının beklenebilir bir sonuç olduğunu ileri sürmektedirler

Evans (1982), cinsiyet rolü yönelimlerinin bir fonksiyonu olarak kadınlarda savunma mekanizmalarının kullanılmasını araştırmıştır. Psikoloji hazırlık sınıfındaki 44 öğrenciye Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri ve Savunma Mekanizmaları Envanteri uygulanmış, kadınların erkeklere göre kendi kişiliklerinden daha fazla şüphe ettiklerini, düşük erkeksi özelliğe sahip kadınların ise yaşantılarındaki çatışmanın saldırganlığın ifadesi olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Kavuncu, 1987, 13).

Eagly ve Steffen (1984), cinsiyet kalıpyargılarının kadın ve erkeğin biyolojik özelliklerine değil de daha çok sosyal rollerine bağılı olarak ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Ev işi yapan kadınları ve erkekleri benzer şekilde yardımsever ve anlayışlı olarak bulmuşlardır.

Colley, Roberts ve Chipps (1985) takım ve bireysel sporlarda yer alan kadın ve erkeklerin cinsiyet rolü sınıflandırmasını kullanarak cinsiyet rollerini karşılaştırmışlardır. Sonuçta, takım sporlarında yer alan sporcuların androjen, bireysel sporlarda yer alan sporcuların ise belirsiz cinsiyet rolü kategorisinde yer aldıklarını ortaya koymuşlardır.

Kadın sporcular üzerinde yapılan bir araştırma, bireysel spor yapan kadınların takım sporu yapanlara göre daha içe-dönük, kapalı ve özgür düşünceli olduklarını göstermiştir (Petrov, 1986).

Zammuner'in (1987) yaptığı bir kültürler arası çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların kadınlar ve erkekler için kullandığı sıfatlar ve eylemler belirlenmiştir (akt; Demirtaş, 1999). Buna göre, çocuklar kadınlar için sabırlı, hassas, çekingen, geveze, dedikoducu, hoş ve boş sıfatlarını ve teselli etmek, hizmet etmek, ağlamak, iyileştirmek, harcamak, meraklı olmak ve boyun eğmek eylemlerini kullanmışlardır. Aynı çocuklar erkekler için ise tembel, zeki, dalgın, sakar, gürültücü, saldırgan ve güçlü sıfatlarını ve bağırarak, şaka yapmak, yapılandırmak, onarmak, kırmak ve cezalandırmak eylemlerini kullanmışlardır. Bu araştırma, çocukların erken yaşlardan başlayarak kadın ve erkeğe ilişkin ayrımlaşmış yargılara sahip olduklarını göstermektedir.

Bayan atletleri tanıma ve stereotipi belirlemek için yapılan bir çalışmada, bayan atletlerin pozitif düşünen, kuvvetli, kuvvetli olmaya istekli, lider, cesur ve sağlıklı oldukları, erkeklere göre atlet bayanların önemli derecede kendilerini çekici buldukları gözlenmiş, böylece bayan atletlerin sporcu olma ve cazibe, çekicilik arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Atkins ve Morse, 1987).

Wrisberg, Draper and Everett (1988) bireysel spor branşlarında yer alan kadın sporcuların takım sporlarıyla uğraşan kadın sporculara göre daha az erkeksi ve androjen özelliklere sahip olduklarını tespit etmişken, Colker ve Widom (1980) takım ve bireysel sporlarla uğraşan kadın sporcular arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır (Akt. Koca ve ark.2002).

Jones ve Dembo (1989) yaptıkları araştırmada, 8-14 yaş grubundan 217 öğrenciyeye, uyarlamasını yaptıkları Cinsiyet Rolü Ölçeği (The Bem Sex Role Inventory) uygulayarak en iyi arkadaşlığı cinsiyet değişkenine göre incelemişlerdir. Sonuçlara göre yakın ilişkiler ergenlik öncesi dönemde (9 yaşlarında) gelişmekle beraber, en iyi arkadaşlık kavramının henüz gelişmediği ve kızların erkeklere nazaran daha yakın ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Akt. Gündoğdu, 2003).

Liderlikte cinsiyet farklılıkları ile ilgili en kapsamlı ve sistematik analizlerden birisi olarak bilinen Eagly ve Johnson'un (1990) cinsiyet farklılığı örgütsel düzeyde demokratik liderliğin sergilenmesine dayandırılmıştır. Araştırma raporuna göre bayanlar daha katılımcı ve kapsayıcı bir liderlik stili kullanırken, erkekler ise liderlik ederken daha çok direkt ve kontrolcü stil kullanma eğilimine başvurmaktadırlar (Eagly ve Johnson 1990, 237).

Lye ve Biblarz'ın (1993) yapmış oldukları araştırmada, aile yaşamının ve cinsiyet rollerinin evlilik doyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada Evlilik Doyumu Ölçeği ve BEM Cinsiyet Rollerini Envanteri kullanılmıştır. Özel yaşamları ile ilgili bilgi alabilmek için ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, aile yaşamı ile ilgili gelişen olumlu durumların artmasının evlilik doyumlarını arttırdığı, cinsiyet rolleri ile evlilik doyumunun ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Rubinstein (1995) tarafından yapılan bir çalışmada, androjen cinsiyet rolü kimliğine sahip olan kadınların ve erkeklerin Amerikan ordusunun Kamboçya ve Orta Doğu'ya karışmasına, cinsiyeti tipleşmiş olan kadın ve erkeklerden daha az destek olmak eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ayrıca androjen erkekler maskülen erkeklere göre, siyasal çatışmanın çözümlenmesinde askeri güç kullanılmasına daha fazla karşı çıkmaktadırlar. Üç yüz altmış beş öğrenciyle yapılan bu çalışmada Sağ Kanat Otoriteriyenlik Ölçeği ve Bem'in Cinsiyet Rollerini Ölçeği kullanılarak ölçümler alınmıştır. Ayrıca deneklerin dindarlık ve siyasetle ilişki düzeyleri de belirlenmiştir. Androjen kadınların sağ-kanat otoriteriyenlik ölçüm puan ortalamasının, feminen kadınlara göre daha düşük olduğu ve androjen kadınların çoğunun sol kanadı desteklediği; ayrıca kendilerini laik olarak tanımladıkları bulunmuştur.

Cassidy ve Warren (1996) araştırmalarında, ailede eşlerin çalışma durumları ile cinsiyet rolleri eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 590 üniversite mezunu katılımcıya, çalışma durumları sorulmuş (full-time, part-time ve evde çalışma) ve BEM Cinsiyet Rollerini Envanteri uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularında; full-time bir işte çalışan kadınların part-time çalışan kadınlara göre geleneksel kadınsı cinsiyet rolünden uzaklaştığı, evde çalışan erkeklerin de full-time çalışan erkeklere göre daha az erkeksi cinsiyet rolü kriterlerine sahip oldukları görülmüştür.

Street ve diğerleri (1996), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında tüm öğrencileri ideal kadın tipi androjen cinsiyet yönelimli iken, ideal erkek tipinin maskülen cinsiyet yönelimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Mudd (2002, 59), kadınların farklı bir psikolojik ve zihni organizasyonları bulunduğu işaret etmektedir. Mudd'a göre kadınların amaçları, istekleri, duyarlılıkları ve ruh dünyaları kendine özgü olması sebebiyle, toplum içerisinde farklı bir tutum ve tavır içerisindedirler. Bu durum cinsiyet sahiplerinin kişisel özellikleriyle yakından alakalıdır. Kadınlar, ilişkilerinde daha duygusal, destekleyici yapıya sahiptirler. Erkekler ise, ilişkilerinde topluluk ilişkilerine önem verirler. Kibarlık, acıma, sorumluluk kadınlarda daha çok gelişmiştir (Beutel ve Marini, 1995, 436-437).

Shin ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmalarında Amerika ve Kore'de koleje giden öğrencilerin cinsiyet rollerinin (androjen, feminen, maskülen) akademik

başarıları üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Koreli öğrenciler büyük ölçüde kadınsılık özellikleri gösterirken, Amerikalı öğrenciler büyük ölçüde androjen özellikler göstermişlerdir. Kore öğrencilerinden maskülen özellikleri yüksek olanlar akademik olarak daha başarılı bulunmuştur. Bunun aksine Amerikan öğrencilerinden feminen özellikleri baskın olan öğrencilerin akademik başarıları yüksektir. Koreli erkek öğrencilerin akademik başarılarında sosyo ekonomik faktörler etkili olurken, Amerikalı erkek öğrencilerin akademik başarılarında sosyo ekonomik faktörlerden daha ziyade, cinsiyet rolleri etkili olmuştur.

2.4.4. Cinsiyet Rollerine İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tezcan (1974), Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde yaptığı çalışmasında Türklerle ilgili stereotipler ve Türk değerleri üzerine bir çalışma yapmıştır. 200 öğrencinin katıldığı bu çalışmada kadınlarla ilgili tutumlar kısmında verilen “Kadınların zamanımızda pek fazla erkek gibi hareket ediyorlar” yargısına öğrencilerin yarısının katıldığı tespit edilmiştir.

Kavuncu (1987), araştırmasında “Bem Cinsiyet Rolü Envanteri” nin Türk toplumuna uyarlama çalışması yapmıştır. Bu envanterin Türk toplumuna göre geçerli ve güvenilir hale gelmesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır. Dökmen (1999) de Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin (BCRE) Kadınsılık(K) ve Erkeksilik (E) Ölçeklerinin Kavuncu (1987) tarafından Türk toplumuna uyarlanan formunun psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında envanterin Türk toplumuna daha uygun hale getirilmesi amacıyla bazı maddelerinin değiştirilmesi yoluna gitmiştir. Bu şeklinin de Türk toplumunda geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceği görülmektedir.

Aslan (1991), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, kadınsı özelliği yüksek ya da düşük olan kadınların kişisel uyum, sosyal uyum düzeyleri arasında fark bulamazken, sadece androjen olan ve olmayan erkekler arasında sosyal uyum düzeyi bakımından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Temel (1991), “Yetiştirme Yurdunda ve Ailesi Yanında Kalan 14- 18 Yaş Grubundaki Gençlerin Cinsiyet Rolü Kimliği ile Moral Gelişimlerinin Bazı

Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında 160’ı yetiştirme yurdunda ve 340’ı ailesi yanında kalan 500 genç üzerinde çalışmış, gençlere Cinsiyet Rolü Envanteri (BEM) ile Değerlerin Belirlenmesi Testi (DIT) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bazı değişkenler açısından gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ve moral gelişimleri arasında bazı farklılıklar ortaya konmuştur. Yetiştirme yurtlarında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları ile ailesi yanında kalan gençlerin, moral gelişim evre puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; cinsiyet rolü kimlikleri arasında ise, anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenler içinden sadece, yetiştirme yurdunda kalan gençlerin kuruma geliş yaşları ile cinsiyet rolü kimliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

İmamoğlu ve Yasak-Gültekin (1993), cinsiyetçilikte önemli bir yeri olan kalıpyargılar konusuna odaklanmışlar ve Türkiye’de yayınlanan gazetelerde kadınların ve erkeklerin nasıl temsil edildiklerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, gazete haberlerinde ve reklamlarda kadına yüzde 20 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Kadınla ilgili haberlerin çoğunun magazin sayfalarında olduğu ve kadınların ve erkeklerin geleneksel rollerde temsil edildiği görülmüştür. İmamoğlu ve Yasak-Gültekin (1993) bu bulgularla, gazetelerin geleneksel cinsiyet rolleri kalıpyargılarını beslemelerinin yanı sıra, bu ideolojiyi sürdürme işlevini de yerine getirdiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca, gazetelerde kadına eş, anne, cinsel nesne imgeleri ile sözü edilmeye değer varlıklar olarak bakıldığını belirtmektedirler.

Yılmaz (1997), farklı cinsiyet rollerine sahip üniversite öğrencilerinin benlik tasarımlarını incelediği çalışmasında androjen cinsiyet rolüne sahip öğrencilerin benlik tasarımlarını yüksek bulmuştur. Resim ve müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin benlik tasarımları, diğer bölümlere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Aslan ve Alparslan (1998), Kocaeli Üniversitesi'nde okuyan 164’ü erkek, 140’ı kız, toplam 304 öğrencide yeme tutumları ile obsesif kompulsif belirtiler, aleksitimi ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Kızlarda erkeklik puanları Yemek Yeme Tutum Testi (YTT) puanları ile pozitif korelasyon gösterirken, cinsiyet rolü yönelimi ile YTT puanları arasında her iki cinste de anlamlı ilişki bulunmamıştır. Obsesif kompulsif belirtilerin, özellikle de kontrol, temizlik ve yavaşlığın yeme tutumları ile ilgili olduğunu göstermektedir. Duygularını ve bedensel duyularını

ayırtetmede güçlük çekenlerin YTT'de daha yüksek puanlar almaları, kimi aleksitimik özelliklerin yeme bozukluklarına yatkınlık sağladığını gösterebilir. Kız öğrencilerde BEM'de erkeklik puanları yükseldikçe YTT puanlarının da yükselmesi kadınlığın reddi ile açıklanabilir.

Dökmen'in (2000) yapmış olduğu araştırmada, bireylerin kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon arasındaki ilişkileri incelenmiştir. 175 katılımcıya (87 kadın, 88 erkek) Kişi algısı Ölçeği, Bem Cinsiyet Rolü Envanteri ve Beck Depresyon Envanteri uygulanmıştır. Katılımcıların kendi cinsiyetindekileri diğer cinsiyettekilere göre daha olumlu algıladıkları, cinsiyet iç-grubunun dış gruptan daha olumlu ya da olumsuz algılanmasının depresyon puanlarında anlamlı farklılığa yol açmadığı ve depresyon puanlarının bu değişkenler tarafından açıklanma oranının erkeklerde değil kadınlarda anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tok (2001), cinsiyet rolleri ile ilgili çalışmasında, geleneksel kalıp yargılara sahip erkek öğrencilerin diğerlerinden anlamlı derecede daha saldırgan olduklarını tespit etmiştir.

Koca ve arkadaşları (2002), çalışmalarında, takım ve bireysel sporlarla uğraşan kadın ve erkek sporcular ile sporcu olmayan kadın ve erkeklerin cinsiyet rollerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya, bireysel ve takım sporlarından 311 sporcu ve 161 sporcu olmayan kadın ve erkek katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet rollerini belirlemek için Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BSRI) kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, takım ve bireysel sporlarla uğraşan kadın ve erkek sporcular ile sporcu olmayan kadın ve erkekler arasında cinsiyet rolleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, bireysel sporlarla uğraşan sporcuların erkeksilik puanları diğer iki gruptan yüksek bulunurken, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların ise sosyal kabul edilebilirlik puanlarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kapıkıran (2002) tarafından yapılan çalışmada, sınav kaygısıyla bazı psiko-sosyal değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 926 (434 kız ve 492 erkek) kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Spilberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı

Envanteri, Bem (1974) tarafından geliştirilen Cinsiyet Rolü Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Verilerin varyans analizi sonuçlarına göre, sınav kaygısının, cinsiyet, cinsiyet rolü kimliği özellikleri, başarı düzeyini algılama, bölümler ve sınıflar arasında anlamlı düzeyde fark yarattığı görülmüştür.

Dökmen ve Tokgöz (2002), yaptıkları çalışmalarında evlilik doyumu ve eşle algılanan benzerlik üzerinde cinsiyet, eğitim düzeyi ve cinsiyet rolünün rollerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, evlilik doyumuna cinsiyet, eğitim, eşle algılanan benzerlik, kadınsılık ve erkeksilik puanları, yaş, evlilik süresi, çocuk sayısı değişkenlerinin ve eşle algılanan benzerliğe cinsiyet, eğitim, evlilik doyumu, kadınsılık ve erkeksilik puanları, yaş, evlilik süresi, çocuk sayısı değişkenlerinin katkılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle, yarısı lise mezunu, yarısı üniversite mezunu olmak üzere 100 kadın ve 100 erkek katılımcı ile çalışılmıştır. Hem evlilik doyumu için hem de eşle algılanan benzerlik algısı için evlilik değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Üniversite mezunlarının evlilik doyumları ve eşleriyle algıladıkları benzerlik lise mezunlarından yüksektir. Evlilik doyumu ve eşle algılanan benzerlik için cinsiyetin ve cinsiyet rolünün temel etkileri ile cinsiyet, eğitim, cinsiyet rolü değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır. Hem evlilik doyumu için hem de eşle algılanan benzerlik algısı için evlilik değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Üniversite mezunlarının evlilik doyumları ve eşleriyle algıladıkları benzerlik lise mezunlarından yüksektir. Evlilik doyumu ve eşle algılanan benzerlik için cinsiyetin ve cinsiyet rolünün temel etkileri ile cinsiyet, eğitim, cinsiyet rolü değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmamıştır.

Dökmen (2002) çeşitli yerlerde (pazarlarda, kermeslerde, belediye tarafından belirlenen yerlerde), çoğunluğu kendi diktiği, ördüğü, pişirdiği ürününü, el emeğini satan kadınlarla ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu kadınların çeşitli özelliklerinin belirlenmesi ve ev hanımı olan ve maaşlı bir işte çalışan kadınlarla ruh sağlığı, kontrol odağı inancı ve cinsiyet rolü bakımından karşılaştırılması bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaçla toplam 255 kadınla çalışılmıştır. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ne göre, kadınların % 34.1'ini androjenler, % 6.5'ini erkeksiler, % 41.1'ini kadınsılar, % 18.3'ünü de farklılaşmamış cinsiyet rollerine sahip kadınlar oluşturmaktadır. Dört cinsiyet rolünün üç gruba dağılımına bakıldığında da, pazarda

ürününü satan kadınların % 41.1'ini androjenlerin, ev hanımlarının % 47.6'sını kadınsıların ve maaşlı çalışan kadınların da % 41.6'sını kadınsıların oluşturduğu bulunmuştur. Sonuçlara göre, kadınların çalışma durumlarının ruh sağlıkları ve kontrol adağı inançlarıyla ilişkili olduğu ve ev hanımı olmayan ama maaşlı bir işte de çalışmayan, el emeği ürünlerini pazarlayan kadınların diğer kadınlardan bazı bakımlardan farklı oldukları söylenebilir. Bu sonuçların ekonomik koşullarla ilişkilerinin kurulması mümkündür. Genelde tüm kadınların ve özelde de pazarda ürününü satan kadınların ruh sağlıklarının korunması ve gereken yardımların yapılması açısından çeşitli özellikleriyle ele alınmaları ve daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.

Birçok çalışma göstermiştir ki, “kadın” anne, eş ve ev işlerini yapan kişi (örn., Abadan-Unat, 1982; Bolak, 1995; Çelebi, 1990; Dökmen, 1997; Gökçe, Acar, Ayata, Kasapoğlu, Özer ve Uygun, 1993; Hortaçsu, 2000; Kağıtçıbaşı, 1982; Kandiyoti, 1982) rolleriyle eş anlamı olarak görülmüştür. Kadının, anne ve eş olarak görülmesinin yanı sıra yeni yapılan bir çalışmaya göre “Türk kadınları” fedakâr, kendini adanmış, özverili, duygusal, bağımlı, ezilmiş bastırılmış, pasif, muhafazakâr, geleneksel, boyun eğen, itaatkâr, iyi niyetli, insancıl, şefkatli, sıcakkanlı, yeniliğe açık, gizli yönetici, kilo almaya meyilli, kısa veya orta boylu gibi sıfatlarla tanımlanmışlardır. Gezmeye gidildiğinde harcamaları erkeklerin yapması ve evlenme tekliflerinin erkeklerden gelmesi gibi bazı cinsiyetçi davranışların kadınlar tarafından içselleştirildikleri ve kadınların bu gibi durumları avantaj olarak algıladıkları gözlenmiştir (Uğurlu, 2003).

Kalkan ve Odacı (2005), cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlara etkisi incelenmiştir. Araştırmada 539 üniversite öğrencisi, “ Bem Cinsiyet Rolü Envanteri ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği” ni cevaplamışlardır. Sonuçlar hem cinsiyet hem de cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadınların psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ortalamaları erkeklerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca kadınsılık rolü, psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar ile anlamlı ilişki göstermiştir.

Gençdoğan (2005) “Premenstrüel Disforik Bozukluk İle Cinsiyet Rollerini Ve Anksiyete Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında, evreni Atatürk Üniversitesi K.K.

Eğitim Fakóltesi'nin ve Hemşirelik Meslek Y¼ksek Okulunun son sınıflarında öğrenim gören toplam 374 kız öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubu ise bu evrenden random usulu seçilen 67 kız öğrenciden meydana gelmiştir. Bu çalışma sonucunda premenstürel disforik bozukluk, sürekli anksiyete ve erkeklik ve kadınlık boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gör¼lm¼şt¼r.

Demirtaş ve Dönmez (2006), yakın ilişkilerde kıskançlığı yaş, cinsiyet, cinsiyet rolü yönelimi, benlik saygısı, ilişkinin türü, eşi fiziksel olarak çekici bulma düzeyi gibi çeşitli bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, belirtilen kıskançlık düzeyi açısından, cinsiyet ve cinsiyet rolü yönelimi temel etkisi ile cinsiyet-ilişkinin türü etkileşim etkisi dışındaki diğer temel ve etkileşim etkileri anlamlı değildir. Cinsiyet tiplmeli olanlarla olmayanların, belirtilen kıskançlık düzeyi açısından farklılaşmadıkları ortaya çıkmıştır.

Avşar (2008), “Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ve Cinsiyet Rollerini İlişkisi”adlı çalışmasında öğretmen adaylarının mizah tarzları (kendini geliştirici mizah, katılımcı mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah) ve cinsiyet rolleri (erkeksi, kadınsı, androjen ve belirsiz) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 785'i kız ve 507'si erkek olmak üzere toplam 1292 öğretmen adayının katıldığı araştırmada öğretmen adaylarının mizah tarzlarına ilişkin veriler “Mizah Tarzları Ölçeği”, cinsiyet rollerine ilişkin veriler ise “BEM Cinsiyet Rollerini Envanteri” uygulanmış, öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmada, mizah tarzları alt boyutlarından katılımcı, kendini geliştirici ve saldırgan mizah tarzları ile cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kendini yıkıcı mizah alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Baştuğ (2008), yaptığı çalışmasında spor yapan ve yapmayan bayanların bedenlerini algılama ve cinsiyet rolleri açısından anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Bireysel spor yapan bayanların erkeksilik özellikleri, spor yapmayan bayanlara göre, spor yapmayan bayanların kadınsılık özelliklerinin spor yapan bayanlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal beğenilirlik özelliklerinde ise tüm gruplar arasında farklılık bulunmaktadır. Fakat takım sporlarını yapan bayanların sosyal kabul edilirlilik puanlarının diğer iki grubun puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Baştuğ ve Kuru (2009), bayan sporcuların bedenlerini algılama düzeyleri ve cinsiyet rollerini araştırdıkları çalışmalarında, araştırmaya katılan bayanların bedenlerini algılama ve cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Sporun, bireylerde beden algı düzeyini ve cinsiyet rolünü artıran bir faktör olduğu düşüncesinden hareketle sporcuların sağlığa, görünüşe, fiziksel yeterliliğe önem verdikleri, yaptıkları spora yönelik gelişen kaslı vücut yapıları nedeniyle beden bölümlerinden hoşnut oldukları, cinsiyet rolü bakımından ise ortamın gerektirdiği kadınsı veya erkeksi özellikleri gösterebilecek, esnek bir kişiliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Yağcı ve İlarıslan (2010), reklamların ve cinsiyet kimliği rolünün tüketicilerin satın alma davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, tüketicilerin cinsiyet kimliklerinin satın alma kararlarında ve reklama yönelik verdikleri tepkilerde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucuna göre feminen bireyler feminen reklama, maskülen bireyler maskülen reklama olumlu tepki göstermişlerdir. Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer bulgu ise cinsiyet kimliği ile sosyo-ekonomik statü düzeyi arasındaki negatif yönlü ilişkidir. Bireylerin sosyo-ekonomik statü düzeyi iyileştikçe cinsiyet kimliği grubundaki keskin ayrımlar azalmaktadır.

