



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

UBİKS ISCSA

(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 2, Sayı 2
Aralık 2016

Volume 2, Issue 2
December 2016



ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.intjces.com



www.iscsa.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.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

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



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2016

Tasarım / Design

Güngör DOĞANAY

Web Yöneticisi /Web Admin

Ali ALTUNAY

Halkla İlişkiler / Public Affairs

Sercan KURAL

Web & Email

www.intjces.com & info@intjces.com

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



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 17-** Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki
Relation between Self-Efficacies of Physical Education Teacher Candidates and Their Attitude towards Teaching Profession
Ekrem Ali ALTUNTAŞ, Murat KUL, İsmail KARATAŞ ...196-215
- 18-** İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği
Technology Usage Competence of Physical Education Teachers
Mehmet KUMARTAŞLI, Şengül BÜYÜKBOYACI, Leyla KODAMAN ...216-231
- 19-** Gençlik Kamplarında Görev Yapan Liderlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Communication Skills of the Camp Leaders Who Served in Youth Camps
Şakir TÜFEKÇİ, Cemal GÜNDOĞDU, Evrim ÇELEBİ232-238
- 20-** *Physical Education through English Teaching Experience*
Pau ESPINOSA, Juan ESPINOSA, Angel ESPINOSA, Evaristo PEREZ 239-248
- 21-** Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Oyuncak Kütüphaneleri Çalışmaları
Studies on Toy Libraries for Early Childhood in the World and in Turkey
Aslı KIRMAN, Zeynep ÇETİN249-260
- 22-** Aile İçi Şiddetin Bir Türü: Kardeş İstismarı
A Type of Domestic Violence: Sibling Abuse
Esra IŞIK, Zeynep ÇETİN261-270



Field : Physical Education

Type : Research Article

Received: 04.09.2016 - *Accepted*: 07.11.2016

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*

Ekrem Ali ALTUNTAŞ¹, Murat KUL², İsmail KARATAŞ³

¹Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın, TÜRKİYE

²Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bartın, TÜRKİYE

E-Posta: e.ali.altuntas@icisleri.gov.tr, muratkul@bartin.edu.tr, ikaratas@bartin.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Bartın Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin kişisel bilgiler ve konuyla ilgili ölçekler kullanılarak belirlenmesi ve tartışılmasıdır. Bu amaçla çalışmanın evrenini, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve hazır uygulanabilir grup yoluyla seçilen 217 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeklerin örneklem grubuna uygulanması için araştırmacı öğrencilerle görüşmek suretiyle ölçeği uygulatmış, böylelikle birinci elden bilgilendirme de yapmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye ait araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları açısından araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının 142'si erkek, 75'i kadındır ($X_{yas}=21.54\pm 2.50$). Yapılan bu çalışma sonucunda araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları cinsiyet, sınıf, çalışma durumu (iş deneyimi), aile geliri ve spor yapma durumu değişkenleri açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırma grubunun yaş ve spor yılı değişkenlerine göre öz yeterlikleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları cinsiyet, sınıf, çalışma durumu (iş deneyimi), aile geliri, spor yapma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara ışığında araştırma grubunun yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş iken spor yılı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırma grubunun spor yılı değişkeni ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma sonucunda araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Öz Yeterlik, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

* Bu makale, 13-16 Ekim 2016 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.



Relation between Self-Efficacies of Physical Education Teacher Candidates and Their Attitude towards Teaching Profession

Abstract

The purpose of this research is to determine and discuss the relation between the self-efficacies of physical education teacher candidates studying at Bartın University and their attitudes towards the teaching profession by using personal knowledge and relevant scale factors. For this purpose the target population of the study consists of the students studying in Bartın University School of Physical Education and Sports, Bartın University Department of Physical Education and Sports Teaching; and the sample of the study is made of 217 volunteer students selected via most readily available group who are studying in the School of Physical Education and Sports, Department of Physical Education and Sports Teaching. In order to apply the scales to the sample group researcher met students in person, and thus the students were informed directly. In terms of frequency and percentage distribution according to the variable of sex among the research group about the relation between self-efficacies of physical education teacher candidates and their attitude towards the teaching profession, out of 217 participants of the research group 142 are male and 75 are female ($X_{age}=21.54\pm 2.50$). During the examination of the self-efficacy average points of the research sample of the study, there were not any significant statistical discrepancies in terms of the variable of sex, class, working condition (work experience), family income and exercise condition. After the analysis of the self-efficacies in terms of the variables of age and years of sports according to acquired findings, any significant statistical relation could not be confirmed. During the examination of the attitude towards the teaching profession average points of the research sample of the study, there were not any significant statistical discrepancies in terms of the variable of sex, class, working condition (work experience), family income and exercise condition. After the analysis of the attitudes towards the teaching profession in terms of the variable of age according to acquired findings, there is one significant statistical relation which could not be confirmed but years of sports according to acquired findings, there is one significant statistical relation which could be confirmed. According to this result, there is low level positive correlation between the variables of years of sports of the research sample and the attitudes towards the teaching profession. As a result of this study, any statistically significant correlation could not be found about the relation between attitudes of the research sample towards the teaching profession and their self-efficacies.

Keywords: Physical Education, Self-Efficacy, Attitude Towards the Teaching Profession



1. Giriş

Tutum kavramı sokakta, basında, eğitim sahasında, akademik çalışmalarda ve daha pek çok sahada sıkça kullanılan bir kavramdır. Bu kadar çok kullanılan tutum kavramı, pek çok bilim insanı tarafından araştırma konusu yapılarak araştırılmış ve günümüzde de araştırılmaktadır. Fakat tutum kavramı ile ilgili araştırmaların 19. yüzyılın ortalarına doğru başladığı kabul edilmektedir.

Tutum, kişinin kendine ya da etrafındaki herhangi bir obje, toplumsal mevzu veya hadiseye karşı tecrübe, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve hareketli bir reaksiyon, ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010, 13).

Bu bağlamda tutumlar, en pozitiften en negatife kadar farklı derecelerde olabilir. Negatif tutumlar; obje veya düşünceler konusunda negatif inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunmayla kendini gösterebilir. Pozitif tutumlar ise objeler veya düşünceler konusunda pozitif inanca sahip olma, onu kabul etme ve sevmeye ile kendini gösterebilir (Demirhan ve Altay, 2001, 10).

