

SPOR BİLİMLERİ ALANINDA AKADEMİK ARAŞTIRMALAR

Editörler

Prof. Dr. Mehmet Dalkılıç

Öğr. Gör. Sinan Dinç

Spor Bilimleri Alanında Akademik Araştırmalar

Editörler

Prof. Dr. Mehmet Dalkılıç

Öğr. Gör. Sinan Dinç

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editörler
Prof. Dr. Mehmet Dalkılıç & Öğr. Gör. Sinan Dinç

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Haziran, 2025

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-7121-71-2

©copyright
Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....	5
Spor Federasyonlarında İyi Yönetişim İlkeleri ve Uygulama Zorlukları	
Gökhan Acar & Barbaros Serdar Erdoğan	
BÖLÜM 2.....	21
Kişilik ve Benlik Sahibi Olmada Sporun Rolü	
Sedat Özcan & Aydın Karabulak	
BÖLÜM 3.....	33
Futbolda Oyuncu Değişirme Anatomisi	
Recep Cengiz	
BÖLÜM 4.....	47
Erzurum İli Kültürel Potansiyelinin Turizm Rekreasyonu Perspektifinden Değerlendirilmesi	
Murat Ali Bindesen	
BÖLÜM 5.....	63
Voleybol Öğretimi İçin Eğitsel Oyun Uyarlamaları	
Rıdvan İstanbullu & Meryem Altun Ekiz	
BÖLÜM 6.....	83
Akran Zorbalığı Yaşayan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma: Örnek Olay İncelemesi	
Emel Bilgili & Meryem Altun Ekiz	
BÖLÜM 7.....	103
Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi Kuramsal Temeller ve Uygulama Alanları	
Faruk Gülsaran & Mert Armut & Vesile Şahiner Güler & Mehmet Behzat Turan	
BÖLÜM 8.....	133
Sanal Gerçeklik Tabanlı Egzersizlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Sağlığı Üzerindeki Etkisi	
Merve Gezen Bölükbaş & Şerife Vatansever	



Spor Federasyonlarında İyi Yönetişim İlkeleri ve Uygulama Zorlukları

Gökhan Acar¹ & Barbaros Serdar Erdoğan²

¹ Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Orcid: 0000-0002-3617-1958

² Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

Orcid: 0000-0001-6039-1494

Giriş

Spor, günümüzde yalnızca bireysel ve kitlesel katılımı sınırlı bir faaliyet alanı olmaktan çıkmış; ekonomik, siyasal ve toplumsal etkileri olan çok boyutlu bir endüstri haline gelmiştir. Bu büyüme ve çeşitlenme, spor kurumlarının yönetiminde daha şeffaf, hesap verebilir ve etkili yönetim anlayışlarının benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle spor federasyonları gibi sporun organizasyonel yapısının merkezinde yer alan kurumlar için yönetim kalitesi, hem sportif başarıyı hem de kurumsal güvenilirliği doğrudan etkileyen temel bir unsur olmuştur.

Yönetişim kavramı, çok aktörlü, katılımcı ve şeffaf yönetim anlayışını ifade ederken; “iyi yönetim” ise bu sürecin etik değerlere, adalet ilkesine ve kamu yararına uygun şekilde işlemlerini vurgulamaktadır. Spor federasyonlarında iyi yönetim, federasyonların yalnızca mevzuata uygun hareket etmelerini değil, aynı zamanda paydaşlarıyla açık ve hesap verebilir ilişkiler kurmalarını da gerektirir. Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC), FIFA ve diğer uluslararası spor kuruluşları tarafından da desteklenen iyi yönetim ilkeleri; şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, etkililik, adalet ve etik davranış gibi temel değerler üzerine inşa edilmiştir.

Ancak spor federasyonlarının iyi yönetim uygulamalarını hayata geçirmelerinde çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Politik müdahaleler, kurumsal kapasite eksiklikleri, şeffaflık sorunları ve kültürel bariyerler bu sürecin önündeki temel engeller arasında yer almaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde federasyonların bağımsızlıklarını korumakta ve uluslararası yönetim standartlarına uyum sağlamakta zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, spor federasyonlarında iyi yönetim ilkelerinin teorik çerçevesini ortaya koymak, uygulamada karşılaşılan başlıca sorunları analiz etmek ve iyileştirme için öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda öncelikle yönetim kavramı ve spor yönetimi literatürde ele alınacak; ardından iyi yönetim ilkeleri ayrıntılı biçimde incelenecek ve spor federasyonlarının yapısal özellikleri ile uygulama zorlukları değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

Yönetişim Kavramı Yönetişim kavramı, 1980'li yıllardan itibaren kamu yönetimi, özel sektör ve sivil toplum alanlarında giderek artan bir ilgiyle ele alınmaya başlanmıştır (Katsamunski, 2016). Geleneksel yönetim anlayışından farklı olarak yönetim, çok aktörlü, şeffaf ve katılımcı bir karar alma sürecini ifade etmektedir (Rhodes, 1996). Yönetişim, sadece devletin değil, piyasaların, sivil toplum kuruluşlarının ve bireylerin ortak katılımıyla kamusal kararların şekillendiği bir yapıyı tanımlamaktadır. Boyutları arasında şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, hukukun üstünlüğü ve etkinlik gibi ilkeler bulunmaktadır (Pierre & Peters, 2000). Yönetişim kavramı zaman içinde sadece

kamu yönetimi ile sınırlı kalmayıp, spor gibi farklı sektörlere de uyarlanmıştır. Bu süreçte, iyi yönetim anlayışı, kurumların meşruiyet, etkililik ve etik standartlar doğrultusunda yönetilmesi gerektiği fikriyle bütünleşmiştir (Kooper vd., 2011).

Spor Yönetişimi (Sport Governance) Spor yönetişimi, spor organizasyonlarının ve federasyonlarının stratejik yönlendirilmesi, yönetilmesi ve denetlenmesini kapsayan bir kavramdır (Hoye & Cuskelly, 2007). Spor yönetişimi, özellikle uluslararası federasyonlar, ulusal federasyonlar ve spor kulüpleri gibi çok düzeyli yapılar içinde karmaşık paydaş ilişkilerinin etkin biçimde yönetilmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede spor yönetişimi, sadece kurumsal karar alma süreçlerini değil, aynı zamanda etik ilkelerin, adil rekabetin ve katılımcı mekanizmaların etkin kılınmasını da içermektedir (Ferkins vd., 2005). Modern spor yönetişimi anlayışı, yönetim süreçlerinde şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratik katılımın sağlanması gerektiği fikrini temel almaktadır. Bu bağlamda, spor yönetişimi iyi uygulamalarla desteklenmediği takdirde, skandallar, yolsuzluk ve organizasyonel başarısızlık gibi sorunlarla karşı karşıya kalılabilmektedir (Shilbury vd., 2016).

İyi Yönetişim İlkeleri: şeffaflık, Hesap Verebilirlik, Katılımcılık, Etkililik, Adalet ve Etik İyi yönetişim, kurumların etik standartlar çerçevesinde, şeffaf, adil ve etkili bir şekilde yönetilmesini gerektirir (Androniceanu, 2021). Başlıca ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

şeffaflık, karar alma süreçlerinin ve kurum faaliyetlerinin kamuya açık ve izlenebilir olması anlamına gelmektedir (Geeraert, 2015).

Hesap verebilirlik, yöneticilerin eylemlerinin ve kararlarının izlenmesi ve gerektiğinde sorumlu tutulması ilkesidir (Graham vd., 2003).

Katılımcılık, paydaşların karar süreçlerine etkin katılımını sağlar ve yönetişim mekanizmalarını daha kapsayıcı hale getirmektedir (Hijazi, 2020).

Etkililik, kaynakların verimli kullanılması ve hedeflere ulaşmada başarı oranının yüksek olması gerekliliğini vurgulamaktadır (Addink, 2019).

Adalet, karar süreçlerinde eşitlik ve tarafsızlık ilkesinin korunmasını ifade etmektedir (Scholar, 2019).

Etik, kurumların yasalara uygunlukla birlikte toplumsal sorumluluk ve ahlaki değerlere bağlı kalmasını gerektirmektedir (Chappelet & Mrkonjic, 2013).

Spor federasyonlarında iyi yönetişim ilkeleri, sadece organizasyonların yasal sorumluluklarını yerine getirmelerini değil, aynı zamanda toplumsal meşruiyetlerini güçlendirmelerini de sağlamaktadır (Hoye & Cuskelly, 2007).

Spor Federasyonlarının Yapısal Özellikleri Spor federasyonları, genellikle kar amacı gütmeyen, üyelik temelli organizasyonlardır ve belirli bir spor dalının ulusal veya uluslararası düzeyde düzenlenmesi, geliştirilmesi ve temsil edilmesi görevini üstlenirler (Henry & Lee, 2004). Bu federasyonların yapısında genel kurul, yönetim kurulu, denetim kurulu ve çeşitli teknik komisyonlar gibi organlar bulunmaktadır. Genel kurul, federasyonun en yüksek karar alma organı olarak faaliyet gösterirken, yönetim kurulu ise stratejik kararların uygulanmasından sorumludur. Federasyonların yapısal özellikleri, iyi yönetim uygulamalarının başarısını doğrudan etkilemektedir. Özellikle karar alma süreçlerinin demokratik işleyişe uygun olması, denetim mekanizmalarının etkin çalışması ve paydaşların temsil edilmesi, federasyonların kurumsal sağlığı açısından kritik öneme sahiptir (Corthouts vd., 2022). Bununla birlikte, federasyonların özerklik, bağımsızlık ve devlet müdahalesinden korunma gibi ilkeleri de yapısal özelliklerin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır (Nagel vd., 2015).

Küresel Perspektifte Spor Federasyonlarında Yönetişim Modelleri Spor federasyonlarının yönetim modelleri, ülkelerin siyasi, kültürel ve kurumsal yapılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Anglo-Sakson ülkelerde, federasyonlar genellikle özerk ve demokratik esaslara dayalı olarak organize edilirken; kıta Avrupası modellerinde devletin spor federasyonları üzerindeki denetim ve düzenleme rolü daha belirgindir (Chappelet & Mrkonjic, 2013). Anglo-Sakson modelde federasyonlar kendi iç özerkliklerini koruyarak faaliyet gösterirken, Avrupa modelinde devlet destekli bir yapının varlığı dikkat çekmektedir. Küresel düzeyde yönetim yaklaşımları, son yıllarda şeffaflık, hesap verebilirlik ve etik standartların ön plana çıkarılması yönünde evrilmiştir (Garmamo vd., 2024). Özellikle uluslararası spor kuruluşlarının karşılaştığı yolsuzluk ve kötü yönetim skandalları, küresel spor yönetim reformlarının hızlanmasına neden olmuştur (Geeraert, 2015). Bu doğrultuda, spor federasyonlarının yönetim modelleri, sadece ulusal hukuk sistemlerinden değil, aynı zamanda uluslararası standartlardan da etkilenmektedir.

Uluslararası Standartlar: IOC, FIFA, UEFA ve İyi Yönetişim Uygulamaları Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC), FIFA ve UEFA gibi büyük spor organizasyonları, iyi yönetim uygulamaları konusunda önemli standartlar belirlemiştir. IOC, "Olympic Agenda 2020" raporu ile şeffaflık, etik yönetim ve paydaş katılımı gibi ilkeleri spor yönetişimi için temel unsurlar olarak tanımlamıştır (International Olympic Committee, 2014). FIFA ise, 2015 yılında yaşanan büyük yolsuzluk skandalının ardından yapısal reformlara giderek bağımsız denetim mekanizmaları kurmuş ve yönetim standartlarını güçlendirmiştir (FIFA, 2016).

UEFA da "Good Governance" kriterleri çerçevesinde, üye federasyonların demokratik yönetim, mali şeffaflık ve etik davranış ilkelerine uyumunu teşvik

etmektedir (UEFA, 2017). Bu kuruluşlar, spor organizasyonlarının sadece sportif başarıya değil, aynı zamanda yönetsel meşruiyete ve kamu güvenine dayalı olarak yönetilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Chappelet & Mrkonjic, 2019).

Türkiye’de Spor Federasyonlarının Yönetim Yapıları ve Yönetişim Pratikleri Türkiye’de spor federasyonlarının yönetim yapıları, 3289 sayılı Gençlik ve Spor Hizmetleri Kanunu ve ilgili mevzuatlar çerçevesinde şekillenmektedir (Alev vd., 2021). Spor federasyonları, özerk federasyonlar ve özerk olmayan federasyonlar olarak iki ana grupta incelenmektedir. Özerk federasyonlar, genel kurul tarafından seçilen yönetim kurulları aracılığıyla faaliyetlerini yürütmekte, mali ve idari özerklik ilkesine dayanarak yönetilmektedirler (Paksoy, 2020).

Ancak pratikte, kamu kaynaklarına olan yüksek bağımlılık ve Gençlik ve Spor Bakanlığı ile kurulan sıkı ilişkiler, federasyonların tam anlamıyla bağımsız hareket etmelerini zorlaştırmaktadır (İmamoğlu, 2011). Türkiye’de federasyonların yönetim pratiklerinde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri henüz istenilen düzeyde kurumsallaşamamıştır.

Önceki Araştırmalar Spor federasyonlarında iyi yönetim uygulamalarını inceleyen önceki çalışmalar, bu alandaki gelişmeleri ve eksiklikleri detaylı bir biçimde ortaya koymuştur. Geeraert (2015), yaptığı çalışmada uluslararası federasyonların şeffaflık ve hesap verebilirlik düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ve reform süreçlerinin yavaş ilerlediğini belirtmiştir. Henry & Lee (2004) ise, spor federasyonlarında yönetim uygulamalarının ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterdiğini ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde yapısal eksikliklerin daha belirgin olduğunu vurgulamıştır. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar ise, federasyonların özerkliklerinin mevzuatla desteklenmesine rağmen uygulamada çeşitli bağımlılık ilişkilerinin sürdüğünü göstermektedir (İmamoğlu, 2011).

Spor Federasyonlarında İyi Yönetişim İlkeleri Spor federasyonlarında iyi yönetim ilkeleri, organizasyonların meşruiyetini artırmak, paydaş güvenliğini sağlamak ve kurumsal başarının sürekliliğini temin etmek amacıyla geliştirilmiştir (Cabello Manrique & Puga González, 2023). Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC), Avrupa Konseyi ve diğer önemli spor kuruluşları tarafından yayımlanan belgelerde, iyi yönetim için temel kabul edilen ilkeler şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, adalet ve etik, stratejik planlama ve performans değerlendirme olarak belirlenmiştir (Chappelet & Mrkonjic, 2013; Geeraert, 2015). Bu ilkeler, sadece formel yapısal değişiklikleri değil, aynı zamanda kurum kültüründe köklü bir dönüşümü de zorunlu kılmaktadır.

Şeffaflık (Transparency) Şeffaflık, yönetişimin en temel taşlarından biridir ve karar alma süreçlerinin, mali işlemlerin ve organizasyonel faaliyetlerin açık

bir şekilde kamuoyuyla paylaşılmasını ifade etmektedir. Spor federasyonlarında şeffaflık, bütçe raporlarının açıklanması, yönetim kurulu toplantı tutanaklarının yayımlanması ve seçim süreçlerinin adil bir şekilde yürütülmesi gibi uygulamalarla sağlanmaktadır (Geeraert, 2015). Şeffaflığın sağlanması, federasyonların hem iç paydaşlar hem de kamuoyu nezdinde güvenilirliğini artırmakta ve yolsuzluk risklerini azaltmaktadır. Ancak, şeffaflık uygulamalarının etkin olabilmesi için bilgilerin sadece yayımlanması değil, aynı zamanda anlaşılır ve erişilebilir olması da gereklidir (Zintz & Gérard, 2019).

Hesap Verebilirlik (Accountability) Hesap verebilirlik, federasyon yönetimlerinin kararları ve eylemleri hakkında paydaşlara karşı sorumluluk taşıması anlamına gelir. İyi yönetişimde hesap verebilirlik, performans kriterlerine dayalı değerlendirme mekanizmalarının varlığını ve gerektiğinde yöneticilerin görevden alınabilmesini içermektedir (Henry & Lee, 2004). Spor federasyonlarında hesap verebilirlik uygulamaları, bağımsız denetim kurullarının etkin çalışması, mali raporlamaların düzenli yapılması ve genel kurulların denetleyici işlevlerini yerine getirmesi ile güçlendirilmelidir. Etkin hesap verebilirlik mekanizmalarının yokluğu, federasyonların kamu kaynaklarını kötüye kullanma riskini artırmaktadır (Burger & Goslin, 2005).

Katılımcılık ve Paydaş Yönetimi (Participation) Katılımcılık, federasyon yönetiminde sporcuların, antrenörlerin, kulüplerin ve diğer ilgili aktörlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesini ifade etmektedir. İyi yönetişim anlayışında, paydaşların görüşlerinin alınması ve yönetsel süreçlere katkı sağlamaları demokratik işleyişin bir gereği olarak görülmektedir (Ferkins vd., 2005). Spor federasyonlarında etkin paydaş yönetimi, sadece temsil adaletini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda alınan kararların kalitesini ve meşruiyetini de artırır. Katılımın sağlanamadığı federasyonlarda ise yönetim süreçleri genellikle dar bir yönetici grubunun kontrolünde kalmakta ve bu durum kurumsal kapalı yapılar yaratmaktadır (Grigaliūnaitė, 2018).

Adil ve Etik Yönetim (Integrity and Fairness) Adil ve etik yönetim, spor federasyonlarının tüm işleyişlerinde dürüstlük, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine bağlı kalmalarını gerektirir. İyi yönetişimde adalet, her paydaşa eşit fırsatlar sunulması ve hiçbir kesimin ayrımcılığa uğramamasını garanti altına almak anlamına gelmektedir (Chappelet & Mrkonjic, 2013). Etik yönetim ise, sadece hukuki kurallara uymakla sınırlı kalmayıp, toplumsal sorumluluk anlayışı ve yüksek ahlaki standartların benimsenmesini kapsamaktadır. Özellikle seçim süreçlerinde, ihale ve sponsorluk anlaşmalarında etik dışı uygulamaların önlenmesi, federasyonların itibarını koruması açısından kritik önem taşımaktadır (De Waegeneer & Willem, 2019).

Stratejik Planlama ve Performans Değerlendirme Stratejik planlama, federasyonların uzun vadeli hedeflerini belirleyerek kaynaklarını bu hedeflere

ulaşmak için etkin bir şekilde kullanmasını sağlar. Performans değerlendirme ise, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi ve yönetsel süreçlerin sürekli iyileştirilmesi sürecini ifade eder (Hoye & Cuskelly, 2007). Spor federasyonlarında stratejik planlama ve performans değerlendirme, iyi yönetim ilkelerinin uygulanabilirliğini somutlaştıran araçlardır. Başarılı federasyonlar, düzenli olarak stratejik planlar yayımlamakta ve performans göstergeleri aracılığıyla hem kendi iç denetimlerini yapmakta hem de dış denetime açık hale gelmektedirler. Bu mekanizmaların eksik olduğu federasyonlarda ise, yönetim süreçlerinin keyfilğe kayma riski artmaktadır (Parent & Hoye, 2018).

İyi Yönetişim Uygulama Zorlukları Spor federasyonlarında iyi yönetim ilkelerinin teorik çerçevesi oldukça net bir biçimde tanımlanmış olsa da, uygulamada birçok yapısal ve kültürel engelle karşılaşmaktadır (Anagnostopoulos vd., 2024). Literatürde, bu zorluklar genellikle politik müdahaleler, kurumsal kapasite eksiklikleri, şeffaflık ve denetim problemleri, paydaş katılımının sınırlı olması, kültürel ve yapısal faktörler ile uluslararası standartlara uyum sorunları olarak sınıflandırılmaktadır (Chappelet & Mrkonjic, 2013; Geeraert, 2015).

Politik Müdahaleler ve Bağımsızlık Sorunu Spor federasyonlarının özerk bir yapıya sahip olması, iyi yönetişimin temel koşullarından biridir. Ancak birçok ülkede devlet kurumlarının federasyon yönetimleri üzerinde doğrudan veya dolaylı müdahalelerde bulunduğu gözlemlenmektedir (Henry & Lee, 2004). Politik müdahaleler; yönetici atamaları, bütçe kontrolü ve stratejik kararların şekillendirilmesi gibi alanlarda federasyon bağımsızlığını zayıflatmakta, bu da karar alma süreçlerinde demokratik ilkelere zarar vermektedir. Bağımsızlık eksikliği, federasyonların uluslararası spor kuruluşlarıyla ilişkilerini de olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yaptırımlara yol açabilmektedir (Girginov, 2019).

Kurumsal Kapasite Eksiklikleri (Yönetim Becerileri, Kaynak Yetersizliği vb.) Spor federasyonlarının etkin yönetim uygulamaları gerçekleştirebilmesi için yeterli kurumsal kapasiteye sahip olması gerekmektedir. Ancak birçok federasyonda profesyonel yönetim becerilerinin eksikliği, kurumsal planlama yetersizlikleri ve mali kaynakların sınırlılığı önemli engeller arasında yer almaktadır (Hoye & Cuskelly, 2007). Yönetim kadrolarının spor yönetimi alanında uzmanlaşmamış olması, karar alma süreçlerinde bilimsel ve stratejik yaklaşımların zayıflamasına neden olmaktadır. Ayrıca kaynak yetersizliği, federasyonların uzun vadeli projeler geliştirmesini ve sürdürülebilir başarı sağlamasını güçleştirmektedir (Sam, 2009).

Şeffaflık Eksikliği ve İç Denetim Problemleri Şeffaflık eksikliği, spor federasyonlarında güven kaybına ve yönetim krizlerine yol açan temel problemlerden biridir. Bütçe harcamalarının kamuoyuna açıklanmaması, ihale süreçlerinin kapalı yürütülmesi ve karar mekanizmalarının şeffaf olmaması

federasyonların hesap verebilirliğini zayıflatmaktadır (Geeraert, 2015). Ayrıca, etkili iç denetim mekanizmalarının kurulmaması ya da işlevsiz bırakılması, yolsuzluk ve kötü yönetim riskini artırmaktadır. Bağımsız ve düzenli iç denetim süreçlerinin eksikliği, iyi yönetişimin sürdürülebilirliğini ciddi şekilde tehdit etmektedir (McNamee & Fleming, 2007).

Paydaş Katılımının Sınırlı Olması İyi yönetim anlayışında paydaş katılımı, federasyonların karar alma süreçlerinde sporcuların, kulüplerin, antrenörlerin ve diğer ilgili aktörlerin aktif rol almasını ifade eder. Ancak birçok federasyonda kararlar dar yönetim kadroları tarafından alınmakta, paydaş görüşlerine yeterince yer verilmemektedir (Ferkins vd., 2005). Bu durum, federasyonların meşruiyetini zedelemekte ve yönetim süreçlerinde kapsayıcı bir yapı oluşturulmasını engellemektedir. Katılımcı mekanizmaların eksikliği, alınan kararların etkinliğini ve uygulama başarısını da olumsuz etkilemektedir (Houlihan & Policy, 2013).

Kültürel ve Yapısal Engeller Yönetişim reformlarının önünde kültürel ve yapısal engeller de önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Bazı federasyonlarda geleneksel yönetim alışkanlıkları, hiyerarşik ve kişiye bağlı yönetim kültürü, modern yönetim ilkelerinin benimsenmesini zorlaştırmaktadır (Chappelet & Mrkonjic, 2013). Ayrıca, spor federasyonlarının yapısal olarak merkeziyetçi ve bürokratik bir işleyişe sahip olması, hızlı ve etkin karar almayı güçleştirmekte, yenilikçi yönetim modellerinin uygulanmasını engellemektedir (Lee & Hassim, 2023).

Uluslararası Standartlarla Uyum Zorlukları Uluslararası spor kuruluşları, üye federasyonlardan iyi yönetim standartlarına uyum beklemektedir. Ancak birçok federasyon, uluslararası standartlarla tam uyum sağlamakta zorluk yaşamaktadır (Geeraert, 2015). Bu zorluklar, hem mevzuat farklılıklarından hem de uygulamadaki isteksizlikten kaynaklanmaktadır. Uluslararası standartların benimsenmemesi, federasyonların uluslararası arenada temsil yeteneklerini ve projelere erişim imkânlarını da sınırlamaktadır. Bu nedenle, federasyonların yönetim reformlarını sadece iç dinamiklerle değil, aynı zamanda küresel normlarla uyumlu şekilde yürütmeleri gerekmektedir (Hums vd., 2023).

Örnek Olaylar ve Karşılaştırmalı İncelemeler Spor federasyonlarında iyi yönetim ilkelerinin gerekliliği, sadece teorik düzeyde değil, yaşanan skandallar ve krizler yoluyla da pratikte önemli bir ihtiyaç olarak kendini göstermiştir (De Dycker, 2019). FIFA ve IOC gibi uluslararası spor kuruluşlarında yaşanan yolsuzluk olayları, spor yönetiminde şeffaflık, hesap verebilirlik ve etik ilkelerin eksikliğinin ciddi sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur (Geeraert, 2015).

FIFA Skandalları ve Yönetişim Reformları FIFA, 2015 yılında ortaya çıkan yolsuzluk skandalı ile tarihinin en büyük krizlerinden birini yaşamıştır.

ABD Adalet Bakanlığı tarafından yürütülen soruşturmalar, FIFA yöneticilerinin rüşvet, kara para aklama ve yolsuzluk gibi ciddi suçlamalarla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır (Jennings, 2015). Bu gelişmeler üzerine FIFA, kurumsal yapısında köklü reformlar yaparak bağımsız etik komiteleri, şeffaflık artırıcı önlemler ve görev süresi sınırlandırmaları gibi mekanizmaları hayata geçirmiştir (FIFA, 2016).

Reformlar, FIFA'nın itibarını kısmen toparlamasına yardımcı olsa da, uygulamada halen çeşitli zorlukların devam ettiği ve kültürel değişimin uzun vadeli bir süreç gerektirdiği literatürde vurgulanmaktadır (Geeraert, 2015).

IOC Yolsuzluk Skandalları Sonrası Getirilen İyi Yönetişim Reformları
Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC), 1998 Salt Lake City Kış Olimpiyatları için yapılan ev sahipliği seçimlerinde ortaya çıkan yolsuzluk skandalı sonrası yönetim anlayışında önemli reformlara gitmiştir (Chappelet, 2017). IOC, bu süreçte Etik Komisyonu'nu kurarak aday şehirlerin seçim süreçlerinde şeffaflık, denetim ve etik kuralların uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir (International Olympic Committee, 2014).

Ayrıca, üyelerin mali çıkar beyanında bulunmalarını ve çıkar çatışmalarından kaçınmalarını zorunlu kılan düzenlemeler yapılmıştır (Henry, 2013). Bu reformlar, IOC'nin uluslararası düzeyde yönetim standartlarına daha uygun bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmuş, ancak zaman zaman şeffaflık ve bağımsızlık konularında eleştiriler devam etmiştir (Chappelet, 2012).

Sonuç

Spor federasyonları, günümüzde yalnızca sportif başarıyı organize eden yapılar olmaktan çıkmış; ekonomik, toplumsal ve kültürel etkileri olan önemli kurumsal aktörlere dönüşmüştür. Bu dönüşüm, federasyonların sadece sportif hedeflere ulaşmalarını değil, aynı zamanda yönetsel meşruiyetlerini, paydaş güvenini ve toplumsal itibarlarını da koruyacak şekilde yapılandırılmalarını zorunlu kılmaktadır. İyi yönetim ilkeleri, bu ihtiyaca karşılık gelen temel yönetim anlayışını temsil etmekte ve federasyonların kurumsal sürdürülebilirliklerini sağlamaları için vazgeçilmezdir.

Çalışma boyunca ortaya konulan bulgular, spor federasyonlarında şeffaflık, hesap verebilirlik, katılımcılık, adalet, etik yönetim ve stratejik planlama ilkelerinin uygulanmasının kurumsal performansı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu ilkelerin benimsenmediği federasyonlarda yolsuzluk, kaynakların kötüye kullanımı, paydaş memnuniyetsizliği ve yönetsel meşruiyet kaybı gibi ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Şeffaflık eksikliği, federasyonların kamuoyundaki güvenilirliklerini zedelerken; hesap verebilirlikten uzak yönetim yapıları, kurum içi denetimi zayıflatmakta ve federasyonları kapalı devre bir işleyişe mahkûm etmektedir.

Katılımcılık ilkesi, federasyonların sadece yönetici kadroların iradesiyle değil, sporcular, kulüpler, antrenörler ve diğer paydaşların aktif katılımıyla yönetilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu sayede federasyonlar hem karar kalitesini artırmakta hem de tabana yayılmış bir meşruiyet zemini inşa edebilmektedir. Adil ve etik yönetim ise, tüm işleyişin eşitlik, dürüstlük ve sorumluluk ilkelerine dayandırılmasını sağlayarak, federasyonların toplum nezdinde güven ve saygı kazanmasını mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte, spor federasyonlarında iyi yönetişimin uygulanmasında ciddi zorluklar bulunduğu da tespit edilmiştir. Politik müdahaleler, federasyonların özerkliklerini zayıflatmakta ve karar alma süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini engellemektedir. Kurumsal kapasite eksiklikleri, özellikle yönetsel uzmanlık ve kaynak yetersizliği gibi faktörler nedeniyle federasyonların uzun vadeli stratejiler geliştirmesini güçleştirmektedir. Şeffaflık ve iç denetim mekanizmalarının zayıf olması, kötü yönetim riskini artırmakta; paydaş katılımının sınırlı kalması ise federasyonların karar alma süreçlerini dar bir yönetici elitin insiyatifine bırakmaktadır. Ayrıca, kültürel ve yapısal engellerin, modern yönetişim anlayışlarının federasyonlarca benimsenmesini geciktirdiği görülmektedir.

Uluslararası düzeyde benimsenen iyi yönetişim standartlarına tam uyum sağlamak ise ayrı bir zorluk alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Uluslararası spor kuruluşlarının belirlediği kriterlere uyum sağlamayan federasyonlar, hem itibar kaybı hem de uluslararası projelerden dışlanma gibi risklerle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle, federasyonların sadece yasal düzenlemeleri yerine getirmekle yetinmeyip, yönetim kültürlerini de evrensel yönetişim ilkelerine uygun şekilde dönüştürmeleri gerekmektedir.

Öneriler

Spor federasyonlarında iyi yönetişim uygulamalarının etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için yalnızca yapısal değişiklikler yeterli değildir; aynı zamanda kültürel bir dönüşüm de gereklidir. Bu bağlamda;

Şeffaflık mekanizmaları güçlendirilmelidir. Federasyonlar, bütçe raporları, toplantı tutanakları ve karar alma süreçlerini düzenli ve anlaşılır biçimde kamuoyuna açıklamalıdır.

Bağımsız denetim sistemleri kurulmalıdır. İç ve dış denetim mekanizmalarının bağımsız çalışması sağlanarak hesap verebilirlik artırılmalıdır.

Paydaş katılımı teşvik edilmelidir. Sporcular, kulüpler, antrenörler ve diğer paydaşların karar alma süreçlerine aktif katılımı sağlanmalı, temsil adaleti güçlendirilmelidir.

Yöneticiler için sürekli eğitim programları oluşturulmalıdır. Yönetişim, etik yönetim, stratejik planlama ve finansal yönetim gibi konularda yöneticilerin yetkinlikleri artırılmalıdır.

Uluslararası iyi yönetim standartları ile uyum sağlanmalıdır. Federasyonlar, küresel spor kuruluşlarının belirlediği yönetim ilkelerine tam uyum için somut adımlar atmalıdır.

Kurum kültürü reforme edilmelidir. Adalet, etik ve sorumluluk temelli bir kurum kültürünün federasyonlar genelinde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, spor federasyonlarında iyi yönetim uygulamaları; kurumların sadece bugününü değil, geleceğini de güvence altına alan bir yapı oluşturmanın temel taşıdır. Bu bağlamda federasyonlar, kurumsal kapasitelerini güçlendirmeli, şeffaflık ve hesap verebilirliği içselleştirmeli, paydaşların yönetime aktif katılımını teşvik etmeli ve etik yönetim kültürünü tüm organizasyonlarına yaymalıdır. Ancak bu şekilde spor federasyonları, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilir, ulusal ve uluslararası düzeyde itibarlı ve sürdürülebilir kurumlar haline gelebilir.

Kaynaklar

- Addink, H. (2019). *Good governance: Concept and context*. Oxford University Press.
- Alev, A., Alemdar, U., Alemdar, B., Yaman, S., & Sığirtmaç, Y. (2021). Türk Spor Yönetiminin Dünden Bugüne Yapısal Analizi: Yeni Kamu Yönetimi ve Yönetişim Yaklaşımları Açısından Bir Değerlendirme. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 103-124.
- Anagnostopoulos, C., Winand, M., & Botwina, G. (2024). Assessing the perceived importance and difficulty of implementing good governance principles in national sport federations. *Managing Sport and Leisure*, 1-17.
- Androniceanu, A. (2021). Transparency in public administration as a challenge for a good democratic governance. *Revista» Administratie si Management Public «(RAMP)*, (36), 149-164.
- Burger, S., & Goslin, A. E. (2005). Best practice governance principles in the sports industry: An overview. *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 27(2), 1-13.
- Cabello Manrique, D., & Puga González, M. E. (2023). A review of the level of good governance in international sport federations.
- Chappelet, J.-L., & Mrkonjic, M. (2013). *Basic indicators for better governance in international sport (BIBGIS)*. Lausanne: IDHEAP.
- Chappelet, J. L., & Mrkonjic, M. (2019). Assessing sport governance principles and indicators. In *Research handbook on sport governance* (pp. 10-28). Edward Elgar Publishing.
- Chappelet, J. L. (2017). From Olympic administration to Olympic governance. In *From Olympic Administration to Olympic Governance* (pp. 3-15). Routledge.
- Corthouts, J., Zeimers, G., Helsen, K., Demeulemeester, C., Könecke, T., Zintz, T., & Scheerder, J. (2022). Sport federations' organizational innovativeness: an empirical comparison of characteristics and attitudes. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 23(5), 901-919.
- De Dycker, S. (2019). Good governance in Sport: comparative law aspects. *The International Sports Law Journal*, 19(1), 116-128.
- De Waegeneer, E., & Willem, A. (2019). Embedding good governance principles in sport governing bodies through a code of ethics: Opportunities, pitfalls and good practices. In *Research handbook on sport governance* (pp. 102-117). Edward Elgar Publishing.

- Ferkins, L., Shilbury, D., & McDonald, G. (2005). The role of the board in building strategic capability: Towards an integrated model of sport governance research. *Sport Management Review*, 8(3), 195–225.
- FIFA. (2016). *FIFA Governance Regulations*. Zurich: Fédération Internationale de Football Association.
- Garmamo, M. G., Haddera, T. A., Tola, Z. B., & Jaleta, M. E. (2024). The Relationship Between Strategic Management, Organizational Structure, and Good Governance in Sport in Selected Ethiopian Olympic Sports Federations. *Journal of Global Sport Management*, 1-22.
- Girginov, V. (2019). A cultural perspective on good governance in sport. In *Research handbook on sport governance* (pp. 89-101). Edward Elgar Publishing.
- Geeraert, A. (2015). *Sports Governance Observer 2015: The legitimacy crisis in international sports governance*. Copenhagen: Play the Game/Danish Institute for Sports Studies.
- Graham, J., Plumptre, T. W., & Amos, B. (2003). *Principles for good governance in the 21st century* (Vol. 15, p. 6). Ottawa: Institute on governance.
- Grigaliūnaitė, I. (2018). *Good governance in sports federations through the inclusion of athletes: Lithuanian case* (Doctoral dissertation, Lietuvos sporto universitetas.).
- Henry, I. (2013). *Transnational and comparative research in sport: Globalisation, governance and sport policy*. Routledge.
- Henry, I., & Lee, P. C. (2004). *Governance and ethics in sport*. In *Sport and Society* (pp. 25–42). London: SAGE Publications.
- Hijazi, H. A. (2020). The impact of applying good governance principles on job satisfaction among public sector employees in Jordan. *Open Journal of Business and Management*, 9(01), 1.
- Houlihan, B., & Policy, S. (2013). Stakeholders, stakeholding and good governance in international sport federations. *Action for good governance in international sports organisations*, 185-189.
- Hoye, R., & Cuskelly, G. (2007). *Sport governance*. Routledge.
- Hums, M. A., Kluch, Y., Schmidt, S. H., & MacLean, J. C. (2023). *Governance and policy in sport organizations*. Routledge.
- Jennings, A. (2015). *The dirty game: Uncovering the scandal at FIFA*. Random House.
- International Olympic Committee. (2014). *Olympic Agenda 2020: 20+20 Recommendations*. Lausanne: IOC.

- İmamoğlu, A. F. (2011). Türkiye’de sporun yönetsel yapısı içinde spor federasyonları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3–10.
- Katsamunska, P. (2016). The concept of governance and public governance theories. *Economic alternatives*, 2(2), 133-141.
- Kooper, M. N., Maes, R., & Lindgreen, E. R. (2011). On the governance of information: Introducing a new concept of governance to support the management of information. *International journal of information management*, 31(3), 195-200.
- Lee, K. M., & Hassim, J. Z. (2023). Governance in the socio-cultural role of sports. In *Globalisation, human rights, sports, and culture* (pp. 129-155). Cham: Springer Nature Switzerland.
- McNamee, M. J., & Fleming, S. (2007). Ethics audits and corporate governance: The case of public sector sports organizations. *Journal of business ethics*, 73, 425-437.
- Nagel, S., Schlesinger, T., Bayle, E., & Giauque, D. (2015). Professionalisation of sport federations—a multi-level framework for analysing forms, causes and consequences. *European sport management quarterly*, 15(4), 407-433.
- Paksoy, M. (2020). *Yeni Yönetim Yaklaşımları Çerçevesinde Türk Spor Federasyonlarının Denetim Yapısının İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Parent, M. M., & Hoye, R. (2018). The impact of governance principles on sport organisations’ governance practices and performance: A systematic review. *Cogent Social Sciences*, 4(1), 1503578.
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2020). *Governance, politics and the state*. Bloomsbury Publishing.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667.
- Sam, M. P. (2009). The public management of sport: Wicked problems, challenges and dilemmas. *Public management review*, 11(4), 499-514.
- Shilbury, D., O’Boyle, I., & Ferkins, L. (2016). Towards a research agenda in collaborative sport governance. *Sport management review*, 19(5), 479-491.
- Scholar, A. R. (2019). Governance and good governance-a conceptual perspective. *Journal of Public Administration and Governance*, 9(3), 133-142.
- UEFA. (2017). *UEFA Good Governance Principles*. Nyon: Union of European Football Associations.

Zintz, T., & Gérard, S. (2019). Support the implementation of good governance in sport (SIGGS): A European project for national Olympic committees and national sport federations. In *Research handbook on sport governance* (pp. 53-71). Edward Elgar Publishing.



Kişilik ve Benlik Sahibi Olmada Sporun Rolü

Sedat Özcan¹ & Aydın Karabulak²

¹ Orcid: 0000-0002-0428-3883

² Orcid: 0000-0001-7741-3899

KİŞİLİK

Kişilik bireyin kendine özgü davranış biçimlerini sürekli ve tutarlı bir şekilde sergilemesiyle şekillenir ve bu yönüyle bireyi başkalarından ayırt etmeye olanak tanır (Yeşilyaprak vd 2004). Bir başka bakış açısına göre kişilik, bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle kurduğu etkileşim tarzını yansıtan, ayırt edici ve karakteristik düşünce, duygu ve davranış örüntülerinin bütünüdür (Hutcinson 1996). Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu ilişkilerde sergilediği, onu diğer kişilerden ayırt eden, tutarlı ve yapılandırılmış bir etkileşim biçimi olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu 2002). Bu yapı, insanın doğuştan getirdiği özelliklerle birlikte yaşamı boyunca kazandığı bedensel, ruhsal ve sosyal unsurların karşılıklı etkileşimi sonucunda oluşan uyum bütünüdür (Guillet vd 2006). Kişiliği belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında bireyin fiziksel özellikleri, zekâ düzeyi ve yetenekleri, mizacı, karakter yapısı, sosyal ilişkileri ve geliştirdiği benlik algısı yer almaktadır. Tüm bu unsurlar bir araya gelerek bireyin kişilik yapısını oluşturmaktadır (Weingberg, Gould 1995).

Kişilik, bireyde zaman içerisinde yavaşça gelişen ve ani değişiklikler göstermeyen, davranışsal özelliklerin bütünüdür. Her ne kadar kişilik durağan gibi görünse de zamanla değişim gösterebilme potansiyeline sahiptir ve bu değişim, büyük ölçüde bireyin davranışlarıyla ilişkilidir. Kişilik, bireyin davranışlarını şekillendirirken, aynı zamanda bu davranışlar da uzun vadede kişilik özelliklerinde bazı dönüşümlere neden olabilir. Bu karşılıklı etkileşim, kişiliğin yalnızca bireyin içsel bir yönü olmadığını, aynı zamanda dışa yansıyan bir süreç olduğunu gösterir. Dolayısıyla, kişilik ve davranış birbiriyle sıkı bir şekilde bağlantılıdır ve ayrı ayrı değerlendirilmeleri mümkün değildir. Bu iki yapı arasında dinamik bir bütünlük söz konusudur (Koptagel 1984). Kişilik, bir bireyin tüm ilgilerinin, tutumlarının yeteneklerinin konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Yanbastı 1990).

Kişiliği etkileyen faktörler

Bireyin fiziksel özellikleri, kişilik gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı biçimde etkili olabilmektedir. Fiziksel açıdan sağlıklı, estetik olarak çekici (güzel, yakışıklı, sempatik vb.) bireyler sosyal çevrelerinden daha fazla olumlu geri bildirim alırken, fiziksel olarak farklılık gösteren, örneğin engelli, çirkin ya da toplum tarafından estetik bulunmayan bireyler olumsuz sosyal deneyimlerle karşılaşabilmektedir. Bu durum, bireyin benlik algısını şekillendirmekte ve kişilik özelliklerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Fiziksel görünüm nedeniyle sürekli takdir gören bireyler daha dışa dönük, özgüveni yüksek bir kişilik geliştirebilirken; sosyal olarak dışlanan bireylerde içe dönüklük, saldırganlık ya da sosyal kaçınma gibi eğilimler gelişebilmektedir. Dolayısıyla, bireylerin fiziksel yapıları ile geliştirdikleri kişilik özellikleri arasında önemli

farklılıklar söz konusu olabilmektedir (Kuru 2000). Kişiliği etkileyen faktörler ise

- Mizaç
- Yetenek-Beceri
- İlgi ve Değerler
- Sosyal Tutumlar
- Karakter
- Kültür

BENLİK-BENLİK DEĞERİ VE BENLİK SAYGISI

Benlik, bireyin kendini koruyabilmesi, yaşamını sürdürebilmesi ve çevresindeki gerçekliğin çeşitli yönleriyle etkili biçimde etkileşim kurabilmesi için gerekli davranışların yapılandırılmasına aracılık eden kuramsal bir süreçler bütünüdür (Güney 1998). Gelişimsel ve yapısal açıdan benlik ile kişilik arasında kesin sınırlar çizmek oldukça güçtür; bu iki kavram birbiriyle iç içe olmakla birlikte, benlik kişilikten farklı özellikler taşır. Benlik, bireyin kendine dair inançlarının, algılarının ve değerlendirmelerinin toplamıdır; diğer bir ifadeyle, bireyin kendisini tanıma, anlama ve değerlendirme biçimidir. Bu bağlamda benlik, kişiliğin daha öznel ve bireye özgü yönünü temsil eder (Kuru 2000). Benlik, bireyin yaşantıları, çevresel uyaranlara verdiği tepkiler ve davranış kalıplarıyla şekillenir. Kuramsal olarak benlik üç temel boyutta ele alınabilir: bireyin kendisini nasıl algıladığı (algılanan benlik), başkalarının kendisini nasıl gördüğüne dair inançları (sosyal benlik) ve ulaşmayı hedeflediği ya da kaçınmak istediği benlik imajı (ideal benlik). Özellikle ergenlik döneminde ideal benlik kavramı önem kazanır; çünkü bireyin ne olmak istediği ve ne olmaktan kaçındığına dair beklentileri bu dönemde belirginleşir. Bu, ergenlerin öz farkındalıklarının artmasına ve benlik bilincinin daha da gelişmesine neden olur. Symonds'un kuramına göre benlik, bireyin kendisine yönelik tepkilerini temel alarak dört aşamada ele alınabilir: bireyin kendisini nasıl algıladığı, kendisi hakkında ne düşündüğü, kendisine ne ölçüde değer verdiği ve farklı durumlar karşısında kendisini nasıl savunup koruduğu. Bu dört boyut, benliğin bireysel düzeyde nasıl yapılandığını ve yaşam süreci boyunca nasıl bir evrim geçirdiğini anlamada önemli ipuçları sunar (Kulaksız oğlu 1999).

