



(UGEAD - IntJCES)

Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of
Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık
Aylarında Yayımlanan
Açık Erişimli Hakemli Dergi

*Biannual
(Published in June & December)
Open Access Peer-Reviewed Journal*

Cilt 1
Aralık 2015

Volume 1
December 2015



ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.intjces.com



www.iscsa-a.org

UGEAD, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılıyarak dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İyi çalışmalar.

IntJCES is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract intention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations.

Kind regards.



Eş Editörler / Co-editors

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)
Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA
Dr. Murat KUL, Assist. Prof., Bartın University, TURKEY

Bilim Kurulu / Scientific Board

Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN
Dr. Ahmet ARSLAN, Marmara University, TURKEY
Dr. Coşkun ARSLAN, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Oktay, ASLAN, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Assoc. Prof., Atatürk University, TURKEY
Dr. Sinem TARHAN, Bartın University, TURKEY
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Taner BOZKUŞ

Tasarım / Design

Güngör DOĞANAY

Web Yöneticisi / Web Admin

Ali ALTUNAY



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2015

Halkla İlişkiler / Public Affairs

Sercan KURAL

Web & Email

www.intjcss.com & info@intjcss.com

** İsimler alfabetik sırayla dizilmiştir. / Names are listed in alphabetical order.*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1-** Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi Politikaları
National Education and Physical Education Policies during Foundation of Turkish Republic
Mutlu TÜRKMEN**1-25**
- 2-** Devirli ve Devirsiz Spor Yapan Sporcuların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi: Pilot Çalışma
Investigation of Athletes' Multiple Intelligence Domains Doing Cyclic and Acyclic Sports: A Pilot Study
Cem Sinan ASLAN, Oğuzhan DALKIRAN, Uğur ÖZER**26-33**
- 3-** Sporcu Öğrenciler ile Sedarter Öğrencilerin Sağlık-Egzersiz Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılması
Comparison of Awareness Levels of Health-Exercise and Physical Activity between Athlete and Non-Athlete Students
Oğuzhan DALKIRAN, Cem Sinan ASLAN**34-41**
- 4-** Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sportmenlik Davranışı Oluşturma Etkisinin Belirlenmesi: (Bartın İl Örneği)
Analysis of the Effects of Physical Education and Sport Courses on the Development of Sportsmanship Attitude of Secondary School Students: (Bartın City Sample)
Mutlu TÜRKMEN, Serkan VAROL**42-64**
- 5-** Öğrencilerin Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki (Harran Üniversitesi Örneği)
The Relationship between Communication and Elocution of Instructors According to Students' Perceptions (Harran University Sample)
Recep CENGİZ, Ebru Olcay KARABULUT**65-73**



Field : Education History

Type : Review Article

Recieved:11.10.2015 - *Accepted*:13.12.2015

Kuruluş Döneminde Cumhuriyetin Milli Eğitim ve Beden Eğitimi Politikaları¹

Mutlu TÜRKMEN

Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın, TÜRKİYE

E-posta: turkmenm@bartin.edu.tr

Öz

Cumhuriyetin kurulması ve kökleşmesi, uzun ve köklü bir arka planı olan Osmanlı İmparatorluğuna dair geleneklerin toplumun günlük yaşamından elenmesi ile mümkün olmuştur. Şüphesiz bu süreç, hem politik hem de toplumsal açıdan sancılı ve sıkıntılı olmuştur. Cumhuriyetin kurucu elitleri, toplumsal dönüşümü temin etmek için eğitim politikalarına özel bir önem vermiştir. Dolayısıyla bu yeni dönemde eğitimle ilgili temel dinamikler belirlenirken, Kemalizm ilkelerine uygun bir çerçeve oluşturulmuş ve toplumun bu çerçeveye ne kadar hazır olduğu dikkate alınmaksızın uygulamaya sokulmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede eğitimin görünür yüzlerinden birisini oluşturan Beden Eğitime de özel bir önem verilmiştir. Aslında bu dönemde beden eğitimi salt beden eğitimi değil, aynı zamanda zihinsel ve toplumsal dönüşümün bir aracı olarak ele alınmıştır. Bu nitel araştırmada, hem genel eğitim politikaları hem de özel olarak beden eğitimi politikalarının hangi çerçevede ele alındığı mevcut yazın ışığında belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Beden Eğitimi, Cumhuriyet, Kemalizm

¹ Bu makalenin bazı bölümleri Mutlu Türkmen'in Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlamış olduğu, "Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye'deki Etkileri (1923-1938)" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



National Education and Physical Education Policies during Foundation of Turkish Republic

Mutlu TÜRKMEN

Assoc. Prof. Dr., School of Physical Education and Sports, Bartın University, Bartın, TURKEY

Email: turkmenm@bartin.edu.tr

Abstract

The foundation and establishment of the new Turkish Republic was only possible as a result of elimination of the traditions of the societies' daily lives which had been emerged during the long and strong historical background of Ottoman Empire. It was obvious that this process was problematic and colicky in terms of political and social change. The founding elites of Turkish Republic put a special emphasis on the educational policies in order to ease this social transformation process. Therefore, in this new era while determining the basic principles of educational policies, a frame which was suitable to Kemalist ideology was set, and this frame was adopted ignoring the readiness of the society to this new era.

The founders also took physical education as one of the key aspects of the national education policies. As a matter of fact, during this period physical education was never taken solely as education of the body, but also as a means of mental and social transformation of the society. In this qualitative research, both educational policies and more specifically physical education policies were investigated in the light of the references reached.

Keywords: Education, Physical Education, Republic, Kemalism



1. Giriş

Batıda 18. ve 19. yüzyıllarda imparatorluklardan ulus devletlere geçiş sürecinde ortaya çıkan milli eğitim sistemleri, ulus devletlerin ve milli yurttaşların oluşturulmasında başat bir rol oynamıştır. Daha önceden eğitim ailenin, dinin ve meslek örgütlerinin yönettiği, daha dar ve özel bir alan iken, ulus devletlerde ise müfredatının doğrudan devlet erkinin belirlediği ve finansmanını yine devlet kaynaklarından sağladığı, merkezî olarak düzenlenen kamusal bir hizmete dönüşmüştür.

Aynı dönemde Osmanlı İmparatorluğunda ise çok sayıda mağlubiyet yaşayan ve geniş toprak parçalarından çekilmek zorunda kalan Türk toplumu, Birinci Dünya Savaşında içerisinde bulunduğu bloğun da yenilgiye uğramasıyla önemli bir travma yaşamıştır. Bu travma Anadolu topraklarının işgale uğramasıyla daha büyük bir derinlik kazanmıştır. Dolayısıyla büyük zorluklarla kazanılan kurtuluş mücadelesinin ardından kurulan yeni Türk devleti, her şeyden önce ulusal savunma ve üniter birliğin üzerinde durmuştur. Cumhuriyetin eğitim ideolojisi de zorunlu olarak bütün yabancı düşünce akımlarına karşı uyanık durmayı ve bunlara karşı savaşa hazırlıklı olmayı gerektiren savunmacı bir anlayışı esas alıyordu. Cumhuriyetin kuruluşunda bu ideoloji milliyetçi ve muhafazakâr bir temele dayandırılmışsa da, Kemalist reformların gerçekleşmesiyle birlikte dinî duyarlılıklar elenerek seküler bir anlayış oluşturulmuştur.

Kaplan (1999: 146-152), Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de ortaya konulan tek eğitim anlayışının Kemalist eğitim olmadığını, bunun yanı sıra Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası’nın muhafazakâr-liberal eğitim modelini, Ziya Gökalp’in liberal-solidarist eğitim modelini ve Türkiye Komünist Partisi’nin ise enternasyonal-eşitlikçi eğitim modelini önerdiğini ancak bu modellerin hiçbirinin uygulanma olanağı bulamadığını kaydetmiştir. Bu nedenle de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kabul gören ve uygulanan tek eğitim modelinin milliyetçi ve militarist tonları ağır basan Kemalist eğitim programı olduğunu dile getirmiştir.

Türkiye’de milli eğitim ideolojisi, günün koşullarına bağlı olarak ileri derecede pragmatist ve pratik temellere dayanıyor olmakla birlikte, yeni kurulan devletin üzerine inşa edildiği Kemalist ideolojinin de bir uzantısıdır. Bu ideoloji ülkenin milli eğitim sistemini belirleyen temel dinamik olurken, diğer yandan da eğitim sistemi bu ideolojinin bir propaganda aracına dönüşmüştür.

Türkiye’de de tıpkı Sovyetler Birliği’nde olduğu gibi (Pratkanis ve Aronson, 2008: 103), Kemalist yönetimin halkla ilişkiler ve propaganda anlayışı, eğitim kavramıyla iç içe geçmiştir. Dönem boyunca da, yürütülen bu faaliyetler için sık sık ve yan yana kullanılan iki sözcük bulunmaktadır: “Eğitim ve telkin”. Bu, belli bir bakış açısına ilişkindir. Bu bakış açısı, azınlıkta bulunan bir aydın kesimle cahil ve geri bırakılmış geniş halk kitleleri arasındaki uçurumun ancak ve ancak halkın elit/aydın kesimin fikirleri doğrultusunda eğitilmesi ile kapatılabileceği görüşüne dayanır (Çelik, 2010: 22).

Mustafa Kemal eğitimle ilgili sistematik düşüncelerini ilk kez 1921 yılında Ankara’da yapılan Maarif Kongresi açılışında dile getirmiştir. Mustafa Kemal burada yaptığı konuşmada, her türlü yabancı etkiden uzak, geçmişin karanlık hurafelerinden arındırılmış, tamamıyla milli karakterli ve yerli bir eğitim olgusu üzerinde durmuştur. Nitekim Cumhuriyetin ilk yıllarının ünlü Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Mustafa Kemal’in ilk konuşmasında ortaya



koyduğu idealleri “maarifte milliyetçiliğin ilk beyannamesi” olarak telakki etmiş ve “Bu nutuk, esas olarak ... başka milletlerle mücadele edebilecek kudrette bir Türk gençliği yaratmayı gaye tayin ediyor” demiştir (Yücel, 1993: 118).

Gürsen Topses, Cumhuriyet Dönemi eğitiminin felsefi yapısını ve amaçlarını, ekonomik bir bağlamda ele alarak, eleştirel bir yaklaşımla aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Akt. Gülbahar, 2006: 172):

1923’lerde, Cumhuriyet kurulmadan önce toplanan İzmir İktisat Kongresi’nin temel amacı, Türkiye Cumhuriyeti’nin ekonomik modelini çizmekti. Bu model, temelde, liberal bir ekonominin genel düşünce çizgisini belirliyor ve bu yolda yürünecek düşünce sisteminin ana niteliklerini ortaya koyuyordu. Başlangıçta uygulanan eğitim amaçları da, bu ekonomik modelin ışığında bir üst yapı oluşturmak, giderek bir eğitim görüşü geliştirmek çizgisinde belirginleşiyordu. Bu çizgi, Cumhuriyet ideolojisini pekiştirmek ve yaygınlaştırmayı amaç edinen yurttaşlık eğitiminin yanı sıra köylüyü -kırsal alanının insanını- eğitmeyi, onu üretici kılmayı temel yaklaşım yönü olarak seçmişti. Pragmatist, işe ve üretime yönelik bir eğitim anlayışı gündeme geliyordu. Kapitalist ekonomik üretime uygun bir eğitim anlayışıydı bu. Özellikle köyün ve köylünün kalkınması, giderek köylünün temel ziraat bilgileriyle donatılmasını, tarım alanında eğitilmiş insan gücünün seferber edilmesini amaç edinmişti.

... Üretime yönelik eğitim anlayışı, Cumhuriyet ideolojisinin ulus olma, ulus birliği kurma ve giderek Cumhuriyet devleti kurma girişimleriyle birlikte yürüyordu. On dokuzuncu yüzyılda Avrupa ve ABD’de bu oluşumların benzeri yaşanmıştı. Kapitalist ekonomi temeline oturtulan uluslaşma süreci eğitim alanında iş eğitimi, pozitivist eğitim, giderek de pragmatist eğitim çizgisinde belirginleşmişti. Almanya’da Kerschenstener, ABD’de J. Dewey bu tür akımların birinci sıradaki temsilcileri olmuşlardı. Türkiye’de de bu oluşum yaşatılmak isteniyordu. Kapitalist ekonominin eğitim felsefeleri, Cumhuriyet ideolojisi içinde uyarlanmaya çalışılıyordu. Tek bir ayırım vardı belki: Avrupa ve ABD’deki oluşumlar, gerçekten bir kapitalist ekonomi üzerine oturtulmuşken, Türkiye henüz kapitalist ekonomi yerleşmeden ve onun koşulları hazırlanmadan bu tür eğitim yaklaşımlarını kurmaya çalışılıyordu. Batı’dan ve ABD’den çağrılan uzmanlar, bu oluşumun en belirgin kanıtıydı. Bu açıdan denilebilir ki, Osmanlı toplumunda var olan eklektik yapı, çağın gerektirdiği bir çizgide, Cumhuriyet Döneminde de varlığını sürdürüyordu.

Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarında pragmatist yaklaşımın birçok örneği görülmektedir. Bu dönemde eğitimin milli karakterde olmasına önem verilir. Öncelikli olarak yapılması gerekenin, uygulanacak politikalara şu ya da bu biçimde bir felsefi temel kazandırmak değil, devralınan sorunları olabildiğince hızlı bir biçimde çözümleyip, ülkeyi belirlenen hedefe kanalize etmek olduğu benimsenir. Örneğin okur-yazarlığı yaygınlaştırmak, devlet kadrolarına personel yetiştirmek, köylünün eğitim düzeyini yükselterek tarımsal üretimi artırmak vb. son derece pratik sorunların ya da kaygıların Cumhuriyet’i problem çözücü pragmatik politikalara yönelttiği ileri sürülebilir (Yılmaz 1997: 166-169).

Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanan eğitim sistemi, tüm dünyaya etki eden ekonomik krizin olumsuz etkileri neticesinde arzu edilen başarıya ulaşamamıştır. Bu nedenle zorunlu olarak



eğitim sistemi de ekonomi politikalarında olduğu gibi daha devletçi temellere dayandırılmıştır. Tanilli (1996: 48), 1930'lu yıllara gelindiğinde Anadolu'daki sosyal ortamı rakamlarla ortaya koyarak, ülkenin içerisinde bulunduğu eğitim ile ilgili kısıtların altını çizer:

1935 yılı istatistiklerine göre, nüfusumuz -yuvarlak hesap- 16 milyonu; bu nüfusun 14 milyonu, yani %82'si köylerde yaşıyordu. Ne var ki köyde yaşayan bu nüfusun okuryazar oranı erkeklerde %17, kadınlarda yüzde %4,2, ortalama %10,5 idi. Kimi bölgelerde bu oran %1'e kadar düşüyordu. 14 milyon köylünün ilköğretim çağındaki 1.680.000 çocuğundan ancak 276.688'i okula kavuşmuştu. Aynı tarihte kent ve kasabalarda ilköğretim olanakları ise %85 sağlanmıştı. En gerekli ders araçlarından bayrak, saat ve yurt haritasından bile yoksun köy ilkokullarını bitiren çocuklardan binde biri bir üst okula gidebiliyordu. Köylerinde kalıp, aileleri gibi ilkel bir üretime katılan bu çocuklar, üç beş yıl içinde bildiklerini de unutuyorlardı. Özetle, bütün okullarımız gibi, köy okulları da üretime, yaşama, yığınların içinde yüzdüğü inanışlara etkili olmayan bir yöntemin uygulayıcısı idiler. Cumhuriyetin halkçı felsefesine uymayan bir görünümdü bu. Nüfusun %90'ından fazlasını içine alan emekçi yığınların durumu, üretim araçlarının, üretim ilişki ve biçimlerinin ilkelliği, her yönden darlıklar getiriyordu.

Tanilli (1996: 49-50), bu denli olumsuz bir ortamda Cumhuriyetin lider kadrosunun mevcut eğitim felsefesini terk ederek kaçınılmaz olarak devletçi bir anlayışı esas almak zorunda kaldığını ve bu zorunluluğun palazlandırılmaya çalışılan burjuvazi içerisinde sınıfsal tansiyonlar yarattığını belirtir:

... Öte yandan bir değişikliğe gitmenin sınıfsal nedenleri de vardır; Cumhuriyetin başından beri iktidarı elinde tutan küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, 1930'lu yıllarla beraber kalkınmada bir yöntem değişikliğine gitmiştir; kapitalist zeminde de olsa ve güçsüz burjuvaziyi palazlandırma amacını da taşısa, devletçiliği kabul etmiştir. Aynı yıllarda genel eğitim, özellikle de köy eğitimi seferberliği sürekli olarak gündeme gelir. 1935 yılında, Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının, burjuva anlamda köklü değişimlerden ve çağdaşlaşmaktan, bu arada kapitalizm öncesi yapıyı tasfiye ederek hızla ilerlemekten yana olan küçük burjuva aydın-bürokrat kanadı, dikkatlerini iki önemli konuda yoğunlaştırır: 'Toprak reformu' ile, özellikle kırsal kesime yönelen 'ilköğretim sorunu'. Bu kadronun bir bölümü, palazlandırılmaya çalışılan burjuvazi ve onun etkinliğindeki egemen bağlaşıklıkla bütünleşmiştir gerçi; ama onun önemli bir bölümü, toplumun, burjuva demokratik sürecin yani çağdaşlaşmanın çok başında ve kıyısında kaldığını görüyordu ve şunu da seziyordu: Gerçek bir burjuva atılımı, feodal kalıntıların ve yapıların tasfiyesiyle kırsal kesimin canlanması, kapitalizm öncesi sınırların zorlanması, köylülüğün feodal boyunduruktan ve onun bütün dinci vb. üst yapılarından kurtulmasıyla mümkün olacaktı.

Tanilli (1996: 50), sözlerinin devamında ülkenin yönetim kadrosunun belirli bir bölümünün sahip olduğu bu sezgiyi halkçılık olarak tanımladıklarını ve bu kadronun daha radikal politikaları esas aldığını açıklamaktadır:



Bu sezgi ‘halkçılık’ olarak adlandırılıyor ve Kemalist hareketin genç kadrolarında, devrimin yarı yolda durdurulduğunu düşünen, gelişmekte olan burjuvaziden yakınan kadrolarında köktenci dönüşüm isteklerine varıyordu. 1935’lere ulaşıldığında, bu sınıfsal çelişkiler ve zorunluluklar bir düğüm noktasına varır: İktidardaki küçük burjuva aydın-bürokrat kadro, gündemine aldığı toprak reformunu ancak 1945 yılında yasalaştırabilecek ve gerçek anlamda hiçbir zaman da uygulayamayacaktır; ama özellikle kırsal kesime yönelen ilköğretim sorununun çözümünde ciddi adımlar atacaktır. ‘Köy Enstitüleri’ adını alacak olan budur ve böyle bir ortamda doğar.

Cumhuriyetin ilk yılındaki demokratik hava, eğitimde sivil vatandaş idealini, “önce genel-sivil-insani eğitim, sonra meslekî eğitim” anlayışını öne çıkarmıştır. Ancak bu hava ve anlayış, Maarif Vekâleti’ne bağlı okullara askerî ruh sokarak kısmen ortadan kalkar. Kurucu kadro yeni bir savaşın çıkmasına kesin gözüyle baktığı için, 1926’da lise ve öğretmen okullarının programlarına giren, büyük önem verilen ve ciddiyetle ele alınan askerlik dersleri Maarif’e bağlı okullarda gittikçe yaygınlaşır. Bu derslerin programları Genel Kurmay Başkanlığı ve Maarif Vekâleti tarafından ortaklaşa yapılır ve subaylar tarafından okutulur. Böylece, İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar sivil eğitim veren okullarda askerî ruh kazandırma amacı giderek ön plana çıkar. Bu, Heyeti İlmîye günlerinde ve Cumhuriyetin ilk bir iki yılında insan-vatandaş idealinin yerini asker-vatandaş idealinin alması demektir (Meşeci, 2007: 168).

75 senedir her sabah her okulda her öğrencinin söylediği, ders kitaplarında da yer verilen “Öğrenci Andı” bize özellikle ilköğretim okullarının anlamsal kültürü iletmekte ne kadar ısrarcı ve kuvvetli mekanizmalar olduğunu göstermektedir. Her sabah öğrencilerin sıraya girdiği, bir öğrencinin kürsüde söylediği, diğer öğrencilerin tekrarladığı bu and, bireyi politik sisteme bağlamada, düzeni (uğruna varlığını verecek düzeyde) kutsallaştırmada, zihninde düzenin kurallarını gönülden kabul etmelerini sağlamada kullanılan eşsiz işlevi olan bir ritüeldir. Bu ritüel öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, tüm okul üyelerini bir araya getirir ve bu küçük topluluktan yola çıkılarak daha geniş toplumun baskın değerlerinin kazanılıp içselleştirilmesini sağlar. “Öğrenci Andı” birçok ülkede karşılığını farklı ifadelerle bulur. Amerika Birleşik Devletleri’nde ilköğretim kademesinde derse başlamadan önce öğrencilerin söyledikleri “Vatana Bağlılık Yemini”, Japonya’da okullarda büyük bir ciddiyetle okunan “İmparatorun Eğitim Üzerine Emirleri” bunlara örnek verilebilir. Bütün bu yeminler ve dualar ilhamlarını dinî ritüellerden ve dinî geleneğin oluşturduğu eğitim kurumlarından almışlar, ancak ulusalcılığa yaptıkları vurguyla laik bir içerik kazanmışlardır. (Meşeci, 2007: 168).

Soyut olan devlet kavramı, kutsallaştırılmış liderler yoluyla kişileştirilir, anlam yüklü sembollerle sevilip, anlaşılır hâle getirilerek somutlaştırılır, bireysel kimlik kolektif kimlikle bütünleşir. Böylece ulusu için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayacak vatandaşlar meydana getirilir. Özellikle ilköğretim seviyesindeki çocuklar bu ritüellerin anlamını kavrayamasa da, ritüellerin desteklediği sisteme karşı duygusal bir yönelim oluşturulur. Bu, çocuğu yetişkinlik yıllarında sistemin dayattıklarını başkaldırmadan kabul etmesi ve sadakat göstermesi için hazırlar. Törenler esnasında büyük bir dikkatle oluşturulmuş hiyerarşik yapı, liderlerin ya da sistemin kutsallığına ve aşkınlığına vurgu yapan nutuklar ve marşların yanında okulun günlük işleyişinde farkında olmadan yapılandırılmış etkileşim ritüelleri, devletin ve temsil ettiklerinin kutsallaştırılmasında büyük rol oynar. Ritüellerle kutsallaştırılan semboller, kişiler ve idealler,



meşruluk kazanır, böylece çocuğun bunlara rızasıyla boyun eğmesi sağlanır. Aynı zamanda çocuğun hiyerarşik yapı içindeki yerini anlamasında bir rehber görevi görür. Törenler topluluğu bağlama, birleştirme işlevi görürken, bu ritüeller aynı toplum içindeki hiyerarşi ilişkilerini düzenler. E. Durkheim (2004), eğitimi en başta bireyleri disipline etmek ve disiplinin otoritesine boyun eğmeye alıştırmak olarak ele almaktadır. Buradaki disiplini sağlayan otorite kutsal ve üstün olarak kabul edilir. Otoriteye atfedilen kutsallık, disiplinin yerleşmesi ve toplumun sürekliliğini sağlar. Buradaki disiplin toplumun istediği bir disiplindir. Otorite ve onların saygınlığı da toplum tarafından belirlenir. Neyin kutsal neyin kutsal olmadığını ise ritüeller belirler. Törenlerde bayrak gibi kutsal nesnelere tutuş, Atatürk gibi kutsal şahsiyetleri için yapılan saygı duruşları, devleti temsil edenleri selamlama şekilleri gibi oldukça katı bir biçimde yapılandırılmış ritüeller, bu olguların kutsal olarak algılanması işlevini görür. Böylece devlet laik ahlâka uygun bir otorite kurarak bireylere sınırları ve toplumsal hiyerarşideki yerlerini öğretip, kendilerini bu yapıya teslim etmelerini sağlar (Meşeci, 2007: 230).