Bu açıklamalar ışığında, bir kişi için mana taşıyan ve şahsın farkına vardığı herhangi bir objeye karşı tutum oluşturabilir (Kağıtçıbaşı, 2005, 103). Bir kişi, herhangi bir siyasi partiye, görüşe, fikre, ulusa, topluma, inanca, değerlere vb. karşı pozitif ya da negatif tutumlar da meydana getirebilir.

Okullarda da öğrenciler herhangi bir derse, ders konusuna, ev ödevine, öğretmenine vb. karşı tutumlar meydana getirebilirler. Fakat öğrencilerin okullarda meydana getirdikleri tutumların genellikle pozitif olması, onların iyi birer yurttaş olarak yetiştirilmesi bakımından önemlidir. Uzmanlar, tutumların meydana gelmesinde kişilerin yaşlarının mühim olduğunu belirtmektedirler.

Bilişsel, duygusal ve hareketli bir dizge olarak tutum, kişinin dünya ile ilgili daimi veya geçici hipotezlerini, öteki kişilerden arzularını, kendine benzer kişilerle değişik olanlar arasındaki farklılıkları; değer ve bakış açılarını, neyin doğru, neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması, neden uzaklaşılması gerekli olduğuna dair duygu ve inançlarını kapsar. Kişinin, bazı tutumlara benlik bilinci kavramı içine nelerin girdiğini, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerin (aile, aile harici kişisel gruplar, okul, siyasi parti, din, ideoloji gibi) tesiri altında kaldığını gösterir (Şerif, 1996, Akt.: Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, 260).

Öz yeterlik inancı, son zamanlarda değişik sahalarda alakalı yapılan araştırmalarda genellikle kullanılan değişkenlerden bir tanesidir. Kişiler, kendileri ile alakalı düşünme ve kendileri hakkında karar verme kapasitesine sahiptirler. Zamanla kazandıkları bilgi birikimi, deneyim ve tecrübelerle kendileri ile alakalı fikirlerini kaydedebilirler. Faaliyetlerinin neticelerine göre, bu fikirlerin yeterliği hakkında bir karar verirler. Tüm bu kararlar, kişinin herhangi bir işi başarılı bir biçimde ifa etmede ne kadar yeterli olacağına dair görüşünü geliştirir (Yavuzer ve Koç, 2002).

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre öz yeterlik, iki değişik boyutta incelenmektedir. Bunlar: Bireysel öz yeterlilik ve netice beklentisidir. İlki, öğretmenlerin etkin bir öğretim için lazım olan hareketleri gösterecekleri konusundaki sahip oldukları inanç ve yargılardır. İkinci boyut ise öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarının etkin öğretim metot ve teknikleriyle daha iyi hale getirebileceklerine olan inanç ve yargılardır (Savran ve Çakıroğlu, 2007).



Öğretmenlerin öz yeterlik algısı; öğretimde sarf ettikleri emeği, belirledikleri amaçları ve amaçların seviyesini etkilediği, yeterlilik duygusu kuvvetli olan öğretmenlerin planlama ve kurumda daha üst performans sergileme eğiliminde oldukları ve yeni düşüncelere daha çok açık oldukları, ayrıca öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni metotlar denemeye daha hevesli oldukları anlatılmaktadır (Gülebağlan, 2003, Akt.: Varol, 2007, 4).

Öğretmen öz yeterlik inancı ise öğretmenlerin öğretme fonksiyonunu başarılı bir biçimde ifa edebilmek için gerekli gayret ve hareketleri gösterecekleri konusundaki inançları olarak tarif edilmektedir (Köseoğlu ve arkadaşları, 2005).

Beden eğitimi; kişilerin bedenlen, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, güncel hayata ve iş hayatının şartlarına hazırlamak, milli bilinç ve yurttaşlık hislerini kuvvetlendirmek amacı ile yapılan düzenli ve metotlu çalışmaların tamamıdır (Yalçın, 1995).

Beden eğitimi öğretmeni ise bütün bunları öğrenciye düzenli bir biçimde ileten insandır. Burada öz yeterlik hissi, beden eğitimi öğretmeninde kilit noktayı meydana getirmektedir. Çünkü öğretmenin öz yeterlilik inancı ne kadar yüksek olursa mesleğinde de o kadar başarılı ve verimli olacaktır.

Beden eğitimi öğretmeni olacak adayların saha ve öğretmenlik mesleğine dair öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, onların kendilerini daha iyi tarif edebilmelerine, o zamana kadar ki birikimlerinin daha fazla farkına varabilmelerine imkân sağlayacak ve dolayısıyla mesleki tatminlerine de etki edebilecektir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç seviyelerinin ve öğretmenlik mesleğine dair davranışlarının bilinmesi, beden eğitimi müfredatlarının tekrar ele alınması ya da yapılandırılmasında alınacak tedbirler açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda; bu araştırmanın konusunu, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, beden eğitimi öğretmeni adaylarının kişisel özelliklerine göre öz yeterliklerinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında farklılıkların veya ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerinin çok yönlü olarak araştırılması araştırma problemini oluşturmaktadır.

BESYO'da öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine, o ana kadar ki birikimlerinin daha fazla farkına varabilmelerine imkân sağlayacak ve dolayısıyla mesleki doyumlarını da etkileyebilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki düzeylerinin bilinmesi, kendi eksiklerini tespit etmeleri açısından da önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca bu araştırma üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ve öz yeterliklerinde cinsiyetin, yaş, okuldaki sınıf düzeyinin, çalışma durumunun (iş deneyiminin), aile aylık gelir düzeyinin, spor yapma durumunun ve spor yılı değişkenlerinin bir etken olup olmadığının ortaya konulması bakımından önemlidir. Belirtilen durumlar ile ilgili hipotezler aşağıda verilmektedir.



H1: Cinsiyete göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öz yeterliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H2: Beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin yaşları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Sınıf düzeyine (1., 2., 3. ve 4.) göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öz yeterliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H4: İş deneyimine göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öz yeterliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H5: Ailenin aylık gelir durumuna göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öz yeterliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H6: Spor yapma durumuna (Haftada en az 3 gün 30'ar dakika) göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öz yeterliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H7: Beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin spor yılı (Ne kadar süre spor yapıldığı?) ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H8: Cinsiyete göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık vardır.