Edizler'e (2010) göre, bayan yöneticiler organizasyonel yapı içinde karizmatik liderlik davranışını kolaylaştıran bir dizi sosyal ve duygusal becerileri başarılı biçimde sergilemektedirler. Bayan yöneticiler, erkek rakiplerine oranla daha yüksek düzeyde sosyal kontrol sosyal ve duygusal ifadeye başvurmaktadır. Sözlü ve sözsüz iletişim, kişilerarası ve duygusal becerilerden oluşan bu kategoriler, karizmatik liderlikle yakın ilişkili olup, bu sürecin alt yapısını oluşturmaktadır. Bayanların sözlü ifade ve çeşitli sosyal rollerini düzenlemedeki becerileri, duyguların sözsüz anlatımı ve yorumu, üyelerinin sözsüz davranışlarına duyarlılık ve sözsüz mesajları kontrol yeteneği ise onların karizmatik liderliği sergilemelerinde kolaylaştırıcı olmaktadır.

Kahraman (2010), Kayseri İl Merkezinde bulunan tüm "Halk Eğitim Merkezleri"ne giden toplam 350 kadınla yaptığı çalışmasında; araştırmaya katılan kadınların %34.7'sinin 30-40 yaşları arasında olduğunu ve kadınların %75.7'sinin okula gitmediklerini saptamıştır. Kadınların %38.6'sı kızların okula gitmeyeceğini düşünen babalarından dolayı okula gitmediklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan

kadınların %31.9'u erkeklerin daha özgür yaşadıklarını düşündüklerinden erkek cinsiyette olmak istediğini belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadınların eğitim olanakları, evlilikte eş seçimlerinde karar verme ve çalışma hayatına girebilme konularında toplumsal cinsiyet eşitsizliği devam etmektedir.

Balıca (2010), çalışmasında bireylerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisini incelemiştir. Bu amaçla iş yaşam dengesi algılamalarının cinsiyet rollerinden olan bağıllık, duyarlılık, özgüven, akılcılık, bağımsızlık vs. ile ilişkisi ve bunların bireysel özellikler ile ilişkileri incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın temel bulgusuna göre, daha aktif, daha akılcı davranan, özgüveni yüksek, empati yeteneği güçlü olan bireylerin, pasiflik, duygusallık ve saldırganlık özellikleri fazla olan bireylere göre iş yaşam dengesini sağlamada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra evli olan ve çocuk sahibi olmayan bireylerin de iş ve özel yaşam arasındaki denge, bekâr olanlara göre daha sağlam bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, bu modele dayanarak gerçekleştirilen çalışmalar, kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin spor yapma ve yapmama tercihlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların neler olduğunu inceleyen değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Kaptan, 1973).

3.2. Çalışma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma örnekleme, 2009-2010 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören ve “uygun örnekleme” yöntemine göre seçilen 536 öğrenciden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, örnekleme girecek birey ve objelerin, araştırmacının çevresinde, yakınında bulunan tanıdığı bildiği çevreden seçmesine dayanan bir yöntemdir (Aziz, 1994, 58).

Araştırma örnekleme ile ilgili bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırma Örneklemi İle İlgili Bilgiler

Fakülteler	Cinsiyet			Toplam
		Kız	Erkek	
Eğitim Fakültesi	n	67	82	149
	%	45,0	55,0	27,8
Fen Fakültesi	n	60	50	110
	%	54,5	45,5	20,5
Güzel Sanatlar Fakültesi	n	45	47	92
	%	48,9	51,1	17,2
Mühendislik Fakültesi	n	8	54	62
	%	12,9	87,1	11,6
Tıp Fakültesi	n	22	30	52
	%	42,3	57,7	9,7
İşletme Fakültesi	n	20	27	47
	%	42,6	57,4	8,8
Ziraat Fakültesi	n	8	16	24
	%	33,3	66,7	4,5
Toplam	N	230	306	536
	%	42,9	57,1	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Deneklerin, beden algıları “Beden Algısı Ölçeği” (*Body Cathexis Scale BCS*), cinsiyet rolleri “Bem Cinsiyet Rolü Envanteri” (*Bem Sex Role Inventory-BSRI*) ile saptanmıştır. Spor yapma ve yapmama nedenleri ise, araştırmacı tarafından geliştirilen “Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği” ile tespit edilmiştir.

3.3.1. Beden Algısı Ölçeği (BAÖ, Body Cathexis Scale, BCS)

Hastalarda beden algısı doyum düzeylerini belirlemek üzere Secord ve Jourard tarafından 1953 yılında geliştirilen “Beden Algısı Ölçeği” (BAÖ) bireylerin bedenlerindeki çeşitli kısımlardan ve çeşitli beden işlevlerinden ne kadar hoşnut olduklarını ölçmeyi amaçlar. Ölçeğin ülkemizdeki geçerlik ve güvenilirlik çalışması 1989 yılında Hovardaoğlu tarafından 200 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hovardaoğlu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını 0.91 ($p < 0.01$) olarak bulmuştur. Ölçekte 40 madde yer almaktadır. Her madde bir organ, vücudun bir

bölümünü (kol, bacak, yüz gibi) ya da bir işlevi, cinsel faaliyet düzeyi gibi tanımlamaktadır. Ölçekte her bir madde için 1'den 5'e kadar değişen puanlar alan ve "Hiç beğenmiyorum", "Beğenmiyorum", "Kararsızım", "Beğeniyorum", "Çok beğeniyorum" şeklinde 5 farklı yanıt seçeneği bulunmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan, bireyin verdiği yanıtlara karşılık gelen puanların toplamı ile hesaplanmaktadır. Ölçeğin kesme noktası yoktur. Toplam puan 40 ile 200 arasında değişmekte olup, alınan puanın yüksekliği bireyin bedeninden hoşnut olma düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Gündoğan, 2006; Yılmaz, 1992) (EK-1).

3.3.2. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri, BCRE (Bem Sex Role Inventory, BSRI)

Bem (1974), bireylerin hangi cinsiyet rolü grubu özelliklerine sahip olduklarını saptamak amacıyla, kuramına uygun olarak bir ölçek geliştirmiştir. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (Bem Sex Role Inventory-BSRI). Daha önceki cinsiyet rolü ölçeklerinin, cinsiyet rollerini bir uçta kadınsılığın, diğer uçta da erkeksiliğin yer aldığı iki uçlu tek bir boyut olarak ele alınmaları ve bir kişinin bu boyutun sadece bir ucunda bulunması beklentisine göre sonuçların değerlendirilmesi eleştirilmiştir (Constantinople, 1973). Buna göre, bir insanın ya sadece ağırlıklı olarak kadınsı özellikleri ya da sadece ağırlıklı olarak erkeksi özellikleri göstermesi ve hatta kadınların kadınsılık ucunda, erkeklerde erkeksilik ucunda yer almaları gerekiyordu ve aksi durumda bu normal dışı olarak da değerlendirilebiliyordu. Bu yaklaşım eleştiriliyordu. Bu eleştiriye paralel bir yaklaşımla Bem (1974), kadınsılığı ve erkeksiliği birbirinden bağımsız iki boyut olarak benimseyen bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekte birey, kadınsılık ve erkeksilik boyutlarının ikisinde de yer alabilmektedir (Dökmen, 2004, 69).

Çok kullanılan ölçeklerden biri olan Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BCRE)'nin Kadınsılık (K) ve Erkeksilik (E) Ölçeklerinin Türk toplumuna uyarlama çalışmaları Kavuncu (1987) tarafından yapılmıştır. BCRE orijinal olarak 20 kadınsılık, 20 erkeksilik ve 20 sosyal beğenirlik maddesinden oluşmaktadır. Bu son ölçeği oluşturan özellikler nihai değerlendirmeye katılmayan dolgu maddeleri olarak ele alınmaktadır ve son zamanlarda da nadiren kullanılmaktadır (Dökmen, 1999). Bireyler maddelerin kendilerini ne kadar tanımladığını "1. hiç uygun değil", "7. tamamen uygun" anlamına

gelecek şekilde yanıtlamaktadırlar. K ve E ölçeklerinden iki ayrı puan elde edilmektedir: Kadınsılık ve erkeksilik puanları. Bu puanların ortancalarına göre deneğin androjen, erkeksi, kadınsı ve belirsiz cinsiyet rollerinden hangisine sahip olduğu belirlenmektedir. Buna göre, kadınsı ve erkeksi özelliği puanları kadınsılık ve erkeksilik ölçeğinin frekansında ortancanın üzerindeyse birey androjen, her ikisinde de ortancanın altındaysa birey belirsiz cinsiyet rolüne sahiptir. Eğer bireyin kadınsılık puanı kadınsılık ölçeği frekansında ortancanın üstünde, erkeksilik puanı erkeksilik ölçeği frekansında ortancanın altındaysa birey kadınsı; eğer erkeksilik puanı erkeksilik ölçeği frekansında ortancanın üstünde kadınsılık puanı kadınsılık ölçeği frekansında ortancanın altındaysa erkeksi olarak nitelendirilir.

Bem Cinsiyet Rolü Envanterinin Türkçeye tercüme çalışması Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı öğretim üye ve görevlilerinden oluşan 13 kişilik bir uzman grubu tarafından yapılmıştır. Uzman grubunun tercüme ettiği 60 sıfattan her biri karşılaştırılarak %70'inin görüş birliğine vardıkları sıfatlar envanter için ayrılmış, %70'in altında olanlar tekrar tercüme ettirilmiştir. Sıfatların %70 üzerinden yeniden değerlendirilmesi yapıp envanterin Türkçe tercümesi elde edilmiştir. Daha sonra 30 kişiden oluşan başka bir uzman grubu, elde edilen 60 maddenin Türk toplumuna göre kadınsı, erkeksi ve sosyal beğeni özelliklerini temsil edip etmediğinin değerlendirmesini yapmış ve %70'in üzerinde görüş birliğine varılan maddelerle envanterin Türkçe formu oluşturulmuştur (Kavuncu, 1987).

BCRE'nin orijinal formunun psikometrik özellikleri şu şekildedir: iç tutarlık alfa katsayıları iki ayrı örnekleme K için .80, .82; E için .86, .86 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği ise dört haftalık bir arayla K için $r = .90$, E için $r = .90$ 'dır (Dökmen,1999). Kavuncu'nun (1987) yaptığı çalışmada BCRE'nin Türkçe formunun test – tekrar test güvenilirlik katsayısı kadınsılık ölçeği için $r = .75$ ($p < .05$), erkeksilik ölçeği için $r = .89$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Yine aynı çalışmada yapılan madde analizi sonuçları .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. BCRE'nin geçerlik çalışması çerçevesinde İngilizce –Türkçe ve Türkçe – Türkçe envanterlerin Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile elde edilen madde analizi sonuçları da .05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. MMPI'nin Erkeksilik ve Kadınsılık formu kullanılarak envanterin benzer ölçekler geçerliğine de bakılmıştır. Buna göre, MMPI'nin MF formu ile BCRE arasında

kadın katılımcılar için olumlu yönde anlamlı bir korelasyon (erkeksilik ölçeği için $r = .73$, $p < .05$; kadınsılık ölçeği için $r = .69$, $p < .05$); erkek katılımcılar için anlamsız bir korelasyon mevcuttur.

Dökmen (1999) yaptığı çalışmada BCRE'nin Kadınsılık ve Erkeksilik Ölçeklerinin Türkçe formunun faktör yapısını incelemiş, psikometrik özelliklerini ve normlarını belirlemiş ve envanterin geçerlik ve güvenilirliğini yeniden sınamıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda önce puanlardaki değişimin %54'ünü açıklayan ve öz değeri 1 olan dokuz faktör belirlenmiş ardından Scree Testine başvurularak maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Kadınsılık maddelerinin 14'ünü, erkeksilik maddelerinin ikisini içeren ikinci faktör kadınsılık faktörünü oluşturmuştur. Erkeksilik maddelerinin 13 tanesinin oluşturduğu üçüncü faktör erkeksilik faktörü olarak; 6 kadınsılık, 5 erkeksilik maddesinin toplandığı birinci faktör ise genel faktör olarak adlandırılmıştır. Envanterin faktör yapısı Bem'in önerdiği ikili faktör yapısına tam olarak uymamakla birlikte maddelerin %70'e yakın bölümü özgün yapıya uygun dağılmışlardır (Dökmen, 1999).

Kadınsılık ve Erkeksilik Ölçeklerinin güvenilirlik çalışması sonucunda K'nın alfa katsayısı .73, iki yarı güvenilirlik katsayısı .76; E'nin alfa katsayısı .75, iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Madde bırakmalı alfa katsayılarına bakıldığında ise K için alfa katsayı aralığının .70 – .73; E için .73 – .75 arasında değiştiği gözlenmiştir (Dökmen,1999). Cinsiyetler arası bir karşılaştırma yapıldığında ise kadınlarda $K \alpha = .74$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .78, $E \alpha = .78$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Erkeklerde ise $K \alpha = .72$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .75; $E \alpha = .71$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizinde Envanterin faktör yapısının beklenen yapıya tam olarak uymaması envanterin yapı geçerliğini tartışılır bir konuma getirmiştir (Dökmen,1999).

Bu nedenle ölçeklerin geçerliğini sınamak için toplam puanlarda cinsiyet farkına bakılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla yapılan t testi sonucunda beklendiği gibi kadın ve erkeklerin K ve E puanlarında farklılaştıkları görülmüştür. Kadınların K puanları erkeklerinkinden, erkeklerin de E puanları kadınlarinkinden anlamlı derecede yüksektir. Envanterin geçerliğini sınamak için ayrıca Oran Testi uygulanarak kadın ve erkek deneklerin cinsiyet rollerine dağılımları incelenmiştir. Yine beklendiği gibi kadınsı

sayısının kadınlarda, erkeksi sayısının da erkeklerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oran Testi sonuçlarına göre kadınlarla erkekler arasında geleneksel, karşı, androjen ve belirsiz cinsiyet rolünü benimseme bakımından anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Dökmen, 1999; Akt. Damarlı, 2006, 46-48).

Bem Cinsiyet Rolü Envanteri ile elde edilen Kadınlık ve Erkeklik toplam puanları ile diğer ölçeklerden alınan puanlar arasındaki korelasyonlara bakılmış ve ölçeğin geçerliği için kanıt elde edilmiştir. Kandiyoti tarafından geliştirilen “Cinsiyet Rollerini ile ilgili Kalıp Yargı Ölçeği”, esasen tek bir kalıp yargı puanı vermektedir. Ancak bu araştırma için, bu ölçek iki ayrı ölçek (Kadınlık ve Erkeklik Ölçekleri) olarak ele alınmış ve iki ayrı puan elde edilmiştir. Bu iki puan ile Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nden elde edilen iki puan arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. İki kadınlık ölçeği ve iki erkeklik ölçeği toplam puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı korelasyonların Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin geçerliği için kanıt olarak ele alınması düşünülmüştür (Dökmen, 1991, 81-89). (Ek-2).

3.3.3. Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddeden oluşan ölçekteki ifadeye katılma veya katılmama durumu “Evet” ve “Hayır” seçeneklerinden biri işaretlenmektedir. Ölçeğin “Spor Yapma Nedenleri” ve “Spor Yapmama Nedenleri” olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt ölçeği bulunmaktadır.

“Spor Yapma Nedenleri Ölçeği” toplam 16 maddeden oluşmakta olup 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Sosyal çevre edinmek için” ve Yakın çevrenin etkisi” olarak isimlendirilmiş ve ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanından alınacak yüksek puanlar spor yapma nedenini açıklamaktadır.

“Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği” toplam 12 maddeden oluşmakta olup 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar “Fiziki nedenler”, “Zaman yetersizliği”, “Kişisel özellikler” ve “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” olarak isimlendirilmiş ve ölçeğin alt

boyutlarında ve toplam puanından alınacak yüksek puanlar spor yapmama nedenini açıklamaktadır (EK-3).

Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde on farklı istatistiksel analiz uygulanmıştır. Bu analizlerden ilk altısı bilgisayarda SPSS for Windows 15.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler:

1. Cronbach Alfa katsayısı
2. Korelasyon Analizi
3. Student t Testi
4. KMO (Kaiser-Meyer Olkin) Örneklem Yeterliği analizi
5. Barlett's Örneklem Büyüklüğü Testi
6. Açıklayıcı faktör analizi olarak (Exploratory factor analysis)
7. Principal Component (Temel Bileşenler) analizi
8. Varimax Dik Döndürme yöntemi
9. Scree Plot testi
10. Kruskal-Wallis testi

Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizlerinin en çok kullanıldığı alanların başında, kişilik ve zeka gibi psikolojik konuların ölçüm araçlarının nesnel bir biçimde test edilmesi gelmektedir. Araştırmacı tarafından belirlenen ölçek maddeleri denekler üzerinde test edilmekte, analiz sonuçlarına göre gerekli madde eklemesi, çıkarması ve düzeltmeleri yapıldıktan sonra tekrar uygulamaya geçilmektedir. Bu süreç, ölçülmek istenen yapıların, kontrol edilebilir sayıda madde ile güvenilir bir şekilde açıklanabilir hale gelmesine kadar sürdürülür (Tabachnick ve Fidell, 2001, 582).

Açıklayıcı faktör analizlerinde araştırmacının değişkenler içinde örtük olan ortak yapıları yani faktörleri hakkında fazla bilgisi yoktur. Her faktör ile ilgili kaç madde (değişken) olduğunu bilmemektedir. Doğrulamalı faktör analizinde ise araştırmacı örtük değişkenleri, bu değişkenleri oluşturan gözlenen değişkenleri ve her örtük değişkenin

hangi gözlenen değişkenlerden oluştuğunu bilmektedir (Sharma, 1996, 128). Bundan dolayı da açıklayıcı faktör analizlerinin ana amacının teori geliştirmek, doğrulayıcı faktör analizlerinin ana amacının ise teoriyi test etmek olduğu düşünülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, 585).

Açıklayıcı faktör analizlerinin uygulanmasında verilerin türü, örneklem büyüklüğü ve çok değişkenli analizlere ilişkin varsayımlar gibi çeşitli konulara dikkat edilmesi önerilmektedir (Hair ve diğ., 2006). Öncelikle faktör analizlerinde kullanılacak verilerin metrik ölçeklerde ölçülmüş olması korelasyonların hesaplanabilmesi açısından tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı örneklemin 100 ve 100'ün üzerinde olması hatta daha sağlam sonuçlar için ölçek maddesi başına en az 10 denek ile (1'e 10 oranı) yapılmış olması, bazı çalışmalarda bu oranın 1'e 20 olması gerektiği belirtilmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde, doğrulayıcı faktör analizi ile yapılacak ölçüm modellerinin test edilmesinden önce keşifsel faktör analizlerinin uygulanması önerilmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006, 815). Bu öneri ölçüm modellerinde ve yapısal eşitlik modellerinde kullanılması planlanan yapıların; birbirlerinden ayrılabilen yapılar olduğunun yani ayırışma geçerliliğinin (discriminant validity) sağlanıp sağlanamadığını ortaya konulması açısından oldukça önemlidir (Anderson ve Gerbing, 1988, 415; Şimşek, 2007, 126).

Hair ve diğerlerine (2006, 780) göre ölçüm teorisinin doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmesinden önce ilk olarak incelenen yapıların ve her bir yapı ile ilgili olduğu düşünülen potansiyel ölçeklerin tanımlanması gerekmektedir. Bu aşamada nitel araştırmalardan yararlanılmaktadır. Bu aşamayı uzmanlarla ölçeklerin tartışılması, ön testlerin yapılması, faktörlerin ayırışabilirliğinin incelenebilmesi için keşifsel faktör analizlerinin uygulanması aşamaları takip etmektedir. Ölçek iyileştirmeleri yapıldıktan sonra her bir örtük yapı için gerekli gözlenen değişken sayısının belirlenmesinde genel kabul gören bir kural olan "her bir yapı için en az üç değişken" kuralına dikkat edilmesi önerilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

İlk önce kullanılan ölçeğin “Spor Yapan” ve “Spor Yapmayan” öğrencilere göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

“Spor Yapma Nedenleri Ölçeği”nin maddelerinin iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı ()*

MADDELER	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Madde silinirse ölçeğin ortalaması	Madde silinirse ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu	Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı
Ailemin teşviki ile başladım.	1,74	0,44	25,35	9,532	,197	,725
Kişiliğimi geliştirmek için başladım.	1,43	0,50	25,65	8,986	,347	,711
Görsel basından etkilendiğim için başladım.	1,59	0,49	25,49	8,918	,375	,708
Yazılı basının etkisiyle başladım.	1,78	0,42	25,30	9,205	,352	,711
Okuldaki hocalarımın etkisiyle başladım.	1,71	0,46	25,38	8,947	,406	,705
Arkadaşlarımın etkisiyle başladım.	1,33	0,47	25,75	9,019	,362	,709
Şampiyon sporculardan etkilendiğim için başladım.	1,68	0,47	25,40	9,043	,356	,710

Tablo 4.1`in devamı

Çevrede ilgi odağı olmak için başladım.	1,81	0,39	25,27	9,074	,437	,703
Kendimi ispatlamak için başladım.	1,71	0,45	25,37	9,108	,348	,711
Zinde kalabilmek ve zayıflamak için yaparım.	1,44	0,50	25,64	9,358	,217	,725
Para kazanmak için yapıyorum.	1,93	0,26	25,15	10,250	-,031	,736
Stres atmak için yaparım.	1,13	0,34	25,95	9,857	,138	,728
Vücuda çeviklik kazandırdığı için yaparım.	1,21	0,41	25,87	9,197	,361	,710
Yetenekleri geliştirdiği için yaparım.	1,36	0,48	25,72	8,884	,401	,705
Doktor tavsiye ettiği için yaparım.	1,82	0,39	25,26	9,678	,181	,726
Sosyal bir çevre edinmek için yaparım.	1,59	0,49	25,49	8,800	,417	,703
Bir arkadaş grubuna girebilmek için başladım.	1,83	0,38	25,25	9,404	,313	,715
ÖLÇEĞİN	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Varyans	Madde sayısı	Cronbach Alfa	Ranj
	27,08	3,20	10,27	17	,727	15

(*)N=268

Tablo 4.1. incelendiğinde Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin “Para kazanmak için yapıyorum.” maddesine ait Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu negatif çıkmıştır. Tablodan bu maddeye “Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı” değeri bölümünde de Cronbach Alfa katsayısı değerinin yükseldiği görülmektedir. Bu bulgulara göre “Para kazanmak için yapıyorum.” maddesinin ölçekten çıkarılması gerekmektedir.