2. Hükümet ve CHP Programlarında Milli Eğitim

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk Milli Eğitim Bakanı olan Rıza Nur, 9 Mayıs 1920 yılında ilk hükümetin programını okuyarak meclisin onayına sunmuştur. Yeni kurulan Cumhuriyetin ilk hükümet programında eğitime de bir paragrafı yer verilmiştir. Programda, 'bir milletin hıfzı hayat ve mevcudiyeti için en mühim amel' olarak nitelendirilen eğitimin amacı şöyle dile getirilmiştir; "Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her manasıyla dinî ve milli bir hale koymak ve onları cidali hayatta muvaffak kılmak, istinatgâhlarını kendi nefislerinde bulduracak kudreti teşebbüs ve itimadı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsal bir fikir ve şuur uyandıracak bir dereceyi aliyeye isal eylemek" (Dağlı ve Aktürk, 1988: 1-3).

Görüldüğü gibi ilk hükümetin programında milli eğitimin amacı dinî ve milli nitelikleriyle tanımlanmıştır. Bununla birlikte programda bütün okulların en bilimsel ve çağdaş esaslar çerçevesinde yeniden tanzim edileceğini ve programlarının ıslah edileceği belirtilmiştir. Bu nedenle ilk hükümet programında yer alan milli eğitim, çocuklara ve gençlere milliyetçi ve dinsel değerleri aşılama için araçsal-faydacı bir bakış açısına sahiptir (Kaplan, 1999: 153-154).

Birinci hükümetten sonra oluşturulan ikinci, üçüncü ve dördüncü hükümetler döneminde program sunulmamıştır. Ancak Fethi Okyar başkanlığında oluşturulan ve Milli Eğitim Bakanlığını İsmail Safa Özler'in yaptığı beşinci hükümetin 5 Eylül 1923 tarihinde meclise sunduğu programda 12 maddeden oluşan eğitim bölümü yer almıştır. Bu maddeler arasında dikkat çeken konuların başında 'milli güzidelerin' yetiştirilmesi için düzenlemeler yapılması gelmektedir. Böylelikle özellikle yoksul ailelerden gelen yetenekli öğrenciler himaye altına alınacak ve uzmanlık için Avrupa'ya gönderilerek ulusal seçkinler olarak yetiştirilecektir. Ayrıca çocukların ve gençlerin eğitiminin okullarda yapılmasının yanı sıra halkın eğitimi için de gece eğitimi ve çıraklık eğitimi başlatılacaktır (Dağlı ve Aktürk, 1988: 16).

Bu programda yer alan maddelerin içerisinde hiçbir biçimde dinî eğitimden söz edilmemiş, milli değerlerin çağdaş medeniyete uyumlu olarak öğretilmesi üzerinde durulmuştur.



Cumhuriyetin ilan edilmesinin hemen ardından 29 Ekim 1923 tarihinde İsmet İnönü Başbakanlığında yeni hükümet kurulmuştur. Ancak ne birinci İnönü hükümeti, ne de 6 Mart 1924 tarihinde kurulan ikinci İnönü hükümeti bir program sunmamıştır. 22 Kasım 1924 tarihinde tekrar Fethi Okyar başkanlığında kurulan hükümetin programında eğitime kısaca yer verilmiştir. Burada Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na ilk kez değinilmiş ve milli eğitimin, tek tip, düzen ve disiplini esas alan, milliyetçi ve otoriter bir ideolojik tabana oturtulması önerilmiştir (Kaplan, 1999: 156-157).

3 Mayıs 1925'te kurulan üçüncü İsmet İnönü hükümetinin programında eğitim sadece bir cümle içerisinde geçmiş, 1 Kasım 1927 tarihinde kurulan dördüncü İsmet İnönü hükümetinin programında ise eğitime yer verilmemiştir.

1921 ve 1924 Anayasaları'nda eğitimle ilgili yer alan maddelere gelince, 1921 Anayasası'nda eğitime yer verilmediği, sadece eğitim işlerinin vilayet şuralarının yönetiminde olacağı belirtilmekle yetinilmiştir. Bunu düzenleyen madde, iç-dış siyaseti, dinî, adlî ve askerî işleri, genel vergileri, merkezî hükümetin sorumluluğu olarak tanımlarken; eğitim, sağlık, ekonomi, tarım, bayındırlık ve sosyal yardım gibi işleri ise vilayet yönetimlerinin otoritesine bırakmıştır. Taha Parla'nın (1991: 16) belirttiği gibi bu tutum neredeyse federatif bir yönetim anlamına geliyordu (Akt. Kaplan, 1999: 158).

1924 Anayasasında ise eğitim çok kısa bir paragraf olarak yer bulmuştur. Anayasanın 87. maddesi şöyledir: "İptidaî tahsil bütün Türkler için mecburî, Devlet mekteplerinde meccanîdir". Bu maddeyle birlikte tüm vatandaşların ücretsiz eğitim alması devletçilik ilkesi gereğince kanunî bir düzenleme altına alınmıştır.

Ancak 1924 Mart ayında halifeliğin kaldırılması ile birlikte Şer'îye ve Evkaf Vekâleti'nin lağvedilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle milli eğitim alanında önemli bir yapısal dönüşüm yapılmıştır. Yasada yer alan önemli ifadelerden bir tanesi, "milletin duygu ve düşünce açısından birliğinin temini" olarak yer almıştır (Sakaoğlu, 1992: 23).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu eğitimi tam bir otoriter ve merkezîyetçi kontrol altına alırken, en önemli düzenlemeler de din eğitimi alanında yapılmıştır. Kanunla birlikte birçok medrese kapatılmış, bunların yerine 29 İmam Hatip Lisesi ve 1 İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ancak takip eden yıldan itibaren bu liselerin sayısı azaltılmaya başlanmış ve 1929-1930 yılında ise tamamı tasfiye edilmiştir. 1927 yılında ise din dersleri ile birlikte Arapça ve Farsça ilk ve ortaokul programlarından çıkarılmıştır (Yücel, 1993: 53, 167-168, 186). Bunların yanı sıra Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün azınlık ve yabancı okulları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, Türkçe zorunlu eğitim dili olmuş ve Türk Dili, Türk Tarihi, Türk Coğrafyası ve Vatandaşlık dersleri zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Yücel, 1993: 186).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılırken, dinin, toplumsal kimliğin önemli bir bileşeni olması ve Müslümanlığın Türklüğü aşan evrensel boyutunun, milli devletin milli kimlik projesiyle çatışacağı düşünülmüştür. İsmet İnönü'nün deyişiyle; "Dinî terbiye bir nevi beynelmilel terbiye demektir. Bu nedenle milli terbiyenin zıddıdır. Dinî terbiye milli terbiyenin dışında, kendi yolunda ilerlediğinde milli terbiye ile bir zıtlık oluşturmayacaktır" (İnal, 2004: 26). Bu nedenle kanunî düzenlemelerle din eğitimi tamamıyla milli eğitim sisteminin dışında bırakılmıştır. Bütün bu gelişmelerle birlikte 1928 Anayasası'ndan devletin dinînin İslam olduğunu ortaya koyan madde çıkartılmış ve böylelikle Kemalist ve Laik devletin temeli atılmıştır. Arap harflerinin lağvedilerek yerine Latin alfabesinin ikame edilmesi de dinî



duyguları zayıflatacak bir önlem olarak düşünülmüştür. 11 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen “Millet Mektebine Dair Talimatname” 4. Maddesinde; “Bu teşkilatın reis-i umumisi ve Millet Mektebinin Başmuallimi Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal Hazretleridir” hükmü yer almıştır (Sakaoğlu, 1992: 160).

Dolayısıyla Cumhuriyetin ilk on yılı geleneksel yapıyla ilişkisinin kesilmesine yoğunlaşmıştır. Bu dönemde eski eğitim sistemi tamamıyla yok edilmiş ve yerine çağdaş eğitim ilkeleri konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede din eğitimi veren okullar kapatılmış, okul kitaplarından veya programlarından bu eğitimi besleyen bölümler çıkarılmıştır. Laiklik yabancı okullara da uygulanmış, hiçbir dinî propagandanın okul kanalı ile yapılmasına izin verilmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada okuması Cumhuriyetin eğitim anlayışı içinde kökleşerek Türk okullarının vazgeçilmez ilkelerinden biri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, eğitimi ilkokullarda zorunlu kılmış ve her derecedeki eğitimin de ücretsiz olması esasını getirmiştir (Başgöz, 2005: 162).

CHP’nin 1931 yılında yaptığı kongrede kabul edilen programda, eğitimle ilgili konular “Milli Talim ve Terbiye” başlığı altında yayınlanmıştır. Programda, “Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi ihtimam noktasıdır. Türk Milletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine ve Türk Devletine hizmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telakki olunur” denilerek, Türk eğitim ideolojisi üniversite döneminde bile tek tipçi, totaliter, başkalarının da Türk Devletine itaat ettirilmesini amaçlayan militarist bir anlayışa hapsedilmiştir. Bu denli milliyetçi bir anlayışa sahip nesilleri yetiştirmek ancak yabancı düşmanlığına dayalı bir eğitim anlayışı ile mümkündür. Bu nedenle programda, “Her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır” ifadelerine yer verilmiştir (Kaplan 1999: 173-174).

CHP’nin eğitim ilkesi araçsallığa dayandırılmıştır. Programda, “Terbiye ve tedriste takip edilen usul, bilgiyi vatandaş için maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden bir cihaz haline getirmektir” denilmiştir. Böylelikle bilgi ve genel olarak eğitim, piyasa mantığı ile ele alınmış, bilgi alınıp satılacak bir mala dönüştürülmüştür (Kaplan 1999: 174-175).

CHP’nin 1935 yılındaki programı da esas itibarıyla 1931 programı ile aynıdır. Ancak temel farklılık, dil devrimine bağlı olarak program da öztürkçeleştirilmiştir. Böylelikle daha önce “Milli Talim ve Terbiye” başlığı kullanılmışken, yeni programda “Ulusal Eğitim” başlığı tercih edilmiştir. 1935 programının Yedinci Kısımında cins ve sınıf düşüncülerini yayma ve sınıf mücadelesi amacını taşıyan bütün cemiyetlerin (parti, örgüt, dernek, sendika, vb.) kurulması yasaklanmış ve ayrıca enternasyonal amaçlı cemiyetlere üye olmak ve merkezi yurtdışında olan cemiyetlere şube açmak yasaklanmıştır: “Arsulusal ergelerle cemiyet yapılmayacağı gibi, kökü yurd dışında olan cemiyetler kurmak da yasak olacaktır” (Parla, 1992: 23, 93).

İşçi sınıfını ve halkları örgütsüz bırakma amacını taşıyan bu faşist hükümlere ek olarak, program öğrenci derneklerini de cendere içine almıştır. Programda, “Talebe cemiyetleri adını taşıyan kurumlar, hiçbir suretle siyasa ile uğraşamazlar ve hiçbir suretle buldukları okulun, fakülte ve enstitülerin yönergesine karşı herhangi bir harekette bulunamazlar” ifadesine yer verilmiştir. Görüldüğü gibi, program her yönüyle totaliter, her türlü muhalefeti yasaklayan, her türlü özgürlüğe taban tabana zıt bir siyaset anlayışını dayatmaktadır. Bu yaklaşım, enternasyonalizme ve evrenselciliğe, eşitliğe ve özgürlüğe, aydınlanmaya ve akademik özgürlüğe düşmanca yaklaşan korporatist bir milliyetçilik anlayışdır (Kaplan, 1999: 176).



Cumhuriyet döneminde 1929 yılında yayımlanan ilk “İlk Mektepler Talimatnamesi” (İlkokullar Yönetmeliği) ilkokulların amacını şöyle ortaya koymuştur: “a) İlk tahsil çağında bulunan çocukların beden ve ruhça en salim itiyatlara sahip olmalarını temin edecek bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazandırmaktır. b) Genç neslin mektebe girdiği ilk günden itibaren içtima-i kudret ve kabiliyetince müterakki bir intizamla yetişerek milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti’ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeye azami ehliyet kazanması esastır” (Cicioğlu, 1985: 81).

1936 yılında kabul edilen İlkokul Müfredat Programında ilkokulların amaçları arasında şu madde de yer almıştır: “İlkokul talebesinin fikir ve bedence gelişmesine ehemmiyet verir, onları sağlam vücutlu, şen ve gürbüz yurttaşlar olarak yetiştirmek, karakteri bakımından da milli derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmaya çalışmak, talebede sosyal vazife ve mesuliyet duygusunu uyandırmak, onları inzibat ve nizama samimi bir anlayışla bağlamak” (Cicioğlu, 1985: 81-82).

Kaplan (1999: 162-163), 27 Eylül 1930 tarihinde kurulan Beşinci İnönü Hükümeti’nin programında eğitimle ilgili olarak yer alan, “Maarif siyasetimizde mesleki tahsil ve ihtisas, az masrafla çok netice arayan pratik bir nitelik, okullarımızı her türlü olumsuz etkilerden uzak, ahlak ve intizam cephelerini bilhassa ehemmiyetli tutan bir zihniyet ve yeni bir kuvvetle devam edeceğiz” hükmünün, Türk milli eğitim ideolojisinin de klasik bir formülasyonu olduğunu kaydetmiştir: “Bu cümle Türk milli eğitim ideolojisinin klasik formülasyonudur: Zararlı kabul edilen bütün düşünce akımlarına karşı sıkı sıkıya kapalı tutulan kurumlarda verilen otoriter bir eğitimle ulusal ahlak ve düzeni içselleştirmiş ve en ucuz yollarla teknik becerileri edinmiş yurttaşlar yetiştirmek”.

1 Kasım 1937’de kurulan birinci Celal Bayar hükümetinin programı, bu hükümet parti hükümeti olması sebebiyle bir hükümet programı değildir. Bu nedenle bu program sunulurken, hükümetin uygulayacağı programın, Şef’in verdiği ana direktiflerin ışığı altında, büyük Türk milletinin arzu ve iradelerini toplayan Cumhuriyet Halk Partisi’nin realist ve dinamik programı olduğu kaydedilmiştir. Bu programda eğitimin amacı, “vatandaşlara konuştukları dilin kaidelerini ve mensup oldukları milletin tarih ve rejimini öğretmek ve hayatta daha ileri adımları bakımından zaruri ilk bilgiyi kendilerine vermektir”. Bu amacın Türk dili, Türk tarihi ve Türk rejimini öğretmekten ibaret olan gayet dar bir yurttaşlık eğitimi anlayışını ortaya koyduğu açıktır. Ortaya konulan program bir siyasal öğretilme programıdır (Kaplan, 1999: 163-164). Kaplan, birinci Celal Bayar hükümetinin programında yer alan açıklamalardan hareketle, önerilen eğitim sisteminin son derece katı, aydınlanmacı ve eleştirel özelliklerden yoksun, eşitliksiz ve elitist bir anlayışa sahip olduğunu kaydederek, bu dönemde milli eğitimin Japonya’da Mori Arinori’nin kurduğu milliyetçi Japon eğitim sisteminin bile gerisinde kaldığını belirtmiştir (1999: 165-166):

Anımsanacağı gibi, Mori Arinori’nin oluşturduğu eğitim sistemi aynı derecede eşitliğe aykırı ve hiyerarşik bir yapıda olduğu halde, üniversitelerin düşünce özgürlüğü ile aydınlanma değerlerinin serpilip geliştiği merkezler olmasını öngörmekteydi. Gerçekten de tek parti rejiminin tasarladığı eğitim sistemi 1930’lar ve 1940’larda askerî hükümetlerin yönetimi altındaki Japon sistemiyle eş düzeydedir. Daha önce de değinildiği gibi, Japon askerî hükümetleri Mori Arinori’nin eşitlikten uzak hiyerarşik sistemini korumuş, ancak üniversitelerdeki akademik özgürlüğe son vermişlerdi.



Celal Bayar Hükümeti'nin programında üzerinde önemle durulan konulardan bir tanesi de tarih ve dil konusudur. Programda, “Milli kültür bakımından büyük önemi olan ve Şefin ilim ve kültür sahasında en büyük abidelerinden biri halinde daima yükselecek bulunan tarih ve dil araştırmalarımıza ve bunlarla alakadar işlere hususi ehemmiyet vermeye devam edeceğiz” denilmiştir. Şef'in en büyük anıtlarından biri olarak tanımlanan dil ve tarih araştırmaları ile bütün uygarlıkların kaynağını Türk ulusuna bağlayan meşhur Türk Tarih Tezi ve bütün dillerin kaynağını Türk diline bağlayan Güneş-Dil Teorisi kastedilmektedir (Kaplan 1999: 166).

Cumhuriyetin ilk dönemindeki bütün programlar bir biçimde Cumhuriyet Halk Partisi'nin programıdır. CHP programının ise, Türk ulusunun ruhu olarak tanımlanan ve mutlak lider olan Şef'in, yani önce Atatürk'ün ardından da İnönü'nün direktifleri ışığında çizildiği dönemin hemen hemen her resmi belgesinde mutlaka belirtilirdi. Bakanlar ve başbakanlar, sadece Şef'in kesin buyruğu altında iş gören alt liderler konumundaydı ve Şef tarafından kolaylıkla azledilebilirdi. Tarık Zafer Tunaya (1952: 570), CHP'nin ilk dönem ideolojik temelini, partinin kurucusu, “değişmez” ve “sürekli” başkanı Mustafa Kemal'e izafeten bizzat parti tarafından Kemalizm olarak adlandırıldığını kaydetmiştir.

2. Milli Eğitim İdeolojisinin Kemalist Temelleri

Siyasal iktidarların en önemli amaçlarından birisi de; “bütünleşmiş düşüncelerden oluşan total bir sistem kurmak, eylemlerini doğrulamak, hayatı tanımlamak ve bu tanımlı hayatı bireylere haklı olarak göstermektir” (Berger ve Luckmann, 1967, Akt. Korkmaz, 2007: 85). Siyasal iktidarlar bu amacını ideoloji ile gerçekleştirmektedir. İdeoloji, siyasal iktidara toplumu kurma ve denetleme adına çok boyutlu bir güç ve içerik kazandırmaktadır (Korkmaz, 2007: 85). İdeolojiyi aktarmak için kullanılacak en önemli araç ise her zaman toplumsal eğitim kurumlarıdır.

Uzun ve yorucu bir savaş dönemini geride bırakan Türk toplumu için her türlü eğitimin temelinde, Türk gençliğini milletin ve devletin düşmanı olacak unsurlarla mücadele etmeye hazır hale getirmek gayesi bulunmaktadır. Bu nedenle Mustafa Kemal'in eğitim ideolojisinde, eğitimle askerî faaliyetler arasında paralellik kurulmuştur. Mustafa Kemal, öğretmenleri “irfan ordusu” olarak nitelendirmiş ve irfan ordusunun görevini şöyle tanımlamıştır; “Ölen ve öldüren birinci orduya niçin öldürüp niçin öldürüldüğünü öğretmek” (Kaplan, 1999: 141).

Burada Mustafa Kemal'in eğitim-öğretim faaliyetlerini tanımlamak bağlamında ölüm ve ordu kelimelerini tercih etmesi ve eğitimle askerî faaliyetleri bu denli özdeşleştirilmesi dikkat çekicidir. Bu çerçevede Kaplan da, Cumhuriyetin ilk dönem eğitim sisteminde askerî bir anlayışın baskın bir unsur olarak öne çıktığını dile getirir (1999: 141):

Öğretmenler, askerî eğitimlere, öğretim ise askerî eğitime, öldürmenin ve ölmenin haklı gösterilmesine indirgenmektedir. Öğretmenler, öğrencilere insanlığın tarih boyunca biriktirdiği bilgi hazinelerini aktarırken onlara eleştirel biçimde nasıl düşünüleceğini ve nasıl araştırma yapılacağını öğreten kılavuzlar olarak değil, milliyetçi devletin kültürel cephesinde görev yapan askerler olarak değerlendirilmektedir... Bu anlayışla eğitimin asıl amacı aydınlanma değil, Nazi ideologlarının deyimiyle “halkın sınırlarına çelik dökmek” olur...



Mustafa Kemal'in Kütahya'da öğretmenlere yaptığı ve irfan ordusundan söz ettiği konuşmadan sadece dokuz gün önce Adana Türkocağı'nda yaptığı konuşmada belirttiği gibi, eğitimden amaç, "milletimizi yekpare bir çelik kütlesi" haline getirmektir.

Gülbahar (2006: 225-226), Atatürk'ün ulusa yeni bir bilinç kazandırmak için dinî eğitime dayalı geleneksel eğitimi lağvederek, laik bir eğitim yapısını benimsediğini ve bu yolla yeni devletin üst yapısını oluşturacak sosyo-kültürel devrimleri tahkim etmeye çalıştığını aktarır:

Atatürk, yeni bir kuşağa ortak değerler ve politik bilinç kazandırmanın tek yolunu, eğitim örgütleri ve kurumlarının birleştirilmesinde bulmuştur. Bu nedenle dinsel eğitime dayalı geleneksel eğitim kurumlarını kaldırmıştır. Çünkü ona göre toplumsal bütünleşme eğitimde bütünleşme ile olanaklıdır. Eğitimde yenileşmeye, sistemin yeniden düzenlenmesi ile başlamış ve sistemin yenilenmesi sorununun çözümü, yerli ve yabancı eğitim uzmanlarının görüşleriyle de yön bulmuştur. Yeni bir eğitim sistemini, çağdaşlaşmanın ilk koşulu olarak gören Atatürk, eğitim sistemini laikleştirmekle işe başlamıştır. Eğitim sistemi, yeni kurulan Cumhuriyetin temel ilkeleriyle uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyetin eğitim politikası da laiklik ve halkçılık ilkelerine dayanmıştır. Cumhuriyet ideolojisi, yeni ulusun, yeni devletin üst yapısını oluşturacak sosyo-kültürel devrimler içinde eğitime ayrı bir önem verir. Bu eğitimin içeriğinde, birinci olarak laikleşme, ikinci olarak devlet vatandaşlığı, üçüncü olarak da tarım ekonomisinin gereği köylüyü eğitmek ve onu eğitim yoluyla üretici kılma anlayışı yatar. Özellikle öğretmen yetiştirme sorununda temel politika olarak saptanan, köye yönelik öğretmen yetiştirme anlayışı, Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarının özünü oluşturur.

Diğer yandan Kaplan (1999: 161-162), milli temellere dayandırılmaya çalışılan Kemalist düşüncenin din ile ilgili yaklaşımının ileri düzeyde dışlayıcı olduğunu ve dinî enternasyonal bir nitelik taşıdığı ve öz Türk olmadığı için kabul edilemez bulunduğunu belirtmektedir: "Milli karakter oluşturma işi artık çocuklara ve gençlere 'öz Türk' ahlak ve siyaset ilkelerinin aşılması yoluyla yapılacaktı. Yönetici seçkinler ilahi bir inanç sisteminin onayını artık gerekli bulmuyordu".