H9: Beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin yaşları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H10: Beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin spor yılı (Ne kadar süre spor yapıldığı?) ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H11: Sınıf düzeyine (1., 2., 3. ve 4.) göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık vardır.

H12: İş deneyimine göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık vardır.

H13: Ailenin aylık gelir durumuna göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık vardır.

H14: Spor yapma durumuna (Haftada en az 3 gün 30'ar dakika) göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık vardır.

H15: Beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki anlamlı bir ilişki vardır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Konusu

Bu araştırmanın konusu, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi, kişisel bilgiler ve konuyla ilgili tutum ölçeklerini kullanarak, derleyerek ve tartışarak ortaya koymaktır.



2.2. Araştırma Modeli

Bartın Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada betimsel ve taramaya yönelik bir araştırma modeli uygulanmıştır.

2.3. Ölçek Formunun Hazırlanması ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak ölçek kullanılmıştır. Ölçek formu üç bölümden oluşmaktadır.

Ölçek formunun birinci bölümünde; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öz yeterliklerinin “cinsiyet, yaş, sınıf, iş deneyimi, ailenin aylık geliri, spor yapma ve kaç yıldır spor yapıldığı” gibi değişkenlere göre incelemelerin yapılması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır.

Ölçek formunun ikinci bölümünde; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının seviyesini belirlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı “Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” bulunmaktadır.

Ölçek formunun üçüncü bölümünde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik seviyesini belirlemeye yönelik ifadelerin yer aldığı “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” bulunmaktadır.

2.3.1. Genel Öz Yeterlik Ölçeği (General Self-Efficacy Scale)

Genel Öz Yeterlik Ölçeği (General Self-Efficacy Scale) Jarrusselam ve Shwarzer tarafından 1979 yılında, 20 maddeden oluşturulmasına karşın, madde sayısı yine Jarrusselam ve Shwarzer tarafından 1981 yılında 10 maddeye indirilmiş 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan aralığı 10-40 arasında değişmektedir (Schwarzer, 2005). Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu (yüksek düzeyde) öz yeterlik algılarına; düşük puanlar ise olumsuz (düşük düzeyde) öz yeterlik algılarına işaret etmektedir. Orijinali Almanca olan ölçeğin Türkçeye çevirisi Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Ölçekte “Yeni bir durum ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim” ya da “Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum” gibi on ifade yer almakta ve bu maddeler tek faktör altında toplanmaktadır. Ölçeğin geçerliliği için faktör analizi yapılmış, tek bir faktörde toplanan maddelerin faktör yüklerinin 0.63 ile 0.76 arasında değiştiği ve toplam varyansın %49,67'sinin açıklandığı görülmüştür. Aynı çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı ise 0.83 olarak bulunmuştur (Basım ve arkadaşları, 2008).

2.3.2. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmada elde edilen veriler Semerci tarafından geliştirilmiş olan, 8'i olumsuz, 22'si ise olumlu 30 maddeden oluşan likert tipi beşli derecelendirme ile hazırlanan “Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.88, Bartlett Testi 8980.25 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.68'dir (Semerci, 1999, 54). Öğrencilere uygulanırken, öğrencilerin kişisel özelliklerini tespit etmeye yönelik olan “Kişisel Bilgi formu” da eklenmiştir. Bu bölümde alt problemlerin ışığında toplam beş değişken belirlenmiştir. Ölçek geliştirilirken ön uygulamada üniversite öğrencileri kullanılmıştır. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına paket programına (SPSS) aktarılmış,



olumlu cümleler “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden “Şiddetle reddediyorum” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz cümleler de dönüştürülerek bunun tam tersi bir yol izlenmiş “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden “Şiddetle reddediyorum” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır.

2.4. Evren Çerçevesinin Oluşturulması ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve hazır uygulanabilir grup yoluyla seçilen 217 gönüllü öğrenci ($X_{yas}=21.54\pm 2.50$) oluşturmaktadır. Ölçek formunun örneklem grubuna uygulanması için araştırmacı öğrencilerle görüşmek suretiyle ölçek formunu uygulamış, böylelikle birinci elden bilgilendirme de yapmıştır. Araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının 142’si erkek, 75’i kadındır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek formu, araştırmacı eşliğinde Bartın Üniversitesi’nde öğrenim gören üniversite öğrencileri tarafından doldurulmuştur.

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 paket programında yapılmıştır. Tanımlayıcı veri analizinde; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma analizlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlardaki ve öz yeterliklerdeki farklılıkları belirlemek amacıyla verilerin normal dağılımları dikkate alınarak, parametrik testlerden T testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkiyi değerlendirmede ise yine normal dağılım değerlendirmesi yapılarak, Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda, $p<0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde beden eğitimi öğretmeni adaylarına uygulatılmış olan ölçek formu sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. İstatistiksel analizlerden elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	142	65,4
Kadın	75	34,6
Toplam	217	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının 142’si erkek, 75’i kadındır. Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısının yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir.



Tablo 2. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	31	35	Toplam
n	12	27	49	31	39	28	8	6	7	3	4	1	1	1	217
%	5.5	12.4	22.6	14.3	18.0	12.9	3.7	2.8	3.2	1.4	1.8	0.5	0.5	0.5	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının yaş değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekansa sahip 20 yaş değişkeni iken en düşük frekansa sahip olanları ise 29, 31 ve 35 yaş değişkenleridir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf	n	%
1	62	28.6
2	51	23.5
3	52	24.0
4	52	24.0
Toplam	217	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının sınıf değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekansa sahip 1. sınıftaki öğrencilerdir. En düşük frekansa ise 2. sınıf öğrencileri sahiptir. 3. ve 4. sınıftaki beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerinin frekans ve yüzde değerlerinin aynı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun İş Deneyimi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

İş Deneyimi	n	%
Hiç Çalışmadım	56	25,8
1-6 Ay Çalıştım	56	25,8
7-11 Ay Çalıştım	25	11,5
1-3 Yıl Çalıştım	37	17,1
3 Yıldan Fazla Çalıştım	43	19,8
Toplam	217	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının iş deneyimi değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekanslara sahip hiç çalışmadım ve 1-6 ay çalıştım değişkenleri iken en düşük frekansa sahip olanı ise 7-11 ay çalıştım değişkenidir.