Spor Yapma Nedenleri ölçeğinin “ “Para kazanmak için yapıyorum.” maddesi çıkarıldıktan sonra kalan 16 maddenin iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

On altı maddelik Spor Yapma Nedenleri ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı

MADDE NO	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Madde silinirse ölçeğin ortalaması	Madde silinirse ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu	Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı
Ailemin teşviki ile başladım.	1,74	0,44	23,42	9,505	,201	,735
Kişiliğimi geliştirmek için başladım.	1,43	0,50	23,72	8,958	,351	,721
Görsel basından etkilendiğim için başladım.	1,59	0,49	23,57	8,929	,365	,719
Yazılı basının etkisiyle başladım.	1,78	0,42	23,38	9,169	,360	,720
Okuldaki hocalarımın etkisiyle başladım.	1,71	0,46	23,45	8,916	,412	,715
Arkadaşlarımın etkisiyle başladım.	1,33	0,47	23,82	8,991	,366	,719
Şampiyon sporculardan etkilendiğim için başladım.	1,68	0,47	23,48	9,051	,346	,721
Çevrede ilgi odağı olmak için başladım.	1,81	0,39	23,35	9,087	,423	,715
Kendimi ispatlamak için başladım.	1,71	0,45	23,44	9,093	,347	,721
Zinde kalabilmek ve zayıflamak için yaparım.	1,44	0,50	23,71	9,332	,220	,735
Stres atmak için yaparım.	1,13	0,34	24,02	9,785	,164	,736
Vücuda çeviklik kazandırdığı için yaparım.	1,21	0,41	23,94	9,152	,373	,719
Yetenekleri geliştirdiği için yaparım.	1,36	0,48	23,79	8,831	,414	,714
Doktor tavsiye ettiği için yaparım.	1,82	0,39	23,34	9,692	,168	,737
Sosyal bir çevre edinmek için yaparım.	1,59	0,49	23,57	8,781	,419	,714
Bir arkadaş grubuna girebilmek için başladım.	1,83	0,38	23,32	9,406	,305	,726
ÖLÇEĞİN	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Varyans	Madde sayısı	Cronbach Alfa	Ranj
	25,15	3,20	10,25	16	,736	15

Tablo 4.2. incelendiğinde “Spor Yapma Nedenleri Ölçeği”nin sorunlu maddenin olmadığı ve bu boyutun 16 maddesine ilişkin Cronbach Alfa katsayısının 0,76 olduğu görülmektedir. Ölçeğin olması gereken ranjı 17 ve hesaplanan ranjının 15 olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin 16 maddesinde sorunlu herhangi bir maddenin olmadığını göstermektedir.

Bu 16 maddelik “Spor Yapma Nedenleri Ölçeği”nin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

4.1.1.Spor Yapma Nedenleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Çalışmanın bundan önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitliklerin kullanıldığı çalışmalarda açıklayıcı faktör analizlerinin kullanılmasının nedeni, teorik olarak belirlenen ölçeklerden yani gözlenen değişkenlerden oluşan faktörlerin birbirlerinden bağımsız bir biçimde faktörleşip faktörleşemediklerinin anlaşılabilmesidir. Faktör analizlerinin bir veri setine uygulanabilmesi ile ilgili çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Bunların ilki örneklem büyüklüğü ile ilgilidir. Örneklem büyüklüğü faktör analizi sonuçlarının genellenebilirliği ve kararlılığı açısından oldukça önemli bir kriter niteliği taşımaktadır ve güvenilir faktör sonuçları için değişken başına on gözlem (1:10) oranı önerilmektedir. Ayrıca faktör analizi sonuçlarının genellenebilir olması için değişken başına gözlem oranının önerilen 1:10 veya 1:20 oranlarında olması önerilmektedir (Hair, 1998:115). Bu çalışmada: 204 kişi / 16 madde=12,75 olarak bulunmuştur. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün sonuçların genellenebilirliği açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını anlamak amacıyla da Bartlett testi uygulanmış olup bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

KMO and Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)			,757
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	659,334	
	S.d.	120	
	p	,000	

Tablo 4.3. incelendiğinde KMO katsayısının 0,76 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenir (Hair vd., 1998, 99). Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yine tablodan Bartlett testine ilişkin Ki-kare değerinin $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu verilerin faktör analizi uygulanabilirliği olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki bulgulara dayanarak 16 maddeden oluşan Spor Yapma Nedenleri ölçeğine açıklayıcı faktör analizi olarak temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.4'de verilmiştir.

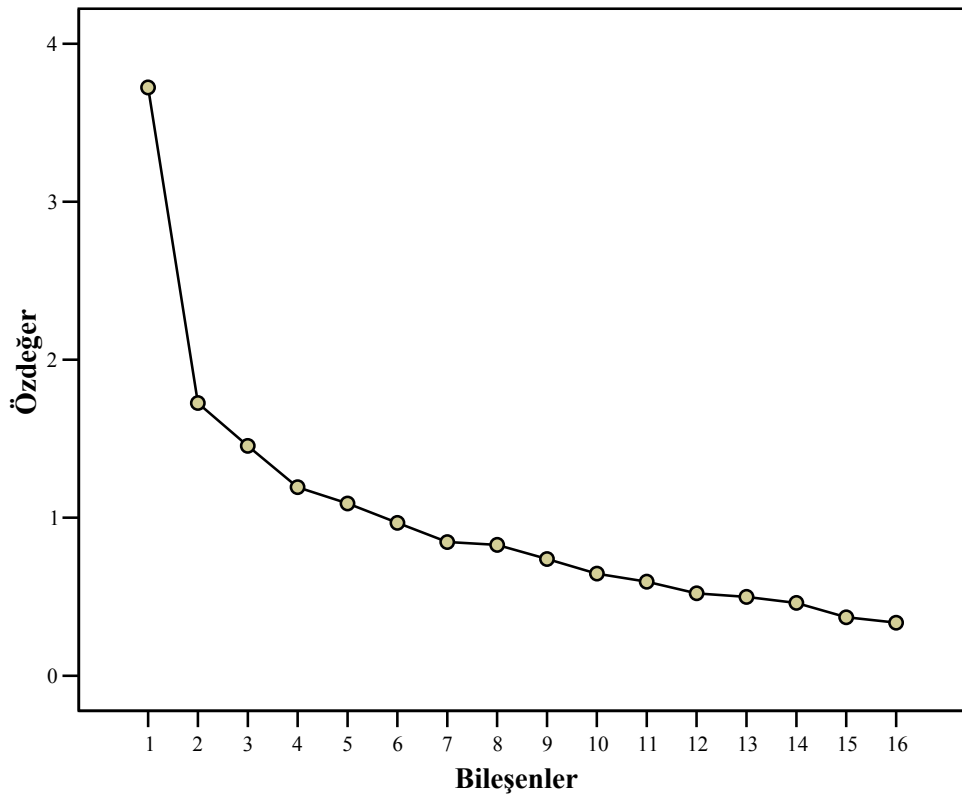
Tablo 4.4.

Spor Yapma Nedenleri Ölçeğine İlişkin Maddelerin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası		
	Toplam	Varyansı n %	Yığılma 1 %	Toplam	Varyansı n %	Yığılma 1 %	Toplam	Varyansı n %	Yığılma 1 %
1	3,723	23,271	23,271	3,723	23,271	23,271	2,453	15,331	15,331
2	1,726	10,787	34,058	1,726	10,787	34,058	1,929	12,054	27,384
3	1,455	9,093	43,151	1,455	9,093	43,151	1,838	11,488	38,872
4	1,194	7,461	50,612	1,194	7,461	50,612	1,532	9,578	48,449
5	1,091	6,816	57,428	1,091	6,816	57,428	1,437	8,979	57,428
6	,968	6,049	63,477						
7	,846	5,289	68,766						
8	,828	5,178	73,944						
9	,739	4,618	78,561						
10	,646	4,040	82,601						
11	,595	3,719	86,321						
12	,522	3,262	89,583						
13	,499	3,120	92,703						
14	,461	2,882	95,586						
15	,370	2,314	97,900						
16	,336	2,100	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 4.4. incelendiğinde 16 maddelik Spor Yapma Nedenleri ölçeğinin faktör analizi sonrası toplam varyansın 57'sini açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Beş faktörlü yapının incelenmesi için Scree Plot testi yapılmıştır. Scree Plot testi ile grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi önerilmektedir (Kline, 1994). Aşağıda Grafik 1'de Scree Plot test sonucu verilmiştir.



Grafik 1. Scree Plot Testi

Scree Plot test sonucu elde edilen grafikte ilk ani değişiklik beşinci faktörde olmuştur. Scree Plot test sonucuna dayanarak 5 faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilerek analizlere devam edilmiştir.

Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin 5 faktördeki dağılımları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5.

Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matrisi

	Maddeler	Bileşenler				
		1	2	3	4	5
1	Ailemin teşviki ile başladım.	,004	,021	,215	-,200	,624
2	Kişiliğimi geliştirmek için başladım.	,282	,388	-,035	-,016	,475
3	Görsel basından etkilendiğim için başladım.	,025	-,026	,786	,154	,061
4	Yazılı basının etkisiyle başladım.	,053	,081	,767	-,045	,198
5	Okuldaki hocalarımın etkisiyle başladım.	,178	,188	,185	,252	,589
6	Arkadaşlarımın etkisiyle başladım.	,310	,144	,445	,312	-,030
7	Şampiyon sporculardan etkilendiğim için başladım.	,096	,475	,443	,116	-,079
8	Çevrede ilgi odağı olmak için başladım.	-,028	,784	,085	,200	,174
9	Kendimi ispatlamak için başladım.	,133	,834	,012	,083	,004
10	Zinde kalabilmek ve zayıflamak için yaparım.	,599	,004	,053	-,007	,156
11	Stres atmak için yaparım.	,735	-,127	,267	,057	-,110
12	Vücuda çeviklik kazandırdığı için yaparım.	,826	,125	-,005	,116	,058
13	Yetenekleri geliştirdiği için yaparım.	,737	,258	-,026	,061	,132
14	Doktor tavsiye ettiği için yaparım.	,001	-,141	-,152	,371	,573
15	Sosyal bir çevre edinmek için yaparım.	,289	,201	,032	,753	,022
16	Bir arkadaş grubuna girebilmek için başladım.	-,082	,139	,224	,722	,088

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 6 iterations.

Faktör analizinde faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu açıdan tüm maddelerin faktör yükü 0,30'un üstündedir. Tekrarlama (İterasyon) sayısının 6 olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Hangi bileşenlerin hangi faktörlerde yer aldığı Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Spor Yapma Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

Spor Yapma Nedenleri Ölçeği Maddeleri	Faktörler				
	1	2	3	4	5
<i>Sporun yararına inanma</i>					
Zinde kalabilmek ve zayıflamak için yaparım.	,599				
Stres atmak için yaparım.	,735				
Vücuda çeviklik kazandırdığı için yaparım.	,826				
Yetenekleri geliştirdiği için yaparım.	,737				
<i>Çevreyi etkileme</i>					
Çevrede ilgi odağı olmak için başladım.		,784			
Kendimi ispatlamak için başladım.		,834			

Tablo 4.6`nın devamı

<i>Çevreden etkilenme</i>					
Görsel basından etkilendiğim için başladım.					,786
Yazılı basının etkisiyle başladım.					,767
Arkadaşlarımın etkisiyle başladım.					,445
Şampiyon sporculardan etkilendiğim için başladım.					,443
<i>Sosyal çevre edinmek için</i>					
Sosyal bir çevre edinmek için yaparım.					,753
Bir arkadaş grubuna girebilmek için başladım.					,722
<i>Yakın çevrenin etkisi</i>					
Ailemin teşviki ile başladım.					,624
Kişiliğimi geliştirmek için başladım.					,475
Okuldaki hocalarımla etkisiyle başladım.					,589
Doktor tavsiye ettiği için yaparım.					,573
Açıkladığı varyans %	15,331	12,054	11,488	9,578	8,979
Açıklanan toplam varyans %	15,331	27,384	38,872	48,449	57,428

Tablo 4.6. incelendiğinde, toplam varyansın % 15,33'ünü 1. faktörün, % 12,05'ini 2. faktörün, % 11,48'ini 3. faktörün, % 9,58'ini 4. faktörün, % 8,98'ini 5. faktörün açıkladığı ve bu faktörlerin tümünün toplam varyansın % 57,43'ünü açıkladığı görülmektedir. On altı maddelik Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin beş faktörlü yapısını oluşturan bileşenlere incelenerek faktörlere şu adlar önerilmiştir.

1. Faktör: 10.,11.,12. ve 13. maddelerden olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan bu faktör "*Sporun yararına inanma*" olarak isimlendirilebilir.

2. Faktör: 8. ve 9. maddelerden olmak üzere toplam 2 maddeden oluşan bu faktör "*Çevreyi etkileme*" olarak isimlendirilebilir.

3. Faktör: 3.,4.,6. ve 7. maddelerden den olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan bu faktör "*Çevreden etkilenme*" olarak isimlendirilebilir.

4. Faktör: 15. ve 16. maddelerden den olmak üzere toplam 2 maddeden oluşan bu faktör "*Sosyal çevre edinmek için*" olarak isimlendirilebilir.

5. Faktör: 1.,2.,5. ve 14. maddelerden den olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan bu faktör "*Yakın çevrenin etkisi*" olarak isimlendirilebilir.

Spor Yapma Nedenleri ölçeğinin ayırdedici geçerliğinin incelenmesinde ölçekten alınan toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonrası alt gruptan % 27 ve üst gruptan % 27'lik dilimler alınmıştır. Her bir maddenin

bu iki grubu ayırt edip etmediğine t testi ile bakılmış olup bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği

		n	X	S.s.	t	p
Madde1	Alt grup	55	1,85	0,36	2,894	,005
	Üst grup	55	1,62	0,49		
Madde2	Alt grup	55	1,80	0,40	7,436	,000
	Üst grup	55	1,22	0,42		
Madde3	Alt grup	55	1,87	0,34	6,393	,000
	Üst grup	55	1,36	0,49		
Madde4	Alt grup	55	1,96	0,19	4,659	,000
	Üst grup	55	1,64	0,49		
Madde5	Alt grup	55	1,95	0,23	7,135	,000
	Üst grup	55	1,42	0,50		
Madde6	Alt grup	55	1,82	0,39	9,000	,000
	Üst grup	55	1,16	0,37		
Madde7	Alt grup	55	1,93	0,26	7,276	,000
	Üst grup	55	1,38	0,49		
Madde8	Alt grup	55	2,00	0,00	6,958	,000
	Üst grup	55	1,53	0,50		
Madde9	Alt grup	55	1,98	0,13	8,105	,000
	Üst grup	55	1,42	0,50		
Madde10	Alt grup	55	1,89	0,31	7,670	,000
	Üst grup	55	1,31	0,47		
Madde11	Alt grup	55	1,56	0,50	5,702	,000
	Üst grup	55	1,11	0,31		
Madde12	Alt grup	55	1,80	0,40	12,706	,000
	Üst grup	55	1,04	0,19		
Madde13	Alt grup	55	1,82	0,39	11,781	,000
	Üst grup	55	1,07	0,26		

Tablo 4.7`nin devamı

Madde14	Alt grup	55	1,95	0,23	3,421	,001
	Üst grup	55	1,71	0,46		
Madde15	Alt grup	55	1,95	0,23	9,889	,000
	Üst grup	55	1,27	0,45		
Madde16	Alt grup	55	2,00	0,00	4,915	,000
	Üst grup	55	1,69	0,47		
Toplam puan	Alt grup	55	2,42	1,10	23,697	,000
	Üst grup	55	10,18	1,92		

Tablo 4.7. incelendiğinde “Spor Yapma Nedenleri Ölçeği”nin her bir maddesine hem de toplam puanına ilişkin t değerlerinin tümü $p < 0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular Spor Yapma Nedenleri Ölçeğinin maddelerinin spor yapma nedenleri yüksek olanlar ile düşük olanları birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir.

Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeğinin “Spor Yapmama” nedenleri boyutu maddelerinin iç tutarlığının ve homojenliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. incelendiğinde Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeğinin “Spor Yapmama” nedenleri boyutunda sorunlu maddenin olmadığı ve bu boyutun 12 maddesine ilişkin Cronbach Alfa katsayısının 0,70 olduğu görülmektedir. Ölçeğin olması gereken ranjı 12 ve hesaplanan ranjının 11 olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeğinin “Spor Yapmama” nedenleri boyutunun 12 maddesinde sorunlu herhangi bir maddenin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.8.

Spor Yapmama Nedenleri alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı ()*

MADDELER	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Madde silinirse ölçeğin ortalaması	Madde silinirse ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam puan korelasyonu	Madde silinirse ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı
Yeterince zaman bulamadığım için	1,39	0,49	18,91	5,060	,380	,674
Derslerim çok yoğun olduğu için	1,50	0,50	18,80	4,982	,402	,670
Maddi yetersizliklerden	1,80	0,40	18,50	5,358	,329	,682
Sportif tesislerin yetersizliğinden	1,68	0,47	18,62	5,240	,313	,685
Sportif faaliyetler hakkında yeterince bilgilendirilmediğim için	1,52	0,50	18,78	4,987	,400	,670
İklim şartlarının müsait olmamasından	1,49	0,50	18,81	4,926	,429	,665
Spor yapmayı sevmemediğimden	1,86	0,35	18,44	5,654	,216	,696
Fiziksel yapımın uygun olmamasından	1,92	0,28	18,38	5,676	,284	,689
Ailemin yeterince teşvik etmemesinden	1,85	0,35	18,44	5,466	,326	,683
İlgimi çeken başka etkinlikleri tercih ettiğimden	1,71	0,46	18,59	5,338	,278	,690
Sosyal çevrenin baskısından	1,92	0,28	18,38	5,670	,289	,689
Arkadaşlarımın arasında spor yapanların olmamasından	1,68	0,47	18,62	5,149	,359	,677
ÖLÇEĞİN	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Varyans	Madde sayısı	Cronbach Alfa	Ranj
	20,30	2,48	6,13	12	,70	11

(*)N=308

Bu 12 maddelik Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri ölçeğinin “Spor Yapmama” nedenleri boyutunun faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

4.1.2. Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 308 kişi / 12 madde=25,67 olarak bulunmuştur. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün sonuçların genellenebilirliği açısından uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizinin uygulanabilir olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve analiz edilecek değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve sıfırdan farklı olup olmadığını anlamak amacıyla da Bartlett testi uygulanmış olup bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

KMO and Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		
		,702
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare	568,978
	S.d.	66
	p	,000

Tablo 4.9. incelendiğinde KMO katsayısının 0,70 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,70'e eşit veya bu orandan büyük olması beklenir (Hair vd., 1998,99). Bu bulgu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yine tablodan Bartlett testine ilişkin Ki-kare değerinin $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu verilerin faktör analizi uygulanabilirliği olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara dayanarak 12 maddeden oluşan Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğine açıklayıcı faktör analizi olarak temel bileşenler yöntemi ve varimaks dönüştürmesi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

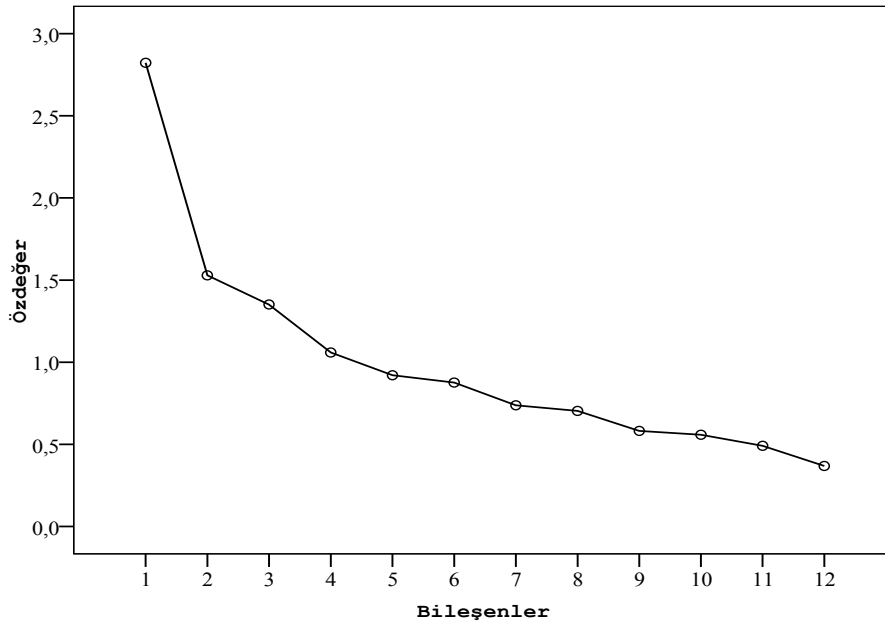
Spor Yapmama Nedenleri ölçeğine İlişkin Maddelerin ve Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranları

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Yığılma %	Toplam	Varyansın %	Yığılma %	Toplam	Varyansın %	Yığılma %
1	2,823	23,521	23,521	2,823	23,521	23,521	1,949	16,245	16,245
2	1,529	12,740	36,261	1,529	12,740	36,261	1,700	14,169	30,414
3	1,351	11,259	47,520	1,351	11,259	47,520	1,607	13,390	43,804
4	1,059	8,826	56,347	1,059	8,826	56,347	1,505	12,543	56,347
5	,921	7,671	64,018						
6	,876	7,302	71,320						
7	,738	6,150	77,470						
8	,703	5,862	83,332						
9	,582	4,851	88,182						
10	,558	4,654	92,837						
11	,491	4,092	96,928						
12	,369	3,072	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 4.10. incelendiğinde 16 maddelik Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin faktör analizi sonrası toplam varyansın 56'sını açıklayan özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Dört faktörlü yapının incelenmesi için Scree Plot testi yapılmıştır. Scree Plot testi ile grafik eğrisinin eğiminde oluşan ilk ani değişikliğe kadar olan faktörlerin seçilmesi önerilmektedir (Kline, 1994). Aşağıda Grafik 2'de Scree Plot test sonucu verilmiştir.

Scree Plot test sonucu elde edilen grafikte ilk ani değişiklik dördüncü faktörde olmuştur. Scree Plot test sonucuna dayanarak 4 faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilerek analizlere devam edilmiştir.