Milli Eğitimde Kemalist ideolojinin temelleri reformlarla eş zamanlı olarak atılmış ve bu temeller somut sonuçlarını ise 1930'lu yıllarda vermeye başlamıştır.

Kemalist düşüncenin ileri düzeyde kutsanarak bir ideolojiye dönüştürülmesi, bu ideolojinin mutlak-lider ekseninde varlığını sürdürebilir olması dolayısıyla, Atatürk'ün ölümünden sonra da İnönü'ye aynı misyon yüklenilmeye çalışılmıştır (Türkmen, 2011).

Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli izleri bulunan Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Atatürk'ü 'ebedi şef' ve 'ebedi başöğretmen' olarak tanımlarken, İnönü'yü ise, Cumhuriyet devrinin büyük yapıcı iradesi olan 'Milli Şef' olarak tanımlamıştır. Yücel, 19 Mayıs 1941'de Gençlik ve Spor Bayramı'nın açılış konuşmasında şunları söylemiştir (Yücel, 1993: 2,17, 83):



Hizmetlerine minnet ve muhabbetle saygı beslediğimiz Atatürkümüzün fani hayata gözlerini yumduğu andan itibaren, idareyi ve iradeyi temiz ellerine alan Büyük Şefimiz İnönü, tıpkı önünde ve karşısındaki şu duruşunuz gibi, Türk Milletini bir bütün olarak her emrine hazır, her sözünü dinler buldu ve daima böyle bulacak. Türk Milletinin varacağı her iyi kararı, her türlü korunma ve yaşama kudretlerini onun yüce şahsında görüyoruz. Ona inanıyoruz. Yurttaşlarımız; O'na inanıyoruz, çünkü O da bize inanmaktadır. İnönü Şefimizdir; İnönü Başbuğumuzdur. İnönü, Türk milletinin duyan kalbi ve düşünen başıdır.

Yücel, bir başka konuşmasında da şunları dile getirmiştir (1993: 235):

Bu mevzuda sağ veyahut sol temayüller bizim için başkalık ifade etmemektedir. Ciheti ve cepheleri her ne olursa olsun, Kemalizm dediğimiz ve Atatürk'e, onun koyduğu prensiplere bağladığımız inan sisteminin dışında her ne kalıyorsa biçim için zararlıdır. Bunlar, okul içine sokulmadığı gibi, memleket içine de sokmamak zaruretinde bulunduğumuz mahzurlu fikirlerdir.

Yücel'in dile getirdiklerini aktaran Kaplan, tek kişiye mutlak itaati dayatan ve Kemalizm ideolojisini kutsayan bu anlayışın Türkiye'de aydınlanmanın kanıtı olarak gösterilmesini eleştirmektedir (1999: 195):

... Tek bir kişiye mutlak itaat, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanmayışını “olgunlaşmamışlık” olarak, “ergin olmama durumu” olarak tanımlayan aydınlanma anlayışına aykırıdır.

Bir veya iki lideri tanılaştırmak ve onların iradesini bir ulusun bütününe dayatmak, herkesi gözlerini devlet başkanının parmağını izlemeye davet etmek, aydınlanma felsefesine göre yok edilmesi gereken, bağımlılık, kölelik ve olgunlaşmamışlığın açık bir göstergesidir.

Bir ulusun her bireyini tek bir kişinin, devlet başkanının parçası ilan etmek ve eğitimin amacını bir tek kişinin, devlet başkanının parçalarını yetiştirmek olarak belirlemek, özünde hümanist olan aydınlanma felsefesinin gerektirdiği insanlara saygı ilkesi ışığında tasavvur bile edilemez.

Kaplan, sözlerinin devamında da bir ulusun yüceltilerek diğer bütün ulusların düşmanlaştırılmasının ve bu inanca bağlı eğitim sisteminin hiçbir biçimde çağdaş değerlerle örtüşmeyeceğini vurgulamaktadır (1996: 195):

Bir ulusu yüceltmek ve diğer bütün ulusları düşman sayıp onlara karşı güvensizliği salık vermek, tarihi milletlerin ezeli ve ebedi savaşı olarak yorumlamak, başka halkları hizmetçi ve köle olarak görmek, aydınlanmanın enternasyonalizmi ve evrenselciliğiyle gerçekten de bağdaştırılamaz.

Bir inanç sisteminin dışında kalan her düşünce ve akımı zararlı ilan etmenin, bu tek düşüncenin dışında kalan her görüş ve akımı yasaklamanın, tek bir ideoloji dışında hiçbir düşüncüyü okullara ve ülkeye sokmamanın adı çok şey olabilir ama galiba aydınlanma olamaz.



Türkiye'deki despotik eğitim anlayışı ile aydınlanma felsefesi arasındaki uyumsuzluğu; aydınlanma, hümanizm, eşitlik, özgürlük, evrenselcilik ve enternasyonalizm kavramları ile ülkemizdeki uygulamalar arasındaki karşıtlığı görmek için Kant'ı ve Rousseau'yu anımsamak yeter.

Bu tartışmaların yanı sıra, bazı araştırmalarda da Kemalist ideolojinin özellikle Atatürk'ün ölümünden sonra İnönü döneminde daha da belirgin/belirleyici hale geldiğinin altı çizilmektedir. İ. Parlak (2005: 373) yaptığı doktora çalışmasında, Kemalist ilkelerin İnönü döneminde Atatürk dönemine oranla ders kitaplarında yaklaşık üç kat daha fazla işlendiğini ortaya koymaktadır:

Diğer bir deyişle, erken cumhuriyet döneminde kurgulanarak yeniden üretilen ve bugünkü Türk siyasal kültürüne de hâkim olan ideolojik söylemin içeriğini ve çerçevesini belirleyen Kemalist ilkelerin, ağırlıklı olarak eğitim müfredatına dâhil olduğu dönemin İnönü dönemi olduğu belirtilebilir. Alkan'ın (1979: 212) çalışmasında bulunduğu sonuçların da bu yönde olması ve ilkelerin Atatürk dönemine nazaran İnönü döneminde yaklaşık iki kat fazla işlenmesi, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonuç aynı zamanda, ... Kemalizmin, İnönü döneminde bürokratik elitler elinde ideolojileştirildiği görüşünü desteklemesi bakımından da anlamlıdır.

3. Milli Coğrafya, Milli Tarih ve Yurt Bilgisi Dersleri

Cumhuriyet döneminde –özellikle milli eğitimde ideolojik yoğunluk yaşanan 1930'lu yıllarda- coğrafya, tarih, vatandaşlık, yurt bilgisi gibi derslere özel önem verilmiş, bu derslere oluşturulmaya çalışılan milli kimliği inşa edecek unsurların topluma kazandırılması işlevi yüklenmiştir.

Bu dönemde merkezde belirlenen ders müfredatlarında, milli tarih ve milli coğrafya başlıca önem taşıyan dersleri oluşturur. “Böylelikle yurttaş haline dönüştürülmek istenen bireylere, vatan ve tarihsel birliktelik düşüncesi verilir” (Erözden, 1997: 123–124). “Okullarda okutulan tarih kitapları; milli birlik hareketini, zaferleri ve milletin geleceğini yüceltmıştır. Milli tarihler, topluma milli bir kimlik bilinci kazandırmaya çalışmıştır” (Güvenç, 1993: 26).

Cumhuriyetin ilk döneminde yurttaşın oluşturulması için ulusa ait yurt sınırlarının iyi belirlenmesi önem kazanmış ve bu sınırlar coğrafi mekân olgusunun önüne geçirilerek, bu mekâna ideolojik bir boyut atfedilmiştir. Ö. S. Durgun (2010: 292), Kemalist söylemin en karakteristik özelliğinin Anadolu'yu Türk kimliğini sınırlayan coğrafi bir gerçeklik olarak görmesi olduğunu altını çizmektedir: “Cumhuriyet çocuklarına yazılan okul kitaplarında Anadolu'nun Türklerin vatanı olarak ortaya çıkışı Sevr, Milli Mücadele ve Lozan süreçleri çerçevesinde anlatılmış, çizilen sınırlar vatanın bütününe dair bir iç mekân bilincini harekete geçirmiştir. Buna göre sınırların içinde kalan mekân, herkesin eşit derecede paylaştığı ortak ve homojen bir kimlik kalıbı getirmiştir.”

1920'lerin sonları ve 1930'ların başlarındaki okul söyleminde ana tema Türkiye Cumhuriyeti'nin coğrafi anlamda kuruluşudur. F. S. Duran, 1929 yılında basılan ilk mekteplerin 4. sınıfı için yazdığı *Türkiye Coğrafyası* kitabında, Lozan antlaşması ile kurulan sınırları şöyle tarif etmektedir (Akt. Durgun, 2010: 294-295):



Türkiye İskenderun, Antakya ve Musul havhalisinde bir miktar Türk hariç olmak üzere Anadolu'da Türklerin sakin bulunduğu bilcümle memleketlerde milli hudutlarını temin ediyor, ecnebilere verilmiş olan imtiyazlar lağvediliyor ve memleket çoktandır malik olmadığı tam bir istiklale sahip oluyordu. Büyük halaskârımızın pek değerli rehberliği ile mühim inkılaplar yapan Türkiye artık milli, demokratik, laik ve tamamıyla asri bir hükümet şekline giriyordu.

Abdülkadir Sadi Kazancıoğlu, *Yeni Orta Coğrafya* (1935-1936) kitabında Cumhuriyet Türkiyesinin geçirdiği aşamaları şöyle ifade etmiştir (Akt. Durgun, 2010: 295): “Sevr uçurumunu dolduran ve Türk Milletini Lozan zirvesine çıkaran yol, kuvvetle cesaretle, birlikte ve daha önce Osmanlı Devletinin inhilâlîne mâni olmak için çalışmış olan Atatürk'ün kumandası altında geçilen büyük yoldu”.

F. S. Duran'ın *Türkiye Coğrafyası* (1932) adlı kitabında da “Türkiye'nin en sonunda siyasi ve etnik olarak bütünlük arz eden bir ülke olarak tesis edildiğini, ulusal sınırlarla yeni Türkiye'nin ve Cumhuriyet idaresinin doğduğu” ifadesi yer alır. Yine aynı eserde Duran, “Milli mücadele sonucunda Türk olmayanların ya vatanın dışında kaldığını ya da dışarı atıldığını böylelikle ulusal bütünlüğe ulaşıldığını ve Türk olmayan Müslüman grupların (Çerkez, Boşnak, Arnavut, Gürcü, Kürt) eninde sonunda Türkleştiğini ” ifade eder (Akt. Durgun, 2010: 295).

Cumhuriyet dönemi coğrafyacıların vatanlaştırma sürecinde etkilerine baktığımızda Coğrafya kongresinin ve okul söyleminin geç de olsa devlet tarafından araçsallaştırıldığını görmekteyiz. Coğrafyanın okul söylemi ilk dönemde Türk Tarih Tezi gölgesinde ilerlemiş ve coğrafyadan çok Türklerin Asyatık kökeni ve medeniyet vurgusunu meşrulaştırılan imgeler üretilmiştir. Bir bakıma Türk Tarih Tezini ayakta tutmak için coğrafi olgular kullanılmaya çalışılmıştır (Durgun, 2010: 329).

Aslında Kemalizmin kavramsal çerçevesini oluşturan en önemli çalışmalar, tarih ve dil alanında kendini göstermiştir. Coğrafya alanında yapılan çalışmalar daha çok bu alanları desteklemeye matuftur. 1930'larda iktidar ideolojisinin kavramsal çerçevesini oluşturan tarih ve dil tezleri, CHP'nin politikasına yön veren siyasi kültürün oluşmasında önemli bir katkı sağlamıştır (Bozkurt, 2007: 169). Ortak “dil” ve “tarihsel bilinç”, Türkiye'de geleneksel çok kültürlü bir cemaat toplumundan seküler, rasyonel düşünce ve evrensel aklın öncülük ettiği ulus devlet düzenine geçiş sürecinde toplumsal kimliğin bir göstergesi ve fertleri birbirine bağlayıcı öğeler olarak görülmektedir (Düzenli, 2009: 37).

Milliyetçiliği ön plana çıkaran bütün devletler gibi Cumhuriyet Türkiyesi de kendi tarihini yaratma yolunda, 1920'ler ve 1930'lar boyunca özel çalışmalar yapmıştır. Aynı paralelde tek parti yönetimini kapsayan 1930'lu yıllar rejime “uyumlu” yurttaş yetiştirme misyonunun Cumhuriyet pedagogları tarafından ele alındığı bir dönemdir. Yurttaş, ders kitaplarında oluşturulan söylem aracılığıyla “inşa” edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle Mustafa Kemal eğitimle, özellikle iki dersin öğretilmesi ile yakından ilgilenmiştir. Bu derslerden biri Tarih, diğeri Yurttaşlık Bilgisi'dir. Yazımında bizzat yer aldığı ve Afet İnan adıyla basılan *Vatandaş İçin Medeni Bilgiler* kitabı, Atatürk'ün yurttaş eğitimine verdiği önemi gösterir. Bu ders kitabı, Cumhuriyetin kuruluşunda temel argümanları belirlemek açısından önemli bir metindir (Gürses, 2010: 233-234).



Öğrencilere verilecek milli tarih ve milli coğrafya eğitimi, kişinin milletiyle gurur duymasını ve millete mensubiyet duymasını kazandıracaktır. Özellikle milletler arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması, bu farklılıkların milletlerin yapısal özlerine dayandırılması ve bu farklılıkların da “iyi, cesur, cömert, kahraman vb.” olumlu değerler olması milli tarih eğitiminin okullarda başlaması ile olmuştur (Tekeli, 2002: 13).

Türk Tarih Tetkik Cemiyetinin (Türk Tarih Kurumu) 1931’de kurulması, millet inşa politikaları açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu kurum Türk tarihinin yazılması ve ders kitaplarına sokulması çalışmalarının merkezi olmuş, bu maksatla kongreler toplamış ve “Türk Tarih Tezi”ni ayrıntılı bir araştırma sonucunda ortaya atmıştır. I. Türk Tarih Kongresi 1932’de toplandı. Kongrenin amacı, tarih tezini daha resmî bir biçimde geniş anlamda tanıtmak ve çağdaş ders kitaplarını geliştirmektir. Türk tarih tezi çalışması yeni yurttaşları ve yetişkinleri, seçkinleri ve halkı birlikte aynı anlayışla aynı kalıba sokma seferberliği idi; hem yetişkinlere, hem çocuklara ve gençlere, hem uzmanlara hem de sıradan kişilere hitap edebilmesi gerekiyordu. Tarih tezini bilimsel bir temel üzerine oturtturarak tüm dünyaya Türk milliyetçiliğinin de niteliğini ilan etmeli, aynı zamanda da yurttaşlık eğitiminin özünü oluşturmalıydı (Copeaux, 1998: 85–87).

Türk Tarih Kurumu araştırmalarında, tezlerini ispat için arkeoloji ve antropoloji gibi müspet ilim buluşları ve bunlarla beraber Türk Dili (lengüistik) çalışmaları ön plandadır. Bu çalışmalar çerçevesinde, “Güneş Dil Teorisi” eğitim ve kültür politikalarının Türk tarih teziyle birlikte başlıca bir argümanı hâline gelmiştir (Ersanlı, 2003: 205–208). Güneş Dil Teorisi’nin başlıca önermelerinden biri Türk dilinin ve ırkının Avrupa dilleri ve uygarlıklarının kaynağı olarak ele alınmasıdır. Bu önerme ile hem Türk ırkının devamlılığı hem de Anadolu’nun ebedi bir Türk yurdu olduğu kanıtlanmak ve açıkçası elde kalan son vatan her açıdan meşrulaştırılmak istenmektedir.

E. Altın (2003: 74), Erken Cumhuriyet ideolojisinin ulusal tarih düşüncesinde Osmanlı’yı dışlamakla yetinmeyip, Anadolu’daki Türk varlığını çok daha eskiye dayandırdığını belirtir; “Osmanlı ötekileştirmesi, başlı başına yeni bir gündelik hayat kurgusunun biçimlenişi üzerinde de etkilidir. Erken Cumhuriyet dönemi Türkiyesinde gerçekleştirilen reformlar, Osmanlı’ya karşı yapılmaktadır. Formülasyon, ‘onlar böyle yapardı, biz böyle’ kıyaslamalarına yaslanmaktadır.”

Yine bu dönemde hazırlanan müfredatta, Yurt Bilgisi dersinin önemine işaret edilerek, bu derslerin verimli bir biçimde işlenmesi için öğretmenlere de şu uyarılarda bulunulmuştur (Üstel, 2008: 142-143):

Yurt Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız milli kurumları tanıtmak değil, milli kurumların manasını ve önemlerini talebeye kavratmak, bu kurumlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı besletmektir. Gene bu derste öğretmen çocuklara kuru kuruya haklarını ve vazifelerini öğretmekle kalmayarak, bu hakların ve vazifelerin önemi üzerinde duracak, bu hakları elde etmek için asırlardan beri milletin yaptığı fedakârlığı talebeye anlatacak, bu haklardan mahrum olan milletlerin elim olan halini kavrayacak, buna karşı her vatandaşın, vatandaşlık vazifelerini milletin istediği gibi ve istediği zaman yapmasının ne kadar önemli ve zaruri olduğunu, vazifesini yapmayanın hak istemeye hakkı olamayacağını, her Türk vatandaşının milli vazifeleri uğrunda en yüksek fedakârlığı yapması ve icap ederse canını da feda etmesi tabii bulunduğunu telkin edecektir.



Böylece Yurt Bilgisi dersleri ve ders kitapları sayesinde Türkler, “kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci” yurttaşlar olarak yetiştirilecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında üzerinde önemle durulan bir diğer konu da Antropolojidir. Türkiye’de Antropoloji biliminin resmi tarihi 1925 yılında, Türk Antropoloji Enstitüsü’nün kurulması ile başlar. O zamanki adıyla Türkiye Antropoloji Tetkikat Merkezi, İstanbul Darülfünunu Tıp Fakültesi’nde Atatürk’ün emriyle kurulmuştur. Bu enstitünün kurucu üyeleri Prof. Dr. Nurettin Ali Berkol, Prof. Dr. Neşet Ömer İrdelp, Prof. Dr. Süreyya Ali, Prof. Dr. Mouchet ve Prof. Dr. İsmail Hakkı’dır. Türkiye Antropoloji Tetkikat Merkezi’nin kuruluş amacı, “İnsanlar arasında Türk ırkının layık olduğu yerin belirlenmesi” olarak açıklanmaktaydı. Biyolojik/fiziksel antropoloji çalışmaları yapmak üzere kurulan bu Enstitü bunun için öncelikle, şimdiye kadar Türkiye’de yapılmış olan antropoloji çalışmalarını bir araya getirmeyi ve gençlere antropoloji eğitimi vermeyi öncelikli görevleri arasında kabul etmekteydi (Demirel, 2011: 129).

Özellikle 1930’lu yıllardan itibaren antropoloji çalışmalarının Türklerin batı ülkeleri arasındaki yerini belirlemek üzere daha çok Türk halkının morfolojik özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmaların temel amacı, Türklerin dünya uygarlıklarının gelişimindeki yerini belirleme çabasında olan Türk Tarih Tezi ile yakından ilgilidir. Türk Tarih Tezi ve Türk halkının morfolojik yapısının belirlenmeye çalışılmasındaki temel amaç, Anadolu topraklarında yaşayan eski toplumların Avrupa toplumları ile olan benzerliklerini belirleyerek, Anadolu uygarlıklarının Avrupa medeniyetine de temel oluşturduğunu kanıtlama çabasıdır ve bu çaba İkinci Dünya Savaşı’na kadar sürmüştür. Ancak İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, bu tür çalışmalar önemini yitirmiş ve bu çalışmalara son verilmiştir. Bu dönemde Afet İnan’ın Türklerle ilgili görüşlerini sert dille eleştiren makaleler yayınlanmıştır. (Demirel, 2011: 131).

Cumhuriyet öncesinde başlayan sosyal/kültürel antropoloji ile ilgili çalışmalar, daha çok sosyoloji ağırlıklıdır. Bu dönemde Ziya Gökalp’in çalışmaları özellikle önem arz etmektedir. Gökalp, *Türk Uygarlık Tarihi* isimli kitabında E. Durkheim’dan esinlenerek eski Türklerdeki kültürel konuları incelemiş ve Türklerde göçebelik ve töreler, dinin rolü, mana, totemizm, toplumsal tabakalaşma, Şamanizm, büyü, efsane, toy ve yağma, potlaç gelenekleri, aile yapısı ve çeşitleri gibi konuları hem sosyolojik, hem de antropolojik açılarından ele almıştır. Gökalp, kültürel antropoloji alanına, Kavramlar (kültür, göçebelik, aşiret v.b.), Metot (alan araştırması, kuramsal açıklamalar, tarihsel ve etnolojik yöntemler), Araştırma Teknikleri (katılarak gözlem, literatür incelemesi) ve Folklor (özellikle halk edebiyatı, çeşitli toplumsal kurumlar, davranışlar, gelenekler) gibi konularla, özellikle Türk kültürü bakımından büyük katkılarda bulunmuştur. Bu nedenle Ziya Gökalp’i “ilk Türk kültürel antropoloğu” olarak nitelemek doğru olacaktır (Demirel 2011: 131-132).

Cumhuriyet’e kadar sosyal/kültürel antropolojinin sosyoloji ve birlikte geliştiği, ancak Cumhuriyet’ten sonra ise sosyal/kültürel antropolojinin, sosyolojiden bağımsız gelişmeye başladığı görülür. Özellikle 1932 yılında Halkevlerinin açılması ile sosyal/kültürel antropolojiye yönelik çalışmalar artmıştır. Halkevlerinin yayınladığı dergilerde, folklor çalışmaları, masallar, halk inanç ve öyküleri, etnografik incelemeler yer almaktadır (Demirel, 2011: 132).



Diğer yandan tarihsel yorumların öznelleştirilmesi aslında bir bilinç sapmasını da ortaya koymaktadır. Özhan (2008: 35, 46), bu sapmanın millet dışındaki tüm toplumların ötekileştirilmesine ve yabancı düşmanlığına dönüşmesine yol açtığını belirtmektedir:

Toplumlarda “tarihimizi ne kadar geriye götürürsek o kadar köklü bir millet oluruz” şeklinde ortaya çıkan etnosantrik (ulus merkezci) yaklaşım, sonuç itibarıyla tarihin objektiviteden saptırılmasına, kimi zaman mitolojilerin ve efsanelerin de tarihin yerine kabul edilmesine ve tarihsel “öteki”ler yaratmada birer kaynak olarak tarihin “kullanılması”na sebep olmaktadır.

...Bu yaklaşımın temel sapma noktası, toplumların tarihlerini mümkün olduğunca geriye götürerek görece daha köklü birer “millet” olduklarını kanıtlama çabası içerisinde olmasıdır. Bu etnosantrik (ulus merkezci) tavır, milletlerin muhayyilelerinde (hayal dünyalarında) zenofobik (yabancı korkaklığı) bir “öteki” düşmanlığı, “irredendist” (yayılmacı milliyetçilik) bir yetinememe duygusu yaratmakta ve bunun en kolay propaganda aracı olarak da ders kitaplarının “Milli Eğitim” kimliği altında kullanılmasıyla sonuçlanmaktadır.