Tablo 5. Araştırma Grubunun Ailenin Aylık Gelir Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aylık Gelir (TL)	n	%
0 – 1.000	38	17,5
1.001 – 4.000	153	70,5
4.001 ve üzeri	26	12,0
Toplam	217	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının aile geliri değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekansa sahip 1.001-4.000 TL değişkeni iken en düşük frekansa sahip olanı ise 4.001 TL ve üzeri değişkenidir.

Tablo 6. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Spor Yapma Durumu	n	%
Evet	169	77,9
Hayır	48	22,1
Toplam	217	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının aktif olarak spor yapma durumu değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Bu tabloya göre, en yüksek frekansa sahip veri lisanslı olarak spor yapıyorum değişkenidir.

Tablo 7. Araştırma Grubunun Spor Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Spor Yılı	n	%
0	11	5,1
1	4	1,8
2	1	,5
3	15	6,9
4	15	6,9
5	20	9,2
6	18	8,3
7	13	6,0
8	23	10,6
9	15	6,9
10	31	14,3
11	4	1,8
12	17	7,8
13	5	2,3
14	7	3,2
15	4	1,8
16	5	2,3
17	3	1,4
18	3	1,4



19	1	,5
20	1	,5
21	1	,5
Toplam	217	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan toplam 217 katılımcının spor yılı değişkeni ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre, en yüksek frekansa sahip değişken 10 spor yapma yılı iken en düşük frekanslara sahip olanları ise 2, 19, 20 ve 21 spor yapma yılı değişkenleridir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkeni ve Öz Yeterliği Arasındaki Bağımsız İki Örnek T Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Genel Öz Yeterlik Toplam	Erkek	142	32.22	5.79	.327	215	.744
	Kadın	75	31.96	4.99			

Tablo 8'e göre; araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(215)} = 0.327$; $p > 0.05$]. Bulgular H_1 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 9. Araştırma Grubunun Yaş Değişkeni ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişki Tablosu

	Yaş	
Genel Öz Yeterlik Toplam	r	-.126
	p	.064
	n	217

Tablo 9'da, araştırma grubunun yaş değişkenine göre öz yeterlikleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir [$r = -0,126$; $p > 0,05$]. Bulgular H_2 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 10. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablosu

	N	X	Ss
1. Sınıf	62	32.82	4.964
2. Sınıf	51	31.59	5.608
3. Sınıf	52	33.13	3.985
4. Sınıf	52	30.83	7.003
Toplam	217	32.13	5.516



Tablo 11. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	185.486	3	61.829		
Gruplar içi	6386.901	213	29.985	2.062	.106
Toplam	6572.387	216			

Tablo 11'e göre, araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(216-3)}=2,062$; $p>0,05$]. Bulgular H_3 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 12. Araştırma Grubunun Çalışma Durumu Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili Tanımlayıcı İstatistik Değerleri Tablosu

	N	X	Ss
Hiç Çalışmadım	56	31.93	5.39
1-6 Ay Çalışmadım	56	30.84	5.86
7-11 Ay Çalışmadım	25	33.56	3.80
1-3 Yıl Çalışmadım	37	31.89	5.83
3 Yıldan Fazla Çalıştım	43	33.44	5.53
Toplam	217	32.13	5.51

Tablo 13. Araştırma Grubunun Çalışma Durumu Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	222,787	4	55.697		
Gruplar içi	6349,600	212	29.951	1.860	.119
Toplam	6572,387	216			

Tablo 13'e göre, araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları çalışma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(216-4)}=1,86$; $p>0,05$]. Bulgular H_4 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 14. Araştırma Grubunun Aile Geliri Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

	N	X	Ss
0 - 1000 TL	38	31.92	5.00
1001 - 4000 TL	153	32.28	5.49
4001 TL ve üzeri	26	31.54	6.48
Toplam	217	32.13	5.51



Tablo 15. Araştırma Grubunun Aile Geliri Değişkeni ve Öz Yeterliği ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14.247	2	7.124		
Gruplar içi	6558.140	214	30.646	.232	.793
Toplam	6572.387	216			

Tablo 15'e göre, araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları aile geliri değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(216-2)}=0,232$; $p>0,05$]. Bulgular H_5 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 16. Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkeni ve Öz Yeterliği Arasındaki Bağımsız İki Örnek T Testi Tablosu

	Spor Yapma	N	X	Ss	t	sd	p
Genel Öz Yeterlik Toplam	Evet	169	32.31	5.46	.895	215	.372
	Hayır	48	31.50	5.71			

Tablo 16'ya göre, araştırma grubunun öz yeterlik puan ortalamaları lisanslı olarak spor yapma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(215)}=0,895$; $p>0,05$]. Bulgular H_6 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 17. Araştırma Grubunun Spor Yılı Değişkeni ile Öz Yeterliği Arasındaki İlişki Tablosu

		Genel Öz Yeterlik Toplam	
Spor Yılı	r	-.004	
	p	.959	
	n	217	

Tablo 17'ye göre, araştırma grubunun spor yılı değişkenine göre öz yeterlilik puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir [$r = -0,004$; $p>0,05$]. Bulgular H_7 hipotezini desteklememektedir.

Tablo 18. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu Arasındaki Bağımsız İki Örnek T Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Öğrenci Tutumu Toplam	Erkek	142	2.3117	.48202	1.173	215	.242
	Kadın	75	2.2391	.32171			

Tablo 18'e göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(215)}=1,173$; $p>0,05$]. Bulgular H_8 hipotezini desteklememektedir.



Tablo 19. Araştırma Grubunun Yaş ve Spor Yılı Değişkenleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu Arasındaki İlişki Tablosu

	Yaş	Spor Yılı	Öğrenci Tutumu Toplam	
Yaş	r	1		
	p			
Spor Yılı	r	.175	1	
	p	.010		
Öğrenci Tutum Toplam	r	-.015	.154	1
	p	.831	.023*	

Tablo 19'a göre, araştırma grubunun yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir [$r = -0,015$; $p > 0,05$]. Bulgular H_9 hipotezini desteklememektedir. Ayrıca araştırma grubunun spor yılı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r = 0,154$; $p < 0,05$]. Bulgular H_{10} hipotezini desteklemektedir.

Tablo 20. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkeni ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.312	3	.104		
Gruplar içi	40.366	213	.190	.549	.649
Toplam	40.678	216			

Tablo 20'ye göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{216-3}=0,549$; $p > 0,05$]. Bulgular H_{11} hipotezini desteklememektedir.