Kişilik ve Benlik İlişkisi

Bireyin davranışlarını şekillendiren temel unsurlardan biri de *benlik*tir. Benlik, bireyin kendisini algılama, değerlendirme ve anlamlandırma biçimini ifade eder; bu yönüyle kişinin özgünlüğünü oluşturan temel yapılar arasında yer alır. Benlik duygusu, bireyin doğumuyla başlayan yaşam süreci içerisinde

yaşadığı çeşitli deneyimlerin ve çevresindeki insanların etkileriyle zamanla gelişir. Acı ve tatlı yaşantılar, bireyin benlik yapısının inşasında öğrenme yoluyla katkı sağlar ve bu yapı yaşam boyu gelişmeye devam eder. Her yeni yaşantı, her dönemden geçen deneyim, benliğe yeni bir katman ekler (Yanbastı 1999). Benliğin oluşumunda sadece bireysel yaşantılar değil, fiziksel çevre, sağlık koşulları, kalıtsal özellikler gibi biyolojik ve çevresel etkenler de rol oynar. Bunlara ek olarak, bireyin ait olduğu sosyal gruplarla yaşadığı etkileşimler ve bireysel deneyimlerinin özgün yönleri de kişilik gelişimine doğrudan katkıda bulunur. Benliğin gelişim süreci, sosyal yaşamla paralel ilerleyen, bireyin tüm hayatı boyunca devam eden dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda benlik, sosyal etkenlerin sürekli olarak işlendiği ve zamanla bireyin davranış örüntülerini şekillendiren bir alan olarak değerlendirilebilir. Kişiliğin temel bileşenlerinden biri olan benlik, bu yapının oluşumunda belirleyici bir rol oynar. Psikolojik bir yapı olan kişilik, doğrudan idari kararlarla ya da kısa vadeli dışsal müdahalelerle kolayca değiştirilemez. Bunun yerine, bireyin sosyal çevresinden edindiği öğrenilmiş bilgilerle ve bu bilgilerin sürekliliği ile ilişkilerinin derinliği doğrultusunda şekillenir ve güç kazanır (Bilge 1982). Bireyin kişiliğini oluşturan davranışsal yapı, birden fazla katmandan meydana gelmektedir. Bu katmanlardan biri, bireyin iç ve dış çevresiyle sürekli etkileşim halinde olmasının bir sonucu olarak gelişir ve bu katmana benlik tasarımı adı verilir. Her ne kadar benlik tasarımı kişilik yapısıyla iç içe bir bütünlük arz etse de mikro düzeyde ele alındığında kişilikten farklılık gösteren yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle benlik tasarımı, kişiliğin bireye özgü ve öznel yönünü temsil eder. Benlik tasarımı, bireyin "Ben neyim?" sorusuna verdiği yanıtlarda kendini gösterir. Örneğin, bireyin kendisini "güzelim, çirkinim, akıllıyım, yetenekliyim, sevimliyim" gibi ifadelerle tanımlaması, benlik tasarımının dışa yansıyan göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Bireyin bu tür değerlendirmeleri, davranış biçimlerine ve sosyal etkileşimlerine doğrudan yansır. Çocuğun benlik tasarımı, onun sosyalizasyon sürecinin bir ürünü olarak gelişir. Sosyal olayları farkında olarak değerlendirme becerisi kazanan çocuk, zamanla kendisine dair daha gerçekçi bir benlik algısı geliştirebilir. Çocuğun ilk benlik tasarımı ise çoğunlukla aile ortamında şekillenir. Bu noktada özellikle anne ve babanın rolü belirleyici niteliktedir. Bunun yanı sıra, çocuğun yakın akrabalarıyla ve yaşlılarıyla kurduğu ilişkiler de benlik tasarımının gelişiminde önemli katkılar sunar. Çocuğun çevresinde örnek aldığı ya da "model" olarak benimsediği kişilerin de benlik yapısının biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Aile ortamından sonra çocuğun sosyal çevresinde en etkili ikinci kurum olan okul, benlik tasarımının yeniden yapılandığı önemli bir yaşam evresini temsil eder. Çocuk okula başladığında, önceki yaşantılarında geliştirdiği benlik tasarımına ek olarak, yeni sosyal rollere ve deneyimlere bağlı olarak farklı bir benlik tasarımı daha geliştirir.

Bu süreç, çocuğun kişiliğinin ve sosyal kimliğinin daha da çeşitlenmesine katkı sağlar (Morgan 1980).

BEDEN İMGESİ VE ALGISI

Benlik imgesi Benlik kavramının gelişiminde beden imgesi önemli bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Bireyin kendi bedenine yönelik algısı ve bu algının içeriği, benlik yapısının şekillenmesinde etkili rol oynar. Boy, kilo, göz yapısı ve genel vücut oranları gibi fiziksel özellikler, bireyin bedenine dair yeterlilik hissini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda beden imgesi, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucunda edindiği deneyimlere dayalı olarak şekillenen öznel bir vücut algısıdır. Söz konusu imge, bireyin hem kendisiyle hem de sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerde belirleyici bir faktör olabilmektedir (Yağışan vd 2007). Vücut temsilleri hem bedenın tamamını hem de belirli uzuvları kapsayan zihinsel temsil biçimleridir. Bu temsiller yalnızca bedenimizin boyutu ve şekli hakkında bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda çevremizle etkileşim kurmamıza olanak tanıyan önemli araçlar olarak işlev görür. Günlük yaşantımızda gerçekleştirdiğimiz eylemler sırasında, vücudumuzu adeta bir referans noktası gibi kullanırız. Örneğin, sadece bir fincan kahveye uzanmak gibi basit bir eylem bile, kolumuzun uzunluğunu ve elimizin şekil ile boyutunu doğru şekilde kavramayı gerektirir. Bu bağlamda, doğru ve güvenilir vücut temsillerine sahip olmak, günlük hareketlerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Yaklaşık otuz yıl önce, Goodale ve Milner görsel sistemi anlamamıza en önemli katlardan birini yapmışlardır. Algı ve Eylem Modeli’ni (PAM; Goodale ve Milner 1992) tanıtmışlardır (Goodale and Milner 1992). Hem görme hem de somatosensoriyel sistemlerde, iki akış duysal bilgiyi benzersiz şekillerde kullanır ve bu da ayrı akışlar için bağımsız zihinsel temsillerle sonuçlanır. Bu farklı zihinsel temsiller kendi bedenlerimizin temsilini (yani beden temsilini) içerir. Daha spesifik olmak gerekirse, dokunsal bilgi ventral somatosensoriyel akışta ilerlediğinde, işlenen bilgi bir nesnenin etrafındaki diğerlerine göre tanımlanmasını sağlar. Örneğin, karanlıkta bir alarm çaldığında, bir kişi alarmı tanımlamak için komodinin üzerindeki nesneleri dokunsal olarak keşfetmelidir. Bu örnekte, alarmı tanımlamak için bireyin alarmın şekli, dokusu ve pozisyonuna ilişkin hafızasına güvenmesi gerekir. Dokunsal bilgi bu şekilde işlendiğinde, bir beden imajına güvendiği söylenir (Dijkerman ve Haan, 2007). Beden algısı, bireyin kendisini çevresindeki diğer varlıklardan ayırt etmeye başladığı süreçte oluşmaya başlar ve yaşam boyu devam eden bir gelişim sürecine sahiptir. Ancak bu durum, beden algısının sabit ve değişmez bir yapı olduğu anlamına gelmez. Bireyin bedenine ilişkin algısı; geçmişte edindiği deneyimler, duygusal tutumları ve mevcut bedensel farkındalıklarının yanı sıra, başkalarının –özellikle sosyal çevresinin– bakış açılarından da etkilenmektedir. Sosyal etkileşimler, bireyin bedenine yönelik

değerlendirmelerinde önemli rol oynar ve bu değerlendirmeler zaman içinde farklılaşabilir. Dolayısıyla beden algısı, dinamik bir yapı olup, bireyin hem içsel deneyimleri hem de dışsal geri bildirimleriyle sürekli biçimlenmeye açıktır (Demirer 2003). Fiziksel benlik ya da fiziksel benlik algısı, bireyin benlik kavramının oluşumunda ve öz güven gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Kendisini bedensel açıdan yeterli gören ya da çevresi tarafından bu şekilde algılanan bireyler, genellikle bedenlerinden memnuniyet duyarlar ve fiziksel anlamda bağımsız hareket edebileceklerine dair güçlü bir inanç geliştirirler. Algılanan fiziksel yeterliliğin yüksek düzeyde olması, bireyin özsaygı düzeyinin de artmasına katkı sağlamakta; bu durum benlik yapısının sağlıklı bir biçimde gelişmesini desteklemektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler için sağlıklı bir fiziksel uygunluk sürecinin temelini beden eğitimi etkinlikleri ve sportif faaliyetler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, fiziksel benlik algısının; bireylerin fiziksel aktiviteye katılım düzeylerini, hangi etkinlikleri tercih ettiklerini ve bu etkinliklerdeki sürekliliklerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, fiziksel uygunluğun yalnızca bedensel sağlıkla sınırlı kalmayıp, bireyin psikolojik gelişimi üzerinde de olumlu etkiler yarattığı bilinmektedir (Olrich 1992). Beden algısının olumsuz yönde gelişmesi, bireyin benlik saygısı üzerinde bdoğrudan ve belirgin bir etki yaratmaktadır. Kendi bedenine ilişkin negatif değerlendirmeler, bireyin öz güvenini zedeleyebilir ve psikolojik çöküntüye yol açabilir. Bu tür bir algı bozulması, bireyin yalnızca fiziksel görünümüne değil; aynı zamanda sosyal ilişkiler, kariyer hedefleri ve cinsellik gibi yaşamın farklı alanlarındaki yeterlilik duygusunu da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, beden algısındaki olumsuzluk bireyin genel yaşam doyumu ve işlevselliği üzerinde çok boyutlu bir etkiye sahip olabilmektedir (Bay-Cheng vd 2002).

Performans Fizyolojisi Açısından Cinsiyet Farklılığı

Kadın ve erkek bireyler, doğumdan itibaren toplumsal olarak farklı roller ve faaliyetlere yönlendirilmektedir. Bu yönlendirme, iki cinsiyet arasındaki güç ve yetkinlik farklarının yalnızca biyolojik temellere dayanmadığını, aynı zamanda toplumsal koşullandırmaların da bu farkların oluşumunda belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla, cinsiyetler arasındaki fiziksel ve psikososyal farklılıkların değerlendirilmesinde sosyal etkenlerin göz ardı edilmemesi önem arz etmektedir (Douglas ve Milner 1977). Spor etkinliklerine katılım, bireyden hem fiziksel hem de psikolojik açıdan çeşitli yeterlilikler gerektirmektedir. Etkili bir sportif performans için gelişmiş kas ve iskelet yapısı, yüksek düzeyde koordinasyon becerisi ve çeşitli fiziksel, zihinsel ya da duygusal engellere rağmen çaba göstermeye devam edebilme kapasitesi önemlidir. Ayrıca, başarısızlık durumunda motivasyonun korunması ve sürece bağlı kalınabilmesi, belirli kişilik özelliklerinin varlığını gerekli kılmaktadır. Antrenman süreçlerinin

sürdürülebilirliği ise bireyin içsel motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Birey, spor faaliyetlerine düzenli olarak katıldıkça bu özelliklerini pekiştirir ve geliştirme olanağı bulur. Bu gelişim, belirli kurallar ve yapılar çerçevesinde gerçekleşir. Söz konusu kuralların temelinde, sportif faaliyetlerin bireyin kişilik gelişimi üzerindeki etkileri yer almaktadır. Ancak bu etkilerin düzeyi ve biçimi, katılım sağlanan spor dalına göre farklılık gösterebilmektedir (Horst 1976). Egzersiz fizyolojisi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, fiziksel performans açısından cinsiyetler arasında belirgin farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Batılı yetişkin bireyler üzerinde yapılan çalışmalar, erkeklerin birçok kas grubunda kadınlara kıyasla yaklaşık %50 oranında daha fazla kas kuvvetine sahip olduğunu göstermektedir. Bu fark, biyolojik yapı, hormonal düzeyler ve kas kütlesi gibi çeşitli fizyolojik etmenlere bağlı olarak açıklanabilir (Mc Ardle vd 1981). Tarihsel olarak cinsiyet farklılıkları, kadınların sportif faaliyetlerden dışlanması gerekçesi olarak kullanılmış olsa da günümüzde antrenmanın fizyolojik etkilerinin cinsiyetler arası benzer yönleri olduğu bilimsel olarak ortaya konmuştur. Erkeklerde gözlemlenen dayanıklılık artışı, vücut yağ oranında azalma ve kas kütlesinde artış gibi antrenmana bağlı fizyolojik adaptasyonların, benzer biçimde kadınlarda da meydana gelebildiği bilinmektedir. Her ne kadar bu fizyolojik yanıtlar biyolojik mekanizma düzeyinde farklılık gösterebilse de sonuçlar bakımından kadınların da antrenmandan erkeklerle benzer şekilde fayda sağlayabildiği görülmektedir (Dyer 1982). Türkiye'de kadın ve erkek cinsiyet rolleriyle ilgili geleneksel yaklaşımlarda önemli ölçüde değişim yaşanmakta; bu değişim toplumsallaşma süreçlerinin gelişmesiyle birlikte daha belirgin hale gelmektedir. Yapılan araştırmalar, Türkiye'nin bazı bölgelerinde spora yönelik bakış açısının dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle genç kuşaklar arasında, kız çocuklarının sportif faaliyetlere karşı ilgisinin arttığı, bu ilginin sporun daha yaygın ve aktif bir biçimde uygulanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu gelişmeler, sporun toplumsal yapıya olumlu etkilerde bulunduğunu ve sosyal dönüşüm süreçlerini desteklediğini göstermektedir (Kağıtçıbaşı 1982).

Sporda Kişilik, Beden Algısı, Cinsiyetin Rolü

Spor ahlakı üzerine çalışan araştırmacılar, sportif faaliyetlerin bireyin kişilik gelişimi üzerinde çeşitli etkiler yarattığını belirtmektedirler. Sporun karakter oluşumuna katkıda bulunduğu, farklı spor dallarının ise farklı kişisel ve sosyal becerileri desteklediği ifade edilmektedir. Örneğin, takım sporları bireyler arası iş birliğini ve ortak hedefe yönelik koordinasyonu teşvik ederken; bireysel sporlar ise öz disiplinin gelişmesine, bireysel sorumluluk alma becerisine ve mücadele ruhunun güçlenmesine katkı sağlar. Beden eğitimi süreçlerinde öğrencinin gönüllülüğe dayalı katılımı ve öğretmenle kurduğu pozitif etkileşim, sosyal gelişimi ve spora yönelik motivasyonu artırabilmektedir. Ayrıca, risk içeren ya

da fiziksel cesaret gerektiren antrenmanlar bireyde cesaret ve kendine güven duygusunun gelişmesini desteklemektedir. Bazı spor dalları ise özellikle yüksek iletişim becerileri gerektirmekte olup, bu özellik bedensel temasın yoğun olduğu branşlarda daha da belirgin hale gelmektedir. Sporcularda performans ve başarı düzeyleri yalnızca genetik yatkınlık ve düzenli antrenmanla açıklanamaz; aynı zamanda beden-zihin etkileşimi bağlamında, düşünsel süreçlerin, duyguların ve zihinsel kontrol becerilerinin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, fiziksel yeterlilik ile psikolojik dayanıklılık arasındaki denge, sportif başarının temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Syer ve Connolly 1984). Sportif etkinliklere katılımın bireyin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Düzenli spor yapmak; öz güvenin artmasına, olumlu düşünce biçimlerinin gelişmesine, bireyin kendini kabul etmesine katkı sağlarken, aynı zamanda anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin azalmasına da yardımcı olmaktadır. Spor, bireyin çeşitli duygusal tepkilerini dengelemesine de olanak tanır; özellikle korku, öfke ve tutku gibi yoğun duyguların sağlıklı biçimde dışavurumu açısından yapıcı bir alan sunar. Bedensel ve ruhsal anlamda bireyi zorlayan olumsuz duygular, fiziksel aktivite yoluyla azaltılabilir ve kişi yeniden dengeli bir psikolojik duruma ulaşabilir. Sporun kişilik gelişimine yönelik katkıları da dikkat çekicidir. Takım sporları bireyler arası iş birliği, dayanışma ve iletişim becerilerini geliştirirken; bireysel sporlar kişisel disiplin, azim ve mücadele ruhunu pekiştirir. Aynı zamanda spor, cesaretin gelişmesine katkı sağlarken, saldırganlık gibi dürtülerin toplumsal kurallar çerçevesinde kabul edilebilir biçimlerde dışa vurulmasına olanak tanır. Bununla birlikte, farklı spor dalları bireyden farklı düzeylerde ruhsal dayanıklılık ve kişilik özellikleri talep etmektedir. Örneğin, bir otomobil yarışçısının ya da dağcının karşılaştığı psikolojik baskı ve stres, bir maraton koşucusunun yaşadığı zihinsel zorluklardan hem nitelik hem de nicelik açısından farklılık göstermektedir. Bu durum, her spor dalının kendine özgü psikolojik gereklilikleri olduğunu ve bireylerin bu gerekliliklerle uyumlu kişilik özelliklerine sahip olmalarının performans açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Başer 1998). 18-25 yaş aralığındaki 199 öğrenciye Edwards Kişisel Tercih Envanteri uygulanmıştır. Katılımcıların 95'i milli sporculardan, 104'ü ise sporcu olmayan bireylerden oluşmaktadır. Uygulama sonucunda, sporcu olan bireylerin karşı cinsle ilişki kurma gereksinimlerinin sporcu olmayan bireylere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, sporcu olmayan grubun düzenlilik ve kendini suçlama gereksinimlerinin, sporcu bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Bilge 1992). Tiryaki ve çalışma arkadaşlarının gerçekleştirdiği bir araştırmada, düzenli olarak spor yapan bireylerin, yapmayanlara kıyasla daha dışa dönük kişilik özellikleri sergiledikleri ve duygusal denge düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Tiryaki 2000).

Takım Sporı ve Bireysel Spor Yapan Bireylerin Benlik ve Kişilik Özellikleri

Yapılan bir araştırmada, bireysel sporlarla ilgilenen sporcuların, genellikle yalnız çalışmayı tercih ettikleri, antrenmanlarını bireysel olarak sürdürmekten hoşlandıkları ve becerilerini bağımsız bir şekilde geliştirmek istedikleri belirlenmiştir. Bu bireylerin aynı zamanda daha yüksek düzeyde gerginlik ve öfke yaşadıkları, kendiliğindenlik özelliklerinin belirgin olduğu, özgüven düzeylerinin yüksek olduğu ve benmerkezci ile tepkisel eğilimlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. EPPS (Evaluation of Personal Styles) aracılığıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, bireysel spor yapan katılımcıların gösterişe eğilim, ilgi görme isteği ve kendini suçlama boyutlarında takım sporu yapanlara göre daha yüksek puanlar aldığı ortaya konmuştur (Tiryaki 2000). Gerçekleştirilmiş olan başka bir araştırmada, takım sporlarıyla ilgilenen sporcuların, bireysel spor yapanlara kıyasla daha bağımlı, daha dışa dönük ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu; buna karşılık hayal gücü düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Weinberg ve Gould 1995). Sporcuların kişilik özelliklerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, takım sporlarıyla ilgilenen sporcular ile bireysel sporcular arasında; başarı, düzen, özetlik (açıklık), duyguları anlama, yakınlık, ilgi gösterme, başkalarını önemseme, şefkat gösterme, değişime açıklık, dayanıklılık ve karşı cinsle ilişki kurma gereksinimleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, takım sporcularının bireysel sporculara kıyasla gösteriş yapma ve saldırganlık gereksinimlerinin daha yüksek olduğu, bireysel sporcuların ise takım sporcularına göre uyum sağlama ve kendini suçlama eğilimlerinin daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nitelikler envanterde yer alan içeriklere göre değerlendirildiğinde, takım sporcularının başkalarının dikkatini çekmekten ve ilgi odağı olmaktan hoşlandıkları, diğerlerinin dış görünüşleri hakkında görüş bildirmelerini istedikleri, karşıt düşüncelere karşı çıkma eğiliminde oldukları, kendilerini ifade etme konusunda cesur ve enerjik oldukları, başkalarına yönelik memnuniyetsizliklerini dile getirmekte çekingen olmadıkları, zaman zaman alaycı tavırlar sergiledikleri ve öfke tepkilerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, bireysel sporcuların ise başkalarının görüşlerine önem verdikleri, verilen yönergeleri izleme ve bekleneni yerine getirme eğiliminde oldukları, liderliği başkalarına bırakma, bir durum başarısızlıkla sonuçlandığında suçluluğu kendi içlerinde arama ve yeterli performans gösteremediklerinde çabucak demotive olma eğilimleri göstermişlerdir. Ayrıca, spor branşlarına göre yapılan alt analizlerde basketbolcuların saldırganlık düzeylerinin atletlere kıyasla daha yüksek, dayanıklılık gereksinimlerinin ise hentbolcu, voleybolcu ve atletlere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, basketbolcuların karşıt düşüncelere karşı gelme, kendini ifade etmede cesur ve enerjik olma, alaycı davranışlar sergileme, öfkelenme ve görev üzerinde uzun süre odaklanamama

gibi eğilimler gösterdiği tespit edilmiştir. Voleybolcu ve atletlerin ise, uyum sağlama ve dayanıklılık gereksinimlerinin basketbolculara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Voleybolcuların diğer bireylerin fikirlerine değer verme, yönergelere uyma, kendilerinden bekleneni gerçekleştirme, başkalarının liderliğini kabul etme, azimli olma, başladığı bir işi tamamlayana kadar yoğun biçimde çalışma ve engellenmekten hoşlanmama gibi özellikler sergilediği belirlenmiştir (Kulaksızoğlu 1999).

KAYNAKLAR

- Bay - Cheng, L. Y., Zucker, A. N., Stewart, A. J., & Pomerleau, C. S. (2002). Linking femininity, weight concern, and mental health among Latina, Black, and White women. *Psychology of Women Quarterly*, 26(1), 36-45.
- Bilge, F. (1992). Sporcuların Psikolojik İhtiyaçları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 10-17.
- Cüceloğlu, D. (2002). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları Onbirinci basım Remzi kitapevi *İstanbul*.
- Dijkerman, H. C., & De Haan, E. H. (2007). Somatosensory processing subserving perception and action: Dissociations, interactions, and integration. *Behavioral and brain sciences*, 30(2), 224-230.
- Dyer, M. G. (1982). In-depth understanding: A computer model of integrated processing for narrative comprehension. Yale University.
- gouldguilletGoodale, M. A., & Milner, A. D. (1992). Separate visual pathways for perception and action. *Trends in neurosciences*, 15(1), 20-25.
- Gould, K. A., Weinberg, A. S., & Schnaiberg, A. (1995). Natural resource use in a transnational treadmill: International agreements, national citizenship practices, and sustainable development. *Humboldt Journal of Social Relations*, 21(1), 60-93.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles's Expectancy-Value model. *Psychology of Women Quarterly*, 30(4), 358-368.
- Hutchinson, M. G. (1983). Transforming body image: Your body, friend or foe?, *Women and Therapy*, 1, 59-67. İlal, G. K. (1984). Tıpsal Psikoloji Tıpta Davranış Bilimleri. *Baskı, İstanbul: Beta*.
- HUTCHINSON, M. G. (1996). to Treating Body Image Disorders. *Feminist Perspectives on Eating Disorders*, 152.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1982). Sex roles, value of children and fertility. *Sex roles, family & community in Turkey*, 151-180.
- Koptagel, G. (1984). Tıpsal psikoloji. *Beta Basım, Yayım, Dağıtım, İstanbul*, 126.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 2. Basım, *İstanbul*.
- Kuru, E. (2000). Sporda Psikoloji (1. Baskı). *Ankara, Gazi üniversitesi İletişim Yayınları*.
- McArdle, J. J., Angaut-Petit, D., Mallart, A., Bournaud, R., Faille, L., & Brigant, J. L. (1981). Advantages of the triangularis sterni muscle of the mouse for

- investigations of synaptic phenomena. *Journal of Neuroscience Methods*, 4(2), 109-115.
- Morgan, C. T. (1980). Psikolojiye giriş Ders kitabı İngilizceden Türkçeye Çeviren : Sabri Karabaş Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları *Ankara*
- Olrich, T. W. (1992). The relationship of male identity, the mesomorphic image, and anabolic steroid use in bodybuilding.
- Syer, J., & Connolly, C. (1984). Sporting body sporting mind: An athlete's guide to mental training. (No Title).
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi: kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Eylül kitabevi ve yayınevi.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). Personality and sport (chapter 3). *Foundations of Sport and Exercise Psychology. Human Kinetics*.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M., & Yücalan, Ö. B. (2007). Eğitim fakültesigüzel sanatlar ve diğer bölüm öğrencilerinin benlik imgesive denetim odaklarının karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (17), 595-607.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları: Ders kitabı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yeşilyaprak, N., Aydın B., Can G., Ersanlı K., Kılınç M., Külahoğlu Ş., Öztürk B. (2004). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Pegem yayıncılık *Ankara*.



Futbolda Oyuncu Değiştirme Anatomisi

Recep Cengiz¹

¹ Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi SBF/Manisa

"Yedek" Değil, "Hamle" Oyuncusu

Kulüpler sezonu planlarken, geniş kadro oluşturmaları için realitesidir. Sezon içinde maç sayısı, maçların zorluk derecesi, sakatlık veya ceza durumları düşünülerek geniş kadro oluşturulması bir gereksinimdir.

Antrenörlerin sahaya çıkarmak zorunda kaldığı kadro, oynanacak maçın koşullarının düşünülerek tercih haklarını kullanılmasıdır. Bu seçim de başlangıç kadrosunu, yani ilk onbiri belirlerler. Devamında, maçın olasılıklarını düşünerek alternatif oyuncular belirlenir, bunun dışında kalan oyuncular takımın geniş kadro oyuncuları olarak (o maç için) değerlendirilmez.

Günümüz futbolunun geldiği noktada sezon içerisinde bir takımın 50-55 civarı müsabaka oynadığı düşünüldüğünde, başarının yolu geniş kadroyu verimli kullanmaktan geçmektedir. Bu anlamda “yedek oyuncu” ifadesinin bu kavramı tam olarak karşıladığını söyleyemeyiz. Çünkü bu durumlarda sıkça duyduğumuz, ‘maça yedek oyuncularla çıktık’ söylemiyle maç önemsiz, oyuncular değersiz algısı yaratılmış olur.

Bu işleyişin sabit değil, değişken olmasına karşın (dünyada bütün kulüplerde yaşanan) oynamayan futbolcuların kırgınlık ve mutsuzlukları tartışma konusudur. Tartışma/çatışma konusu bir başka şey antrenörlerin oyuncu tercihleridir. Bu anlamda işin özü ‘kulübün doğru futbolcuyu, futbolcunun doğru takımı’ seçmesidir. Yani kulüp oynatabileceği, oyuncu oynayabileceği takımı tercih etmelidir.

Nasıl ki takımdaki her oyuncu takımda oynamak için mukavele imzalıyorsa, aynı antrenmanlara çıkıyorlarsa, aynı antrenörler tarafında çalıştırılıyorsa, aynı tesislerde kalıyorsa, aynı yerde kamp yapıyorlarsa, aralarında her türlü duygu paylaşımı oluyorsa... Bu her oyuncunun takımın önemli bir parçası olduğunu gösterir. Aksi durumda, takımda oynama olasılığı olmayan bir futbolcuyu kulüp neden transfer etsin?

Neden imkânlar sunsun?

Neden yatırım yapsın?

Olayı tersinden düşünersek, oynamayacağını bilen oyuncu ‘neden’ antrenman yapsın, ‘nasıl’ motive olsun?

Hiçbir futbolcu yedekte tutulmak için transfer edilmez. Futbol takımları yedek parça dükkânı değil, hiçbir oyuncu bir diğerinin yedeği veya muadili değildir. Oynayan ve oynamayan futbolcular bir bütünün parçalarıdır. Birbirine bağlıdır. Dolayısıyla kullanılan dil yanlış yaratılan algı yanıltıcıdır.

Sözlük anlamı “gerektiğinde yararlanılmak, kullanılmak üzere ayrılmış olan, fazladan bulundurulmuş” yedek kelimesinin oynamayan futbolcular için kullanılması yanlıştır. Doğru cümle ‘yedek’ değil ‘hamle’ oyuncusu olmalıdır.

Hamle oyuncusu kimdir?

Oyuna girdiğinde arkadaşlarına destek vererek takımın zihinsel dayanıklılığını artıran, oyuna denge sağlayan, skoru korunması ve değişimine katkı sağlayan kişilerdir. Hamle oyuncularını; oyundan çıkan oyuncunun yedeği olduğu için değil, takımın ve sistemin bir parçası olduğu için bunları yapmaya çalışır. Dolayısıyla zaman zaman tanık olduğumuz çıkan oyuncuyu kaptırıp yapmamasının giren oyuncu için saygı sorunu yarattığını vurgulamak gerekiyor.

Sonradan oyun girmek yaşamlarındaki en önemli anı yakalama şansı demektir.

Oyuna sonradan giren oyuncunun yapması gereken şey oyuna girme nedeni doğrultusunda davranmasıdır. Bu süreçte oyunda dakika önemli değil oyuna girme nedeni doğrultusunda verilen görevin yerine getirilmesi önemlidir. Örneğin, uzatma dakikalarında skoru korumak için oyuna alınan bir oyuncunun profesyonellik ve iş ahlakı gereği yapması gereken oyunu geçiştirmek değil, harcaması güç ve enerjiyi küsmeden veya kaptırıp yapmadan kalan dakikada harcamasıdır.

Bu anlamda dil ve algı bozukluklarının değiştirilmesi ve yeni anlam bozukluklarının giderilmesi gerekiyor. Bir futbolcuya oynamadığı halde ücretlerinin ödenmesi, kulübün imkânlarının sunulması, dışlanmaması, takımın bir parçası olarak kabul edildiğinin, kendisine saygı duyulduğunun göstergesidir. Bu bağlamda oyuncuların as veya yedek saptaması değil, bir maç için öncelik ve tercih hakkının kullanılması/kullanılmamasıdır.

Sonuç olarak, oynamayan futbolcular yapılan tanım, yakıştırma ve oluşturulan algının ‘küçümseyici’, ‘incitici’, ‘moral bozucu’ ve ‘zihinsel dayanıklılığı zayıflatıcı’ söylemlerden oluşmaması ve varlığının korunmasına dikkat edilmelidir. Salt oynayan futbolcular üzerine odaklanmak, oynamayan futbolcularda ayrımcılık, ilgisizlik ve kırılabilirliğe yol açar. Futbolcunun kariyer, kişilik ve sosyal ilişkilerini yıpratıcı söylemlerden kaçınılmasının sonraki maç performansı üzerinde etkileyicidir. Oynamayan futbolcunun kendisini önemli ve değerli hissetmesinin ön koşulunun, takımın önemli bir parçası olarak görülmesi olduğu unutulmamalıdır.

Bir takımda oyuna başlayan oyuncu değerli, bekleyen oyuncu önemlidir.

OYUNCU DEĞİŞTİRME FELSEFESİ

Oyuncu değiştirmek, bir antrenörün oyunda karşı karşıya kaldığı tıkanmayı gidermek için girdiği arayışla bağlantılı, kendi çözümünü oluşturarak oyuna müdahale etme gerçekliğidir.

5 oyuncu (uzatma ve kafa travmalarında +1) değişikliğine “oyunun dengesini bozuyor” eleştirisi yapılsa da oyuncu değiştirmede amaç, oyunda alternatifleri değerlendirerek oyun ve oyunculardaki problemi büyük ölçüde gidermektir.

Kuşkusuz, göreceli olsa da salt olumlu ve başarılı değil, aynı zamanda olumsuz ve başarısız örnekler üzerinde doğrulanan oyuncu değişiminde bütüncü bir bakış açısıyla pek çok antrenörün amacı takımı nitelikli oyun sunma açısından oyunu (oyuncuyu) denetim altına almak ve takımı yeniden oluşturmaktır.

Bu süreç, antrenörün hamle oyuncularını ısınmaya göndererek sahada kötü performans gösteren oyuncularına kulübede yer açması ile başlar, antrenörün değişikliği hakeme bildirmesiyle son bulur. Aslında oyuncu değişimi ‘amacı kendisinde bir eylem olarak’ var olan bir kuralı uygulamaktır. Bu antrenör ve sporcu arasında bağ kurmayı sağlayacak türden bir şeydir.

Olaya biraz mizah katarsak, oyuncu değişiminde kırılğan oyuncuları memnun etmek kolay olmasa da olumlu ve anlamlı bir iş yaptığını hisseden antrenörler için amaç;

- Eli belinde dolaşan oyuncusunun kulübede oturmasına yardımcı olmak!
- Sahada görünmeyen oyuncuyu görünür hale getirmek!
- Taraftarın protesto yağmuruna tuttuğu oyuncusunu sahada tutmaya gönlü razı olmayıp oyundan çıkarmak!
- Oyuncusunun, sahada olma anlamının olmadığı düşünmek!
- Sahada oyunu izleyen oyuncuya kulübe de arkadaşlarını izleme kolaylığı sağlamak!
- Oyuncu değiştirme kuralını geçerli kılmak.
- Oyundan atılma olasılığını ortadan kaldırmak.
- Sinirlendiği oyuncusunu niyetini hiç saklamaya lüzum görmeden değiştirmek.
- Oyun kendi ceza sahası ile kalecileri arasına sıkıştığında skoru korumak veya oyuncuyu taraftara alkışlatmaktır.

Oyun anlayışının bir parçası olarak değişimden yararlı sonuçlar çıkarmak, oyuncunun daha fazla kötü performans göstermesini engellemek ve oyuncuyu kaybetmemek değişimin düşünsel yönüdür.

Bu düşünce mantıklı ve doğaldır. Bu tür oyuncu değişimi cezalandırma değil, takıma ve oyuncuya katkı amaçlıdır; çünkü oyunculara performanslarının olumlu ve olumsuz sonuçlarını göstermek için tasarlanmıştır. Üstelik bu kararlar sportif verimlilik, oyuncular arasında rekabet gücü, takım içi adalet gibi sorunlar çözülebilir. Böylece, her oyuncunun yetenek ve becerilerini göstermesine katkıda bulunulacak, yükselme fırsatları ve kariyer seçenekleri artırılmış olacaktır.

Bu bağlamda teknik direktörlerin ağır eleştiriye maruz kaldığı dönemde bile oyuncularını işe yarayanlar ve yaramayanlar olarak değil, önemli ve değerli olarak ikiye ayırması gerektiğini ve her türlü büyük anlatının ikinci tarafta yer aldığını akılda tutmak gerekir. Çünkü skorla değil, oyunla ilgilenildiğini ifade eden bu yaklaşım, "bir teknik direktörün yönetim stratejisi, güç bir tasarım becerisi ve yüksek hayal gücünü işaret ediyor.

OYUNCU DEĞİŞİMİ “NEDEN” YAPILIR?

Bir futbol antrenörünün görevi müsabaka sürecinde, bir avantaj elde etmek veya iyi gidişatı sürdürmek veya kaybetme durumundan geri dönüşü sağlamak için elindeki sınırlı kaynakları kullanarak ve yöneterek takımını gelişen durumlara adapte etmektir¹.

Doğru zamanda doğru kişinin oyundan alınması veya oyuna dâhil edilmesi düşüncesini içeren oyuncu değişikliği kırılganlığa yol açmadan, güven sorunu yaratmadan, motivasyon kayıplarına neden olmadan belirli bir disiplin ve saygı içinde yapılması takım bütünlüğü açısından önemlidir.

Futbolcu seçimi, maçın dış veya iç sahada oynanması, saha ve zemin durumu, zemin durumuna göre stratejik oyuncu seçimi (ağır zeminlerde fizik gücü yüksek oyuncu tercihi) ve 3 maç oynan haftalar bu değişimlerde önem taşır.

Literatürde odak noktası olumlu veya olumsuz bir sonuç olmaksızın oyuncu değişikliği “sakatlanan veya sarı kart gören bir oyuncuyu değiştirmek, yorgun oyuncuları değiştirmek veya taktik değişiklikleri uygulamak” ana motivasyon olarak önerilmiştir². Benzer bir şekilde oyuncu değişikliği zorunlu, taktik ve sembolik değişiklik olarak üç temel nokta üzerinden ele alınabilir.

Taktiksel nedenler:

Futbolda oyuncu değişikliği, takımın performansını artıran veya tam tersine bozan belirleyici bir faktör olabilmektedir. Bu tür durumlar da yapılacak oyuncu değişiklikleri stratejiye dönüştürmesi gereken sınırlı kaynaklar haline gelir³. Bu duruma, kalecinin ihraç edilmesi sonrası sistem değişiklikleri, oyunun temposunu

düşürme, zaman geçirme, skor ve oyunun bütünlüğünü korumak, baskı altında olan takıma dinlenme fırsatı yaratma, hafta içi antrenmanlarda oyuncunun fiziksel ve zihinsel durumu, rekabet ortamı yaratma, oyuncunun kırmızı kart görme olasılığını giderme örnekleri verilebilir.

- a) **Oyuna müdahale;** skoru korumak, skoru elde etmek için riskli alternatiflere yönelmek, oyunda tempoyu yükseltmek veya düşürmek, sistem değişikliği, zamanı tüketmek için son dakika oyuncu değişiklikleri örnek olarak gösterilebilir. Bu durumda oyuncuların yedek kalmasının değil, antrenör tarafından nasıl kullanıldığının sorgulanması gerektiği önem kazanır.
- b) **Oyuncuya müdahale;** kart görme riski olan oyuncuyu korumak, genç futbolculara şans vermek, bireysel performansı geliştirmek, takıma yeni katılan oyuncuların uyumunu kolaylaştırmak, sakatlığın nüksetme riski, sakatlık dönüşü maç eksiğinin giderilmesi veya sakatlık analizine göre oyuncuyu korumak için kısıtlı süre oynatmak gibi **tedbir amaçlı** gerekçelerle oyuna ve oyuncuya müdahale olabilir.

Ayrıca takım disiplini sağlamak için değişim gerçekleştirilebilir. Disiplin tüm düzensizlikleri önleyen, işlediği her yerde düzen ve intizamı sağlayan kurallar sistemidir. ‘Disiplin’ sözcüğü, günlük hayatımızda ‘birileri tarafından konmuş kuralların sıkı bir biçimde uygulanması, bu uygulamaya uymayanların da cezalandırılması’ anlamında kullanılmaktadır⁴.

Oyun içinde anlamını pek bilmeden kullandığımız ‘disiplin’ sözcüğü, hiç de sandığımız gibi ‘zorlama, sıkılama, baskı altına alma, ceza verme’ anlamlarına gelmez, tersine, ‘başarılı olmanın, verimli olmanın yollarını öğrenme’nin karşılığını taşır. İşin önemi şuradadır ki, ‘disiplin’; birisine ‘bir başkası’ ya da ‘bir kurum’ tarafından uygulanan kurallar, düzenlemeler değildir, ‘yetişen bir insanın başarılı olması için ne yapması gerektiğini öğrenmesi’dir. Futbolcu eğitiminde düşünersek, antrenörün görevi sporcusuna disiplin uygulamak değil disiplin kazanmasını sağlamaktır.

1. **Zorunlu değişiklikler:** Futbolcunun sistematik olarak yoğun taraftar tepkisi veya ırkçı saldırılara maruz kalması gibi maç öncesinde öngörülmeleyen durumlara karşı korunmasını içerir. Ayrıca, sakatlık, takımın eksik kalması gibi istenmedik durumlarda yapılan değişiklikler söz konusudur.
2. **Sembolik değişiklikler:** İyi performans gösteren oyuncuyu maçın sonlarına doğru taraftarlara alkışlatmak, kariyer planlaması yapan deneyimli oyuncuyu oyuna almak gibi jest içerikli değişikliklerdir.

Yukarıda görüldüğü gibi oyundan çıkma/alınma neden değil bir sonuçtur. Bu süreçte her oyuncu değişikliği stratejik bir hamle olduğu kadar antrenörün oyun ve takım yönetim anlayışını yansıttığı bir eylemdir.

RİSK İÇEREN OYUNCU DEĞİŞİKLİKLERİ

- Antrenörün “Neden ”değişiklik yapmaya çalıştığı ile ilgili net bir stratejisinin olmaması
- Oyuncuların değişiklikle, değişimin gerekliliği ve içeriği konusunda bilgi sahibi olmamaları
- Değişimin gereksiz abartı ve hedeflerle yapılması
- Değişimin yanlış zaman ve oyuncular üzerinde yapılması
- Değişimde (sabırlı kalınması gereken durum) sadece teknik boyutların düşünülmesi, insani özellikleri ve duygusal boyutun ihmal edilmesi (özellikle lider, sembol ve deneyimli oyuncular için yoğun duygusal kırılmalık yaşanması kaçınılmaz olabilir)
- Lider ve sembol oyuncuların değişiminde bu oyuncuların kendi takım oyuncularına (psikolojik rahatlık) rakip takım oyuncuları içinde “psikolojik baskı” yarattığı gerçeğini göz ardı edilmesi
- Uzatma dakikalarında oyuncu değişimi
- Oyunun gidişatını iyi okuyamamak (informal organizasyon)
- Değişimin taktiksel ihtiyaca cevap vermeyecek oyuncular üzerinden yapılması
- Oyuna sonradan alının oyuncunun tekrar oyundan çıkarılması sonradan oyun giren futbolcuyu kısa bir süre sonra tekrar oyundan almak beklenen davranış, işe yarar bir fikir, iyi ve etkili bir uyarıcı değildir. Bu istenmedik olsa oyunun doğasında vardır. Bu müdahale teşvik etmek için yapılır ise ödül, istenmeyen davranışı engellemek için yapılıyorsa ceza olarak ortaya çıkar⁵. Ancak gerek ödül gerekse ceza verilirken futbolcunun durumu (kişiliği, kariyeri, takım içindeki konumu vb.) dikkatle değerlendirilmelidir.

Yukarıda görüldüğü gibi riskli durumlar oyunun doğal bir parçası ve antrenör tercihi gibi görünse de oyunun istenmeyen ve kabul görmeyen bir parçasıdır. Oyuncu değişikliğinin can alıcı noktası doğru zamanda uygun oyuncuyu değiştirmektir. Son dakikalarda taktik değişiklikle oyuna giren oyuncu için maç teknik direktörün algıladığından çok başka bir yerdedir. Zihinlerde güvensizlik ve iletişimsizlik gibi olumsuz duygu yaratan bu tür değişiklik deneyimli ve beklentilerin yüksek olduğu kariyerli oyuncular için itibar kaybettiricidir. Son

dakikalarda oyuncu değişikliği taktik hamle olduğu kadar teknik direktörün oyuncu ve takım üzerinde hâkimiyetini işaret eder.

Değişimi gerçekleştirmeye çalışan teknik direktör ile değiştirilmek istenilen oyuncular arasında iletişim eksikliği, bu durumda teknik heyet ve oyuncular arasında önemli psikolojik ve sosyal sorunlar kaçınılmaz olacaktır.

Bunlardan bazıları şunlardır:

- Yoğunlaşma bozukluğu,
- İçsel motivasyon becerilerinde azaltma
- Özsaygı ve güven duygusunda azalma
- Antrenmanlarda isteksizlik
- Teknik heyetle sosyal ilişki ve iletişimden kaçınma
- Takım içi kural ve prensiplere uyulmaması(disiplinsizlik)
- Belirsizlik korkusu
- Takım içinde dedikodu ve gruplaşmanın başlaması
- Takım içi çatışmalar artar
- İletişim engeli yaratma
- Performans kontrolünü zorlaştırma
- Beklentilerin oyun dışına bırakılması örnekleri verilebilir.

OYUNCU DEğİŞİKLİKLERİNİN FUTBOLCU ÜZERİNDEKİ OLUMSUZ ETKİLERİ

Oyuncu değişikliklerinde çatışma yaşayan futbolcularda fizyolojik, psikolojik ve performansın olumsuz etkilenmesi, söz konusudur. Ancak etkilenme ve karşıt tutum oluşturma düzeyi; antrenörün ikna kabiliyeti, oyuncunun değişiklik algısı, değişikliği onaylayıp onaylamadığı, değişikliğin mantığını anlama düzeyi, takımı ile bütünleşmesinin yanı sıra yaş, kişilik ve kariyerine göre farklılık göstermektedir.

- **Fizyolojik Etkiler:** İnsan vücudu ani ve yüksek strese karşı otomatik ve bilinçsiz olarak tepki göstermektedir. Stres, vücut aktivitesinde değişiklikler, kan basıncında artış, dolaşım bozuklukları, solunumda hızlanma, kalp atışlarında hızlanma, adale gerilmesi ve ani refleks artışlarının yanında, göz bebeklerine, tiroid hormonu üretimine, adrenalin ve kortikotropin üretimine neden olabilir⁶. Bu süreç yorgunluğu kontrol etme stratejileri, oyuncu değişikliklerinin zekice kullanılmasını gerektirir⁷.

- **Psikolojik Etkiler:** Antrenör tarafından ortaya konulan hamleler futbolcuların memnuniyeti ve algısı gibi psikolojik yönleri de etkiler⁸. Bu süreçte futbolculara verilen görevler ve tanımlanan oyun süresi, basit bir karar verme durumu olarak görünebilir. Fakat futbolcunun algılandığı şekliyle haksız muamele olarak görülmesi ve başarısını engelleyecek bir durumda stres, kızgınlık, sinirlilik, dikkat kaybı, yoğunlaşma düşüklüğü, isteksizlik, aşırı tepkilere dönüşebilen kızgınlık ve öfke halleri sonrası hoşgörü azaltıp saldırganlık muhtemeldir. Çelik vd. (2017) Yapmış oldukları çalışmada kadın sporcuların yıkıcı saldırganlık puanlarının erkek sporculardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler kadınların içgüdüsel olarak kaybetmeme arzuların kaynaklandığı düşünülebilir⁹.
- **İletişimsel Etkiler:** Son dakika değişikliklerinin yarattığı genel rahatsızlık duygusunu futbolcunun beden dilinden anlamak mümkündür. Futbolcunun konuşma, dinleme, anlama ve kavrama kabiliyeti olumsuz etkilenir. Örneğin, saha kenarında, teknik direktörünün uyarılarını dinlermiş gibi yapar ama dinlemez. Duyduklarını yanlış ve eksik anlar. Saha da ya çok konuşur ya hiç konuşmaz. Hakem kararlarına aşırı tepki gösterir.
- **Performans Etkileri:** hareketlerin engellenmesi, top kayıpları veya pozisyon hatalarının neden olduğu verimsizlik görülebilir. Bunlara ek olarak, futbolcunun yorgunluk ve bitkinlik hali vücudun direncini azaltarak sakatlık ihtimalini arttırmaktadır.

Oyuncu değişimi saygı sorununa dönüşmemesinde reaksiyon dozu ve iletişim kanalı doğru saptanmalı, oynayan oyuncunun ‘değerli’ oyuna giren oyuncunun ‘önemli’ olduğu unutulmalıdır. Çünkü takımda olan her oyuncu bu saygıyı hak ediyordur. Üstelik her oyundan çıkan oyuncu kötü oynadığı için oyundan alınmaz. Zorunlu veya taktik gereği olabilir.