Grafik 2. Scree Plot testi

Varimax döndürme yöntemi sonrası maddelerin 4 faktördeki dağılımları Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Ortaya Çıkan Faktör Yükleri Matrisi

Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
1 Yeterince zaman bulamadığım için	,104	,834	,152	,021
2 Derslerim çok yoğun olduğu için	,102	,833	,041	,172
3 Maddi yetersizliklerden	,281	,152	-,227	,670
4 Sportif tesislerin yetersizliğinden	,605	,254	-,270	,120
5 Sportif faaliyetler hakkında yeterince bilgilendirilmediğim için	,753	,036	,062	,080
6 İklim şartlarının müsait olmamasından	,628	,315	,201	-,103
7 Spor yapmayı sevmediğimden	-,132	,098	,728	,227
8 Fiziksel yapımın uygun olmamasından	,054	,242	,577	,089
9 Ailemin yeterince teşvik etmemesinden	,105	-,062	,283	,708
10 İlgimi çeken başka etkinlikleri tercih ettiğimden	,347	-,110	,630	,019
11 Sosyal çevrenin baskısından	-,024	,154	,232	,594
12 Arkadaşlarımın arasında spor yapanların olmamasından	,609	-,126	,139	,285

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Faktör analizinde faktör yüklerinin 0,30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu açıdan tüm maddelerin faktör yükü 0,30'un üstündedir. Tekrarlama (İterasyon) sayısının 6 olduğu görülmüştür. Bu bulgular ölçeğin yapı geçerliğinin uygun olduğunu göstermektedir. Hangi bileşenlerin hangi faktörlerde yer aldığı Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği Maddeleri	Faktörler			
	1	2	3	4
<i>Fiziki nedenler</i>				
Sportif tesislerin yetersizliğinden	,605			
Sportif faaliyetler hakkında yeterince bilgilendirilmediğim için	,753			
İklim şartlarının müsait olmamasından	,628			
Arkadaşlarımın arasında spor yapanların olmamasından	,609			
<i>Zaman yetersizliği</i>				
Yeterince zaman bulamadığım için	,834			
Derslerim çok yoğun olduğu için	,833			
<i>Kişisel özellikler</i>				
Spor yapmayı sevmediğimden		,728		
Fiziksel yapımın uygun olmamasından		,577		
İlgimi çeken başka etkinlikleri tercih ettiğimden		,630		
<i>Maddi ve sosyal çevre nedenleri</i>				
Maddi yetersizliklerden				,670
Ailemin yeterince teşvik etmemesinden				,708
Sosyal çevrenin baskısından				,594
Açıkladığı varyans %	16,245	14,169	13,390	12,543
Açıklanan toplam varyans %	16,245	30,414	43,804	56,347

Tablo 4.12. incelendiğinde, toplam varyansın % 16,25'ini 1. faktörün, % 14,17'sini 2. faktörün, % 13,39'unu 3. faktörün, % 12,54'ünü 4. faktörün açıkladığı ve bu faktörlerin tümünün toplam varyansın % 56,35'ini açıkladığı görülmektedir. On iki maddelik Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin dört faktörlü yapısını oluşturan bileşenlere incelenerek faktörlere şu adlar önerilmiştir.

1. Faktör: 4.,5.,6. ve 12. maddelerden olmak üzere toplam 4 maddeden oluşan bu faktör “*Fiziki nedenler*” olarak isimlendirilebilir.

2. Faktör: 1. ve 2. maddelerden olmak üzere toplam 2 maddeden oluşan bu faktör “*Zaman yetersizliği*” olarak isimlendirilebilir.

3. Faktör: 7.,8. ve 10. maddelerden olmak üzere toplam 3 maddeden oluşan bu faktör “*Kişisel özellikler*” olarak isimlendirilebilir.

4. Faktör: 3.,9. ve 11. maddelerden olmak üzere toplam 3 maddeden oluşan bu faktör “*Maddi ve sosyal çevre nedenleri*” olarak isimlendirilebilir.

Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin ayırdedici geçerliğinin incelenmesinde ölçekten alınan toplam puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralama sonrası alt gruptan % 27 ve üst gruptan % 27’lik dilimler alınmıştır. Her bir maddenin bu iki grubu ayırt edip etmediğine t testi ile bakılmış olup bulgular Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliği

		n	X	S.s.	t	p
Madde1	Alt grup	83	1,81	0,40	14,103	,000
	Üst grup	83	1,07	0,26		
Madde2	Alt grup	83	1,90	0,30	13,959	,000
	Üst grup	83	1,17	0,38		
Madde3	Alt grup	83	1,98	0,15	7,535	,000
	Üst grup	83	1,54	0,50		
Madde4	Alt grup	83	1,94	0,24	9,263	,000
	Üst grup	83	1,39	0,49		
Madde5	Alt grup	83	1,93	0,26	16,238	,000
	Üst grup	83	1,14	0,35		
Madde6	Alt grup	83	1,93	0,26	14,103	,000
	Üst grup	83	1,19	0,40		
Madde7	Alt grup	83	1,95	0,22	3,827	,000
	Üst grup	83	1,75	0,44		
Madde8	Alt grup	83	2,00	0,00	5,102	,000
	Üst grup	83	1,76	0,43		
Madde9	Alt grup	83	1,99	0,11	6,600	,000
	Üst grup	83	1,63	0,49		
Madde10	Alt grup	83	1,94	0,24	7,696	,000
	Üst grup	83	1,47	0,50		

Tablo 4.13`ün devamı

Madde11	Alt grup	83	2,00	0,00	4,765	,000
	Üst grup	83	1,78	0,41		
Madde12	Alt grup	83	1,88	0,33	8,315	,000
	Üst grup	83	1,35	0,48		
Toplam puan	Alt grup	83	1,31	0,47	23,07	,000
	Üst grup	83	6,76	1,60		

Tablo 4.13. incelendiğinde “Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği”nin her bir maddesine hem de toplam puanına ilişkin t değerlerinin tümü $p<0,05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular Spor Yapmama Nedenleri Ölçeğinin maddelerinin spor yapmama nedenleri yüksek olanlar ile düşük olanları birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir.

Sonuç olarak hem “Spor Yapma Nedenleri Ölçeği” hem de “Spor Yapmama Nedenleri Ölçeği” öğrencilerin spor yapma ve yapmama nedenlerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir.

4.2. Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri İle Cinsiyet Roller ve Beden Algısı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Spor yapma ve yapmama nedenleri ile cinsiyet rolleri ve beden algısı arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. incelendiğinde spor yapma nedenleri ile kadınsı cinsiyet rolleri arasında ters yönde ($-,240$ $p<0.01$), kadınsı cinsiyet rolleri ile spor yapma nedenleri ölçeğinin “Sporun yararına inanma” ve “Çevreden etkilenme” alt boyutları arasında ters yönde ($-,195$ $p<0.01$; $-,281$ $p<0.01$), beden algısı ile erkeksi cinsiyet rolleri arasında pozitif yönde ($,171$ $p<0.05$) ve spor yapmama nedeni ile beden algısı arasında ters yönde ($-,168$ $p<0.01$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sonuç olarak spor yapma nedenleri ile kadınsı cinsiyet rolleri arasında ters yönde bir ilişki bulunurken erkeksi cinsiyet rolleri, beden algısı arasında ilişki bulunmamıştır. Spor yapmama nedenleri ile beden algısı arasında ters yönde bir ilişki bulunurken erkeksi cinsiyet rolleri, kadınsı cinsiyet rolleri arasında ilişki

bulunmamıştır. Beydoğan (1993), spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde beden imgesini araştırdığı çalışmada, spor yapan ve spor yapmayan kız ve erkek öğrencileri genel olarak karşılaştırdığında, spor yapan öğrencilerin puan ortalamalarının, spor yapmayan öğrencilerin puan ortalamalarından oldukça yüksek, kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin de olumlu olduğunu belirlemiştir.

Tablo 4.14.

Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri İle Cinsiyet Roller ve Beden Algısı Arasındaki İlişki

		Sporun yararına inanma	Çevreyi etkileme	Çevreden etkilenme	Sosyal çevre edinmek için	Yakın çevrenin etkisi	Yapma nedeni	Vücut algısı	BEM erkek	BEM kadın
Sporun yararına inanma	r									
	P	-								
	N	176								
Çevreyi etkileme	r	-,013								
	P	,923	-							
	N	56	58							
Çevreden etkilenme	r	,112	,082							
	P	,208	,581	-						
	N	129	48	138						
Sosyal çevre edinmek için	r	,026	-,052	,211						
	P	,825	,770	,109	-					
	N	73	34	59	75					
Yakın çevrenin etkisi	r	,171	,100	,311**	,112					
	P	,058	,486	,002	,409	-				
	N	123	51	99	56	135				
Yapma nedeni	r	,573**	,426**	,580**	,265*	,560**				
	P	,000	,001	,000	,022	,000	-			
	N	176	58	138	75	135	192			
Yapmama nedeni	r							-,168(**)	-,050	-,056
	P	-	-	-	-	-	-	,005	,407	,353
	N							273	273	273
Vücut algısı	r	,028	,024	-,093	-,094	,051	,015			
	P	,712	,858	,280	,421	,557	,839	-		
	N	176	58	138	75	135	192	204		
BEM erkek	r	-,146	-,190	-,027	-,183	-,081	-,053	,171*		
	P	,053	,153	,753	,115	,351	,467	,014	-	
	N	176	58	138	75	135	192	204	204	
BEM kadın	r	-,195**	-,089	-,281**	-,210	-,010	-,240**	,102	,110	
	P	,009	,505	,001	,071	,908	,001	,146	,118	-
	N	176	58	138	75	135	192	204	204	204
\bar{X}		2,89	1,47	2,00	1,31	1,70	6,32	163,09	107,99	105,26
S.s.		1,07	0,50	1,00	0,46	0,85	3,12	24,87	73,12	14,54

** p< 0.01 anlamlı

* p< 0.05 anlamlı

Koca, Aşçı ve Kirazcı (2002), takım ve bireysel sporlarla uğraşan kadın ve erkek sporcular ile sporcu olmayan kadın ve erkekler arasında cinsiyet rolleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, bireysel sporlarla uğraşan sporcuların erkeksilik puanları diğer iki gruptan yüksek bulunurken, takım sporlarıyla uğraşan sporcuların ise sosyal kabuledilebilirlik puanlarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.3. Cinsiyet Rollerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet rolleri durumlarına göre spor yapma nedenlerinin farklılaşp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Öğrencilerin Cinsiyet Rollerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

		N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	Erkeksi	27	89,56	,919	,821
	Kadınısı	16	84,88		
	Belirsiz	39	94,63		
	Androjen	94	86,27		
Çevreyi etkileme	Erkeksi	10	27,60	1,074	,783
	Kadınısı	3	35,33		
	Belirsiz	17	31,35		
	Androjen	28	28,43		
Çevreden etkilenme	Erkeksi	23	83,24	7,963	,047
	Kadınısı	12	77,25		
	Belirsiz	37	74,61		
	Androjen	66	60,44		
Sosyal çevre edinmek için	Erkeksi	10	41,50	9,472	,024
	Kadınısı	9	34,83		
	Belirsiz	20	47,13		
	Androjen	36	32,75		
Yakın çevrenin etkisi	Erkeksi	24	56,67	5,817	,121
	Kadınısı	11	83,82		
	Belirsiz	31	63,32		
	Androjen	69	71,52		
Toplam puan	Erkeksi	31	96,44	3,950	,267
	Kadınısı	17	99,35		
	Belirsiz	43	110,12		
	Androjen	101	90,24		

Öğrencilerin cinsiyet rolleri durumlarına göre spor yapma nedenlerinin “Çevreden etkilenme” ve “Sosyal çevre edinmek için” boyutları açısından farklılaşmalara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, diğer boyutlara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyet rolleri durumlarına göre spor yapma nedenlerinin “Çevreden etkilenme” ve “Sosyal çevre edinmek için” boyutları açısından aralarında fark olduğunu, diğer boyutlar açısından fark olmadığını göstermektedir.

Spor yapma nedenlerinin “Çevreden etkilenme” ve “Sosyal çevre edinmek için” boyutları açısından bu farkın hangi cinsiyet rolüne sahip olan öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

LSD Post Hoc testi

Değişkenler	(I) BEM sonuc	(J) BEM sonuc	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Çevreden etkilenme	Erkeksi	Kadinsı	,22464	,519
		Belirsiz	,25617	,325
		Androjen	,63373(*)	,008
	Kadinsı	Erkeksi	-,22464	,519
		Belirsiz	,03153	,923
		Androjen	,40909	,184
	Belirsiz	Erkeksi	-,25617	,325
		Kadinsı	-,03153	,923
		Androjen	,37756	,062
	Androjen	Erkeksi	-,63373(*)	,008
		Kadinsı	-,40909	,184
		Belirsiz	-,37756	,062
Sosyal çevre edinmek için	Erkeksi	Kadinsı	,17778	,385
		Belirsiz	-,15000	,384
		Androjen	,23333	,145
	Kadinsı	Erkeksi	-,17778	,385
		Belirsiz	-,32778	,069
		Androjen	,05556	,737
	Belirsiz	Erkeksi	,15000	,384
		Kadinsı	,32778	,069
		Androjen	,38333(*)	,003
	Androjen	Erkeksi	-,23333	,145
		Kadinsı	-,05556	,737
		Belirsiz	-,38333(*)	,003

* $p < 0.05$ anlamlı

Tablo 4.16 incelendiğinde cinsiyet rolü erkeksi olanların, cinsiyet rolü androjen olanlara göre “Çevreden etkilenme” puanları daha yüksek ve cinsiyet rolü belirsiz olanların, cinsiyet rolü androjen olanlara göre “Sosyal çevre edinmek için” puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak cinsiyet rolü erkeksi olanların spor yapmalarında “çevreden etkilenme” nedeni cinsiyet rolü androjen olanlara göre daha fazladır ve cinsiyet rolü belirsiz olanların spor yapmalarında “sosyal çevreden etkilenme” nedeni cinsiyet rolü androjen olanlara göre daha fazladır.

Baştuğ ve Kuru (2009), spor yapan ve yapmayan bayanların bedenlerini algılama düzeyini ve cinsiyet rollerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmalarında, araştırmaya katılan bayanların spor yapma durumları ile bedenlerini algılama ve cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Sporcu bayanların sağlığa, görünüşe, fiziksel yeterliliğe önem verdikleri, yaptıkları spora yönelik gelişen kaslı vücut yapıları nedeniyle beden bölümlerinden hoşnut oldukları ve bedenlerini algılama düzeylerinin spor yapmayan bayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca spor yapan bayanların cinsiyet rolü bakımından ortamın gerektirdiği kadınsı veya erkeksi özellikleri gösterebilecek, (androjen) esnek bir kişiliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Sporun, bireylerde beden algı düzeyini ve cinsiyet rolünü artıran bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine, beden kitle indeksine, spora başlama yaşına, baba ve annelerinin eğitim durumlarına, kardeş sayısına, bitirdiği lise türüne, ailesinin aylık gelirine, kendisinin aylık harcama miktarına, ailesinin ikamet ettiği yere, ailesinde kendisinden başka spor yapanlara, İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapma durumuna, Üniversitede spor yapabilme durumuna, Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna, Üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapma nedenleri açısından farklılaşma olup olmadığı sırasıyla incelenmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor Yapma Nedenleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s.	t	p
Sporun yararına inanma	Kız	59	1,97	1,52	-	,001
	Erkek	145	2,71	1,31	3,515	
Çevreyi etkileme	Kız	59	0,22	0,49	-	,012
	Erkek	145	0,50	0,77	2,537	
Çevreden etkilenme	Kız	59	0,86	0,96	-	,000
	Erkek	145	1,55	1,30	3,685	
Sosyal çevre edinmek için	Kız	59	0,20	0,52	-	,000
	Erkek	145	0,59	0,72	3,769	
Yakın çevrenin etkisi	Kız	59	1,07	1,05	-	,639
	Erkek	145	1,14	1,07	-,470	
Toplam puan	Kız	59	4,39	3,09	-	,000
	Erkek	145	6,59	3,28	4,408	

Kız ve erkek öğrencilerin spor yapma nedenlerinden “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Sosyal çevre edinmek için” ve “Toplam puan” açısından aralarındaki farka ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarındaki farka ait t değeri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin spor yapma nedenlerinden “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Sosyal çevre edinmek için” ve “Toplam puan” açısından aralarında fark olduğunu ve “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.17. incelendiğinde erkek öğrencilerin spor yapma nedenlerinden “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Sosyal çevre edinmek için” ve “Toplam puan” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sporu daha çok “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme” ve “Sosyal çevre edinmek için” yaptıkları söylenebilir.

4.4.2. Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Beden kitle indeksi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	zayıf	7	54,79	3,523	,172
	normal	151	89,73		
	hafif şişman	18	91,28		
Çevreyi etkileme	zayıf	3	16,00	2,966	,227
	normal	50	29,92		
	hafif şişman	5	33,40		
Çevreden etkilenme	zayıf	5	63,70	1,575	,455
	normal	117	68,25		
	hafif şişman	16	80,44		
Sosyal çevre edinmek için	zayıf	1	64,00	3,971	,137
	normal	66	36,73		
	hafif şişman	8	45,25		
Yakın çevrenin etkisi	zayıf	5	68,70	2,080	,353
	normal	119	66,61		
	hafif şişman	11	82,77		
Toplam puan	zayıf	9	57,67	4,773	,092
	normal	162	98,90		
	hafif şişman	21	94,62		

Öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.3. Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Yaş grubu	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	1-7 yaş	28	61,77	,841	,933
	8-11 yaş	50	56,75		
	12-14 yaş	21	62,79		
	15-17 yaş	11	62,41		
	18 yaş ve üstü	9	63,11		
Çevreyi etkileme	1-7 yaş	28	52,96	4,295	,368
	8-11 yaş	50	58,89		
	12-14 yaş	21	68,55		
	15-17 yaş	11	60,73		
	18 yaş ve üstü	9	67,22		
Çevreden etkilenme	1-7 yaş	28	51,07	5,552	,235
	8-11 yaş	50	67,53		
	12-14 yaş	21	61,05		
	15-17 yaş	11	51,05		
	18 yaş ve üstü	9	54,44		
Sosyal çevre edinmek için	1-7 yaş	28	55,79	4,368	,358
	8-11 yaş	50	63,26		
	12-14 yaş	21	65,81		
	15-17 yaş	11	57,45		
	18 yaş ve üstü	9	44,56		
Yakın çevrenin etkisi	1-7 yaş	28	55,05	9,346	,053
	8-11 yaş	50	56,14		
	12-14 yaş	21	77,86		
	15-17 yaş	11	66,73		
	18 yaş ve üstü	9	46,94		
Toplam puan	1-7 yaş	28	54,38	3,660	,454
	8-11 yaş	50	62,24		
	12-14 yaş	21	69,55		
	15-17 yaş	11	53,64		
	18 yaş ve üstü	9	50,56		

Öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.4. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Baba eğitimi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	İlköğretim	87	88,07	,984	,912
	Lise	47	82,71		
	Üniversite	26	92,40		
	Master	8	95,44		
	Doktora	6	84,92		
Çevreyi etkileme	İlköğretim	27	31,04	6,930	,140
	Lise	12	35,33		
	Üniversite	13	24,92		
	Master	4	16,00		
	Doktora	2	30,50		
Çevreden etkilenme	İlköğretim	70	72,41	2,127	,712
	Lise	37	62,61		
	Üniversite	20	70,05		
	Master	7	78,50		
	Doktora	4	63,75		
Sosyal çevre edinmek için	İlköğretim	37	34,88	2,061	,725
	Lise	21	39,90		
	Üniversite	12	38,17		
	Master	2	44,25		
	Doktora	1	26,00		
Yakın çevrenin etkisi	İlköğretim	65	63,12	4,923	,295
	Lise	41	66,17		
	Üniversite	17	79,85		
	Master	7	82,50		
	Doktora	3	53,50		
Toplam puan	İlköğretim	93	96,77	4,877	,300
	Lise	55	86,83		
	Üniversite	28	102,25		
	Master	8	126,94		
	Doktora	6	81,83		

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Anne eğitimi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	İlköğretim	109	82,07	,592	,964
	Lise	43	84,30		
	Üniversite	8	82,75		
	Master	3	83,50		
	Doktora	2	106,00		
Çevreyi etkileme	İlköğretim	38	30,00	2,367	,669
	Lise	13	26,77		
	Üniversite	3	25,33		
	Master	1	16,00		
	Doktora	1	16,00		
Çevreden etkilenme	İlköğretim	85	68,67	6,011	,198
	Lise	38	56,16		
	Üniversite	4	94,00		
	Master	2	72,50		
	Doktora	2	77,00		
Sosyal çevre edinmek için	İlköğretim	51	35,29	1,698	,791
	Lise	16	38,13		
	Üniversite	1	25,00		
	Master	1	25,00		
	Doktora	1	25,00		
Yakın çevrenin etkisi	İlköğretim	80	63,39	2,240	,692
	Lise	36	65,94		
	Üniversite	5	48,40		
	Master	4	70,38		
	Doktora	1	32,50		

Tablo 4.21'in devamı

Toplam puan	İlköğretim	119	91,61	,358	,986
	Lise	48	90,47		
	Üniversite	8	82,56		
	Master	4	89,75		
	Doktora	2	104,00		

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Kardeş sayısı	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	1	10	92,65	11,180	,025
	2	7	112,29		
	3	38	104,43		
	4	55	88,45		
	5	65	74,68		
Çevreyi etkileme	1	3	25,00	1,341	,854
	2	3	34,50		
	3	12	29,75		
	4	19	30,50		
	5	20	26,90		
Çevreden etkilenme	1	6	95,92	4,866	,301
	2	7	75,14		
	3	31	70,50		
	4	43	61,94		
	5	50	70,05		

Tablo 4.22`nin devamı

Sosyal çevre edinmek için	1	5	48,20	2,830	,587
	2	5	40,80		
	3	18	34,22		
	4	21	36,57		
	5	25	37,84		
Yakın çevrenin etkisi	1	7	88,79	12,815	,012
	2	8	80,50		
	3	31	69,24		
	4	35	77,36		
	5	53	55,20		
Toplam puan	1	12	96,63	11,009	,026
	2	8	131,63		
	3	40	111,61		
	4	57	97,30		
	5	74	82,61		

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapma nedenlerinin “Sporun yararına inanma”, “Yakın çevrenin etkisi” ve “Toplam puan” açısından aralarındaki farklılıklara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı diğer tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapma nedenlerinin “Sporun yararına inanma”, “Yakın çevrenin etkisi” ve “Toplam puan” açısından aralarında fark olduğunu diğer boyutlar açısından fark olmadığını göstermektedir.

Spor yapma nedenlerinin “Sporun yararına inanma”, “Yakın çevrenin etkisi” boyutları ve “Toplam puan” açısından bu farkın kaç kardeşi olanlardan kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23.