Tablo 21. Araştırma Grubunun Çalışma Durumu Değişkeni ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.460	4	.115		
Gruplar içi	40.218	212	.190	.606	.659
Toplam	40.678	216			

Tablo 21'e göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları çalışma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{216-4}=0,606$; $p > 0,05$]. Bulgular H_{12} hipotezini desteklememektedir.



Tablo 22. Araştırma Grubunun Aile Geliri Değişkeni ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu ile İlgili ANOVA Testi Tablosu

	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.127	2	.063		
Gruplar içi	40.551	214	.189	.335	.716
Toplam	40.678	216			

Tablo 22'e göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları aile geliri değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{216-2}=0,335$; $p>0,05$]. Bulgular H_{13} hipotezini desteklememektedir.

Tablo 23: Araştırma Grubunun Spor Yapma Durumu Değişkeni ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu Arasındaki Bağımsız İki Örnek T Testi Tablosu

	Spor Yapma	N	X	Ss	t	sd	p
Öğrenci Tutumu Toplam	Evet	169	2.2866	.43627	-.003	215	.998
	Hayır	48	2.2868	.43028			

Tablo 23'e göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları spor yapma durumu değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$T_{(215)}= -0,003$; $p>0,05$]. Bulgular H_{14} hipotezini desteklememektedir.

Tablo 24: Araştırma Grubunun Öz Yeterliği ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumu Arasındaki İlişki Tablosu

	Öz Yeterlik Toplam	
Öğrenci Tutum Toplam	r	-.091
	p	.182
	n	217

Tablo 24'e göre, araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$r= -0,091$; $p>0,05$].

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgulara yönelik sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında ve öz yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak yapılan bir başka araştırmaya göre; beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni yönünden öğretmenlik mesleğine dair tutumlarına ilişkin yapılan karşılaştırmada erkek ve kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Semerci ve Semerci, 2004). Bu durum araştırma bulgularını destekler niteliktedir.



Öğretmen öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Koparan ve arkadaşları, 2010; Bümen, 2009; Oğuz ve Topkaya, 2008; Çetinkaya, 2007). Bu araştırmanın bulguları da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarında cinsiyetin öz yeterliği etkilemediği yönündedir. Bunun sebebi olarak, toplumdaki hızlı sosyal ve teknolojik gelişmelere yönelik, kadın ve erkek arasındaki sosyal statü farkının azalması, kadınların sosyal hayatta ve iş hayatında eskiye göre daha fazla rol alması gösterilebilir. Fakat bu bulgular; Morgil, Seçken ve Yücel'in (2004) çalışmasının sonuçlarıyla çelişmektedir. Araştırmacılar, erkek öğretmen adaylarının kimya öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının kız öğretmen adaylarının kimya öğretimine yönelik öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğunu saptamışlar; bu durumu ise erkeklerin kız öğrencilere göre birçok konuda kendine güvenme davranışı ve daha güçlü benlik duygusu taşıdığını gösterme çabası içinde olmalarına bağlamışlardır.

Araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çeşitli araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz ve arkadaşları (2010) yapmış olduğu araştırmada, cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine bakıldığında bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bir başka araştırmada Akdağ ve Walter (2005) bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından kendilerini daha yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin “yaş düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki açısından belirleyici bir etken değildir” ve “yaş düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki açısından belirleyici bir etken değildir” sonuçlarına varılabilir.

Yılmaz ve arkadaşlarının (2010) yaptığı araştırmada, yaş değişkenine bağlı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç çalışma bulgularını desteklemektedir. Fakat literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının örtüşmediği de görülmüştür. Yılmaz ve arkadaşları (2010), Korkmaz (2009) ve Tekerci (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yaşlarına bağlı olarak anlamlılık tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri okuldaki sınıf değişkenine göre incelenmiş, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf değişkeni göz önüne alınarak yapılan diğer araştırmalarda öğretmen öz yeterliğinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı (Mirzeoğlu ve arkadaşları, 2007; Aktağ ve Walter, 2005) çalışmalar olduğu gibi, farklılaştığını (Varol, 2007; Denizoğlu, 2008; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır.

Bu araştırmada fark görülmemesi ise beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların 4. sınıfta aldığı okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde okullarda karşılaştığı sorunlardan [malzeme ve alanın yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, ders süresinin azlığı, öğretmenlerin ağır iş yükü, bayram kutlamaları, takım çalışmaları, okul yöneticilerinin, diğer öğretmenlerin ve velilerin beden eğitimi dersine olan tutum ve davranışları] (Yüzüak, 2006; Taşmektepligil ve arkadaşları, 2006; Erhan, 2009; Çelik, 2008) kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri iş deneyimi değişkenine göre incelenmiş, öğretmenlik



mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri ile iş deneyimi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular göz önüne alındığında; beden eğitimi öğretmeni aday öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri aylık gelir değişkenine göre incelenmiş, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri ile aylık gelir değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buradan da beden eğitimi öğretmeni aday öğrencilerin aile gelir düzeyleri “öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikler açısından belirleyici bir etken değildir” sonucuna varılabilir.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi öğretmen aday öğrencilerin spor yapma durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri incelendiğinde, beden eğitimi öğretmeni aday öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yönelik tutumlarda, lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni, öğretmen adaylarının tamamının lisans eğitimleri süresince aldıkları, basketbol, futbol, hentbol, voleybol, artistik jimnastik ve genel jimnastik gibi mecburi spor dersleri öğrenciler arasındaki tutum puanlarını birbirlerine yakınlaştırmış olabilir (Nakip, 2015, 70).

Lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre farklılık olmamasının diğer bir nedeni, lisans öğrenimi süresince verilen eğitimin kaliteli olması, spor yapmayanların da spor yapanlar kadar öz yeterlik sahibi olmasını pozitif yönde etkileme ihtimalidir. Spor yapma durumlarında farklılık çıkmamasının nedenlerinden biri de toplumsal istemin öğretmen adaylarının tamamına olumlu yönde etki etmesinden dolayı olabilir. Toplumun arzu ve isteklerini gerçekleştirmek isteyen bireylerin, aynı zamanda inançlara uygun olarak davranışlarını ortaya koyarlar. Bireylerin, işte bu inançlara uygun olarak davranışları, öz yeterlik kavramı ile ifade edilebilmektedir (Üztemur, 2013). Öğretmen adaylarının tamamı kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamaları gerektiğinin farkında olmalarından dolayı lisanslı olarak spor yapma durumlarından bir grup lehine etkilenmemiş olabilirler.