Oyundan çıkmak size mantıksız, yanlış ve haksızlık olarak gelebilir. Oyundan çıkmak bir sonraki hafta oynamama endişesi yaratabilir. Kendinizi reddedilmiş ve değersiz hissetmenize neden olabilir. Oyundan alınma sıklaştıkça kötü etkilenme sonucu karamsarlık ve umutsuzluk gibi duygusal tepkiler yaşanabilir. Eleştirel yaklaşım artabilir. Antrenöre kuşku duymak normalleşir.

OYUNCU DEĞİŞİMİNDE TEPKİ ÖRNEKLERİ

Futbolcuların ilk on birde veya yedek olarak maça başlamalarında verilen rollerin adil olup olmadığının sorgulanmasına neden olabilir¹⁰. Bu durumda muhtemel tepkilere bakıldığında;

➤ **Değişime (formayı çıkarıp yere doğru fırlatmak, su şişesini tekmelemek gb.) etik dışı tepki göstermek**

Oyundan çıkmaya tepkilerin nedenlerinden birisi oyuna hâkim olma isteğidir. İyi futbol oynadığını düşünen oyuncu, antrenörü ile fikir ayrılığına düşmüştür, antrenörünün ne düşündüğüyle ilgilenmez, rakibine kurduğu üstünlüğü devam ettirmek ister ve oyundan çıkarılması bu isteği engellediğinden saldırgan davranır.

Futbolcu tepkisini; dişlerini ve yumruklarını sıkarak, formasını çıkarıp savurmak, önündeki cisimleri tekmelemek, antrenörü için iğneleyici, incitici, argo veya küfürlü konuşmak şeklinde ortaya konulabilir.

Bu durumda daha fazla istenmedik olayların yaşanmaması için beyinin, sinir uçlarının uyarılması için bedenin bir şey yapmasına gereksinim duyması, yani sakinleştirici endorfin salgılanır durumuna geçmesi önerilebilir. Yatıştırıcı davranışların daha üst bir otorite (yönetici, taraftar grubu veya yıldız oyuncu) tarafından olması saldırganlık duygularında bastırmaya neden olabilir, aksi durumda soyunma odası koridoru ve içinde artarak devam eder. Yatıştırıcı davranışların etkisi oyuncunun kişiliği, deneyimi ve futbol kültürü ile ilintili olduğu kadar kulüp kültürü ile de ilişkilidir. Yatıştırıcı davranışları oyuncunun başlatması sakinleşme sürecinin hızlanması ve normale dönüşün çabuk olması açısından önemlidir. Oyuncunun, “yanlışta olsa antrenörümün kararına ve oyuna girecek takım arkadaşına saygı duymalıyım” farkındalığını yaşaması sorunun çatışma ve krize dönüşmeden çözümlenmesinde önemlidir.

Oyundan alındığı için tepki olarak formasını çıkarıp yere fırlatan futbolcuya; yere fırlattığın forma tıpkı evdeki gibi üzerimizden çıkarıp bir kenara atacağımız bir giysi değildir. Bu istenmedik davranış, o forma için ter dökenlere, yer değiştiğin takım arkadaşına ve taraftarlara saygısızlıktır. Bu nedenle oyuncu değişimlerinde istenmedik davranışları doğru okuma ve anlamlandırma da yatıştırıcı davranışları ayırt ederek çözümleyebilmek kritik bir önem taşımaktadır. Çünkü yatıştırıcı davranışlar oyuncunun o anki zihinsel durumunun farkındalığı, duygularını kontrol becerisine ilişkin doğruluk oranı yüksek mesaj verebilir. Bu mesaj antrenör ve oyuncu arasında olduğu kadar takım içi ve taraftar ilişkilerinde güçlü bağların oluşmasına neden olur. Oyuncunun örnek davranışı kendisine duyulan saygıyı artırır.

➤ **Memnuniyetsiz olsa da uyum göstermek**

Oyuncu değişimine duygusal açıdan hazır olmayan bazı oyuncular değişiklik esnasında duygularına yenik düştüklerinde kasıt olmadan, iyi niyetli olduğu halde bilmeden jest ve mimiklerine yansıyan hatalar yapar. Değişim anında; “şaşkın bakışlarla tabelaya bakmak, olayı algılamaya çalışmak, değişimin doğruluğunu

teyit etmek, başı yukarı doğru kaldırmak, ellerle yüzü kapatmak, yüzünü ovalamak, saçlarını düzeltmek, şişirdiği yanaklarındaki havayı sertçe dışarı vermek, gözleri yummak” tipik davranışlardır. Bu jest ve mimikler telafisi mümkün olan ve takıma büyük zarar vermeyen davranışlardır. Maç bitiminde takım içerisinde ‘hoşgörü’ ile sorun haline dönüşmeden halledilebilir.

➤ **Değişimi oyunun doğal bir parçası olarak kabul etmek**

Duygularına yenik düşmeyen benzer durumdaki futbolcular “nasıl” davranacağını bilen “soğukkanlı” kalmasını başaran kişiler olarak antrenörünün taktik düşünce ve hislerini çözümlemede bu değişimin ifade ettiği önemi tam olarak algılamaktadır. Bu olgun davranışlar aradaki güveni tazeler, iletişim ve etkileşimi güçlendirir.

Taraftarın bazı oyuncularını izlemek talebi, oyuncuların sürekli oynamak arzusu olsa da oyuncuların seçme ve değiştirme tercihi (bu zor tercihin her zaman doğru kullanıldığı anlamına gelmese de) takımı müsabakaya hazırlayan kişi olan teknik direktörüdür. Oyundan çıkarken gösterilen tepki sonraki süreçte taraflar arasında iletişim ve etkileşim düzeyini belirler. Yaratılan duygusal kırılğanlıklar (sorun yaratmaya müsait oyuncular için fazlaya kaçan bir reaksiyonla) durduk yerde olmayan bir krizin tetiklemesine neden olabilir.

Teknik direktörün oyundan çıkan oyuncusunun tepkisine fırsat vermemesi (otoritesi ve itibarı üzerinde hasar bırakmaması) için müsabaka öncesinde sınırları net otoritesini bilgi, saygı, adalet, dürüstlük ilke ve prensipleriyle kabul ettirmesi; müsabaka esnasında takımını iyi bir şekilde yönetmesi, bilinçli ve mantıklı hamleler yaparak ‘doğru kişi ve zamanı seçmesi’ güven vermesi tarafsızlığını ve inandırıcılığını yitirmemesi adına önemlidir. Ayrıca, kötü bir deneyime dönüşmemesi için oyuncu değişimlerinin gerekçesi ikna edici olmalıdır.

Sonuç olarak nasıl tanımlarsak tanımlayalım, oyuncu değişikliği oyun kuralları içinde antrenöre gerekli gördüğü zaman kullanması için verilmiş bir haktır. Bu tercihe saygı duymak gerekir. Ayrıca, duygu profesyonel bir futbolcunun değer ve düzeyini belirlemez, sadece göreceli rahat ya da rahatsız durumunuzu gösterir. Yani, kötü bir ruh hali, değersiz bir futbolcu olduğunuzu kanıtlamaz; sadece sizin öyle olduğunuzu düşündüğünüz, geçici olarak üzüntülü bir duygu durum içinde olduğunuz şeklinde yorumlanabilir.

Performans ve beklentiler değiştikçe oyuncularda değişecektir. Bu değişimler, amacına uygun öğrenme biçimini (deneyimi), değişim amaçlarının kavranmasını, değişim amaçlarına uygun zaman ve doğru oyuncu tercihinin zorunlu kılar. Her teknik direktörün değişimin yanlış olmadığına inanmak için nedenleri vardır. Ama doğru zamanda doğru oyuncuyu değiştirmek gerekir. Aksi durum (birazda

skora bağlı olarak) teknik direktör değişimini gerektirebilir. Oyuncu değişikliğinin can alıcı noktası doğru zamanda uygun oyuncuyu değiştirmektir.

Kaynaklar:

1. Del Corral, J., Barros, C., & Prieto-Rodriguez, J. (2007). The determinants of soccer player substitutions: A survival analysis of the spanish soccer league. *Journal of Sports Economics*, 9(2), 160-172.
2. Amez, S., Neyt, B., Nuffel, F., & Baert, S. (2021). The right man in the right place? Substitutions and goal-scoring in soccer. *Psychology of Sport & Exercise*, 54, 101898.
3. Besler, M. (2023). Profesyonel Futbol Müsabakalarında Erken Ofansif Oyuncu Değişikliğinin Müsabaka Sonucu ve Oyuncu Psikolojisi Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, Özgür Yayınları, Gaziantep.
4. Atabek, E. (2006). Çocuklarımızı Büyütürken Nerde Yanlış Yapıyoruz, Alkım Yayınları, İstanbul, 134.
5. Güz, Y. & Balyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi: 40, 10-23.
6. Hatungil, R. (2008), Stres ve Demansta Hipotalamus-Hipofiz-Adrenal Ekseninin Rolü, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilim Dergisi, 1(3);1-7.
7. Reilly, T., Drust, B., & Clarke, N. (2008). Muscle fatigue during football match play. *Sports Medicine*, 38, 357-367.
8. Wittkugel, J., Memmert, D., & Wunderlich, F. (2022). Substitutions in football – what coaches think and what coaches do. *Journal of Sports Sciences*, 40(15), 1668-1677.
9. Çelik, A., Zengin, S., Baş, M. (2017). Sporcu Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi*. 2(4); 20-31.
10. Soto, D., A. García-Herrero, J., & J. Carcedo, R. (2021). Perception of coach according to the role of starter or substitute in the final stage of the season. *Sustainability*, 13(12), 6960.



Erzurum İli Kültürel Potansiyelinin Turizm Rekreasyonu Perspektifinden Değerlendirilmesi

Murat Ali Bindesen¹

¹ Öğretim Görevlisi, Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
ORCID: 0000-0003-1625-9300

Giriş

Turizm, insanların farklı yerleri keşfetmek, dinlenmek ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla seyahat ettikleri bir faaliyettir. Zamanla, turizm anlayışında yaşanan değişiklikler, yeni imkânların ortaya çıkması ve farklı kaynaklara yönelme, turizmi çeşitlendirmiştir. Bu gelişmeler, alternatif turizm türlerinin doğmasına neden olmuştur. Alternatif turizm, geleneksel turizmden farklı olarak, ziyaretçilerin daha özgün deneyimler yaşamasını sağlayan bir anlayışı benimser. Bu alanda dikkat çeken en popüler türlerden biri de kültür turizmidir. Kültür turizmi, insanların farklı kültürleri, gelenekleri, sanatları ve tarihî mirası keşfetmek amacıyla gerçekleştirdikleri seyahatleri kapsar. Bu tür turizmde ziyaretçiler, sadece eğlence amaçlı değil, aynı zamanda öğrenme ve keşfetme arzusuyla hareket ederler. Kültür turizmi, müzeler, tarihi yapılar, sanat galerileri, geleneksel etkinlikler ve yerel festivaller gibi zengin kültürel deneyimler sunar. Ayrıca, yerel halkla etkileşime girerek günlük yaşamı deneyimlemek, bu tür turizmin önemli bir parçasıdır.

Kültür turizmi son yıllarda daha da çeşitlenmiş, yalnızca tarihi ve sanatsal keşiflerle sınırlı kalmayıp, gastronomi, yerel el sanatları ve halkın geleneksel yaşam biçimlerini de kapsayan bir anlayışa dönüşmüştür. Bu sayede turistler daha geniş bir yelpazede deneyimler edinirken, yerel halk da kültürel değerlerini tanıtarak ekonomik fayda sağlamaktadır. Kültür turizmi aynı zamanda sürdürülebilir turizmin önemli bir bileşenidir; çünkü yerel kültürlerin korunmasına katkı sağlar. Ancak, aşırı turizm baskısı bazı bölgelerde kültürel mirasın zarar görmesine yol açabilir. Bu nedenle, kültür turizminin dengeli ve bilinçli bir şekilde yönetilmesi büyük önem taşır.

Bu bilgiler ışığında Erzurum, sahip olduğu doğal ve kültürel zenginliklerle turizm açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Şehir, tarihi dokusu, geleneksel yaşam biçimleri, yöresel mutfağı, kış turizmi ve doğal güzellikleriyle dikkat çeker. Erzurum'un kültürel çeşitliliği de, şehrin önemli değerlerinden biridir. Bu çeşitlilik, hem tarihsel hem de sosyal yapıyı zenginleştirerek, kentin farklı kültürlerle ve geleneklere sahip bireylerle şekillenmesini sağlamaktadır.

1. Turizm

İnsanların çalışma saatleri dışında özgür zamanlarını değerlendirebilmeleri gerektiği anlayışının yaygınlaşması, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, rekreasyonel etkinlikler aracılığıyla yeni yaşam biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu süreçte, insanlar boş zamanlarını çeşitli etkinliklerle değerlendirmeye başlamış ve bu etkinlikler giderek daha fazla çeşitlenmiştir. Bu

çeşitlenme, katılım oranını arttırarak rekreasyon alanını zenginleştirmiştir. Bu tür etkinliklerin en önemli parçasını ise turizm oluşturmaktadır (Karaküçük, 1999).

Günümüzde turizm, ülkelerin ekonomik kalkınmalarında birincil etken olarak görülmekte ve geleceğe yönelik en değerli yatırım alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu sektörün önemi her geçen gün artmakta olup, kaynakları etkin bir şekilde kullanıldığında uzun vadeli kazanç ve katkılar sağlayabilecek büyük bir potansiyele sahiptir (Özel, 2004).

1.1 Turizmin Tanımı ve Özellikleri

Turizmin geçmişteki tanımları incelendiğinde, oldukça geniş bir anlam yelpazesi taşıdığı ve pek çok farklı amaçla yapıldığı görülmektedir. Ancak, turizm hangi amaçla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, turizme yön veren temel unsurlar olarak doğal, tarihi ve kültürel kaynakların her zaman en önemli sırada yer aldığı ve bu unsurların öneminin hiç değişmediği söylenebilir.

Turizm, pek çok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu nedenle, turizmin çok yönlü bir özellik taşıması ve diğer alanlarla karmaşık bir etkileşim içinde olması, kesin ve net bir tanım yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Genel bir ifadeyle Turizm; gittikçe artan hava değişimi ve dinlenme gereksinimleri, doğa ve sanatla beslenen göz alıcı güzellikleri tanıma isteğine, doğanın insanlara mutluluk verdiği inancına dayanan ve özellikle ticaret ve sanayinin gelişmesi ve ulaşım araçlarının kusursuz hale gelmelerinin bir sonucu olarak ulusların ve toplulukların birbirlerine daha çok yaklaşmasına olanak veren modern çağa özgü bir olaydır.

Başka bir tanımda ise Turizm; insanların yaşadıkları, çalıştıkları ve günlük ihtiyaçlarını karşıladıkları yerlerin dışına yaptıkları seyahatler ve bu seyahatlerde, genellikle turizm işletmeleri tarafından sunulan mal ve hizmetleri talep ederek, geçici olarak konaklamaları sonucu ortaya çıkan olaylar ve ilişkiler bütünüdür şeklinde tanımlanmıştır (Kozak ve ark, 2008).

Turizm, bir tür rekreasyonel faaliyet olarak tanımlanabilir ve serbest zamanlarda yaşanan çevreden uzaklaşarak farklı çevreler ve rekreasyon olanakları keşfetme amacı güder. Bu faaliyet, en az bir gece veya daha uzun süreli konaklamayı içeren geziler şeklinde yapılır ve katılımcıların yeni yerler keşfederek bu deneyimlerden zevk almalarını sağlar (Özel, 2004).

Turizmle ilgili yapılan bu tanımlamalar ve açıklamalar ışığında, turizmin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Turizm yüksek yatırım gerektirir

- Turizmde genellikle hizmet üretilir ve sunulur
- Turizmde tüketici tercihleri sürekli değişim gösterir
- Turizm ürünü heterojen özelliğe sahiptir
- Turizmde eş zamanlı üretim ve tüketim mümkündür
- Turizm arzı değişkenlik gösterir
- Turizm arzı kısa dönemde arttırılamaz
- Turizm ürünü pazarlaması fiziksel ürünlerden farklıdır
- Turizm talebi birçok gelişmeden etkilenebilir
- Turizm, uygarlığın, sosyal refahın ve kalkınmanın temel göstergelerinden biri olarak önemli bir yer tutmaktadır.
- Turizm, günümüzde tüm ülkelerin sosyal yaşamlarında ve kalkınmalarında önemli bir rol oynamaktadır.
- Turizm, bir ülkenin tanıtımında önemli bir araç ve etkili bir alan olarak ön plana çıkmaktadır.
- Turizm, doğal güzellikler ve çekiciliklerin yanı sıra tarihsel, arkeolojik, folklorik değerler ve mekânlar gibi kültürel unsurlar ile teknolojinin birleştiği dev bir endüstridir.
- Turizmin en önemli politikası, ülkenin sahip olduğu değerleri koruyarak yaşatmak, bu değerlerin sürekliliğini sağlamak için gerekli tedbirleri almak ve bunların tanıtımını yaparak ülkeye ekonomik katkı sağlamaktır (Aslan, 2015).

Bir bölgenin turizm açısından gelişmesi ve turist aktivitelerinin yoğunlaşması, o bölgenin cazip özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle, cezbedici unsurlar, günümüzde turizm endüstrisinin temel taşlarını oluşturur. Turizm sektöründe, farklı ilgi alanlarına hitap eden birçok etkinlik ve çekim noktası ortaya çıkmaktadır. Bölgelerdeki turist çekim noktalarının ve aktivitelerinin sayısının artması, o bölgenin sunduğu cazip özelliklerle doğrudan ilişkilidir. Bu özellikler, turizm ve rekreasyon aktivitelerinin çeşitlenmesini mümkün kılar. Özetle, bir bölgedeki turizmin gelişmesi, bu bölgenin sunduğu çeşitli cazibe merkezlerinin varlığına dayanmaktadır.

1.2 Turizmin Çeşitli Kriterlere Göre Sınıflandırılması

Turizmin daha açık ve doğru bir şekilde ele alınabilmesi için çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılması önemlidir. Ancak, bu sınıflandırmalar farklı yazarlar tarafından genellikle birbirinden farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bunun başlıca

nedeni, turizm türleri ve çeşitlerinin birbirleriyle yakın ilişkiler içinde olması ve aralarındaki sınırların çoğu zaman net bir şekilde çizilememesidir. Bu nedenle, turizm, farklı kriterler dikkate alınarak kapsamlı bir sınıflandırmaya tabi tutulmaktadır.

- **Katılan Kişi Sayısına Göre Turizm:** Katılan kişi sayısına göre turizm biçiminin ayrımında, turizm hareketlerine katılan bireylerin sayısı dikkate alınmaktadır. Bu açıdan turizm bireysel, grup ve kitle turizmi olmak üzere üçe ayrılmaktadır.
- **Ziyaret Edilen Yere Göre Turizm:** Turizm faaliyetleri, turistin geldiği veya ziyaret edilen yere göre “iç turizm” ve “dış turizm” olarak iki farklı gruba ayrılmaktadır. Turistin hareket yönünün ulusal sınırlar içine ya da dışına olması esasına dayanan bu turizm biçimine “ulusal turizm” ve “uluslararası turizm” de denilmektedir.
- **Katılanların Yaşlarına Göre Turizm:** Turizm hareketlerine katılmada etkili diğer bir unsur, insanların yaş durumudur. İnsanların yaş durumu ile turizme katılmaları arasında yanın bir ilişki söz konusu olmaktadır. Burada turizme katılmada yaş grubuna göre üç ayrı turizm biçimi karşımıza çıkmaktadır. Bunlar, gençlik turizmi, orta yaş (yetişkin) turizmi ve üçüncü yaş turizmidir.
- **Katılanların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Turizm:** Katılanların sosyo-ekonomik durumlarına göre turizm çeşitleri; sosyal turizm, lüks (selektif turizm) ve geleneksel (orta sınıf) turizm olmak üzere üçe ayrılmaktadır.
- **Katılanların Amaçlarına Göre Turizm:** Günümüzde yaşam standartlarındaki artış, gelir düzeyinin yükselmesi, sosyal hakların genişlemesi ve kentleşmenin ilerlemesi ile birlikte, iş yaşamının getirdiği stres ve sıkıntıların bir sonucu olarak insanların turizm faaliyetlerinden beklentileri, istek ve tercihleri büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Eskiden turizm sadece deniz, kum ve güneş ile özdeşleşmişken, bugün bu alanda önemli davranış değişiklikleri gözlemlenmektedir. Bu nedenle, turizmin yeni kavramsal yapısı, yalnızca deniz, kum, güneş tanımlamasının ötesine geçmiş ve turizm, dinlenme, eğlence, özel ilgi alanlarını tatmin etme ve serbest zamanların değerlendirilmesiyle bütünleşmiş bir olgu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu değişimle birlikte, ülkeler alternatif turizm kaynaklarını devreye sokarak turizmi çeşitlendirmeye yönelmişlerdir. Turizmin çeşitlendirilmesiyle, hedef kitledeki bireylerin farklı amaçlarla turizme katılımı planlanmaktadır. Buna göre, katılımcıların amaçlarına göre turizm türleri; deniz turizmi, kongre turizmi, sağlık

turizmi, yat turizmi, mağara turizmi, dağ ve kış turizmi, av turizmi, golf turizmi, inanç turizmi, yayla turizmi, akarsu turizmi ve kültür turizmi olmak üzere on iki ana kategoriye ayrılmaktadır.

- **Katılımların Süresi Bakımından Turizm:** Turizm kapsadığı süre açısından kısa süreli turizm ve uzun süreli turizm olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aslan, 2015).

2. Rekreasyon

Rekreasyonun tanımlanmasında dikkate alınan temel kavramlar şunlardır: zaman, seçim, gönüllü katılım ve fayda. Rekreasyon etkinlikleri, serbest zaman diliminde gerçekleştirilmelidir (zaman). Katılımcı, hangi etkinliğe katılacağına kendisi karar vermelidir (seçim). Etkinliklere katılım, tamamen isteğe bağlı olmalı ve zorlamadan uzak olmalıdır (gönüllü katılım). Ayrıca, rekreasyon faaliyetleri, bireyin fiziksel, zihinsel, psikolojik ya da sosyal açıdan bir gelişim yaşamasına katkı sağlamalıdır (fayda). Bu kavramlar, rekreasyonun tanımında temel ölçütler olarak bir araya getirilir (Karaküçük ve ark, 2017).

2.1 Rekreasyonun Tanımı ve Özellikleri

İnsanlar, farklı büyüklük ve sürelerdeki serbest zamanlarını, uzaklaşma, dinlenme, hava değişimi, gezme, sağlık, sosyalleşme, heyecan duyma, farklı deneyimler yaşama gibi pek çok amaçla değerlendirmektedir. Bu etkinlikler, ev içinde veya dışında, açık ya da kapalı alanlarda, pasif veya aktif şekilde, kentte ya da kırsal alanlarda gerçekleştirilebilir. Rekreasyon, insanların serbest zamanlarında katıldıkları bu tür etkinlikleri tanımlayan bir kavramdır ve kişinin çalışma saatleri dışında gerçekleştirdiği faaliyetlerle ilgilidir.

Rekreasyon; serbest ve gönüllü olduğumuz bir zaman içinde, ilgi ve gereksinimlerimizi karşılamak, zihni ve vücudu yenilemek, dolayısıyla bireysel ve sosyal fayda elde etmek maksadına yönelik organize etkinliklerdir (Karaküçük ve ark, 2017).

Bir diğer tanıma göre, rekreasyon; öncelikle keyif ve tatmin sağlama amacı güderek, serbest zamanlarda herhangi bir zorunluluk, baskı veya ekonomik çıkar olmaksızın gönüllü olarak gerçekleştirilen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 2016).

Başka bir tanıma göre, rekreasyon; ödüllendirilme amacı güdülmeden, katılımcının fiziksel, zihinsel veya yaratıcı gelişimine destek sağlayan, dışsal bir zorlama olmaksızın, içsel bir arzu ile serbest zamanda katıldığı etkinliklerdir.

Bu tanımlamaların ortak noktası, rekreasyon faaliyetlerinin gönüllülük esasına dayandığıdır. Rekreasyon faaliyetlerinin en önemli unsuru, katılımcıların bu etkinlikleri rekreasyon faaliyetleri olarak kabul etmeleridir. Bu yaklaşımın avantajı, hangi faaliyetlere, ne zaman, nerede ve ne kadar süreyle katılınacağına dair netlik sağlamasıdır.

Bütün tanımlar ve açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, rekreasyonun sahip olduğu özellikler şu şekilde özetlenebilir:

- Rekreasyon serbest zaman esnasında gerçekleşir.
- Rekreasyon boşa zaman geçirmeye karşıdır.
- Rekreasyonda etkinlik seçimi gönüllüdür.
- Etkinlik iki uç noktanın herhangi bir yerinde yer alabilir.
- Rekreasyon haz verir.
- Rekreasyonda elde edilen doğaldır.
- Rekreasyon yeniden yaratıcıdır.
- Rekreasyon değişikliği anlatır.
- Rekreasyonun kapsamı çok geniştir.
- Rekreasyon yararlı, yapıcı ve sosyal olarak kabul edilebilir olmalıdır (Karaküçük ve ark, 2017).

Bireyin kendisini ifade edebilmesi, bilgi ve beceri sahibi olması, ruhsal ve bedensel açıdan doyum noktasına ulaşabilmesi için gerçekleştirilen rekreasyonel eylemlerin yapılabilmesi adına, öncelikle kişinin serbest zamana sahip olması gerektiği unutulmamalıdır. Serbest zamanı olan birey, rekreasyonel faaliyetlerin yukarıda belirtilen özelliklerine dayanarak, kendi hür iradesiyle ve gönüllü olarak, toplumun gelenek ve göreneklerine, ahlaki ve manevi değerlerine uygun şekilde, kendisine neşe ve mutluluk sağlayacak etkinliklere katılır. Bu etkinlikler, belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve programlı olabileceği gibi, plansız ve programsız da gerçekleştirilebilir. Önemli olan, bireyin kendi amaçlarını belirleyip, ciddi, bilinçli ve istekli bir şekilde çaba harcayarak bu faaliyetlere katılmasıdır.

3. Turizm Rekreasyonu

Turizm ve rekreasyon, insanların yaşam kalitesini artırarak tatmin düzeylerini etkileyen önemli unsurlardır. Bu nedenle, rekreasyon ile turizm arasında ortak bir

yaşam ilişkisi oluşmaktadır. Bu ilişki ve etkileşimler, gün geçtikçe daha fazla ilgi gören bir araştırma konusu haline gelmektedir.

Turizm ve rekreasyon arasındaki sınırlar genellikle birbirine yakın olup, her iki kavram da bazen birbirinin içine alınarak tanımlanabilir, analiz edilebilir veya değerlendirilebilir. Bu tür değerlendirmeler, genellikle turizm veya rekreasyonun hangi açıdan ele alındığına bağlı olarak farklılık gösterir. Bu doğrultuda, her iki kavramın tanımları ve etkileşimleri, bakış açısına göre şekillenir.

Turizm rekreasyonu; bireylerin tatil veya dinlenme amacıyla yaptığı, doğa veya kültürel kaynaklardan yararlanarak keyif aldıkları çeşitli etkinlikler ve aktiviteleri kapsayan bir kavramdır. Bu kavram, turizmin eğlenceli ve rahatlatıcı yönlerine odaklanır ve turistik bölgelerde insanların boş zamanlarını geçirme biçimlerini inceler. Turizm rekreasyonu, genellikle dinlenme, eğlence, macera, keşif veya sağlık gibi amaçlarla yapılır.

Turizm ve rekreasyon kavramları, genellikle ortak kaynakları kullanmakta, aynı alanlarda faaliyet göstermekte ve benzer tüketicilerin bütçelerinden yararlanmak için rekabet etmektedir. Ayrıca, her iki kavram da katılımcılar üzerinde benzer sosyal ve psikolojik etkiler yaratmaktadır. Ancak, rekreasyon ve turizm, birbirinden ayrı olsalar da aralarındaki ilişki nedeniyle birbiriyle bağlantılı kavramlar olarak değerlendirilmektedir.

Turizm ve rekreasyon arasında ortak bir yaşam ilişkisi bulunmaktadır. Turizm, dinlenme ve eğlenme amacıyla, boş zamanları değerlendirme ihtiyacından kaynaklanır. Rekreasyon alanlarındaki gelişmeler, bir bölgeyi daha cazip hale getirerek, bölgeye daha fazla turist çekebilir ve bölgenin gelirinin artmasına yol açabilir. Turizm ile rekreasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, rekreasyon alanlarının planlanması, alınan kararlar, inşa edilen mekânlar ve bu alanlara erişim gibi unsurları içermektedir (Öztürk, 2018).

4. Erzurum İlinin Kültürel Değerleri

Turizm sektörü her geçen gün daha da büyürken, özellikle doğal, tarihi ve kültürel değerler taşıyan kentsel yerleşimler, bu gelişim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Geçmişten günümüze, bu yerleşimler hem turizm hem de rekreasyon açısından en büyük potansiyel kaynakları oluşturmakta ve bulundukları bölgelere önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tür yerleşimler, sadece turizm aktivitelerinin merkezi olmanın ötesinde, yerel kalkınmayı destekleyen önemli unsurlar haline gelmektedir.

Tarihi ve kültürel değerler, kültürel rekreasyonun temel yapı taşları ve rekreasyonel etkinliklerin organizatörleridir. Bu değerler, bir toplumun yaşam

kalitesini artırmanın etkili yollarından biri olarak kabul edilir. Bu kontekste kültür, bireylerin ve toplumların refahını belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak görülür. Birçok gelişmiş ülke, kültürün bu rolünü kavrayarak, bu alanda daha fazla tartışma yürütmekte, bilimsel çalışmalar yaparak kültürel ve rekreasyonel merkezler kurarak bu potansiyeli hayata geçirmeye çalışmaktadır (Jurënienė, 2016).

Erzurum, doğası, tarihi ve kültürel zenginlikleriyle rekreasyonel faaliyetler için adeta bir hazinedir. Şehir, hem geçmişten günümüze ulaşan tarihi yapılarıyla hem de sahip olduğu benzersiz kültürel öğelerle dikkat çeker. Erzurum'un kültürel değerleri, bölgenin kimliğini yansıtan önemli unsurlardan biridir ve hem yerel halk hem de ziyaretçiler için büyük bir öneme sahiptir. Erzurum'un tarihi dokusu, mimarisi ve geleneksel yaşam biçimleri, bu değerlerin birer parçası olarak kentle özdeşleşmiştir. Ayrıca, şehir, doğasının sunduğu doğal güzelliklerle de hem sakinlerine hem de turistlere birçok fırsat sunmaktadır. Aşağıda, Erzurum'un sahip olduğu bu kültürel zenginlikler daha detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

4.1 Oltu Cağ Kebabı ve Kadayıf Dolması

Erzurum, Doğu Anadolu Bölgesi'nin mutfak kültürü açısından en zengin şehirlerinden biri olup, kültür turizmi için gelenlerin sıklıkla tatmak istedikleri eşsiz lezzetlere sahiptir. Erzurum'un gastronomik mirası, bölgenin geleneksel yemekleriyle dikkat çeker ve bu yemekler, şehri ziyaret eden turistler için unutulmaz bir deneyim sunar. Bu lezzetlerin başında Oltu Cağ Kebabı ve Erzurum Kadayıf Dolması gelir.

Oltu Cağ Kebabı, Erzurum'un en tanınmış ve özgün yemeklerinden biridir. Yöredeki yaylalarda doğal şekilde beslenen koyunlardan elde edilen etler, tuz ve baharatlarla lezzetlendirilip, geleneksel yöntemlerle odun ateşinde yatay olarak pişirilir. Pişirilen et, küçük şişlere takılarak veya talebe göre kesilerek servis edilir. Genellikle yanında lavaş ekmeği ve çeşitli mezeler ile sunulan Oltu Cağ Kebabı, şehri ziyaret eden turistlerin en çok tercih ettiği yemekler arasında yer alır.

Bir diğer Erzurum lezzeti olan Kadayıf Dolması, şehrin en özel tatlılarından biridir. İnce tel kadayıfın içine dövülmüş ceviz konulup sarıldıktan sonra, çırpılmış yumurtaya batırılarak kızartılır ve ardından şerbetle tatlandırılır. Kadayıf Dolması, özellikle şehri ziyaret edenlerin denemek istediği, Erzurum'a özgü bir tatlıdır. Yapımı zor ve emek isteyen bu tatlı, şehre gelen turistlerin ilgisini çeker ve Erzurum mutfağının inceliklerini keşfetmek isteyenlerin mutlaka tatması gereken bir lezzet olarak öne çıkar (Çakmakçı, S.,&Salık, M.A 2022).

Erzurum mutfağı, aynı zamanda bölgenin soğuk iklimine uygun, doyurucu ve enerji veren yemekleriyle de ünlüdür. Şehirdeki geleneksel restoranlar ve lokantalarda, bu özgün lezzetler hem turistlere hem de yerli halkına sunulur. Erzurum'u kültür turizmi kapsamında ziyaret edenler, bu zengin mutfağı keşfederken, sadece görsel değil, aynı zamanda damak zevkini de tatmin edici bir deneyim yaşarlar.

4.2 Erzurum'un Tarihi Hamamları

Günümüzde kültürel varlıkların korunması ve sürdürülebilir bir şekilde turizme kazandırılması, hem ekonomik hem de sosyokültürel açıdan büyük önem taşımaktadır. Özellikle kültürel mirası ve tarihî yapıları koruyan destinasyonlar, doğru planlama ve yönetimle ekonomik gelişim sağlamakta ve sosyo-kültürel zenginliklerini artırmaktadır (Elmas ve ark, 2013).

Erzurum'daki tarihi hamamlar, bu bağlamda büyük bir turizm potansiyeli taşımaktadır. Şehirdeki hamamlar, sadece geçmişin izlerini yaşatan önemli yapılar değil, aynı zamanda turistlerin ilgisini çeken önemli bir turizm aktivitesidir. Osmanlı dönemi hamam mimarisıyla Erzurum'un tarihi silüetini zenginleştiren bu yapılar, bölgeyi ziyaret eden turistler için birer kültürel ve rekreasyonel etkinlik alanı haline gelmiştir. Erzurum'daki hamamlar, hem mimari açıdan hem de tarihsel bağlamda büyük çeşitlilik gösterir. Lala Mustafa Paşa Hamamı (Çöplük Hamamı), Kırkçeşme Hamamı, Küçük Hamam, Askeri Hamam, Boyahane Hamamı, Murat Paşa Hamamı, Erzurum (Pastırmacı-Fuadiye) Hamamı, Hanım Hamamı (Numune Hamamı), Çifte Göbek Hamamı, Gümrük Hamamı, Tahta Hamamı, Şeyhler Hamamı ve Saray Hamamı gibi yapılar yalnızca dönemin kültürünü yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda turistlerin tarihî dokuyu deneyimleyebileceği ve bu geleneksel yapıları içinde yaşayabileceği birer kültürel rekreasyon alanı sunar. Turistler, bu hamamlarda hem tarihî bir yolculuğa çıkabilir hem de fiziksel bir rahatlama ve yenilenme deneyimi yaşayarak günlük hayatın stresinden uzaklaşabilirler. Erzurum'daki hamamlar, modern turizm anlayışında kültürel ve sağlıklı yaşam odaklı turizm aktivitelerinin bir parçası haline gelmiştir (Köşklü, Z.,&Çınar, S. 2010).

4.3 Oltu Taşı

Oltu taşı, adını çıkarıldığı Oltu ilçesinden alır. Oltu ilçesi, Erzurum il merkezine yaklaşık 118 km uzaklıkta yer almaktadır. Ulusal ve uluslararası süs taşı işlemeciliği sektöründe tanınan yarı değerli bir taş olan Oltu taşı, kolay işlenip parlatılabilmesi nedeniyle tarih boyunca Anadolu'da süs eşyası yapımında yaygın olarak kullanılmıştır. XVIII. yüzyıl sonlarında ticari bir meta olarak

pazarlanmaya başlanan Oltu taşı, Cumhuriyet dönemiyle birlikte önemli bir gelişim göstermiştir.

Günümüzde Oltu taşı, yalnızca geleneksel el sanatlarının bir parçası olarak kalmayıp, aynı zamanda kültür turizmi açısından önemli bir aktivite alanına dönüşmüştür. Oltu taşı işçiliği, turistler için bölgenin kültürel mirasını keşfetme fırsatı sunan bir deneyim haline gelmiştir.

Oltu taşı işçiliği, kültürel değerleri yaşatan ve bölgenin tarihî geçmişine ışık tutan bir etkinlik olarak, hem yerel halkın hem de turistlerin ilgisini çeker. Bu süreç hem Erzurum ilinin hem de Oltu ilçesinin kültür turizmi alanındaki potansiyelini artırırken, aynı zamanda bölgeye gelen ziyaretçilere özgün bir deneyim sunar. Oltu taşı, özellikle son dönemlerde Erzurum'un kültürel mirasını tanıtan hem de ekonomik gelişmeye katkı sağlayan önemli bir kültür turizmi aktivitesine dönüşmüştür (Toy ve ark, 2017).

4.4 Tarihi Erzurum Evleri

Tarihi Erzurum Evleri, 19. yüzyılın sonlarına doğru inşa edilmeye başlanmış ve şehrin kültürel kimliğinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Selçuklu ve Osmanlı mimari tarzlarının izlerini taşıyan bu evler, aynı zamanda Türk kültürünün geleneksel yaşam biçimlerini yansıtan eşsiz örneklerdir. Erzurum'un sert karasal iklimine uygun şekilde tasarlanmış olan bu evler, kalın taş duvarlar ve dar pencerelerle iç mekânları soğuk kış aylarında ısıtmaya yönelik olarak inşa edilmiştir. Ayrıca, geniş iç avlular, mahremiyetin korunmasını ve sosyal yaşamın düzenini sağlamaktadır.

Bu evlerin içyapıları, dönemin toplumsal yapısını da gözler önüne serer. Kadınların yaşadığı odalar, evin daha izole bölümlerinde yer alırken, misafirlerin kabul edildiği sosyal alanlar ise evin daha açık, geniş kısmında bulunur. Erzurum Evleri'nin iç düzeni, geleneksel Türk aile yapısını, toplumsal hiyerarşiyi ve yaşam tarzını anlamamıza olanak tanır.

Tarihi zorluklar da bu evlerin inşa süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır. 1859'daki büyük Erzurum depremi ve şehirdeki diğer doğal afetler, evlerin dayanıklılığını artıran yapısal değişikliklere yol açmıştır. Ayrıca, Rus işgali ve Ermeni saldırıları gibi tarihi travmalar, güvenlik amacıyla ek yapılanmaların oluşturulmasına neden olmuştur. Bu evler, hem birer mimari eser hem de o dönemin toplumsal ve kültürel izlerini taşıyan önemli anıtlardır (Kotcioğlu ve ark, 2020).

Bugün, Erzurum Evleri, şehrin kültür turizminin önemli bir parçası haline gelmiştir ve turistler için popüler uğrak noktalarından biridir. Hem yerli hem de

yabancı turistler, bu tarihi evleri ziyaret ederek Erzurum'un geçmişine tanıklık eder ve şehrin geleneksel yaşam biçimlerini yakından görme fırsatı bulurlar. Erzurum'un soğuk kış günlerinde sıcacık bir misafirperverlikle karşılayan bu yapılar, kültür turizminin merkezi haline gelmiş olup, hem mimari hem de tarihi anlamda zengin bir deneyim sunmaktadır. Erzurum Evleri, sadece birer yapısal örnek değil, aynı zamanda şehri ve bölgeyi anlamak için keşfedilmesi gereken değerli birer kültürel mirastır.

4.5 Atlı Cirit

Atlı cirit; Türk kültürünün köklü geleneksel sporlarından biri olup, hem İslamiyet öncesi hem de sonrasında Türkler tarafından oynanmıştır. Binlerce yıllık geçmişiyle atlı cirit, günümüzde geleneksel bir ata sporu olarak varlığını sürdürmektedir. Bugün, Türkiye Geleneksel Spor Dalları Federasyonu tarafından düzenlenen etkinliklerle, atlı cirit Türkiye'nin birçok ilinde büyük bir ilgiyle oynanmaktadır. Bu organizasyonlar, genellikle il içindeki cirit takımları arasında yapılan Atlı Cirit İl Müsabakalarıyla başlamakta ve ardından iller arası karşılaşmalarla devam etmektedir.

Bu yarışmalar, sadece sporcuları bir araya getirmekle kalmaz, aynı zamanda seyirciler için de farklı illeri keşfetme fırsatı sunar. Erzurum, atlı cirit oyunlarının önemli merkezlerinden biridir ve yılın belirli dönemlerinde burada düzenlenen etkinlikler, hem yerli hem de yabancı turistlerin ilgisini çekmektedir. Bu sayede Erzurum'a gelen ziyaretçiler, hem cirit oyununun heyecanını yaşamakta hem de şehrin tarihini, kültürünü ve sosyal yaşamını daha yakından tanımaktadır.

Atlı cirit organizasyonları, sadece geleneksel sporların yaşatılmasına katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda Erzurum gibi şehirlerde turizmin canlanmasına yardımcı olur. Bu etkinlikler, yerel halkın kültürünü tanıtmak, ekonomiye katkı sağlamak ve sosyal bir dayanışma ortamı oluşturmak açısından büyük önem taşır. Geleneksel sporların korunması ve gelecek nesillere aktarılması için atlı cirit gibi organizasyonlar, kültürel mirasın sürekliliğini sağlar (Karcioğlu, U.,&Söylemez, B. 2022).

4.6 Ehram (İhram)

Ehram, Arapçadan türemiş bir kelime olup, "haram" ve "mahrem" gibi anlamlarla ilişkilidir ve genellikle örtülen veya mahrem olan şeyleri ifade eder. Türk kültüründe ise ehram, eski zamanlardan günümüze kadar geleneksel olarak kullanılan, tamamen yünden dokunan ve kadınların tek parça halinde örtündükleri bir giysidir. Ehramın tam olarak ne zaman kullanılmaya başlandığına dair kesin bir bilgi olmamakla birlikte, bugünkü biçimiyle 1850'li

yıllarda kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Bu geleneksel giysi, özellikle koyunun altıncı ve yedinci aylarında kırkılan yünün uzun tellerinden yapılır; bu yün, dayanıklılığı ve yağmurda çekmeme özellikleriyle tercih edilir. Ayrıca, kısır koyun ya da koç yününden ehram yapılamayacağına dair yerel inançlar da bulunmaktadır.

Ehramın kalitesi, kullanılan ipliklerin inceliği ile doğru orantılıdır. Geleneksel olarak kahverengi, siyah ve krem gibi yünün doğal renkleriyle dokunan ehram, bazen renkli iplerle işlenip elle nakış yapılır. Hem yaz hem de kış mevsimlerinde kullanılabilen ehramda, yazın açık renkler, kışın ise koyu renkler tercih edilir. Doğal yün kullanımı sayesinde, özellikle kışın örtünmeyle birlikte ısınma sağlarken, yazın da serin tutma özelliği bulunur.

Günümüzde, ehram geleneksel kullanımının ötesine geçerek modern tasarımlara adapte edilmiştir. Bu dönüşüm, ehramın hem kültürel miras olarak yaşatılmasına katkı sağlamakta hem de geleneksel ve modern tasarımların birleşmesini mümkün kılmaktadır.

Ehramın kültürel turizm üzerindeki etkisi ise son yıllarda belirgin bir şekilde artmıştır. Yöresel olarak üretilen ehramlar, hem yerli hem de yabancı turistlerin ilgisini çekmektedir. Turistler, ehramın üretildiği bölgelerde hem geleneksel el sanatlarını gözlemlemek hem de bu kültürel mirası deneyimlemek için ziyaretlerde bulunmaktadır. Bu ilgi, bölgedeki kültürel turizmi canlandırmakta ve yerel ekonomiye katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ehramın modern kullanımlarla global pazara tanıtılması, geleneksel Türk el sanatlarının dünyaya açılmasını desteklemekte ve bu mirası geleceğe taşımakta önemli bir rol oynamaktadır.

Bu çerçevede ehram hem bir kültürel miras hem de ekonomik bir değer olarak giderek daha fazla ilgi görmekte, geleneksel Türk el sanatlarının korunmasında ve yayılmasında önemli bir araç haline gelmektedir. Turistler, bu eşsiz geleneksel giysiyi hem kullanmak hem de hatıra olarak almak için bölgelere gelerek, ehramın hem kültürel hem de ticari değerine katkıda bulunmaktadır (Ergüder, 2011).

4.7 Termal Kaynaklar

Erzurum, sahip olduğu termal su kaynaklarıyla hem sağlık turizmi hem de bölge ekonomisi açısından büyük bir öneme sahiptir. Şehirdeki termal sular, genellikle yer kabuğundaki tektonik hareketlerden kaynaklanmakta olup, 1000 metre derinlikten beslenen sıcak su kaynakları, fiziksel ve kimyasal özellikleri bakımından oldukça değerlidir. Erzurum'daki termal sular, hem sağlık hem de dinlenme amacıyla geniş bir kullanım yelpazesi sunmaktadır. Bu su kaynakları

halk arasında genellikle "çermik" olarak bilinse de, bazıları içme suyu ya da "kaynarca" olarak adlandırılmaktadır. Erzurum'daki termal turizm potansiyelini geliştiren başlıca termal alanlar arasında Aziziye Kaplıcaları, Pasinler (Hasankale) Kaplıcaları ve Köprüköy Kaplıcaları öne çıkmaktadır (Temizkan ve ark, 2015).

Erzurum, bu termal kaynaklarla sadece sağlık turizmi alanında değil, aynı zamanda bölgedeki diğer turistik unsurların tanıtılmasına da katkı sağlamaktadır. Aziziye Kaplıcaları, Erzurum şehir merkezine yakın konumuyla popülerken, Pasinler (Hasankale) Kaplıcaları tarihsel zenginliğiyle dikkat çekmektedir. Köprüköy Kaplıcaları ise şifalı suları ve sağlık üzerindeki olumlu etkileriyle bölgenin önemli bir başka termal turizm alanıdır. Erzurum'un bu zengin kaynakları, turistlerin ilgisini çekmekle kalmayıp, yerel halk için de ekonomik fırsatlar yaratmaktadır. Termal turizm altyapısının gelişmesiyle, Erzurum, hem yerli hem de yabancı turistler için cazip bir destinasyon olmaya devam etmektedir (Çetinkaya ve ark, 2022).