LSD Post Hoc Testi

Dependent Variable	(I) Kardeş sayısı	(J) Kardeş sayısı	Ortalamalar arası fark	
			(I-J)	p
Sporun yararına inanma	1	2	-,42857	,406
		3	-,26316	,479
		4	,09091	,800
		5	,43077	,227
	2	1	,42857	,406
		3	,16541	,701
		4	,51948	,217
		5	,85934(*)	,040
	3	1	,26316	,479
		2	-,16541	,701
		4	,35407	,110
		5	,69393(*)	,001
	4	1	-,09091	,800
		2	-,51948	,217
		3	-,35407	,110
		5	,33986	,078
	5	1	-,43077	,227
		2	-,85934(*)	,040
		3	-,69393(*)	,001
		4	-,33986	,078
Yakın çevrenin etkisi	1	2	,28571	,503
		3	,51152	,140
		4	,40000	,242
		5	,87062(*)	,010
	2	1	-,28571	,503
		3	,22581	,490
		4	,11429	,723
		5	,58491	,063
	3	1	-,51152	,140
		2	-,22581	,490
		4	-,11152	,583
		5	,35910	,056
	4	1	-,40000	,242
		2	-,11429	,723
		3	,11152	,583
		5	,47062(*)	,010
	5	1	-,87062(*)	,010
		2	-,58491	,063
		3	-,35910	,056
		4	-,47062(*)	,010

Tablo 4.23`ün devamı

Toplam puan	1	2	-2,04167	,145
		3	-,69167	,492
		4	-,12281	,899
		5	,77928	,413
		2	2,04167	,145
	2	3	1,35000	,255
		4	1,91886	,098
		5	2,82095(*)	,014
		1	,69167	,492
		2	-1,35000	,255
	3	4	,56886	,368
		5	1,47095(*)	,015
		1	,12281	,899
		2	-1,91886	,098
		3	-,56886	,368
	4	5	,90209	,095
		1	-,77928	,413
		2	-2,82095(*)	,014
		3	-1,47095(*)	,015
		4	-,90209	,095

* p<0.05 anlamlı

Tablo 4.23. incelendiğinde 2 ve 3 kardeşi olanların 5 kardeşi olanlara göre “Sporun yararına inanma” puanları daha yüksek, 1 ve 4 kardeşi olanların 5 kardeşi olanlara göre “Yakın çevrenin etkisi” puanlarının daha yüksek, 2 ve 3 kardeşi olanların 5 kardeşi olanlara göre “Toplam puan”larının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.7. Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin bitirdiği lise türüne göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24 incelendiğinde öğrencilerin bitirdiği lise türüne göre spor yapma nedenlerinin “Çevreyi etkileme” açısından aralarındaki farklılara ait ki-kare değeri p<0.05 önem düzeyinde anlamlı diğer tüm ki-kare değerleri p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapma

nedenlerinin “Çevreyi etkileme” açısından aralarında fark olduğunu diğer boyutlar açısından fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.24.

Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Lise türü	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	Düz lise	90	90,16	3,228	,358
	Meslek Lisesi	17	102,26		
	Anadolu Lisesi	33	85,23		
	Diğer	35	78,13		
Çevreyi etkileme	Düz lise	32	28,69	8,121	,044
	Meslek Lisesi	6	45,00		
	Anadolu Lisesi	10	24,70		
	Diğer	10	27,60		
Çevreden etkilenme	Düz lise	70	69,56	4,695	,196
	Meslek Lisesi	13	78,81		
	Anadolu Lisesi	23	78,85		
	Diğer	32	58,88		
Sosyal çevre edinmek için	Düz lise	41	39,30	1,076	,783
	Meslek Lisesi	7	37,21		
	Anadolu Lisesi	12	39,00		
	Diğer	15	34,00		
Yakın çevrenin etkisi	Düz lise	67	65,97	1,009	,799
	Meslek Lisesi	17	69,47		
	Anadolu Lisesi	22	74,50		
	Diğer	29	66,90		
Toplam puan	Düz lise	98	96,99	1,986	,575
	Meslek Lisesi	18	109,83		
	Anadolu Lisesi	34	95,12		
	Diğer	41	88,29		

Spor yapma nedenlerinin “Çevreyi etkileme” açısından bu farkın hangi lise türünden mezun olanlardan kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25.

LSD Post Hoc Testi

Değişken	(I) Okul türü	(J) okul türü	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Çevreyi etkileme	Düz lise	Meslek Lisesi	-,56250(*)	,011
		Anadolu Lisesi	,13750	,431
		Diğer	,03750	,830
	Meslek Lisesi	Düz lise	,56250(*)	,011
		Anadolu Lisesi	,70000(*)	,006
		Diğer	,60000(*)	,019
	Anadolu Lisesi	Düz lise	-,13750	,431
		Meslek Lisesi	-,70000(*)	,006
		Diğer	-,10000	,642
	Diğer	Düz lise	-,03750	,830
		Meslek Lisesi	-,60000(*)	,019
		Anadolu Lisesi	,10000	,642

* p<0.05 anlamlı

Tablo 4.25 incelendiğinde Meslek Lisesi mezunu olanların Düz lise, Anadolu Lisesi ve Diğer lise mezunu olanlara göre “Çevreyi etkileme” puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.8. Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Aylık gelir	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	200-400	19	86,71	1,659	,798
	400-600	14	81,86		
	600-800	33	77,89		
	800-1000	33	82,48		
	1000-1500	70	89,70		
Çevreyi etkileme	200-400	4	29,00	2,019	,732
	400-600	3	24,33		
	600-800	16	32,50		
	800-1000	10	26,20		
	1000-1500	23	27,17		
Çevreden etkilenme	200-400	16	57,81	4,046	,400
	400-600	9	78,61		
	600-800	27	70,35		
	800-1000	23	57,04		
	1000-1500	57	69,02		
Sosyal çevre edinmek için	200-400	9	28,94	2,158	,707
	400-600	5	39,20		
	600-800	17	35,44		
	800-1000	9	36,83		
	1000-1500	31	37,60		
Yakın çevrenin etkisi	200-400	19	69,89	,779	,941
	400-600	9	57,83		
	600-800	25	66,10		
	800-1000	21	65,12		
	1000-1500	56	65,12		
Toplam puan	200-400	23	90,28	6,131	,190
	400-600	14	94,32		
	600-800	33	108,11		
	800-1000	35	76,51		
	1000-1500	79	93,39		

Öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.9. Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Aylık harcama	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	200-400	103	88,68	3,477	,481
	400-600	44	93,03		
	600-800	13	73,23		
	800-1000	9	68,94		
	1000-1500	6	100,00		
Çevreyi etkileme	200-400	30	30,25	2,272	,686
	400-600	15	27,40		
	600-800	5	21,70		
	800-1000	4	30,25		
	1000-1500	3	35,00		
Çevreden etkilenme	200-400	79	67,22	1,628	,804
	400-600	33	67,42		
	600-800	11	73,36		
	800-1000	8	83,13		
	1000-1500	6	74,33		
Sosyal çevre edinmek için	200-400	42	35,69	2,673	,614
	400-600	16	42,19		
	600-800	6	32,17		
	800-1000	7	41,86		
	1000-1500	3	38,33		
Yakın çevrenin etkisi	200-400	72	61,60	5,940	,204
	400-600	38	69,95		
	600-800	11	82,95		
	800-1000	8	78,38		
	1000-1500	5	82,50		
Toplam puan	200-400	108	94,58	3,554	,470
	400-600	51	91,78		
	600-800	14	102,32		
	800-1000	12	100,13		
	1000-1500	6	134,42		

Öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.10. Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Ailenin ikamet ettiği yer	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	Köy	34	88,38	5,666	,226
	Belde	11	80,82		
	İlçe	42	86,93		
	İl	52	78,44		
	Büyükşehir	35	102,89		
Çevreyi etkileme	Köy	9	32,11	1,987	,738
	Belde	4	37,75		
	İlçe	11	29,18		
	İl	20	27,60		
	Büyükşehir	14	28,43		
Çevreden etkilenme	Köy	25	71,32	2,258	,688
	Belde	9	58,06		
	İlçe	39	73,77		
	İl	40	64,05		
	Büyükşehir	24	71,19		
Sosyal çevre edinmek için	Köy	14	37,07	,143	,998
	Belde	7	37,07		

Tablo 4. 28'in devamı

	İlçe	16	38,06		
	İl	22	38,27		
	Büyükşehir	15	36,37		
Yakın çevrenin etkisi	Köy	30	67,10		
	Belde	7	86,50		
	İlçe	30	61,42	3,131	,536
	İl	44	67,17		
	Büyükşehir	23	70,80		
Toplam puan	Köy	34	106,15		
	Belde	12	95,63		
	İlçe	46	94,20	4,346	,361
	İl	61	85,31		
	Büyükşehir	37	104,09		

Öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.11. Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.29'da verilmiştir.

Öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.29.

Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

		N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Sporun yararına inanma	Yok	62	85,89	,568	,904
	Baba	27	88,20		
	Anne	11	77,86		
	Kardeşler	73	88,88		
Çevreyi etkileme	Yok	20	28,33	,735	,865
	Baba	6	25,00		
	Anne	4	29,75		
	Kardeşler	27	30,28		
Çevreden etkilenme	Yok	44	74,23	2,524	,471
	Baba	18	62,25		
	Anne	8	80,06		
	Kardeşler	67	66,06		
Sosyal çevre edinmek için	Yok	25	40,00	1,544	,672
	Baba	9	34,83		
	Anne	7	31,86		
	Kardeşler	34	38,63		
Yakın çevrenin etkisi	Yok	45	65,83	5,288	,152
	Baba	19	79,32		
	Anne	12	78,92		
	Kardeşler	57	61,31		
Toplam puan	Yok	68	91,92	,516	,915
	Baba	27	96,35		
	Anne	14	91,25		
	Kardeşler	80	97,82		

4.4.12. Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapma durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor Yapma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor Yapma Nedenleri	Spor yapma	N	\bar{X}	S.S.	t	p
Sporun yararına inanma	Evet	135	2,94	1,06	1,095	,275
	Hayır	41	2,73	1,12		
Çevreyi etkileme	Evet	47	1,45	0,50	-,582	,563
	Hayır	11	1,55	0,52		
Çevreden etkilenme	Evet	110	2,03	1,02	,636	,526
	Hayır	28	1,89	0,92		
Sosyal çevre edinmek için	Evet	63	1,25	0,44	-2,318	,023
	Hayır	12	1,58	0,51		
Yakın çevrenin etkisi	Evet	107	1,68	0,84	-,375	,708
	Hayır	28	1,75	0,89		
Toplam puan	Evet	145	6,63	2,93	2,410	,017
	Hayır	47	5,38	3,50		

Öğrencilerin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapma durumuna göre spor yapma nedenlerinden “Sosyal çevre edinmek için” ve “Toplam puan” açısından aralarındaki farklılara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarındaki farklılara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin spor yapma nedenlerinden “Sosyal çevre edinmek için” ve “Toplam puan” açısından aralarında fark olduğunu ve “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.30. incelendiğinde ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan öğrencilerin spor yapma nedenlerinden “sosyal çevre edinmek için” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin spor yapan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan öğrencilerin spor yapan öğrencilere göre sporu daha çok “Sosyal çevre edinmek için” yaptıkları söylenebilir.

4.4.13. Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor Yapma Nedenleri		N	\bar{X}	S.s.	t	p
Sporun yararına inanma	Evet	68	3,00	1,05	,672	,502
	Hayır	100	2,89	1,03		
Çevreyi etkileme	Evet	24	1,42	0,50	-,610	,545
	Hayır	32	1,50	0,51		
Çevreden etkilenme	Evet	48	1,92	0,99	-,928	,355
	Hayır	81	2,09	1,01		
Sosyal çevre edinmek için	Evet	34	1,26	0,45	-,630	,530
	Hayır	39	1,33	0,48		
Yakın çevrenin etkisi	Evet	52	1,60	0,75	-1,353	,178
	Hayır	76	1,80	0,91		
Toplam puan	Evet	69	6,74	2,84	,991	,323
	Hayır	112	6,28	3,17		

Öğrencilerin üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farka ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.4.14. Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor Yapma Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor Yapma Nedenleri		N	\bar{X}	S.s.	t	p
Sporun yararına inanma	Evet	100	2,89	1,06	-,239	,811
	Hayır	71	2,93	1,07		
Çevreyi etkileme	Evet	35	1,46	0,51	-,155	,877
	Hayır	23	1,48	0,51		
Çevreden etkilenme	Evet	79	1,99	0,99	,030	,976
	Hayır	56	1,98	1,00		
Sosyal çevre edinmek için	Evet	43	1,28	0,45	-,491	,625
	Hayır	30	1,33	0,48		
Yakın çevrenin etkisi	Evet	77	1,75	0,85	,984	,327
	Hayır	56	1,61	0,85		
Toplam puan	Evet	103	6,80	3,06	2,070	,040
	Hayır	83	5,87	3,02		

Öğrencilerin üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapma nedenleri “Toplam puan” açısından aralarındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş diğer spor yapma nedenleri açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapma nedenleri toplam puan açısından aralarında fark olduğunu diğer nedenler açısından fark olmadığını göstermektedir.

4.5. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine, beden kitle indeksine, spora başlama yaşına, baba ve annelerinin eğitim durumlarına, kardeş sayısına, bitirdiği lise türüne, ailesinin aylık gelirin, kendisinin aylık harcama miktarına, ailesinin ikamet ettiği yere, ailesinde kendisinden başka spor yapanlara, İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmama durumuna, Üniversitede spor yapabilme durumuna, Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna, Üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından farklılaşma olup olmadığı sırasıyla incelenmiştir.

4.5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor yapmama Nedenleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	p																																									
Fiziki nedenler	Kız	144	1,8056	1,18427	-,610	,542																																									
	Erkek	129	1,8992	1,35119			Zaman yetersizliği	Kız	144	1,1944	,85508	-1,378	,169	Erkek	129	1,3333	,80364	Kişisel özellikler	Kız	144	,6250	,81828	,945	,346	Erkek	129	,5349	,75048	Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Kız	144	,4583	,69840	-,668	,505	Erkek	129	,5194	,81106	Toplam puan	Kız	144	4,0833	2,10062	-,756	,451	Erkek
Zaman yetersizliği	Kız	144	1,1944	,85508	-1,378	,169																																									
	Erkek	129	1,3333	,80364			Kişisel özellikler	Kız	144	,6250	,81828	,945	,346	Erkek	129	,5349	,75048	Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Kız	144	,4583	,69840	-,668	,505	Erkek	129	,5194	,81106	Toplam puan	Kız	144	4,0833	2,10062	-,756	,451	Erkek	129	4,2868	2,34918								
Kişisel özellikler	Kız	144	,6250	,81828	,945	,346																																									
	Erkek	129	,5349	,75048			Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Kız	144	,4583	,69840	-,668	,505	Erkek	129	,5194	,81106	Toplam puan	Kız	144	4,0833	2,10062	-,756	,451	Erkek	129	4,2868	2,34918																			
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Kız	144	,4583	,69840	-,668	,505																																									
	Erkek	129	,5194	,81106			Toplam puan	Kız	144	4,0833	2,10062	-,756	,451	Erkek	129	4,2868	2,34918																														
Toplam puan	Kız	144	4,0833	2,10062	-,756	,451																																									
	Erkek	129	4,2868	2,34918																																											

Kız ve erkek öğrencilerin spor yapmama nedenlerine açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular kız ve erkek öğrencilerin spor yapmama nedenlerine göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak erkek ve kız öğrencilerin spor yapmama nedenlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5.2. Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.34’da verilmiştir.

Tablo 4.34.

Öğrencilerin Beden Kitle İndekslerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Beden kitle indeksi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	zayıf	36	126,19	,442	,931
	normal	198	134,00		
	hafif şişman	28	129,18		
	Obez	2	144,00		
Zaman yetersizliği	zayıf	36	115,64	4,580	,205
	normal	198	135,95		
	hafif şişman	28	125,18		
	Obez	2	196,50		
Kişisel özellikler	zayıf	36	137,97	2,118	,548
	normal	198	130,34		
	hafif şişman	28	136,45		
	Obez	2	192,50		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	zayıf	36	126,31	4,073	,254
	normal	198	131,31		
	hafif şişman	28	152,30		
	Obez	2	85,00		
Toplam puan	zayıf	36	121,46	1,498	,683
	normal	198	133,71		
	hafif şişman	28	135,04		
	Obez	2	175,50		

Öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.3. Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35.

Öğrencilerin Spor Başlama Yaşlarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Yaş grubu	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	1-7 yaş	41	59,61	2,594	,628
	8-11 yaş	44	64,33		
	12-14 yaş	29	60,28		
	15-17 yaş	6	74,00		
	18 yaş ve üstü	5	81,70		
Zaman yetersizliği	1-7 yaş	41	64,11	2,247	,690
	8-11 yaş	44	62,72		
	12-14 yaş	29	58,69		
	15-17 yaş	6	62,42		
	18 yaş ve üstü	5	82,10		
Kişisel özellikler	1-7 yaş	41	63,37	6,761	,149
	8-11 yaş	44	66,82		
	12-14 yaş	29	53,22		
	15-17 yaş	6	59,83		
	18 yaş ve üstü	5	86,90		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	1-7 yaş	41	62,60	,297	,990
	8-11 yaş	44	62,18		
	12-14 yaş	29	63,03		
	15-17 yaş	6	68,25		
	18 yaş ve üstü	5	67,00		
Toplam puan	1-7 yaş	41	62,17	3,606	,462
	8-11 yaş	44	64,94		
	12-14 yaş	29	55,76		
	15-17 yaş	6	70,50		
	18 yaş ve üstü	5	85,70		

Öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.4. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Baba eğitimi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	İlköğretim	137	131,23	2,040	,728
	Lise	73	128,03		
	Üniversite	43	146,77		
	Master	10	138,15		
	Doktora	2	113,75		
Zaman yetersizliği	İlköğretim	137	130,61	1,573	,814
	Lise	73	136,71		
	Üniversite	43	129,93		
	Master	10	155,30		
	Doktora	2	116,00		
Kişisel özellikler	İlköğretim	137	135,69	5,942	,204
	Lise	73	119,54		
	Üniversite	43	148,67		
	Master	10	121,60		
	Doktora	2	160,25		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	İlköğretim	137	141,38	7,642	,106
	Lise	73	122,03		
	Üniversite	43	134,14		
	Master	10	102,70		
	Doktora	2	86,50		
Toplam puan	İlköğretim	137	134,42	3,370	,498
	Lise	73	122,74		
	Üniversite	43	148,20		
	Master	10	128,15		
	Doktora	2	108,00		

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.5. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37.

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Annenin eğitimi	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	İlköğretim	194	125,88	4,888	,299
	Lise	44	131,47		
	Üniversite	11	170,73		
	Master	4	156,38		
	Doktora	4	111,25		
Zaman yetersizliği	İlköğretim	194	130,65	7,651	,105
	Lise	44	121,73		
	Üniversite	11	129,00		
	Master	4	193,00		
	Doktora	4	65,00		
Kişisel özellikler	İlköğretim	194	132,01	7,564	,109
	Lise	44	112,30		
	Üniversite	11	129,77		
	Master	4	191,88		
	Doktora	4	101,88		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	İlköğretim	194	133,52	14,088	,007
	Lise	44	104,63		
	Üniversite	11	140,36		
	Master	4	191,38		
	Doktora	4	84,50		
Toplam puan	İlköğretim	194	131,06	13,322	,010
	Lise	44	110,94		
	Üniversite	11	164,18		
	Master	4	203,38		
	Doktora	4	56,38		

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutu ve toplam puanı açısından aralarındaki farklara ait ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken diğer alt boyutlara göre aralarındaki farklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapmama nedenleri “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutu ve toplam puanı açısından aralarında fark olduğunu spor yapmama nedenlerinin diğer alt boyutları açısından fark olmadığını göstermektedir.

Spor yapmama nedenleri “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutu ve toplam puan açısından bu farkın annesi hangi eğitim seviyesindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmış ve bulgulara 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38.

LSD Post Hoc testi

Bagimsiz degisken	(I) Anne eğitimi	(J) Anne eğitimi	Ortalamalar arası fark (I- J)	P
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	İlköğretim	Lise	,32123(*)	,009
		Üniversite	-,01968	,930
		Master	-,72423(*)	,050
		Doktora	,52577	,153
	Lise	İlköğretim	-,32123(*)	,009
		Üniversite	-,34091	,165
		Master	-1,04545(*)	,006
		Doktora	,20455	,590
	Üniversite	İlköğretim	,01968	,930
		Lise	,34091	,165
		Master	-,70455	,098
		Doktora	,54545	,200
	Master	İlköğretim	,72423(*)	,050
		Lise	1,04545(*)	,006
		Üniversite	,70455	,098
		Doktora	1,25000(*)	,016
	Doktora	İlköğretim	-,52577	,153
		Lise	-,20455	,590
		Üniversite	-,54545	,200
		Master	-1,25000(*)	,016

Tablo 4.38`in devamı

Toplam puan	İlköğretim	Lise	,58950	,094
		Üniversite	-,72868	,264
		Master	-3,06959(*)	,004
		Doktora	1,93041	,070
	Lise	İlköğretim	-,58950	,094
		Üniversite	-1,31818	,064
		Master	-3,65909(*)	,001
		Doktora	1,34091	,222
	Üniversite	İlköğretim	,72868	,264
		Lise	1,31818	,064
		Master	-2,34091	,057
		Doktora	2,65909(*)	,031
	Master	İlköğretim	3,06959(*)	,004
		Lise	3,65909(*)	,001
		Üniversite	2,34091	,057
		Doktora	5,00000(*)	,001
	Doktora	İlköğretim	-1,93041	,070
		Lise	-1,34091	,222
		Üniversite	-2,65909(*)	,031
		Master	-5,00000(*)	,001

* p< 0.05 anlamlı

Tablo 4.38 incelendiği annesinin eğitimi İlköğretim olanların annesinin eğitimi lise olanlardan, annesinin eğitimi master olanların annesinin eğitimi İlköğretim, lise ve doktora olanlardan zaman spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde toplam puan açısından annesinin eğitimi üniversite olanların annesinin eğitimi doktora olanlardan, annesinin eğitimi master olanların annesinin eğitimi İlköğretim, lise ve doktora olanlardan zaman spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.6. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.39’da verilmiştir.121

Tablo 4.39.

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Kardeş sayısı	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	1	10	156,30	6,019	,198
	2	8	107,56		
	3	63	153,40		
	4	75	134,19		
	5	116	129,10		
Zaman yetersizliği	1	10	142,05	1,634	,803
	2	8	117,81		
	3	63	129,25		
	4	75	137,43		
	5	116	140,64		
Kişisel özellikler	1	10	120,90	4,008	,405
	2	8	107,88		
	3	63	148,06		
	4	75	131,28		
	5	116	136,92		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	1	10	147,65	3,285	,511
	2	8	104,06		
	3	63	130,03		
	4	75	137,33		
	5	116	140,75		
Toplam puan	1	10	142,00	4,802	,308
	2	8	87,06		
	3	63	148,03		
	4	75	133,63		
	5	116	135,03		

Tablo 4.39 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.7. Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin bitirdiği lise türüne göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40.

Öğrencilerin Bitirdiği Lise Türüne Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Lise türü	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	Düz lise	135	127,83	5,381	,146
	Meslek Lisesi	21	166,93		
	Anadolu Lisesi	53	131,76		
	Diğer	59	140,67		
Zaman yetersizliği	Düz lise	135	128,19	4,954	,175
	Meslek Lisesi	21	157,14		
	Anadolu Lisesi	53	146,50		
	Diğer	59	130,10		
Kişisel özellikler	Düz lise	135	132,64	1,131	,770
	Meslek Lisesi	21	137,67		
	Anadolu Lisesi	53	142,72		
	Diğer	59	130,24		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Düz lise	135	135,73	7,007	,072
	Meslek Lisesi	21	159,67		
	Anadolu Lisesi	53	117,22		
	Diğer	59	138,25		
Toplam puan	Düz lise	135	127,21	7,495	,058
	Meslek Lisesi	21	176,38		
	Anadolu Lisesi	53	135,17		
	Diğer	59	135,68		

Tablo 4.40 incelendiğinde öğrencilerin bitirdiği lise türüne göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin kardeş sayısına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.8. Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41.