Literatür incelendiğinde; öz yeterlik inancı ile lisanslı olarak spor yapma durumunun ilişkisine yönelik yapılmış olan çalışmalarda, bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011), beden eğitimi öğretmen adaylarının lisanslı olarak spor yapma durumlarına göre öz yeterlik inancı düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır. Öz yeterlik inancı ile lisanslı olarak spor yapma durumunun ilişkisine yönelik yapılmış olan çalışmalarda, bu araştırmanın sonuçları ile çelişen bazı sonuçlar da ortaya konmuştur (Seçkin ve Başbay, 2013; Ünlü, 2008; Kafkas ve arkadaşları, 2010).

Elde edilen bulgular ışığında, araştırma grubunun spor yılı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırma grubunun spor yılı değişkeni ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Spor yapma yılının artması öğretmen adaylarının düşük düzeyde de olsa öğretmenlik mesleğine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Spor yılının artması ile birlikte öğretmen adaylarının özgüvenlerinin artması, daha tecrübeli olmaları, spora olan ilgilerinin artmasının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre spor yılı fazla olan adaylar öğretmenlik mesleğine daha olumlu tutum sergilemekte oldukları söylenebilmekte



olup bu sonuç beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümüne öğrenci alımında özel yetenek sınavına katılan adayların özgeçmişlerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaştırabilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada öz yeterlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Çalışma, bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Ayrıca; Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki durumunu, “Bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki farklılığın bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.” olarak ifade etmişlerdir. Fakat Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunan araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü için düşük örneklem sayısına (20 kişi) sahiptir. Yapılan bu çalışmada ise örneklem sayısı nispeten daha yüksek (217 kişi) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı sonucu çıkarılabilmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulursa: Beden eğitimi bölümüne öğrenci alımı amacıyla yapılan özel yetenek sınavında beden eğitimi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair tutumları ile öz yeterliklerini ölçmeye yönelik mülakat ya da eş değer çalışmaların yapılması önerilebilmektedir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde etken olan hususlar tespit edilmelidir. Bu araştırma farklı alanlardaki aday öğretmenlere de uygulanıp araştırmanın değişik illerdeki değişik üniversitelerde daha da yaygınlaştırılarak uygulanmasının araştırmaya farklılık katacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Akdağ, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 3, 4, 127-131.

Basım, H. N. ve H. Korkmazıyrek, H. ve A. O. Tokat (2008). “Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma,” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19: 121-130.

Bümen, N. (2009). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi: İzmir İli Örneği. *18. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İzmir.

Çelik, A. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı faaliyetlerde karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt XII, Sayı 2.



Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer N., (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, Eğitim ve Bilim, Cilt 36, Sayı 159, Malatya.

Denizoğlu, P.(2008). *Fen bilgisi öğretmeni adayların fen bilgisi öğretimi özyeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Erhan, E., (2009). *Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. Beykent Üniversitesi İletişim ve Tasarım Bölümü. Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kafkas, M.E., Açak, M., Çoban, B., Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,2, 93-111.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. (Onuncu Basım).İstanbul: Evrim Yayınevi.

Koparan, İ., Öztürk, F., Korkmaz, H. N. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz- yeterlik algısı ve sosyal fizik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bursa örneği). *e-journal of new world sciences academy*, 5, 4.

Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Haşıl Korkmaz, N. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve beden eğitimi yeterliklerinin incelenmesi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011 Özel Sayısı*, 52-61.

Korkmaz, G., (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2005). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*. [http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı58/Yılmaz Köseoğlu/Öğretmen öz yeterlik inancı](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı58/Yılmaz%20Köseoğlu/Öğretmen%20öz%20yeterlik%20inancı). Html 02.04.2007'de indirildi.

Mirzeoğlu, D., Akdağ, I., Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 18, 109-125.

Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.

Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Oğuz, T. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14.

Savran, A. ve Çakıroğlu J. (2007). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlik inançları. www.efdergi.hacettepe.edu.tr/html/dergibilgi/21/a14.html. 23.03.2007'de indirildi.

Schwarzer, R. (2005). General perceived self-efficacy scale. <http://userpage.fuberlin.de/~health/selfscal.htm> adresinden 12.09.2012 tarihinde edinilmiştir.

Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p. 253-270, Ankara.

Semerci N., Semerci Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:14, Sayı:1, Sayfa:137-146, Elazığ.

Semerci, Ç., (1999). “Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”, *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 51-55.

Taşkın, Ç. İ., Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adayların özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.

Taşmektepligil, M.Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O. ve Ağaoğlu, Y. S. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ve bu konudaki yeni yaklaşımların değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. 3-5 Kasım, Muğla.

Tekerci, H., (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz V. (1985). *Ben ve toplum/sosyal psikoloji-1*. Teori Yayınları, Ankara.

Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üztemur, S.S. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri*. (Niğde Üniversitesi örneği), Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.

Yalçın, H. F. (1995). *Beden eğitimi öğretmeni el kitabı*. 2. Baskı, Ankara.

Yavuzer, Y. ve Koç M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1:1.



Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği. <http://userpage.fuberlin.de/~health/turk.htm> adresinden 01.04.2013 tarihinde edinilmiştir.

Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N., (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği), *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85– 90.

Yüzüak, E. (2006). *Kütahya'da ilköğretim ve liselerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunlarının araştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.