Sonuç

Son yıllarda dünyada ve Türkiye'de turizm anlayışında büyük bir dönüşüm yaşanırken, özellikle geleneksel turizm türlerinin dışında, doğa ve kültür turizminin ön plana çıkması gerektiği anlaşılmaktadır. Erzurum, sahip olduğu zengin tarihi, kültürel mirası ve doğal güzellikleri ile kültür turizmi için büyük bir potansiyele sahiptir. Ancak bu potansiyelin hayata geçirilmesi ve Erzurum'un kültürel turizminin geliştirilmesi için daha fazla odaklanma ve stratejik bir yaklaşım gerekmektedir.

Erzurum, geçmişten gelen kültürel birikimini ve benzersiz doğal zenginliklerini doğru şekilde değerlendirebilmek için alternatif turizm türlerine yönelmelidir. Kültürel miras, sadece yerel halkın yaşam tarzını ve geleneklerini değil, aynı zamanda tarihî yapıları, el sanatlarını ve bölgenin mutfak kültürünü de kapsar. Bu unsurlar, Erzurum'u hem yerel halkı hem de turistler için cazip bir destinasyon haline getirebilir. Erzurum'daki kültürel mirasın geleceğe taşınabilmesi için, yapılan planlamaların ve projelerin sadece fiziksel yapılarla sınırlı kalmaması, aynı zamanda kültürel etkileşimi artırıcı ve yerel halkı ekonomik açıdan güçlendirecek bir yaklaşımı da içermesi önemlidir.

Kültür turizmi ve rekreasyonel turizm, bir arada sunulduğunda, Erzurum'un turistlere yalnızca tarihi ve kültürel değerlerini değil, aynı zamanda doğal güzelliklerini keşfetme ve fiziksel olarak yenilenme imkânı da verir. Bu bağlamda, Erzurum'un kültürel turizme olan ihtiyacı, bölgenin tarihi dokusunu koruyarak, turistlerin yerel kültürle bağ kurmasını sağlayacak projelerle

pekiştirilmelidir. Erzurum'un sahip olduğu doğal kaynaklar, kültürel zenginliklerle birleştiğinde, turizmdeki rekabet gücünü artırmak ve sürdürülebilir turizm anlayışına katkı sağlamak için önemli fırsatlar sunmaktadır.

Erzurum'un kültürel turizmi, sadece mekânsal bir dönüşüm değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel faydalar sağlayacak sürdürülebilir bir turizm modeliyle geliştirilmelidir. Erzurum'un tarihî zenginlikleri, benzersiz doğal alanları ve kültürel mirası, bölgenin turizmdeki rekabet gücünü artırmak için önemli fırsatlar sunmaktadır. Doğal ve kültürel kaynakların korunarak, bilinçli ve dikkatli bir şekilde turizme kazandırılması, Erzurum'un kültür turizminin geleceği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, turizm rekreasyonunun bölgeye entegre edilmesiyle, Erzurum, turistler için sadece gezilecek bir yer değil, aynı zamanda dinlenme ve tazelenme fırsatları da sunan bir yaşam alanı haline gelebilir.

Kaynaklar

- Aslan, Z. (2015). Genel Turizm. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çakmakçı, S., & Salık, M. A. (2022). Erzurum'un coğrafi işaret tescili almış ürünleri: Güncel bir bakış ve öneriler. ATA-Gıda Dergisi, 1(2 (Temmuz)), 1-12.
- Çetinkaya, M. Y., Yağcı, K., & Önek, M. (2022). Erzurum'un termal turizm potansiyeli üzerine kavramsal bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (53), 327-339.
- Elmas, B., Akkuş, Ç., & Cengiz, G. (2013). Erzurum İli temel ve destekleyici turistik ürün çeşitlerinin değerlendirilmesi. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 84-109.
- Ergüder, A. A. (2011). Erzurum ve Bayburt Ehramları. Akdeniz Sanat, 4(7).
- Karaküçük, S. (1999). Rekreasyon-Boş zamanları değerlendirme. Ankara: Bağran Yayınevi.
- Karaküçük, S. (2016). Rekreasyon bilimi. Ankara: Gazi Kitabevi
- Karaküçük, S., Kaya, S., Akgül, M.B. (2017). Rekreasyon bilimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karcioğlu, U., & Söylemez, B. (2022). Kültür turizminde geleneksel sporların yeri ve önemi. Anasay, (20), 215-238.
- Kotcioğlu, T. Ç., Teber, B., Bulut, İ., Varlık, İ., & Küçükkemah, Z. Tarihi Erzurum evleri ve mimarisi.
- Kozak, N., Kozak, M.A., Kozak, M. (2008). Genel turizm. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Köşklü, Z., & Çınar, S. (2010). Erzurum'da Osmanlı dönemi hamamları. Sanat Dergisi, (18), 117-136.
- Özel, E. (2004). Çanakkale ili doğal ve kültürel potansiyelinin turizm ve rekreasyonel kullanım yönünden incelenmesi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, Y. (2018). Boş zaman, rekreasyon ve turizm kavramları arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı bir analizi. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 1(2), 31-42.
- Temizkan, S. P., Ekici, A., & Demirci, B. (2015). Eskişehir'de Termal Su Kullanan Hamamların Turizm Açısından Değerlendirilmesi. Avrasya Uluslararası Turizm Kongresi: Güncel Sorunlar, Eğilim ve Göstergeler, 534-541.
- Toy, S., Eymirli, E. B., & Gürbüz, G. (2017). Oltu Taşı Değer Zinciri Analizi. Megaron, 12(1).
- Jurénienè, V. (2016) Recreational Activities in Cultural Centres, <https://www.researchgate.net/> (Erişim Tarihi:10.03.2025)



Voleybol Öğretimi İçin Eğitsel Oyun Uyarlamaları

Rıdvan İstanbullu¹ & Meryem Altun Ekiz²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay Mustafa kemal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0009-0000-6012-7458

² Doç. Dr., Hatay Mustafa kemal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1224-7927

Voleybol Nedir?

Voleybol, iki takımın file ile ayrılmış dikdörtgen bir sahada oynadığı dinamik ve stratejik bir takım sporudur. Oyunun temel amacı, topu kurallar çerçevesinde filenin üzerinden geçirerek rakip sahaya düşürmek ve sayı kazanmaktır. Aynı zamanda, rakibin aynı hedefe ulaşmasını engellemek de oyunun önemli bir parçasıdır. Her takım, sahasında oynar ve rakip oyuncularla fiziksel temas kurmaz. Bu özelliği sayesinde voleybol, centilmenlik ve sportmenlik anlayışının ön planda olduğu bir spor dalıdır. Oyuncular arasında saygı, iş birliği ve arkadaşlık gibi güçlü bağlar gelişmektedir (Aracı, 2006).

Voleybol, her yaştan insanın keyifle oynayabileceği eğlenceli ve rekabetçi bir spordur. Hızlı tempolu yapısı ve stratejik hamleleriyle izleyicilere büyük bir heyecan sunmaktadır. Bu nedenle, dünya genelinde milyonlarca insan tarafından hem oynanan hem de büyük bir ilgiyle takip edilen popüler bir spor dalıdır (Aracı, 2006).

Voleybolun Ortaya Çıkışı

Voleybol, günümüzdeki haline Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaletinde bulunan Holyoke kentinde, YMCA (Genç Hristiyanlar Birliği) bünyesinde beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapan William C. Morgan'ın çalışmalarıyla ulaşmıştır. Morgan, 1895 yılında "Minoette" adını verdiği bu oyunu ilk kez bir spor salonunda oynamıştır. Bunun için bir tenis filesi gererek oyun alanını oluşturmuş ve basketbol topunun iç kısmını kullanmıştır. Kendisi de YMCA üyesi olan Morgan, bu oyunu özellikle YMCA'ya üye iş insanlarına öğretmiştir. ABD'nin en önemli sosyal kuruluşlarından biri olan bu derneğin voleybola olan ilgisi, spora duyulan ilgiyi artırarak YMCA'nın ülke genelinde büyük bir prestij kazanmasına katkı sağlamıştır (Urartu, 2006).

1896 yılında, YMCA üyeleri arasında düzenlenen bir gösteri maçının ardından Dr. Alfred Halstead, oyunun adını "Voleybol" olarak değiştirmiştir. "Havada oynanan top" anlamına gelen bu isim, oyunun her yaş grubuna ve cinsiyete hitap etmesi, öğrenilmesinin ve oynanmasının kolay olması nedeniyle hızla yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur. 1916 yılında voleybolun ilk oyun kuralları kitabı yayımlanmış ve altı yıl sonra YMCA, resmi voleybol karşılaşmalarını organize etmiştir. 1928 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk voleybol federasyonu kurulmuştur (Urartu, 2006).

Türkiye'de Voleybol

Voleybol, Türkiye'ye Birinci Dünya Savaşı'nın sona erdiği Mütareke yıllarında geldi. 1919-1925 yılları arasında İstanbul'da YMCA'nın (Genç Hristiyanlar Birliği) müdürlüğünü yapan Amerikalı Dr. Deaver, derneğin spor salonunda voleybol oynamaya başladı. Kısa sürede bu yeni spor dalı, beden

eğitimi ğretmenlerinin ilgisini çekmeyi başardı. 1919 yılında voleybol henüz Avrupa’da yaygın değildi. Bulunuşunun üzerinden yalnızca 24 yıl geçmiş, smalı oyun tarzı ise henüz 6 yıldır uygulanmaktaydı (Bengü, 1987).

Cağaloğlu’ndaki Erkek Muallim Mektebi’nde beden eğitimi ğretmeni olarak görev yapan tanınmış spor insanı Selim Sırrı Tarcan, YMCA’de tanıştığı voleybolu beden gelişimini destekleyen temiz bir spor olarak benimseyerek öğrencilerine öğretmeye başladı. 1920-1924 yılları arasında bu okuldan mezun olan beden eğitimi öğretmenleri, voleybolun hızla okullarda yayılmasını sağladı. Kabataş, Vefa, Pertevniyal, Galatasaray, İstiklal, Haydarpaşa ve İstanbul liselerinde yoğunlaşan çalışmalar, ilk olarak okullar arası turnuvaların düzenlenmesine öncülük etti. Zamanla, mezun olan öğrenciler voleybolu üniversitelere ve kulüplere taşıdı. Günümüzde basketbolun önemli merkezlerinden biri olarak bilinen İstanbul Teknik niversitesi, o dönemde Yüksek Mühendis Mektebi adıyla anılmaktaydı ve 1924-1944 yılları arasında voleybolun gelişiminde önemli bir rol oynadı. Ankara’da ise, günümüzde Siyasal Bilgiler Fakültesi olarak bilinen Mülkiye Mektebi, voleybolun yaygınlaşmasında öncü yükseköğrenim kurumlarından biri olmuştur (Bengü, 1987).

1949 yılında Türkiye Voleybol şampiyonası organize edilmeye başlandı. 1952’de niversite öğrencilerinden oluşan bir basketbol ve voleybol ekibi Kahire’ye gittiğinde, kuralların önceden değiştirilmiş olduğunu fark etti. 1958 yılında ise Voleybol ve Eltopu Federasyonu resmen kurulmuştur (Aracı, 2006).

Voleybolda Teknik Beceriler

A-) Parmak Pas Tekniği

Parmak pas, topu istenilen noktaya yönlendirmek için ellerin, parmakların, kolların ve tüm vücudun uyum içinde kullanıldığı bir pas tekniğidir (Aracı, 2006).

Ayak Pozisyonları: İki farklı ayak duruşu mevcuttur;

1. Önde Bir Ayak:

- Bir ayağın diğerine göre daha ileride olduğu pozisyonudur.
- Ayaklar omuz genişliğinde açık tutulur, arkadaki ayağın topuğu hafifçe havadadır.
- Vücut ağırlığı büyük ölçüde öndeki ayağa verilir.
- Küçük bir yürüyüş adımına benzer ve yaygın olarak tercih edilen bir duruştur.

2. Yan Yana Ayaklar:

- Ayaklar omuz genişliğinde açık ve paralel şekilde konumlandırılır.

- Dizler hafif büküldür, vücut hafifçe öne eğilir ancak sırt dik tutulur.
- Ayak parmak uçları pasın gönderileceği yöne doğru çevrilir.
- Baş yukarıda olup, gözler topu takip eder.
- Ağırlık her iki ayağa eşit dağıtıldığı için denge ve güç açısından avantaj sağlar.

Bacakların Kullanımı: Topa temas anında yalnızca kollar değil, bacaklar da aktif rol oynar. Pasın yönünü ve hızını belirlemek için dizler bükülü konumdan açılarak vuruşa destek olur. Parmak pasın etkili ve kontrollü olabilmesi için tüm vücudun bu harekete uyum sağlaması gerekir (Aracı, 2006).

Ellerin Pozisyonu: Eller, alnın yaklaşık 15 cm önünde konumlanır. Avuç içleri topa doğrudan temas etmez, ancak eller açık bir şekilde topu çevreler. Bilek hafifçe geriye yatık durumdadır. Top ellerle buluştuğunda bir miktar geriye esner. Pas verilirken eller güçlü ve sabit olmalı, atış tamamlandıktan sonra ise topun gidiş yönünü takip etmelidir (Aracı, 2006).

Parmakların Pozisyonu: Başparmak ve işaret parmağı, üçgen bir form oluşturacak şekilde açılır. Top, tüm parmakların ilk eklemine kadar temas eder. Pas öncesinde parmaklar rahat ve esnek olmalıdır; çünkü gergin parmaklar gerektiğinde yeterince esneyemez (Aracı, 2006).

Bileklerin Pozisyonu: Parmak pas sırasında bilekler, yay şeklinde çalışarak topun hareketine uyum sağlar. Top bileklere temas ettiğinde, bilekler ani bir bükülme yaşamaz. Temas sırasında bilekler yumuşak olmalı, ancak kontrolü kaybetmeyecek kadar da sağlam durmalıdır (Aracı, 2006).

Parmak pas yaparken dikkat edilmesi gerekenler:

- Topa temas etmek için uygun zamanda altına girilir ve pas, alın seviyesinde gerçekleştirilir.
- Vücut ağırlığı önde veya her iki ayağa dengeli bir şekilde dağıtılmış olmalıdır.
- Eller, pas sonrası hemen kapanmamalıdır.
- Omuzlar, pasın yönüne doğru hizalanmalıdır.
- Hareket, ayaklardan başlayarak parmak uçlarına kadar yukarıya doğru devam etmelidir.

B-) Manşet Pas Tekniği

Manşet vuruşu, iki kolun yan yana getirilerek topa temas edilmesiyle gerçekleştirilen bir tekniktir. Özellikle servis karşılamada ve smaç savunmasında sıkça kullanılır (Aracı, 2006).

Vücut Pozisyonu: Manşet pas sırasında dengeli bir duruş oldukça önemlidir. Dengeyi sağlamak için ayaklar omuz genişliğinden biraz daha açık olmalı ve dizler hafif bükülmelidir. Oyuncu, vücut ağırlığını öne vererek, kalçayı geride tutmalı ve kollarını vücutundan uzak bir şekilde birleştirmelidir (Aracı, 2006).

Vuruşun Uygulanışı: Manşet pası dört temel aşamadan oluşur: topa yönelme, pozisyon alma, topla temas ve hedefe gönderme. Oyuncu, topa ulaşana kadar gözlerini toptan ayırmamalıdır.

Ellerin Bağlanması: Eller doğru bir şekilde birleştirildiğinde manşet pasın kontrolü artar. Dirsekler birbirine yaklaştırılır, ön kollar dışa doğru çevrilir. Gelen topun şiddetine bağlı olarak, parmaklar çapraz gelecek şekilde kenetlenmeli ve baş parmaklar paralel konumlandırılmalıdır.

Topla Temas Noktası: Top, bilek ve dirsek arasındaki en geniş bölgeyle karşılanmalıdır. Kollar, topun gitmesini istenilen yöne doğrultulmalıdır. Sert toplarda kollar hafifçe geriye doğru esnetilirken, daha yumuşak toplarda ileriye doğru yönlendirme yapılmalıdır.

Pozisyon Alma: Oyuncu, topu vücutunun önünde tutacak şekilde pozisyon almalıdır. Gelen topun yönüne göre hareket etmek gerekir; eğer top yana doğru geliyorsa, yana kayma ya da çapraz adım tekniği kullanılmalıdır. Top sol taraftan geliyorsa sağ ayak önde, sağ taraftan geliyorsa sol ayak önde olmalıdır. Topla temas anında vücut hafifçe yükselerek kalça öne doğru hareket ettirilmelidir. Bazı durumlarda, top çok hızlı geldiğinde oyuncu ideal pozisyonu alamayabilir. Bu gibi ani durumlarda, hızlı bir şekilde kollarını birleştirerek topa müdahale etmeye çalışır. Başarılı bir hücum organizasyonu, iyi bir manşet pasla başlar. Oyuncunun bu vuruşta başarılı olması için kendine güvenmesi gerekir. Özgüveni yüksek olan sporcular, manşet paslarını daha kontrollü ve etkili bir şekilde yapabilirler (Aracı, 2006).

Manşet Pas Yaparken Dikkat Edilmesi Gerekenler:

- Vücut ağırlığının büyük bir kısmı ayak parmaklarına doğru verilir.
- Topun gelişi yönüne göre vücut doğru şekilde yönlendirilmelidir.
- İyi bir denge için vücut hafifçe yere yaklaştırılır.
- Dirseklerin bükülmemesi için sıkıca birbirine yakın tutulmalıdır.

- Kollar tamamen birleştirilip, her iki kol birlikte hareketle topa vurulmalıdır.
- Pas yaparken bacaklar kullanılarak yükselme hareketi yapılmalıdır.
- Vuruş noktası bilek ile dirsek arasında olmalıdır.

C-) Servis Tekniği

Voleybolda oyunu başlatan vuruştur. Geri hattın sağında, (1 numaralı bölge) bulunan oyuncu tarafından, arka çizginin gerisinden yapılan bir vuruşla top oyuna sokulur. Bu vuruşun yapıldığı alan, servis bölgesi olarak adlandırılır. Servisin doğrudan sayı olması hem oyuncunun hem de takımın motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Oyuncunun özgüvenini artırırken, takımın moralini yükseltir ve oyunun seyrini değiştirebilir (Aracı, 2006).

1-) Önden Alttan Servis: Bu servis, voleybola yeni başlayan veya kol kuvveti henüz yeterince gelişmemiş oyuncular tarafından tercih edilir. Öğrenilmesi kolaydır ancak hücum gücü düşüktür (Urartu, 2006).

Hazırlık Aşaması: Oyuncu, zihinsel olarak odaklanır ve servis atmaya hazır hale gelir. Servis bölgesinde, yüzü fileye dönük şekilde konumlanır. Vuruş yapacağı eli baskın olan oyuncular, aynı taraftaki ayağını geriye koyar. Top, diğer elde tutulur. Dizler hafifçe bükülmüş, üst gövde öne doğru eğik ve vücut ağırlığı ayak tabanlarının ön kısmına verilmiş olmalıdır. Dengeyi sağlamak için ayaklar omuz genişliğinde açılır (Urartu, 2006).

Vuruş Aşaması: Oyuncu dizleriyle hafifçe yaylanarak aşağı inerken, top elden fazla yükseltilmeden bırakılır. Top yere doğru inerken diğer elle alttan vurularak oyuna sokulur. Vuruş sırasında kol hafifçe bükülmeli ve vücut yukarı doğru kalkmalıdır. Aynı anda, arkadaki ayak bir adım öne getirilerek hareket tamamlanır. Vuruşu yapan el açık olmalı ve parmaklar birbirine bitişik tutulmalıdır. Top, genellikle avuç içiyle vurularak gönderilir, ancak bilek, yumruğun yan kısmı veya düz bir el ile de temas sağlanabilir. En etkili vuruş şekli, avuç içiyle ve parmakların bitişik olduğu pozisyonda yapılan vuruştur (Urartu, 2006).

2-) Yandan Alttan Servis: Bu servis tekniği, voleybola yeni başlayan oyuncuların topu oyuna sokmasını daha kolay hale getirir. Üstten servisle kıyaslandığında, vuruş gerektirmediği için topun kontrolü daha basittir. Aşağıda, bu tekniği oyuncularınıza öğretirken dikkate almanız gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. (Yeniçeri ve Hindistan, 1998)

Hazırlık Aşaması: Oyuncu, servis bölgesinde fileye yan dönerek pozisyon alır. Topa hangi eliyle vuracaksa, o eli geriye doğru uzatılmış halde durur.

Ayaklar omuz genişliğinde açık, vücut dengeli ve dizler hafifçe bükülü olmalıdır (Urartu, 2006).

Vuruş Aşaması: Top, yan tarafta havaya bırakıldığında, vuruş yapacak kol vücutla birlikte geriye doğru esneyerek güç toplar. Ardından yatay bir hareketle topa doğru savrulur. Vuruş anında el açık, parmaklar bitişik olmalı ve temas noktası topun yan ve alt kısmı olmalıdır. Geriye esneme sırasında ağırlık arkadaki bacağa aktarılır, ancak vuruşla birlikte öndeki bacağa geçiş yapar. Oyuncu, tüm vücuduyla fileye doğru dönerken arkadaki ayağını öne getirerek hareketi tamamlar. Vuruş sırasında kol başlangıçta düz tutulur, ancak temas anında dirsek hafifçe kıvrılır. Bu servis tekniği, yeterli kol gücüne sahip olmayan oyuncuların topa daha sert vuruş yapmasını sağladığı için yeni başlayanlar, özellikle de kız oyuncular, bu yöntemi sıkça kullanır (Urartu, 2006).

Üstten Servisler

Üstten servisler, öğrenmesi zor ancak oldukça etkili vuruşlardır. Oyuncular, gerekli beceriyi kazandıktan ve kol, omuz, bilek kaslarını güçlendirdikten sonra bu teknikleri uygulayabilirler.

1-) Tenis Servis: Bu servisi sağ eliyle atan oyuncular için sol ayak önde, sağ ayak geride olmalıdır. Oyuncu, yüzü fileye dönük şekilde pozisyon alır. Top, öndeki ayağın hizasında ve vücuda dik bir şekilde yaklaşık 80 cm yukarı atılır. En yüksek noktaya ulaştığında, geriden gelen kol avuç içiyle topun tam arkasına vurur. Tenis servisinde, vuruş yapan el topu takip etmez, vuruş noktasında kalır. Ancak, taktik servislerde bu durum değişebilir ve oyuncu, el hareketini topun yönüne göre ayarlayabilir (Aracı, 2006).

2-) Smaç Servis: Smaç servis, oldukça güçlü ve etkili bir vuruş olup, genellikle deneyimli ve profesyonel oyuncular tarafından tercih edilir. Bu serviste top, rakip sahaya büyük bir hızla gider ve karşı takımın hücum organizasyonunu zorlaştırır. Oyuncu, servis bölgesinde geriye doğru çekilir ve topu yukarı doğru atar. Zıplayarak en yüksek noktada top ile buluşur ve vuruş anında tüm vücut ağırlığını öndeki ayağına aktarır. Vuruş sırasında kol dik ya da hafif bükülü olabilir. Elin iç kısmı ile topun arka üst noktasına sert bir şekilde temas edilir. Servis atışı sırasında bilek hareketiyle topa dönüş verilir. Bu sayede topun rakip sahaya hızlı ve etkili bir şekilde yönlenmesi sağlanır. Smaç servis, rakip takımın etkili bir hücum kurmasını büyük ölçüde zorlaştırır (Aracı, 2006).

D-) Smaç Tekniği

Smaç, topa sert bir şekilde vurarak rakip sahada sayı elde etmeyi amaçlayan etkili bir hücum tekniğidir. Bu hareketin başarısı, sıçrama ve zamanlamaya bağlıdır. Smaç için hazırlık aşamasında, bir ayak önde olacak şekilde durulur ve vücut ağırlığı kontrollü bir şekilde öne doğru aktarılır (Aracı, 2006).

Hazırlık: Smaç öncesinde, vücudun ağırlığı ön ayakta toplanır. Eğer smaç sağ elle yapılacaksa, sağ ayak ilerde konumlanır.

Adımlama: Bu aşamaya "smaç adımlaması" da denir. Sağ eliyle smaç vuracak bir oyuncu, hareketi başlatırken sırasıyla sol, sağ ve sol adımları atar. Son iki adım (sağ ve sol), birbirine çok yakın zamanlamayla yere temas eder. Bu esnada sol ayak hafifçe önde olur. Ayrıca, ikinci adımın (sol ayak) ilk adımdan daha uzun olmasına özen gösterilir. Sol eliyle smaç vuran oyuncular için adımlama ters yönde uygulanır.

Adımlar:

1. Smaca hazırlık pozisyonu,
2. Küçük bir sol adım,
3. Sağ ve sol adımların atılmasıyla birlikte sıçrama.

Sıçrama: Yerden yükselirken kolların geriden öne doğru güçlü bir şekilde savrulmasına ve bacakların bükülmesine dikkat edilmelidir. Kolların hızla öne çekilmesi, daha yüksek sıçramayı sağlar. Vücut tamamen açılarak gerilir ve smaç vurulacak kol geriye doğru hazırlanır.

Vuruş: Hareket akıcı bir şekilde gerçekleşmelidir. Bunun için parmaklar sert veya gergin olmamalı, rahat olmalıdır. Her iki kol da yukarı kaldırılır. Sıçramanın en yüksek anında büyük bir hızla topa temas edilir. Diğer kolun daha önce aşağıya inmesine özen gösterilir. Vuruş tamamlandıktan sonra kol, topun gidiş yönünü takip eder. Hedefi belirleyen vuruş yapan kol değil, diğer koldur.

Bitiriş: Vuruşun ardından çift ayak üzerine kontrollü ve dengeli bir iniş yapılmalıdır. Fileye temas etmemeye ve çizgiye basmamaya özen gösterilmelidir.

E-) Blok Tekniği

File üzerinde gerçekleştirilen ve voleyboldaki en etkili savunma yöntemlerinden biridir. Başarılı bir blok, rakibin hücumunu etkisiz hale getirebilir. Ayrıca, iyi blok yapan oyuncular topu kendi takımlarına kazandırabilir. Yalnızca ön bölgede oynayan oyuncuların bloğu tamamlamasına izin verilir. Blok esnasında oyuncu topa temas ettiği anda blok tamamlanmış kabul edilir (Aracı, 2006).

Blok, tek bir oyuncu tarafından yapılabileceği gibi, iki veya üç oyuncunun birlikte gerçekleştirdiği bir hareket de olabilir. Topa yapılan temasların tek bir akış içinde gerçekleşmesi gerekmektedir. Böylece bir veya daha fazla oyuncu, topa ardışık olarak dokunabilir. Blok, bir vuruş olarak değerlendirilmez. Blok yapan oyuncu, ardından topa ikinci kez müdahale edebilir. Voleybolda blok haricinde, hiçbir oyuncu arka arkaya iki kez topa dokunamaz (Aracı, 2006).

Hazırlık Pozisyonu: Blok öncesinde ayaklar omuz genişliğinde açılır, omuzlar fileye paralel konumda olur. Vücut, fileden yaklaşık 40 cm uzaklıkta bulunur ve dirsekler bükülü şekilde durulur. Ağırlık merkezi önde olup, yük daha çok ayak parmak uçlarındadır. Parmaklar açık ve vücuda yakın tutulur, dizler hafifçe kırılır. Önce topa, ardından hücum yapan oyuncuya odaklanılır.

Sıçrama: Dizlerin yardımıyla yapılan dikey bir sıçrama gerçekleştirilir. Bu esnada kalça hafifçe geriye gider, kollar yukarıya doğru uzanır ve iniş aynı noktaya yapılır. Havada kalan sürede vücut, parmak uçlarından ayak uçlarına kadar düz bir şekilde durmalıdır.

Topa Temas: Kollar gergin, parmaklar açık ve başparmaklar topun geçemeyeceği kadar birbirine yakın konumda tutulur. Top, sıçramanın en yüksek noktasında karşılanır. Blok yapan oyuncular her zaman bulundukları noktadan sıçramazlar. Bazı durumlarda sağa veya sola hareket ederek blok yapmak zorunda kalabilirler. Bu teknik hareketler üç farklı şekilde uygulanır.

Voleybol Öğretiminin Önemi

Voleybolun geniş kitlelerce ilgi görmesinin en büyük nedenlerinden biri, her yaş grubundan insanın hem açık havada hem de kapalı alanlarda rahatlıkla oynayabilmesidir. Bu spor, sadece eğlenceli ve dinamik yapısıyla değil, aynı zamanda bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimine sunduğu katkılarla da öne çıkmaktadır. Profesyonel anlamda voleybol oynayabilmek için sürat, çeviklik ve koordinasyon büyük önem taşımaktadır. Özellikle smaç ve blok hareketlerinde yüksek sıçrama yeteneği gereklidir. Bunun yanı sıra, oyuncunun performansını artırmak için el bileği ve parmak kuvvetinin geliştirilmesi büyük bir avantaj sağlamaktadır. Voleybol, sportif yapısıyla bireyleri fiziksel olarak güçlendirirken, dayanıklılık, denge ve esneklik kazandırarak istenilen formda olmalarına yardımcı olmaktadır. Ancak voleybol sadece fiziksel gelişimle sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin sosyal ve psikolojik yönlerini de güçlendirmektedir. Teknik ve taktik bilgi gerektiren oyun yapısı, takım içindeki yardımlaşma duygusunu pekiştirirken, paylaşımcı bir ruhun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Takım arkadaşlarıyla uyum içinde hareket etmeyi öğrenen oyuncuların, stratejik düşünme ve hızlı karar alma becerilerini de geliştirmektedir (Aracı, 2006).

Voleybol oynarken bireylerin psikolojik durumları gözlemlenebilir ve ihtiyaç duyulan eğitici önlemler zamanında alınabilir. Bu sayede oyuncular, kendilerini daha iyi tanıma ve geliştirme fırsatı bulurlar. Aynı zamanda, oyun içinde yaşanan deneyimler bireyin özgüvenini artırmakta ve cesaret duygusunu güçlendirmektedir. Planlı ve disiplinli bir şekilde çalışmayı öğreten bu spor, bireylere doğru karar verme alışkanlığı kazandırmaktadır. Voleybol, sosyal ilişkileri kuvvetlendiren bir spor dalıdır. Genç bir voleybolcu, ailesi, arkadaşları

ve okulu arasında güçlü ve sağlıklı bağlar kurduğunu fark etmektedir. Spor yaparken yaratıcılığını keşfeden birey, yeni ve faydalı arayışlara yönelmektedir. Voleybol eğitimine katılan bir kişi, başarılı ve sevilen bir sporcu olmak için istekli ve azimli olmalıdır. Bu süreç, bireyin hem kişisel gelişimini desteklemekte hem de onun hayata daha pozitif bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamaktadır (Aracı, 2006).

Eğitsel Oyunların Spor Eğitimindeki Rolü

Spor eğitimi, temel beden eğitimi unsurlarını içermekle birlikte, daha uzun süreli, yoğun ve kuralları daha belirgin bir süreçtir. Tıpkı beden eğitimi çalışmalarında olduğu gibi, sporda da oyun yoluyla öğrenme, eğlenme ve mücadele önemli bir yer tutmaktadır. Ancak spor antrenmanlarında rekabet unsuru çok daha baskındır. Kazanmak ve başarılı olmak temel hedeftir. Yoğun antrenman programları zamanla sporcuların motivasyonunu azaltabilir ve ilgilerini kaybetmelerine neden olabilir. Bu tür durumları önlemek ve antrenmanları daha etkili hale getirmek için eğitsel oyunlar antrenmanın temel parçası olarak kullanılmalıdır (Hazar, 1997).

Eğitsel oyunların antrenmandaki başlıca işlevleri şunlardır:

- a. Temel ve destekleyici fiziksel becerileri geliştirmek,
- b. Vücut kontrolünü ve hareket uyumunu (koordinasyonu) güçlendirmek,
- c. Teknik becerileri eğlenceli ve doğal bir şekilde öğrenmek ve pekiştirmek,
- d. Öğrenilen teknikleri değişen şartlara uyarlayarak taktiksel düşünme becerilerini geliştirmek, sorumluluk ve takım içindeki rol bilincini artırmak,
- e. Antrenmanları eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek, sürekliliğini sağlamak ve sporcuların motivasyonunu artırmak.

Bu amaçlar doğrultusunda eğitsel oyunlar, antrenmanların sadece bir yöntemi değil, aynı zamanda sporcuların gelişimini destekleyen etkili bir araç olarak kullanılır. Böylece hem fiziksel hem zihinsel açıdan daha verimli ve keyifli bir antrenman süreci sağlanmış olur. Antrenman ne kadar iyi planlanmış olursa olsun, eğer tekdüze bir yapıya sahipse zamanla ilgi kaybına ve performansta durağanlığa neden olabilir. Ancak böyle durumlarda eğitsel oyunlar devreye girerek sporcuların fiziksel ve zihinsel seviyelerini bir adım ileriye taşıyabilir. Şunu unutmamak gerekir ki oyun, antrenmanın temel bir parçası değil, onu destekleyen bir araçtır. Antrenman sırasında oyunlara ne kadar yer verileceği ise sporcuların yaş grubuna, spor branşının gereksinimlerine ve antrenmanın bulunduğu döneme bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Hazar, 1997).

Voleybol Öğretimi için Eğitsel Oyun Uyarlamaları

1. Oyun: Sos oyunundan uyarlanmıştır.

Oyunun Adı: Servis Sos

Oyunun Yeri: Voleybol sahası kapalı veya açık.

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, iki renk çanak veya huni, beyaz renk bant.

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 5 kişilik 2 grup toplam 10 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların servis atma ve istenilen bölgeye servis atabilme yetilerini geliştirmek.

Oyunun Açıklaması: Voleybol sahası, bant yardımıyla 9 eşit parçaya bölünür. Sporcular, iki gruba ayrıldıktan sonra servis atma bölgesine giderler. Oyunu yöneten kişinin düdük çalmasıyla, önce 1. gruptan bir sporcu, ardından 2. gruptan bir sporcu sırayla servis atar. Servis atılan bölgeye, grubun rengine göre bir çanak yerleştirilir. Aynı bölgeye rakip takım servis attığında, çanağın rengi diğer takımın rengine değiştirilir. Servisler, alttan veya üstten atılabilir. Oyunun amacı, 3 çanağı aynı renk yaparak yatay, dikey veya çapraz şekilde yan yana getirmektir. Bunu başaran takım oyunu kazanır. Yaş gruplarına göre servis atma noktası yaklaştırılabilir ve file yüksekliği aşağı indirilebilir. Sporcuların seviyesine uygun olacak şekilde, file yüksekliği ve servis atma bölgesi başlangıçta daha kolay bir noktaya konumlandırılmalı ve giderek zorlaştırılmalıdır.

2. Oyun: Araştırmacıya ait.

Oyunun Adı: Pas Ustaları

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, voleybol tapunun rahatlıkla sığabileceği geniş bir sepet.

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: Oyuncu sayısı sınırlaması yoktur iki grup şeklinde oynanır.

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların isabetli parmak pas ve manşet pas atma becerilerini geliştirir.

Oyunun Açıklaması: Sporcular iki gruba ayrılır. Daha sonra her grup, kendi içinde düz bir sırada karşılıklı olarak dizilir. Sporcular sırasıyla; 1. kişi parmak pas, 2. kişi manşet pas yapar ve bu örüntüyle devam eder. Son sporcu, grubun en

sonunda bulunan sepete, kendisine hangi pas şekli denk geliyorsa o şekilde atmaya çalışır. Sepet, sporcudan 1 metre uzaktadır. Eğer topu sepete atamazsa oyun en baştan tekrar başlar. Topu ilk atan grup 1 puan kazanır. 3 puana ulaşan grup oyunu kazanır. Eğer top herhangi bir bölümde yere düşerse oyun en baştan başlar. Puan alan grubun sporcuları yer değiştirir. İlk turda manşet pas atan oyuncular parmak pas, parmak pas atan oyuncular ise manşet pas yapar. Yaş gruplarına göre sepetin mesafesi artırılıp azaltılabilir. Gruplar, az sayıda öğrenciyle sınırlandırılarak oyun daha basit hale getirilebilir.

3. Oyun: Araştırmacıya ait.

Oyunun Adı: Dönen Manşet

Oyunun Yeri: Voleybol sahası kapalı veya açık.

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 6 kişilik iki grup toplam 12 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların manşet pas atma becerilerini geliştirir.

Oyunun Açıklaması: Oyun, 6 kişilik iki takım halinde oynanır. Sporcular, 3'erli gruplar halinde sahada karşılıklı yer alır. Hakemin düdüğü ile oyun başlar ve bir sporcu manşet pas ile topu karşıya gönderir. Oyunda yalnızca manşet pas kullanılabilir, başka bir vuruş yasaktır. Topu karşıya atan takım oyuncuları saat yönünde bir tur döner ve oyun bu şekilde devam eder. Karşı takım da aynı kurallara uyarak paslaşır. Top yere düştüğünde veya manşet pas dışında bir vuruş yapıldığında, sıradaki grup sahaya alınır ve önceki takımın yaptığı toplam pas sayısı not edilir. En fazla pas yapan takım oyunu kazanır. Küçük yaş grupları için file yüksekliği azaltılabilir ve her üç pas sonrasında oyuncular dönüş yapabilir

4. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “topla stafet” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Havada Stafet

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, Hulahop çember.

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 10 kişilik iki grup (grup sayısı artırılabilir).

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların parmak pas atma becerilerini geliştirir. Oyun içindeki sprintler sporcuların anaerobik dayanıklılıklarını artırır.

Oyunun Açıklaması: Oyun, 10 kişilik iki takım halinde oynanır. Sporcular, her takım içinde eşit aralıklarla bir çizgi üzerinde arka arkaya sıralanır. Her takımın karşısına, eşit uzaklıkta bir hulahop çemberi konulur. Bu oyunda top, bayrak yarışı (stafet) gibi kullanılır. En öndeki sporcu topu alarak çembere doğru koşar. Çemberin içine iki ayağıyla girdikten sonra, parmak pas ile topu en öndeki takım arkadaşına atar. Topu atan sporcu, sıranın en arkasına geçerken, topu alan sporcu çembere doğru koşar. İlk dizilişine en önce ulaşan takım oyunu kazanır. Çemberin mesafesi, sporcuların seviyesine göre ayarlanmalıdır. Oyun sırasında topu düşüren oyuncu, topu düştüğü yerden alarak oyuna devam edebilir.

5. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “hava topu” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Havada Ters Pas

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 10 kişilik iki grup (grup sayısı artırılabilir).

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların geriye doğru parmak pas atma becerilerini geliştirir. Bu oyun hem teknik pas becerisini hem de takım içindeki koordinasyonu geliştirmeye yönelik eğlenceli ve rekabetçi bir etkinliktir.

Oyunun Açıklaması: Sporcular iki takıma ayrılır ve her takım, kendi içinde belirlenen bir çizgi üzerinde arka arkaya sıralanır. Takımlar dizilişlerini tamamladıktan sonra, en önde bulunan oyuncunun önüne bir voleybol topu yerleştirilir. Oyuncular, oyunun başlama işareti olan düdük sesini bekler. Düdük çaldığında, en öndeki oyuncu hızla topu yerden alır ve sırtı takım arkadaşına dönük bir şekilde, geriye doğru parmak pas ile topu arkasındaki oyuncuya gönderir. Pası alan oyuncu, hemen öne doğru hareket ederek topu atan arkadaşının yerine geçerken, pası atan oyuncu ise sıranın en arkasına geçerek dizilişe dahil olur. Bu süreç, takımın tüm oyuncularını başlangıçtaki dizilişlerine dönene kadar devam eder. İlk olarak başlangıç dizilişini tamamlayan ve tüm oyuncularını başlangıç noktalarına ulaştıran takım oyunun galibi olur.

6. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “topla stafet” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Top Taşıma Yarışı

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, top sepeti, çember

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 10 kişilik iki grup (grup sayısı artırılabilir).

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların ısınmasını sağlamak, anaerobik dayanıklılıklarını geliştirmek, takım çalışması hız ve koordinasyonu geliştirmek.

Oyunun Açıklaması: Oyuncular iki takıma ayrılır ve her takım, kendi içinde belirlenen bir çizgi üzerinde arka arkaya sıralanır. Her takımın önünde topun sığabileceği 10 çember ve bir sepette duran 10 top bulunur. Oyun başladığında, sıradaki sporcu sepetten bir top alır ve takımına ait çemberlerden birine yerleştirir. Sporcu, topu dilediği çembere koyabilir; ancak her çemberde yalnızca bir top bulunabilir. Topu yerleştiren sporcu hızla sıranın sonuna geçer ve bir sonraki sporcu aynı işlemi tekrarlar. Tüm toplar çemberlere yerleştirildiğinde, oyunun ikinci aşaması başlar. Bu kez, sırası gelen sporcu çemberlerden birinde bulunan topu alarak tekrar sepete atar. Tıpkı ilk aşamada olduğu gibi, topu sepete atan sporcu sıranın sonuna geçer ve bir sonraki takım arkadaşı aynı işlemi yapar. Tüm topları en hızlı şekilde toplayıp sepete geri yerleştiren takım oyunun galibi olur.

7. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “10 top” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: 10 Pas Voleybol

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 4'er veya 6'sar kişilik iki grup.

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların ısınmasını sağlamak, anaerobik dayanıklılıklarını geliştirmek, takım çalışması hız ve koordinasyonu geliştirmek.

Oyunun Açıklaması: Oyun, 4'er veya 6'sar kişilik iki takım arasında oynanır. Oyuncular voleybol sahasında ya da daha küçük bir alanda konumlanır. Oyunun amacı, top yere düşmeden takım arkadaşları arasında 10 pas yaparak puan kazanmaktır. Oyuncular, topu yalnızca voleybol paslarıyla (parmak pas veya manşet) takım arkadaşlarına aktarabilirler. Top yere düşmeden 10 pas yapan takım 1 puan kazanır. Eğer top yere düşerse, diğer takım oyuna başlar ve paslaşmaya devam eder. Oyuncular topa sahip olduklarında hareket edemezler, sadece pas vererek takım arkadaşlarıyla iletişim kurmalıdırlar. Bu kural, oyuncuların alanı iyi kullanmasını ve pas istasyonu oluşturarak oyunu sürdürmelerini sağlar. Takım arkadaşları boş alanlara hareket ederek uygun pas noktaları oluşturmali ve oyunun akıcılığını korumalıdır. Rakip takım, pas

aralarında doğrudan topa müdahale edemez ancak karşı takımın hatalı pası sonucu top yere düşerse oyuna kendileri devam eder. Oyunun süresi ve galibiyet şartları değişken olabilir. Örneğin, belirlenen süre sonunda en fazla puan toplayan takım kazanan ilan edilebilir ya da 5 veya 10 puana ilk ulaşan takım galibiyeti elde edebilir. Oyun, seviyeye göre zorlaştırılabilir veya kolaylaştırılabilir.

8. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “paslaşma oyunu” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Manşet Zinciri

Oyunun Yeri: Kapalı spor salonu veya açık alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 10 kişilik iki grup (grup sayısı artırılabilir).

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların manşet pas atma becerilerini geliştirmek, takım çalışması, hız ve koordinasyonu geliştirmek.

Oyunun Açıklaması: Oyuncular iki veya daha fazla takıma ayrılır ve her takım, derinlemesine bir çizgi üzerinde sıralanır. Her takımın önünde, yüzü arkadaşlarına dönük bir sporcu bulunur ve ayaklarının yanında bir top yer alır. Hakemin düdüğüyle birlikte bu sporcu topu alarak en önde ayakta duran takım arkadaşına atar, oyuncu topu manşet pas ile geri gönderir ve hemen çömelir. Tek sporcu, topu sıradaki ayakta duran oyuncuya atar, o da manşet pas yaparak çömelir. Bu döngü, sıradaki tüm oyuncular çömelene kadar devam eder. Son oyuncunun pasını alan sporcu topu tutar ve çömelerek oyunu tamamlar. Tüm takım arkadaşlarını en hızlı şekilde çömelten takım oyunu kazanır. Oyun sırasında topun yere düşmesi durumunda, takım paslaşmaya düştüğü noktadan devam eder ancak belirlenen sayıda hata yapan takım elenebilir. Daha fazla hareket katmak için mesafe artırılabilir, oyuncular belirli bir sıraya göre yer değiştirebilir veya oyuna zaman sınırı eklenebilir.

9. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “kral kim” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Voleybol Arenası

Oyunun Yeri: Voleybol yarı sahası

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 15 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların ısınmasını sağlamak, sosyalleşme, fiziksel dayanıklılık ve stratejik düşünme becerilerini geliştirme.

Oyunun Açıklaması: "Voleybol Arenası" oyununda oyuncular, voleybol sahasının yarısında diledikleri gibi konumlanır ve sahanın ortasında bir voleybol topu bulunur. Hakemin düdüğüyle birlikte oyuncular, birbirlerini çeşitli taktiklerle sahanın dışına çıkarmaya çalışır; bir oyuncunun elenmesi için her iki ayağının da tamamen saha dışına çıkması gerekir. Oyun, sahada yalnızca iki kişi kalana kadar devam eder. Son iki oyuncu kaldığında, ortadaki topu alan oyuncu rakibini vurursa oyunu kazanır; ancak top isabet etmez ve dışarı çıkarsa atış hakkı rakibe geçer. Yerden sekerek çarpan toplar elemeye neden olmaz, ancak vücuda çarpan bir top havada yakalanırsa vuruş hakkı topu tutan oyuncuya geçer. En sona kalan oyuncu oyunu kazanarak "Kral" unvanını alır ve oyun birkaç tur tekrarlanarak her turun galipleri "Krallar Arenası" finalinde mücadele eder.

10. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “takla ile stafet” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Duvarla Pas Mücadelesi

Oyunun Yeri: Duvarı olan bir alan

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, minder ve duvar.