4. CHP ve Hükümet Programlarında Beden Eğitimi ve Spor

Cumhuriyetin tek partili dönemi boyunca, CHP politikaları aynı zamanda hükümetin politikalarını da yansıtmaktadır. Dahası bu politikaların devletin genel politikalarının alt yapısı olduğunu da söylemek yanlış olmayacaktır. Cumhuriyetin kurucu elitleri aynı zamanda CHP’nin yöneticileri, hükümetin etkili isimleri ve Devletin resmi ideolojisinin hukuksal ve felsefi temellerini atan kişilerdir. Dolayısıyla Parti ile Hükümet programlarını bir bütünlük ilişkisi içerisinde düşünmek ve değerlendirmek isabetli olacaktır.

Bir önceki bölümde de ifade edildiği üzere Cumhuriyetin henüz ilan edilmediği bir tarihte, 14 Ağustos 1923’te, TBMM’de sunulan hükümet programında 6. Maddede, “Ferdin bedeni, fikri kabiliyetleri gibi ahlaki ve içtimai kabiliyetleri de inkişaf ettirilecektir. Bu maksada vusul için bir Terbiye-i Bedeniyye Dar’ülmüallimin’i açılacak, izcilik teşkilatına tedricen içtimai esasta tevfiğ olunacaktır” ifadeleri yer almıştır. Böylelikle Cumhuriyet ilan edilmeden önce beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere bir okul kurulması kararı alınmıştır. Bu kararın uygulanması için de Selim Sırrı Tarcan’a görev verilmiştir (Arun, 1990: 9-10).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren beden eğitimi ve spora verilen önem, dönemin spor teşkilatlarının kurulması ile ilgili tartışmalarda ve bu teşkilatlara yapılan maddi ve manevi desteklerde kendisini ortaya koymuştur. Osmanlı İmparatorluğu’ndan devamla Cumhuriyetin ilk ulusal spor örgütü olan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ), hükümetten sürekli destek almış ve dahası hükümetin önemli isimleri bu cemiyetin yöneticisi olmaktan imtina etmemiştir. Ancak bu ilişki 1930’lu yıllara gelindiğinde siyasi isimlerin cemiyete tam nüfuz etme talebine dönüşünce zaman zaman gerilimler de meydana gelmiştir. Bu ilişkiler ve TİCİ’nin TSK’ya dönüşmesi süreci takip eden bölümlerde geniş bir biçimde ele alınacaktır.

TİCİ’nin 1932 yılında yapılan Beşinci Genel Kongresinde, “..Spor işi partimiz için, hükümetimiz için en mühim görülen siyasi, idari ve iktisadi işlerimiz derecesinde ve onlar arasında bir ehemmiyetle görülmektedir” (*Türk Spor*, 1932: 15) diyen Maarif Vekili Esat Bey de, CHP’nin spora olan yakını ilgisini açıkça ortaya koymaktadır.



CHP'nin geçen yıllarla birlikte spor üzerine yaptığı vurgu ve buna bağlı olarak sporu daha yakından denetim altına alma isteği artmıştır. CHP Umumi Kâtibi Recep Bey, TİCİ'nin Altıncı Genel Kongresinde spor tesisleri ile ilgili görüşlerini yansıtırken, spora ne kadar büyük bir önem atfedildiğinin de altını çizmektedir:

Bundan sonra en canlı ihtiyaçlar arasında stat ve saha davasına geliyoruz. Modern teşkilatlı herhangi bir devlet için stadyum lüzumunda herkes ittifak eder. Nasıl bankasız bir memleket olmazsa, statsız bir spor tasavvuru da mümkün değildir. Mamafih her şeyi yeniden yapmak zorunda kalan bir devletin stadyum derecesinde ileri daha birçok ihtiyaçları vardır. Şimdiye kadar bunun temin edilmemiş olması ihtiyacın takdir edilememesinden değil, nihayet her gün hepimizi tazyik eden ehemmiyetli ihtiyaçların bir sıraya dizilmiş olmasındandır. Artık partimizce stadyum meselesi su ve et gibi bir ihtiyaç görülmektedir. İhtimal ki evvela Ankara'dan başlanarak sıralı ve zamanlı bir çalışma ile bu ihtiyacın temini başlıca bir iş olacaktır. (TİCİ Altıncı Umumi Kongresi Raporu, 1933).

Bu süreçte CHP, sadece TİCİ'ye değil tüm toplumsal örgütlere hâkim olma arzusunda. Aslında bu istek dönemin küresel siyasi havası ile de yakından ilişkilidir. Bu yıllarda otoriter ve totaliter rejimlerin güç kazanması ve bu güce paralel olarak da başarılı olması, doğal olarak CHP yöneticilerini de etkilemiştir. CHP, gençlik ve spor teşkilatını yeniden yapılandırmak için Almanya'dan Carl Diem'i Türkiye'ye getirtmiştir. Türkiye'ye gelmeden önce 1936 olimpiyatının organizasyon görevini üstlenen Carl Diem, Türkiye'ye gelince çeşitli illere gezi düzenleyerek incelemelerde bulunmuştur. Carl Diem'in hükümete sunduğu raporlarda ne yer aldığı tam olarak bilinmemektedir. Ancak o günlerde çıkan haberle göre, Carl Diem raporunda başbakanlığa veya başka bir bakanlığa bağlı bir müdürlük kurulmasını, farklı yaşlarda gençlerin bu teşkilata girmelerinin mecburi tutulmasını istemiştir (*Türk Spor*, 1933: 10, 12).

Carl Diem'in hazırladığı raporların dönemin spor politikalarının belirlenmesinde oldukça etkili olduğu ortadadır. CHP'nin 9 Mayıs 1935'te yapılan dördüncü kurultayınca onaylanan programının 50. maddesi okullarda, devlet kurumlarında, özel kurum ve fabrikalarda bulunanların, yaşlarına göre, beden eğitimi ile uğraşmak yükümü altına alınacağını belirtir (Duru, 1938: 49). Spor ve beden eğitimi için lüzumlu olan alan ve kurumlar meydana getirilecektir. T. Parla'nın (1992: 82) yorumuna göre bu sadece öğrenci gençliği değil, yetişkin yurttaşları da içine alan bir uygulamaydı. Beden terbiyesi zorunlu tutularak, kitle sporunun disiplini ve tekdüzeliği ile para-militer bir nitelik kazanmıştır.

Bu kurultayda; "... Bütün Türk gençliğine neşe ve sıhhatlerini, nefse ve millete inanmalarını besleyecek beden terbiyesi verilecek ve gençlik inkılâbı ve bütün istiklal şartları ile yurdu müdafaa etmeyi en üstün vazife tanıyan ve bu vazifeyi yerine getirme uğruna her varlığın fedasına hazır tutan zihniyetle yetiştirilecektir... Yurttan beden ve inkılâp terbiyesi ile spor işlerinde birlik göz önünde tutulacaktır. Mekteplerde, devlet müesseselerinde, hususi müesseseler ve fabrikalarda bulunanlar arasında yaşlarına göre herkesin beden terbiyesi ile meşgul olması mecburiyet altına alınacaktır..." (*Top Dergisi*, 1935: 3-4) ifadelerine yer verilmiştir.



1935 yılında bahis konusu edilen mükellefiyet, takip eden yıllarda daha net ve kesin ifadelerle parti programında yer bulmuştur. CHP'nin 1939 tarihli 6. kurultayının programında beden terbiyesi ve spor uygulamaları için birkaç madde belirlenmişti. Kurultayın 52. maddesi Türk gençliğine beden terbiyesi yoluyla “inkılâp ve istiklal şartlarıyla yurdu müdafaa etmeyi” en önemli vazife olarak göstermekteydi. Yine 61. maddede “spor, kudretli vatandaş yetiştirmenin esaslı vasıtalarından biridir,” deniliyordu. Bunlar, tek parti hükümetlerinin beden terbiyesi ve sporu, zorunlu bir devlet politikası haline getirdiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Beden terbiyesi ve sporun zorunlu bir devlet politikası haline gelmesi, TBMM'nin 1938 yılında kabul ettiği 3530 sayılı “Beden Terbiyesi Kanunu”yla gerçekleştirilmiştir. Bu kanun, ihtiyaç duyulan herkesin milli savunma ve sağlık için “beden terbiyesi mükellefiyeti”ni zorunlu kılmaktaydı ve bu kanunun uygulamaya konulmasıyla parti-devlet bütünleşmesi bir alanda daha tamamlanmış oluyordu (Bulut, 2007: 125-126).

5. Eğitim Politikaları İçerisinde Beden Eğitimi ve Spor

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte okullarda beden eğitimi derslerinin verilmesi gerekliliği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede bu dersleri verecek eğitimcilerin yetiştirilmesi için ‘Terbiye-i Bedeniyye Dar’ülmüallimin’i’ kurulması ise Cumhuriyetin ilan edildiği bir tarihten önce (14 Ağustos 1923) hükümet programına girmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, beden eğitiminin önemli bir parçası olarak görülen izcilik faaliyetleri ön plana çıkmış ve izcilik kısa sürede tüm okullarda zorunlu hale getirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Selim Sırrı Tarcan ve Mehmet Sami Karayel, “İstanbul İzciler Birliği’ni” kurmuştur. Bu birliğe çok sayıda oymak bağlanmış ve birlik 1926 yılına kadar faal olmuştur. 1926 yılı Eylül ayında Maarif Vekilliği bir tamimle bütün okullarda izci oymaklarının kurulmasını zorunlu hale getirmiş ve ertesi yıl Cumhuriyet bayramında bütün yurttan gelen izciler bayram törenine katılmıştır. 12 Mayıs 1928 tarihinde ise hükümet, “Türkiye’de Gençlik Teşkilatının Türk Vatandaşlarına Hasrı Hakkında Kanunu”nu çıkararak, izciliği hem denetim altına almış hem de sistemli bir şekilde yürütmeye başlamıştır (Abalı, 1974: 116).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirilmesi için açılan okullarda, beden eğitiminin de yer alması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunun için 1925 yılında Konya’da kurulan “Orta Muallim Mektebi”, 1927-1928 öğretim yılında Ankara’ya taşınmış ve okula pedagoji şubesi de açılarak, ismi “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. Enstitü bünyesinde beden eğitimi şubesi açılması için enstitü binasının yanında bir de beden eğitimi salonu ve spor sahası yapılmıştır. 1932 yılında bu tesislerin tamamlanmasının ardından, 5 Temmuz 1932 tarih ve 105 sayılı “Talim ve Terbiye Kurulu” kararı ile 3 yıllık eğitim verecek olan Beden Eğitimi Şubesi açılmıştır (Yücel, 1993: 125).

Gazi Eğitim Enstitüsü’nün Beden Eğitimi Şubesi açılınca, daha önce yurtdışında öğrenim gören çeşitli okullarda çalışmaya başlayan Nizamettin Kırşan, Vildan Aşır Savaşır ve Zehra Alagöz gibi isimler, bu okulun eğitim kadrosuna katılmıştır. Ayrıca Almanya’dan uzman beden eğitimi öğretmeni Kurt Dainas da Türkiye’ye getirilerek öğretim kadrosuna dâhil edilmiştir. 1937 yılında okulda kadın beden eğitimi öğretmenleri de yetiştirilmeye başlanmış ve İstanbul Alman Lisesi Beden Eğitimi Öğretmeni Margarete Korge de bölümün öğretim kadrosuna alınmıştır (Güven, 1996: 75-76).



22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanunla Maarif Vekilliği bünyesinde “Beden Terbiyesi ve İzcilik Müdürlüğü” kurularak okullarda spor daha etkili hale getirilmiştir. Ardından 15 Haziran 1935 tarih ve 2273 sayılı kanunla bu müdürlüğün hem okullarda beden eğitimi ve izcilik faaliyetlerini hem de okul dışındaki beden eğitimi faaliyetlerini yürütmesi düzenlenmiştir (Abalı, 1974: 105).

1930’lu yıllardan itibaren beden eğitimi ve sporda da, genel milli eğitim politikalarında olduğu gibi daha pragmatist bir yaklaşım benimsenmeye başlamıştır. 1929 yılında yayımlanan ilk “İlk Mektepler Talimatnamesi”, ilkokulların amacını ortaya koyarken, genç neslin okulda milli cemiyet ve Türk Cumhuriyeti’ne ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda yetiştirilmesi bir amaç olarak benimsemiştir (Cicioğlu, 1985: 81).

1930’lu yıllarda, gelişen dünyada Türkiye’nin de spor alanında hak ettiği yeri alması için ülkede yapılan “İsveç, Demoz ve Dalkröz Usulü beden eğitimi çalışmalarının sıhhi, indifai ve bedii u’f’ullerden teşekkül eden bedeni şahsiyeti tam olarak teşkil ve tesis etmek salahiyeti hiçbirinde olmadığı” ileri sürülerek Maarif Vekâletinden bu çalışmalara engel olması ve sonlandırılması istenmiştir (Bedi, 1934: 10).

Genel eğitim politikaları içerisinde beden eğitime önemle yer verilmekle birlikte, okul dışındaki teşkilatlarda yapılan etkinliklere ise sıcak bakılmamıştır. 1930’ların siyasi atmosferinin dayattığı bu eğilim, Türkiye’de de oldukça etkili olmuştur. Bu çerçevede Maarif Vekilliği 1930 yılında, “Mekteplerde Talebe Spor Teşkilatı Hakkında Talimatname” ile ilk ve ortaokullarda tahsil gören öğrencilerin okul haricindeki spor kulüplerine girmelerini ve okullar haricinde yapılan ferdi ve takım müsabakalarına katılmalarını yasaklamıştır (Yücel, 1994: 360).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, birçok kurum eliyle yürütülen kamp çalışmaları da çocuk ve gençlerin beden eğitimi açısından önemli bir işlev görmüştür. Kızılay Gençlik ve Sağlık Kampları, Cumhuriyetin eğitim politikalarını ve beden politikalarını en iyi yansıtan uygulamaların başında gelmektedir.

Kaya (2010: 46), 1930’lu yıllara kadar sporun temel gayesi olan sağlıklı bir toplum yaratma misyonunun, Kızılay gençlik kamplarının kurulduğu 1933 yılından sonra fiili olarak Kızılay’a devredilmiş olduğunu tespit etmektedir. Bu gelişme dönemin bazı yöneticilerinin aynen İttihat Terakki yöneticileri gibi ulusal bir gençlik teşkilatı kurulması hevesine kapılmalarına yol açmıştır.

Kızılay tarafından açılan kamplar, dönemin Dünyada etkin olan ve Türkiye’yi de etkisi altına alan, totaliter ve otoriter eğitim ve sağlık politikalarını yansıtmaları açısından başarılı sayılabilecek bir uygulamadır. Aynı dönemde Batılı ülkeler genç nüfuslarının bedensel niteliklerini güçlü kılmak ve mevcut rejime bağlı bireyler olarak yetişmelerini temin etmek için Kızılhaç bünyesinde Gençlik birimleri oluşturmuş ve yaygın kamp uygulamaları yapmıştır. Türkiye’de de Kızılay bünyesinde açılan kamplarda sağlık açısından çok zayıf, fakir ve bakımsız çocukların açık havada disiplinli ve bakım altında iyi beslenerek kuvvetlendirilmesi ve eğitilmesi, sağlam bir bünyeyle okullarına gönderilmesi amaçlanmıştır.

Kızılay’a bağlı gençlik teşkilâtının kuruluşu Cumhuriyetin ilanından yaklaşık 10 yıl sonra, 23 Mayıs 1933 tarihindir. Türkiye Kızılay Cemiyeti’nin 1935 yılında hazırlamış olduğu Merkezi Umumî Raporu’nda aradan geçen iki sene gibi kısa bir süreye rağmen, teşkilatın



çalışmalarında elde edilen verimden memnuniyetle söz edilmektedir (Türkiye Kızılay Cemiyeti, 1935: 9):

Henüz üç yıllık bir hayata malik olan ve memleket gençliğine daha pek küçük yaşta ve ilk mektep sıralarında insaniyet, hayırkârlık, şefkat ve muhtaç felâketzede hem cinsine yardım hisleri telkin suretile Hilâliahmere âti (gelecek) için aza kütlesi yetiştirmek gayesine matuf ve bütün medeni âlemdeki benzerlerine uygun olarak Esas Nizamnamemizdeki hükümler dairesinde teşkil edilen (Gençlik Hilâliahmeri) yüksek faidelerini göstermeğe başlamış, baba ve analarının şefkat hisleriyle yarışa çıkan asîl Türk Yavruları şuurlu mürebbilerinin (terbiye eden) telkinleriyle üzerlerine düşen vazifeyi yapmağa başlamışlardır...

Kampların Kemalist ilkelerin gençlere benimsetilmesinde etkin birer sosyal paylaşım alanı olarak kullanılması, Cumhuriyet döneminin tümü boyunca söz konusudur. Bu amaçla Kızılay'ın haricinde de çeşitli kurumlar tarafından kamplar açılmıştır: Türk Hava Kurumu kampları (İnönü Kampı, Türk Kuşu Kampı), izci kampları, beden terbiyesi mükellefiyeti kampları, pasif korunma kampları, okulların yaz tatili kampları, askerî eğitim amaçlı lise ve üniversite kampları, Halkevleri Spor Kulüpleri kampları, Köy Enstitüleri kampları, çocuk ve oyun kampları, Gençlik ve Spor Müdürlüğü ve diğer spor kulüplerin kampları, kamu kurum kampları (askerî, maliye vb.), yazlık aile kampları, günümüzdeki örneklerine benzer özel kamplar ve diğer kamplar.

Bu kampların üzerinde durduğu en önemli noktalar, çocuk ve gençlerin doğada sağlıklı bireyler olarak fiziksel yapılarını güçlendirmeleri ve bir yandan da askerî olarak yurt savunmasına hazır hale gelmeleridir. Kızılay kampları, temel olarak eğitim ve sağlık kazanma üzerine oturtulmuştu (Bulut, 2007: 116).

Bu kampların en işlevsel özelliklerinden bir tanesi de tamamıyla askerî bir nitelikte şekillendirilen törenlerdir. Bulut (2007: 117), kamplarda günlük program uygulanırken sabah ve akşamki bayrak törenlerine azami özen gösterildiğini ve bu törenlerin mutlak surette yapıldığını kaydetmiştir. Böylelikle öğrencilerin askerî bir disiplin içerisinde yaşamaları ve bireysel olarak bu disiplini gündelik hayatlarında tatbik etmeleri amaçlanmıştır. Bulut'a göre bu kamplar tek parti dönemi politikalarının uygulamalı olarak gençlere aktarılmasına olanak sağlayan gerçek bir uygulama alanı olarak kullanılmıştır (2007:128-129).

5. Sonuç

Cumhuriyet kurulurken yeni bir devlet yapılanmasının ötesinde yepyeni bir düşünce ve anlayışa sahip bir toplum yaratılmaya çalışılmıştır. Geleneksel Osmanlı toplumunun, modern Cumhuriyet toplumuna dönüştürülmesi için bir dizi ilke ve inkılâp günlük yaşamda cari hale getirilmiştir. Bu ilke ve inkılâpların kökleştirilmesi ve toplum arasında yer bulması için de milli eğitim politikalarına öncül bir yer verilmiştir. Osmanlının çok milletli yapısını eleyip, ulus devlet oluşturma sürecinde sonuç almak için coğrafya, tarih, vatandaşlık, yurt bilgisi gibi derslere özel bir önem verilmiştir (Türkmen, 2013: 738). Böylelikle toplumun milli kimlik bilincinin geliştirilerek, ulus devlet ekseninde kenetlenmesi amaçlanmış, Eğitim, yeni rejimin



yeni yurttaşını yetiştirmek hedefiyle, bir hayli yüklü bir muhtevayla başat bir etkinlik alanı olarak görülmüştür (Ertugay, 2015: 291).

Cumhuriyetin kurucu ilkelerini içselleştirmiş bir toplum oluşturmak için eğitimle birlikte eğitimin daha görünür bir yüzü olan beden eğitimi politikalarına da öncelikli yer verilmiştir. Dahası beden eğitimi ile ilgili etkinliklerin zaman içerisinde toplumsal bir mükellefiyete dönüştürülmesi için yasal düzenlemelere kadar gidilmiştir. Milli eğitim içerisinde beden eğitimi politikalarının etkin bir biçimde uygulanmasının ötesinde, bu dönemde birçok kurumun işlettiği kamp çalışmaları da çocuk ve gençlerin beden eğitiminin sağlanması açısından önemli bir işlev görmüştür. Kızılay Gençlik ve Sağlık Kampları, Cumhuriyetin eğitim politikalarını ve beden politikalarını en iyi yansıtan uygulamaların başında gelen örnek bir çalışmadır. Kampların etkin ve işlevsel uygulamaları, Cumhuriyetin kurucu elitlerinin aynen İttihat Terakki yöneticileri gibi ulusal bir gençlik teşkilatı kurulması hevesine kapılmalarına neden olmuştur.

Görüldüğü gibi Cumhuriyet dönemi idarecileri için eğitim ve beden eğitimine verilen önem ve buna bağlı olarak geliştirilen politikaların tümü, Cumhuriyetin kurucu ilke ve inkılâplarının toplumca içselleştirilmelerine yardımcı olacak bir vasıta olarak algılanmış ve bu politikalar faydacı bir yaklaşımla ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

Abalı A (1974). *Cumhuriyetimizin 50. Yılında Gençlik ve Spor*. Ankara: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayını.

Alkan T (1979). *Siyasal Toplumsallaşma: Siyasal Bilincin Gelişiminde Ailenin, Okulun ve Toplumsal Sınıfların Etkisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Altın E (2003). *Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarlığında "Öteki" Sorunu (1923-1950)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arun C (1990). Türkiye’de Cumhuriyet Devrinde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Çalışmaları ve Aşamaları. *Spor Bilim Dergisi*, Sayı 1, Ocak-Şubat-Mart 1990.

Başgöz İ (2005). *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Bedî M (1934). Beden Terbiyesi ve Memleketimiz. *Spor Postası*, Yıl 1, Sayı 20, 25 Ağustos 1934.

Bozkurt B (2007). *Cumhuriyet Halk Partisi’nin Eğitim Politikaları (1923-1950)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkolap Tarihi Enstitüsü, İzmir.

Bulut T (2007). *Cumhuriyetin Bir Gençlik Projesi Olarak Kızılay Kampları*. ÇTTAD, Cilt 6, Sayı 14, (s. 103-135).

Cicioğlu H (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Orta Öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Copeaux (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*, (çev. Ali Berktaş), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.