Field : Education Technology

Type : Research Article

Received: 14.09.2016 - *Corrected*: 27.11.2016 - *Accepted*: 07.12.2016

İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği

Mehmet KUMARTAŞLI¹, Şengül BÜYÜKBOYACI², Leyla KODAMAN³

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Isparta, TÜRKİYE

²Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta, TÜRKİYE

³Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Isparta, TÜRKİYE

E-Posta: mehmetkmrtsl@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın Amacı; Isparta ilinin değişik mahallelerindeki MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliği incelenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliğini tespit etmek amacıyla ankette İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda Örnekleme grubunda yer alan 204 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar ortamındaki SPSS-13 programı kullanılarak yorumlanmış ve sonuçlar çizelge haline getirilerek açıklamalar yapılmıştır. Çizelgelerin daha iyi anlaşılması için elde edilen bulgular çizelgelerin atında açıklanmıştır. Bu bölümde öncelikle örneklem grubunu oluşturan Öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiş ayrıca alt problemlerin daha isabetli yorumlanabilmesi için öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili genel anlamda tutum davranış ve görüşlerine yer almıştır. Araştırma kapsamına alınan ve hakkında bilgi toplanan Öğretmenlerin %63,7'si bay (130 kişi), %36,3'ü ise bayan öğretmenlerden oluşmaktadır (74 kişi). Örneklem grubu toplam 204 Öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,3'ü (23 öğretmen) 30 yaş altında, %11,3'ü (23 öğretmen) 31-35 yaş arasında, %21,ri (43 öğretmen) 36-40 yaş arasında, %29,4'ü (60 öğretmen) 46 yaş üstünde, %27,0ü (55 öğretmen) 41-45 yaş arasında, olduğu görülmüştür. Örneklem grubu toplam 204 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuç olarak; okullar kendi bünyelerinde başta bilgisayar kullanımı olmak üzere diğer eğitim teknolojilerinin kullanımını konusunda hafta sonu kurs ve seminerler verilebilir. Bu konuda yeterli olanlar bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşabilir toplam kalite felsefesinin temellerinden biri de budur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, okul, öğretmen, teknoloji, bilgisayar



Technology Usage Competence of Physical Education Teachers

Abstract

The purpose of this study was to investigate the adequacy of technology use of primary school teachers who work in primary education institutions affiliated to MoNE in various neighborhoods of Isparta. In line with the objectives of the study, the data obtained from the 204 teachers in the sampling group were interpreted by using the SPSS-13 program on the computer and the results were tabulated and explained. Findings for better understanding of charts are explained at a glance. In this section, the personal information of the teachers who constitute the sampling group is given firstly and the attitudes and views of the teachers in the general sense about the use of technology are included in order to interpret the sub-problems more accurately. 63% of the teachers are male (130 people) and 36.3% are female teachers (74 people). The sample group consists of 204 Teachers. As the age range of the teachers who participated in the research was examined, 11.3% (23 teachers) of the teachers were between 30-31 years old, 3% (23 teachers), 31-35 years old, 2% 29,4% (60 teachers) were over 46 years old and 27,0% (55 teachers) were between 41-45 years old. As a result; schools may provide weekend courses and seminars on the use of other educational technologies, primarily computer use, in their own structures. This is one of the foundations of total quality philosophy, which can share knowledge with other teachers.

Keywords: Primary school, school, teacher, technology, computer



1. Giriş

Okul, genel tanım olarak eğitim ve öğretim amacıyla tasarlanmış mekâna verilen bir isimdir. Okul sadece bilimsel bilginin verildiği mekânlar değil aynı zamanda kültür, sanat, siyaset gibi öznel kaynaklı derslerinde verildiği eğitim kurumlarıdır. Okul, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerdir. Okullarda çeşitli düzeylerde, toplu olarak öğrenim yapılır. Okul eğitimindeki temel amaç, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlamaktır. Okul binaları okulun amacına göre yapılır. Okullar, öğrenci sayısının fazla olduğu bölgelerde çok katlı ve çok derslikli olarak yapılır. Her okulun bir adı vardır. Okul içerisinde derslikler, müdür ve öğretmenler odası, laboratuvarlar, spor salonu ve iş atölyesi gibi bölümler bulunmaktadır. Bireyler yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgileri en doğru şekilde okulda öğrenirler (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Okul>)

Öğretmen, en genel tanımıyla, öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Bu süreçte öğretmenin önemli sorumlulukları, büyük fedakârlıkları vardır. Öğretme evrensel bir uğraştır. Yaşadığımız çevrede her an ana baba çocuklarına, usta çırığına, öğretmenler öğrencilerine sürekli bir şeyler öğretirler. Yani sürekli bir öğretim ve öğrenme durumu söz konusudur. Ancak öğretim ve öğrenmenin iki değişik işlev olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretim bir kişi tarafından gerçekleştirilirken öğrenme başka bir kişide oluşur. Çok açık ve basit gibi görülsede aslında üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir durumdur. Öğretim öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurulmalıdır ([http://www.oeretlen.info/ouretmenlik .asp](http://www.oeretlen.info/ouretmenlik.asp))

Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencinin bilgiyle etkileşimde bulunduğu çevredir. Bu anlamda eğitimde geleneksel ortamı sınıf temsil etmektedir. Oysa gerçekte personel, yer, donanım, araç, gereç, özel düzenleme yaklaşımları gibi öğelerden oluşan eğitim ortamı, bugün geleneksel dersliğe kıyasla büyük bir nitelik değişimine uğramaktadır. Eğitim mimarisinden, düzenlemelere ve ortamın kapsamından içinde yer alan araç gereçlere kadar uzanan bu gelişme, eğitimde yepyeni bir ortam anlayışını gündeme getirmektedir. Ayrıca öğretim araç ve gereçleri tür olarak zenginleşmekte ve işlevseli eşmektedir. Bireysel, bağımsız öğrenme süreçleri geliştirilmekte ve yeni çevre ayarlama ve ortam düzenleme yaklaşımları geliştirilmektedir (Alkan, 2005, s.24).

Resmî ve özel kuruluşlarca ilgililere belirli bir konuda bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amacıyla düzenlenen ve kısa süreli derslere dayanan eğitim etkinliğine denir (<http://www.msxlabs.org/foruni/x-sozluk/94234-kurs-kurs-nedir-kurs-hakkinda.html>).

Çağımızda, yeni beşeri organizasyonların oluşumu, okul-çevre ilişkilerinin değişmesi, eğitimde yeni teknolojilerden yararlanma ve süreçlerde yeni yöntemsel yaklaşımların uygulanması gibi olgular eğitimde geleneksel öğretmenlik kavram ve uygulamasını değiştirmiştir. Bunun yerine yepyeni bir yapı yer almıştır. Eğitimde bugün insan gücü boyutunda yeni iş bölümünden kaynaklanan görevlerin çeşitlenmesi olgusu söz konusudur. Artık sınıf öğretmenliği kavramına dayalı, çeşitli görevler için tek formasyonlu geleneksel uygulama son bulmakta, bunun yerine uzmanlaşma çağdaş bir yaklaşım olarak yer almaktadır. Eğitimde iş gören konusunda hiyerarşik personel yapısı, çeşitli uzmanlık alanları ve bunların öğrenme-Öğretim süreçlerindeki işlevleri farklılaşmaktadır (Alkan,2005,s.23).