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 10 kişilik iki grup (grup sayısı arttırılabilir).

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Sporcuların parmak pas ve manşet pas atma becerilerinin geliştirilmesi.

Oyunun Açıklaması: Oyuncular iki veya daha fazla takıma ayrılır ve her takım, derinlemesine bir çizgi üzerinde sıralanır. Her oyuncunun önünde bir minder, minder sonunda bir voleybol topu ve daha ileride bir duvar bulunur. Hakemin düdüğü ile oyun başlar ve sıradaki oyuncu minderde öne takla atarak ilerler. Daha sonra voleybol topunu alıp duvara doğru parmak pas ile atar. Duvara çarpan top yere düşmeden, oyuncu bir de manşet pas yapar ve top tekrar duvara çarptıktan sonra onu tutar. Ardından topu başlangıç noktasına geri yerleştirir ve sıradaki oyuncuya dokunarak onu harekete geçirir. Oyun bu şekilde devam eder ve tüm oyuncular başlangıçtaki sırasına geri döndüğünde tamamlanmış olur. Bu süreci ilk tamamlayan takım oyunu kazanır.

11. Oyun: Tablolar, stafet yarışları, piramitler, eğitsel oyunlar, eşli hareketler (Ş. Ulus ve F. Hacıömeroğlu) kitabındaki “arkamda kalan kaçsın” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Kurt ve Kuzu

Oyunun Yeri: voleybol yarı sahası

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 dakika

Oyuncu Sayısı: 12 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: voleybol antrenmanlarında ısınma, oyuncuların reflekslerini, denge yetilerini ve dayanıklılıklarını geliştirme.

Oyunun Açıklaması: Oyun, voleybol sahasının yarı sahasında oynanır ve sahadaki çizgiler ile üç metre çizgisi oyun alanına dahildir. Oyuncular (kuzular) yalnızca çizgiler üzerinde hareket edebilirken, elinde voleybol topu bulunan bir oyuncu (kurt) çizgiler üzerinden ilerleyerek kuzulara dokunmaya çalışır. Kurt bir kuzuya dokunduğunda, o kuzu topu alarak yeni kurt olur ve diğer kuzuları yakalamaya çalışır. Oyun bu şekilde devam eder ve tüm oyuncuların aktif katılımıyla dinamik bir yapıya bürünür. Kazanan veya kaybeden bulunmaz, temel amaç hareketliliği ve dayanıklılığı artırmaktır. Oyun süresi oyuncuların kondisyonuna göre değiştirilebilir ve gerektiğinde kısa dinlenme molaları verilebilir. Zorluk seviyesini artırmak için birden fazla kurt eklenebilir, kurtların topu paslaşarak kullanmasına izin verilebilir veya oyuncuların sadece belirli yönlerde hareket etmesi gibi kurallar getirilebilir.

12. Oyun: Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi kitabındaki (A. Güneş) “açıkta kaldın” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Reaksiyon Çemberi

Oyunun Yeri: İç içe çizilmiş çember

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, tebeşir

Oyunun Süresi: 3-5 dakika

Oyuncu Sayısı: 12 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Bu oyun, oyuncuların reflekslerini, hızlarını, çevikliklerini ve odaklanma becerilerini geliştirirken aynı zamanda eğlenceli bir antrenman sağlar.

Oyunun Açıklaması: Oyuncular, voleybol sahasında ya da açık bir alanda geniş bir çember oluşturarak belirlenen X işaretlerinde dururlar ve merkeze bir ebe yerleştirilir. Oyuncular saat yönünde yürürken ebe, bir oyuncunun ismini

söyler ve onun X işaretine basmaya çalışır, ismi söylenen oyuncu ise hızla ebenin çemberine girmeye çalışır. Eğer ebe, oyuncunun X işaretine önce basarsa ebelik değişir, ancak oyuncu ebenin çemberine önce girerse ebe yerinde kalır. Oyunun ilerleyen aşamalarında voleybol topu eklenerek ebe oyuncunun ismini söyledikten sonra ona bir top atabilir ve oyuncunun topu yakalayıp merkeze ulaşması gerekebilir.

13. Oyun: Beden eğitimi ve oyun öğretimi kitabındaki (B. Çoban ve A. Ünveren) “topu bombalama” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: File Üstü Topu Bombalama

Oyunun Yeri: Voleybol sahası

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu, pilates topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 6 kişilik iki takım

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Bu oyun, el-göz koordinasyonunu geliştirirken voleybol becerilerini artırır, stratejik düşünmeyi teşvik eder ve eğlenceli bir rekabet ortamı sunar.

Oyunun Açıklaması: "File Üstü Topu Bombalama" oyununda öğrenciler iki eşit takıma ayrılarak voleybol sahasının karşılıklı taraflarına yerleşir ve herkesin elinde birer voleybol topu bulunur. Oyun, file üzerinden rakip sahaya bırakılan pilates topunun hareket ettirilmesiyle başlar. Oyuncular, ellerindeki voleybol toplarını fırlatmadan pilates topuna vurarak rakip takımın oyun alanına atmaya çalışır. Büyük top file üzerinden rakip sahaya değer veya geri rakip sahaya atamaz ise bir sayı kaybeder 10 olan takım oyunu kazanır. 9-9 olur ise bile oyun uzatmaya gitmez. Oyuncular yalnızca kendi sahalarından atış yapabilir, rakip sahaya geçmek veya elle müdahale etmek yasaktır.

14. Oyun: Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar kitabındaki (B. Çoban) “beni kurtar” oyununun uyarlamasıdır.

Oyunun Adı: Voleybol Kaçışı

Oyunun Yeri: Voleybol sahası

Oyunun Araç-Gereci: Voleybol topu

Oyunun Süresi: 3-5 tekrar

Oyuncu Sayısı: 15-25 kişi

Oyunun Amacı ve Eğitici Değeri: Bu oyun, koordinasyonunu geliştirirken voleybol becerilerini artırır, stratejik düşünmeyi teşvik eder ve eğlenceli bir rekabet ortamı sunar.

Oyunun Açıklaması: "Voleybol Kaçışı " oyunu, voleybol sahasında dağılmış bir şekilde duran çocukların arasından üç ebe seçilerek başlar. Öğretmenin “Başla” komutu ile ebeler, top ile diğer çocuklara dokunmaya çalışır. Eğer bir çocuk top ile yakalanırsa, yere bağdaş kurarak oturur. Diğer oyuncular ise yakalanan arkadaşlarını onlara dokunarak kurtarmaya çalışır ve onları tekrar oyuna dahil eder. Oyun, tüm oyuncular yakalandığında sona erer.

Kaynaklar

- 1-) Aracı, H. (2006). Voleybol. Nobel Yayın Dağıtım.
- 2-) Bengü, M. (1987). Adam voleybol. Anadolu Yayıncılık A.Ş.
- 3-) Çoban, B. (2006). S. Devecioğlu (Ed.), Ortaöğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar (s. 108). Nobel Yayın Dağıtım.
- 4-) Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007). O. Zirek (Ed.), Beden eğitimi ve oyun öğretimi (s. 150). Nobel Basımevi.
- 5-) Güneş, A. (2003). Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi. Pegem Yayıncılık.
- 6-) Hazar, M. (1997). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim. Tutibay Ltd. Şti.
- 7-) Ulus, Ş. ve Hacıömeroğlu, F. (1974). Tablolar stafet yarışları piramitler eğitsel oyunlar eşli hareketler. Başbakanlık Basımevi.
- 8-) Urartu, Ü. (2006). Teknik taktik kondisyon voleybol. İnkılap Kitabevi Anka Ofset Tesisleri.
- 9-) Yeniçeri, S. ve Hindistan, Y. S. (1998). H. Kasap, Ü. Kesim ve T. Biçer (Ed.), Çocuklar ve gençler için voleybol antrenörlüğü (s. 109). Beyaz Yayınları.



**Akran Zorbalığı Yaşayan Beden Eğitimi ve Spor
Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma:
Örnek Olay İncelemesi**

Emel Bilgili¹ & Meryem Altun Ekiz²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Hatay Mustafa kemal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0009-0009-5982-3478

² Doç. Dr., Hatay Mustafa kemal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve
Spor Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1224-7927

Giriş

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde fiziksel, ahlaki, sosyal, duygusal ve psikolojik alanlarda gerçekleşen hızlı gelişim ve değişim, bireyin temel kişilik özelliklerini ve kariyer yolculuğunu önemli ölçüde şekillendirmektedir. Çocukların ve ergenlerin sosyal ilişkilerinde kendilerini güvensiz, yetersiz ve değersiz hissetmelerine yol açan başlıca etkenler arasında saldırgan tutumlara, travmatik deneyimlere ve olumsuz sosyal karşılaştırmalara maruz kalmaları yer almaktadır. Bu doğrultuda, çocukların ve ergenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul, sınıf ve dijital ortamlarda en fazla etkilendikleri olumsuz deneyimler; saldırganlık ve şiddet içeren, travmatik izler bırakan ve olumsuz karşılaştırmalara neden olan “zorba” davranışlardır (Şahan, 2020).

Zorbalık, yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin, kendilerinden daha zayıf olan çocukları taciz etmeleri, rahatsız etmeleri ve onlara eziyet etmeleri olarak tanımlanabilir. Daha kapsamlı bir tanımla zorbalık; bir öğrencinin, başka bir öğrenci tarafından hedef alınarak, ona hakaret etme, tehditte bulunma, itme ve tekme atma gibi fiziksel şiddeti de içeren olumsuz davranışlarda bulunulmasıdır. Ayrıca, bir öğrenciyi sosyal ortamından dışlamak, ona konuşmama yoluyla ve başkalarını da bu davranışı sürdürmeye teşvik ederek, akran zorbalığının bir diğer biçimini oluşturur (Şahin ve Akbaba, 2017).

Herhangi bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için, bu davranışın karşı tarafa zarar verme amacı taşıması, belirli bir süreklilik göstermesi ve kendini savunma amacı taşımaması gibi belirleyici özellikleri barındırması gerekmektedir (Koç, 2006). Zorbalıkta, zorba ile kurban arasında belirgin bir güç dengesizliği mevcuttur. Bu doğrultuda, akran zorbalığı; herhangi bir niteliği nedeniyle çoğunluktan ayrılan bir çocuğa, yaşlıları tarafından yöneltile şiddet biçiminde tanımlanmaktadır (Baştürk,2020). Bu nedenle, ilk kez karşılaşılan bir bireyle yaşanan tartışma, fiziksel temas, bağırma ya da herhangi bir zarar verme davranışı, tekil bir olay olduğu sürece zorbalık kapsamında değerlendirilmemektedir. Çünkü bu tür davranışlar, zorbalığın temel unsurlarından biri olan süreklilik özelliğini taşımamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004).

Okul zorbalığı ise, bir veya daha fazla öğrencinin, kendilerinden daha güçsüz bir öğrenciyi bilerek ve isteyerek rahatsız etmesiyle ortaya çıkan ve mağdurun kendini savunamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Bu tür zorbalık; tekmeleme, tokat atma, itme, çelme takma gibi fiziksel; sözlü sataşma, alay etme, alçaltıcı lakaplar takma, tahrik etme, küçümseyici ifadeler kullanma gibi sözel; dedikodu ya da söylenti yayarak itibarı zedeleme, sosyal gruptan dışlayarak yalnızlaştırma gibi dolaylı; ya da para ve eşyaları zorla alma, tehdit yoluyla alma ya da eşyalara zarar verme gibi davranışları içermektedir (Solak, 2007). Bu durum, çocukların okulda güvensiz hissetmelerine, sıklıkla devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır. (Şahin ve Akbaba ,2017).

Güvenli bir toplum, güvenli bir okul ortamının temel koşuludur. Ancak günümüzde birçok okul artık “güvenli alanlar” olma niteliğini yitirmiştir. Şiddet, küresel ölçekte birçok ülkenin eğitim kurumlarında kendini göstermeye başlamıştır (Doğutaş, 2012). Okul ortamında ve akran grupları arasında görülen şiddet, geçmişten bu yana devam eden toplumsal bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar ve ergenler, akranlarıyla en fazla zaman geçirdikleri yer olarak kuşkusuz okulu deneyimlemektedir. Bu bağlamda okul, yalnızca bilgi ve becerilerin aktarıldığı bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda çocukların sosyal ilişkilerini geliştirdikleri bir alan olarak da değerlendirilmelidir. Çocuklar, bu sosyal etkileşim ağı içerisinde hem yaşlılarıyla hem de öğretmenleri gibi yetişkin bireylerle nasıl iletişim kurmaları gerektiğini öğrenirler. Akran ilişkilerinde kazandıkları sosyal beceriler, değer yargıları, arkadaşlıklar ve yakın ilişkiler; çocukların ve gençlerin kimlik geliştirme sürecine yön veren temel unsurlar arasında yer alır. Ergenler, akranlarının takdirini kazanmak ve bir gruba kabul edilmek amacıyla yoğun bir çaba sarf ederler. Bu nedenle okul ortamında karşılaşılan doğrudan ya da dolaylı zorbalık türleri, çocuklar ve ergenler üzerinde derin ve olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Baştürk, 2020).

Zorbalığın sebepleri de çeşitlilik göstermektedir. Birçok kişi, bu durumun otoriter ebeveynlere sahip olmak gibi, fiziksel kontrol ve disiplin yöntemlerinde dengesizlik bulunan çevresel etkenlerle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, günümüzde akran etkisinin daha belirgin hale geldiği, bireylerin akranlarının tutum ve davranışlarını model alarak saldırgan tutumlar sergilediği ifade edilmektedir (Jarolmen, 2017).

Çınar’a (1999) göre şiddet; bir bireyin, başka bir kişiye karşı fiziksel ya da ruhsal güç kullanarak saldırıda bulunması ve bu kişiyi istemediği davranışları yapmaya zorlaması ya da bu tür davranışlara maruz bırakması olarak tanımlanabilir. Şiddet, huzur ortamını zedeleyen, kuralları çiğneyen, kaba ve yıkıcı bir güç niteliği taşımasıyla birlikte son yıllarda okullarımızda yeniden yükselişe geçmiş; özellikle şiddete uğrayan öğrenciler başta olmak üzere, ebeveynler, eğitimciler, okul yöneticileri ve toplum genelinde ciddi bir kaygı yaratmıştır (Solak, 2007).

Şiddet, mutlaka bir kişiye tokat atmak, itmek ya da yere düşürmek anlamına gelmez. Şiddetin, fark edilmesi güç ve kanıtlanması zor olan daha örtük yönleri de bulunmaktadır. Zorbalık olarak adlandırılan bu tür davranışlar, dört ana kategori altında toplanmaktadır (Şahan, 2020):

1. Fiziksel Zorbalık
2. Sözel Zorbalık
3. Sosyal Zorbalık

4. Siber Zorbalık

1. Fiziksel Zorbalık

Fiziksel zorbalık, kasıtlı olarak zarar verme amacıyla, sonuçlarının bilincinde bir şekilde ve süreklilik göstererek gerçekleştirilen eylemler bu davranışları tanımlar. Tekme atmak, vurmak, yumruklamak, çekmek, itmek, tırmalamak, saç çekmek, çelme takmak, çeşitli nesnelerle saldırıda bulunmak, oyuncaklara, okul araç-gereçlerine ve diğer eşyalara zarar vermek, kişisel alanlara müdahale etmek gibi eylemler fiziksel şiddet kapsamında değerlendirilir.

2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık, kasıtlı olarak, sürekli bir şekilde ve hedef alınan kişiye zarar verecek şekilde sözlü ifadelerle gerçekleştirilen saldırılardır. Küfretmek, tehditte bulunmak, aşağılayıcı ifadeler kullanmak, bireylerin fiziksel ve kişisel özellikleriyle alay etmek, küçümseyici sözler sarf etmek, takma adlar kullanmak, dedikodularını yaymak, onur kırıcı söylemler yapmak gibi davranışlarla gözlemlenebilir. Bu tür eylemler, dışarıdan nadiren zorbalık olarak tanımlanır.

3. Sosyal Zorbalık

Sosyal zorbalık, gruplara dahil etmeme, grup içinde dışlama, gruptan ayırma, itibarsızlaştırma, gözden düşürme, onurlandırma ile oynamak, kaldıramayacakları görevler yükleme gibi davranışlar sosyal zorbalığın belirtileridir. Sosyal zorbalık, diğer zorlayıcı davranışları da kapsayabilir. Sözel, fiziksel, duygusal ve sanal zorbalıklar, bu tür zorbalık altında bir arada sergilenebilir.

4. Siber Zorbalık

Siber zorbalık, sosyal medya platformları, çevrim içi oyunlar ya da dijital iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilen bir rahatsız etme biçimidir. E-postalar, mesajlar, sosyal medya gönderilerinin altına yazılan yorumlar, sohbet odaları, oyunlardaki mesajlaşma bölümleri ve sosyal medya uygulamalarının özel mesaj alanları aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Akranlar arasında yaşanan siber zorbalık her ne kadar başlangıçta sözel ya da sosyal taciz gibi görünse de zamanla fiziksel ve cinsel istismara da zemin hazırlayabilmektedir (Şahan, 2020).

Sullivan ve ark. (2004), zorbalığı üç temel kategori altında sınıflandırmıştır: Akıllı zorbalar, yeterince akıllı olmayan zorbalar ve mağdur zorbalar.

- **Akıllı zorbalar**

Diğer türler arasında en stratejik davrananlardır; zekâlarını etkili biçimde kullanabilen, zor durumlarda kendilerini kurtarabilen, sinsi tutumlarıyla dikkat çeken ve zaman zaman çevrelerindeki bireylerin sempatisini kazanabilen kişilerdir. Bu bireyler, sosyal açıdan başarılı, insan ilişkilerinde sorun yaşamayan ve aynı zamanda akademik olarak da başarılı olan öğrencilerdir.

- **Yeterince akıllı olmayan zorbalar**

Zorba davranış sergileyen gruplar içinde hayata karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olmalarıyla tanınırlar. Bu olumsuz tutumlar, onların zorbalığa yönelmelerinde belirleyici bir etkidir. Bu bireyler için temel amaç zarar vermek olup, sosyal ilişkilerinin zedelenmesi konusunda genellikle endişe taşımazlar.

- **Mağdur zorbalar**

Adlarından da anlaşılacağı üzere hem zorba hem de mağdur rollerini aynı anda taşıyan bireylerdir. Zeki zorbaların aksine, uyguladıkları zorba davranışların ardından kendilerini kurtarabilecek stratejik düşünce becerisine sahip değildirler. Bu nedenle zaman zaman kendileri de mağdur konumuna düşebilmektedirler (Şahin ve Akbaba, 2017).

Zorbalık davranışıyla ilgili üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri, bu tür eylemlere maruz kalan bireylerdir. En basit ifadeyle, “kurban”, zorba davranışlara fiziksel ya da sözel biçimde hedef olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Olweus (1993), kurbanlarla ilgili bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflamaya göre, kurbanlık durumu iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, “**pasif mağdur**” olarak bilinen gruptur. Bu bireylerin zorbalık karşısında herhangi bir tepki vermedikleri gözlemlenmiştir. Pasif mağdurlar, zorbalık yapan kişileri baş edilmesi imkânsız bireyler olarak görmektedir. Olweus, bu bireyleri şu şekilde tanımlamaktadır: “Mağdurlar, diğer insanlara kendilerine saldırıldığında ya da aşağılandıklarında karşılık veremeyecek kadar yetersiz ve güvensiz oldukları mesajını iletirler” (Olweus, 1993).

Kurbanlıkla ilgili ikinci sınıflandırma ise “**kışkırtıcı mağdur**” olarak adlandırılan bireyleri kapsamaktadır. Araştırmalarda bu bireylerin aynı zamanda saldırgan eğilimler taşıyan kişiler oldukları belirlenmiştir. Psikolojik profilleri incelendiğinde, çevreleri tarafından genellikle sevilmeyen bireyler oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşandığı, yakın arkadaş çevrelerine huzursuzluk ve gerginlik hissi verdikleri belirtilmektedir. Ayrıca bazı durumlarda hiperaktivite bozukluğu da gözlemlenmiştir (Olweus, 1993).

Sonuç olarak, kurbanlar, okul ortamlarında zorbalık davranışlarından en fazla olumsuz etkilenen grubu oluşturmaktadır. Bu bireyler genellikle uyumsuz kişilik özellikleri, düşük akademik başarı düzeyleri ve zayıf arkadaş ilişkileri ile tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, bazı durumlarda saldırgan özellikler de gösterebilmekte ve hem mağdur hem de zorba rollerini aynı anda üstlenebilmektedirler (Şahin ve Akbaba, 2017).

Bu araştırma, “örnek olay incelemesi” olup bu özelliğiyle de bir nitel araştırmadır. Bu araştırmada ayrıntılı olarak elde edilen özel örneklerden genele ulaşılmaktadır. Bu sayede, daha geniş, kapsamlı ve olayın tüm yönlerini ele alan bütüncül bir tablonun ortaya konmasına katkı sağlanmış olur (Kozak, 2014). Bu bölümde yer alan hikayeler, akran zorbalığına maruz kalan bireylerin gerçek yaşam deneyimlerinden derlenmiştir. Zorbalığın bireyler üzerindeki duygusal, sosyal ve psikolojik etkilerini daha somut bir biçimde gözler önüne sermektedir. Anlatılanlar, sadece birer bireysel örnek olmanın ötesinde, okul ortamlarında karşılaşılan yaygın ve sistematik bir sorunun insan hayatındaki yansımalarını ortaya koymaktadır.

Vaka 1: HEÜ

Ortaokul 7. sınıfta, top oynarken ayağımın kırılması nedeniyle bir süre koltuk değneğiyle okula gitmek zorunda kalmıştım. Okuldaki bazı arkadaşlarım, bana küçümseyici ve zorbalık içeren kelimeler kullanarak psikolojik olarak kötü etkilenmemi sebep oldular. Aynı zamanda hareket kısıtlılığım olduğu için normal kilomun çok üstüne çıkmıştım. Bu kez de kilomla dalga geçerek beni daha da olumsuz etkilediler. Eve gittiğimde, aileme ayağım iyileşene kadar eğitime evden devam etmek istediğimi ve okuldaki arkadaşlarımdan bana kötü davrandığını söyledim. Üzgün olduğumu gördükleri için bunu kabul ettiler. Bu zorbalık nedeniyle bir süre asosyal oldum; arkadaşlarımdan uzaklaştım ve bu süreç beni derinden etkiledi. Bu deneyim, insanlara zor zamanlarında destek olmanın ne kadar değerli ve önemli olduğunu anlamamı sağladı. Bu yüzden artık kendimi karşımdaki insanın yerine koyarak hareket ediyorum.

İlkokul 4. sınıfta, Beyza adında bir arkadaşım ile aynı sırada oturuyordum. Sürekli çok yer kaplayarak beni her zaman sıranın en uç kısmında oturmaya zorluyordu. Kendi kilosunu ve boyunu ile beni baskı altına almaya çalışıyordu. Ben daha zayıf ve kısa boylu olduğum için bir şey söylemekten çekiniyordum. Bu durum, benim rahatsız olmama ve sonunda en arka sıraya geçmeme neden oldu. Çekingen ve biraz da korkak davrandığımdan dolayı ne karşılık verebiliyor ne de şikâyet edebiliyordum. Bu durum bende zamanla özgüven eksikliğine yol açtı. Aynı zamanda yanlış arkadaşlar seçmeme de neden oldu; bunu, beni bastırmaya

alışan arkadaşım üzerinden fark ettim. Sonrasında, sosyalleşerek ve davranışlarımı daha iyi kontrol ederek bu durumu aşmayı başardım.

Vaka 2: SN

Okuldayken, gözlerim ve aksanım yüzünden sürekli zorbalığa uğradığımı hatırlıyorum. Bu durum lise boyunca da devam etti. Pakistan'da büyüdüm ve Türkmen kkenliyim; bu yüzden fiziksel özelliklerim evremdekilerden farklıydı. Onlar büyük gözleri daha çekici buluyorlardı. Bu nedenle gözlerimle dalga geçiyor ve bana "Çinli" diyorlardı. Oysa bu, onların kültüründe güzel sayılmıyordu. Aksanım da başka bir hedef olmuştu. Konuşma şeklim, kültürüm ve yetişme tarzım nedeniyle farklıydı. Ancak bunu sadece "farklı" olarak görmek yerine, kelimeleri söyleme tarzımla alay ediyor; kendi konuşma biçimlerini doğru, benimkini ise yanlış kabul ediyorlardı. Bu durum özgüvenimi bir ölçüde etkiledi. İimde büyük bir öfke birikti. Onları dövmek, bana yaşattıkları acıyı onlara da yaşatmak istedim. Ama yapamadım. Bütün fke ve acımı iime attım, derinlere gmdm. Aileme ya da öğretmenlerime yaşadığım zorbalığı hiç anlatmadım. Korktuğumdan değil, onların benim için endişelenmelerini istemediğimden. Garip bir şekilde, her şeye rağmen, söyledikleri beni yıkmadı. Kendimi gerçekten kötü hissetmedim; çünkü zaten farklı olduğumu kabul etmiştim ve farklı olmanın kötü bir şey olmadığını biliyordum. Ayrıca ailem beni derinden ve koşulsuz seviyordu. Bu sevgi beni mutlu ediyordu. Okulda da öğretmenlerin en sevdiği öğrencilerden biriydim. Sık sık bana "sevimli" derlerdi. Onların bu nezaketi, kendimi iyi hissetmem için birer kk yamaydı. Asıl acı ve öfke, herkesin önünde benimle alay ettiklerinde ortaya çıkıyordu. Bu, beni kk ve değersiz hissettiriyordu; sanki hiçbir kıymetim yokmuş gibi. En çok da bu anlar canımı yakıyordu.

Vaka 3: EK

Ortaokula geçtiğimde işler değişti. Artık daha büyük çocuklarla aynı ortamaydık ve sınıfta güçlü olan, sesi yüksek çıkan kazanıyordu. Mehmet adında bir ocuk vardı; sınıfın en popleriydi. Bir keresinde tahtadayken kk bir hata yapmıştım, hemen dalga geçmeye başladı. "O kadarını bile bilmiyor musun?" dedi ve sınıftaki herkes kakhahalarla güldü. O anın utancını hiç unutamam; yüzüm kızarmıştı ve keşke oradan kaçıp gidebilseydim diyordum. Ama şimdi dönüp bakınca, ben de bazen benzer şeyleri başkalarına yaptım. Özellikle grup içinde dalga geçme olayı bizde çok yaygındı. Bir keresinde Ali'nin kıyafetleriyle dalga geçmiştik; ona eski moda olduğunu söyleyip glmştk. O da gülümsemişti ama gerçekten güldü m, yoksa içten içe üzüldü m, bilmiyorum.

Lise yıllarında olaylar fiziksel olmaktan çok siber zorbalığa dönüştü. Sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte, herkesin birbirine laf soktuğu, yorumlarla aşağılamaya çalıştığı bir ortam oluştu. Kerem adında biri vardı; sürekli benim Instagram gönderilerimin altına alaycı yorumlar yazardı. İlk başta umursamıyordum ama bir süre sonra herkesin bunu eğlenceye dönüştürdüğünü fark ettim. Bu durum gerçekten sinir bozucuydu ve beni özgüven açısından biraz sarstı. Yine de, ben de bazen farkında olmadan bir başkasına kötü hissettirdiğim anlar yaşadım. Bir gün Emre'nin bir videosunu çekip arkadaşlarıma göndermiştim. O an bana çok komik gelmişti ama sonra düşündüm: Acaba o videoyu izleyince nasıl hissetti? Belki çok utanmıştı, belki de kimseye söylemedi ama içine attı. Şimdi olsa, kesinlikle böyle bir şey yapmazdım.

Üniversitede zorbalık daha farklı bir şekilde karşıma çıktı. Artık kimse fiziksel ya da sözlü olarak doğrudan saldırmıyordu ama sosyal dışlanma vardı. Grup çalışmalarında fikirlerimin önemsenmediğini, bazen konuşmaların içinde bile yer bulamadığımı hissediyordum. Burak adında biri vardı; adeta grup lideri gibiydi ve her şeyi o belirliyordu. Ben bir şey söylediğimde genelde umursamaz bir şekilde geçiştiriyordu, ama başka biri aynı şeyi söylediğinde ciddi ciddi tartışmaya giriyorlardı. Bu da bir nevi zorbalıktı çünkü insanın kendini değersiz hissetmesine neden oluyordu. Öte yandan, ben de belki istemeden başkalarını zor durumda bırakmış olabilirim. Bir gün, bir arkadaşımın proje hakkında konuşurken onun yaptığı hatalara biraz fazla takıldım. Ona daha yapıcı yaklaşmak yerine, "Bu böyle mi yapılır?" tarzında bir tepki verdim. Sonradan fark ettim ki, aslında ben de onun kendini kötü hissetmesine sebep oluyordum. O günden sonra insanlara nasıl yaklaştığıma daha çok dikkat etmeye başladım.

Vaka 4: UB

İlkokul dönemimde arkadaşlarımı sıkça zorbalar, hatta üstünlük kurmak için fiziksel zorbalık bile yapardım. Çocuk akli diyebiliriz. Bir gün, arkadaşlarım bu yüzden bana küsmüştü. Ben de kendimi dışlanmış hissedince özür dileyip buna son vermiştim.

Ortaokulda başka bir sınıftan biriyle kavga etmiştik. Sürekli bana sözlü zorbalık yapıyor ve aşağılayıcı şeyler söylüyordu. Buna daha fazla katlanamayarak koridorda onu dövmüştüm. Sonunda disipline çağrılıp birbirimizden özür dilemiştik. Lise dönemimde ise herkesle aram çok iyiydi. Birbirimize zorbalayıcı kelimeler ve lakaplar takmıştık. Bir arkadaşım, bundan sıkılıp sitem etmişti. Bunun sonucunda aramız açılmıştı. Küçük bir özür dileyip barışmıştık. Üniversitede herkes birbirine zorbalık yapıyor, ama kimse bunu fazla umursamıyor. Bu yüzden çok da önemli bir mesele haline gelmiyor. Sosyal

çevremde genellikle sözlü zorbalık var diyebilirim, ancak bu alaycı bir şekilde oluyor ve kimse buna darılmıyor. Darılabilecek insanlara zaten öyle davranmam. Zorbalığa ben de uğruyorum; yani kısacası karşılıklı bir durum diyebilirim.

Vaka 5: HÇ

Ayşe, ailesiyle birlikte İstanbul'da yaşayan bir ilkökul öğrencisiydi. Esmer tenli olduğu için sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa uğruyordu. Başlarda okulda hevesli ve çalışkan bir öğrenci olan Ayşe, sürekli olarak teninden dolayı zorbalığa uğramaya başladıkça gittikçe sessizleşmeye ve içine kapanmaya başlamıştı. Bu durum, Ayşe'nin derslerdeki başarısını ve katılımını olumsuz yönde etkiledi. Zamanla okula gitmek istememeye ve sürekli okula giderken ağlamaya başlamıştı. Bu durumu ailesiyle paylaşmak istemiyor ve hep kendi içinde yaşıyordu. Özguveni oldukça zayıflamıştı ve artık dışarıda arkadaşlarıyla oyun oynamaya bile gitmiyordu. İlkokul bittikten sonra, babasının iş durumu nedeniyle Osmaniye'ye taşındılar. Ayşe'nin sessizliği ve içine kapanıklığı liseye kadar devam etti. Ancak Osmaniye'deki okulunda bu durumu hiç yaşamadı ve zamanla kendi başına bunu yendi. Şu an üniversite öğrencisi olan Ayşe, hala yabancı olduğu sosyal ortamlarda sessizleşen ve içine kapanan birisi.

Vaka 6: EP

Kiraz, iş yerinde her zaman işini doğru yapan ve sorumluluklarını yerine getiren bir çalışandı. Ancak, Sibel adında bir meslektaş, hiçbir sebep olmaksızın ona karşı kin beslemeye başladı. Sibel, Kiraz'a karşı diğer çalışanların önünde tavır takınıyor ve onu küçük düşürmek için fırsat kolluyordu. Bir gün, Kiraz işlerini doğru yapmasına rağmen, Sibel herkesin önünde ona bağırarak suçladı. Hatta kendi hatalarını bile Kiraz'a yükleyip, "Sen yaptın, ben doğrusunu yaptım," diyerek kaba bir şekilde davrandı. Bu durum, Kiraz'ın herkesin önünde gözyaşlarına boğulmasına neden oldu. Kiraz, bu zorbalık karşısında kendini yalnız ve çaresiz hissetti. En sonunda, daha fazla dayanamayarak işi bırakmayı düşündü ve istifa dilekçesini verdi. Ancak, bu dilekçe kabul edilmedi. Kiraz, yaşadığı zorbalığı ve Sibel'in davranışlarını anlattığında, ona sadece kendi işini yapması ve fazla uğraşmaması gerektiği söylendi. Bu tavır, Kiraz'ın moralini daha da bozdu. "Benim işim onunla birlikte yapıldığı için bu duruma katlanamıyorum. Durduk yere bana suç atıyor, ben böyle bir ortamda çalışmam," diyerek şikayetini dile getirdi. Ancak tüm bu itirazlarına rağmen, istifası yine de kabul edilmedi.

Vaka 7: CP

İlkokula yeni başladığım dönemlerde, bir üst sınıftaki erkek grubundan bana karşı aşağılayıcı kelimeler söylenmişti. Öğretmene söylememem konusunda lavaboda ve okulun bazı bölgelerinde sözlü tehditler almıştım. Ortaokulda bana karşı sinirlenen bir arkadaşım tarafından Facebook hesabım çalınmıştı. Hesabımdan ailemdaki bazı kişilere küfür edilmişti. Sonradan hesabı geri almış olsam da ve özür dileseler de bu, benim için bir şey ifade etmiyordu. Liseye ilk başladığım dönemde, üst sınıflar lavaboda sigara içiyorlardı. Lavaboya geçtiğimizde, durumu öğretmenlere söylemememiz için bizi sözlü olarak tehdit ediyorlardı.

Vaka 8: MA

Musap, Güzel Sanatlar Lisesi 11. sınıf öğrencisiydi. Okul derslerinde, takımda yeteneklerini geliştirip sergilerken beraberinde bulunan arkadaşlarıyla sürekli vakit geçiriyor, gülüp eğleniyor, vurdumduymaz, başıboş bir kafa yapısına bürünüp, bir süre sonra hedeflerini ve özünü unutacak kadar absürt bir duruma düşmüştü. Bunun farkında olan ve “Böyle devam etmemeli, böyle olmamalı” diye düşünen Musap, rehber hocası ile görüşmeye karar verdi. İç dünyasındaki karmaşa, depresif bir dil ile mukabele etti. Musap, kişisel gelişimin önemini ve yalnız kalmanın birçok eşsiz ezgisini, örnekleriyle beraber felsefe hocasıyla saatlerce sohbet etti. Bir gün dalgın bir halde kütüphane odasında buldu kendisini. Alelaide raflarda gezinirken gözüne çarpan bir kitap vardı: Mevâki’ün Nücüm-Yıldızların İlmi / İbn-i Arabi. Sanki kitap, içindeki ışığı dışarıya yansıtıp dallarını diğer tarafa sarkıtıyordu. Kitabın içeriğine ve bilimsel vurgularına büyük bir ilgi duyan Musap, kitaba sıkı sıkıya bağlandı. Bitirdikten sonra edindiği bilgi ve ruhundaki izlenimleri hocasıyla paylaştı. Hocasının önerisiyle, eserleri o yağa göre ağır olmalarına rağmen Kafka, Andreyev, Dostoyevski ve Zweig’e yöneldi. Derslerden, etkinliklerden ve antrenmanlardan sonra hemen kahvesiyle kitaba koyulan Musap; dünya tarihi, felsefe, dil, antik medeniyetler kültürü, astronomi gibi bilimlere ilgi duymaya başladı ve artık boşa vakit geçirmeyi, sürekli eğlenme peşinde koşmayı, arkadaşlarıyla vakit öldürmeyi, sorumsuz ve bağımsız olmayı bilgisizlik adı altında kabul ediyordu. Zamanla arkadaşlarıyla arasına mesafe giren Musap, arkadaşlarını hakir görerek, alaycı bir şekilde lakaplar ve muamelelerle karşı karşıya kalıyordu. Musap ise kendilerine samimi ve içten olmayan arkadaşlıklarla karşılık veriyordu. Zamanla arkadaşlarına sessiz kalıp geçiştiren Musap, bir noktadan sonra artık selam vermeyi bile kesecek kadar onlardan soğumuştü. Sakar halleri, laubali sözleri günden güne artıyordu. Musap ise artık derslerden sonra genellikle rehber ve felsefe hocalarıyla konu belirleyip derin bir söyleşiye giriyordu. Okul çıkışlarında ise etkinliklerden uzak durup,

branşındaki antrenmanına ve özündeki manevi gelişimine odaklanıyordu artık. Çünkü “Ruhu yücelten acı, ucuz mutluluktan değerlidir.” diyordu Dostoyevski.

Vaka 9: BS

Katar’dan Türkiye’ye zorunda olduğu için gelen Lamia, okulda sınıf arkadaşlarına uyum sağlayamıyordu. Gerek kültür farkı gerekse dil farklılığı sebebiyle öğrencilerle bir araya gelemiyordu. Ders içinde grup çalışmalarına ayak uyduramıyor ve grup ödevlerine de katkı sağlayamıyordu. Bu sebeplerden dolayı da öğrenciler arasında sevilmiyor ve istenmiyordu. Bazı arkadaşları ise yetersiz Türkçe dil bilgisi yüzünden onunla dalga geçiyordu. Yine bir gün, eşli çalışma yapılan bir derste hiç kimse onunla eşleşmek istememiş ve birkaç arkadaşı tarafından alay konusu haline gelmişti. Lamia, artık kimseyle iletişime geçmek istemeyen ve sosyallikten uzaklaşan bir kişiliğe bürünmüştü. Her konuşmaya başladığında, eksik dil bilgisi yüzünden ve kendini ifade edememekten korkuyordu. Aynı zamanda gülecek ve dalga geçecek kişilerin olduğunu bildiği için de hep huzursuzdu. Öz güven eksikliği yaşamış ve zorbalığa uğramıştı.

Vaka 10: EC

Hatay İli’nin Antakya İlçesi’nde yaşayan Fatih, babasının iş değişikliğinden dolayı hem okulundan hem de oturdukları mahalleden ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu değişiklikten dolayı yeni okuluyla, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla tanışacak olan Fatih, çok heyecanlı olup bir an önce okulun başlamasını arzulamaktadır. Yeni okulunun ilk günlerinde alışmakta zorlanan Fatih, yeni arkadaşlarının da kendisine uyguladığı olumsuz davranışlarla iyice zorlanmıştır. Teneffüs zamanlarında bahçeye inerken, merdiven köşelerinde tanımadığı kişilerin kendisinden zorla para istemeleri ve vermezse onu dövüp parasını almaları, boş zamanlarda sınıfa yeni geldiği için arkadaşları top oynarken veya kendi aralarında oyun oynarken onların arasına karışıp beraber oynamak isteyince, arkadaşları tarafından zorbalığa uğramıştır. Arkadaşları, ona “Biz seni yeni tanıyoruz, ne yapacağını bilmiyoruz, ezik, senin hiçbir arkadaşın yok ve hep öyle kalacak” gibi sözler söylemiş, oyuna alsalar bile en basit görevi vermiş, futbol oynarken üzerine bilerek sert bir şekilde şut çekmişlerdir. Bu zorbalık, alışma sürecini iyice zorlaştırmıştır. Arkadaşları bu davranışlarını sürekli uyguladıkları için Fatih, ne öğretmenine ne de ailesine durumu anlatabilmiştir. Bu durum, Fatih’in içe kapanık, sosyalleşemeyen ve isteksiz bir kişiliğe bürünmesine yol açmıştır. Bir gün, sınıfta herkes dersini dinlerken, Fatih’in arkadaşları tarafından öğretmenlerinin kendilerini görmediği zamanlarda arkasından el-kol hareketleri yapılarak dikkatinin dağılması sağlanmış, bununla kalmayıp, kimsenin duymayacağı şekilde “Sakin bir karşılık vermeye kalkışma,

yoksa teneffüste sana bunların daha ağırılarını yaparız” gibi tehditler edilmişti. Bu durum üzerine Fatih, dayanamayıp ağlamaya başlamıştır. Fatih’in durumunu gören öğretmeni, onu alıp sınıf dışına çıkararak onunla birebir görüşmeye çalışmıştır. Fakat Fatih, korkusundan yaşadıklarını söyleyememektedir. Durumu anlayan öğretmen, Fatih’in ailesine ulaşip okula çağırıştır. Ailesi okula geldiğinde, Fatih yaşadıklarını ailesine anlatmıştır. Ailesi de öğretmeniyle konuşup Fatih’in durumunu dile getirmiştir. Durumları öğrenen öğretmen, bütün sınıfa Fatih ve ailesinin önünde onlara yaptıklarının yanlış olduğunu, acilen bu davranışlardan vazgeçmeleri gerektiğini ve Fatih’ten özür dilemelerini istemiştir. Özürlerini dinleyen ve derslerini alan arkadaşları, ilerleyen vakitlerde bu davranışlardan vazgeçmiş ve Fatih ile birlikte çok uyumlu bir sınıf olarak eğitimlerine devam etmişlerdir.

Vaka 11: HÖ

Mahallede sırf babası öğretmen diye sevilmeyen bir kız vardı. Onunla arkadaşlık ettiğim için beni oyuna almazlardı. Sadece dört işlemi ilk öğrenen ve soruyu çözen bendim. Ödül olarak çikolata aldım, fakat ödül aldıktan sonra kopya muamelesi gördüm. Halbuki, soruyu herkesin önünde çözmüştüm. Ortaokulda Sınıftaki kızlarla anlaşımadığım için sınıftaki erkeklerle daha çok anlaşıyordum. O kızlar, sonrasında sırf sevmedikleri için sırama bir dolu kağıt boyunca küfür ve nefret yazıları bıraktılar. Daha sonrasında ise sınıftaki en iri ve kuvvetli kızını beni dövmesi için doldurup yolladılar. Durumun yanlış anlaşılmasını korku eşliğinde anlatarak, dayak yemekten kurtulup üstüne arkadaş olduk. Türkçe öğretmeni, renklerle ilgili bir şiir yazmamızı istedi. Şiiri yazmam iki dakika sürdü. “Kesin bir yerden kopyaladın” dediler ve tüm sınıf birden üstüme geldiler. Lisede Kendimi anlatmaya çalışırken yavaş konuştuğum için sınıf arkadaşlarım, “Çok yavaş konuşuyorsun ve çok sıkıldık,” demişlerdi. Üniversitede En yakın arkadaşım sandığım sınıftaki bir kız tarafından düzenli olarak manipüleyle maruz kaldım. Hoşlandığım kişiyle flört dönemindeyken, düzenli olarak kendisinden uzaklaşmama ve mesafeli olmama sebep oldu. Daha sonrasında ise gerçekliği olmayan şeylerle gözümü boyamaya çalıştı. Ancak o kişiyi kötü gösterme çabası, bizzat o kişinin somut ve mantıklı kanıtlarıyla suya düştü. Gerçek yüzünü o şekilde gördükten sonra geçmişte daha neleri manipüle ettiğini ve bu düşüncelerin benim hayatımda neleri etkileyip etkilemediğini düşünmeden duramadım.

Vaka 12: MD

Bizzat bana yapılan, grupça veya bireysel olarak gerçekleşen olumsuz davranışlardan bahsetmek istiyorum. Maruz kaldığım zorbalık; dalga geçme,

dışlanma ve takma ad koyma şeklinde gerçekleşmiştir. Küçük yaşlarımdan beri fiziksel sorunlarımla baş etmeye çalıştım. Çeşitli ameliyatlar geçirdim. Okula çoğu zaman eksik şekilde, yani bacağımdaki, gözümdeki ve kollarımdaki sorunlar nedeniyle sekerek, tek gözüm kapalı şekilde, sürekli bir tarafım alçılı ve değneklerle gidebildim. Okulda ise arkadaşlarım tarafından sürekli olarak “sakat” ve “kör” gibi insanın kendini kötü hissedeceği tabirlerle etiketleniyordum. Örneğin, beden eğitimi derslerinde sağlık durumum iyileşmiş olmasına rağmen beni oyunlarına katmıyorlardı. “Onun bacağı sorunlu, biz onu alırsak güçsüz oluruz.” gibi cümlelerle beni dışlıyorlardı. Bu süreç ilköğretimde geçirdiğim dört yılı kapsadı. Duygusal olarak bazı şeyleri daha iyi anlamaya başladığım bu dönem, aynı zamanda en zor zamanlarım oldu. Kendimi çok yalnız hissediyordum. İnsan yalnız hissedince sessizleşmesi çok olağan oluyor. Benim sessizliğimin temeli de güzel geçmesi gereken zamanlarımdan, alay edilerek, dışlanarak ve kendimi yalnız hissederek geçmesinden kaynaklanıyordu. Bu olumsuzluklara rağmen, zorbalık konusunda bilinçli olmam ve bu konuda hassasiyet kazanmam; çevremdekilere ve aileme doğru olanı gösterebilmemi sağladı. Böylece onların iyi bireyler olmalarına ve başkalarını incitmemeleri gerektiğini anlamalarına katkı sağladığımı düşünüyorum.

Vaka 13: AY

Mehmet, 7. sınıf öğrencisidir. Sessiz, içine kapanık bir çocuktur ve arkadaşlarıyla çok fazla iletişim kurmadığı için arkadaşı da azdır. Derslerde öğretmenlerini dinlemeyi sever ve derslerine çalışır, ödevlerini zamanında yaparmış. Ancak arkadaşları, onun bu sessizliğini bir zayıflık olarak görmüş. Derslerdeki tavırlarından dolayı ona “inek” lakabını takmışlar. Onu gördüklerinde “ezik”, “yalnız” gibi hakaretlerde bulunuyorlarmış. Oyunlara ise Mehmet’i dahil etmiyorlarmış. Mehmet genel olarak sakin, yaramazlık yapmayan, ailesinin sözünden çıkmayan biriymiş. Bu nedenle arkadaşları ona “süt çocuğu” gibi bir lakap da takmışlar. Bu olaylar Mehmet’i çok üzmüş. Bazen okula hiç gitmek istememiş ve derslerine olan ilgisi de zamanla azalmış.