- Çelik HS (2010). *Atatürk Döneminde Halk - Devlet İlişkileri (1923-1938)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dağlı N, Aktürk B (1988). *Hükümetler ve Programları*, I. Cilt 1920-1960. Ankara: TBMM Basımevi.
- Demirel FA (2011). Türkiye Antropolojisinin Tarihçesi ve Gelişimi Üzerine. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 3, Sayı 4, (s. 128-134), Burdur.
- Durgun ÖS (2010). *Ulusçuluk ve Mekân: Cumhuriyet Söyleminde "Vatan": 1920-1950*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duru KN (1938). *Kemalist Rejimde Öğretim ve Eğitim*. Ankara: Kanaat Kitabevi.
- Düzenli E (2009). *Cumhuriyet Döneminde (1923-1960) Modernite Düşüncesinin Mekânsal Kuruluşu: Merkez-Periferi Dinamikleri Bağlamında Trabzon Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erözden O (1997). *Ulus-Devlet*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Ersanlı B (2003). *İktidar ve Tarih*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ertugay F (2015). Eski ve Yeni (!) Arasında Devlet, Eğitim ve Gençlik, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 10 (1): 291-311.
- Gülbahar G (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gürses F (2010). Kemalizm'in Model Ders Kitabı: Vatandaş İçin Medeni Bilgiler. *Akademik Bakış*, Cilt 4, Sayı 7, (s. 233-249).
- Güven Ö (1996). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Okulların Eğitimini Hazırlayıcı Çalışmalar. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, Nisan 1996.
- Güvenç B (1993). *Türk Kimliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İnal K (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Eğilimler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kaplan İ (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaya A (2010). *Türk Siyasi Tarihi'nde CHP'nin Gençlik Kolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz Z (2007). *Ankara 19 Mayıs Stadyumu'nu (Ankara Milli Stadı'nı) Okumak: Erken Cumhuriyet Döneminde Mekân, Toplumsal Yaşantı ve İdeoloji İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meşeci F (2007). *Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özhan M (2008). *Liselerde Okutulan "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" Ders Kitaplarında Ulus, Ulusçuluk ve Ulus-Devlet Kavramları (1944-2007) (Bir İçerik*



Analizi Çalışması). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Parla T (1991). *Türkiye’de Anayasalar*. İstanbul: İletişim Yayınları Cep Üniversitesi.

Parla T (1992). *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt: 3, Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Ok’u*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Parlak İ (2005). *Türkiye’de İdeoloji Eğitim İlişkisi: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pratkanis A, Aronson E (2008). *Propaganda Çağı: İknanın Gündelik Kullanımı ve Suistimali*, (çev. N. Haliloğlu). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Sakaoğlu N (1991). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları Cep Üniversitesi.

Tanilli S (1996). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Cem Yayınevi.

Tekeli İ, İlkin S (2000). Küreselleşme Ulus-Devlet Etkileşimi Bağlamında AB - Türkiye İlişkilerinin Yorumlanması, *Doğu-Batı*, Ankara: Sayı:10.

TİCİ Altıncı Umumi Kongresi Raporu, 1933. İstanbul: TİCİ Yayını, Devlet Matbaası.

Top Dergisi (1935). *Sporun İlerlemesi Yolunda TİCİ Umumi Merkezi Spor İşleri Etrafında Yeni Bazı Kararlar İttihaz Etti*, Yıl 2, Sayı 11, 8 Şubat 1935.

Tunaya TZ (1952). *Türkiye’de Siyasi Partiler*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları Basımevi. *Türk Spor* (1932). Esat ve Recep Beylerin Nutukları, Yıl 3, Sayı 38/142, 25 Haziran 1932.

Türk Spor (1933). Muazzam Gençlik Teşkilatı Yapılıyor, Yıl 4, Sayı 41/196, 8 Temmuz 1933.

Türkiye Kızılay Cemiyeti (1935), 1933–1934 Hesab Devresi İçinde Merkezi Umumî Tarafından Yapılan İşleri Bildiren Rapor, Ankara: Ulus Basımevi, Ankara.

Türkmen M (2012). *Siyasal Toplumsallaşma Aracı Olarak Beden Eğitimi ve Spor; İşçi Sporları ve Türkiye’deki Etkileri (1923-1938)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkmen M (2013). Erken Cumhuriyette Beden Eğitimi ve Sporun İdeolojik Temelleri, *Turkish Studies*, 8 (6): 729-740.

Yılmaz M (1997). *Sistemci Yaklaşımın Felsefe ve Eğitim Görüşleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel HA (1993). *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yücel HA (1994). *Türkiye’de Orta Öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.



Field : Education

Type : Research Article

Recieved:19.10.2015 - *Accepted*:14.12.2015

Devirli ve Devirsiz Spor Yapan Sporcuların Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi: Pilot Çalışma

Cem Sinan ASLAN¹, Oğuzhan DALKIRAN¹, Uğur ÖZER²

¹ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Burdur, TÜRKİYE

² Cumhuriyet Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sivas, TÜRKİYE

E-posta: caslan@cumhuriyet.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı; devirli ve devirsiz spor yapan kadın ve erkek sporcuların çoklu zekâ alanlarının incelenmesidir.

Çalışmaya, “devirli (CG)” spor yapan 39 kişi, “devirsiz (ACG)” spor yapan 42 kişi olmak üzere iki gruba ayrılmış toplam 81 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara; "Multiple Intelligence Scale" isimli, orijinali McClellan and Conti (2008)'ye ait olan ve Türkçe geçerliği ve güvenilirliği Babacan (2012) tarafından gerçekleştirilen “Çoklu Zekâ Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek; 3 alt başlık halinde toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ile birlikte katılımcılar tarafından, demografik özellikleri belirleyen 4 maddelik bir form doldurulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler SPSS (Ver.22) paket programında yer alan frekans, yüzdeler hesaplamalar ve Student t Test yöntemleri ile analiz edilmiştir. Alfa (α) değeri olarak 0,05 kabul edilmiştir. Grupların ortalama yaşları CG için 21,59±3,48 yıl, ACG için ise 21,45±1,99 yıldır. Sonuç olarak; CG için “Varoluşçu ve İçsel Zekâ ” alanları baskın olarak tespit edilirken, ACG için ise “Görsel Zekâ ” alanının daha baskın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sporcu, Çoklu Zekâ, Devirli Branşlar, Devirsiz Branşlar



Investigation of Athletes' Multiple Intelligence Domains Doing Cyclic and Acyclic Sports: A Pilot Study

Cem Sinan ASLAN¹, Oğuzhan DALKIRAN¹, Uğur ÖZER²

¹ Mehmet Akif Ersoy University, School of Physical Education and Sport, Burdur, TURKEY

² Cumhuriyet Üniversitesi, School of Physical Education and Sport, Sivas, TURKEY

Email: caslan@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The purpose of the present study was to determine multiple intelligence domains of male and female athletes according to their sport branches which are cyclic or acyclic.

81 athletes participated voluntarily in the study divided into 2 groups as 39 in cyclic group (CG) and 41 in acyclic group (ACG). "Multiple Intelligence Scale" belongs to McClellan and Conti (2008), whose Turkish validity and reliability studies were carried out by Babacan (2012), was used as the data collection tool. This scale has 27 items and three subscales. Also, an information form with 4 items that would demonstrate the students' demographic structure has been filled. Values obtained from scale were compared statistically by using SPSS (ver. 22) with the help of frequencies, percentages, and Student Samples t Test. Alpha level was set as 0,05 for statistical significance. The average age of the groups were $21,59 \pm 3,48$ years for CG and $21,45 \pm 1,99$ years for ACG. As a conclusion; "Existential and Intra-personal Intelligence" was determined as the premier intelligence areas for the athletes of CG. In addition, "Visual Intelligence" was found as the premier dominant area for athletes of ACG.

Keywords: Athlete, Multiple Intelligence, Cyclic Branches, Acyclic Branches



1. Giriş

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını temel alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu "testlerin ölçtüğü nitelik" (yani, zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak tanımlarken, diğer bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğu "öğrenme gücü" olarak yorumlamışlardır.

Çoklu zekâ teorisi, insan zihnine açılan adeta bir pencere gibidir ve beynin çeşitli bölümlerinin spesifik fonksiyonlarını açıklar. Diğer bir deyişle, çoklu zekâ teorisi, insan zekâsının dünyadaki içeriğe (örneğin, çeşitli olgulara, olaylara, seslere veya nesnelere) nasıl tepkide bulunduğunu ve bu içeriği nasıl içselleştirip zihninde yorumladığını açıklamaya çalışır. Dolayısıyla, çoklu zekâ teorisi açısından bakıldığında, zekâ, çok yönlü bir kapasitedir, bir potansiyeldir veya bir yetidir. Ayrıca, zekâ bir bireyin genetik kalıtımıyla olduğu kadar, bu bireyin ekolojik ve kültürel çevresiyle olan tecrübe ve deneyimleriyle de şekillenir (Saban, 2005).

Çoklu zekâ kuramı; her bireyin zekâ seviyesinin özerk yetenekler tarafından şekillendiğini ve her çocuğun bir veya birkaç alanda zekâ potansiyeline sahip olduğunu iddia eder. Bireylerde düşük ya da üstün zekâ tanımlaması yerine farklı zekâ tipleri ve potansiyeline dikkati çekmiştir (Bümen, 2011).

Sporda yer alan bütün beceriler göz önünde bulundurulduğunda “devirli ve devirsiz” olmak üzere, temelde iki ayrı sınıflama biçimi ortaya çıkmaktadır (Sevim, 2002). Devirli grupta yürüyüş, koşu, kayak, hız pateni, yüzme, kürek, bisiklet ve kano gibi sporlar vardır. Bu sporların özelliği; motor hareketin, yinelenen dönüşümlü hareketlerden oluşmasıdır. Kişi hareketin bir bölümünü öğrenir öğrenmez onu uzun süre sürekli bir biçimde yineler. Devirsiz grupta ise; gülle atma, disk atma, birçok jimnastik ve takım sporları becerileri, güreş, boks, eskrim, vb. sporları kapsar. Burada, hareketin başlangıçtan bitime kadar bir ritim olmasına rağmen yineleme yoktur. Hareket başlar ve biter. Antrenörlerin yukarıda belirtilen sınıflandırmayı ve her becerinin özelliklerini kavramasının, uygulanacak doğru öğretim yöntemini seçmede önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; devirli ve devirsiz spor branşlarında yer alan kadın ve erkek sporcuların çoklu zekâ alanlarının incelenmesidir.

2. Yöntem

Çalışmaya, 5 yıl ve üstünde spor geçmişi olan, “devirli (CG)” spor yapan 39 kişi, “devirsiz (ACG)” spor yapan 42 kişi olmak üzere iki gruba ayrılmış toplam 81 sporcu gönüllü olarak katılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyete göre bir fark çıkmamasından dolayı her iki grupta da kadın ve erkek sporcular birlikte yer almışlardır. Araştırma; kesitsel özellik taşıyan betimleyici modelde tasarlanmıştır.

Katılımcılara; “Multiple Intelligence Scale” isimli, orijinali McClellan and Conti (2008)’ye ait olan ve Türkçe geçerliği ve güvenilirliği Babacan (2012) tarafından gerçekleştirilen “Çoklu Zekâ Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek ile birlikte katılımcılar tarafından, demografik özellikleri



belirleyen 4 maddelik bir form doldurulmuştur. Bu formda; katılımcıların “Yaş, cinsiyet, spor branşı ve spor yaşı” özelliklerinin belirlenmesini sağlayacak sorular sorulmuştur.

McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen ve “Çoklu Zekâ Ölçeği” adı altında Babacan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Gardner’ın ele almış olduğu dokuz zekâ alanını (Sözel Zekâ, Mantıksal Zekâ, Bedensel/Kinestetik Zekâ, Müziksel Zekâ, Görsel Zekâ, Kişilerarası/Sosyal Zekâ, İçsel Zekâ, Doğacı Zekâ ve Varoluşçu Zekâ) kapsayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, bireylerin hangi zekâ alanında baskın olduklarını saptamak amacıyla tasarlanmıştır. Ölçekte var olan 27 madde üç bölüme ayrılarak her bir bölümdeki dokuz madde birer zekâ alanını temsil etmektedir. Katılımcılardan, kendilerine en yakın olarak gördükleri ifadeden en uzak olana doğru bir sıralama yapmaları istenmiştir. Böylece, kendilerine en yakın hissettikleri ifadenin yanına 1 puan; en uzak olduğunu düşündükleri ifadenin yanına ise 9 puan yerleştirmişlerdir. Katılımcıların en çok hangi zekâ alanına eğilimli olduğu, zekâ alanını temsil eden maddelere verdikleri en düşük puan toplamının belirlenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Her bir zekâ alanındaki soruların sıralamaları toplanır ve en düşük puana sahip olan zekâ alanı, cevaplayanın baskın olduğu zekâ alanı olarak kabul edilir. Ölçekten elde edilen en düşük puan 3; en yüksek puan ise 27’dir. Babacan (2012)’in ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasındaki uygulamalarından elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda 0,68-0,80 aralığında ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk ve ark., 2010). Literatür dikkate alındığında, ÇZÖ’ nün İngilizce formu ile ÇZÖ’ nün Türkçe formundan elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve Türkçe’ye uyarlanan ölçek orijinaline eşdeğer kabul edilmiştir (Babacan, 2012).

Ölçekten elde edilen veriler SPSS (Ver.22) paket programında yer alan frekans, yüzdellik hesaplamalar ve Student t Test yöntemleri ile analiz edilmiştir. Parametrik testlerin uygulanmasına Shapiro-Wilks test sonuçlarına göre karar verilmiştir. Yanılma düzeyi (α) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Katılımcılardan elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirme sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Grupların Sayısal Dağılımı

Değişken	Düzye	n	%
Spor Branşı	Devirli	39	48,1
	Devirsiz	42	51,9
	Toplam	81	100

Çalışma grubunu oluşturan toplam 81 katılımcının 39 (%48,1)’u devirli, 42 (%51,9)’si devirsiz spor branşı ile uğraşmaktadır.



Tablo 2. Grupların Yaş Ortalama Dağılımı

Değişken	Düzye	\bar{x}	ss
Yaş	Devirli	21,59	3,48
	Devirsiz	21,45	1,99

Devirli spor branşına sahip grubun yaş ortalaması 21,59, devirsiz spor branşına sahip grubun yaş ortalaması ise 21,45'tir.

Tablo 3. Devirli Devirsiz Spor Branşı Değişkenine Göre Varoluşçu Zekâ Türü Puanları t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Devirli	39	12,97	3,23	79	2,29	,025*
Devirsiz	42	11,12	3,99			

*p<0,05

Varoluşçu zekâ türü puanları devirli ve devirsiz spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{79}=2,29$, $p<.05$). Devirli spor branş grubunun varoluşçu zekâ puanları ($\bar{x}=12,97$), devirsiz spor branş grubunun ($\bar{x}=11,12$) puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre; devirsiz spor yapanların varoluşçu zekâ alanında daha baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Devirli Devirsiz Spor Branşı Değişkenine Göre İçsel Zekâ Türü Puanları t-Testi

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Devirli	39	11,49	4,08	79	2,36	,021*
Devirsiz	42	9,60	3,09			

*p<0,05

İçsel zekâ türü puanları devirli ve devirsiz spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{79}=2,36$, $p<.05$). Devirli spor branş grubunun içsel zekâ puanları ($\bar{x}=11,49$), devirsiz spor branş grubunun ($\bar{x}=9,60$) puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre; devirsiz spor yapanların içsel zekâ alanında daha baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Devirli Devirsiz Spor Branşı Değişkenine Göre Görsel Zekâ Türü Puanları t-Testi

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Devirli	39	16,92	4,40	79	2,11	,038*
Devirsiz	42	18,74	3,20			

*p<0,05

Görsel zekâ türü puanları devirli ve devirsiz spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{79}=2,11$, $p<.05$). Devirsiz spor branş grubunun görsel zekâ puanları ($\bar{x}=18,74$),



devirli spor branş grubunun ($\bar{x}=16,92$) puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre; devirli spor yapanların görsel zekâ alanında daha baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Devirli Devirsiz Spor Branşı Değişkenine Göre Bedensel/Kinestetik, Sosyal, Mantıksal, Müziksel, Doğacı, Sözel Zekâ Türü Puanları t-Testi Sonuçları

Zekâ Türü	Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Bedensel/Kinestetik	Devirli	39	13,46	4,43	79	1,17	,244
	Devirsiz	42	12,29	4,58			
Kişisel	Devirli	39	13,18	4,82	79	1,45	,152
	Devirsiz	42	11,69	4,44			
Mantıksal	Devirli	39	12,69	4,39	79	,05	,959
	Devirsiz	42	12,74	3,60			
Müziksel	Devirli	39	17,33	4,75	79	1,57	,121
	Devirsiz	42	18,81	3,68			
Doğacı	Devirli	39	17,08	3,79	79	1,24	,220
	Devirsiz	42	18,07	3,46			
Sözel	Devirli	39	19,67	5,61	79	1,66	,101
	Devirsiz	42	21,52	4,41			

p>0,05

Bedensel/Kinestetik, Sosyal, Mantıksal, Müziksel, Doğacı, Sözel zekâ türü puanları devirli ve devirsiz spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Literatürde çoklu zekâ ile spor konularını birleştirerek yapılmış birçok araştırmaya rastlanırken, spor branşları ya da devirli/devirsiz sporlar ile çoklu zekâyı birlikte ele almış bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma sonuçları ile literatürde yer alan çalışma sonuçları yeterince tartışılmamıştır.

Sporcuların çoklu zekâ alanlarını inceleyen birçok araştırmada (Ürgüp ve Aslan, 2015; Baba Kaya ve ark., 2015; Kahraman ve Bavlı, 2014; Kul ve ark., 2014) bildirilen ortalama yaş değerleri ile bu çalışmada elde edilen yaş değerleri birbirleriyle benzerlik taşımaktadır.

Bu çalışmada sporculara en yakın zekâ alanları “İçsel, Sosyal, Mantıksal ve Bedensel/Kinestetik Zekâ” olurken, Kahraman ve Bavlı (2014) “İçsel, Sosyal ve Bedensel Zekâ” alanlarını, Çinkiliç ve Soyer (2013) “Bedensel/Kinestetik Zekâ” alanını, Güllü ve Tekin (2009) “Bedensel, Sosyal ve İçsel Zekâ” alanlarını, Kul ve ark. (2014) “Sosyal ve Bedensel Zekâ” alanlarını, Kiremitçi ve Canpolat (2014) ise “Bedensel, Sosyal ve İçsel Zekâ” alanlarını spor yapan kişilere en yakın zekâ alanları olarak bildirmişlerdir. Bu çalışmada bulunan sonuçlar ile literatür genelde uyumludur.

Spor branşlarını devirli ve devirsiz olarak ayırıp çoklu zekâ alanları açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmasa da bazı çalışmalar branşlar açısından konuyu ele almışlardır. Bunlardan Altınok (2008)’un çalışmasında, bireysel sporlar ile uğraşan sporcuların takım sporları ile uğraşan sporculardan daha fazla bedensel/kinestetik zekâ



düzeyine sahip oldukları tespit edilirken, Tekin (2009)'in çalışma sonucunda ise bireysel sporla uğraşan bireylerin, takım sporuyla uğraşan bireylerden daha yüksek sosyal ve içsel zekâya sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, Baba Kaya ve ark. (2015) çalışmalarında bireysel ve takım sporu yapan sporcuların bedensel/kinestetik zekâları arasında fark olmadığını bildirmişlerdir. Bu durumda sporun yapısı ya da uygulanış şekli ile zekâ alanlarının farklılığı arasında bir bağ olduğu düşünülebilir.

Bu çalışma sonucunda; sporda yer alan bütün beceriler göz önünde bulundurulduğunda, temel bir sınıflandırma biçimi olan “devirli ve devirsiz” sporları uygulayan sporcuların baskın zekâ alanlarında farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Yürüyüş, koşu, kayak, hız pateni, yüzme, kürek, bisiklet, kano, vb. devirli grupta yer alan sporları yapan sporcuların “Görsel Zekâ” alanı daha baskın durumdayken, gülle atma, disk atma, birçok cimnastik ve takım sporları, güreş, boks, eskrim, vb. devirsiz grupta yer alan sporcularda ise “İçsel ve Varoluşçu Zekâ” alanları daha baskın durumdadır. Buradan yola çıkarak; bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile ileride daha kapsamlı örneklerle yapılacak çalışmalardan elde edilecek sonuçların benzer çıkması durumunda, “çoklu zekâ alanları” olgusu çocukları spor branşlarına yönlendirmede ya da sporda yetenek seçiminde kullanılabilecek kriterlerden biri haline gelebilir.

KAYNAKÇA

Altınok E (2008). *Beden Eğitimi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Baba Kaya H, Karakaş G, Gizdem S (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bedensel/kinestetik zekâsı ile akademik başarılarının incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 66-74.

Babacan T (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bümen NT (2011). *Çoklu Zekâ*. Ed. Özcan DEMİREL Eğitimde Yeni Yönelimler 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi, s.1-3.

Büyüköztürk Ş (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çinkılıç İ, Soyer F (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 8(1), 4-16.

Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güllü M, Tekin M (2009). Spor Lisesi Öğrencileri ile Genel Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 247-258.

Kahraman Dİ, Bavli Ö (2014). Investigation the multiple intelligence areas of university students who study in different departments. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 3(3), 65-71.



Kul M, Bozkuş T, Erol Z, Elçi G (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavlarında kayıt yaptırmaya hak kazanan adaylar ile hak kazanamayan adayların çoklu zekâ alanların karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 1, 891-897.

McClellan JA, Conti GJ (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.

Saban A (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sevim Y (2002). *Antrenman Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekin M (2009). Ferdi ve takım sporlarında erkek ve kız sporcuların farklı zekâ tiplerindeki seviyelerinin karşılaştırılması. *ATABESBD*, 11(4), 29-51.

Ürgüp S, Aslan CS (2015). Investigation of students' multiple intelligence domains in three different departments of the school of physical education and sports. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2068-2075.



Field : Education, Sport Sciences

Type : Research Article

Received:19.10.2015 - *Accepted*:14.12.2015

Sporcu Öğrenciler ile Sedanter Öğrencilerin Sağlık-Egzersiz/Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılması

Oğuzhan DALKIRAN, Cem Sinan ASLAN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Burdur, TÜRKİYE

E-posta: caslan@cumhuriyet.edu.tr

Öz

Çocukluk ve ergenlik sürecinde, düzenli fiziksel etkinlik, pek çok fizyolojik ve psikolojik değişkenlerin gelişimi ile ilişkilidir. Bu çalışmanın amacı, sporcu öğrenciler ile sedanter öğrencilerin, “sağlık-egzersiz/fiziksel aktivite” bilinç düzeylerinin karşılaştırılmasıdır.

Çalışmada 35 erkek sporcu öğrenci ve 33 erkek sedanter öğrenci gönüllü olarak yer almıştır. Katılımcılara, Dolaşır Tuncel ve Tuncel (2009) tarafından geliştirilen, Sağlık-Egzersiz/Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeyi Anketi uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi SPSS (Ver. 22) paket programı kullanılarak betimsel istatistikler ve t test yardımı ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi olarak α değeri 0,05 kabul edilmiştir. Sonuç olarak; grupların fiziksel aktivite bilinç düzeyi genel ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, sporcu öğrencilerin fiziksel aktivite bilinç düzeylerinin sedanter öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sporcu, Sedanter, Öğrenci, Fiziksel Aktivite, Bilinç Düzeyi



Comparison of Awareness Levels of Health-Exercise and Physical Activity between Athlete and Non-Athlete Students

Oğuzhan DALKIRAN, Cem Sinan ASLAN

Mehmet Akif Ersoy University, School of Physical Education and Sport, Burdur, TURKEY

Email: caslan@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Regular physical activity during childhood and adolescence period is associated with the development of many physiological and psychological variables. The aim of this study was to compare the consciousness level of health-exercise and physical activity between athletes and sedentary students. 35 male athlete students and 33 male sedentary students took part in the study voluntarily. "Health-Exercise/Physical Activity Consciousness Level Questionnaire" developed by Dolaşır Tuncel and Tuncel (2009) was applied to the participants. The evaluation of the data obtained from the survey was performed by using descriptive statistics in SPSS (Ver. 22) package program. The alpha value as the level of statistical significance was accepted as 0,05. As a result; there was a significant difference between the physical activity level of consciousness between the groups at the point of overall average. According to these result, it can be claimed that the athletes have higher level of "physical activity consciousness" than sedentary students'.