Öğrencilerin Ailesinin Aylık Gelirine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Aylık gelir	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	200-400	13	132,96	6,480	,166
	400-600	36	126,90		
	600-800	40	146,91		
	800-1000	47	109,60		
	1000-1500	126	135,94		
Zaman yetersizliği	200-400	13	130,35	2,025	,731
	400-600	36	117,67		
	600-800	40	139,24		
	800-1000	47	130,96		
	1000-1500	126	133,32		
Kişisel özellikler	200-400	13	124,77	2,656	,617
	400-600	36	118,42		
	600-800	40	135,57		
	800-1000	47	126,28		
	1000-1500	126	136,59		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	200-400	13	177,08	11,641	,020
	400-600	36	141,49		
	600-800	40	133,70		
	800-1000	47	138,66		
	1000-1500	126	120,58		
Toplam puan	200-400	13	148,58	4,786	,310
	400-600	36	121,39		
	600-800	40	147,24		
	800-1000	47	117,43		
	1000-1500	126	132,88		

Öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından aralarındaki farka ait ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve diğer spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından aralarında fark olduğunu ve spor yapmama nedenlerinin diğer boyutları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Ailesinin aylık gelirine hangi durumda olanlarda spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından aralarında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

LSD Post Hoc testi

(I) Gelir	(J) Gelir	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
200-400	400-600	,62607(*)	,010
	600-800	,62885(*)	,009
	800-1000	,60065(*)	,011
	1000-1500	,75702(*)	,001
400-600	200-400	-,62607(*)	,010
	600-800	,00278	,987
	800-1000	-,02541	,878
	1000-1500	,13095	,356
600-800	200-400	-,62885(*)	,009
	400-600	-,00278	,987
	800-1000	-,02819	,861
	1000-1500	,12817	,347
800-1000	200-400	-,60065(*)	,011
	400-600	,02541	,878
	600-800	,02819	,861
	1000-1500	,15637	,223
1000-1500	200-400	-,75702(*)	,001
	400-600	-,13095	,356
	600-800	-,12817	,347
	800-1000	-,15637	,223

* p<0.05 anlamlı

Tablo incelendiğinde ailesinin geliri 200-400 olanların spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” puanları ailesinin geliri 400-600, 600-800, 800-1000 olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.9. Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43.

Öğrencilerin Aylık Harcama Miktarına Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Aylık harcama	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	200-400	154	129,84	2,646	,619
	400-600	83	144,25		
	600-800	19	136,82		
	800-1000	9	131,17		
	1000-1500	3	99,50		
Zaman yetersizliği	200-400	154	141,23	6,982	,137
	400-600	83	124,45		
	600-800	19	125,13		
	800-1000	9	110,17		
	1000-1500	3	199,50		
Kişisel özellikler	200-400	154	132,15	1,881	,758
	400-600	83	142,31		
	600-800	19	126,76		
	800-1000	9	124,78		
	1000-1500	3	117,17		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	200-400	154	132,66	1,807	,771
	400-600	83	140,10		
	600-800	19	120,05		
	800-1000	9	142,72		
	1000-1500	3	141,00		
Toplam puan	200-400	154	134,18	1,063	,900
	400-600	83	139,27		
	600-800	19	126,55		
	800-1000	9	118,00		
	1000-1500	3	119,17		

Öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.10. Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44.

Öğrencilerin Ailesinin İkamet Ettiği Yere Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Ailenin ikamet ettiği yer	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	Köy	38	127,63	3,159	,532
	Belde	21	142,29		
	İlçe	80	131,79		
	İl	97	136,78		
	Büyükşehir	37	155,46		
Zaman yetersizliği	Köy	38	107,42	8,588	,072
	Belde	21	137,55		
	İlçe	80	138,56		
	İl	97	140,93		
	Büyükşehir	37	153,39		
Kişisel özellikler	Köy	38	121,09	2,687	,611
	Belde	21	139,00		
	İlçe	80	141,63		
	İl	97	136,41		
	Büyükşehir	37	143,73		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Köy	38	158,20	16,379	,003
	Belde	21	166,71		
	İlçe	80	117,35		
	İl	97	133,88		
	Büyükşehir	37	149,04		
Toplam puan	Köy	38	122,07	6,785	,148
	Belde	21	154,40		
	İlçe	80	129,48		
	İl	97	135,99		
	Büyükşehir	37	161,36		

Öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından aralarındaki farka ait ki-kare değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve diğer spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklara ait tüm ki-kare değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından aralarında fark olduğu diğer nedenler açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

“Maddi ve sosyal çevre nedenleri” açısından bu farkın ailesi nerede ikamet eden öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45

LSD Post Hoc testi

(I) İkamet edilen yer	(I) İkamet edilen yer	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Köy	Belde	-,05138	,797
	İlçe	,46053(*)	,002
	İl	,25692	,069
	Büyükşehir	,00782	,963
Belde	Köy	,05138	,797
	İlçe	,51190(*)	,005
	İl	,30830	,082
	Büyükşehir	,05920	,768
İlçe	Köy	-,46053(*)	,002
	Belde	-,51190(*)	,005
	İl	-,20361	,067
	Büyükşehir	-,45270(*)	,002
İl	Köy	-,25692	,069
	Belde	-,30830	,082
	İlçe	,20361	,067
	Büyükşehir	-,24909	,080
Büyükşehir	Köy	-,00782	,963
	Belde	-,05920	,768
	İlçe	,45270(*)	,002
	İl	,24909	,080

P<0.05 anlamlı

Tablo 4.45. incelendiğinde ailesi ilçede ikamet eden öğrencilerin spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” puanları ailesi köy, belde ve büyükşehirde ikamet eden öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4.5.11. Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4.46.

Öğrencilerin Ailesinde Kendisinden Başka Spor Yapanlara Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

		N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	Yok	136	137,78	,568	,904
	Baba	35	133,13		
	Anne	10	146,15		
	Kardeşler	89	131,75		
Zaman yetersizliği	Yok	136	139,78	2,914	,405
	Baba	35	125,04		
	Anne	10	160,20		
	Kardeşler	89	130,29		
Kişisel özellikler	Yok	136	143,46	4,688	,196
	Baba	35	132,29		
	Anne	10	107,00		
	Kardeşler	89	127,81		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Yok	136	139,56	5,776	,123
	Baba	35	137,20		
	Anne	10	88,00		
	Kardeşler	89	133,97		
Toplam puan	Yok	136	144,61	3,828	,281
	Baba	35	126,49		
	Anne	10	129,40		
	Kardeşler	89	125,81		

Öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklara ait tüm ki-kare değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

4.5.12. Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor yapmama Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmama durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47.

Öğrencilerin İlk ve Ortaöğretim Yıllarında Spor yapmama Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor yapmama Nedenleri	Spor yapma	N	\bar{X}	S.s.	t	p
Fiziki nedenler	Evet	206	1,84	1,27	-,340	,734
	Hayır	67	1,90	1,24		
Zaman yetersizliği	Evet	206	1,32	0,81	2,112	,036
	Hayır	67	1,07	0,88		
Kişisel özellikler	Evet	206	0,50	0,70	-3,270	,001
	Hayır	67	0,85	0,96		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Evet	206	0,45	0,73	-1,566	,119
	Hayır	67	0,61	0,82		
Toplam puan	Evet	206	4,10	2,14	-1,076	,283
	Hayır	67	4,43	2,45		

Öğrencilerin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmama durumuna göre spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Fiziki nedenler”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan ve yapmayan öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler”

açısından aralarında fark olduğunu ve “Fiziki nedenler”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan öğrencilerin “Zaman yetersizliği” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin spor yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan öğrencilerin “Kişisel özellikler” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan öğrencilerden daha yüksek olduğu” olduğu görülmektedir.

4.5.13. Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48.

Öğrencilerin Üniversitenin Spor Olanakları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor Yapmama Nedenleri		N	\bar{X}	S.s.	t	p
Fiziki nedenler	Evet	41	1,54	1,34	-1,789	,075
	Hayır	225	1,92	1,25		
Zaman yetersizliği	Evet	41	1,59	0,67	2,822	,005
	Hayır	225	1,19	0,85		
Kişisel özellikler	Evet	41	0,83	1,05	2,193	,029
	Hayır	225	0,54	0,73		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Evet	41	0,66	1,06	1,644	,101
	Hayır	225	0,45	0,68		
Toplam puan	Evet	41	4,61	2,91	1,363	,174
	Hayır	225	4,10	2,06		

Öğrencilerin Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı iken “Fiziki nedenler”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarındaki farklara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” açısından aralarında fark olduğunu ve “Fiziki nedenler”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan”, “Yakın çevrenin etkisi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelendiğinde üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.14. Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapmama nedenleri açısından farklılaşma olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49.

Öğrencilerin Üniversitede Bulunan Spor Salonlarının Yerlerini Bilme Durumuna Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

Spor yapmama Nedenleri		N	\bar{X}	S.s.	t	p
Fiziki nedenler	Evet	72	1,54	1,31	-2,512	,013
	Hayır	186	1,98	1,23		
Zaman yetersizliği	Evet	72	1,29	0,81	,335	,738
	Hayır	186	1,25	0,85		
Kişisel özellikler	Evet	72	0,67	0,90	,974	,331
	Hayır	186	0,56	0,75		
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Evet	72	0,33	0,73	-1,911	,057
	Hayır	186	0,53	0,73		
Toplam puan	Evet	72	3,83	2,41		
	Hayır	186	4,32	2,16		

Öğrencilerin üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre “Fiziki nedenler” açısından aralarındaki farka ait t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuş diğer spor yapmama nedenleri açısından aralarındaki farklılara ait t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapmama nedenlerinin “Fiziki nedenler” açısından aralarında fark olduğunu diğer nedenler açısından fark olmadığını göstermektedir. Tablodan spor salonunun yerini bilmeyen öğrencilerin bilen öğrencilere göre “Fiziki nedenler” ile ilgili aritmetik ortalaması daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5.15. Öğrencilerin Fakültelerine Göre Spor Yapmama Nedenleri İle İlgili

Bulgular

Öğrencilerin fakültelerine göre spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50.

Öğrencilerin Fakültelerine Göre Spor yapmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

	Fakülte	N	Sıra ortalaması	Ki-kare	p
Fiziki nedenler	Eğitim Fakültesi	84	144,39	17,453	,008
	Fen Fakültesi	60	145,19		
	Güzel Sanatlar Fakültesi	47	123,23		
	Mühendislik Fakültesi	30	132,92		
	Tıp Fakültesi	27	150,76		
	İşletme Fakültesi	19	80,95		
	Ziraat Fakültesi	6	195,50		
Zaman yetersizliği	Eğitim Fakültesi	84	130,79	17,935	,006
	Fen Fakültesi	60	145,00		
	Güzel Sanatlar Fakültesi	47	125,07		
	Mühendislik Fakültesi	30	157,48		
	Tıp Fakültesi	27	161,22		
	İşletme Fakültesi	19	89,68		
	Ziraat Fakültesi	6	175,75		
Kişisel özellikler	Eğitim Fakültesi	84	143,36	4,319	,634
	Fen Fakültesi	60	142,05		
	Güzel Sanatlar Fakültesi	47	128,16		
	Mühendislik Fakültesi	30	126,65		
	Tıp Fakültesi	27	140,44		
	İşletme Fakültesi	19	119,24		
	Ziraat Fakültesi	6	159,25		

Tablo 4.50`nin devamı				
Maddi ve sosyal çevre nedenleri	Eğitim Fakültesi	84	143,72	
	Fen Fakültesi	60	153,98	
	Güzel Sanatlar Fakültesi	47	124,38	
	Mühendislik Fakültesi	30	123,75	14,852 ,021
	Tıp Fakültesi	27	123,13	
	İşletme Fakültesi	19	110,47	
	Ziraat Fakültesi	6	184,67	
Toplam puan	Eğitim Fakültesi	84	142,15	
	Fen Fakültesi	60	157,50	
	Güzel Sanatlar Fakültesi	47	115,07	
	Mühendislik Fakültesi	30	136,62	30,873 ,000
	Tıp Fakültesi	27	151,67	
	İşletme Fakültesi	19	62,37	
	Ziraat Fakültesi	6	203,83	

Öğrencilerin fakültelerine göre spor yapmama nedenleri açısından “Kişisel özellikler” boyutu dışında aralarındaki farklılıklara ait tüm ki-kare değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin fakültelerine göre spor yapmama nedenleri açısından “Kişisel özellikler” boyutu dışında diğer boyutlara ve toplam puana göre aralarında fark olduğunu göstermektedir.

Hangi fakültelerdeki öğrencilerin spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olduğunu anlamak amacıyla LSD Post Hoc testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51.

LSD Post Hoc testi

Değişkenler	(I) fakülte	(J) fakülte	Mean Difference (I-J)	Sig.
Fiziki nedenler	Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	,00952	,964
		Güzel Sanatlar Fakültesi	,35917	,112
		Mühendislik Fakültesi	,17619	,504
		Tıp Fakültesi	-,09788	,721
		İşletme Fakültesi	1,02882(*)	,001
		Ziraat Fakültesi	-,85714	,102
		Fen Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,00952
	Fen Fakültesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	,34965	,148
		Mühendislik Fakültesi	,16667	,548
		Tıp Fakültesi	-,10741	,708
		İşletme Fakültesi	1,01930(*)	,002
		Ziraat Fakültesi	-,86667	,103

Zaman yetersizliği	Güzel Sanatlar Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,35917	,112
		Fen Fakültesi	-,34965	,148
		Mühendislik Fakültesi	-,18298	,527
		Tıp Fakültesi	-,45705	,127
		İşletme Fakültesi	,66965(*)	,048
		Ziraat Fakültesi	-1,21631(*)	,024
		Fen Fakültesi	-,16667	,548
		Güzel Sanatlar Fakültesi	,18298	,527
		Tıp Fakültesi	-,27407	,405
		İşletme Fakültesi	,85263(*)	,020
	Tıp Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-1,03333	,063
		Eğitim Fakültesi	,09788	,721
		Fen Fakültesi	,10741	,708
		Güzel Sanatlar Fakültesi	,45705	,127
		Mühendislik Fakültesi	,27407	,405
		İşletme Fakültesi	1,12671(*)	,003
	İşletme Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-,75926	,175
		Eğitim Fakültesi	-1,02882(*)	,001
		Fen Fakültesi	-1,01930(*)	,002
		Güzel Sanatlar Fakültesi	-,66965(*)	,048
		Mühendislik Fakültesi	-,85263(*)	,020
		Tıp Fakültesi	-1,12671(*)	,003
	Ziraat Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-1,88596(*)	,001
		Eğitim Fakültesi	,85714	,102
		Fen Fakültesi	,86667	,103
		Güzel Sanatlar Fakültesi	1,21631(*)	,024
		Mühendislik Fakültesi	1,03333	,063
		Tıp Fakültesi	,75926	,175
	Eğitim Fakültesi	İşletme Fakültesi	1,88596(*)	,001
		Fen Fakültesi	-,18810	,172
Güzel Sanatlar Fakültesi		,02964	,842	
Mühendislik Fakültesi		-,32143	,064	
Tıp Fakültesi		-,33995	,060	
İşletme Fakültesi		,49436(*)	,017	
Fen Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-,48810	,157	
	Eğitim Fakültesi	,18810	,172	
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,21773	,170	
	Mühendislik Fakültesi	-,13333	,464	
	Tıp Fakültesi	-,15185	,421	
	İşletme Fakültesi	,68246(*)	,002	
Güzel Sanatlar Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-,30000	,390	
	Eğitim Fakültesi	-,02964	,842	
	Fen Fakültesi	-,21773	,170	
	Mühendislik Fakültesi	-,35106	,066	
	Tıp Fakültesi	-,36958	,061	
	İşletme Fakültesi	,46473(*)	,036	
Mühendislik Fakültesi	Ziraat Fakültesi	-,51773	,143	
	Eğitim Fakültesi	,32143	,064	
	Fen Fakültesi	,13333	,464	
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,35106	,066	

	Tıp Fakültesi	-,01852	,932
	İşletme Fakültesi	,81579(*)	,001
	Ziraat Fakültesi	-,16667	,647
Tıp Fakültesi	Eğitim Fakültesi	,33995	,060
	Fen Fakültesi	,15185	,421
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,36958	,061
	Mühendislik Fakültesi	,01852	,932
	İşletme Fakültesi	,83431(*)	,001
	Ziraat Fakültesi	-,14815	,687
İşletme Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,49436(*)	,017
	Fen Fakültesi	-,68246(*)	,002
	Güzel Sanatlar Fakültesi	-,46473(*)	,036
	Mühendislik Fakültesi	-,81579(*)	,001
	Tıp Fakültesi	-,83431(*)	,001
	Ziraat Fakültesi	-,98246(*)	,010
Ziraat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	,48810	,157
	Fen Fakültesi	,30000	,390
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,51773	,143
	Mühendislik Fakültesi	,16667	,647
	Tıp Fakültesi	,14815	,687
	İşletme Fakültesi	,98246(*)	,010
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,18085	,182
	Mühendislik Fakültesi	,10000	,527
	Tıp Fakültesi	,09259	,573
	İşletme Fakültesi	,28947	,126
	Ziraat Fakültesi	-,50000	,112
Fen Fakültesi	Eğitim Fakültesi	,21667	,085
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,39752(*)	,006
	Mühendislik Fakültesi	,31667	,057
	Tıp Fakültesi	,30926	,073
	İşletme Fakültesi	,50614(*)	,010
	Ziraat Fakültesi	-,28333	,373
Güzel Sanatlar Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,18085	,182
	Fen Fakültesi	-,39752(*)	,006
	Mühendislik Fakültesi	-,08085	,641
	Tıp Fakültesi	-,08826	,623
	İşletme Fakültesi	,10862	,590
	Ziraat Fakültesi	-,68085(*)	,035
Mühendislik Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,10000	,527
	Fen Fakültesi	-,31667	,057
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,08085	,641
	Tıp Fakültesi	-,00741	,970
	İşletme Fakültesi	,18947	,384
	Ziraat Fakültesi	-,60000	,072
Tıp Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,09259	,573
	Fen Fakültesi	-,30926	,073
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,08826	,623
	Mühendislik Fakültesi	,00741	,970
	İşletme Fakültesi	,19688	,376
	Ziraat Fakültesi	-,59259	,078

Tablo 4.51`in devamı

İşletme Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-,28947	,126
	Fen Fakültesi	-,50614(*)	,010
	Güzel Sanatlar Fakültesi	-,10862	,590
	Mühendislik Fakültesi	-,18947	,384
	Tıp Fakültesi	-,19688	,376
	Ziraat Fakültesi	-,78947(*)	,024
Ziraat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	,50000	,112
	Fen Fakültesi	,28333	,373
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,68085(*)	,035
	Mühendislik Fakültesi	,60000	,072
	Tıp Fakültesi	,59259	,078
	İşletme Fakültesi	,78947(*)	,024
Fen Fakültesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	,81079(*)	,036
	Mühendislik Fakültesi	,15476	,731
	Tıp Fakültesi	-,30820	,511
	İşletme Fakültesi	2,11090(*)	,000
	Ziraat Fakültesi	-2,17857(*)	,015
	Eğitim Fakültesi	,37857	,291
Güzel Sanatlar Fakültesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	1,18936(*)	,004
	Mühendislik Fakültesi	,53333	,260
	Tıp Fakültesi	,07037	,886
	İşletme Fakültesi	2,48947(*)	,000
	Ziraat Fakültesi	-1,80000(*)	,048
	Eğitim Fakültesi	-,81079(*)	,036
Mühendislik Fakültesi	Fen Fakültesi	-1,18936(*)	,004
	Mühendislik Fakültesi	-,65603	,186
	Tıp Fakültesi	-1,11899(*)	,029
	İşletme Fakültesi	1,30011(*)	,025
	Ziraat Fakültesi	-2,98936(*)	,001
	Eğitim Fakültesi	-,15476	,731
Tıp Fakültesi	Fen Fakültesi	-,53333	,260
	Güzel Sanatlar Fakültesi	,65603	,186
	Tıp Fakültesi	-,46296	,410
	İşletme Fakültesi	1,95614(*)	,002
	Ziraat Fakültesi	-2,33333(*)	,014
	Eğitim Fakültesi	,30820	,511
İşletme Fakültesi	Fen Fakültesi	-,07037	,886
	Güzel Sanatlar Fakültesi	1,11899(*)	,029
	Mühendislik Fakültesi	,46296	,410
	İşletme Fakültesi	2,41910(*)	,000
	Ziraat Fakültesi	-1,87037	,051
	Eğitim Fakültesi	-2,11090(*)	,000
İşletme Fakültesi	Fen Fakültesi	-2,48947(*)	,000
	Güzel Sanatlar Fakültesi	-1,30011(*)	,025
	Mühendislik Fakültesi	-1,95614(*)	,002
	Tıp Fakültesi	-2,41910(*)	,000
	Ziraat Fakültesi	-4,28947(*)	,000

Tablo 4.51`in devamı

Ziraat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	2,17857(*)	,015
	Fen Fakültesi	1,80000(*)	,048
	Güzel Sanatlar Fakültesi	2,98936(*)	,001
	Mühendislik Fakültesi	2,33333(*)	,014
	Tıp Fakültesi	1,87037	,051
	İşletme Fakültesi	4,28947(*)	,000

* p<0.05 anlamlı

Öğrencilerin fakültelerine göre spor yapmama nedenlerinin “Fiziki nedenler”, “Zaman yetersizliği”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan” boyutlarında “İşletme fakültesi” öğrencilerinin en düşük ve “Ziraat Fakültesi” öğrencilerinin en yüksek olduğu tablodan görülmektedir. Sonuç olarak spor yapmama nedeni olarak “İşletme fakültesi” öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre daha az bahane ürettikleri ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Sonuç olarak spor yapma nedenleri ile kadınsı cinsiyet rolleri arasında ters yönde bir ilişki bulunurken erkeksi cinsiyet rolleri ile beden algısı arasında ilişki bulunmamıştır. Spor yapmama nedenleri ile beden algısı arasında ters yönde bir ilişki bulunurken erkeksi cinsiyet rolleri, kadınsı cinsiyet rolleri arasında ilişki bulunmamıştır.

2. Cinsiyet rolü erkeksi olanların spor yapmalarında “çevreden etkilenme” nedeni cinsiyet rolü androjen olanlara göre daha fazladır ve cinsiyet rolü belirsiz olanların spor yapmalarında “sosyal çevreden etkilenme” nedeni cinsiyet rolü androjen olanlara göre daha fazladır.

3. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sporu daha çok “Sporun yararına inanma”, “Çevreyi etkileme”, “Çevreden etkilenme” ve “Sosyal çevre edinmek için” yaptıkları ve spor yapmama nedenleri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında fark olmadığı saptanmıştır.

4. Öğrencilerin beden kitle indekslerine göre spor yapma nedenleri ve spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığı belirlenmiştir.