Vaka 14: CÖ

Ben 3. sınıftayken hâlâ okumada ve yazmada sıkıntı yaşıyordum. Öğretmenimiz bize kitaptan ya da tahtadan bir şey okuttuğunda, kekeleyerek ve duraksayarak, hatta bazı kelimeleri yanlış okuyordum. Sınıftaki arkadaşlarım benimle dalga geçiyordu. Sürekli bana gülüyorlardı. Hatta aralarında bana “salak” diyen bile oldu. Çok ağladım. Okula bile gitmek istemedim. Annem, öğretmenimi arayıp durumu anlattı. Öğretmenim bu konuda bana çok yardımcı oldu. Sınıftakileri uyarak bu tür şeylerin normal olduğunu ve bunlarla dalga

geçilmemesi gerektiğini söyledi. Sınıftakiler güler, teneffüste benimle dalga geçerler diye okumaktan çok çekiniyordum. Aynı zamanda gözlük taktığım için arkadaşlarım bana “dört göz”, “inek”, “gözlüklü” gibi şeyler söylüyorlardı. Buna da çok üzülüyordum. Eve gidip hep ağlıyordum. Kendimi dışlanmış hissediyordum. Ama öğretmenim sayesinde artık utanmıyorum, çekinmiyorum. Arkadaşlarım da artık benimle dalga geçmiyor. Zaten şu anda 4. sınıftayım ve düzgün bir şekilde okuyup yazabiliyorum. Gözlüğümü de artık sevmeye başladım.

Vaka 14: DV

Ben 7. sınıfa gidiyorum. Gözlük numaram yüksek olduğu için gözlük camlarım çok kalın. Arkadaşlarım bu durumla sürekli dalga geçiyor. Beden Eğitimi derslerinde futbol maçı yapacakları zaman beni oyuna dahil etmiyorlar. Çünkü gözlüğüm düşebiliyor ve topu hızlı takip edemiyorum. Aynı zamanda boyum da kısa olduğu için arkadaşlarım bana “cüce” diyor. Annem durumu öğretmene anlatınca, öğretmen benimle konuştu ve arkadaşlarımı uyardı. Artık kimse benimle dalga geçmiyor.

Vaka 15: EE

Zümrüt’ün zorbalık hikâyesi 5. sınıftayken başlamıştı. Bir gün, saçlarını at kuyruğu şeklinde toplayarak okula gitmek için hazırlanmıştı. O gün, ortaokul arkadaşlarıyla tanışacağı için çok heyecanlıydı. Heyecanla onların yanına gittiğinde, arkadaşları ona “– Hahahahaha! Kepçe kulak, kepçe kulak...” şeklinde dalga geçmeye başlamışlardı. Zümrüt, elleriyle kulaklarını kapatıp koşarak oradan uzaklaştı. Yol boyunca çok ağlamıştı. O zamanlar 10 yaşında olan Zümrüt, şu an 18 yaşında olmasına rağmen o günün etkisinden hâlâ çıkamamış durumda. Bugün bile saçını yaparken kulaklarını saklama gereği duyuyor.

Vaka 16: GK

İlkokul 3. sınıfa gidiyordum. Ayşe adında, sessiz ve içine kapanık bir öğrenci vardı. Sınıfımdaki bazı arkadaşlarım Ayşe’yi sürekli dışlıyordu. Teneffüslerde oyun gruplarına dahil edilmez, sırasına alaycı notlar bırakılırdı. Özellikle sınıfın “lider” konumundaki birkaç öğrenci, Ayşe’yi “çok sessiz” ya da “garip” gibi lakaplarla çağırırdı.

Vaka 17: RT

İlkokul 2. sınıfta Merve adında bir sınıf arkadaşım vardı. Sınıftakiler, onun maddi durumu iyi olmadığı için ayakkabısıyla dalga geçerlerdi. Öğretmenler resim dersi için kuru boya, pastel boya gibi malzemeler isterdi; ancak Merve bu malzemeleri temin etmekte zorlanırdı. Bu durum da arkadaşlarının onunla dalga

geçmesine neden olurdu. Bir başka arkadaşımın saçında bit olduğu için ona “bitli” diye seslenirlerdi. Sessiz olan başka bir arkadaşım ise öğretmene şikâyetlerini anlatmaktan çekindiği için onun kalemi ya da parası sık sık çalınırdı. Bana yapılan zorbalık ise eve giderken yaşanıyordu. Güzergâhım üzerinde sınıf arkadaşım Tunahan’ın evi vardı. Tunahan, beni her gördüğünde kafama top atardı. 5. ve 6. sınıfta sınıftaki öğrenciler genel olarak başarıya çok önem veriyorlardı. Notu düşük olan arkadaşlarla sohbet etmez, onlarla sıra arkadaşı olmayı tercih etmezlerdi. Lise 1. sınıfta genellikle 2. ya da 3. sınıf öğrencileri tarafından “çömez” lakabı takılırdı. Laf atma olayları sıkça yaşanırdı. Üniversite hayatımda herhangi bir zorbalıkla karşılaşmadım. Çocukken mahalledeki yakın arkadaşıma, diğer mahalle kızları tarafından lakap takılırdı. Giyim tarzı ile alay ederlerdi. Ailem tarafından herhangi bir zorbalığa uğramadım. Ancak çocukken en yakın arkadaşım, üvey annesi ve üvey kız kardeşleri tarafından kötü sözlere maruz kalırdı.

Vaka 18: SN

Küçükken, birinci sınıftayken, bazen kekelediğim için benimle dalga geçiyorlardı. Bunun özel bir sebebi yoktu. Ailem beni doktora götürdü ve doktorlar büyüdükçe geçeceğini söyledi. Ama sınıftaki çocukların çoğu benimle alay ediyordu. Bir soru sorarken ya da bir şeyi anlatırken aniden durup kelimeleri iki üç kez tekrarlıyordum. Öğretmenlerim beni hiç azarlamadı ama arkadaşlarım sürekli dalga geçiyordu. O zamanlar çok üzülüyordum. Kendime güvenimi kaybetmişim; çünkü bir şey anlatmak ya da konuşmak istediğimde, yine kekelersen herkes dalga geçer diye korkup konuşmamayı tercih ediyordum. Bunun dışında, özellikle yazın yüzümde döküntüler oluyordu. Burnumda çok fazla sivilce çıkıyordu. Her seferinde tedavi oluyordum ama kalıcı bir çözüm yoktu. Yaz bitince bu sivilceler kayboluyordu. Ama o dönemlerde okula gittiğimde herkes benimle alay ediyordu; çünkü burnum sivilcelerle dolu oluyordu ve garip görünüyordu. Bu yüzden bütün çocuklar bana garip şekilde konuşuyor ve bana farklı bakıyordu. Şimdi bu iki sorun ortadan kalktı. Konuşma problemim düzeldi ve cildim artık o kadar hassas değil. Ama şimdi de kilom yüzünden benimle alay ediyorlar. Altıncı sınıftan beri kilom hızlı bir şekilde arttı ve bu yüzden herkes bana kötü şeyler söylüyor. Kilom yüzünden çok eleştiriliyorum ve bu da bana kendimi yeterince iyi ya da güzel hissettirmedığım gibi hissettiriyor. Biri bana iltifat ettiğinde, samimi olduklarına inanmakta zorlanıyorum. Sanki sadece beni iyi hissettirmek için söylüyorlarmış gibi geliyor. Saçım da çocukluğumdan beri alay konusu oldu çünkü kıvrıkcık. Bu yüzden şekil vermek zor oluyor ve genelde kabarık oluyor. Bu yüzden insanlar saçımla dalga geçiyor. Kimisi saçlarımın “erişte” gibi göründüğünü söylüyor, kimisi de

saçlarıma bir şey koyarsam çıkmaz diye şaka yapıyor. Tüm bu yorumlar beni kötü hissettiriyor ve “doğru” bir vücuda ya da saça sahip olmadığım için güzel olmadığımı düşündürüyor. Bunların hepsine rağmen, bana her zaman destek olan ve beni değerli hissettiren harika bir ailem olduğu için çok şanslıyım. Onların sürekli desteği sayesinde zorbalıklara karşı güçlü kalabiliyorum. Ayrıca, beni gerçekten önemseyen ve kendimi kötü hissettirmeyen birkaç iyi arkadaşım olduğu için de şanslıyım. Onların bana olan iyiliği ve kabullenışı, bana yalnız olmadığımı hatırlatıyor.

Vaka 19: EN

Esin 10 yaşındadır. Bir yıldır katıldığı yüzme kursunda bir arkadaşıyla tartışmış ve onu iterek suya düşmesine sebep olmuştur. Yüzme antrenörü, daha önce böyle bir davranışına tanık olmadığı için Esin’e yalnızca bir uyarıda bulunmuş ve durumu ailelere bildirme ihtiyacı hissetmemiştir. Birkaç ay sonra Esin, sınıfta bir arkadaşının saçını çekerken öğretmenlerden biri olayı görür. Rehberlik öğretmeni, Esin ve sınıf arkadaşlarıyla birebir görüşmeler yapar. Görüşmeler sonucunda, Esin’in bu tür davranışları uzun zamandır sürdürdüğü ortaya çıkar.

Vaka 20: PL

Pamir 9 yaşındadır. Teyzesinin oğlu Altan ile aralarında bir yaş farkı bulunmaktadır; aileler, kuzenlerin birbirine yakın olmasını istedikleri için onları sık sık bir araya getirmektedir. Bir gün odalarında oyun oynarlarken Altan salona gelir, alnında küçük bir sıyrık vardır. Oyun sırasında Pamir’in oyuncak kamyonla kafasına vurduğunu söyler. Pamir olayın bir kaza sonucu gerçekleştiğini ileri sürer. Aileler iki kuzeni barıştırır ve Pamir’in bunu bilerek yapmadığını ifade ederler. Bir süre sonra, yine bir oyun anında Altan’ın kolu kırılır. O sırada kimse tam olarak ne olduğunu anlayamaz. Hastanede yapılan kontrolde, Altan’ın kolunun kazayla değil, bilinçli bir şekilde kırıldığı ortaya çıkar. Pamir, Altan’ın bir oyuncaklarını kullanmasına izin vermek istememiştir; ancak Altan ısrarcı olmuştur. Bunun üzerine Pamir, Altan’ın kolunu oyuncak dolabına sıkıştırmış ve oyuncak bırakılana kadar dolabın kapağını açmamıştır. Altan, kendini bildi bileli Pamir’in bu tür davranışlarına maruz kalmış, fakat yaşı küçük olduğu için aileler tarafından şikayetleri önemsenmemiştir.

Vaka 21: DR

Dilara 8 yaşındadır. Arkadaşı Ece’nin doğum gününde pastayı birlikte üfleme ister. Ancak Ece, kendi doğum gününde pastasını kimseyle paylaşmak istemez. Bunun üzerine Dilara, Ece üfleme fırsat bulamadan parmağını pastaya

batırarak pastanın görüntüsünü bozar. Dilara'nın yaşı göz önünde bulundurularak bu durum gülerек hafifletilir. Ece'ye, pastadaki küçük bir parmak izinin tadı değiştirmeyeceği söylenir. Birkaç hafta sonra Dilara'nın okulundan bir telefon gelir. Dilara, bir arkadaşının ödev için hazırladığı maketi yırtmıştır. Sebep olarak şunu ileri sürmüştür: Maketi çok beğenmiş, arkadaşından gösterdikten sonra kendisine vermesini talep etmiştir. Olumsuz yanıt alınca da maketi zorla almaya çalışmış, bu sırada maket zarar görmüştür.

Vaka 22: YP

Yalın 12 yaşındadır. Annesi, son zamanlarda Yalın okuldan eve geldiğinde vücudunda küçük morluklar ve sıyrıklar fark ettiğini eşine anlatır. Babası Yalın'la konuşur ve alt sınıftan bir öğrenciyle anlaşamadıklarını öğrenir. Babası, birkaç morlukla ya da bir çimdikle önemli bir şey olmayacağını, ayrıca alt sınıftan birinden dayak yemesinin abartılacak bir durum olmadığını söyler. “Sen de ona bir kere çimdik at, bakalım bir daha yapıyor mu?” diye öğüt verir. Annesine de erkek çocukları arasında böyle şeylerin olağan olduğunu, hayatı bu şekilde öğrenmeleri gerektiğini, Yalın'ı fazla korumanın ona zarar vereceğini, küçük meselelerde hemen ağlamayı öğrenebileceğini ifade eder. Bir hafta sonra Yalın, kaşı yarılmış bir şekilde eve döner. Babasının dediğini yapmış, kendisini itekleyen çocuğa karşılık vermiş, dayak yemiştir.

Vaka 23: BA

Banu 13 yaşındadır. Akranlarından farklı bir giyim tarzı vardır. Çoraplarını farklı çiftlerden seçmek, mor pantolon üzerine yeşil kazak giymek, üst üste tişörtler kullanmak gibi renkli bir stili benimsemiştir. 8. sınıfa kadar aynı okulda eğitim görmüş, arkadaşları onun bu tarzına alışmış ve hatta beğenmiştir. Genel olarak çevresinde sevilen bir çocuktur. Ancak yeni okulunda ve sınıfında Seval, Banu gelene kadar ilgi odağındadır. Banu'nun gelişiyile birlikte ilginin kendisinden uzaklaştığını fark eden Seval, Banu'ya yönelik sözlü sataşmalara başlar. “Deli geliyor.” “Dilek ağacı gibi, buna çaput bağlamayın sakın.” “Bunun evden çıkmasına nasıl izin veriyorlar?” “Renk körü galiba, aynaya da bakmıyor herhalde.” “Köyden mi gelmiş bu? Bit pazarından mı giyiniyor?” gibi alaycı sözlerle tacizlerini artırır. Banu, bir süre sonra yalnızca siyah renkli kıyafetler giymeye başlar. Annesi, kızının giyim tercihindeki bu ani değişimden şüphelenir ve onunla konuşuncaya kadar Banu, sözel zorbalığa maruz kalmaya devam eder.

Vaka 24: PC

Pelin 12 yaşındadır. Genellikle sessiz, sakın ve içe kapanık bir çocuk olarak tanımlanır. Sınıf arkadaşı Gaye ise çevresini kolayca etkileyebilen ve ilgi odağı

olmayı başaran bir öğrencidir. Pelin ile Gaye sınıf içerisinde zaman zaman çeşitli sebeplerle bir araya gelseler de aralarında olumlu bir arkadaşlık bağı oluşmamıştır. Gaye, Pelin’e “sümüksü” lakabını takmıştır ve bu ifadeyi onun yüzüne karşı da kullanmaktadır. Pelin, bu davranışlardan uzaklaşmaya çalıştıkça Gaye daha fazla üzerine gitmektedir. Pelin’in sınıfta bıraktığı defterin kenarlarına “ezik”, “sümüksü” gibi ifadeler yazarak onunla alay etmeyi sürdürmektedir. Diğer sınıf arkadaşları bu duruma tanık olmakla birlikte müdahale etmekten kaçınmaktadır. Pelin’in annesi bir gün defterinde bu yazıları fark edene kadar bu sözlü taciz devam eder.

Vaka 24: DE

Derya 8 yaşındadır. Annesi ve babası ayrılmıştır. Sınıfında ebeveynleri boşanmış başka bir öğrenci bulunmamaktadır; bu durumdan dolayı utanmakta ve kimsenin öğrenmemesi için çaba harcamaktadır. Ancak sonunda dayanamayarak, sıra arkadaşı Alev’e durumu anlatır. Alev de bu bilgiyi yakın arkadaşı İrem’le paylaşır. İrem, o andan itibaren Derya’nın her davranışını ve sözünü bu durumu kullanarak sözlü tacize dönüştürür: “Senin baban olmadığı için benim babamı kıskanıyorsun.” “Anne babası ayrılanların ailesi olmaz.” “Sizin artık paranız kalmamıştır, baban size hâlâ para veriyor mu?” “Seni bu okuldan alırlar, annen okulun ücretini ödeyemez.” “Senin kardeşin de olmayacak, tamamen yalnız kalacaksın.” Derya, babasına yazdığı bir mektupta boşanmaları nedeniyle yakında okula gidemeyeceğini, evsiz kalacaklarını düşündüğünü ve bu yüzden çok mutsuz olduğunu ifade edene kadar bu sözlü saldırılar devam eder.

Vaka 25: ÇD

Çağrı 9 yaşındadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklardandır. Yarı zamanlı olarak bir uyum sınıfına da katılmaktadır. Sınıfta genel olarak Çağrı’ya karşı bir mesafe bulunmaktadır. Çağrı’nın bazı davranışları, tutumları ve olaylara farklı bakış açısı, diğer öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Hiç kimse Çağrı ile aynı sırayı paylaşmak istemez; derste bir konu hakkında söz aldığı anda, söylediklerini anlamadıklarını ve kafalarının karıştığını ifade ederler. Çağrı ile yemek yemeye yanaşmazlar; oyunlarına katılmak istediğinde ise ona küçümseyici sözler söylerler. Bir haftanın başında Çağrı, sınıf arkadaşlarından birine özlediğini belirterek sarılmak ister. Arkadaşı ise Çağrı’yı sert bir şekilde iter. Çağrı, durumu kavrayamayarak bir öfke krizi yaşar. Öğrenciler, Çağrı’nın sınıftan uzaklaştırılmasını talep ederler. Farklılıkları anlamak ve birlikte yaşama kültürüne uyum sağlamak yerine dışlayıcı tutumlar sergilemeleri, zorbalığın güçlü biçimde ortaya konduğu davranışlardır.

Vaka 26: NP

Nur 11 yaşındadır. Okulunda “popüler kızların” oluşturduğu bir grup bulunmaktadır. Bu grubun merkezi ve birleştirici gücü Simge’dir. Simge, gruba — daha doğrusu kendi çevresine kabul ettiği kızlara ne giyecekleri, nasıl konuşacakları ve kimlerle arkadaşlık kurabilecekleri konusunda kurallar koymakta ya da bu konuda baskı uygulamaktadır. Simge ve arkadaşlarının, bir kızı gruba alma şartlarının başında “güzel” olmak yer almaktadır. “Güzel’in ne anlama geldiğine ise yalnızca Simge karar vermektedir. Nur’un yakın arkadaşı Didem de bu gruba dahil edilmiştir. Nur da Didem gibi gruba katılmayı istemektedir. Ancak her girişiminde Simge tarafından küçük düşürülerek reddedilmektedir. Simge, Nur hakkında düşüncelerini açıkça dile getirmekten çekinmez. Ona göre Nur kısa boyludur, gözleri aşırı küçüktür, elleri orantısız büyüktür, burnu karga gagasına benzemektedir, giyim tarzı kötü ve hareketleri sakardır. Tüm sınıf zamanla Simge’nin sözlü tacizlerinden etkilenir; Nur’un dış görünüşü ve davranışları alay konusu haline gelir. Nur, kendini çirkin hissetmeye ve burnunu estetik ameliyatla değiştirmek istediğini annesine söyleyene kadar bu durum sürer.

Sonuç

Bu 26 vakayı incelediğimizde, zorbalığın farklı yaş gruplarında, farklı şekillerde (fiziksel, sözlü, psikolojik, sosyal ve siber) ve farklı ortamlarda (okul, mahalle, iş yeri gibi) ortaya çıkabildiğini açıkça görmekteyiz. Zorbalığın temelinde genellikle farklı olanı dışlama, güç dengesizlikleri, empati eksikliği ve sosyal kabul görme çabaları yatmaktadır. Mağdurların birçoğu içine kapanma, özgüven kaybı, okul başarısında düşüş, öfke birikimi gibi ciddi psikolojik sonuçlar yaşarken; bazıları ise yaşadıkları bu zorlukları zamanla içsel farkındalığa, kişisel gelişime ve başkalarına karşı daha duyarlı olma bilincine dönüştürebilmiştir. Bu incelemeler, okul çağındaki bireylerin psikososyal gelişim süreçlerinin ne kadar hassas ve yönlendirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Eğitim sisteminde yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine, öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştiren, empati becerilerini destekleyen ve zorbalıkla baş etme yöntemlerini kazandıran programlara daha fazla yer verilmesi gereklidir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin zorbalık konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrenciler arasında sosyal farkındalık çalışmaları yapılması, uzun vadede daha sağlıklı bireyler ve toplumlar oluşturma anahtarıdır.

Kaynaklar

- Baştürk, E. (2020). Çevrimiçi riskler ve siber zorbalık: Siber zorbalıkla mücadele. Elma Yayınevi. Ankara.
- Doğutaş, C. ve Doğutaş, A. (2012). Erken psikososyal müdahale ve düzenlemelerle okullarda şiddetin önlenmesi. Majans Ofset Tasarım Reklam ve Basım Yayın Ltd. Şti. Ağrı.
- Jarolmen, J. (2017). School social work a direct practice guide. Ed. Özkan, Y. Nika Yayınevi. Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Yeni insan ve insanları. Evrim yayınları. İstanbul.
- Koç, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Kozak, M. (2014). Bilimsel Araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do malden, MA Blacwell Publishers Ltd.
- Solak, A. (2007). Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Şahan, Ö. (2020). Akran zorbalığı. Pozitif Yayınevi. İstanbul.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati. Nobel Akademik Yayıncılık Tic. Ltd. Şti. Ankara.



Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi Kuramsal Temeller ve Uygulama Alanları

***Faruk Gülsaran¹ & Mert Armut² & Vesile Şahiner Güler³ &
Mehmet Behzat Turan⁴***

¹ Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor
Orcid:0009-0005-3336-6951

² Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor
Orcid: 0000-0002-3650-3342

³ Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor
Orcid: 0000-0003-0215-8816

⁴ Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi
Orcid: 0000-0002-5332-803X

1. GİRİŞ

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen, eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutan bir disiplindir. Bu alan, beden eğitimi öğretmenlerinin ve spor eğitmenlerinin öğrencilere yönelik etkili öğretim yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Beden eğitimi ve spor pedagojisi yalnızca fiziksel becerilerin kazandırılmasından ibaret olmayıp; bireylerin karakter gelişimi, sosyal etkileşim ve yaşam boyu sağlıklı alışkanlıklar edinmeleri açısından da kritik bir rol oynar (Dönmez, Kiremitçi & Kangalgil, 2020).

Beden eğitimi ve spor pedagojisinin uygulama alanları okul öncesi eğitimden üniversite düzeyine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Okul öncesi dönemde motor becerilerin geliştirilmesi, ilkökul ve ortaokul düzeyinde takım oyunları ve bireysel sporların öğretilmesi, lise ve üniversite düzeyinde ise daha spesifik spor branşlarına yönelik eğitimler verilmektedir (Topkaya, 2015). Ayrıca, özel gereksinimli bireyler için beden eğitimi ve spor programları da önemli bir uygulama alanıdır (Ayan, Ergin & Boyali, 2020).

21.yüzyılın hızla değişen toplumsal ve teknolojik yapısı, bireylerden artık sadece bilgi değil; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve etkili iletişim gibi yüksek düzeyde bilişsel ve sosyal beceriler talep etmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi, oyun temelli yapısı ve hareket odaklı etkinlikleri sayesinde öğrencilerin bu becerileri doğal, deneyimsel ve etkileşimli yollarla geliştirmesine olanak tanır.

Son yıllarda, beden eğitimi ve spor pedagojisinde yenilikçi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, dijital araçların kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri, bu alandaki önemli gelişmelerdendir (Semiz, Kangalgil, & Kiremitçi, 2021). Ayrıca, eğitimde oyun temelli öğrenme ve proje tabanlı öğretim yöntemleri de beden eğitimi ve spor pedagojisinde etkili bir şekilde uygulanmaktadır (Topkaya, 2015). Ayrıca, beden eğitimi ve spor pedagojisinde öğrenen merkezli müfredat tasarımı, teknoloji destekli öğretim stratejileri ve kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının bir arada kullanılması önerilmekte, böylece hem fiziksel becerilerin hem de bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin dengeli biçimde desteklenmesi amaçlanmaktadır (Görmüş & Semiz, 2023; Yıldız & Çetinkaya, 2021; Öztürk & Demir, 2022).

2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PEDAGOJİSİ NEDİR?

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireyin hareket yoluyla öğrenmesini merkeze alan, eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik temellere dayalı disiplinler arası bir alan olarak tanımlanabilir. Bu alan, sadece fiziksel aktiviteyi öğretmekle

kalmaz; aynı zamanda bireylerin yaşam boyu sürecek olan fiziksel, bilişsel, sosyal ve etik becerileri kazanmasına katkı sağlar.

Beden eğitimi pedagojisi, öğretim sürecinde bedenın eğitici bir araç olarak kullanıldığı, planlı ve sistemli öğretimsel süreçleri ifade ederken; **spor pedagojisi**, özellikle yarışmacı veya yapılandırılmış spor etkinliklerinin eğitsel değerlerini ön plana çıkararak pedagojik bir çerçevede değerlendirilmesini kapsar. Her iki yaklaşım da fiziksel etkinliklerin eğitim bağlamında değerlendirilmesini sağlar ancak vurgu noktaları ve uygulama biçimleri farklılık gösterebilir (Kirk, 2010).

2.1. Tarihsel Gelişim

Beden eğitiminin kökleri antik uygarlıklara kadar uzanır. Antik Yunan'da beden eğitimi, bireyin hem fiziksel hem de zihinsel gelişimi için vazgeçilmez görülmüş; spor, felsefe ve sanatla birlikte ele alınmıştır. Orta Çağ'da dini öğretilerin etkisiyle daha çok askeri amaçlı beden eğitimi ön plana çıkarken, Rönesans döneminde bedenın estetik, sağlık ve bireysel ifade yönleri vurgulanmıştır. Modern dönemle birlikte beden eğitimi, demokratikleşme, toplumsal sağlık ve vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır (Hardman & Green, 2011).

Fiziksel eğitimin tarihsel gelişimi, insanlığın beden, sağlık ve eğitim anlayışına verdiği değerin zaman içinde nasıl evrildiğini ortaya koymaktadır. Antik Çin ve Hindistan'da fiziksel aktiviteler, yoga ve dövüş sanatları gibi bedeni ruhla dengelemeyi amaçlayan felsefi sistemlerle bütünleşmişti. Antik Yunan'da ise beden eğitimi, zihinsel gelişim kadar önemli görülmüş; Platon ve Aristoteles gibi filozoflar bedenın eğitilmesini erdemli bir yurttaş olmanın temeli saymışlardır. Spor, özellikle olimpiyat oyunları aracılığıyla toplumun ortak değeri hâline gelmiştir. Roma İmparatorluğu döneminde beden eğitimi, daha çok askerî hazırlığa indirgenmiş, felsefi temellerden uzaklaşmıştır. Orta Çağ'da skolastik düşüncenin etkisiyle fiziksel etkinlik önemini yitirmiş; yalnızca şövalyeler için askeri eğitim biçiminde devam etmiştir. Rönesans ile birlikte yeniden insan merkezli bir eğitim anlayışı gelişmiş, Vittorino da Feltre gibi eğitimciler beden eğitiminin çocuk gelişimindeki yerini vurgulamıştır. Aydınlanma Çağı'nda Rousseau ve Locke gibi düşünürler, çocukların doğal yollarla hareket ederek öğrenmesini savunmuş; bu görüşler, beden eğitiminin pedagojik temellerini şekillendirmiştir. 19. yüzyılda Almanya'da Friedrich Jahn ve İsveç'te Per Henrik Ling gibi öncüler, sistematik jimnastik modelleri geliştirmiş ve beden eğitimi okullarda kurumsallaşmaya başlamıştır. 20. yüzyılda beden eğitimi; sağlık, sosyal gelişim ve zihinsel iyilik hâliyle ilişkilendirilerek

bilimsel disiplinlerle (kinetik bilimler, motor öğrenme, egzersiz fizyolojisi) desteklenmiş ve kadınların katılımı da artmıştır. 21. yüzyılda ise beden eğitimi; teknolojik araçlar, dijital oyunlar ve kapsayıcı öğretim yöntemleriyle desteklenen, yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlıklarını teşvik eden bütüncül bir yapıya dönüşmüştür (Kirk, 2010; Bailey, 2006; Guttmann, 2004). Cumhuriyet dönemi Türkiye’inde ise beden eğitimi, ulusal birliğin ve fiziksel sağlığın inşası amacıyla eğitim sistemine dahil edilmiş; yıllar içinde çağdaş yaklaşımlar, bilimsel araştırmalar ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda dönüşüme uğramıştır.

2.2. Beden Eğitimi ile Spor Arasındaki Ayrım ve İlişki

Beden eğitimi ve spor kavramları sıkça birbirine karıştırılsa da, pedagojik açıdan önemli farklara sahiptir:

Tablo 1
Beden Eğitimi ile Spor Arasındaki Ayrım ve İlişki

Kriter	Beden Eğitimi	Spor
Amaç	Bütünsel gelişim	Performans odaklılık
İçerik	Geniş hareket yelpazesi	Belirli kurallı etkinlikler
Değerlendirme	Süreç odaklı	Sonuç odaklı
Yaklaşım	Kapsayıcı ve eğitsel	Seçici ve rekabetçi

Ancak bu iki alan birbirini dışlamak yerine tamamlayıcı işlev görür. Spor pedagojisi, beden eğitiminin rekabet, etik, strateji ve takım çalışması gibi yönlerini daha sistemli bir biçimde işler.

2.3. Kuramsal Temeller

Beden eğitimi ve spor pedagojisinin kuramsal temelleri, eğitim teorileri, psikoloji, sosyoloji ve biyoloji gibi farklı disiplinlerden beslenir. Özellikle, Dewey’in deneyimsel öğrenme teorisi, Vygotsky’nin sosyal etkileşim yoluyla öğrenme anlayışı ve Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı, beden eğitimi ve spor pedagojisinin temelini oluşturan önemli teorilerdir (Dönmez, Kiremitçi, & Kangalgil, 2020). Bu teoriler, öğretim süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını, sosyal etkileşimi ve bilişsel gelişimi ön plana çıkarır.

Beden eğitimi ve spor pedagojisi kavramları sıklıkla birlikte anılsa da, her biri farklı vurgu alanlarına ve işlevlere sahiptir. Bu iki alan, eğitimin hareket ve performans boyutlarını farklı açılardan ele alarak öğrenci gelişimini destekler.

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, insan gelişimini çok boyutlu bir şekilde ele alan çeşitli eğitim kuramlarıyla temellenmektedir. Davranışçı öğrenme kuramı, tekrarlanan hareketler ve pekiştirme yoluyla motor becerilerin kazandırılmasını desteklerken; bilişsel kuram, öğrencilerin sporla ilgili kavramları anlamlandırmasına ve stratejik düşünme becerilerini geliştirmesine odaklanır (Demirhan, 2003). Sosyal öğrenme kuramı, özellikle grup sporlarında model alma, taklit ve gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleştiğini savunur (Bandura, 1977; Sunay, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım ise öğrencilerin fiziksel deneyimleri aracılığıyla aktif ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerini destekler (Dyson & Casey, 2016). Tüm bu kuramlar, beden eğitimi ve spor pedagojisinin yalnızca fiziksel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlarda gelişimini de hedeflediğini göstermektedir (Kirk, 2010). Ayrıca kapsayıcı eğitim, yaşam boyu öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi çağdaş yaklaşımlar, beden eğitimi derslerinin tüm öğrencilere uygun şekilde yapılandırılması gerekliliğini ortaya koyar (Gardner, 1999; Bailey, 2006). Bu teorik çerçeve, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerini gözetken, bireysel farklılıklara duyarlı ve bütüncül öğretim yöntemleri kullanmalarını zorunlu kılmaktadır.

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, yalnızca motor becerilerin kazandırıldığı bir alan olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu alanı şekillendiren pedagojik yaklaşımlar; yapılandırmacılık, sosyal öğrenme kuramı, fenomenoloji ve eleştirel pedagoji gibi kuramsal temellere dayanmaktadır.

2.3.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenciyi bilgiyi pasif biçimde alan bir nesne olarak değil, deneyim yoluyla kendi anlam dünyasını oluşturan aktif bir özne olarak tanımlar (Piaget, 1977; Fosnot, 2005). Bu yaklaşıma göre bilgi, bireyin deneyimleri üzerinden inşa edilir.

Beden Eğitimi Bağlamı: Öğrenciler, fiziksel etkinlikler ve oyunlar aracılığıyla kendi öğrenmelerini deneyimsel yollarla inşa ederler. Bu süreçte öğretmen, bilgiyi doğrudan aktaran değil; öğrenme ortamını düzenleyen bir rehber konumundadır.

Uygulama Örneği: Bir öğrenci futbol oynarken, yalnızca motor becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda takım çalışması, stratejik düşünme ve sosyal roller gibi yapıları da deneyimleyerek öğrenir.

2.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın (1977) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına göre insanlar, gözlem, model alma ve taklit yoluyla öğrenirler. Özellikle fiziksel etkinlik gibi etkileşimli ortamlarda sosyal modeller, öğrenmenin temel kaynaklarıdır.

Beden Eğitimi Bağlamı: Öğrenciler, öğretmenleri, antrenörleri ya da akranlarını gözlemleyerek yeni motor beceriler, stratejiler ve sosyal davranışlar edinirler. Gözlemsel öğrenme, öz-yeterlik algısını da artırır.

Uygulama Örneği: Bir öğrenci, takım kaptanının oyun sırasında sergilediği liderlik, empati ve stratejik karar alma davranışlarını model alarak bu becerileri geliştirir.

2.3.3. Fenomenoloji

Fenomenolojik yaklaşım, bireyin dünyayı bedeni aracılığıyla deneyimlediğini ve bu deneyimlerin öznel yorumlarla anlam kazandığını savunur (Merleau-Ponty, 1962). Bu kuramda beden, yalnızca bir araç değil, aynı zamanda deneyimlenen dünyanın merkezidir.

Beden Eğitimi Bağlamı: Hareket yoluyla öğrencilerin kendi bedenlerini, çevrelerini ve deneyimlerini fark etmeleri ve yorumlamaları teşvik edilir. Bu, beden farkındalığı ve duygusal farkındalığın gelişmesini sağlar.

Uygulama Örneği: Yoga, doğa yürüyüşü veya dans etkinlikleri sırasında öğrenciler, bedensel duyularına odaklanarak hem öz-farkındalık hem de çevresel duyarlılık geliştirir.

2.3.4. Eleştirel Pedagoji

Paulo Freire'nin (1970) öncülüğünü yaptığı eleştirel pedagoji, eğitimin toplumsal dönüşümün bir aracı olması gerektiğini savunur. Eğitim süreci, öğrencinin toplumsal yapıların farkına varmasını, eleştirel düşünmesini ve adalet temelli eylemler geliştirmesini hedefler.

Beden Eğitimi Bağlamı: Beden eğitimi, cinsiyet rolleri, beden algısı, sporun ticarileşmesi gibi temaların eleştirel biçimde tartışıldığı bir alan hâline gelmelidir. Bu sayede öğrenciler, yalnızca fiziksel performansa değil, sosyal farkındalığa da yönlendirilir.

Uygulama Örneği: Beden eğitimi derslerinde cinsiyet eşitliği, medya ve beden algısı, başarı baskısı gibi konular sınıf içi tartışmalarla gündeme getirilerek öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri desteklenebilir.

Bu dört kuramsal yaklaşım, beden eğitimi ve spor pedagojisinin hem bireysel hem de toplumsal gelişime hizmet eden çok boyutlu yapısını güçlendirmektedir. Yapılandırmacılık bireysel öğrenmeyi, sosyal öğrenme kuramı topluluk içi etkileşimi, fenomenoloji bedensel farkındalığı, eleştirel pedagoji ise toplumsal duyarlılığı merkezine alarak bütüncül bir eğitim ortamı yaratır.

2.4. Beden Eğitimi ile Spor Pedagojisi Arasındaki Ayrım ve İlişki

Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi kavramları birbirine yakın görünse de hem amaç hem de işlev bakımından farklılaşırlar;

Tablo 2
Beden Eğitimi ile Spor Pedagojisi Arasındaki Ayrım ve İlişki

Özellik	Beden Eğitimi	Spor Pedagojisi
Tanım	Okullarda fiziksel gelişim, motor beceri, sağlık farkındalığı ve sosyal etkileşim kazandırmayı amaçlayan akademik ders ve uygulama alanıdır (Wikipedia, 2025).	Spor eğitim ve öğretim süreçlerinin teorik ve pratik boyutlarını ele alan, eğitim bilimleri perspektifiyle geliştirilmiş disiplinler arası bir alandır (Özgür Yayınları, 2024).
Kapsam	Müfredatta yer alan farklı beden hareketleri, oyunlar, spor dalları ve egzersizleri içerir.	Öğrenme-teaching teorileri, pedagojik stratejiler, öğretmen/antrenör yeterlikleri ve bireysel farklılıklara uyum sağlamayı kapsar.
Odak Noktası	Temel olarak psikomotor beceriler ve sağlık bilinci üzerinde durur.	Psikomotorun yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi bütünsel olarak ele alır; pedagojik süreçlere vurgu yapar.
Uygulayıcı	Beden eğitimi öğretmenleri	Spor pedagojisi uzmanları, akademisyenler, öğretmen eğitimi programları, antrenör eğitimi süreçleri.
Amaç	Öğrencilerin fiziksel yeterliklerini ve yaşam boyu spor alışkanlıklarını geliştirmek.	Eğitim-öğretim süreçlerini bilimsel temellere dayanarak iyileştirmek; öğrenen merkezli, kapsayıcı ve etkili stratejiler üretmek.
Teorik Dayanak	Genellikle anatomi, fizyoloji, hareket bilimi gibi temel spor bilimlerine dayanır.	Eğitim bilimleri, öğrenme teorileri (davranışsal, bilişsel, sosyal öğrenme vb.) ve pedagojik modellerden beslenir.

Beden eğitimi ve spor pedagojisinin temel odak noktası, öğrencinin hareket yoluyla öğrenmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımda fiziksel aktivite yalnızca bir bedensel etkinlik değil, aynı zamanda öğrenmenin aracı olarak değerlendirilir

(Kirk, 2010). Öğrenciler fiziksel etkinlikler sırasında çevreleriyle etkileşime geçer, problem çözer, iş birliği yapar ve kişisel sorumluluk almayı öğrenir. Bu bağlamda beden eğitimi derslerinin amacı, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmekle sınırlı kalmayıp; aynı zamanda sağlık bilincini artırmak, öz güven, empati, liderlik ve sosyal-duygusal gelişimlerini de desteklemektir (Sunay, 2004). Yaklaşımın merkezinde ise öğrenci yer alır. Hareket deneyimleri, bireyin aktif katılımını esas alarak öğrenme sürecine derinlemesine dâhil olmasını sağlar. Böylece, öğrenme hem daha kalıcı hem de daha anlamlı hâle gelir. Bu yaklaşım, yapılandırmacı kuram ve çoklu zekâ kuramı ile örtüşmekte ve bu doğrultuda geliştirilen çağdaş beden eğitimi öğretim programlarının pedagojik temelini oluşturmaktadır (Dyson & Casey, 2016).

3. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR PEDAGOJİSİNİN UNSURLARI

Beden eğitimi ve spor pedagojisinin pedagojik yapısını oluşturan temel unsurlar, bu alanın bireyin çok yönlü gelişimini nasıl desteklediğini açıklamak açısından son derece önemlidir. Bu unsurlar; fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve etik boyutları kapsar. Pedagojik uygulamalar bu çok boyutlu yapıyı dikkate alarak planlandığında, öğrencinin yalnızca bedensel gelişimi değil, aynı zamanda karakter, düşünme biçimi ve toplumsal becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir.

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireyin gelişimini çok yönlü olarak destekleyen bir disiplindir. Bu alan; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve etik-kültürel olmak üzere beş temel gelişim boyutuna katkı sağlar. Fiziksel gelişim motor beceriler ve fiziksel uygunlukla, bilişsel gelişim strateji, dikkat ve problem çözme becerileriyle desteklenir. Sosyal boyutta empati, iş birliği ve liderlik ön plana çıkarken; duygusal gelişim özgüven ve öz-farkındalık gibi becerilerle şekillenir. Etik ve kültürel boyut ise sportmenlik, adalet ve kültürel değerlerin aktarımını içerir.

3.1. Fiziksel Gelişim

Beden eğitiminin en temel bileşeni, bireyin motor becerilerinin geliştirilmesidir. Bu gelişim, denge, koordinasyon, esneklik, çeviklik, dayanıklılık ve güç gibi temel motorik özelliklerin kazanılmasıyla gerçekleşir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bu becerilerin sistemli ve pedagojik olarak desteklenmesi, bireyin yaşam boyu sürdüreceği sağlıklı hareket alışkanlıklarının temelini atar. Koordinasyon, çeviklik, denge ve hız gibi motor beceriler; yalnızca sportif performans için değil, günlük yaşam aktivitelerinde de etkili ve güvenli hareket etmenin ön koşuludur. Dayanıklılık, bireyin kardiyovasküler kapasitesini geliştirerek uzun süreli fiziksel aktiviteleri sürdürebilmesini sağlar. Esneklik, kas ve eklem hareket açıklığını artırarak

sakatlanma riskini azaltırken, güç ve kuvvet, kasların gelişimini destekleyerek vücut kontrolünü ve genel fiziksel dayanıklılığı artırır. Bu bileşenlerin bütüncül biçimde gelişimi, bireyin vücut farkındalığı, postür kontrolü ve hareket güvenliği kazanmasını sağlarken; fiziksel gelişim, sağlıklı bir yaşam biçiminin temel yapı taşlarından biri hâline gelir (Demirhan, 2003; Gabbard, 2018).

3.2. Bilişsel Gelişim

Beden eğitimi, yalnızca bedensel hareketi değil, aynı zamanda bu hareketin anlamlandırılmasını, planlanmasını ve yönetilmesini de içeren çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Stratejik düşünme, karar verme, problem çözme ve dikkat yönetimi gibi bilişsel beceriler, özellikle spor ve oyun temelli etkinlikler aracılığıyla gelişmektedir (Bailey, 2006). Takım oyunlarında öğrenciler, değişen oyun dinamiklerine göre taktiksel kararlar alırken; bireysel sporlarda performanslarını analiz ederek içsel geri bildirim üretirler. Örneğin stratejik düşünme, öğrencinin rakip takımın pozisyonunu göz önünde bulundurarak oyun planı geliştirmesi sürecinde ortaya çıkar. Benzer şekilde, oyun esnasında karşılaşılan bir engeli aşmak için geliştirilen çözüm yolları problem çözme becerisi ile ilişkilidir. Dikkat ve konsantrasyon, öğrenmeye ve spora odaklanma kapasitesini artırırken; doğru ve zamanında verilen kararlar ise karar verme becerisinin geliştiğini gösterir (Light & Fawns, 2003). Öğretmenler bu bilişsel süreçleri desteklemek amacıyla, derste yönlendirici sorular, refleksiyon çalışmaları ve akran değerlendirme etkinlikleri gibi yöntemler kullanarak öğrencinin düşünsel katılımını teşvik edebilir. Bu yaklaşım, beden eğitimi etkinliklerinin yalnızca fiziksel değil, bilişsel gelişimi de destekleyen bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Ennis, 2011).

3.3. Sosyal Etkileşim

Beden eğitimi dersleri, bireysel gelişimin yanı sıra öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi açısından da önemli bir öğrenme ortamı sunar. Özellikle takım oyunları, grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme modelleri, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak empati, iletişim ve iş birliği gibi temel becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Dyson, 2001). Takım çalışması, öğrencilerin grup içinde roller üstlenmesini, birlikte karar vermesini ve ortak hedeflere yönelmesini gerektirir. Bu süreçte öğrenciler, başkalarının duygularını anlama ve saygı gösterme yoluyla empati becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda beden eğitimi ortamı, öğrencilerin liderlik özelliklerini deneyimlemesine olanak tanır; sorumluluk alma, motivasyon sağlama ve rehberlik etme gibi yetkinlikler bu ortamda desteklenir (Bailey, 2006). İletişim becerileri ise hem sözlü hem de sözsüz yollarla duygu ve düşünceleri etkili biçimde ifade etme, grup içi çatışmaları çözme ve iş birliğini sürdürme bağlamında gelişir. Özellikle çok kültürlü sınıf ortamlarında, beden eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin kültürel

çeşitliliğe saygı, hoşgörü ve kapsayıcı davranış geliştirmeleri için güçlü bir pedagojik zemin sağlar (Ennis, 1999). Sonuç olarak beden eğitimi, bireylerin toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasını destekleyen, sosyal açıdan zenginleştirici bir öğrenme alanıdır.

3.4. Duygusal Gelişim

Beden eğitimi, öğrencilerin kendini tanıma, duygularını ifade etme ve duygusal dayanıklılık geliştirme süreçleri için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlar (Smith, 2015). Başarı ve başarısızlıkla başa çıkma, özgüven kazanma, stresle mücadele etme ve kişisel sınırların farkına varma gibi önemli deneyimler, beden eğitimi etkinlikleri sırasında doğal olarak gelişir (Johnson & Brown, 2018). Özellikle rekabet ortamlarında duygusal düzenleme becerilerinin desteklenmesi, öğrencilerin yaşam becerilerini olumlu yönde etkiler ve psikolojik sağlıklarını güçlendirir (Gross, 2014).

Beden eğitimi sürecinde gelişen temel duygusal beceriler şunlardır:

- Öz-farkındalık: Kendi duygularını tanıma ve anlama yeteneği (Goleman, 1995).
- Stres Yönetimi: Baskı altında sakin kalabilme ve olumsuz duyguları kontrol edebilme becerisi (Lazarus & Folkman, 1984).
- Özgüven: Kendi yeteneklerine güvenme ve başarı ile başarısızlık karşısında dengeli tutum geliştirme (Bandura, 1997).
- Motivasyon: Hedeflere ulaşmak için içsel isteğin geliştirilmesi (Deci & Ryan, 1985).

Sonuç olarak, duygusal gelişim, bireyin psikolojik sağlığını desteklerken yaşam kalitesini de artırır (Ryff, 1989).