Keywords: Athlete, Sedentary, Student, Physical Activity, Level of Consciousness



1. Giriş

Sağlık, kaliteli yaşamın olmazsa olmaz koşulu olarak kabul edildiğine göre, teknolojik gelişmelerle günlük aktivite yoğunluğunu azaltmak her ne kadar yaşamı kolaylaştırırsa da uzun vadede inaktif bireylerin sayısını arttırmakta ve sağlığı olumsuz etkilemektedir. İnaktivite yani hareketsiz yaşam, günlük alışverişini bile bilgisayar başında sanal marketlerden gerçekleştiren modern toplum için en önemli problemlerin başında yer almaktadır (Bozkuş ve ark., 2013).

Toplum içerisinde yaratıcı ve üretken bireylerin özellikleri incelendiğinde fiziksel aktivite ve yaşam düzeylerinin yüksek olduğu, sağlıklı ve düzenli spor yapma alışkanlıkları olan bireyler olduğu görülmektedir (Yorulmaz, 2005).

Toplumunu oluşturacak bireylerin iyi alışkanlıklar edinmeleri ve toplumlar arası sağlıklı ilişkilerin kurulmasında çocukluk döneminde yapılan sportif faaliyetlerin büyük önemi vardır (Kotan ve ark., 2009). Sağlıklı ve fiziksel olarak daha aktif olan öğrenciler akademik olarak daha başarılı ve motivasyon düzeyleri daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle; çocukların ergenlik çağında yaptıkları fiziksel aktivite onların duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde arttırmaktadır (Sözen ve Doğan, 2010). Dolayısıyla, bu dönemde fiziksel aktivitenin azlığı, bireylerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ergenlik dönemi ile birlikte bireyde oluşan kilo artışı fiziksel aktivite ile sınırlandırılmazsa obezite kaçınılmazdır (Malina, 2001; DiLorenzo ve ark., 1998). Bu da yetişkinlikte kendini gösteren birçok sağlık sorunlarına ve sosyal sorunlara sebep olmaktadır (Ağbuğa ve ark., 2007; Bouchard ve ark., 1994).

Eğitim insanları sadece zihni yönden değil aynı zamanda bedeni yönden de yetiştirmeyi temel ilkelerinden biri olarak saymaktadır. Bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı olan bireyler toplumun kalkınmasında önemli rol oynamaktadırlar (Petray, 1989). Ayrıca eğitimin amacı; kişilerin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmasına yardımcı olmak ve bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmektir (Aracı, 1999).

Eğitimin önemli görevlerinden biride okullarda beden eğitimi ve sporun yaygınlaştırılması ve öğrencilerin spora aktif katılımını teşvik etmektir. İlköğretim çağındaki çocuklara uygulanan beden eğitimi ve spor etkinlikleri onların motor becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek, olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamak, sporu sağlıklı olabilmenin bir yolu olarak görmelerine yardımcı olmak ve yüksek seviyede fiziksel aktivite olanağı sağlamaktır. (Yenal ve ark., 1999).

Çocukluk ve ergenlik sürecinde, düzenli fiziksel etkinlik, pek çok fizyolojik ve psikolojik değişkenlerin gelişimi ile ilişkilidir. Sağlıklı olma ve sağlığı korumanın bir yaşam şekli haline gelmesi, yani bireylerde sağlık kültürünün oluşmasının alt yapısını kuşkusuz öncelikle okul sporu daha da ileri boyutta kulüp sporu oluşturmaktadır.

Toplum sağlığının yararı için, beden eğitimi, okul dışı fiziksel aktivitenin yaygınlaştırılmasına ön ayak olmalıdır çünkü fiziksel aktivite alışkanlığı tek başına beden eğitimi sayesinde kazandırılmaz (Sallis, 1997).

Sağlık davranışı, bireyin sağlıklı kalmak ve hastalıklardan korunmak için inandığı ve uyguladığı davranışların bütünü olarak ele alınırken (Yalçınkaya ve ark., 2007), sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyebilen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük



aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçerek düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Esin, 1997). Bu nedenle, aktivite seviyeleri ile sağlık arasındaki yakın ilişkiye bağlı olarak, fiziksel günlük yaşam aktivitelerinin miktar, yoğunluğunun ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları tespiti çok önemli olduğu kabul edilmektedir (Montoye, 2000).

Buradan hareketle, çalışmanın amacı; 15-17 yaş aralığında yer alan sporcu öğrenciler ile sedanter öğrencilerin, “sağlık-egzersiz / fiziksel aktivite” bilinç düzeylerinin belirlenerek karşılaştırılmasıdır.

2. Yöntem

Çalışma kesitsel özellik taşıyan tanımlayıcı modelde tasarlanmıştır. Çalışmaya Türkiye Yıldızlar Hentbol Şampiyonasına katılan 8 kulüp arasından, çalışmaya katılmayı kabul eden 3 kulübün sporcuları ve Ankara ilinde orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği bir devlet okulu öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Dolaşır Tuncel ve Tuncel (2009) tarafından geliştirilen, “Sağlık-Egzersiz/Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeyi” anketi kullanılmıştır. Anket, 3 kulübün toplam 35 erkek sporcusuna ve seçilen devlet okulunun 33 erkek öğrencisine uygulanmıştır. Anketin ön uygulaması, 14 sporcu öğrenciye ve 15 sedanter öğrenciye yapılarak, yeniden güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; sporcu öğrenciler için 0,94, sedanter öğrenciler için ise 0,91 bulunmuştur. Bu sonuçlar anketin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi, SPSS (Ver. 22) paket programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler ve t test yardımı ile yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi olarak α değeri 0,05 kabul edilmiştir. İki grubun karşılaştırılmasında anketten elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır. Ayrıca; verilerden elde edilen ortalama değerler, “1,00–1,66 = Hiçbir fikrim yok”, “1,67–2,33 = Duymuştum”, “2,34–3,00 = Çok iyi biliyorum” ölçütlerine göre yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Sporcu öğrencilerin yaş ortalaması $16,69 \pm 0,63$ yıl, sedanter öğrencilerin yaş ortalaması $15,26 \pm 0,44$ yıl olarak bulunmuştur. Sporcuların haftada yaptığı antrenman ortalaması $5,39 \pm 1,05$ gün, her bir antrenmanın süre ortalaması $110,53 \pm 15,76$ dk olarak bulunmuştur. Sporcu ve sedanter öğrencilerin fiziksel aktivite bilinç düzeylerine bakıldığında; sporcuların ($x=2,53$) ortalama ile “Çok iyi biliyorum” düzeyinde, sedanter öğrencilerin ise ($x=2,32$) ortalama ile “Duymuştum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yine her iki grubun da “hiçbir fikrim yok” görüşünü belirttikleri “Fiziksel aktivite hafif baş ağrılarının giderilmesine yardımcı olur” maddesidir. Sporcuların belirttiği en yüksek ortalama sahip görüş “Fiziksel aktivite genel sağlık bilincinizi geliştirmenize yardım eder” maddesi iken, sedanter öğrencilerin “Fiziksel aktivite kilo vermenize, özellikle yağ tüketimi ve kaybına yardım eder” maddesi olmuştur. Elde edilen diğer ortalama değerler ve karşılaştırma sonuçları tablolar halinde verilmiştir.



Tablo 1. Grupların Sayısal Dağılımı

Değişken	Düzyey	n	%
Spor Durumu	Sedanter	33	48,50
	Sporcu	35	51,50
	Toplam	68	100
Yaş	15	27	39,70
	16	14	20,60
	17	27	39,70
	Toplam	68	100

Çalışma grubunu oluşturan toplam 69 katılımcının 33 (%48,5)'ü sedanter öğrenciler, 35 (%51,5)'i sporcu öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Sedanter ve Sporcu Olma Değişkenine Göre Fiziksel Aktivite Bilinç Düzeyi Toplam Puanları t-Testi Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Sedanter	33	92,79	12,29	66	2,60	0,012*
Sporcu	35	101,20	14,26			

*p<0,05

Fiziksel aktivite bilinç düzeyi puanları sedanter ve sporcu olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{66}=2,60$; $p<0,05$). Sporcu öğrencilerin fiziksel aktivite bilinç düzeyi puanları ($\bar{x}=101,20$), sedanter öğrencilerin ($\bar{x}=92,79$) puanlarına göre daha yüksektir. Bu bulguya göre; sporcu öğrencilerin fiziksel aktivite bilinç düzeylerinin sedanter öğrencilere oranla daha gelişmiş olduğu söylenebilir.



4. Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak, anketin her bir maddesi, grup değişkenine göre ortalama puan üzerinden değerlendirildiğinde; sporcu ve sedanter öğrenciler arasında iki maddede istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu maddeler incelendiğinde, sporcu öğrencilerin “sosyal beceri gelişimi” ve “sağlık bilgisi” konularında sedanter öğrencilere göre bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda fiziksel aktivite bilinç düzeyi toplam puanları arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, sporcu öğrencilerin fiziksel aktivite bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, fiziksel aktivite bilinç düzeyini konu alan ve toplumun farklı kesimleri ile gerçekleştirilmiş birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Muratlı ve Şahin (2007), fiziksel olarak aktif bireylerin yetişmesi için özellikle okul öncesi ile ilköğretim dönemlerinde okul içi ve okul dışı çeşitlilik arz eden fiziksel aktivitelere katılım sağlamak ve bu bireylerin motor beceri edinmelerine yardımcı olmak gerektiğini söylemektedirler. Bozkuş ve ark. (2013) çalışmalarında, öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasında ilişki belirlemişler ve “kişilerin bu davranışları hayatına adapte etmesi yaşam kalitesini artırıcı bir etki olmasının yanı sıra sağlıklı bir gelecek oluşturması adına önemli bir süreçtir” yorumunu yapmışlardır. Bulut (2013) ise; fiziksel aktivite düzeyinin yüksek veya düşük olma durumunun insan sağlığı ile ilişkisi dünya genelinde giderek daha fazla önem kazandığını ve yetersiz fiziksel aktivitenin sağlık sorunlarının kaynağı olması yanı sıra fiziksel aktivitenin pek çok sağlık sorununun önlenmesi ya da iyileştirilmesine katkısı da olduğunu belirtmiştir.

Devrilmez ve İnce (2014), yapılan çalışmalarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel aktivite alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda ise; üniversite eğitimine gelene kadar, ilk ve orta öğretim düzeyinde sınıf büyüdükçe beden eğitime karşı tutum düzeyinin düşmekte olduğu, ayrıca erkek öğrencilerle beraber lisanslı sporcuların, kız öğrencilere ve spora katılmayanlara oranla daha pozitif tutuma sahip oldukları bulunmuştur (Hünük ve Demirhan, 2010; Arabacı, 2009; Koca ve ark., 2005). Sözen ve Doğan (2010) çalışmalarında, öğrencilerin %34,8’inin herhangi bir aktivite içinde yer almadıklarını belirlemiş ve öğrencilerin spor içinde yer almamalarının nedenini daha iyi bir ortaöğretim eğitimi almak amacıyla girdikleri sınavların, onları daha sedanter olarak yaşamaya zorlamasıyla açıklamışlardır. Umutlu ve Akkoyunlu (2014) şehir merkezlerinde yaşayan ilköğretim öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olduğunu bildirirken, Ulu (2014), fiziksel aktivitenin, çocuklar için (özellikle kız çocuklar) gerekli olduğunu ve katılımı teşvik eden çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları, toplum her kesiminde fiziksel aktiviteye katılım oranlarının düşük olduğunu işaret etmektedir.

Fiziksel aktivitenin fiziksel uygunluk ve sağlık üzerine olan olumlu etkilerinin dünyanın değişik bölgelerindeki pek çok ülkede yapılan çeşitli araştırmalarla saptanmasına karşın, hareketsiz yaşam alışkanlığı önemli bir halk sağlığı sorunu olarak güncelliğini devam ettirmektedir (Bozkuş ve ark., 2013). Bireyin yaşam kalitesinin ya da sağlık durumunun bozulmasından sonra, egzersizle ilgili bilinç düzeyinin oluşması ve bundan dolayı egzersiz yapma alışkanlığı kazanmaya çalışması birçok yönüyle küçük yaşlarda bu alışkanlığı kazanmasından daha zor olabilmektedir. Gerek egzersiz yapan gerekse egzersiz alışkanlığı olmayan bireylerin bilinç düzeylerini arttırmak, yaşam standartlarının yükselmesini



sağlayacak önemli bir olgudur. Özellikle; birbiri ile bağlantılı olan aile, okul ve sosyal yaşam kapsamında, egzersizin yaşam kalitesi ve sağlık üzerindeki olumlu etkileri ile ilgili yapılacak çalışmalar bilinç düzeyinin erken oluşması ve bunun sonucunda egzersizi sağlık ve yaşam kalitesinin artması için bilinçli bir şekilde yapan bireyler yetişmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

Ağbuğa B, Konukman F, Yılmaz İ, Köklü Y, Alemdaroğlu U (2007). 8-12 yaş arası çocukların aerobik kapasiteleri ile beden kitle indeksleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 137-146.

Arabacı R. (2009). Attitudes toward physical education and preferences of secondary and high school students. *Elementary Education Online Journal*, 8(1), 2-8.

Aracı H (1999). Okullarda Beden Eğitimi. Ankara: Bağırhan Yayınevi.

Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T (1994). *Physical Activity, Fitness and Health*. USA: Campaign Human Kinetics.

Bozkuş T, Türkmen M, Kul M, Özkan A, Öz Ü, Cengiz C (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi ve ilişkilendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 1(3), 49-65.

Bulut S (2013). Sağlıkta sosyal bir belirleyici; fiziksel aktivite. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 70(4), 205-214.

Devrilmez E, İnce ML (2014). Genel ve Özelleşmiş Alan Bilgisi Kavramlarının Beden Eğitimi Öğretmen Yetiştirmedeki Önemi: Alan Yazın Taraması. 7. *Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi Bildiri Kitabı*, 46-47.

DiLorenzo TM, Stucky-Ropp RC, Wal JSV, Gotham HJ (1998). Determinants of exercise among children. *Preventive Medicine*, 27, 470-477.

Doğan T (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120-129.

Esin MNÖ (1997). *Endüstriyel Alanda Çalışan İşçilerin Sağlık Davranışlarının Saptanması ve Geliştirilmesi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Hünük D, Demirhan G (2010). Turkish adolescents' attitude toward physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 324-332.

Kotan Ç, Hergüner G, Yaman Ç (2009). İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi (Sakarya il örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.

Malina RM (2001). Physical activity and fitness: Pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*. 13, 162-172.

Monteye HJ (2000). Evaluation of some measurements of physical activity and energy expenditure. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31, 137-140.

Muratlı S, Şahin G (2007). *Çocuk ve Spor*. 2. Baskı, Ankara: Bağırhan Yayınevi.



Petray CK (1989). Organizing physical assessment (grades K-2): Strategies for the elementary physical education specialist. *JOPERD*, 60(6), 57-60.

Sallis JF (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334.

Sözen H, Doğan E (2010). Seviye belirleme sınavının ilköğretim öğrencilerinin spor yapma alışkanlığı üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 135-141.

Tuncel Dolaşır S, Tuncel F (2009). Üniversite öğrencilerinin sağlık-egzersiz/fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniv. BESBD*, 4(1), 51-58.

Ulu N (2014). Okul Öncesi Eğitimi Çocuklarının Fiziksel Aktivite Seviyelerinin Değerlendirilmesi. 7. *Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi Bildiri Kitabı*, s. 328.

Umutlu G, Akkoyunlu Y (2014) Kent ve Taşra Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Fiziksel ve Fizyolojik Durumlarının Fitnessgram Test Bataryası ile Değerlendirilmesi. 7. *Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi Bildiri Kitabı*, 335-338.

Yalçınkaya M, Özer FG, Kahramanoğlu AY (2007). Sağlık çalışanlarında sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*: 6(6), 409-420.

Yenal T, Çamlıyer H, Saracaloğlu A (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 15-16.

Yorulmaz H (2005). *Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Bazı Fiziksel ve Biyomotorik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.



Field : Education, Sport Sciences

Type : Research Article

Received: 29.11.2015 - *Accepted*:15.12.2015

Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sportmenlik Davranışı Oluşturma Etkisinin Belirlenmesi: (Bartın İl Örneği)¹

Mutlu TÜRKMEN¹, Serkan VAROL²

¹ Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın, TÜRKİYE

² Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, TÜRKİYE

E-posta: turkmenm@yahoo.com

Öz

Ortaokullarda Beden Eğitimi ve Spor derslerinin öğrenciler üzerinde sportmenlik davranışı geliştirme etkisinin araştırıldığı çalışmanın evrenini, Bartın ilindeki ortaokulların 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin oluşturulmasında tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İl merkezindeki ortaokullarından 3 tanesi tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu şekilde 2014-2015 öğretim yılında ortaokulların 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 603 öğrenci örnekleme alınmıştır. Örneklem grubuna Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranış Ölçeği (BEDSDÖ), uygulanarak Sportmenlik davranışları ile sportmen olmayan davranışlardan kaçınma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde (frekans (f), yüzde (%), ortalama), Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulguların istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlılıkları sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek sportmenlik davranış düzeyine sahip oldukları ve yine kız öğrencilerin sportmen olmayan davranışlardan kaçındıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında, sınıf düzeyi ilerledikçe sportmenlik davranışında düşme görüldüğü ancak belirleyici bir anlamlı farklılık olmadığı, gözlemlenmiştir.

¹ Bu araştırma, Serkan Varol tarafından Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde seminer dersi kapsamında sunulmuştur.



Anahtar Kelimeler: Sportmenlik davranışı, Beden Eğitimi Dersi, Öğrenci, Sınıf Düzeyi

Analysis of the Effects of Physical Education and Sport Courses on the Development of Sportsmanship Attitude of Secondary School Students: (Bartın City Sample)

Mutlu TÜRKMEN¹, Serkan VAROL²

¹ Bartın University, School of Physical Education and Sport, Bartın, TURKEY

² Bartın University, Institute of Educational Sciences, Bartın, TURKEY

Email: turkmenm@yahoo.com

Abstract

Regular physical activity during childhood and adolescence period is associated with the development of many physiological and psychological variables. The aim of this study was to compare the consciousness level of health-exercise and physical activity between athletes and sedentary students. 35 male athlete students and 33 male sedentary students took part in the study voluntarily. "Health-Exercise/Physical Activity Consciousness Level Questionnaire" was applied to the participants. The evaluation of the data obtained from the survey was performed by using descriptive statistics in SPSS (Ver. 22) package program. The alpha value as the level of statistical significance was accepted as 0,05. As a result; there was a significant difference between the physical activity level of consciousness between the groups at the point of overall average. According to these result, it can be claimed that the athletes have higher level of "physical activity consciousness" than sedentary students'.

Keywords: Behavior, Sportsmanship, Physical Education Classes, Student, Grade level



1. Giriş

İnsan eğitiminin, oyunla başladığı düşünülürken spora yönelme, yönlendirilme kişinin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi açısından çok önemlidir. Eğitim amaçlı beden eğitimi hareketlerini anaokullarında beden eğitimi, ilköğretim okullarında beden eğitimi ve lisede beden eğitimi şeklinde sınıflandırabiliriz. Beden eğitimi ve sporun tanımları ana hatları ile yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarda benzerlikler göstermektedir. (Balyan, 2009) Beden Eğitiminin yukarıda sayılan hedefleri devlet tarafından son derece ciddiye alınmaktadır. Her dereceli okul öğrencilerinin fikir eğitimlerinin yanında fiziki eğitimlerine de eğilmek, böylece bir ulusu oluşturan bireylerin, sağlıklı, atılgan, becerikli, üretken olmalarını ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini, kısaca beden, zihin, duyu ve sosyal yeteneklerinin ulusal amaçlar doğrultusunda gelişmesini sağlamak vazgeçilmez bir devlet görevidir. Ayrıca spor gelişen teknolojinin, hızla kentleşmenin ve diğer yaşam koşullarının bireylere getirdiği bunalım ve baskıları azaltır. Bunların insan üzerindeki olumsuz fizik moral etkilerini hafifletmek, dolayısıyla sağlıklı bir toplum yaratmak için beden eğitimi ve spor aktivitelerini örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunan öğrenciler için vazgeçilmez bir alışkanlık haline getirmek, bir ulus için gelişmenin ve kalkınmanın temel taşıdır (Koca, 2006).

Beden Eğitimi, genel eğitimin ilk safhalarında başlamaktadır. İlköğretim okullarına verilen “kesintisiz ve zorunlu eğitim” görevi, aynı zamanda “kesintisiz ve zorunlu beden eğitimi” anlayışını da beraberinde getirmesi gerektiğini düşündürmektedir. İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor etkinlikleri sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İlköğretimin birinci kademesinde Beden Eğitimi derslerine başlanmakta, ilköğretim ikinci kademenin sonuna kadar devam etmektedir. İlköğretimin ilk beş yılında çocuklar vücutlarının parçalarını kullanma, önemli hareket örneklerini ayırt etme, mekanik ilkeleri öğrenme, kurallara göre davranma, denge, zaman ve alanı kullanma gibi yaşantıları kazanabilirler. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çoğu oyun ağırlıklıdır. Bu durumun temel nedeni ilköğretim çağının en önemli eğitim aracının oyun olmasıdır (İrez, 2005).

1.1.Sportmenlik

Sportmenlik, sporcu erkek ya da sporcu kadından beklenen davranışlar olarak açıklanabilir. Sportmenliğin tanımı; “kaybedebilen ya da şikâyet etmeden mağlup olabilen, kural dışı davranışlarla kazanmayan ve rakibine iyilik, cömertlik ve nezaketle davranan kişi” olarak da yapılır. Sportmenlik, samimiyet, cesaret, sabır, kendini kontrol, kendine güven, küçümsememek, başkalarının fikirlerine ve doğrularına saygı duyma, kibarlık, iyilik, asillik, onurluluk, ortaklık ve cömertlik gibi özellikleri barındırır. Sportmenliğin amaçlarında oyunun tansiyonunu yükseltmekten çok düşürmek vardır(Keating, 2003. Akt.: Gürpınar, 2009). Sportmenlikte rakibe işbirliğin bir parçası olarak davranılır ve yarışmanın amacı sporcuların becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Katılımcıların kendilerine haksız kazanç sağlayan hakem hatalarını kabul edip etmemeye de karar vermeleri gerekir. Çünkü bu kararlar hakem düdüğünden çok kuralların yanlış olarak uygulanmasıdır(Simon, 1991. Akt.: Gürpınar, 2009). Gerçekte yarışmanın tansiyonu arttığında ve kazanmak önemli olduğunda sportmenlik önem kazanmaktadır. Kısaca, sportmenlik başarı stratejilerinde etik davranışların seçilmesini gerektirir(Shields, 1995. Akt.: Gürpınar, 2009).

1926’da, çocukluk oyunlarından uluslar arası maçlara hayatın tüm bakış açılarıyla ilgili olarak sportmenliğin ilkelerini yaymak için kurulan Uluslararası Sportmenlik Birliği sekiz adet kural koymuştur. Bunlar şöyledir:



1. Kurallara uyun.
2. Takım arkadaşlarınıza bağlı kalın
3. Kendinizi zinde tutun
4. Öfkenizi kontrol edin
5. Oyununuzu şiddetten uzak tutun
6. Kazandığınızda övünmeyin
7. Mağlubiyette yıkılmayın
8. Sağlıklı bir vücut için sağlam ruhlu ve açık fikirli olun (Keating, 2001. Akt.: Gürpınar, 2009).