5. Öğrencilerin spora başlama yaşlarına göre spor yapma nedenleri ve spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığı görülmüştür.

6. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri ve spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığı belirlenmiştir.

7. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığı saptanırken, spor yapmama nedenleri açısından “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” alt boyutunda annesinin eğitimi ilköğretim olanların

annesinin eğitimi lise olanlardan, annesinin eğitimi master olanların annesinin eğitimi ilköğretim, lise ve doktora olanlardan puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

8. Spor yapma nedenleri açısından kardeş sayısı arttıkça “Sporun yararına inanma” ve “Yakın çevrenin etkisi”nin azaldığı, spor yapmama nedenleri açısından ise kardeş sayısının etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.

9. Meslek Lisesi mezunu olanların düz lise, Anadolu Lisesi ve diğer lise mezunu olanlara göre “Çevreyi etkileme” amacıyla spor yaptıkları, spor yapmama nedenleri açısından bitirilen lise türünün etkili olmadığı belirlenmiştir.

10. Öğrencilerin ailesinin aylık gelirine göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığı ve spor yapmama nedenleri açısından ailesinin geliri 200-400 olanların spor yapmama nedenlerinin “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” puanları ailesinin geliri 400-600, 600-800, 800-1000 olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

11. Öğrencilerin aylık harcama miktarına göre spor yapma nedenleri ve spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığı saptanmıştır.

12. Öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığı ve spor yapmamanın “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” boyutunda ailesi ilçede ikamet eden öğrencilerin ailesi köy, belde ve büyükşehirde ikamet eden öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

13. Öğrencilerin ailesinde kendisinden başka spor yapanlara göre spor yapma nedenleri ve spor yapmama nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

14. İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan öğrencilerin spor yapan öğrencilere göre sporu daha çok “Sosyal çevre edinmek için” yaptıkları, ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin spor yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapmayan öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden “Kişisel özellikler” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin ilk ve ortaöğretim yıllarında spor yapan öğrencilerden daha yüksek olduğu” saptanmıştır.

15. Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre spor yapma nedenleri açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden

“Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

16. Üniversitede bulunan spor salonlarının yerlerini bilme durumuna göre spor yapma nedenleri toplam puan açısından aralarında fark ve üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin spor yapmama nedenlerinden “Zaman yetersizliği” ve “Kişisel özellikler” ile ilgili aritmetik ortalama değerlerinin üniversitenin spor olanakları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

17. Öğrencilerin fakültelerine göre spor yapmama nedenlerinin “Fiziki nedenler”, “Zaman yetersizliği”, “Maddi ve sosyal çevre nedenleri” ve “Toplam puan” boyutlarında “İşletme fakültesi” öğrencilerinin en düşük ve “Ziraat Fakültesi” öğrencilerinin en yüksek olduğu tablodan görülmektedir. Sonuç olarak spor yapmama nedeni olarak “İşletme fakültesi” öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre daha az bahane ürettikleri ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

1. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda “Spor Yapma ve Yapmama Nedenleri Ölçeği”nin bu çalışmanın örneklemini dışında kalan farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere ya da farklı üniversitelerdeki öğrencilere uygulanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Spor eğitimi konusunda üniversitelerde daha nitelikli eğitimin ücretsiz bir şekilde tüm öğrencilere ulaştırılması gerekmektedir.
3. Üniversitelerde spor alanları herkesin kendini yeniden aktif hale getireceği alanlar olarak düzenlenmeli ve sağlıklı bireylerin yetişmesi için uygun bir hale getirilmelidir.
4. Üniversitenin bulunduğu şehrin coğrafi özelliklerine ve iklimine göre sportif faaliyet alanları oluşturulmalı, açık ve kapalı tesislerde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en az bir faaliyete katılması temin edilmelidir.

5. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilere sunulan oryantasyon çalışmaları içerisinde öğrenci danışmanları üniversitenin sosyal ve sportif etkinlikleri hakkında bilgi vermeli, gerekirse bu faaliyet alanlarını gezdirerek, mevcut imkanlar hakkında öğrenciler bilgilendirilmelidir.
6. Üniversiteye kayıt esnasında, daha önceden sporla profesyonel olarak uğraşan lisanslı öğrenciler tespit edilmeli ve öğrencilik hayatları boyunca bu öğrencilerin üniversite takımlarında aktif görev almaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin sportif etkinliklere katılımını sağlamak için maddi destek sağlanmalı, gerekli malzemeler temin edilerek öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulmalıdır.
8. Üniversite gençliğini kötü ve zararlı alışkanlıklardan, kötü amaçlı çevrelerden uzak tutmak ve üniversite gençliğini spora yönlendirmek için çeşitli yarışmalar, turnuvalar düzenlenmeli, spor cazip hale getirilmelidir.
9. Okul öncesi eğitimden başlayarak bütün öğretim basamaklarında beden eğitimi ve sporun önemi konusunda aileler bilinçlendirilmeli ve çocuklarını spor yapmaları konusunda desteklemeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (MEB. Resmi Gazete: 24.6.1973/14574).
- Abadan-Unat, N. (1982). *Türk toplumunda kadın*. İstanbul: Sosyal Bilimler Araştırma Dizisi.
- Açak, M., Ilgın, A. ve Erhan, S. (1988). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. İstanbul, Sezer Ofset.
- Açak, M., Ilgın, A. ve Erhan, S. (1997). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. Malatya, Dünya Ambalaj, San. Tic. A.Ş.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Özel Eki*, 25(4):73-82.
- Akyol, A., Bilgiç, P. ve Ersoy, G. (Şubat 2008). *Fiziksel aktivite, beslenme ve sağlıklı yaşam*, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Sağlık Bakanlığı Yayın No:729, ISBN : 978-975-590-245-6, Baskı: Klasmat Matbaacılık, Ankara.
- Alagül, Ö. (2004). *Farklı spor branşlarındaki sporcuların atılganlık ile beden algısı ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Al-Ghazal, S. K., Fallowfield, L. and Blamey, R. W. (1999). Does cosmetic outcome from treatment of primary breast cancer influence psychosocial morbidity, *European Journal of Surgical Oncology*, 25, 571-573.
- Altan, A. (2001). *Body image dissatisfaction, self-esteem and body image in plastik surgery patients, plastik cerrahi hastalarında beden algısı, benlik değeri ve kaygı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay, A. (2004). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, J.C. ve Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence,

imporer solution, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49-155-173.

- Anselmi, D.L. and Law, A.L. (1998). *Gender identity develoment*, Anselmi, D. L.and Law, A. L. (eds.), *Questions of Gender: Perspektif and Paradoxes* (A Division of The McGraw-HillCompanies): 247-261.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitim*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Aslan, A. (1991). *Farklı cinsiyet rollerinin bireylerin uyum düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, D. (2004). Beden algısı ile ilgili sorunların yaratabileceği beslenme sorunları, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(9), 327.
- Aslan, H. ve Alparslan, N. (1998). Bir grup üniversite öğrencisinde yeme tutumu ile obsesif kompulsif belirtiler, aleksitimi ve cinsiyet rolleri arasındaki ilişki, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(2), 61-69.
- Aslan, H., Karaköse, H., Soy, M. ve Alpaslan, N. (1996). Romatoid artriti olan kadın hastalarda beden algısı, benlik saygısı, aleksitimi, depresyon ve kaygı, *Düşünen Adam*, 9(4): 23-27.
- Atkins, C., Morse, C. and Zweigenhaft, R. (1987). The stereotype and recognition of female athletes. *Journal of Psychology*, 9(2), 93.
- Avisa, N., Crawfordb, S. and Manuela, J. (2004). Psychosocial problems among younger women with breast cancer. *Psycho-Oncology*, 13, 295–308.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 25–36.
- Aytekin, H. (2001). *Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.
- Aziz, A. (1994). *Araştırma yöntemleri –teknikleri ve iletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Balıca, S. (2010). *İş görenlerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi: büyük ölçekli bir işletmede inceleme*,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Baltacı, G. (Şubat, 2008). *Çocuk ve spor*, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Birinci Basım, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730 ISBN 978-975-590-246-3 Baskı: Klasmat Matbaacılık, Ankara.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Printice-Hall, Inc.
- Baştuğ, G. (2008). *Bayan sporcuların bedenlerini algılama düzeyleri ve cinsiyet rolleri üzerine bir araştırm*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Baştuğ, G. ve Kuru, E. (2009). Bayan sporcuların bedenlerini algılama düzeyleri ve cinsiyet rolleri üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 533-555.
- Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yarguların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baylan, G., Erol, A. ve Kılıçoğlu, A. (2009). Adolesan kızlarda anorektik ve bulimik semptomların belirleyicileri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19, 407-413.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls the development of gender roles*. New York: Mcgraw-Hill.1994.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88 (July), 354-364.1981 *Society Signs: Journal Of Women In Culture And Society*, 8(4), 598-616.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Sings: Journal Of Women In Culture and Society*, 8(4), 598-616.
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender scheme theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Solderegger, T.B. (Ed.), *Psychology and Gender*.

- Nebraska Symposium On Motivation 1984. Lincoln ve London: *University of Nebraska Press*.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bem, S. L. (1998). *Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-atypical children in a gender in a gender-schematic society*. Anselmi, D. L./Law, A. L. (eds.), *Questions of Gender: Perspektif and Paradoxes* (A Division of The McGraw-Hill Companies), 262-274.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Beutel, A. M. and Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 60(3), 436-448.
- Beydoğan, M. (1993). Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde “beden imgesi-benlik ilişkisi” ile ilgili bir araştırma. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı, *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor. II. Ulusal Sempozyumu*, 16-18 Aralık, Manisa.
- Bıyıklı, T. (2007). *Vücut imgesinin ve özel spor salonlarının egzersize başlama ve devam etme motivasyonu üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Bilgin, H. (1996). *Baş ve boyun kanseri nedeni ile ameliyat olan hastalarda ameliyat öncesi ve sonrası beden imajı, benlik saygısı, depresyon durumları ile bakımda hemşirelerin karşılaştıkları güçlüklerin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilton, T., K. Bonett, P. Jones, M. Stanworth, K. Sheard and Webster, A. (1981). *Introductory sociology*. London: MacKays of Chatham PIC.
- Block, J.H. (1973). Conceptions of sex role: some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Bolak, H. (1995). *Aile içi kadın erkek ilişkilerinin çok boyutlu kavramlaştırılmasına yönelik öneriler*. Ş. Tekeli (Der). 1980’ler Türkiye’inde Kadın Bakış Açısından Kadınlar 235-245, 3. Baskı. İstanbul, İletişim Yayınları.

- Boztepe, H. (1993). İlköğretim çağındaki çocukların bedensel ve sosyal gelişmelerinde beden eğitimi ve sporun önemi. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu*, Manisa, 361-365.
- Brown, L. M., and Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buldukoğlu, K. (1996). *Çocukluk ve ergenlikte görülen duygusal ve davranışsal bozukluklar psikiyatri hemşireliği el kitabı*. İstanbul: Birlik Ofset Ltd Şti., 38-66.
- Buss, D. M. (1998). Psychological sex differences: origins through sexual selection, Anselmi, D. L./Law, A. L. (eds.), *Questions of Gender: Perspektif and Paradoxes* (A Division of The McGraw-Hill Companies), 139-145.
- Bussey, K. and Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation , *Psychological Review*, 106(4), 676-713 .
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Canpolat, B.I.,Örsel, S.,Akdemir, A. ve Özbay, M.H. (2003). Ergenlerin kendilik algısında beden imajının ve beden kitle indeksinin rolü. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 11(2):143-154 .
- Carnaghan, E. and Bahry, D. (1990). Political attitudes and the gender gap in the USSR. *Comparative Politics*, 22(4), 379-399.
- Cassidy, M. L. and Warren, O. B. (1996). Family employment status and gender role attitudes. *Gender & Society*, 10(3), 312–329.
- Ceylan, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinin eş seçimindeki tercih ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Chaffins, S. and Forbes, M. (1995). The Glass Ceiling: Are women where they should be? *Education*, 115(3), 380–388.
- Colker and Widom, C. S. (1980). Correlates of female athletic participation: masculinity, femininity, self-esteem and attitudes toward women. *Sex Roles*, 6, 47-58.
- Colley, A., Roberts, N. and Chipps, A. (1985). Sex-role identity, personality and participation in team and individual sports by males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 103-112.

- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity; an exception to a famous dictum. *Psychological Bulletin*, 80(5) 389-407.
- Coşkuner, P. D. (2003). *İlk gebelikte beden imajının algılanma durumunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, İ. (2009). *Mastektomi ameliyatı geçiren hastaların beden algıları ve eş uyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çavdar, İ. (2006). Meme kanserli hastalarda cinsel sorunlar, *Meme Sağlığı Dergisi*, 2 (2) 064-066
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın cinsiyet rolü tutumları*. Konya: Sebat Ofset.
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, İ. İ. (2002). *Sporun sosyalleşme sürecindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde .
- Çiftçi, M. A. ve Özgün, Ö. (16-18 Eylül 2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri: ebeveyn-öğretmen cinsiyet rolleri algısının etkisi, *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Lefkoşa, Kıbrıs.
- Çivril, H. (2001). *Muğla üniversitesi hemşirelik bölümünde okuyan öğrenciler ile diğer bölümlerde okuyan kız öğrenciler arasındaki benlik saygısının karşılaştırılması*. Muğla Üniversitesi Muğla Sağlık Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Bitirme Çalışması, Muğla
- Çoban, B.ve Nacar, E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 29, 18-23.
- Çok F. (1996). *Üniversite öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve bunun ana- baba tutumlarıyla ilişkisi, ankara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadaroğlu, F. (1989). Üniversite gençliğinde kimlik bocalamaları. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi, Ankara.

- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara.
- Davis, C. and Cowles, M. (1991). Body image and exercise: a study of relationships and comparisons between physically active men and female. *Sex Roles*, 25(1-2), 33-41.
- Davis, C. (1992). Body image, dieting behaviors, and personality factors: A study of high-performance female athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 179-192.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. and Major, B. (1987). Putting gender into context: an interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Demir, B. D. (2006). *Liseye devam eden kız öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ve beden algısını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1993). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Ağaç Yayınları.
- Demirer, Y. (2010). *Beden algısı ve ruh sağlığı* <http://www.bilgice.com/yazi/2439-beden-algisi-ve-ruh-sagligi.html>, Erişim Tarihi: 20 Ağu 2010.
- Demirtaş, A. H. ve Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3): 181-191
- Demirtaş, H. A. (1999). *Anne ve baba adaylarının doğacak çocuklarına yönelik beklentileri: çocuğun cinsiyetinin ve anababanın cinsiyet rolü yöneliminin etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doreen, K. (2002). Men and women display patterns of behavioral and cognitive differences that reflect varying hormonal influences on brain development. *Scientific American*, 12(1), 32-39.
- Dökmen, Y. Z. (2000). Kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon ilişkileri. *Kriz Dergisi*, 9(1), 9-19.

- Dökmen, Y. Z. (1991). Bem cinsiyet rolü envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(1), 81-89.
- Dökmen, Y. Z. (1997). Anne ve babaya benzerlik algısı: anne, baba ve kişi özelliklerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(40), 19-37.
- Dökmen, Y. Z. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Dökmen, Y.Z. (11-13 Eylül 2002). Pazarda ürününü satan kadınların ev hanımı ve çalışan kadınlarla ruh sağlığı, kontrol odağı inancı ve cinsiyet rolü bakımından karşılaştırılması, *XII. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ankara.
- Dökmen, Y. Z., ve Tokgöz, Ö. (11-13 Eylül 2002). Cinsiyet, eğitim, cinsiyet rolü ile evlilik doyumu, eşle algılanan benzerlik arasındaki ilişkiler, *XII. Ulusal Psikoloji Kongresi*, Ankara.
- Dökmen, Y. Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet, Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (1997a). Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 39-53.
- Dökmen, Z. Y. (1997b). Anne ve babaya benzerlik algısı: anne, baba ve kişi özelliklerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(40): 19-37.
- Durkin, K. (1996). *Developmental social psychology: From Infancy to Old Age*. Cambridge Massachusetts: Blackwell.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc. A Division of Simon and Schuster.
- Eagly, A.H., Wood, W. and Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A Current Appraisal, Eckes, T.& Trautner, H. M. (eds.), *The Developmental Social Psychology of Gender* (Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers), 123-160.
- Eagly, A. H. and Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108.
- Eagly, A. H. and Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality And Social Psychology*, 46(4), 735-754.

- Ece, O. (1985). *Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal ve Psikolojik Sorunlar*. Ankara: DPT, Sosyal Planlama Başkanlığı Araştırma Dairesi.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(2), 137-150.
- Eken, H. (2005). *Toplumsal cinsiyet olgusu temelinde mesleğe ilişkin rol ile aile içi rol etkileşimi: Türk silahlı kuvvetlerindeki kadın subaylar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Engel, J. and Kerr, J. (2004). Quality of life following breast-conserving therapy or mastectomy: Results of a 5-year prospective study. *The Breast Journal*, 10(3), 223-231.
- Ergür, E. (1996). *Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ile ruh sağlığı arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erkal, M. (1982). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Erkal, S. ve Pek, H. (1993). Beden imajında değişimler ve hemşirenin rolü. *Hemşirelik Bülteni*: 7(30), 61-71.
- Ertürk, Y. (1996). Alternatif kalkınma stratejileri, toplumsal cinsiyet, kadın ve eşitlik, *ODTÜ. Gelişim Dergisi*, 23(3) Ankara, 341.
- Esen, Y. (2010). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılıkları, 19. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Lefkoşa, Kıbrıs.
- Eti- Aslan, F., Gürkan, A. ve Şelimen, D. (1995). Stomalı hastaların cinsel sorunları ve bu sorunlara yönelik hemşirelik yaklaşımları, *I. Ulusal Stoma Bakım Hemşireliği Sempozyumu*, İstanbul, 32-34.
- Fobair, P., Stewart, S. L., Chang, S., D'Onofrio, C., Banks, P. J. ve Bloom, J. R. (2005). Body image and sexual problems in young women with breast cancer. *Psycho Oncology*, 15(7) , 579-594.
- Franzoi, S. L. (1996). *Social psychology*. Dubuque, IA: Brown ve Benchmark.
- Fuller, S. and Ayers, J. S. (1996). *Health assesment, a nursing approach*. Second Ed. J. A., Lippincott Company.

- Furnham, A., Badmın, N. ve Sneade, I. (2002). Body image dissatisfaction: gender differences in eating attitudes, self-esteem and reasons for exercise. *The Journal Of Psychology*, 136(6), 581-596.
- Garner, D. (1997). *The body image survey results. Psychology Today*, 30, 31-84.
- Gençdoğan, B. (2005). Premenstrüel disforik bozukluk ile cinsiyet rolleri ve anksiyete arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 235.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, (Çevirenler; Özel, H., Bayar, I., Pala, Ş., Kabadayı, T., Kara, T.M., Aytaç, İ.D., Özcan, M.), Ayraç Yayınları, ISBN: 975-8087-32-0; Ankara, 105-106.
- Gökçe, B., Acar, F., Ayata, A., Kasapoğlu, A., Özer, I., ve Uygun, H. (1993). *Gecekonduklarda ailelerarası geleneksel dayanışmanın çağdaş organizasyonlara dönüşümü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları, No: 75.
- Göksan, B. (2007). *Ergenlerde beden imajı ve beden dismorfik bozukluğu*, Sağlık Bakanlığı, Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Psikiyatri Kliniği, Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Güçlü-Ergin, N. (2008). *Evli ve boşanmış kişilerin evlilik uyumu ve cinsiyetçilik açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara.
- Güldü, Ö. ve Kart, E. M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(3), 101-107.
- Gümüş, B. A. (2006). Meme kanserinde psikososyal sorunlar ve destekleyici girişimler. *Meme Sağlığı Dergisi*, 2(3), 108-114.
- Gümüšoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4).
- Gündoğan, F. (2006). *Sirozlu hastaların beden imajı ve benlik saygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Gündoğdu, R. (2003). *İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık konusundaki görüşleri ve arkadaşlık seçimlerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, İ. (2009). *Medyada yer alan kadın bedeni imgeleri ve kadınlarda beden imgesi hoşnutsuzluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hall, M. A. (1988). The discourse of gender and sport: from femininity to feminism. *Sociology of Sport Journal*, 5, 330-340.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* Upper Saddle River: Prentice Hall
- Harmandar, İ., H. Özdilek, Ç. ve Göral, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemler*. Kütahya: Alp Ofset.
- Haslofça, F. (1999). *Beden eğitimi ve spor derslerini ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin devinışsel (psikomotor) alan gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Hazar, M. (1996). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Helman, C. G. (2001). *Gender and reproduction in culture, health and illness*. Fourth Edition., Oxford Press, 12-31.
- Hortaçsu, N. (2000). Transition to parenthood: The Turkish case. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 325- 343.
- Hovardaoğlu, S. (1993). Vücut algısı ölçeği, *psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji* 3P, 1(Ek 2), 26-27.
- ICIMOD, International centre for integrated mountain development. Newsletter: *Gender and Mountain Development*, No:29, Winter 1997, Nepal.
- İmamoğlu, O. ve Yasak-Gültekin, Y. (1993). Gazetelerde kadının ve erkeğin temsil edilişi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8(29), 23-30.
- İşler, H. (2001). *Beden eğitimi ve spor bilgileri el kitabı*. Ankara: Lazer Ofset.
- Jones, G. P. and Dembo, M. H. (1989). *Acts and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence*. Merrill Palmer Quarterly, 35, 445-462.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Türkiye’de çocuğun değeri, kadının rolü ve doğurganlığı. N. Abadan-Unat (Der.) Türk Toplumunda Kadın, *Sosyal Bilimler Araştırma Dizisi*,73-95 İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). *Sex roles, family and community in Turkey*. Indiana: Indiana University Turkish Studies, 3.
- Kahraman, D. S. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 30-35 , <http://www.deuhyoedergi.org>
- Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumla ilişkisi. *Türk PDR Dergisi*, 23, 57-64.
- Kalkan, M., Şahin, C., Toraman, A. R. ve Turkan, S. (2010). Yirmi yaş sonrası sünnetsizlerin benlik algısı ve benlik saygısı özelliklerinin çocukluk çağında sünnet olan erişkinlerle karşılaştırılması. *Türk Üroloji Dergisi*, 36(4), 411-417.
- Kandiyoti, D. (1982). Kadınlarda psikososyal değişim: kuşaklar arasında bir karşılaştırma. N. Abadan-Unat (Der.), Türk Toplumunda Kadın, 311-339. *Sosyal Bilimler Araştırma Dizisi*, İstanbul.
- Kantar, M. (2000). *Adana il merkezinde ve kırsal alanında yaşayarak tarımsal faaliyetlerine devam eden ailelerde toplumsal yapı ve toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 34-43.
- Karaoğlu, Ş. (2011). Okul Öncesi Dönemde Hareket Gelişimi ve Önemi <http://www.akdkids.com/psk/makale>. 14 Ocak 2011.
- Kasap, H. (2003). *Spor kültürünün oluşmasında beden eğitimi öğretmenin önemi ve katkıları*. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültür Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi, Bursa, 90-91.
- Kavuncu, A. N. (1987). *Bem cinsiyet rolü envanterini türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, E., Taycan, O., Belli, A.K. ve Özmen, M. (2007). Kalıcı ostomi ameliyatının beden algısı, benlik saygısı, eş uyumu ve cinsel işlevler üzerine etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(4), 302-310.
- King, M. T., Kenny, P., Shiell, A., Hall, J. and Boyages, J. (2000). Quality of life three months and one year after first treatment for early stage breast cancer: influence of treatment and patient characteristics. *Quality of Life Research*, 9, 789- 800.
- Kirman, M. A. (2004). Din sosyolojisi terimleri sözlüğü, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Koca, C. ve Arslan, B. (2010). Kız çocukları ve futbol: Toplumsal cinsiyet yaklaşımı, Ankara: *TFF-FGD Yayınları*.
- Koca, C., Aşçı, H. F. ve Kirazcı, S. (27-29 Ekim 2002). Takım ve bireysel sporlarla uğraşan kadın ve erkek sporcuların ve sporcu olmayanların toplumsal cinsiyet rol eğilimi, 7. *Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koca, C. ve Bulgu, N. (2005). Spor ve toplumsal cinsiyet: Genel bir bakış. *Toplum ve Bilim*, 103, 163-184.
- Koç, S. ve Çobanoğlu, Y. (1993). İlköğretimde beden eğitimi derslerinin uygulamasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu*, 369-371, Manisa.
- Korkmaz, A. (2009). Yüksek öğretim gençliğinin problemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.
- Kök, E. (2005). Üniversite öğrencilerinde beden algısı ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, İzmir.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Kulaksızoğlu A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Kundakcı, A. H. (2005). *Üniversite öğrencilerinin yeme tutumları, benlik algısı, vücut algısı ve stres belirtileri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

- Kuru, E. ve Baştuğ, G. (2008). Futbolcuların kişilik özellikleri ve bedenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi. *Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2) 95-101.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Lippa, R., ve Connelly, S. (1990). Gender diagnosticity: A new Bayesian approach to gender-related individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1051-1065.
- Lips, H. M. (2001). *Sex and gender: An Introduction*. Mountain View, California Mayfield Publishing Company.
- Lott, B. and Maluso, D. (1993). *The social learning of gender*. In A.E.Beal ve R.J.Sternberg (Eds.). *The Psychology of Gender*. Newyork: Guilford Press, 99-123.
- Lye, D. N. and Biblarz, T. J. (1993). The effects of attitudes family life and gender roles on marital satisfaction. *Journal of Family Issues*, 14, 157-188.
- Macoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Malinowski, B. (1979). *The ethnography of Malinowski*. The Trobriand Islans, Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Marshall, G. (1998). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Akınhay, O.,ve Kömürcü, D.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Maşrabacı, S. (1989). Yurtta kalan ve kalmayan üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını etkileyen psikolojik faktörler. *Üniversite Gençliğinde Uyum Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*, Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Matlin, M. W. (1996). *Myths, science and the construction of gender. the psychology of women*, New York: Harcourt Brace College Pub., Chap. 1.
- Montemayor, R. and Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Moss, L. ve Bessinger, R. C. (1999). *Disordered eating and body image perception in male high school athletes and non-athletes*. Paper Presented at the Annual American Dietetic Association Convention Atlanta, Georgia.