3.5. Etik ve Kültürel Boyut

Sportmenlik, dürüstlük, adalet, kurallara uyum ve karşılıklı saygı gibi etik değerler, beden eğitimi ve spor pedagojisinin temel bileşenlerindendir (Kidman & Hanrahan, 2011). Bu değerler, öğrencilerin toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirmeleri ve etik kararlar alabilmeleri açısından kritik önem taşır (Shields & Bredemeier, 2007). Ayrıca, geleneksel oyunlar, yerel sporlar ve kültürel beden pratikleri aracılığıyla öğrenciler hem kendi kültürel kimliklerini tanıma hem de farklı kültürel yaklaşımlara açıklık kazanma fırsatı bulurlar (Green & Smith, 2016).

Beden eğitimi sürecinde gelişen başlıca etik ve kültürel beceriler şunlardır:

- Sportmenlik: Fair play (adil oyun) anlayışını benimseme, dürüstlük ve karşılıklı saygı (Morgan & Streb, 2001).
- Adalet: Kurallara uyma ve herkes için eşit fırsatlar sağlama bilinci (Bredemeier & Shields, 2006).
- Kural Bilinci: Sporun temel kurallarını öğrenme ve uygulama sorumluluğu (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).
- Kültürel Sporların Öğretimi: Farklı kültürlerle ait spor ve oyunların tanıtılması, kültürel çeşitliliğe saygı geliştirme (Coakley, 2015).

Bu boyut, bireyin sosyal ve kültürel değerler çerçevesinde gelişmesini sağlayarak toplumsal uyumu destekler (Bronfenbrenner, 1979).

Tablo 3
Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisinin Unsurları

Unsur	Açıklama
Fiziksel Gelişim	Motor beceriler, hareket kabiliyeti, beden farkındalığı
Bilişsel Gelişim	Karar verme, strateji kurma, problem çözme
Sosyal Etkileşim	İletişim, empati, liderlik, işbirliği
Duygusal Gelişim	Özgüven, stres yönetimi, duygusal farkındalık
Etik ve Kültürel Boyut	Sportmenlik, kültürel değerler, etik davranış

Bu unsurlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, beden eğitimi dersinin yalnızca bir “hareket alanı” değil; bireyin karakter, düşünme biçimi ve toplumla ilişkisini şekillendiren bir eğitim sahası olduğu ortaya çıkar.

4. ÖĞRENME VE ÖĞRENENLER: BEDENSEL VE BÜTÜNCÜL GELİŞİM

Beden eğitimi, öğrenmenin sadece zihinsel değil, aynı zamanda bedensel ve duygusal boyutlarını da kapsayan bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koyar (Dyson, 2002). Bu alanda kullanılan pedagojik yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken, deneyim temelli ve çoklu zekâ kuramına dayalı modelleri

benimser (Gardner, 1983). Bedensel öğrenme, hareket yoluyla çevreyle etkileşim ve anlam üretme süreci olup, beden hem araç hem de öğrenmenin öznesi olarak rol oynar. Öğrencilerin fiziksel yeterlilikleri, yaş, cinsiyet ve öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmalı, bu çeşitlilik kapsayıcı öğretim yöntemleriyle desteklenmelidir (Shields & Bredemeier, 2007). Çoklu zekâ kuramı ise, beden eğitimi öğretiminde farklı öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirilmesine olanak tanır (Armstrong, 2009). Böylece öğrenme süreci, somut deneyimlerle teorik bilgilerin bütünleşmesiyle daha kalıcı hale gelir.

Tablo 4
Zekâ Türünün Beden Eğitimi ile İlişkisi

Zekâ Türü	Beden Eğitimi ile İlişkisi
Beden-Kinestetik Zekâ	Hareket, ritim, koordinasyon becerileriyle doğrudan ilişkilidir.
Müziksel-Ritmik Zekâ	Ritim duygusu ve hareket senkronizasyonu oyun ve dansla desteklenebilir.
Görsel-Uzamsal Zekâ	Mekânda yön bulma, oyun stratejisi geliştirme gibi beceriler içerir.
Sosyal Zekâ	Takım çalışması, liderlik ve empati gelişimi ile desteklenir.
İçsel Zekâ	Kendi bedenini tanıma, sınırlarını fark etme, özgüven geliştirme ile bağlantılıdır.

4.1. Öğrenme Kuramları ve Öğretim Yaklaşımları

Günümüzde beden eğitimi uygulamaları, öğrenci merkezli ve deneyimsel öğrenme modellerini temel alır. Bu modeller, hem fiziksel becerilerin geliştirilmesini hem de değer temelli yeterliklerin kazanılmasını hedefler (Casey & Kirk, 2021). En yaygın uygulanan modeller arasında TPSR (Teaching Personal and Social Responsibility), TGFU (Teaching Games for Understanding) ve Sport Education Model (SEM) yer almaktadır.

4.1.1. TPSR (Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretimi), Don Hellison tarafından geliştirilmiş olup, öğrencilerin kendilerine ve topluma karşı sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Model beş temel seviyeden oluşur: saygı göstermek, öz kontrol sağlamak, çaba göstermek ve başarıya odaklanmak, başkalarına yardım etmek ve liderlik yapmak (Hellison, 2011).

4.1.2. TGFU (Oyunları Anlayarak Öğretme), oyun oynama yoluyla öğrenmeyi teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu modelde oyun önce oynanır, ardından kurallar, taktikler ve teknik beceriler öğretilir hale getirilir. Aşamaları; oyunların sınıflandırılması, basitleştirilmiş oyunların oynanması, strateji ve taktiklerin öğretilmesi, teknik becerilerin entegre edilmesi ve öğrenilenlerin farklı oyunlara uyarlanmasıdır (Thorpe, Bunker & Almond, 1986).

4.1.3. Sport Education Model (SEM) ise, öğrencilerin spor derslerini gerçek bir spor sezonu deneyimi gibi yaşamalarını sağlar. Dersler sezon biçiminde planlanır, öğrenciler takımlara ayrılır ve oyuncu, kaptan, hakem gibi roller üstlenirler. Sezon sonunda lig veya turnuva maçları oynanır ve süreç boyunca yansıtma ile değerlendirme yapılır. SEM, öğrencilerin spor motivasyonunu, sosyal becerilerini ve takım ruhunu geliştirmede etkili bir modeldir (Siedentop, 1994).

Bu modeller, beden eğitimi derslerinin çok boyutlu gelişimi desteklemesine ve öğrencilerin hem fiziksel hem sosyal-duygusal alanlarda yetkinlik kazanmasına katkı sağlar.

5. ÖĞRETİM VE ÖĞRETMENLER: PEDAGOJİK LİDERLİK

Beden eğitimi öğretmeni, yalnızca fiziksel etkinlikleri yöneten biri değil; aynı zamanda öğrencilere değer kazandıran, öğrenme ortamını şekillendiren ve bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen bir *pedagojik lider*dir. Bu liderlik, hem öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması hem de öğrencilerle kurulan etkileşim biçimiyle somutlaşır.

5.1. Öğretmenin Roller ve Nitelikleri

Beden eğitimi öğretmenin rolü, sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmayıp, öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik eden, rehberlik eden ve etik değerleri modelleyen çok boyutlu bir liderlik anlayışını gerektirir. Pedagojik liderlik, öğretmenin öğrenme ortamını yönetmesi ve geliştirmesi anlamına gelir. Bu liderlik; öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler, yenilikçi öğretim yöntemlerini uygular, sınıf içi işbirliği ve iletişimi güçlendirir ve bireysel farklılıkları dikkate alır (Tinning, 2010).

Öğretmen, güvenli, kapsayıcı, motive edici ve esnek bir öğrenme ortamı tasarlayarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Etik değerleri; dürüstlük, adil oyun, saygı ve dayanışmayı davranışlarıyla örnekleyerek, öğrencilerin toplumsal ve bireysel sorumluluklarını geliştirmesine katkıda bulunur. Ayrıca, cinsiyet, fiziksel yeterlilik, engellilik, dil ve kültürel farklılıkları gözeten kapsayıcı öğretim stratejileri geliştirerek tüm öğrencilerin eşit katılımını sağlar.

Güncel dijital teknolojiler ve çağdaş öğretim modellerini takip ederek mesleki gelişimini sürdürür; hizmet içi eğitimler, akademik çalışmalar ve meslektaş işbirlikleriyle kendini sürekli yeniler (Tinning, 2010).

5.2. Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri

Beden eğitimi öğretiminde klasik anlatım yöntemlerinden uzaklaşarak, daha aktif, katılımcı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemler, motor becerilerin gelişimini desteklerken aynı zamanda bilişsel ve duygusal kazanımlara da katkı sağlar. Oyun temelli öğrenme, çocuklar için doğal bir öğrenme aracı olup, öğrencilerin motor becerilerinin yanı sıra kurallara uyma, strateji geliştirme ve iş birliği gibi sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlar (Fisher, 2012). Sorgulama temelli yaklaşımda, öğretmen bilgi aktarıcıdan çok, öğrencinin düşünmesini teşvik eden bir rehber konumundadır; bu sayede öğrencilerin öz değerlendirme ve eleştirel düşünme becerileri desteklenir (Bruner, 1961). Problem çözme odaklı öğrenme modeli ise öğrencilere fiziksel ve sosyal problemleri analiz etme, planlama ve iş birliği yapma fırsatı sunarak bilişsel yeteneklerin yanı sıra liderlik ve karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar (Kirk, 2010). Ayrıca, hikâyeleştirme yöntemi özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrenmenin anlam kazanmasına yardımcı olur; fiziksel etkinliklerin senaryo veya karakterlerle desteklenmesi öğrencilerin dikkatini çekip duygusal bağ kurmalarını sağlar (McMahon, 2016).

5.3. Teknoloji Entegrasyonu ve Dijitalleşme

Teknolojinin beden eğitimi derslerine entegrasyonu, öğretim süreçlerini daha dinamik, ölçülebilir ve bireyselleştirilebilir hale getirmektedir. Hareket analiz uygulamaları sayesinde öğrencilerin motor tekniklerinde hızlı ve doğru düzeltmeler yapılabilmekte; bu da beceri gelişimini desteklemektedir (Lees, 2011). Artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, motor becerilerin öğrenilmesini eğlenceli ve etkileşimli kılarak motivasyonu artırmaktadır (Bacca vd., 2014). Ayrıca, giyilebilir teknoloji araçları, örneğin akıllı bileklikler ve kalp ritmi monitörleri, öğrencilerin fiziksel aktiviteleri sırasında anlık veri toplanmasını ve performans takibini mümkün kılarak, bireysel gelişimin izlenmesini kolaylaştırmaktadır (Piwek vd., 2016). Bu teknolojik araçlar, beden eğitimi öğretiminde kişiselleştirilmiş geri bildirim ve hedef odaklı ilerlemeyi destekleyerek öğrenme deneyimini zenginleştirir.

Beden eğitimi, dijital teknolojilerin entegrasyonu ile hem öğretim yöntemleri hem de değerlendirme süreçleri açısından dönüşüme uğramaktadır. Artırılmış gerçeklik (AR), giyilebilir teknolojiler, oyunlaştırma tabanlı mobil uygulamalar ve hareket analizi yazılımları gibi araçlar, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve

bireysel öğrenmeyi desteklemektedir (Casey vd., 2017; Thomas & Stratton, 2020).

Özellikle AR ve video analiz sistemleri sayesinde öğrenciler, kendi hareket biçimlerini gözlemleyerek geri bildirim alabilir; bu da öz-değerlendirme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Armour & Harris, 2013). Giyilebilir cihazlar (örneğin; nabız ölçer, adımsayar) fiziksel gelişimin izlenmesine olanak tanırken, oyunlaştırılmış uygulamalar (“Just Dance”, “Zombies, Run!” gibi) öğrencilerin fiziksel etkinlikleri eğlenceli ve sürdürülebilir şekilde yapmalarını teşvik etmektedir (Lieberman vd., 2014).

Dijitalleşme ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinde fiziksel etkinlik planlamasına ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi, yalnızca fiziksel becerilerin öğretildiği bir alan olmaktan çıkıp, teknolojik okuryazarlığın da desteklendiği çağdaş bir öğrenme ortamına dönüşmektedir (Kirk, 2010; Casey & Goodyear, 2015).

6. ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ SORUMLULUKLARI

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı sorumlulukların paylaşıldığı, iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı gerektirir. Öğretmenin pedagojik liderliği, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı olmayıp, güvenli, kapsayıcı ve motive edici bir ortam sağlamak; etik değerleri örneklemek ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek eğitim vermek gibi çok yönlü görevleri kapsar. Öğretmen, öğrencilerin fiziksel güvenliğini sağlarken, saygı, eşitlik, adalet ve sportmenlik gibi temel değerlerin benimsenmesini desteklemelidir. Aynı zamanda etkili iletişim ve empati becerileriyle öğrencilerin motivasyonunu artırmak, aktif katılımı teşvik etmek ve teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre etmek öğretmenin önemli sorumlulukları arasındadır. Diğer yandan, öğrenciler de derslere zamanında ve hazırlıklı katılmak; aktif, sorumluluk sahibi ve iş birliğine açık bireyler olarak öğrenme sürecine katkı sağlamakla yükümlüdür. Öğrencilerin, kurallara saygı göstermesi, empati ve centilmenlik gibi sosyal becerileri geliştirmesi, kendi gelişimlerini izleyip değerlendirmesi ve grup başarısını gözetmesi beklenir. Böylelikle beden eğitimi ortamı, sadece fiziksel değil, aynı zamanda ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen kapsamlı bir öğrenme alanı haline gelir (Tinning, 2010; Hellison, 2011).

7. ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR VE PEDAGOJİK YÖNELİMLER

Çağdaş beden eğitimi ve spor pedagojisi, geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek toplumsal, kültürel, teknolojik ve etik değişimlere duyarlı, dinamik ve çok boyutlu bir alan olarak gelişmiştir. Bu yaklaşımlar, beden eğitimi dersini sadece fiziksel becerilerin kazandırıldığı bir etkinlik olmaktan çıkarıp; eleştirel düşünme, sosyal adalet, teknoloji entegrasyonu, farklılıklara saygı ve toplumsal katılım gibi önemli değerlerle zenginleştirmektedir. Böylece, beden eğitimi öğrencilerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra, toplumsal sorumluluk ve etik bilinç kazanmalarına da katkı sağlar (Kirk, Macdonald & O'Sullivan, 2006; Penney & Jess, 2004).

7.1. Kapsayıcılık ve Toplumsal Adalet

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, yalnızca motor becerilerin kazandırıldığı bir alan olmanın ötesinde; bireylerin sosyal, kültürel ve etik gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda, kapsayıcılık ve toplumsal adalet kavramları, çağdaş beden eğitimi uygulamalarının temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcılık, tüm öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterilerek, dışlanmadan ve etiketlenmeden eğitim süreçlerine tam olarak katılmalarını sağlamayı hedefleyen bir pedagojik yaklaşımdır. Beden eğitimi bağlamında bu anlayış:

- Fiziksel, zihinsel veya duygusal farklılıkları olan bireylerin eğitime eşit katılımını sağlar,
- Cinsiyet temelli kalıpyargılara karşı durarak eşit fırsatlar sunar,
- Sosyo-kültürel ve etnik çeşitlilikleri gözeterek öğrenme ortamını demokratikleştirir (Haegele & Sutherland, 2015).

Bu anlayış doğrultusunda, öğretmenler etkinlikleri **diferensiyasyon** yoluyla öğrenciye göre uyarlamakta; bireysel ihtiyaçlara göre **esnek öğretim stratejileri** geliştirmektedir (Vickerman & Coates, 2009).

Toplumsal adalet, eğitimde yalnızca eşitlik değil, **adil muamele** ve **bireysel ihtiyaçlara duyarlılık** ilkeleriyle hareket edilmesini gerektirir. Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamak, ötekileştirici tutum ve davranışlara karşı duyarlılık geliştirmek ve destekleyici bir öğrenme iklimi oluşturmakla yükümlüdür (Ennis, 2017).

Toplumsal adalet odaklı beden eğitimi uygulamaları şunları içerir:

- Ayrımcılıkla mücadele ve önyargıların eleştirel biçimde tartışılması,

- Farklılıkların öğrenme sürecine entegre edilmesi,
- Öğrenciler arası empati, saygı ve dayanışma duygularının geliştirilmesi (Armour, 2011).

Kapsayıcılıkla birlikte gelişen bir diğer çağdaş yönelim ise **aktivist pedagoji**dir. Bu anlayış, öğrenciyi yalnızca fiziksel etkinlik gerçekleştiren değil; aynı zamanda sorgulayan, farkındalık geliştiren ve sosyal değişimin öznesi olan birey olarak konumlandırır (Oliver & Kirk, 2016). Aktivist beden eğitimi uygulamaları arasında:

- Sosyal mesaj içeren oyunlar (örneğin: empati temalı senaryolar),
- Sporun toplumsal, kültürel ve tarihsel boyutlarının incelenmesi,
- Sporda şiddet, doping, cinsiyetçilik gibi etik sorunların sınıf içinde ele alınması,

Öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerine katılması (örneğin: okul etkinliği düzenleme, gönüllü antrenörlük yapma) yer almaktadır.

Bu yaklaşım, sporun bir ifade aracı ve toplumsal katılım zemini olduğunu vurgular:

“Spor sadece bir oyun değildir; aynı zamanda bir direniş, bir ifade biçimi ve bir toplumsal bağ kurma aracıdır.” (Flintoff, 2008)

Kapsayıcılık ve toplumsal adalet temelli beden eğitimi uygulamaları; öğrencilerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini de desteklemektedir. Bu yaklaşım sayesinde:

- Öğrenciler arasında empati, hoşgörü ve saygı gelişmekte,
- Farklılıkların değer olarak kabul edildiği güvenli öğrenme ortamları oluşmakta,
- Toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla dönüştürülmesine katkı sağlanmaktadır.

7.2. Eleştirel Pedagoji ve Beden Politikaları

Eleştirel pedagoji, beden eğitimi derslerinin yalnızca fiziksel performans ve rekabet odaklı yapısından çıkarılarak, bireyin bedenine dair farkındalığını artıran ve toplumsal yapıları sorgulamasına olanak tanıyan bir eğitim alanına dönüşmesini savunur (Fitzpatrick & Russell, 2015). Bu yaklaşım, öğrencilerin bedeni yalnızca fiziksel olarak değil; aynı zamanda kültürel, toplumsal ve politik bağlamlarda da anlamlandırmalarını hedefler (Kirk, 2010).

Bu perspektiften hareketle beden eğitimi derslerinde medya temsilleri, beden algısı, cinsiyet rolleri, başarı baskısı ve öznel deneyimlerin pedagojik içeriklere dâhil edilmesi önem taşır (Flintoff & Scraton, 2001). Özellikle gençler üzerinde medya aracılığıyla şekillenen beden idealleri, eleştirel medya okuryazarlığı aracılığıyla tartışmaya açılmalıdır.

Ayrıca, eleştirel pedagojik yaklaşım, “performans odaklı” eğitim anlayışı yerine “gelişim odaklı” ve kapsayıcı öğrenme süreçlerini savunur. Bu sayede beden eğitimi dersleri, öğrencilerin sadece fiziksel değil, psikolojik ve sosyal yönden de güçlenmesine katkı sağlar (Oliver & Kirk, 2016).

7.3. Ekolojik Yaklaşım ve Doğa Temelli Pedagoji

Ekolojik yaklaşım, beden eğitimi derslerini yalnızca fiziksel yeterlilikle sınırlı görmeyip, bireyin doğayla bütünleşmesini, çevreyle ilişkili değerler geliştirmesini ve ekolojik sorumluluk üstlenmesini amaçlayan çağdaş bir pedagojik yönelimdir (Beames, Higgins & Nicol, 2012). Bu yaklaşım, doğa temelli öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilerin motor becerilerini geliştirirken aynı zamanda çevre bilincini de pekiştirir.

Uygulama Örnekleri:

- Açık hava etkinlikleri (yön bulma, izcilik, kampçılık),
- Çevre temizliğiyle bütünleştirilmiş fiziksel aktiviteler (örneğin, “plogging” – koşu sırasında çöp toplama),
- Doğa oyunları yoluyla dikkat, denge ve koordinasyon becerilerinin desteklenmesi,
- Sürdürülebilirlik temalı okul projeleri (örneğin, bisikletli okula ulaşım günü, karbon ayak izi hesaplama).

Doğa temelli pedagojik etkinlikler, çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimine katkı sağlarken; öz-düzenleme, iş birliği ve doğaya saygı gibi değerlerin kazandırılmasına da olanak tanır (Louv, 2008; Waite, 2011).

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireyin yalnızca fiziksel değil; bilişsel, duygusal, sosyal ve etik alanlarda da gelişimini hedefleyen bütüncül bir eğitim alanıdır. Tarihsel olarak askeri disiplin ve fiziksel zindelik odaklı gelişen beden eğitimi anlayışı, günümüzde insan hakları, toplumsal eşitlik, dijital okuryazarlık ve çevresel bilinç gibi kavramlarla yeniden şekillenmektedir.

Beden eğitimi pedagojisi artık yalnızca “nasıl daha hızlı koşarız?” sorusunu değil, aynı zamanda:

“Fiziksel etkinlik aracılığıyla nasıl daha bilinçli bir toplum yaratırız?”,

“Spor yoluyla etik ve değer temelli bir eğitim nasıl inşa edilir?”,

“Her öğrencinin katılımını nasıl mümkün kılarız?” gibi daha kapsamlı sorulara yanıt arayan disiplinler arası bir çerçeveye sahiptir.

Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor pedagojisi yalnızca bireysel değil, toplumsal bir dönüşüm aracı olarak konumlanmaktadır.

□ **Bütüncül Gelişim:** Beden eğitimi ve spor pedagojisi, sadece motor becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp; bireyin problem çözme, liderlik, özgüven, iş birliği gibi becerilerini de destekleyerek kapsamlı bir gelişim sağlar.

□ **Dinamik Yapı:** Alan, sürekli gelişen eğitim kuramları, teknoloji ve toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmekte, bu da esnek ve çağdaş uygulamalar gerektirmektedir.

□ **Öğretmen Yetkinliği:** Eğitim kalitesinin en önemli belirleyicisi, öğretmenlerin pedagojik bilgi, beceri ve teknolojik yeterlilikleridir. Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilir ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilir.

□ **Kapsayıcılık:** Her öğrencinin eşit fırsatlarla beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımı, sosyal adaletin temel taşıdır. Engelli bireyler, farklı cinsiyet ve kültürlerden öğrenciler için uyarlanmış programlar zorunludur.

□ **Teknolojik Entegrasyon:** Dijital araçlar ve yenilikçi teknolojiler, derslerin daha etkileşimli, kişiselleştirilebilir ve ölçülebilir olmasını sağlar. Bu da öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme süreçlerini destekler.

8.1. Eğitim Politikaları İçin Öneriler

- **Beden eğitimi müfredatları;** değerler eğitimi, sosyal adalet ve kültürel çeşitliliği kapsayacak şekilde güncellenmelidir.

- **Okul yöneticileri,** beden eğitimi derslerini diğer derslerle eşit önem gören, bütüncül bir gelişim alanı olarak değerlendirmelidir.

- **Engelli bireylerin** aktif katılımını sağlayacak altyapı ve materyal yatırımları yapılmalıdır.

- **Öğretmen Eğitimlerinin Güçlendirilmesi:** Beden eğitimi ve spor pedagojisi alanında çalışan öğretmenlerin hem pedagojik hem de teknolojik

yeterliliklerinin artırılması için sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.

8.2. Öğretmen Yetiştirme Süreçleri İçin Öneriler

- Eğitim fakülteleri, dijital teknoloji ve artırılmış gerçeklik gibi yenilikçi araçları ders planlaması ve öğretim stratejilerine entegre edecek modüller geliştirmelidir.
- Öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet eşitliği, beden politikaları, kültürel farkındalık gibi alanlarda pedagojik formasyon kazanmalıdır.
- Kapsayıcı ve Adil Programların Geliştirilmesi: Müfredatlar, farklı ihtiyaçlara uygun şekilde esnetilmeli, engelli bireyler ve azınlık gruplarına yönelik özel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Staj programları, geleneksel okul ortamlarının yanı sıra açık hava eğitimi, rehabilitasyon merkezleri ve toplumsal spor projelerini de kapsamalıdır.

8.3. Okul Uygulamaları İçin Öneriler

- Ders içerikleri, oyunlaştırma, hikâyeleştirme ve yaratıcı drama gibi çoklu öğrenme yollarıyla zenginleştirilmelidir.
- Öğrenciler, etkinlik planlaması, performans izleme ve takım yönetimi gibi rolleri deneyimleyerek aktif öğrenme sürecine dahil edilmelidir.
- Kültürel sporlar (örneğin geleneksel Türk okçuluğu, halk oyunları, yerel oyunlar) müfredata entegre edilerek kültürel aktarım sağlanmalıdır.
- Teknolojinin Etkin Kullanımı: Okullarda giyilebilir teknolojiler, hareket analiz cihazları ve dijital öğrenme platformları gibi teknolojik araçların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
- Araştırma ve Yeniliklerin Takibi: Alanla ilgili güncel araştırmalar ve uygulamalar yakından izlenerek pedagojik yöntemler ve içerikler sürekli güncellenmelidir.

8.4. Toplumsal Duyarlılık İçin Öneriler

- Beden eğitimi dersleri aracılığıyla çevre bilinci, sağlıklı yaşam alışkanlıkları ve toplumsal sorumluluk temaları işlenmelidir.
- Okul içi spor etkinlikleri, dezavantajlı grupların dahil edilmesini sağlayacak kapsayıcı bir anlayışla düzenlenmelidir.

- Öğrenciler, spor yoluyla toplumsal farkındalık kampanyaları geliştirmeye teşvik edilmelidir (örneğin; “sporda ayrımcılığa hayır” temalı bir okul kampanyası).
- **Toplumsal Farkındalığın Artırılması:** Beden eğitimi derslerinde sosyal adalet, etik değerler ve kültürel farkındalık konularına daha fazla yer verilmelidir.

8.5. Gelecek Perspektifi

Beden eğitimi ve spor pedagojisi, teknolojik dönüşümle, toplumsal eşitsizliklerle ve pedagojik beklentilerle sürekli yeniden tanımlanması gereken bir alandır. Gelecekte bu alanın daha da etkin ve adil işleyebilmesi için:

- **Veri temelli pedagojik yaklaşımlar** geliştirilmeli,
- **Bireysel öğrenme analitiği** desteklenmeli,
- **Sosyal kapsayıcılık**, pedagojinin merkezine yerleştirilmelidir.

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor pedagojisinin yalnızca fiziksel yeterlilik kazandıran bir alan olmadığını; aynı zamanda bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal, etik ve kültürel gelişimlerini çok boyutlu şekilde destekleyen bütüncül bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi pedagojisi, yapılandırmacı, sosyal öğrenme ve eleştirel pedagoji gibi kuramsal temeller üzerinden, öğrenciyi öğrenmenin öznesi hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli öğretim modelleri (TPSR, TGFU, SEM), bireyin fiziksel gelişimi kadar sosyal sorumluluk, empati, liderlik ve öz-farkındalık gibi yaşamsal beceriler kazanmasına da katkı sağlamaktadır.

Teknolojik gelişmelerin beden eğitimiyle entegrasyonu, öğretim süreçlerini zenginleştirmiş; hareket analiz sistemleri, artırılmış gerçeklik, oyunlaştırma ve giyilebilir teknolojiler sayesinde öğrenme daha kişiselleştirilmiş ve ölçülebilir hâle gelmiştir. Ayrıca çağdaş beden eğitimi yaklaşımları, toplumsal adalet, kapsayıcılık, çevre bilinci ve eleştirel düşünme gibi değerlerle pedagojik içeriği yeniden şekillendirmekte; beden eğitimi derslerini yalnızca fiziksel beceri kazandıran değil, aynı zamanda sosyal değişime öncülük eden bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireyde hareket bilincini geliştirmenin çok ötesinde; bireyin kendini tanıdığı, toplumla bağ kurduğu, değer geliştirdiği ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazandığı bir öğrenme alanı olarak yeniden tanımlanmaktadır.

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor pedagojisinin yalnızca fiziksel yeterlilik kazandıran bir alan olmadığını; aynı zamanda bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal, etik ve kültürel gelişimlerini çok boyutlu şekilde destekleyen bütüncül bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi pedagojisi, yapılandırmacı, sosyal öğrenme ve eleştirel pedagoji gibi kuramsal temeller üzerinden, öğrenciyi öğrenmenin öznesi hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenci merkezli öğretim modelleri (TPSR, TGFU, SEM), bireyin fiziksel gelişimi kadar sosyal sorumluluk, empati, liderlik ve öz-farkındalık gibi yaşamsal beceriler kazanmasına da katkı sağlamaktadır.

Teknolojik gelişmelerin beden eğitimiyle entegrasyonu, öğretim süreçlerini zenginleştirmiş; hareket analiz sistemleri, artırılmış gerçeklik, oyunlaştırma ve giyilebilir teknolojiler sayesinde öğrenme daha kişiselleştirilmiş ve ölçülebilir hâle gelmiştir. Ayrıca çağdaş beden eğitimi yaklaşımları, toplumsal adalet, kapsayıcılık, çevre bilinci ve eleştirel düşünme gibi değerlerle pedagojik içeriği yeniden şekillendirmekte; beden eğitimi derslerini yalnızca fiziksel beceri kazandıran değil, aynı zamanda sosyal değişime öncülük eden bir araç olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor pedagojisi, bireyde hareket bilincini geliştirmenin çok ötesinde; bireyin kendini tanıdığı, toplumla bağ kurduğu, değer geliştirdiği ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazandığı bir öğrenme alanı olarak yeniden tanımlanmaktadır.

8.6. Öğretim Programı ve Uygulama Geliştirme

- Beden eğitimi ders programları, fiziksel gelişimle birlikte sosyal, duygusal ve etik gelişimi de destekleyen bütüncül yapıda yeniden tasarlanmalıdır.
- Öğretmenler, TPSR, TGFU ve Sport Education gibi öğrenci merkezli öğretim modellerini sistematik biçimde uygulamalıdır.

8.7. Kapsayıcı ve Adil Öğrenme Ortamları Oluşturma

- Farklı fiziksel yeterlilik, cinsiyet, kültürel geçmiş ve özel gereksinimlere sahip öğrenciler için erişilebilir, esnek ve kapsayıcı beden eğitimi uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Sosyal adalet, empati ve hoşgörü temelli etkinliklerle öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilinci artırılmalıdır.

8.8. Teknoloji Destekli Pedagojik Yenilikler

- Okullarda hareket analiz sistemleri, giyilebilir cihazlar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları kullanılarak bireyselleştirilmiş fiziksel takip ve geri bildirim sistemleri kurulmalıdır.
- Dijital platformlar üzerinden öz-değerlendirme, hedef belirleme ve öğrenme portfolyoları geliştirilerek öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi desteklenmelidir.

8.9. Ekolojik ve Eleştirel Duyarlılık Geliştirme

- Doğa temelli etkinliklerle çevresel farkındalık geliştirilirken, sporun kültürel, tarihsel ve politik boyutları derslerde tartışmaya açılarak eleştirel düşünme becerileri desteklenmelidir.
- Medyada beden algısı, cinsiyet eşitsizliği ve başarı baskısı gibi temalar beden eğitimi bağlamında eleştirel pedagojik yaklaşımla işlenmelidir.

8.10. Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Gelişim

- Beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılandırılmış hizmet içi eğitim programları, çağdaş öğretim yaklaşımları ve teknoloji entegrasyonu konusunda destek sağlamalıdır.
- Öğretmenler, akademik yayınları takip ederek güncel pedagojik yaklaşımları sınıf ortamına taşınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Armour, K. M. (2011). Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching. Pearson Education.
- Armour, K., & Harris, J. (2013). Pedagogical cases in physical education and youth sport. Routledge.
- Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.). ASCD.
- Ayan, V., Ergin, E., & Boyali, E. (2020). Zihinsel engelli bireylerde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin psikomotor gelişime etkisi. Spor Bilimleri Dergisi, 31(1), 23–34.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. Educational Technology & Society, 17(4), 133–149.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. Journal of School Health, 76(8), 397–401.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). Learning outside the classroom: Theory and guidelines for practice. Routledge.
- Bredemeier, B. J., & Shields, D. L. (2006). Moral development and sport. In S. J. Bull (Ed.), Sport psychology: A self-help guide (pp. 57–70). Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can't play, won't play: Understanding participation in physical activity through a socio-ecological approach. Sport, Education and Society, 20(4), 494–510.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases. Routledge.
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). Physical education futures. Routledge.
- Casey, A., Goodyear, V., & Armour, K. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. Sport,

- Coakley, J. (2015). *Sports in society: Issues and controversies* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Demirhan, G. (2003). *Beden eğitimi ve sporda öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Donnelly, P. (2017). *Sports and social justice*. Routledge.
- Dönmez, A., Kiremitçi, O., & Kangalgıl, M. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 15–26.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- Dyson, B. (2002). Experience as knowledge: Theory, research, and practice in physical education. *Quest*, 54(1), 33–44.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49.
- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5–18.
- Ennis, C. D. (2017). Critical issues in physical education: Policy and practice. *Human Kinetics*.
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Human Kinetics*.
- Fisher, K. R. (2012). Play and physical education. *European Physical Education Review*, 18(1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/1356336X11430649>
- Fitzpatrick, K., & Russell, D. (2015). *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach*. Routledge.
- Flintoff, A. (2008). Targeting Mr Average: Participation, gender equity and school sport partnerships. *Sport, Education and Society*, 13(4), 393–411.

- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5–21.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gabbard, C. P. (2018). *Lifelong motor development* (7th ed.). Pearson.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Görmüş, C., & Semiz, K. (2023). Yeni Atanmış Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(3), 135–150. <https://doi.org/10.17644/sbd.1324220>
- Green, K., & Smith, A. (2016). Cultural influences in physical education and sport. *International Journal of Physical Education*, 53(1), 45–58.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.
- Guttmann, A. (2004). *From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports*. Columbia University Press.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry. *Review of Educational Research*, 85(4), 583–621.
- Hardman, K., & Green, K. (2011). *Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives*. Meyer & Meyer Sport.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). *Fostering Sport Education: A Guide for Physical Education Teachers*. Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.

- Johnson, M., & Brown, T. (2018). The impact of physical education on emotional development in adolescents. *Journal of School Health*, 88(4), 273–280.
- Kidman, L., & Hanrahan, S. (2011). *The coaching process: A practical guide to becoming an effective sports coach*. Routledge.
- Kim, H., & Park, N. (2019). Wearable Technology and Its Impact on Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 1660-1667. Pedagojik Modeller: TPSR, TGFU, Sport Education
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O’Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. SAGE Publications.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lees, A. (2011). Technique analysis in sports: A critical review. *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 685–693.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lieberman, L. J., Brian, A., & Perkins, K. (2014). Effect of technology use in physical education on physical activity and motivation of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(3), 181–192.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161–176.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books.
- McMahon, E. (2016). Storytelling in physical education: Engaging young learners. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 21–27.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- Morgan, W. J., & Streb, C. K. (2001). Sport and moral education. *Journal of the Philosophy of Sport*, 28(1), 1–17.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. Routledge.
- Özgür Yayınları. (2024). *Spor pedagojisi* [PDF].
- Öztürk, E., & Demir, S. (2022). Dijital Pedagoji ve Beden Eğitimi: Hibrit Öğrenme Modellerinin Uygulamaları. *Spor Eğitim Araştırmaları*, 5(2), 65–82.

- Penney, D., & Jess, M. (2004). Physical education and the promotion of social responsibility. *Sport, Education and Society*, 9(2), 221-240.
- Physical education. (2025). In Wikipedia. Retrieved June 10, 2025, from https://en.wikipedia.org/wiki/Physical_education en.wikipedia.org
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Viking Press.
- Piwek, L., Ellis, D. A., Andrews, S., & Joinson, A. (2016). The rise of consumer health wearables: Promises and barriers. *PLoS Medicine*, 13(2), e1001953.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (2007). Advances in sport moral development research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 1–22.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Silverman, S., & Ennis, C. D. (2003). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Human Kinetics.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Smith, A. L. (2015). Physical education and emotional well-being: A holistic approach. *Physical Education Review*, 38(2), 150–162.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Sunay, H. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş*. Nobel Yayıncılık.
- Thomas, K., & Stratton, G. (2020). Technology-supported physical education: Using mobile apps and wearable devices. *International Journal of Physical Education*, 57(1), 12–20.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). A rationale for games teaching. *Quest*, 38(2), 159–175
- Tinning, R. (2010). Pedagogies of embodiment and the affective turn. *Sport, Education and Society*, 15(3), 339–355. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493095>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.

- Topkaya, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel etkinliklerin önemi ve uygulanması. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 45–53.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137–153.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82.
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 115–155). Human Kinetics.
- Woods, C., Tannehill, D., & Moyna, N. (2020). *Physical Education and Sport Pedagogy*. Routledge. Pedagogik Liderlik ve Öğretmen Roller
- Yıldız, M., & Çetinkaya, A. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları: Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 21–38.



Sanal Gerçeklik Tabanlı Egzersizlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Sağlığı Üzerindeki Etkisi

Merve Gezen Bölükbaş¹ & Şerife Vatansever²

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü,
Orcid: 0000-0002-6681-2867

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü
Orcid: 0000-0003-4722-5197

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), özellikle sosyal iletişim ve sosyal becerilerdeki bozukluklarla karakterize nörogelişimsel bir hastalıktır. OSB çocuklarda yüksek bir yaygınlığa sahiptir ve 160 kişiden 1'ini etkiler. Sanal gerçeklik (virtual reality-VR) teknolojisinin geliştirilmesi ve fiziksel aktivite sırasında geleneksel egzersiz ekipmanları ve rehabilitasyon uygulamalarıyla entegrasyonu yoluyla kullanımı kinezyoloji ve halk sağlığı alanlarında dikkat çekmiştir. VR, özellikle bilişsel ve performans eğitimi, sosyal ve etkileşim becerileri de dahil olmak üzere gerçek dünya ortamlarının ve sosyal durumların tam etkileşimli üç boyutlu simülasyonlarını sağladığı için tıp ve sağlık sektöründe giderek daha fazla ilgi görmektedir. Son yıllarda, gerçek yaşam ortamlarını simüle edebilen sanal gerçeklik teknolojisi, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için müdahale alanında yaygın olarak kullanılmaktadır ve genel sağlık durumunu iyileştirdiği gözlenmiştir. Bu inceleme çalışmasında, OSB'li bireyler için mevcut bakış açılarının ve kanıta dayalı VR uygulamalarının bir özeti sunulacaktır.

Otizm Spektrum Bozukluğu nedir?

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı, tekrarlayan davranışlar, ilgi alanları veya aktivitelerle birlikte sosyal iletişim ve etkileşimde devam eden zorluklarla tanımlanır (Hodges ve ark., 2020; Lord ve ark., 2018). "Spektrum" terimi, bireylerin karşılaşabileceği tip ve şiddetteki çeşitli semptomları ifade eder (Faja ve Dawson, 2024; Frith ve Happé, 2005). 2019 Küresel Hastalık Yüğü verilerine göre, OSB önemli bir küresel sağlık yükünü temsil etmektedir. 2019 yılında, dünya çapında tahmini 28,3 milyon yaygın OSB vakası vardı ve yaygınlık oranı 100.000 kişide 369,4'tü. Ek olarak, dünya çapında 603.790 yeni OSB vakası vardı (insidans) ve insidans oranı 100.000 kişide 9,3'tü. Engelliliğe göre ayarlanmış yaşam yılları açısından, 2019 yılında ASD'nin küresel yükü 100.000 kişide 56,3 oranında 4,3 milyondur. Bu, 1990'dan 2019'a OSB ile ilişkili yaygınlıkta %39,3'lük ve %38,7'lik bir artışı yansıtmaktadır (Li ve ark., 2022; Solmi ve ark., 2022). Bu istatistikler, OSB'nin halk sağlığı üzerindeki artan etkisini vurgulayarak, erken tanı, hedefli önleme ve uzun vadeli destek stratejilerine olan ihtiyacın altını çizmektedir.

Çalışmalar otizmin erkeklerde kadınlardan daha yaygın olduğunu, erkek-kadın oranının 2:1 ile 5:1 arasında değiştiğini tutarlı bir şekilde göstermiştir (Loomes ve ark., 2017; Brugha ve ark., 2016). 2010 Küresel Hastalık Yüğü çalışması oranın 4:1 olduğunu tahmin etmiştir. Ancak bazı çalışmalar orta ileri düzeyde zihinsel engelli erkek ve kadınlarda otizm oranının eşdeğer olduğunu ileri sürmüş ve erkek eğiliminin tespit eğilimi veya tanı kriterlerinden etkilenebileceğini belirtmiştir (Brugha ve ark., 2016). Ayrıca otizm oranlarının farklı irksal ve etnik gruplar arasında değişebileceğini ileri süren bazı kanıtlar da

vardır (McManus ve ark., 2016). Çevresel risk faktörlerinin otizmin gelişiminde rol oynadığına inanılmaktadır. Bu risk faktörleri genetik ve epigenetik etkiler, inflamasyon ve oksidatif stres veya hipoksik ve iskemik hasar gibi çeşitli karmaşık altta yatan mekanizmalar yoluyla otizm riskini tetikleyebilir (Mosher ve ark., 2022). Ancak bu risk faktörlerinin tam olarak doğası ve genetik ve diğer faktörlerle etkileşimleri hala araştırılmaktadır.

Sanal Gerçeklik (Virtual Reality -VR) nedir?

Sanal gerçeklik (VR), kullanıcının pozisyonunu izleyen ve simülasyonda dalma veya bulunma yanılsaması yaratmak için bir veya daha fazla duyunun geri bildirimini değiştiren veya artıran oldukça etkileşimli bilgisayar simülasyonlarından oluşan bir teknolojidir (Rai ve ark., 2022). VR geleneksel olarak esas olarak oyun dünyasında kullanılmasına rağmen, son zamanlarda sağlık sektöründe tıbbi eğitim ve göz hastalıkları, bilişsel ve anksiyete bozuklukları, yaşlı yetişkinlerde kaza riskini düşürme, ağrı yönetimi, obezite yönetimi, klinik uygulama sırasında konsantrasyon kaybı ve fizik tedaviye ek olarak çok çeşitli durumların tedavisi için daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Rai ve ark., 2022; Bowman ve Li, 2017; Deutsch ve McCoy, 2017).

VR müdahalelerinin ve rehabilitasyonunun başarılı olmasını sağlamak için, klinisyenlerin gereksinimlerini ve VR teknolojisinin etkinliği, kullanılabilirliği ve erişilebilirliği ile ilgili endişelerini anlamak esastır. VR, bilgisayar tarafından oluşturulan 3B ortamlar tutarlı bir şekilde sunulduğu sürece, kullanıcıların görsel, işitsel, bilişsel ve dokunsal dahil olmak üzere çeşitli duysal kanallar aracılığıyla etkileşime girebilecekleri simüle edilmiş bir dünyaya kendilerini tamamen kaptırmalarını sağlar (Deutsch ve McCoy, 2017). Dahası, VR, fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) gibi yüksek hassasiyetli fonksiyonel görüntüleme yöntemleriyle uyumludur, araştırmacılar katılımcılara beyin aktivitelerindeki değişiklikleri izlerken çok modlu uyaranlar sunma yeteneğinden yararlanabilirler. Görsel sistem için potansiyel faydaları büyük ölçüde keşfedilmemiş olsa da, VR tabanlı terapilerin kortikal yeniden organizasyona neden olduğu ve çok çeşitli yaş aralıklarında farklı nöronal bağlantıların aktivasyonunu desteklediği gösterilmiştir (Gatica-Rojas ve ark., 2014). Sonuç olarak, yürüyüş veya denge gibi bazı motor ve işlevsel becerilerde zıt iyileştirmelere önemli ölçüde katkıda bulunmuşlardır (Ghai ve Ghai, 2019).

Son yıllarda, VR egzersizi fiziksel aktivite ve sağlık davranışlarını teşvik etmek için yeni bir yaklaşım olarak kabul edildi (Ahn ve Fox, 2017) ve sağlık promosyonunda giderek daha fazla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, VR egzersizinin egzersizin psikolojik faydalarını artırdığını ve egzersize uzun vadeli bağlılık olasılığını artırdığını gözlemlediler (Mestre ve ark., 2011). VR, operasyonel olarak duysal deneyimlerin (örneğin görsel, işitsel, dokunma ve koku uyaranları) yapay olarak yaratıldığı ve kullanıcıları sanal ortamda nesneleri

manipüle etmeye yönlendiren dijital teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Pasco ve ark., 2013). Genel olarak, üç tür VR vardır: Sürükleyici, sürükleyici olmayan ve etkileşimli. Sürükleyici VR, kullanıcılar için tamamen sanal bir ortamı simüle etmek için başa takılan ekranlar, vücut hareket sensörleri, gerçek zamanlı grafikler ve gelişmiş arayüz cihazları (örneğin özel kulaklıklar) kullanırken, sürükleyici olmayan VR düz ekran TV/bilgisayar ekranı gibi bir arayüz kullanır ve karşılık gelen bir klavye, kontrol cihazı ve/veya kumanda kolunun kullanımını gerektirir (Gao ve ark., 2018; Zeng ve ark., 2018). Etkileşimli VR, kullanıcının gerçek nesneleri manipüle etme hissi yaratan cihazlar (örneğin eldivenler, dijital gözlükler) aracılığıyla sanal nesnelerle etkileşime girme yeteneğine odaklanır, örneğin bir elma almak (Imam ve Jarus, 2014).