Entzion 1991 yılında öğrencilerine sportmenliğin anlamını sorduğunda aldığı cevaplar şöyledir:

- a) Kimseye zarar vermeyen,
- b) Hata yaptığında takım arkadaşına bağırmayan,
- c) Hile yapmayan,
- d) Kaybettiğinde ağlamayan,
- e) Kaybettiğinde bahane bulmayan,
- f) Birinci olmaya çalışan,
- g) İnsanlara iyi olmadığını söylemeyen,
- h) Övünmeyen,
- i) Kimseye vurmayan.

Çocukların sportmenlik tanımları hangi davranışların dürüst olup olmadığıyla ilgili olarak tutarlıdır. Başka bir çalışmada, yetişkinlerden sportmenliği tanımlamaları istenmiş ve doğru şeyi yapmak, etik davranmak olarak tanımlanmıştır (Horn, 2002. Akt.: Gürpınar, 2009).

Spor aktivitelerinde, sporun amacı dışında birtakım olumsuz davranışların sergilendiği görülmektedir. Bir sporcunun bizzat kendisinden başlayan kural dışı hareketleri faul yapmak, centilmenlik dışı kaba kuvvete başvurmak, doping yapmak, şike yapmak ve müsabakanın sonucunu etkileyici kararlar vermektir. Bunları seyircinin olumsuz tutumu takip etmektedir (Duran, 2003). Spordaki yazılı ve yazısız kurallar faullü oynama veya faul yapılmış gibi davranma, antrenörlerin taktik anlayışının bir parçası olarak sporculara öğretilmekte ve uygulattırılmaktadır (Yıldırım, 2004).

1.2.Fair Play

Uluslararası Fair Play Komitesi tarafından fair play, bir takımın ya da sporcunun galibiyeti veya performansının düşmesini göz ardı ederek yaptığı jest olarak tanımlanmıştır. Şöyle ki; sporcuların yarışma esnasında güçleşen şartlar altında dahi kurallara riayet etmeleri, fırsat eşitliğini bozmama amacıyla haksız avantajları kabullenmemeleri, rakibinin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkışmaması, rakibini düşman olarak değil de oyunun



gerçekleşmesini sağlayan, eşdeğer haklara sahip bir birey ve arkadaş olarak görmeleri ve rakiplerine değer vermeleri fair play kavramı ile ifade edilmektedir.

1.3.Fair Play (sportmenlik) Davranışı ve Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Sporda artan erdemsiz davranışlar okul beden eğitimi ve spor alanını da etkilemiş, özellikle 70'li yıllardan sonra beden eğitimi derslerinin sosyalleştirme yönelimli çerçevesinin Fair Play'e ilişkin davranışları yeterince garanti altına alamadığı anlaşılmıştır'' (Yıldıran, 2005). Okullar arası yarışmalarda son yıllarda görülen şiddet olayları öğrencilerin, "her ne pahasına olursa olsun kazanmak" prensibi ile motive edildiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerinde Fair Play'e ilişkin yaklaşımlarının daha çok başarı odaklı olduğuna işaret etmektedir. Oysaki, Fair Play çalışmalarının, etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesine yönelik olarak, ilk ve orta öğretim çağı çocuk ve gençlerinin beden eğitimi derslerinden başlatılması, geleceğin sporcu, antrenör, spor adamı, hakem, yazar ve seyircisinin bu kitle içinden çıkacak olması bakımından önemli bulunmaktadır (Yıldıran, 2002).

Kaehler (1985), beden eğitimi dersinde ahlak eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin sportmenliğe teşvik edilmediklerini, öğrencilerin sportmenlik kavramının anlamı üzerine bilgi ve deneyimlerinin olmadığını ve öğrencilerin sportmenlik prensiplerini çiğneyerek kazandıklarında dahi övüldüklerini vurgulamıştır (Akt. Yıldıran ve Sezen, 2006). Bununla birlikte, beden eğitimi öğretmenlerinin Fair Play anlayışını derslerde nasıl kazandıracaklarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla, bu alandaki yetersizliği Avrupa genelinde bir sorun olarak gören Avrupa Fair Play Birliği (EFPM), Fair Play'in okul beden eğitiminin en önemli konusu olarak müfredata eklenmesini, öğretmen ve antrenörlerin Fair Play kapsamındaki çalışmalarını destekleyecek özel eğitim ve enformasyon malzemeleri hazırlanmasını ulusal hükümetlere önermiştir (Yıldıran, 2002).

Milli eğitim programlarının yeniden yapılandırılması sürecinde beden eğitimi ders programı da yenilenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2004) ve www.ichper.sd.org (2006)'dan yararlanarak beden eğitimi dersi için yeni program oluşturmuştur. Program vizyonunda 5. standart olarak beden eğitimi dersinde öğrencilerin fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergilemesi gerektiği belirtilmiştir. Programda "spor bilgi ve becerileri" alt öğrenme alanında çeşitli kazanımlarla sportif etkinliklerde kişisel ve toplumsal sorumlu davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Örnek olarak 6. sınıf A.1.20 Kazanımı, "Sportif etkinliklerde başarıyı takdir eder" şeklindedir. Ayrıca "örnek davranış" adı altında sunulan bir örnek etkinlikle de Fair play bilinci yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008).

2. Yöntem ve Gereçler

2.1.Araştırmanın Amacı

Beden Eğitimi ve Spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranışı ve sportmen olmayan davranışlardan kaçınma davranışlarının oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranışı oluşturma etkisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığı var mıdır?



2. Beden eğitimi ve spor dersinin ortaokul öğrencileri üzerinde sportmenlik davranışı oluşturma etkisinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığı var mıdır?

2.2. Araştırmanın Modeli

Beden Eğitimi ve Spor dersinin Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde sportmenlik davranışı oluşturup oluşturmadığının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey)” modelidir. “Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir” (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma da Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin sportmenlik davranışlarının ortaya çıkararak durum tespiti yapmayı ve sportmenlik davranışı ile cinsiyet ve öğrencilerin sınıf düzeyleri olarak belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır.

Bu araştırma nitelik olarak alan araştırmasıdır. “Alan araştırması, pek çok insanın tutumunu, duygu ve düşünceleri ile çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlar” (Balcı, 2009).

Bu çalışma aynı zamanda verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme, veri işleme ve istatistikî yöntemlerle betimleme vardır (Geray, 2004).

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Bartın il merkezinde öğrenim gören ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın il merkezinde öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayısı 9489’dur (Bartın Milli Eğitim Müd.) Betimsel araştırmalarda evrenin tamamına ulaşılabileceği gibi örneklem alma yoluna da gidilebilir. Araştırmanın evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Farklı kaynaklarda örneklemin evreni temsil yeterliliği ile ilgili değerlendirmelere rastlamak mümkündür. %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranlarına göre 100.000 kişilik bir evren için 382 kişi yeterli örnekleme oluşturmaktadır. Bazı kaynaklarda ise bu sayı 383 ve 384 olarak kabul edilmiştir (Balcı, 2009). Bu çalışmada üç okulda bulunan 1038 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan ve geçerli veri sağlayan öğrenci sayısı 603’tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ve sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Okullara göre öğrenci sayılarında dengeli bir dağılım görülmemektedir. Verilere göre en fazla öğrenci katılımı Gazi Ortaokulu’ndan (%37,9), en az katılım ise Cumhuriyet Ortaokulu’ndan olmuştur. Çalışma öncesinde öğrenci sayıları dengede tutulsa da ölçek analizinde uç değerlere neden olan ölçekler çalışmadan çıkarılmıştır.



Tablo 1. Araştırmanın Örneklem Gurubunu oluşturan okulların isimleri ve öğrencilerin cinsiyet dağılımı.

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
M. Kemal ortaokulu	118	19.5	103	17.2	221	36.7
Gazi ortaokulu	104	17.3	124	20.6	228	37.9
Cumhuriyet ortaokulu	65	10.7	88	14.7	153	25.4
Toplam	287	47.5	315	52.5	603	100.0

Tablo 2. Araştırmanın Örneklem Gurubunu oluşturan okulların isimleri ve öğrencilerin sınıf dağılımı

	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	%	f	%	f	%	f	%	f
M. Kemal Ortaokulu	59	9.7	58	9.6	105	17.4	222	36.7
Gazi Ortaokulu	83	13.8	81	13.4	64	10.6	228	37.9
Cumhuriyet Ortaokulu	57	9.5	42	6.9	54	9.1	153	25.4
Toplam	199	33.0	182	29.9	223	37.1	603	100.0

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranış Ölçeği (BEDSDÖ) (Koç, 2013) ile kişisel bilgi olarak (Cinsiyet ve Sınıf düzeyi) formda belirtilen sorulara verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Ölçme aracının öncelikli niteliği geçerli ve güvenilir olmasıdır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Y.KOÇ tarafından Türkçeye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasına bakıldığında, 22 maddeden oluşan ölçeğin geçerliliği için madde analizi yapılmış, madde analizi için madde-toplam korelasyon yöntemi seçilmiştir. Uygulama sonuçlarına bakıldığında madde korelasyonlarının 0.31 ile 0.70 arasında çıktığı görülmüştür. ‘‘Madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edicilik özelliğe sahip olduğu belirtilmektedir’’(Büyüköztürk,2004). Ölçeğin güvenilirliğini belirleme çalışmasına bakıldığında ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, yapılan güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin bütününe Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir. Uzmanlara göre alfa katsayısı 0.80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir (Tavşancıl, 2002).

Yapılan analizler sonuçlarına bakıldığında, araştırmada kullanılan ‘‘Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranış’’ ölçeğinin ortaokul 6. 7. ve 8. sınıflarda kullanımı için yeterli geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 12’si olumlu, 12’si olumsuz olmak üzere 24 maddeden oluşmakta, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 en düşük puan 22’dir.



2.5. Verilerin Analizi

Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde Beden eğitim dersinin sportmenlik davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada toplanan verilerin analizinde; betimsel istatistik (frekans (f), yüzde (%), ortalama), Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Test analizleri SPSS 22.0 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerde kullanılan teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir: Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla toplanan kişisel bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden eğitimi dersinin sportmenlik davranışına etki düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen veriler toplam puan, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir. Sportmenlik davranış ölçeğinden elde edilen toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan bağımsız ölçümler testi olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Sportmenlik davranışının “sınıf düzeyi” değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için dağılımın parametrik olmadığı durumlarda ilişkisiz ölçümlerde iki ya da daha çok örneklem için kullanılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yerine ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Cinsiyet Değişkenine ait Bulguları

Tablo 3. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Oyunda rakibim düşerse kalkmasına yardım ederim” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	334.6	96048.0			
	Erkek	316	272.3	86058.0	35972.0	-4.85	0.000
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 3’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyunda rakibim düşerse kalkmasına yardım ederim” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=0.00$, $P < 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



Tablo 4. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ Oyunun sonunda yenilen arkadaşlarımın fazla üzülmemesi için onları rahatlatırım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	347.9	99849.0			
	Erkek	316	260.3	82257.0	32171.0	-6.32	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 4’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyunun sonunda yenilen arkadaşlarımın fazla üzülmemesi için onları rahatlatırım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ Oyun esnasında rakibin dikkatini bozmak için değişik sesler çıkarırım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	268.9	77199.0			
	Erkek	316	331.9	104906.0	35871.50	-5.35	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 5’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyun esnasında rakibin dikkatini bozmak için değişik sesler çıkarırım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.



Tablo 6. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ **Heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	313.9	90111.5			
	Erkek	316	291.1	91994.5	41908.50	-1.66	0.096
	Toplam	603					

$P > 0.05$

Tablo 6’ya bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($P=0.096$, $P > 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere arasında sıra ortalamaları anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmemiştir.

Tablo 7. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Benden topu kurallara uygun olarak almayan rakibimden ben de topu aynı şekilde almaya çalışırım.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	272.6	78246.0			
	Erkek	316	328.6	103860.0	36918.0	-4.06	0.000
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 7’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Benden topu kurallara uygun olarak almayan rakibimden ben de topu aynı şekilde almaya çalışırım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=0.00$, $P < 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.



Tablo 8. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Oyunda, rakibimi durdurmak için sakatlamayı göze alıp faul yaparım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	277.9	79755.0			
	Erkek	316	323.9	102351.0	38427.0	-4.15	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 8'e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyunda, rakibimi durdurmak için sakatlamayı göze alıp faul yaparım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 9. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Yenildiğim zaman rakip kim olursa olsun onu tebrik ederim.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	323.3	92790.5			
	Erkek	316	282.6	89315.5	39229.50	-2.97	0.003
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 9'a bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Yenildiğim zaman rakip kim olursa olsun onu tebrik ederim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.003, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



Tablo 10. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ Takım arkadaşım başarısız hareket yaptığında ona tepki gösteririm” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	276.8	79440.0			
	Erkek	316	324.9	102666.0	38112.0	-3.51	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 10'e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Takım arkadaşım başarısız hareket yaptığında ona tepki gösteririm” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 11. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ Eğer rakibimin haksız yere cezalandırıldığını görürsem, durumu düzeltmeye çalışırım” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	320.2	91884.50			
	Erkek	316	285.5	90221.50	40135.50	-2.52	0.012
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 11'e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “ Eğer rakibimin haksız yere cezalandırıldığını görürsem, durumu düzeltmeye çalışırım” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. (P=0.012, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



Tablo 12. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Oyunda öndeysem, vakit geçirmek için topu sahanın ya da bahçenin dışına atarım.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	267.6	76818.0			
	Erkek	316	333.2	105288.0	35490.0	-5.51	0.000
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 12’ e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyunda öndeysem, vakit geçirmek için topu sahanın ya da bahçenin dışına atarım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=0.00$, $P < 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Oyun arasında rakibimle içeceğimi veya yiyeceğimi bölüşürüm.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	320.9	92114.0			
	Erkek	316	284.8	89992.0	39906.0	-2.32	0.009
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 13’ e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Oyun arasında rakibimle içeceğimi veya yiyeceğimi bölüşürüm.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=0.009$, $P < 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



Tablo 14. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Öğretmenim olmasa bile öğretmenimin görevlendirdiği kişinin kararlarına saygı duyarım.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	333.3	95660.0			
	Erkek	316	273.5	86446.0	36360.0	-4.45	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 14’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “**Öğretmenim olmasa bile öğretmenimin görevlendirdiği kişinin kararlarına saygı duyarım.**” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 15. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Rakip takımında bir oyuncu başarısız hareket yaptığında onunla dalga geçerim.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	270.4	77609.0			
	Erkek	316	330.7	104497.0	36281.0	-5.52	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 15’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “**Rakip takımında bir oyuncu başarısız hareket yaptığında onunla dalga geçerim.**” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.



Tablo 16. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Topu olmayan arkadaşımınla topumu paylaşıyorum.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	318.1	91288.5			
	Erkek	316	287.4	90817.5	40731.5	-2.26	0.024
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 16’ya bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Topu olmayan arkadaşımınla topumu paylaşıyorum.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. (P=0.024, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 17. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “**Yendiğim zaman karşı takım oyuncusuyla dalga geçerim.**” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	278.5	79936.0			
	Erkek	316	323.3	102170.0	38608.0	-3.81	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 17’ye bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Yendiğim zaman karşı takım oyuncusuyla dalga geçerim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.



Tablo 18. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Bir rakibim incindiğinde, rakibimin yardım alabilmesi için oyunun durdurulmasını isterim.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	308.2	88459.0			
	Erkek	316	296.3	93647.0	43561.0	-0.87	0.380
	Toplam	603					

P > 0.05

Tablo 18’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Bir rakibim incindiğinde, rakibimin yardım alabilmesi için oyunun durdurulmasını isterim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. (P=0.380, P > 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmemiştir.

Tablo 19. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Sinirlenince kimse görmeden bana yakın olan rakibimin ayağına tekme atarım ya da saçını çekerim.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	276.8	79443.0			
	Erkek	316	324.8	102663.0	38115.0	-4.73	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 19’a bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “Sinirlenince kimse görmeden bana yakın olan rakibimin ayağına tekme atarım ya da saçını çekerim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.



Tablo 20. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “yenildiğim zaman başarısız olan takım arkadaşlarımı suçlarım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	270.7	77707.0			
	Erkek	316	330.4	104399.0	36379.0	-5.01	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 20'ye bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “yenildiğim zaman başarısız olan takım arkadaşlarımı suçlarım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 21. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “kazansam da kaybetsem de oyundan sonra rakip takım oyuncusu ile el sıkışırım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	318.8	91515.0			
	Erkek	316	286.7	90519.0	40505.0	-2.37	0.018
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 21'e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “kazansam da kaybetsem de oyundan sonra rakip takım oyuncusu ile el sıkışırım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.018, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.



Tablo 22. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “kazanmak için gerekirse hile yaparım.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	273.6	78521.5			
	Erkek	316	327.8	103584.5	37193.5	-5.57	0.000
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 22’ye bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “ kazanmak için gerekirse hile yaparım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($P=0.00$, $P < 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 23. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “ rakibim güzel hareketler yaptığında onu güzel sözlerimle veya elimle tebrik ederim.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	309.1	88725.0			
	Erkek	316	295.4	93381.0	43295.0	-1.00	0.317
	Toplam	603					

$P < 0.05$

Tablo 23’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “rakibim güzel hareketler yaptığında onu güzel sözlerimle veya elimle tebrik ederim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir. ($P=0.317$, $P > 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmemiştir.



Tablo 24. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “rakibimin gözünü korkutmak için topa sert müdahale ederim.” hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
	Kız	287	256.5	73615.5			
	Erkek	316	343.3	108490.5	32287.5	-6.47	0.000
	Toplam	603					

P < 0.05

Tablo 24’e bakıldığında Ortaokul öğrencilerinin “rakibimin gözünü korkutmak için topa sert müdahale ederim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.00, P < 0.05).

Ortaokul öğrencilerin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 25. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.” hakkındaki görüşlerinin sınıflara göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	P
	6.Sınıf	199	318.5			
	7.Sınıf	181	313.5			
	8.Sınıf	223	277,8	7,379	2	0.025
	Toplam	603				

P < 0.05

Tablo 25’e bakıldığında Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “Heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.025, P < 0.05). Ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında 6.sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin daha sportmence davranışı sergiledikleri 8.sınıf öğrencilerinin sportmenlik dışı davranış sergiledikleri görülmektedir.



Tablo 26. Aşağıdaki tabloda Ortaokul öğrencilerinin “Rakibimin gözünü korkutmak için topa sert müdahale ederim.” hakkındaki görüşlerinin sınıflara göre dağılımı verilmiştir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	6.Sınıf	199	268.2			
	7.Sınıf	181	319.8			
	8.Sınıf	223	317,7	12,558	2	0.002
	Toplam	603				

P < 0.05

Tablo 26’ya bakıldığında Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “rakibimin gözünü korkutmak için topa sert müdahale ederim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (P=0.002, P < 0.05).

Ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında 6.sınıf öğrencilerinin puanın düşük olması daha sportmen olduğu, 7.sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek olması öğrencilerin sportmenlik dışı davranış gösterdikleri söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Beden eğitimi dersinin ortaokul öğrenciler üzerinde sportmenlik davranış ve sportmence olmayan davranışlardan kaçınma davranışlarını belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada ortaokul 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilere yöneltilen anket formuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçek maddeleri, Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma bulgularının analizi yapılırken öğrencilerin, sportmenliğe uygun olmayan davranışlardan kaçınma (Faktör 2) olarak adlandırılan ölçek maddelerinin (3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20 ve 22) cinsiyet değişkeni ortalamalarına bakıldığında istatistikî olarak anlamlı farklılık (P= < 0.05) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin ölçek maddelerinin sıra ortalamalarından aldığı puanlar, erkeklerden düşük olması sportmenliğe uygun olmayan davranışlardan kaçındıkları, erkeklerin ise başarı için bu davranışları benimseye yatkın oldukları görülmektedir. Ölçeğin, Faktör 2’ye ait maddelerinin sınıf değişkeni ortalamalarına bakıldığında faktör 2 içinde bulunan ölçeğin 22. maddesi dışında diğer maddeler de istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak ölçeğin 22. maddesinde belirgin olarak görülen anlamlı farklılık, sportmenliğe uygun olmayan davranışlardan kaçınma davranışı sınıf düzeyi yükseldikçe sıra puan ortalamalarının yükseldiğini göstermektedir. Bu da 6. Sınıf öğrencilerinin bu davranışlardan diğer sınıflara oranla kaçındıklarını göstermektedir. Her ne kadar Faktör 2 içerisindeki ölçek maddelerindeki anlamlı farklılığın 22. maddedeki anlamlı farklılık şeklinde istatistikî anlamda görülmesi de maddelerin sınıf düzeyi değişkeni sıra ortalamaları incelendiğinde 6. Sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine oranla bu davranışlardan kaçınma eğiliminde oldukları görülmektedir. Yalnız 7. Sınıf öğrencilerinin



sıra ortalamalarının 8.sınıf öğrencilerinden de yüksek olarak görüldüğü bu da 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni içerisinde sportif davranışlardan kaçınma davranışı olarak adlandırılan maddelerden daha yüksek puan alarak sportmenlik davranışı sergileme noktasında diğer sınıflara oranla daha düşük görüntü sergilemektedirler. Örneğin Tablo.27'ye bakıldığında Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “oyun esnasında rakibin dikkatini bozmak için değişik sesler çıkarırım.” Sportmenliğe uygun olmayan davranışlardan kaçınma davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda istatistikî olarak anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir ($P=0.645$, $P > 0.05$). Ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında 6. Sınıf=295.1, 7. Sınıf=309.0 ve 8. Sınıf=302.4 ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak 7. Sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasının diğerlerine oranla yüksek olması davranışlardan kaçınma yerine yapma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

Yine Sportmenliğe uygun davranışları sergileme (Faktör 1) olarak adlandırılan ölçek maddelerinin (1, 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19 ve 21) cinsiyet değişkeni ortalamalarına bakıldığında ölçeğin, 4. 16. ve 21. maddeleri dışında ki maddelerinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin sıra ortalamalarında ki puanlara bakılarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sıra ortalama puanlarının yüksek olması, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha sportmen davranış sergiledikleri yönünde anlaşılmaktadır. Faktör 1 için sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında 4. Madde dışındaki maddelerde istatistikî anlamda bir farkın olduğu görülmemiştir. 4. madde için Tablo.28'e bakıldığında Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “heyecanlanıp oyun kuralına uymadığımda rakibimden özür dilerim.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüş ($P=0.025$, $P < 0.05$), ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında da 6.sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinin daha sportmence davranışı sergiledikleri 8.sınıf öğrencilerinin sportmenlik dışı davranış sergiledikleri görülmektedir. Faktör2 sınıf düzeyi değişkeni için bahis edilen konu Faktör1 sınıf düzeyi değişkeninde de görülmektedir. Yani Faktör1 maddelerinin sınıf düzeyi değişkeni ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmediği durumlarda maddelerin sıra ortalamaları incelendiğinde sınıf düzeyi yükseldikçe sportmenlik davranış puanlarının düştüğü görülmektedir. Yine örnek vermek gerekirse, Tablo.36'ya bakıldığında Ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin “öğretmenim olmasa bile öğretmenimin görevlendirdiği kişinin kararlarına saygı duyarım.” sportmenlik davranışı hakkında vermiş oldukları cevaplarda istatistik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmemiş ($P=0.382$, $P < 0.05$), ortaokul öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin sıra ortalamalarına ($\bar{x}_{sıra}$) bakıldığında da 6.sınıf=315.2, 7.sınıf=295.1 ve 8.sınıf=295.7 ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak 6.sınıf öğrencilerinin daha yüksek sportmenlik davranışı sergilemekte olduğu görülmektedir. Tabi bu durum tüm maddeler için aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Genel anlamda çalışmanın bulgularına bakıldığında Sınıf düzeyi yükseldikçe sportmenlik davranış sergileyebilme düzeyi azaldığı ve aynı şekilde kızlarda sportmenlik davranış sergileyebilme düzeyi erkeklerden yüksek olduğu düşünülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Akt: Y, Koç: Miller, Roberts & Ommundsen, 2004; Satcher, 2006 ve Tasi & Fung 2005).