- Mcpherson, B. D., Curtis, E. J. and Loy, W. J. (1983). *The social significance of sport: an introduction to the sociology of sport*. Champaign: Human Kinetic Books.
- Muallimoğlu, N. (1998). *Çocuklara ve gençlere beden eğitimi*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Mudd, E. H. (2002). Women's conflicting values. *Journal of Marriage and Family Living*, 8(3), 50-65.
- Munroe, R. L. and Munroe, R. H. (1975). *Cross-cultural human development*. Monterey, CA., Brooks/Cole.
- Mutlu S. (2006). *Kalıcı abdominal stomalı hastalarda beden imajı değişiminin yaşam kalitesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nano, M. T., Gill, P. G., Kollias, J., Bochner, M. A., Malycha, P. and Winefield, H. R. (2005). Psychological impact and cosmetic outcome of surgical breast cancer strategies. *J Surg*, 75, 940-947.
- Noyan, İ. (2006). Elit kadın sporcular ve kadın akademisyenler ile spor yapmayan kadınların toplumsal cinsiyet rol özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.
- Olrich, T. (1992). Psychosocial factors associated with as use should be conducted it is important to assess as users' and nonusers' perceptions of AS. *Journal Of Applied Social Psychology*, 15, 1214-1225.
- Orkunoğlu, O. (1985). *Voleybol antrenörünün el kitabı*, Ankara: B.T.G.M. Voleybol Federasyonu Yayını.
- Örsel, S., Canpolat, B. I., Akdemir, A. ve Özbay, H. (2004). Diyet yapan ve yapmayan ergenlerin kendilik algısı, beden imajı ve beden kitle indeksi açısından karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 5-15
- Özcan, A. (1985). *Beden imgesi ve hemşirelik*. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu I. Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildirileri.

- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoglu, K. N. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155.
- Özdiñç, Ö.(2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2) 77-84.
- Özgeylani, F. H. (1993). *Lise düzeyindeki erkek sporcuların ve sporcu olmayanların benlik kavramları ve beden imgeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, Ö. (1976). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni*. İstanbul: Yıldız Matbaası.
- Palan K. M., Charles A. S. and Kiecker P. (1999). Reexamining masculinity, femininity, and gender identity scales. *Marketing Letters*, 10(4), 363-377.
- Parsons, T.and Bales, R. F. (1955). *Family, socialisation and interaction process*. London: Routledge and Kegan paul Ltd.
- Pehlivan, Z. ve Ünsal, S. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen adayları tarafından gözlem sonuçlarının analizi. III. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu*, Uludağ Üniversitesi, Bursa, 98-99.
- Pektekin, Ç. (1996). *Psikiyatri hemşireliği*. AÖF Yayınları. Etan Matbaacılık, İstanbul, 64-65.
- Petrov, R. (1986). Importance and role of psychological preperation of wrestlers within the system of their general preperation. *Basic Aspect of Tranin in Wrestling*, FILA.
- Polat, A. (2007). *Düzce ilindeki hemodiyaliz hastalarının beden imajı ve benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce.
- Potter, P. and Perry, A. G. (2001). *Fundamentals of nursing* (5.ed.) 541-551, St. Louis: Mosby.
- Poyraz, T., Zorlu, A., Şahin, B. ve Arıkan, G. (2003). Üniversite gençliğinin güncel sorunlara bakışı. H. Ü. Sosyoloji Bölümü Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-32.

- Razon, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun, oyunda yetişkinin işlevi, *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, II-III, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, , 57.
- Rice, F. P. (1996). *Intimate relationships, marriages and families*. California: Mayfield Publishing.
- Richman, E. L. and Shaffer, D. R. (2000). If you let me play sports: How might female sports participation influence the self-esteem of adolescent females. *Psychology of female Quarterly*, 24, 189-199.
- Rubinstein, G. (1995). Right-wing authoritarianism, political affiliation, religiosity and their relation to psychological androgyny. *Sex Roles*, 33/7-8: 569-586.
- Sage, G. H. and Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- Sağlık Bakanlığı (2009). Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 08-07-2009 tarihli “Düzenli fiziksel aktivite sağlığın korunması ve geliştirilmesinde önemi rol oynar” konulu Bilgi Notu. <http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-8739/eski2yeni.html>
- Salkind, N. J. and Ambron, S. R.(1987). *Child development*, 5 th ed. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Samelson, D.A., Hannon, R.(1999). Sexual desire in couples living with chronic medical conditions. *Family Journal*, 7(1), 29-10.
- Sarı, S. (2005). Okulöncesi dönemde hareket gelişimi ve eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- Secord, P. F. and Jourard, S. M. (1953). The appraisal of body-cathexis: Body-cathexis and the self. *J. Consult. Psychol*, 17(5): 343-347..
- Sertöz, Ö. Ö., Elbi M., H., Noyan, A., Alper, M. ve Kapkaç, M. (2004). Meme kanserinde ameliyat tipinin beden algısı, cinsel işlevler, benlik saygısı ve eş uyumuna etkileri: Kontrollü bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 264-275.
- Sertöz, Ö. Ö. (2002). *Meme kanserinde ameliyat tipinin, beden algısı, cinsel işlevler, benlik saygısı ve eş uyumuna etkileri: Kontrollü bir çalışma*, Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, İzmir.

- Şebin, K. (2006). *Üniversiteli sporcuların spora yönelik tutum ve davranışlarının araştırılması*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Erzurum.
- Shaffer, D. R. (1988). *Social and personality development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sharma, S. (1996). *Using Multivariate Techniques*, John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Slade, P.D. and Brodie, D.A. (1988). The relationship between body-image and body-fat in adult women, *Psychological Medicine*, 18, 623-631.
- Shin, Kyoung Ho., Yang, Jang Ae. and Edwards, Carla E. (2010). Gender role identity among Korean and American college students: Links to gender and academic achievement. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 38(2), 267-272.
- Singer, N. Y. (1972). *Coaching athletics and psychology*, Florida, U.S.
- Street, S., Kimmel, E. and Kromrey, J. D. (1996). Gender-role preferences and perceptions of university students. *Research in Higher Education*, 37, 615-632.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1991). Okul öncesi eğitimde oyun ders el kitabı. İzmir: *Milli Eğitim. Yayınları* 17.
- Şen, L. ve Akmut, G. (2006). Toplumsal cinsiyet perspektifinde güçlendirme yaklaşımı: Kars kırsalında kadın örgütlenmeleri. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 44-51.
- Şimsek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Şti.
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, ulusal eylem planı*. (2008-2013 ISBN 978-975-19-4359-0 Eylül 2008, Ankara.
- Tabachnick, B. G. and Fidell L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tallichet, Suzanne E. and Willits, Fern K. (1986). Gender-role attitude change of young women: Influential factors from a panel study. *Social Psychology Quarterly*, 49(3), 106-133.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: William Morrow.
- Tekışık, H. H. ve Karabıyık, E. Ü. (1991). *Milli eğitimle ilgili kanunlar*. Ankara: Üner Yayınları.

- Temel, F. (1991). *Yetiştirme yurdunda ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2).
- Tezcan, M. (1974). Türklerle ilgili stereotipler ve Türk değerleri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Tiggemann, M. and Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex Roles*, 43, 119–127.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıpyargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Topbaşı, G. (1996). *Migrenli hastaların ağrı algıları, anksiyete ve beden imajı doyum düzeyinin hemşirelik bakım planına rehber olacak şekilde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç., A. (1997). *Beden eğitimi ve spor*, Konya: Damla Ofset.
- Turhan K., Ilgar Y. ve Mülazıomğlu-Ballı Ö. (2010). Spor merkezlerinde fiziksel aktivite yapan ve yapmayan kadınların toplumsal cinsiyet rol özelliklerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması, 11th International Sports Sciences Congress, Antalya 10 to 12 October 2010.
- Turner, B. (1996). *The body and society*. London: Sage.
- Tüfekçioğlu, U. (2002). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1295, Açıköğretim Fakültesi Yayını, No:715.
- Tümkaya, M. (2011). *Üniversitelerde spor eğitimi ve sportif etkinlikler üzerine*. Hacettepe Üniversitesi, Tebliğ No: 71.
- Twenge J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta analysis. *Sex Roles*, 36(5/6), 305–325.

- Uçar, T. ve Uzun, Ö. (2008). Meme kanserli kadınlarda mastektominin beden algısı, benlik saygısı ve eş uyumu üzerine etkisinin incelenmesi. *Meme Sağlığı Dergisi*, 4(3), 162-168.
- Uçar, T. (2008). *Meme kanserli kadınlarda mastektominin beden algısı, benlik saygısı ve eş uyumu üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uğur, G. (1996). *Üniversite öğrencilerinde atılganlık ile beden algısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, N. ve Akın, H. (2008). Muğla Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin beden-benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4).
- Uğurlu, S. N. (2003). Cinsiyetçilik: kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11-12), 1-20.
- Ulusoy, D. (1999). Plastik sanatlarda toplumsal cinsiyet. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 47-73.
- Üstündağ, H., Demir, N., Zengin, N. ve Gül, A. (2007). Stomalı hastalarda beden imajı ve benlik saygısı. *Tıp Bilimleri Dergisi*, 27(4), 522-527.
- Vançelik, S., Önal, S.G., ve Güraksın, A. (2006). Atatürk Üniversitesi öğrencilerinde beden ağırlığı durumu ve ilişkili bazı faktörler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 5(2), 72-82.
- Velioğlu, P., Pektekin, Ç., ve Sanlı, T. (1992). Hemşirelikte kişilerarası ilişkiler. *Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 61-66.
- Worthington, R. W. and Whittaker, T. A. (2006). Using exploratory and confirmatory factor analysis in scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wells, C. L. (1991). *Women, sport and performance: A physiological perspective*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Williams, J. E. and Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty nation study*. Berkeley, CA: Sage Publications.

- Wrisberg, C. A., Draper, M. V. and Everett, J.J.(1988). Sex role orientations of male and female collegiate athletes from selected individual and team sports. *Sex Roles*, 19, 81-90.
- Yağcı, İ. M. ve İlarıslan, N. (2010). Reklamların ve cinsiyet kimliği rolünün tüketicilerin satın alma davranışları üzerindeki etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 138-155.
- Yağmur, C. (1995). Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin beslenme durumu üzerine bir araştırma. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 24(2): 239-51.
- Yalçın, H. F. (1995). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*, Ankara: Gürler Ofset.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk eğitimi el kitabı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, A. (1997). *Farklı cinsiyet rolüne sahip üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, Ş. (2009). *Plastik ve rekonstrüktif cerrahi hastalarında preop ve postop dönemde beden imajı ve benlik saygısının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Yılmaz N. (1992). *Total mastektomi yapılmış kadınlar ile meme koruyucu tedavi geçirmiş kadınların beden imajı ve benlik saygılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Onkoloji Enstitüsü, İstanbul.
- Yogev, P. Ş. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması -aile, okul ve arkadaş etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Zeldow, B. P. (1976). Psychological androgyny and attitudes toward feminism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(1), 150.

EKLER

EK-1. BEDEN ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma ile amacımız üniversite öğrencilerini sportif aktivitelere katılmaları ile beden memnuniyeti arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Sizin katılımlarınız araştırmalarımızın güvenilir sonuçlar vermesi ve bazı psikolojik değerlendirmeler yapabilmemiz açısından çok önemlidir. Ölçeklerde hiçbir şekilde isim istenmemektedir. Katılımlarınız için teşekkürler.

Yaş:

Cinsiyet:

Bölüm:

Sınıf:

Beden Algısı Ölçeği

Aşağıda çeşitli beden özellikleri ve beğenip beğenmeme ifadeleri bulunmaktadır. Yapmanız gereken, bir beden özelliğiniz hakkındaki duygularınızı bu ifadelere göre değerlendirmektir. Herhangi bir beden özelliğinizi genel olarak beğenip beğenmediğinize göre duygularınızı değerlendiriniz.

		Çok beğeniyorum	Orduka beğeniyorum	Kararsızım	Pek beğenmiyorum	Hiç beğenmiyorum
1	Saçlarım					
2	Yüzümün rengi					
3	İştahım					
4	Ellerim					
5	Vücudumdaki kıl dağılımı					
6	Burnum					
7	Fiziksel gücüm					
8	İdrar-dışkı düzenim					
9	Kas kuvvetim					
10	Belim					

		Çok beğeniyorum	Oldukça beğeniyorum	Kararsızım	Pek beğenmiyorum	Hiç beğenmiyorum
11	Enerji düzenim					
12	Sırtım					
13	Kulaklarım					
14	Yaşım					
15	Çenem					
16	Vücut yapım					
17	Profilim					
18	Boyum					
19	Duyularımın keskinliği					
20	Ağrıya dayanıklılığım					
21	Omuzlarımın genişliği					
22	Kollarım					
23	Göğüslerim					
24	Gözlerimin şekli					
25	Sindirim sistemimim					
26	Kalçalarım					
27	Hastalığa direncim					
28	Bacaklarım					
29	Dişlerimin şekli					
30	Cinsel gücüm					
31	Ayaklarım					
32	Uyku düzenim					
33	Sesim					
34	Sağlığım					
35	Cinsel faaliyetlerim					
36	Dizlerim					
37	Vücudumun duruş şekli					
38	Yüzümün şekli					
39	Kilom					
40	Cinsel organlarım					

EK-2. BEM CİNSİYET ROLÜ ENVANTERİ

Bu bölümdeki anketi cevaplarırken 7 dereceli değerlendirme ölçeğine dikkat ederek kendinizi tanımlayınız. Her bir kişilik özelliğinin yanındaki boş kutuya, bu özelliğın size uygunluğunu değerlendirme ölçeğinden dikkallice seçerek ilgili rakamı yazınız.

HİÇBİR SORUYU BOŞ BIRAKMAYINIZ

- (1) Bana göre kesinlikle doğru değil (2) Bana göre genellikle doğru değil
 (3) Bana göre bazen doğru (4) Bana göre ara sıra doğru
 (5) Bana göre çoğunlukla doğru (6) Bana göre genellikle doğru
 (7) Bana göre her zaman doğru

Kendine güvenen		Gözüpek		Saldırgan	
Sıkılgan		Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı		Sadık	
Dürüst		Kibirli		Hoşgörülü	
Kendi inançlarını savunan		Ailesine karşı sorumlu		Haksızlığa karşı tavır alabilen	
Fedakar		Yumuşak, nazik davranan		Sevecen	
Kıskanç		Etrafına karşı saygılı		Sistemsiz, plansız	
Girişken		Otoriter		Kuralcı, katı davranan	
Boyun eğen		Merhametli		Kaba dil kullanmayan	
Güvenilir		Ne yapacağı belli olmayan		Dostça davranan	
Etkileyici, güçlü		Sözünde duran		Baskın, tesirli	
Ağırbaşlı, ciddi		Cana yakın		Anlayışlı	
Karamsar		İşinde ciddi ve sorumlu olan		Yapmacık davranan	
Riski göze almaktan çekinmeyen		İdealist		Duyularını açığa vurmeyen	
Duyusal		İncinmiş duyguları tamir etmeye istekli		Hassas	
Konuksever		Asık suratlı		Samimi	
Hırslı		Cömert		Mantıklı davranan	
Gönül alan		Tatlı dilli		Çocukları seven	
Dedikodu yapan		Yardımsever		Tutucu	
Lider gibi davranan		Erkeksi			
Kadını		Namuslu			
Uyum sağlayabilen		Bencil			

EK-3. SPOR YAPMA ve YAPMAMA NEDENLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin spor yapma ve yapmama nedenleri araştırılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların her biri için seçeneklerden en uygun olanını işaretleyiniz.

Fakülteniz :

Bölümünüz :

Cinsiyetiniz : K () E ()

Boyunuz :cm

Kilonuz :kg

Spora Başlama Yaşınız:

Babanızın eğitim seviyesi : İlköğretim () Lise () Üniversite Master () Doktora ()

Annenizin eğitim seviyesi : İlköğretim () Lise () Üniversite Master () Doktora ()

Siz dahil evinizdeki kardeş sayısı: Yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve üstü ()

Bitirdiğiniz okul türü : Düz lise() Meslek Lisesi() Anadolu Lisesi() Diğer.....

Ailenizin aylık net geliri: 200-400 () 400-600 () 600-800 () 800-1000 () 1000 1500()

Sizin aylık harcama miktarınız:200-400() 400-600() 600-800() 800-100() 1000-1500 ()

Ailenizin ikamet ettiği yerleşim yeri : Köy () Belde () İlçe () İl () Büyükşehir ()

Ailenizde spor yapanlar (siz hariç) : Yok () Baba () Anne () Kardeşler ()

İlk ve ortaöğretim yıllarında spor yapar mıydınız : Evet () Hayır ()

Üniversitede spor yapabiliyor musunuz : Evet () Hayır ()

Yapıyorsanız ne sıklıkla :

Haftada bir kez () Haftada İki kez () Haftada üç kez () Diğer.....

Ayda bir kez () Ayda İki kez () Ayda üç kez () Diğer.....

Üniversitenizin spor olanakları hakkında bilginiz var mı? Evet () Hayır ()

Üniversitenizde bulunan spor salonlarının yerlerini biliyor musunuz? Evet () Hayır ()

Hangi sporu yapıyorsunuz?.....

Bu sporu tercih nedeniniz nedir?

Ailemin teşviki ile başladım.	Evet () Hayır ()
Kişiliğimi geliştirmek için başladım.	Evet () Hayır ()
Görsel basından etkilendiğim için başladım.	Evet () Hayır ()
Yazılı basının etkisiyle başladım.	Evet () Hayır ()
Okuldaki hocalarımla etkisiyle başladım.	Evet () Hayır ()
Arkadaşlarımla etkisiyle başladım.	Evet () Hayır ()
Şampiyon sporculardan etkilendiğim için başladım.	Evet () Hayır ()
Çevrede ilgi odağı olmak için başladım.	Evet () Hayır ()
Kendimi ispatlamak için başladım.	Evet () Hayır ()
Zinde kalabilmek ve zayıflamak için yaparım.	Evet () Hayır ()
Para kazanmak için yapıyorum.	Evet () Hayır ()
Stres atmak için yaparım.	Evet () Hayır ()
Vücuda çeviklik kazandırdığı için yaparım.	Evet () Hayır ()
Yetenekleri geliştirdiği için yaparım.	Evet () Hayır ()
Doktor tavsiye ettiği için yaparım.	Evet () Hayır ()
Sosyal bir çevre edinmek için yaparım.	Evet () Hayır ()
Bir arkadaş grubuna girebilmek için başladım.	Evet () Hayır ()

Diğer.....

Spor yapmama nedenleriniz:

Yeterince zaman bulamadığım için,	Evet () Hayır ()
Derslerim çok yoğun olduğu için,	Evet () Hayır ()
Maddi yetersizliklerden,	Evet () Hayır ()
Sportif tesislerin yetersizliğinden,	Evet () Hayır ()
Sportif faaliyetler hakkında yeterince bilgilendirilmediğim için,	Evet () Hayır ()
İklim şartlarının müsait olmamasından,	Evet () Hayır ()
Spor yapmayı sevmediğimden,	Evet () Hayır ()
Fiziksel yapımın uygun olmamasından,	Evet () Hayır ()
Ailemin yeterince teşvik etmemesinden,	Evet () Hayır ()
İlgimi çeken başka etkinlikleri tercih ettiğimden,	Evet () Hayır ()
Sosyal çevrenin baskısından,	Evet () Hayır ()
Arkadaşlarımla arasında spor yapanların olmamasından,	Evet () Hayır ()

Diğer.....

Her türlü imkanınız olsaydı hangi sporu yapmak isterdiniz?.....

ÖZGEÇMİŞ

1954 yılında Ankara'da doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi babasının memuriyetinden dolayı yurdun değişik yerlerinde okudu. Yüksek öğrenimini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Bir süre beden eğitimi öğretmenliği yaptıktan sonra 1991 yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne öğretim görevlisi olarak girdi. Halen aynı bölümde görevine devam etmektedir.