Robotlar, cep telefonları ve ekran tabanlı sistemler gibi teknolojiler, uyarlanabilir eğitimi kolaylaştıran ve güvenli ve öngörülebilir bir şekilde birden fazla etkileşim becerisinin geliştirilmesini destekleyen kontrollü ve ilgi çekici ortamlar sağlar (Alcañiz ve ark., 2022). Geleneksel bilgisayar, uyarlanabilir ve kişiselleştirilmiş sistemler için baskın donanım seçimidir (Xie ve ark., 2019; Vandewaeter ve ark., 2011) çünkü uyarlanabilir sistemler, geleneksel bilgisayarlar ve cihazlar için tasarlanmış mevcut geliştirme araçları ve altyapı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım, geliştirme sürecini düzene sokmayı ve sonuç olarak uygulama için gereken insan emeğini ve zamanı azaltmayı amaçlamaktadır. Geleneksel bilgisayar tabanlı terapilerin aksine, sanal gerçeklik (VR), sürükleyici, gerçekçi deneyimler sunarak ekolojik geçerliliği teşvik etmede mükemmeldir, böylece güçlü bir varlık hissi yaratır ve öğrenme çıktılarının gerçek dünya durumlarına aktarılmasını kolaylaştırmaktadır (Maddalon ve ark., 2023; Parsons ve ark., 2020; Slater ve ark., 2009). VR, kullanıcıların yapay bir dünyayla gerçekmiş gibi etkileşime girmelerine ve deneyimlemelerine olanak tanıyan bir ortamın bilgisayar tarafından oluşturulmuş bir simülasyonu olarak tasarlanmıştır. VR, kullanıcıların sanal ortamda fiziksel olarak bulunduklarını hissettikleri bir varlık hissi yaratmayı amaçlar ve simüle edilmiş alanı keşfetmelerini, nesneleri manipüle etmelerini ve çevreyle gerçekçi bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlar (Slater ve ark., 2009). Gerçekten de VR teknolojisi, 3 seviyeye ayrılan farklı derecelerde daldırma sağlayabilir: daldırma olmayan, yarı daldırma ve tam daldırma (kullanılan cihazın yeteneklerine bağlı olarak). VR, içeriğin karmaşıklığını ayarlama, değerlendirmeleri uyarlama ve otonom sanal araçları değiştirme dahil olmak üzere çeşitli uyarlama yolları sunar (Maddalon ve ark., 2023). Başka bir uyarlama biçimi, sesli komutlar ve dokunsal geri bildirim kullanma gibi sistem girdilerini entegre etmeyi içerebilir. Dahası, VR yalnızca gerçek zamanlı bilgilerin kaydedilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda her biri farklı psikofizyolojik aktiviteleri izleme amaçlı çeşitli cihazlardan toplanan verilerin entegrasyonunu da kolaylaştırır (Parsons ve ark., 2017). Çeşitli çalışmalar, uyarlanabilir VR arayüzlerinin uygulanması konusunda

önemli eğitim bulguları ortaya koymuştur. Bunlar arasında duygusal ve duygusal eğitim (Bermudez ve ark., 2019), fobilerin tedavisi (Kritikos ve ark., 2021), patolojik stresin yönetimi (Cosić ve ark., 2010) ve travma sonrası stres bozukluğu terapisi (López-Ojeda ve ark., 2022) gibi zihinsel sağlık veya nöropsikiyatrik durumlarla ilgili müdahaleler yer almaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sanal Gerçeklik Kullanımı

Son yıllarda, araştırmalar otizm spektrum bozukluğu gibi nörogelişimsel bozuklukların değerlendirilmesi, tedavisi ve eğitiminde VR kullanımına odaklanmıştır (Bravou ve ark., 2022; Lorenzo ve ark., 2020; Mesa-Gresa ve ark., 2018; Parsons ve ark., 2017; Parsons, 2016; Parsons ve Carlew, 2016). Çalışmalar, dünya çapında artan görülme sıklığı ve erken müdahalelere olan yüksek talep nedeniyle giderek daha fazla bu hastalığa odaklanmaktadır (Zeidan ve ark., 2022). Dahası, kapsamlı araştırmalar VR ile eğitimin OSB'li genç nüfus arasında çeşitli alanlarda kayda değer gelişmelere yol açabileceğini göstermiştir (Maddalon ve ark., 2023; Bravou ve ark., 2022; Parsons ve Carlew, 2016; Mesa-Gresa ve ark., 2018, Parsons, 2016). OSB, sosyal iletişimdeki bozukluklar ve kısıtlayıcı ve tekrarlayıcı davranışların varlığı ile karakterize bir nörogelişimsel durumdur (APA, 2022). OSB'nin ayırt edici bir yönü, etkilenen bireyler arasında semptom şiddetinde önemli değişkenlik olduğunu gösteren spektrum doğasıdır. Bu heterojenlik, ortak temel özellikleri paylaşırken bir kişiden diğerine önemli ölçüde farklılık gösteren klinik fenotiplerle sonuçlanır. OSB'de gözlemlenen semptom şiddetindeki heterojenlik, her bireyin spesifik semptom yapılandırmasını hedefleyen kişiselleştirilmiş tedavi yaklaşımlarının uygulanmasını gerektirir. Her çocuğun özelliklerine göre uyarlanmış erken müdahaleler tasarlayarak, OSB ile yaygın olarak ilişkilendirilen eksikliklerde hedefli eğitim ve iyileştirmeler sağlamak mümkün hale gelir (Maddalon ve ark., 2023). Bu bağlamda, uyarlanabilir VR teknolojilerinin, OSB'li genç nüfus için yeni nesil, oldukça etkili teknoloji odaklı terapötik araçlara giden yolu açma potansiyeline sahip olduğu görülmektedir.

Bu yaklaşımın ardından, çeşitli OSB uyarlanabilir teknolojileri önerildi. Bunlar arasında Bian ve ark. (2016), katılımcıların katılım ve performans ölçütlerine göre zorluk seviyelerini otonom olarak uyarlayan sürüş becerilerini geliştirmek için bir VR eğitim sistemi sundu. Başka bir uyarlanabilir sistem, kullanıcıların yanıtlarına ve stres seviyelerine göre konuşmayı dinamik olarak ayarlayan bir VR iş görüşmesi eğitim platformuna uygulandı (Adiani ve ark., 2022). Araştırmalar, rehabilitasyon için böyle bir çözümün kullanılmasının, OSB'li çocukların belirli yeteneklerini geliştirmede olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir; özellikle, VR sistemi müdahaleyi kullanıcının eylemlerine göre uyarlayabilmiştir (Soltıyevav ve ark., 2023).

VR platformlarında tedavi daha az streslidir ve kaygıyı veya stresi artırma olasılığı daha düşüktür; bu durum OSB'li çocuklarda ve ergenlerde yaygın olan sorunlu bir yönetimdir (Ghaziuddin, 2002). OSB ile ilişkili sosyal eksiklikler, özellikle sosyal engellerinin farkında olan daha yüksek işlevli OSB gençlerinde kaygı duygularına yol açabilir ve bu ezici kaygı, sırayla sosyal bozukluklarını birleştirebilir (White ve ark., 2009). Örneğin, başarısız iletişim ve etkileşim girişimlerinden kaynaklanan sosyal kaygı, OSB bireylerinin sosyal durumlardan kaçınmasına katkıda bulunabilir ve akranlarından daha fazla izole olmalarına yol açabilir (Myles ve ark., 2001). Gerçek dünyadaki sosyal beceri uygulamalarına eşlik etme eğiliminde olan ve sosyal iletişim müdahalesinin etkisini azaltabilen kaygının bu olumsuz etkisi, OSB'li çocukların gerçek dünyadaki yüz yüze etkileşimlerde sıklıkla karşılaştıkları hata veya reddedilme korkusu olmadan sosyal becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarına olanak tanıyan VR teknolojisinin kullanımıyla en aza indirilebilir (Fernández-Herrero ve ark., 2018).

VR teknolojisi, OSB'li katılımcıların motivasyonunu, dikkatini ve odaklanmasını artırmak için oyunlaştırılmış yaklaşımlarla birleştirilebilir. Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dikkatsizlik ve aşırı aktivite semptomlarıyla karakterize edilir ve OSB'li kişilerde en yaygın eşlik eden bozukluklardan biridir (Jang ve ark., 2013). OSB'li bireyler genel olarak azalmış bir sosyal dikkat gösterirler ve bu, uyaranlar daha yüksek bir sosyal içeriğe sahip olduğunda daha da şiddetli hale gelir (Chita-Tegmark, 2016). Dikkatsizlik sorunu genellikle OSB'li katılımcıların katıldığı araştırma veya terapi sürecini engeller ve araştırmacıların ve klinisyenlerin çalışmalarını başarısızlığa uğratar. Bu, mevcut uygulamaya oyunlaştırılmış bir VR öğesinin eklenmesiyle çözülebilir, çünkü VR'nin yeniliği, oyunlaştırılmış tasarımın oynanabilirliğiyle birlikte, birçok çocuk ve OSB'li yetişkin arasında, başaracakları görevlere karşı daha güçlü bir ilgi uyandırabilir, eğitime olan yatırımlarını artırabilir ve genellemeyi iyileştirebilir (Parsons ve Mitchell, 2002).

VR oyunlaştırılmış tasarım, düşük işlevli OSB popülasyonunu ve ihtiyaç duydukları desteği anlamamızı geliştirebilir. Mevcut çalışmaların ve eğitim programlarının çoğu ümit verici sonuçlar göstermiştir. Ancak, ortalama veya ortalama üstü IQ'ya sahip OSB bireylerine odaklanma eğilimindedirler ve düşük işlevli OSB'li kişileri dışlarlar (Serret ve ark., 2014). Bu nedenle, deneysel ve müdahaleci tasarımda daha yeni ve ayrıntılı yaklaşımlar gerektiren IQ dağılımının alt ucundaki OSB popülasyonunu keşfetmek ve desteklemek için daha fazla çaba gerekmektedir (Zhang ve ark., 2022). Düşük işlevli bireyler üzerinde araştırma yapmak zor olabilir çünkü tipik gelişen katılımcılar veya daha yüksek işlevli OSB katılımcılar için yönetilebilir olan görevler, düşük bilişsel yetenekleri nedeniyle daha yüksek bir zorluk seviyesi ve daha düşük işlevli

olanlara olan talep anlamına gelebilir ve bu da düşük bir görev tamamlama oranıyla sonuçlanabilir. Bu, araştırmacılar ve klinisyenler için büyük zorluklar yaratır çünkü belirli görevin gerektirdiği yeteneğin düşük işlevli OSB'lerde sağlam olup olmadığını test edemezler ve daha sonra bu tür zorlukların otizmden mi, zihinsel gerilikten mi yoksa her ikisinden mi kaynaklandığını belirlemekten çekinirler (Losh ve Capps, 2003). Bu durum, somut, ilgi çekici ve keyifli dinamik uyarıcılar sunarak görev tamamlamayı destekleyen oyunlaştırılmış bir tasarımla birleştirilmiş VR teknolojilerinin benimsenmesiyle iyileştirilebilir. Duyguları öğretmek için VR oyunlarını ve VR müzik eğitimini kullanma konusundaki önceki girişimler, düşük işlevli otizmlı çocukların VR oyun benzeri müdahaleyi tamamlama yeteneğini bildirmiştir (Serret ve ark., 2014) ve onlar için oldukça yüksek bir gelişme kaydedilmiştir (Shahab ve ark., 2022). Bu da VR platformlarının özellikle düşük işlevli otizmlı çocuklar için faydalı olabileceğini göstermektedir.

VR tabanlı müdahalelerin avantajlarından biri, her bir ASD'li bireyin özel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini karşılayacak şekilde özelleştirilebilmeleridir; bu da onları oldukça esnek ve uyarlanabilir bir müdahale aracı haline getirir. Bu özelleştirme, sanal ortamın zorluk seviyesini, sağlanan geri bildirim türünü ve müdahale için hedeflenen belirli becerileri ayarlamayı içerebilir. Yaş, semptomların şiddeti ve bireysel öğrenme stilleri gibi faktörler, OSB için VR tabanlı müdahalelerin etkinliğini etkileyebilir (Ali ve ark., 2023).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sanal Gerçeklik Kullanımının Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi

VR, OSB'li yetişkinlerde sosyal işleyişi iyileştirmek için yenilikçi bir terapötik yöntem olarak önemli bir vaat taşımaktadır (Li ve ark., 2022; Solmi ve ark., 2022). OSB'nin belirli nedeni hala bilinmemekle birlikte, genetik ve çevresel etkilerin bir kombinasyonundan kaynaklandığı düşünülmektedir (Ramaswami G., Geschwind, 2018; Sharma ve ark., 2018). OSB gelişimi genetik mutasyonlardan, toksinlerden, ebeveyn yaşından ve doğum komplikasyonlarından etkilenir. Beynin yapısı ve işlevlerindeki anormallikler de önemli genetik katılımı ve atipik nöral büyümeyi göstererek bir etkiye sahiptir (Moschetti ve ark., 2024; Zhou ve ark., 2024; Woodbury-Smith ve Scherer, 2018). Sosyal işlevsellik açısından OSB, sosyal iletişim ve tekrarlayan davranışlarla ilgili sorunlar, beceri geliştirme mücadeleleri ve anksiyete, depresyon, epilepsi ve DEHB gibi yaygın olarak birlikte görülen durumlarla tanımlanır. OSB'li bireyler sosyal ipuçlarını kavramakta, ilişkiler geliştirmekte zorluk çekerler ve uyarılara karşı daha hassas olabilirler (Guang ve ark., 2018; Haigh ve ark., 2018; Matthews ve ark., 2015). Konuşmalar sırasında göz teması kurma zorluğu kafa karışıklığına ve çatışmalara neden olabilir. OSB'li bireyler, karşılıklı iletişimi engelleyebilen ve arkadaşlıklar ve ilişkiler kurma ve

sürdürmede engeller yaratabilen gerçek olmayan dili ve kültürel incelikleri anlamakta zorluk çekebilirler (Watkins ve ark., 2017; Baird ve Norbury, 2016). Dahası, toplumsal normları ve kabul edilebilir davranışları kavramakta zorluk çekebilirler, uygunsuz veya toplumsal standartlarla tutarsız olarak algılanabilecek şekillerde davranabilirler (Pugliese ve ark., 2015; Bottema-Beutel ve ark., 2014). Günlük programları yönetmek, görevleri önceliklendirmek ve zamanında tamamlamak da zor olabilir (Bertollo ve ark., 2020; Bradshaw ve ark., 2019). Otizm spektrum bozukluğu olan kişiler sıklıkla duyuşal işlemeyle ilgili zorluklarla karşılaşır ve bu da okula gitmek veya toplu taşımayı kullanmak gibi görevleri daha karmaşık hale getirir. Artan işitsel ve dokunsal hassasiyetleri sıkıntı ve kaygı duygularına neden olabilir. Alışık olmadıkları durumlara uyum sağlama veya sorunlara çözüm bulma konusunda zorluk çekmek, bireylerin bağımsız olmalarını engelleyebilir ve sürekli yardım gerektirebilir. Bu yetenekleri geliştirmek ve desteklemek için topluma katılım esastır (Fuller ve ark., 2020; Turygin ve ark., 2015). Rehabilitasyon perspektifinden, terapötik önlemler özelleştirilmiş egzersiz programları ve araştırma destekli yaklaşımlar kullanarak sosyal, iletişimsel ve uyarlanabilir becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Davranışsal terapi, Uygulamalı Davranış Analizi gibi, iyi davranışları ödüllendirmeye ve bireylere yeni beceriler öğretmeye odaklanır (Gitimoghaddam ve ark., 2022; Roane ve ark., 2016). Konuşma terapisi ve mesleki terapi iletişim becerilerini geliştirebilir ve motor yeteneklerini iyileştirebilir (Yu ve ark., 2020). Ayrıca, kişiselleştirilmiş ve özel eğitim programları hem okul hem de toplum ortamlarında öğrenmeyi ve büyümeyi iyileştirebilir (Shahmoradi ve ark., 2022). Sanal gerçeklik (VR), özellikle sosyal işlevselliği ve sosyal becerileri geliştirmede, OSB'li yetişkinlerin rehabilitasyonunda geçerli bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. VR, gerçek dünya ortamlarını simüle ederek OSB'li bireylere güvenli ve kontrollü bir ortamda sosyal etkileşimlerini uygulama ve geliştirme fırsatı sağlar. Araştırmalar, VR tabanlı müdahalelerin bu popülasyon için genellikle zorlayıcı olan iletişim, duyuşal tanıma ve bakış açısı alma gibi becerileri geliştirebileceğini göstermiştir. VR'nin sürükleyici yapısı, sosyal senaryolara tekrar tekrar maruz kalmaya olanak tanır, uyarlanabilir sosyal davranışların geliştirilmesini kolaylaştırır ve genel sosyal yeterliliği iyileştirir (Chiappini ve ark., 2024; Thepvong ve ark., 2024; Khodatars ve ark., 2021). VR uygulaması, OSB'li bireyler için terapötik seansların özelleştirilmesi ve uyarlanmasıyla benzersiz bir esneklik sunar. VR'nin sürükleyici yapısı, sağlık ekibinin sanal ortamları ve senaryoları her hastanın özel ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve hedeflerine uyacak şekilde uyarlamasına olanak tanır. Bu kişiselleştirme düzeyi, genellikle sosyal iletişim ve etkileşimde benzersiz zorluklar sergileyen OSB bireyleri için çok önemlidir. Görev zorluğu, duyuşal girdi ve sosyal ipuçları gibi değişkenleri ayarlayarak, VR seansları, hastanın ilerlemesiyle birlikte gelişebilen, katılımı ve

sonuçları geliştiren son derece kişiselleştirilmiş bir rehabilitasyon deneyimi sağlamak üzere ince ayarlanabilir (Zhang ve ark., 2022; Naro ve ark., 2021; Lorenzo ve ark., 2019; Mesa-Gresa ve ark., 2018). OSB'li yetişkinlerde sosyal becerileri geliştirmek için VR terapisini kullanma konusundaki ilgi artmaktadır (Glaser ve ark., 2022; Parsons ve ark., 2002). VR, OSB'li bireylerde sosyal becerileri geliştirmek için geleneksel yöntemlere kıyasla çeşitli avantajlar sunmaktadır. Rol yapma veya yüz yüze etkileşimler gibi geleneksel yaklaşımlar, gerçek yaşam sosyal senaryolarının değişkenliği ve birçok OSB bireyinin öngörülemeyen ortamlarda deneyimlediği rahatsızlık nedeniyle sınırlı olabilir. Buna karşılık, VR, hastaların gerçek dünya ortamlarıyla ilişkili kaygı olmadan sosyal etkileşimleri uygulayabilecekleri güvenli, kontrollü ve tekrarlanabilir bir ortam sağlar. Bu, konuşmaları başlatma veya sosyal ipuçlarını yorumlama gibi belirli sosyal eksiklikleri hedeflemeyi ve gerçek yaşam sosyal eğitiminde her zaman mümkün olmayan tutarlı bir ortamda tekrar tekrar pratik yapmayı kolaylaştırır. Ek olarak, VR, iş görüşmeleri veya topluluk önünde konuşma gibi zor sosyal durumların gerçek dünya sonuçlarından korkmadan güvenli bir şekilde keşfedilmesini sağlar. Bu, stresi azaltır ve hastaların bu becerileri gerçek yaşam senaryolarına aktarmadan önce kendilerine güvenmelerini sağlar. Dahası, VR, sosyal davranışı öğrenmek ve geliştirmek için kritik olan anında geri bildirim sağlar. Genel olarak VR, OSB bireyleri için rehabilitasyonun hem etkinliğini hem de rahatlığını artırarak sosyal beceri eğitimi için esnek, kişiselleştirilmiş ve ilgi çekici bir platform sunar (Dechsling ve ark., 2021; Yuan ve Ip, 2018). VR'nin büyüleyici kalitesi kullanıcıların eğitime derinlemesine katılmasını sağlarken, senaryoları tekrar oynatma ve kişiselleştirme seçeneği sürekli pratik ve istikrarlı geliştirme şansı sunar (Scassellati ve ark., 2018). Sosyal beceri eğitimi için VR müdahalelerinin kullanılmasının en büyük faydalarından biri, anında geri bildirim sunma kapasitesidir. Kullanıcılar, göz teması, beden dili ve konuşma becerileri dahil olmak üzere performanslarıyla ilgili yardım alabilirler, böylece belirli sorun alanlarını tanıyabilir ve düzeltebilirler. Bu hızlı geri bildirim döngüsü, öğrenmeyi hızlandırma ve istenen sosyal davranışları güçlendirme potansiyeline sahiptir (Liu, 2023; Wattanawongwan ve ark., 2023; Bravou ve ark., 2022; Ke ve ark., 2022; Skjoldborg ve ark., 2022; Herrero ve Lorenzo, 2020).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Sanal Gerçeklik Kullanımının Gelecekteki Yönleri

1990'larda OSB popülasyonunda VR teknolojilerinin ilk kez kullanılmasından bu yana (Strickland ve ark., 1996). benzer girişimlerde bulunan çalışmaların sayısında son on yıllarda önemli bir artış olmuştur (Dechsling ve ark., 2021). Literatürde, özellikle otizmlili bireyler için sosyal ortamlarda öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla VR'nin faydaları ve potansiyellerinin giderek daha fazla

kabul gördüğü görülmektedir. Ancak, bu araştırma alanında hala yapılması gereken daha pek çok bilimsel çalışmaya ihtiyaç var. Gelecekteki çabalar uygulama genişletme ve iyileştirme, teknoloji geliştirme ve beyin temelli araştırma ve teorik model geliştirmeye yönlendirilebilir. Bu temel ve uygulamalı çalışmaların katkıları en az üç yönlü olacaktır: OSB popülasyonuna fayda sağlamak, terapistlerin iş yükünü azaltmak ve VR teknolojisinin ilerlemesini ve VR uygulamalarının teorik modellemesini kolaylaştırmak, faydalı sosyal ve kültürel sonuçları arttırmak (Zhang ve ark., 2022).

Özellikle sosyal iletişim eğitimi için VR eğitim sistemlerinin gelecekteki tasarımı, kullanıcıların dil ve kültürel geçmişlerine daha fazla önem verilmelidir. Örneğin, OSB popülasyonunda prozodik eksikliklerin öncelikle pragmatik ve duygusal yönlerde bulunduğu ve dilbilgisi yönlerinin nispeten korunduğu varsayılmıştır (Rhea ve ark., 2005). Ancak, bu sonuç esas olarak hece düzeyindeki prozodik varyasyonların (veya sözcük tonlarının) sözcüksel anlamı ayırt etmediği İngilizce veya diğer ton dışı diller konuşan OSB bireylerinden toplanan verilerden çıkarılmıştır. Otizmli ton dili konuşanlar için, sözcük tonlarının ve ünlü abartılarının atipik algısı gözlemlenmiştir (Chen ve ark., 2021; Wang ve ark., 2017). Bu nedenle, OSB popülasyonunda prozodinin dilbilgisi işlevlerinin bozulup bozulmadığı tartışmalıdır ve dil geçmişinin etkisi nedeniyle farklılık göstermesi muhtemeldir, bu nedenle gelecekteki VR tabanlı uygulamanın tasarımı bu dil-özgü sorunu dikkate almalı ve dil geçmişlerine göre OSB bireylerine göre uyarlanmalıdır. Benzer şekilde, birçok sosyal davranış kültüre bağlı olduğundan, bu alanda gelecekteki araştırmalarda kültürel faktörler de dikkate alınmalıdır. Örneğin, OSB 'li kişilerin sosyal becerilerinde eğitim, genellikle onları iletişim partnerleriyle göz teması kurmaya teşvik eder. Bu nedenle, eğitim senaryolarını ve etkinliklerini OSB kullanıcılarının kültürel geçmişlerini göz önünde bulundurarak tasarlamak çok önemlidir (Sharmin ve ark., 2018)..

Otizm spektrumundaki heterojenlik, aynı dil ve kültürel geçmişe sahip olsalar bile, her OSB'li bireyin benzersiz olduğu ve belirli bir müdahalenin veya tedavinin tüm nüfus için her zaman en iyi olmayabileceği anlamına gelir (Stahmer ve ark., 2011). Müdahalenin etkinliği büyük ölçüde OSB katılımcısının belirli zayıflıklarını ne kadar doğru hedeflediğine bağlıdır, bu nedenle her OSB bireyinin tercihlerine hitap edebilen bireyselleştirilmiş VR tabanlı eğitim ve müdahale sunmak gerekir. Geleneksel müdahalede, terapistler müdahale paradigmasını OSB bireyinin belirli bilişsel ve davranışsal koşullarına göre ayarlama eğilimindedir (Lahiri, 2020). OSB için VR tabanlı egzersiz sistemlerinin gelecekteki gelişimi, beceri eğitiminin kullanıcının belirli ihtiyaçlarına uyarlanmasını da dikkate almalıdır. Örneğin, OSB'de duygu işleme üzerine yapılan araştırmalar çok karışık sonuçlar üretmiştir ve OSB bireylerinde

bunun bozulup bozulmadığı konusunda anlaşmazlık devam etmektedir (Uljařević ve Hamilton, 2013). Görevler ve bireyler arasında (tek bir çalışmada bile) heterojen performans, duygu işleminin OSB'de evrensel olarak bozulmamış olabileceğini ve eksikliklerin derecesinin de bireyler arasında değişebileceğini göstermektedir (Nuske ve ark., 2013). VR tabanlı eğitim sistemleri daha sonra belirli kullanıcıdaki belirli eksikliklerin derecesini otomatik olarak incelemek ve sonraki eğitim planını değerlendirme sonuçlarına göre ayarlamak için yapay zeka değerlendirme prosedürlerini dahil edebilir. Örneğin, belirli duyguları algılama ve anlamada belirli zorluk çektiği değerlendirilen OSB'li kullanıcılar için, VR eğitim sistemi duygu işlemedeki eğitim oranını buna göre ayarlayabilir ve ilgili sosyal becerilerin optimum şekilde öğrenilmesini teşvik etmek için hedefli uygulama sağlayabilir.

Sonuç

Genel olarak, VR tabanlı müdahaleler, OSB'li bireylerin güvenli ve kontrollü bir ortamda önemli yaşam becerilerini öğrenmeleri ve uygulamaları için değerli bir araç olma potansiyeline sahiptir. Ancak, bu müdahalelerin etkinliğini belirlemek ve OSB'li hangi bireylerin bunlardan en fazla yararlanabileceğini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

VR teknolojilerinin uygulamaları, OSB popülasyonunun temel özelliklerine dayandırıldığı takdirde önemli faydalar sağlayabilir. OSB'nin temel bozukluklarını ele almada ve otistik bireylerin mevcut durumunu iyileştirmede, OSB terapisi için VR'nin benzersiz avantajları ve VR'nin sosyal etkileşimi araştırma potansiyeli önemli bir rol oynayabilir.

VR egzersizleri, geleneksel rehabilitasyon egzersizlerinden daha ilgi çekici ve motive edici olabilir ve bu da tedavi planına katılımın ve uyumun artmasına yol açabilir. VR tabanlı egzersizlerin bir diğer faydası da, bireylerin rehabilitasyon süreci boyunca kendilerini daha rahat ve kendinden emin hissetmelerine yardımcı olabilecek güvenli ve kontrollü bir ortamda gerçekleştirilebilmeleridir.

Kaynaklar

- Adiani, D., Itzkovitz, A., Bian, D., Katz, H., Breen, M., Hunt, S., ... Sarkar, N. (2022). Career interview readiness in virtual reality (CIRVR): A platform for simulated interview training for autistic individuals and their employers. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 15(1), 1–28. <https://doi.org/10.1145/3505560>.
- Ahn, S. J., & Fox, J. (2017). Immersive virtual environments, avatars, and agents for health. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.325>
- Alcañiz, M., Maddalon, L., Minissi, M. E., Sirera, M., Abad, L., & Giglioli, I. A. (2022). Intervenciones tecnológicas adaptativas para el trastorno del espectro autista: Una revisión bibliográfica. *Medicina*, 82(Supl. 1).
- Ali, S. G., Wang, X., Li, P., Jung, Y., Bi, L., Kim, J., ... Wang, J. (2023). A systematic review: Virtual-reality-based techniques for human exercises and health improvement. *Frontiers in Public Health*, 11, 1143947. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1143947>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Baird, G., & Norbury, C. F. (2016). Social (pragmatic) communication disorders and autism spectrum disorder. *Archives of Disease in Childhood*, 101, 745–751. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306944>
- Bermudez i Badia, S., Quintero, L. V., Cameirao, M. S., Chirico, A., Triberti, S., Cipresso, P., & Gaggioli, A. (2019). Toward emotionally adaptive virtual reality for mental health applications. *IEEE Journal of Biomedical and Health Informatics*, 23(5), 1877–1887. <https://doi.org/10.1109/JBHI.2018.2878846>
- Bertollo, J. R., Strang, J. F., Anthony, L. G., Kenworthy, L., Wallace, G. L., & Yerys, B. E. (2020). Adaptive behavior in youth with autism spectrum disorder: The role of flexibility. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 42–50. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04220-9>
- Bian, D., Wade, J., Warren, Z., & Sarkar, N. (2016). Online engagement detection and task adaptation in a virtual reality based driving simulator for autism intervention. In *Proceedings of the 10th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, Users and Context Diversity* (pp. 538–547). Toronto, ON: Springer.
- Bottema-Beutel, K., Yoder, P. J., Hochman, J. M., & Watson, L. R. (2014). The role of supported joint engagement and parent utterances in language and social communication development in children with autism spectrum disorder.

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2162–2174.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2092-z>
- Bowman, E. L., & Liu, L. (2017). Individuals with severely impaired vision can learn useful orientation and mobility skills in virtual streets and can use them to improve real street safety. *PLoS ONE*, 12, e0176534.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176534>
- Bradshaw, J., Gillespie, S., Klaiman, C., Klin, A., & Saulnier, C. (2019). Early emergence of discrepancy in adaptive behavior and cognitive skills in toddlers with autism spectrum disorder. *Autism*, 23, 1485–1496.
<https://doi.org/10.1177/1362361318815662>
- Bravou, V., Oikonomidou, D., & Drigas, A. S. (2022). Applications of virtual reality for autism inclusion: A review. *Retos*, 45, 779–785.
<https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92078>
- Brugha, T. S., Spiers, N., Bankart, J., Cooper, S. A., McManus, S., Scott, F. J., ... & Saxena, S. (2016). Epidemiology of autism in adults across age groups and ability levels. *British Journal of Psychiatry*, 209, 498–503.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.174649>
- Chen, F., Zhang, H., Ding, H., Wang, S., Peng, G., & Zhang, Y. (2021). Neural coding of formant-exaggerated speech and nonspeech in children with and without autism spectrum disorders. *Autism Research*, 14, 1357–1374.
<https://doi.org/10.1002/aur.2509>
- Chiappini, M., Dei, C., Micheletti, E., Biffi, E., & Storm, F. A. (2024). High-functioning autism and virtual reality applications: A scoping review. *Applied Sciences*, 14, 3132. <https://doi.org/10.3390/app14073132>.
- Chita-Tegmark, M. (2016). Social attention in ASD: A review and meta-analysis of eye-tracking studies. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 79–93.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.011>
- Cosić, K., Popović, S., Kukolja, D., Horvat, M., & Dropuljić, B. (2010). Physiology-driven adaptive virtual reality stimulation for prevention and treatment of stress related disorders. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(1), 73–78. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0260>.
- Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 1–16.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>
- Deutsch, J., & McCoy, S. W. (2017). Virtual reality and serious games in neurorehabilitation of children and adults: Prevention, plasticity and

- participation. *Pediatric Physical Therapy*, 29, S23. <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000387>.
- Faja, S., & Dawson, G. (2024). Autism spectrum disorder. In *Child and Adolescent Psychopathology* (3rd ed., pp. 745–782). Asian Scholars Network.
- Fernández-Herrero, J., Lorenzo, G., & Lledó, A. (2018). A bibliometric study on the use of virtual reality (VR) as an educational tool for high-functioning autism spectrum disorder (ASD) children. In Ş. Çetinkaya (Ed.), *Contemporary Perspective on Child Psychology and Education* (pp. 59–81). IntechOpen.
- Frith, U., & Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current Biology*, 15(19), R786–R790. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.09.033>.
- Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1683–1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z>.
- Gao, Z., Zeng, N., Pope, Z. C., Wang, R., & Yu, F. (2019). Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence, and physical activity in preschool children. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 106–113. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.12.001>
- Gatica-Rojas, V., & Méndez-Rebolledo, G. (2014). Virtual reality interface devices in the reorganization of neural networks in the brain of patients with neurological diseases. *Neural Regeneration Research*, 9, 888. <https://doi.org/10.4103/1673-5374.131612>
- Ghai, S., & Ghai, I. (2019). Virtual reality enhances gait in cerebral palsy: A training dose-response meta-analysis. *Frontiers in Neurology*, 10, 236. <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00236>
- Ghaziuddin, M. (2002). Asperger syndrome: Associated psychiatric and medical conditions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 138–144. <https://doi.org/10.1177/10883576020170030301>
- Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Perspectives on Behavior Science*, 45, 521–557. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>
- Glaser, N., & Schmidt, M. (2022). Systematic literature review of virtual reality intervention design patterns for individuals with autism spectrum disorders. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 38, 753–788. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1970433>

- Guang, S., Pang, N., Deng, X., Yang, L., He, F., Wu, L., & Peng, J. (2018). Synaptopathology involved in autism spectrum disorder. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 12, 470. <https://doi.org/10.3389/fncel.2018.00470>
- Haigh, S. M., Walsh, J. A., Mazefsky, C. A., Minshew, N. J., & Eack, S. M. (2018). Processing speed is impaired in adults with autism spectrum disorder, and relates to social communication abilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2653–2662. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3515-z>
- Herrero, J. F., & Lorenzo, G. (2020). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving. *Education and Information Technologies*, 25, 1689–1722. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10050-0>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9, S55. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Jang, J., Matson, J. L., Williams, L. W., Tureck, K., Goldin, R. L., & Cervantes, P. E. (2013). Rates of comorbid symptoms in children with ASD, ADHD, and comorbid ASD and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2369–2378. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.04.021>
- Ke, F., Moon, J., & Sokolikj, Z. (2022). Virtual reality–based social skills training for children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 37, 49–62. <https://doi.org/10.1177/0162643420945603>
- Khodatars, M., Shoeibi, A., Sadeghi, D., Ghaasemi, N., Jafari, M., Moridian, P., & Berk, M. (2021). Deep learning for neuroimaging-based diagnosis and rehabilitation of autism spectrum disorder: A review. *Computers in Biology and Medicine*, 139, 104949. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2021.104949>
- Kritikos, J., Alevizopoulos, G., & Koutsouris, D. (2021). Personalized virtual reality human-computer interaction for psychiatric and neurological illnesses: A dynamically adaptive virtual reality environment that changes according to real-time feedback from electrophysiological signal responses. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 596980. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.596980>
- Lahiri, U. (2020). Scope of virtual reality to autism intervention. In *A computational view of autism* (pp. 83–130). Springer.
- Li, Y. A., Chen, Z. J., Li, X. D., Gu, M. H., Xia, N., Gong, C., ... Wei, X. P. (2022). Epidemiology of autism spectrum disorders: Global burden of disease 2019 and bibliometric analysis of risk factors. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 972809. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.972809>

- Liu, L. (2023). Virtual reality for social skills training of children and adolescents with ASD: A systematic review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2061–2067. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4645>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56, 466–474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- López-Ojeda, W., & Hurley, R. A. (2022). Extended reality technologies: Expanding therapeutic approaches for PTSD. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 34(1), A4–A5. <https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.21100244>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392, 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lorenzo, G., Lledó, A., Arráez-Vera, G., & Lorenzo-Lledó, A. (2019). The application of immersive virtual reality for students with ASD: A review between 1990–2017. *Education and Information Technologies*, 24, 127–151. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9766-7>
- Lorenzo, G., Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., & Pérez-Vázquez, E. (2020). Application of virtual reality in people with ASD from 1996 to 2019. *Journal of Enabling Technologies*, 14(2), 99–114. <https://doi.org/10.1108/jet-01-2020-0005>
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239–251. <https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>
- Maddalon, L., Minissi, M. E., Cervera-Torres, S., Hervás, A., Gómez-García, S., & Alcañiz, M. (2023). Multimodal interaction in ASD children: A usability study of a portable hybrid VR system. In *Proceedings of the 17th International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction, Held as Part of the 25th HCI International Conference* (pp. 614–624). Copenhagen, Denmark.
- Maddalon, L., Minissi, M. E., Torres, S. C., Gómez-García, S., & Alcañiz, M. (2023). Virtual humans for ASD intervention: A brief scoping review. *Medicina (Buenos Aires)*, 83(Suppl 2), 48–52.
- Matthews, N. L., Smith, C. J., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J., & Malligo, A. (2015). Adaptive functioning in autism spectrum disorder during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2349–2360. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2400-2>

- McManus, S., Bebbington, P. E., Jenkins, R., & Brugha, T. (2016). *Mental health and wellbeing in England: The adult psychiatric morbidity survey 2014*. NHS Digital.
- Mesa-Gresa, P., Gil-Gómez, H., Lozano-Quilis, J., & Gil-Gómez, J. (2018). Effectiveness of virtual reality for children and adolescents with autism spectrum disorder: An evidence-based systematic review. *Sensors*, 18(8), 2486. <https://doi.org/10.3390/s18082486>
- Mestre, D., Dagonneau, V., & Mercier, C. S. (2011). Does virtual reality enhance exercise performance, enjoyment, and dissociation? An exploratory study on a stationary bike apparatus. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 20, 1–14. https://doi.org/10.1162/pres_a_00031
- Moschetti, A., Giangreco, M., Ronfani, L., Cervellera, S., Ruffilli, M. P., Nume, C., ... Servidio, A. G. (2024). An ecological study shows increased prevalence of autism spectrum disorder in children living in a heavily polluted area. *Scientific Reports*, 14, 17159. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-67980-0>
- Mosher, M. A., Carreon, A. C., Craig, S. L., & Ruhter, L. C. (2022). Immersive technology to teach social skills to students with autism spectrum disorder: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 334–350. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00259-6>
- Myles, B. S., Barnhill, G. P., Hagiwara, T., Griswold, D. E., & Simpson, R. L. (2001). A synthesis of studies on the intellectual, academic, social/emotional and sensory characteristics of children and youth with Asperger syndrome. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 304–311.
- Naro, A., & Calabro, R. S. (2021). What do we know about the use of virtual reality in the rehabilitation field? A brief overview. *Electronics*, 10, 1042. <https://doi.org/10.3390/electronics10091042>
- Nuske, H. J., Vivanti, G., & Dissanayake, C. (2013). Are emotion impairments unique to, universal, or specific in autism spectrum disorder? A comprehensive review. *Cognition and Emotion*, 27, 1042–1061. <https://doi.org/10.1080/02699931.2012.762900>
- Parsons, S. (2016). Authenticity in virtual reality for assessment and intervention in autism: A conceptual review. *Educational Research Review*, 19, 138–157. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.08.001>
- Parsons, S., & Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 430–443. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00425.x>

- Parsons, T. D., Gaggioli, A., & Riva, G. (2017). Virtual reality for research in social neuroscience. *Brain Sciences*, 7(4), 42. <https://doi.org/10.3390/brainsci7040042>
- Parsons, T. D., & Carlew, A. R. (2016). Bimodal virtual reality stroop for assessing distractor inhibition in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1255–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2663-7>
- Parsons, T. D., Gaggioli, A., & Riva, G. (2020). Extended reality for the clinical, affective, and social neurosciences. *Brain Sciences*, 10(12), 1–22. <https://doi.org/10.3390/brainsci10120922>
- Parsons, T. D., Riva, G., Parsons, S., Mantovani, F., Newbutt, N., Lin, L., ... Hall, T. (2017). Virtual reality in pediatric psychology. *Pediatrics*, 140(Supplement 2), S86–S91. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758i>
- Pasco, D. (2013). The potential of using virtual reality technology in physical activity settings. *Quest*, 65, 429–441. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.795906>
- Pugliese, C. E., Anthony, L., Strang, J. F., Dudley, K., Wallace, G. L., & Kenworthy, L. (2015). Increasing adaptive behavior skill deficits from childhood to adolescence in autism spectrum disorder: Role of executive function. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1579–1587. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2309-1>
- Rai, B. B., Morley, M. G., Bernstein, P. S., & Maddess, T. (2022). Severity of age-related macular degeneration at first presentation in Bhutan: A 3-year national study. *BMC Ophthalmology*, 22, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12886-022-02520-w>
- Ramaswami, G., & Geschwind, D. H. (2018). Genetics of autism spectrum disorder. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 147, pp. 321–329). Elsevier.
- Rhea, P., Augustyn, A., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 205–220. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-1999-1>
- Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2016). Applied behavior analysis as treatment for autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 175, 27–32. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.04.023>
- Scassellati, B., Boccanfuso, L., Huang, C. M., Mademtzi, M., Qin, M., Salomons, N., & Shic, F. (2018). Improving social skills in children with ASD using a long-term, in-home social robot. *Science Robotics*, 3, eaat7544. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat7544>

- Serret, S., Hun, S., Iakimova, G., Lozada, J., Anastassova, M., Santos, A., ... Askenazy, F. (2014). Facing the challenge of teaching emotions to individuals with low- and high-functioning autism using a new serious game: A pilot study. *Molecular Autism*, 5, 37. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-5-37>
- Shahab, M., Taheri, A., Mokhtari, M., Shariati, A., Heidari, R., Meghdari, A., & Alemi, M. (2022). Utilizing social virtual reality robot (V2R) for music education to children with high-functioning autism. *Education and Information Technologies*, 27, 819–843. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10392-0>
- Shahmoradi, L., & Rezayi, S. (2022). Cognitive rehabilitation in people with autism spectrum disorder: A systematic review of emerging virtual reality-based approaches. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 19, 91. <https://doi.org/10.1186/s12984-022-01069-5>
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2018.05.007>
- Sharmin, M., Hossain, M. M., Saha, A., Das, M., Maxwell, M., & Ahmed, S. (2018). From research to practice: Informing the design of autism support smart technology. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–13). Montreal, QC, Canada.
- Skjoldborg, N. M., Bender, P. K., & Jensen de López, K. M. (2022). The efficacy of head-mounted-display virtual reality intervention to improve life skills of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2295–2310. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331990>
- Slater, M., Lotto, B., Arnold, M. M., & Sanchez-Vives, M. V. (2009). How we experience immersive virtual environments: The concept of presence and its measurement. *Anuario de Psicología*, 40(2), 193.
- Solmi, M., Song, M., Yon, D. K., Lee, S. W., Fombonne, E., Kim, M. S., ... Keller, R. (2022). Incidence, prevalence, and global burden of autism spectrum disorder from 1990 to 2019 across 204 countries. *Molecular Psychiatry*, 27, 4172–4180. <https://doi.org/10.1038/s41380-022-01630-7>
- Soltiyeveva, A., Oliveira, W., Madina, A., Adilkhan, S., Urmanov, M., & Hamari, J. (2023). My lovely granny's farm: An immersive virtual reality training system for children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11862-x>
- Stahmer, A. C., Schreibman, L., & Cunningham, A. B. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum

disorders. *Brain Research*, 1380, 229–239.
<https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.043>

- Strickland, D., Marcus, L. M., Mesibov, G. B., & Hogan, K. (1996). Brief report: Two case studies using virtual reality as a learning tool for autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 651–659.
<https://doi.org/10.1007/BF02172354>
- Thepvong, J., Kitirattarkarn, G. P., & Lertpreechapakdee, N. (2024). A virtual reality game designed to enhance empathy and acceptance for individuals with autism: An experimental study focusing on people in a workplace. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 45, 411–420.
- Turygin, N., Matson, J. L., & Tureck, K. (2015). The relationship of attention-deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder to adaptive skills in young children. *Developmental Neurorehabilitation*, 18, 317–321.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2013.846947>
- Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1517–1526. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1695-5>
- Vandewaetere, M., Desmet, P., & Clarebout, G. (2011). The contribution of learner characteristics in the development of computer-based adaptive learning environments. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 118–130.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.038>
- Vieira, G. D. P., De Araujo, D. F. G. H., Leite, M. A. A., & Orsini, M. (2014). Realidade virtual na reabilitação física de pacientes com doença de Parkinson. *Journal of Human Growth and Development*, 24, 31.
<https://doi.org/10.7322/jhgd.72046>
- Wang, X., Wang, S., Fan, Y., Huang, D., & Zhang, Y. (2017). Speech-specific categorical perception deficit in autism: An event-related potential study of lexical tone processing in mandarin-speaking children. *Scientific Reports*, 7, 43254. <https://doi.org/10.1038/srep43254>
- Watkins, L., Kuhn, M., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & O'Reilly, M. (2017). Evidence-based social communication interventions for children with autism spectrum disorder. *Indian Journal of Pediatrics*, 84, 68–75.
<https://doi.org/10.1007/s12098-015-1938-5>
- Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Hong, E. R., Dunn, C., Yllades, V., Pierson, L. M., & Foster, M. (2023). Interventions for improving social-communication skills for adolescents and adults with ASD: A meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 391–405.
<https://doi.org/10.1007/s40489-021-00300-8>

- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216–229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- Woodbury-Smith, M., & Scherer, S. W. (2018). Progress in the genetics of autism spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60, 445–451. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13717>
- Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>
- Yu, Q., Li, E., Li, L., & Liang, W. (2020). Efficacy of interventions based on applied behavior analysis for autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Psychiatry Investigation*, 17, 432. <https://doi.org/10.30773/pi.2019.0229>
- Yuan, S. N. V., & Ip, H. H. S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London Journal of Primary Care*, 10, 110–112. <https://doi.org/10.1080/17571472.2018.1483000>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zeng, N., Pope, Z. C., Lee, J. E., & Gao, Z. (2018). Virtual reality exercise for anxiety and depression: A preliminary review of current research in an emerging field. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 42. <https://doi.org/10.3390/jcm7030042>
- Zhang, M., Ding, H., Naumceska, M., & Zhang, Y. (2022). Virtual reality technology as an educational and intervention tool for children with autism spectrum disorder: Current perspectives and future directions. *Behavioral Sciences*, 12(5), 138. <https://doi.org/10.3390/bs12050138>
- Zhang, M., Xu, S., Chen, Y., Lin, Y., Ding, H., & Zhang, Y. (2022). Recognition of affective prosody in autism spectrum conditions: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 26, 798–813. <https://doi.org/10.1177/1362361321995725>
- Zhou, D., Hua, T., Zhao, X., & Tang, G. (2024). Structural and functional brain alterations in children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 178, 107–113.