Yine Akandere ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları çalışma sonucunda; spor yapan bayan öğrencilerin ise erkeklere göre ahlak yargı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu çalışmada da hoşgörünün “ahlaklı olmak” olarak da algılandığı görülmüştür.



Orhun (1992)'un isabetle ifade ettiği gibi, “Çocuk ve gençlerde dayanışma ve işbirliği duygusunu geliştirmek, kural bilinci oluşturmak, paylaşım, adalet, hoşgörü ve yardımseverlik gibi insani değerlerle birlikte sporun insan, çevre, doğa ve toplumsal alanlardaki etki ve işlevleri konularında bilinçlendirmek beden eğitimi ve spor dersinin en önemli eğitim amaçları ve ilkeleri arasındadır.”

Beden eğitimi dersinin, öğrencilerin değer problemleriyle bilinçli olarak yüzleşmelerini sağlayacak fırsatlarını beden eğitimi öğretmeni kullanabilmelidir. Bunun ön şartı hiç şüphesiz öncelikle öğretmenin yeterli donanıma sahip olmasıdır.

Öğretmen, kendisinin ve öğrencilerin Fair Play'e yaklaşımlarında ortaya çıkan, “her ne pahasına olursa olsun kazanma isteği”, “kendine hakim olamama”, “kaybetmeyi hazmedememe”, “düşük yeteneklileri aşağılama”, “eşit olmayan takımlar kurma”, “yetersiz yardımlaşma”, “hakemi yanıltma”, “suçu başkasına atma” ve “uzlaşmaz davranma” gibi problemleri belirlemeli ve konuşma/konuşturma, çeşitli ikilem öyküleri, empati, perspektif üstlenme ve kurgulanmış Fair Play oyunları yoluyla çözmeye çalışmalıdır.

Sonuç olarak sporun etik değerlerine yönelik bilinç oluşturma ve gerekli yapısal değişiklikleri gerçekleştirme çalışmaları kapsamında, özellikle beden eğitimi dersleri ve okullar arası karşılaşmaların, sportmenliğe uygun davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak kullanılmasını gereklidir.

KAYNAKÇA

Akandere M, Baştuğ G, Güler D (2009). Orta Öğretim Kurumlarında Spora Katılımın Çocuğun Ahlaki Gelişimine Etkisi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1).

Balcı A (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balyan M (2009). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Büyüköztürk Ş (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk Ş (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duran N (2003). *Kültür Uygarlık ve Spor*. 1. Baskı. Antalya: Hatay'a Hizmet Vakfı Yayını.

Geray H (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürpıpar B (2009). *Basketbol Ve Futbol Hakemlerinin Karşılaştıkları Sportmenlik Dışı Davranışlar Ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



İrez G (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının olması gereken niteliklere uygunluklarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Koca C (2006). *Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal ve kültürel yeniden üretim*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç Y (2013). *Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 15-1

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü, 1.Baskı.

Orhun A (1992). “Fair Play Okul Sporunda Bir Eğitim İlkesidir”, Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri (20-22 Kasım 1992, Hacettepe Üniv., Ankara), Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yay. No. 3, Ankara: Onlar Ajans, s. 186-188.

Tavşancıl E (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldıran İ (2002). “Fair Play: Kapsamı, Türkiye’deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri”, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi’ne (27-29 Ekim 2002, Antalya) sunulan bildiri, (Teksir).

Yıldıran İ (2004). Fair play: kapsamı, Türkiye’deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 3-16.

Yıldıran İ (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5,(1), s.3-16.

Yıldıran İ, Sezen G (2006). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11,(3), 3-14.



Field : Education, Communication

Type : Research Article

Received: 30.11.2015 - *Accepted*:15.12.2015

Öğrencilerin Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki (Harran Üniversitesi Örneği)

Recep CENGİZ¹, Ebru Olcay KARABULUT²

¹ Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın, TÜRKİYE

² Ahi Evran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kırşehir, TÜRKİYE

E-posta: rcengiz1965@gmail.com

Öz

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim ve konuşma beceri düzeylerini belirleyerek, fakülte ve diğer bazı değişkenlere göre bu özelliklerde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2014/2015 eğitim ve öğretim yılında Harran Üniversitesinde öğrenim gören 285 Kadın, 242 Erkek olmak üzere toplam 527 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için aritmetik ortalama, standard sapma alınmıştır. Cinsiyet ve Öğrenim düzeyi değişkenleri normal dağılım ve homojenlik koşulları yerine getirdiği için parametrik testlerden t-Testi uygulanmış, istatistiksel anlamlılık için .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, ölçeğin “Ses” alt boyutu ve toplam puanda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin ses alt boyutunda erkeklerin puanları, kadınların puanlarından daha yüksek saptanmıştır. Öğretim elemanlarının etkili konuşma düzeyleri, öğrencilerin öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, Üniversite eğitiminin güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ancak kadın öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının bu becerinin gelişmesinde yetersiz kaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Öğretim Elemanı, Algı, İletişim, Konuşma Becerisi



The Relationship between Communication and Elocution of Instructors According to Students' Perceptions (Harran University Sample)

Recep CENGİZ¹, Ebru Olcay KARABULUT²

¹ Bartın University, School of Physical Education and Sport, Bartın, TURKEY

² Ahi Evran Bartın University, School of Physical Education and Sport, Kırşehir, TURKEY

E-posta: rcengiz1965@gmail.com

Abstract

This study aimed to present whether there are differences or not in instructors' communication and speaking abilities by defining their levels according to faculty and some other variables. As 285 female and 242 male students from Harran University in 2014-2015 academic year, totally 527 students attended to the study. For collecting data, the "Speaking Abilities Scale" that was developed by Yildiz and Yavuz (2012) has been used. The scale has twenty-four items and five sub extents as "Presentation", "Voice", "Tone and Expression", "Focusing in Speaking". Arithmetic mean and standard deviation were chosen for the statistical analysis of the datum of the study. From the parametric tests, t-test was applied because the sex and the learning levels variables show normal distribution and perform homogeneity conditions. For the statistical meaningfulness, .05 meaningfulness level was chosen. Considering the findings, it was confirmed that there are meaningful differences in the "Voice" sub extent of the scale and total points for the sex. In the "Voice" sub extent of the scale, men's points are higher than women's. Instructors' effective speaking abilities don't show a meaningful difference in terms of students' learning levels. As a consequence, it was determined that graduate education affects elocution positively but instructors are insufficient to improve this ability according to female students' perceptions.

Keywords: Student, Instructor, Perception, Communication, Speaking Ability



1. Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağlaması ve kişinin hayat boyu sürdürdüğü bütün öğrenme, öğretme, anlama, anlatma vb. çalışmaların odağı olması açısından çok önemli bir olgudur. Günlük hayatımızda anlaşılır konuşmak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. İnsan; iş, eğitim ve özel hayatındaki başarısını büyük ölçüde etkileyen ve yönlendiren konuşma, iletişim kurduğumuz zaman kullandığımız, en yaygın ve doğal anlaşma aracı; duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Bu iletişim sayesinde, yeni bilgiler kazanılmış; kazanılan bilgiler, saklanmış, korunmuş ve sonraki nesillere aktarılmış olur (Yaman, 2012). Bu süreçte, Başaran ve Erdemli'ye (2009) göre insanlar bir günün %50 ile %80'lik bir bölümünü iletişim kurarak; iletişim kurma zamanlarının da ortalama %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirmektedir. Yıldız ve Yavuz (2012) konuşma becerisini değerlendirmede; etkili sunum, ses kullanımı, etkili ve doğru anlatım ve dinleyicileri dikkate almak, etkili konuşmanın ön şartları olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda, etkili ve doğru konuşma; ses tonu, diksiyon, vurgulama, telaffuzu ve vücut dilini kapsamaktadır (Bayraktar ve Doğan, 2014; Temizkan, 2009; Yaman ve Karaaslan, 2012). Yaman'a (2012) göre doğru ve etkili konuşabilme becerisi, bireyleri diğer insanlara göre, farklı ve üstün kılmaktadır. İnsanlarla daha fazla bir arada olunması gereken meslek alanlarında çalışanların iletişim becerilerine daha fazla hâkim olmaları gerekmektedir. Bu mesleklere verilen örneklerden biri de öğretmenliktir. Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma; okuyuşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen temel faktörlerden biridir. Eğitim sürecinde, öğrenme işlevinin gerçekleşmesi için konuşmaya ihtiyaç vardır (Yaman, 2012). Bu ihtiyacın giderilmesi için eğitim dilinin şive, ağız ve argo özelliklerinden arındırılmış olmasının yanı sıra, öğretim elemanının Türkçeyi güzel konuşması, dil bilgisini iyi bilmesi, Jest ve mimiklerinde aşırılıktan kaçınması, anlatılmak istenilenlerin doğru bir şekilde öğrenciye ulaşması için etkili bir konuşma çok önemlidir (Demirel, 2003). Öğretim elemanlarının ders sunumlarında yaptığı konuşma eylemi, sadece belirlenmiş hedefler doğrultusunda bir iletişim ve etkileşim süreci ortaya çıkarmaz, aynı zamanda belirlenen hedeflerin de ötesine geçerek öğrencileri de etki altına alır (Okur vd. 2013). Anlatılanların öğrencilere ulaşabilmesi; öğretim elemanının etkili bir sunum yapmasına, öğrencilerle göz teması kurmasına, kelimeleri doğru telaffuz etmesine, akıcı ve doğru tonda konuşmasına ve beden dilini etkin kullanmasına bağlıdır (Alacalı, 2012; Özdem, 2003). Bu alanda yapılan bazı araştırma bulgularına bakıldığında, insanlarda bazı sesleri çıkartamamak, sesleri ayarlayamamak, ne konuştuğunun farkında olmamak, ağız içinde konuşmak, vurgu ve tonlama bozuklukları yapmak, kelime hazinesinin yetersiz olması, çekingen konuşmak ve dinlememek gibi konuşma yetersizlikleri saptanmıştır (Alyılmaz, 2010; Aktaş ve Gündüz, 2009; Erdem ve Deniz, 2008; Güngöz, 2007; Okur, 2012; Okur vd., 2013; Öztürk ve Altuntaş, 2012). Bu tespitler, üniversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ancak üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşündürmektedir (Başaran ve Erdem, 2009). Bununla birlikte öğrencilerin iletişim yeteneklerinin ne oranda geliştiği, uygulamalarda ne derece başarı gösterdikleri vb. yeterince bilinmemektedir. Yukarıdaki hedeflere uygun olarak gerek ilgili dersler, gerekse eğitici tutum ve yaklaşımlarını yeniden düzenlemeye katkı verecek veriler oluşturulması için öğretim elemanlarının iletişimde konuşma yeteneklerini ortaya koyan bir çalışmanın eğitim alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim ve konuşma beceri



düzeylerini belirleyerek, fakülte ve diğer bazı değişkenlere göre bu özelliklerde farklılık olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın veri ve analizi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretim elemanlarının Etkili Konuşma Düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan tarama modeli bir çalışmadır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2014/2015 eğitim öğretim yılında, Harran Üniversitesi'nde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Kayıp değer analizleri yapılmadan önce araştırmanın örneklemini 600 kişiden oluşmuştur. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmıştır. Katılımcıların 231'i kadın (%44,9), 269'u erkektir (%54,1). Örneklem, Eğitim, İlahiyat, Mühendislik İktisat, Tıp Fakültesi ve BESYO olmak üzere 6 farklı fakültede öğrenim gören katılımcılardan oluşmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Konuşma Becerisi Ölçeği

Araştırma da Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Sunum”, “Ses”, “Üslup ve İfade”, “Konuşmaya Odaklanma” ve “Dinleyicileri dikkate alma” olmak üzere beş alt boyuttan ve 20 olumlu, 4 olumsuz yargı içeren 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin seçenekleri ise “Tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklindeki 5’li likert tipindedir. “Sunum” alt boyutu yedi maddeden, “üslup ve ifade” alt boyutu beş maddeden, “ses”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutları ise dörder maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach α , Spearman Brown, GutmannSplit-Half teknikleri, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27’lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri hesaplanarak sağlanmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldız ve Yavuz 2012).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için aritmetik ortalama, standart sapmalar alınmıştır. Cinsiyet ve Öğrenim düzeyi değişkenleri normal dağılım ve homojenlik koşulları yerine getirdiği için parametrik testlerden t-Testi uygulanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. İstatistiksel anlamlılık için ise .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir



3. Bulgular

Tablo 1. Demografik Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	285	54,1
	Kadın	242	45,9
	Toplam	527	100
Öğrenim Düzeyi	Yüksekokul	63	12,0
	Fakülte	464	88,0
	Toplam	527	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 285'inin erkek (%54,1), 242'inin (%45,9)'unun kadın olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 63'ünün (%12,0) Yüksekokul, 464'ünün (% 88,0) farklı fakültelerde öğrenim düzeylerine devam ettikleri saptanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Etkili Konuşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	t	p
Sunum	Erkek	285	21,21	5,89	1,88	,057
	Kadın	242	22,13	5,24		
Ses	Erkek	285	12,04	3,50	2,98	,003*
	Kadın	242	12,95	3,39		
Üslup ve İfade	Erkek	285	15,11	3,95	1,12	,260
	Kadın	242	15,50	3,94		
Konuşmaya Odaklanma	Erkek	285	11,87	2,33	1,18	,239
	Kadın	242	12,11	2,34		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Erkek	285	12,09	3,67	1,59	,110
	Kadın	242	12,60	3,61		
Toplam	Erkek	285	72,34	12,87	2,27	,005*
	Kadın	242	75,31	11,47		

Tablo 2'de grubun etkili konuşma düzeyleri, ölçeğinin "ses" alt boyutu ve "toplam"da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(525)=2,98, p<.005; 2,27, <.005$]. Ölçeğin ses alt boyutunda kadınların puanları ($X=12,95$), erkeklerin puanlarından ($X=12,04$) daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin toplamından alınan puanlarda bakıldığında kadınların puanlarının ($X=75,31$), erkeklerin puanlarından ($X=72,34$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 3. Araştırma Grubunun Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Etkili Konuşma Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim	N	\bar{x}	Sd	t	p
Sunum	Yüksekokul	63	23,34	5,87	2,59	,015
	Fakülte	464	21,40	5,55		
Ses	Yüksekokul	63	12,44	3,71	,045	,964
	Fakülte	464	12,46	3,45		
Üslup ve İfade	Yüksekokul	63	14,76	4,64	1,148	,251
	Fakülte	464	15,37	3,84		
Konuşmaya Odaklanma	Yüksekokul	63	12,53	2,86	2,025	,043
	Fakülte	464	11,90	2,25		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Yüksekokul	63	11,26	4,27	2,472	,014
	Fakülte	464	12,47	3,53		
Toplam	Yüksekokul	63	74,36	10,74	,449	,653
	Fakülte	464	73,62	12,53		

Tablo 3’de görüldüğü gibi, grubun etkili konuşma düzeyleri, öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p < .005$).

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada üniversite öğrencilerinin algılarına göre öğretim elemanlarının iletişimde konuşma becerileri cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular alan yazınla desteklenerek aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 285’inin erkek (%54,1), 242’inin (%45,9)’unun kadın olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında 63’ünün (%12,0) Yüksekokul, 464’ünün (% 88,0) farklı fakültelerde öğrenim düzeylerine devam ettikleri saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının iletişimde konuşma becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında farklılaşp, farklılaşmadığı inceleyen, analiz sonuçlarına göre ölçeğin “ses” ve toplam da “Sunum, Üslup ve İfade, Konuşmaya Odaklanma ve Dinleyicileri Dikkate Alma” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının konuşma becerilerini değerlendirme kapsamında kadın öğrencilerin “ses tonu, jest ve mimikler, vurgu, tonlama, ritim, duraklama hataları, bilim dili dışında konuşma, sesleri hatalı söyleme, kelime hazinesinin yetersizliği, konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapmak...” öğelerini erkek öğrencilere göre daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürde yapılan (Bayraktar ve Doğan 2014; Bedur 2007; Çetinkaya 2011; Çıtak, 2008; Durukan ve Maden 2010; Gölönü ve Karcı 2010; Gülbahçe, 2010; Kılıçgil ve ark. 2009; Songül ve ark. 2011; Tepeköylü ve ark. 2009; Yılmaz ve ark. 2010) bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Buna karşın cinsiyet ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını içeren çalışmalarda (Bingöl ve Demir 2011; Çevik 2011; Erkuş ve Günlü 2009; Kızıldaş ve ark. 2012; Özerbaş ve ark. 2007; Tepeli ve Arı 2011) bulunmaktadır. Yıldız ve Yavuz’a (2012) göre önemli olan sesin tonu, yüksekliği,



değişkenliği, ortamdaki herkes tarafından duyulması, açık, net, anlaşılır hızda olması ve gerektiği yerlerde alçalıp yükselmesidir.

Araştırma grubunun etkili konuşma düzeyleri, öğrenim düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p < .005$). Bu bulgu öğrencilerin fakülte veya yüksekokul farkı olmaksızın; öğretim elemanlarında hatasız, güzel ve akıcı konuşma beklentilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özçimen'e (2008) göre konuşma da önemli olan sesleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve öğeleridoğru sıralama becerileridir. Öztürk ve Altuntaş (2012) etkili konuşmanın, duygudaşlık kurma, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve duygusal gelişimine katkıda bulunacağı gibi derslerin daha akıcı, zevkli ve yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda öğrenci merkezli geçmesini sağlayacağını vurgulamaktadır. Tepeköylü ve ark. (2009) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bölümlere göre iletişim beceri düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmadığı tespitleri araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Konuşma becerileriyle ilgili yapılan çalışmalarda; öğretmelemanı-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme konuşma aracı en fazla kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının, duygu, düşünce ve istekleri açık, doğru ve eksiksiz olarak anlatabilme, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Temizyürek ve ark. 2011). Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma etkinliklerinin hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini serbestçe ifade edebilecekleri konuşma ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Bu anlamda üniversitelerde öğretim elemanlarının etkili konuşma becerilerinin bir amacı da, öğrencilere düşünce ve duygularını; doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmak olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Üniversite eğitiminin güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği, ancak kadın öğrencilerin algılarına göre öğretim elemanlarının bu becerini geliştirmede yetersiz kaldığı saptanmıştır. Eğitim süresince öğretim elemanlarının konuşma becerilerinin gerek etkili iletişim gerekse ders ve uygulamalarda öğrencilerin gelişimlerine olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktaş Ş, Gündüz O (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım* (12. Baskı). Akçağ Yayınları, Ankara.
- Alacalı O (2012). *İlköğretim 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ada Yayıncılık, Ankara.
- Alyılmaz C (2010). "Türkçe öğretiminin sorunları". *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Başaran M, Erdem İ (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül, 17 (3), 743-754.
- Bayraktar HV, Doğan MC (2014). Öğrencilerin Öğretmenleri İle Olan İletişimleri İle Türkçe Dersi Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 107-122.
- Bedur S (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri, *Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Isparta.
- Bingöl G, Demir A (2011), "Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri", *Göztepe Tıp Dergisi*, 26, (4), 152-159.



Çevik DB (2011), “Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1),1-13.

Çetinkaya Z (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.

Çıtak A (2008).Kadınların Çalışmasına Yönelik Tutum: Cinsiyet, Cinsiyet Rolü ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Bir Karşılaştırma, *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Demirel Ö (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. PegemA. Ankara.

Durukan E, Maden S (2010). “Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (5), 59-74.

Erdem İ, Deniz K (2008). Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (10), 75-90.

Erkuş A, Günlü E (2009). İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişim Düzeyinin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20 (1), 7-24.

Gülbağçe Ö (2010).“Kazım Karabekir Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2),12-22.

Gölönü S, Karcı Y (2010).“İletişim Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)”, *İletişim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, (31),123-140.

Gündüz O, Şimşek T (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Grafiker Yayınları. Ankara.

Kılıçgil E, Bilir P, Özdiñç Ö, Erođlu K, Erođlu B (2009).İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.

Kızıltaş E, Halmatov M, Sarıçam H (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23),173-189.

Okur A, Süğümlü Ü, Göçen G (2013). İkna Edici Konuşma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avustralya Ana Dili Öğretimi Ders Materyalleri ve Türkçe Örneği) *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Summer 8 (8), 951-970.

Özdem Y (2010). *Konuşma Sanatı-Diksiyon*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Özerbaş MA, Bulut M, Usta E (2007).Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 123-135.

Öztürk BK, Altuntaş İ (2012). İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching* Mayıs, Haziran, Temmuz 1(2): 342-356.

Özçimen A (2008), Etkili–Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler, *Selçuk*



Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 155–166.

Songül NF, Tümkaya S (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online, 10(2), 493-511.*

Temizkan M (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute 6 (12), 90-112.*

Temizyürek F, Erdem İ, Temizkan M (2011). *Konuşma eğitimi(2.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tepeköylü Ö, Soytürk M, Çamlıyer H (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, (7), 115-124.*

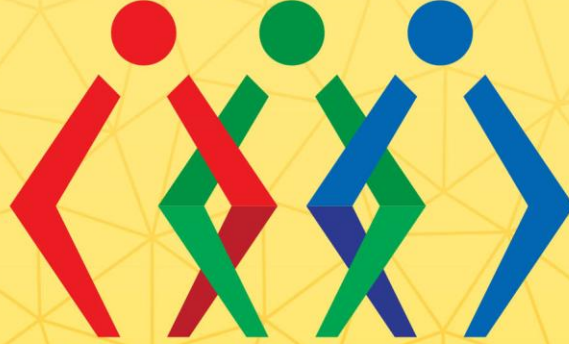
Tepeli K, Arı R (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (26),385-394.*

Yaman E (2012).*Kamu Yönetiminde İletişim ve Yönetişim*, Nobel Yayınları, Ankara.

Yaman H, Karaaslan F (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(1), 545-563.*

Yıldız DÇ, Yavuz M (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7 (2),319-334.*

Yılmaz İ, Çimen Z, Bektaş F (2010). Sporcu Algılamalarına Göre Bireysel ve Takım Spor Antrenörlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11(4), 52-57.*



ULUSLARARASI | INTERNATIONAL
BİLİM KÜLTÜR VE | SCIENCE CULTURE AND
SPOR DERNEĞİ | SPORT ASSOCIATION



ISCSA_UBiKS

www.iscs-a.org



www.intjces.com