İnsan ürünü olan nesnelerin bulunduğu dünya, Basalla'nın belirttiği gibi, fiziksel dünyayla başa çıkmak, toplumsal ilişkileri kolaylaştırmak, hayal gücünü tatmin etmek, anlamlı sembollerle yaşamak için insan nesli tarafından yaşatılan nesnelerin uçsuz bucaksız evrenidir.



Teknolojik dünya, organik dünyadan üç kat daha fazla çeşitliliğe sahiptir, i800 yılların 'ortalarında İngiltere'de beş yüz farklı çekiç üretilmişti. Bu durumu sadece gereksinim ile açıklamak pek mümkün değildir. İnsanın hayal gücü, fantezileri ve merakı da bu çeşitliliğe yol açmaktadır. Basalla bu konuda otomobil örneğini vermekte ve otomobilin uluslar arası çapta ciddi bir at krizi veya at kıtlığının sonucu olarak geliştirilmediğini vurgulamaktadır (Aşkar, 1999, s.393).

Basalla, İnsan ürünü nesnelere evrimsel bir tarzda ele alırken süreklilik ve süreksizlik kavramlarını da örneklerle açıklamaya çalışmaktadır. "Teknolojinin Evrimi" kitabında sürekliliği buhar makinesi ve transistor gibi iki çağın oluşumuna neden olan iki ürünü inceleyerek vermektedir. Yeni nesnelere, mevcutların öncel olarak ilham vererek aynı bilimsel çalışmalarda olduğu gibi birikimli bir süreci izlemesi ile ortaya çıkmaktadır (Aşkar, 1999, s.393-394).

Sentez, fikir ya da öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip yeni bir bütün oluşturma yeteneğidir. Bu düzeyde, öğrencinin bir problemle ilgili öğeleri düzenlemesi, bir problem durumu ile ilgili bir çözüm önermesi, farklı kaynaklardan bilgileri kullanarak kendine özgü bir ürün geliştirmesi davranışlarını kapsar (Yalın, 2002, s.28).

Değerlendirme, belirli bir iş, metot çözüm ya da ürünün değeri hakkında belirli ölçütler kullanarak yargıda bulunmak, belirli bir görüş ya da öneriyi eleştirmek ya da savunmak gibi davranışları içerir (Yalın, 2002, s.28). Kazandırma yönünde yön ve nitelik değiştirmektedir (Alkan, 2005, s.22).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan, tanınmanın yapılması zor bir kavramdır. Bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve uygun değer bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Eğitim, Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.

Öğretme faaliyetlerinin önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde amaçlı, planlı, düzenli ve kontrollü olarak yapıldığı yerler okullardır. Okullarda yapılan öğretme faaliyetleri ise, öğretim olarak adlandırılmaktadır. "Öğretim, bir öğretmeler, öğrenmeye dönük faaliyetler manzumesi veya kurumsallaşmış öğretmeler topluluğudur." Başka bir deyişle öğretim, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin bileşkesidir. Yani öğretme, öğretme ve öğrenmeyi birlikte kapsamaktadır.

Bilginin etkili biçimde öğrenilmek üzere düzenlenmesi anlamında program düzenleme yaklaşımlarından birisidir. Davranış analizi, içerik, iş ya da görev analizi gibi bilginin temel elemanlarını ayırarak yapısallaştırması bu konudaki teknolojilerin özünü oluşturmaktadır.

Modüler programlama öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme sağlayacak şekilde kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak olan bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir.



Eğitim Teknolojisi

21. yy/a girdiğimiz şu günlerde teknoloji çok hızlı ilerliyor. Biz buna uyum sağlamak ve yaşantımızı buna göre düzenlemek zorundayız.

İnsan doğumundan itibaren bilinçli veya bilinçsiz sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrendiklerini ihtiyaç duydukça davranışa dönüştürerek yaşantısına katar. Bildiğiniz gibi bilinçsiz olarak elde edilen bilgiler, çevreden edinilen ve alışkanlıklar yoluyla sahiplenilen bilgiler olarak nitelendirilebilir. Bilinçli olarak sahip olunan bilgiler, tamamen kişinin kendi iradesiyle bilerek ve isteyerek elde edilir. Tabii hedef arzu edilen bilinçli ve ihtiyaca uygun bilgilerdir.

Mesleklerinde başarılı bir noktaya gelmiş insanların yaşantıları incelendiğinde, başarıları, mesleklerine uygun, sürekli eğitim alma ve bunlara kendi yetenek ve becerilerini katarak uygulamalarına borçlu oldukları görülür. Bilgisayarlar, 25 yılı aşkın bir süredir dersliklerin bir parçası haline geldiler. Bilgisayar, bireylerle hızla etkileşime girebilir, çeşitli biçimlerdeki çok sayıda bilgiyi saklayıp işleyebilir ve geniş bir dizi görsel-işitsel girdiyi göstermek için diğer medya araçlarıyla birlikte kullanılabilirler. Bilgisayar tüm bu özellikleriyle öğretimdeki potansiyelini de ortaya koymaktadır. Çeşitli öğretim etkinliklerinde bilgisayarın kullanılması giderek yaygınlaşmaktadır. Bilgisayarlar eğitim unsuru olarak hayatımızdaki yerini almaktadırlar çünkü:

- Çocuklar tarafından kontrol edilebilen grafiksel sunular sağlayarak onları motive edebilirler,
- Hızlı bir şekilde doküman sunabilirler,
- Bireysel eğitim sağlayabilirler,
- Anında hata tespiti ve geri besleme imkânı sunabilirler,
- Öğretmene, öğrenciyle fert bazında veya küçük gruplar halinde çalışma serbestisi verirler,
- Öğretmeni, hazırlayacağı raporlar için öğrenciler hakkında bilgi edinmek, sınav sonuçlarını değerlendirmek ve her öğrencinin gelişimini takip etmek gibi idari ve eğitsel faaliyetlerden kurtarabilirler.

Bilgisayarlar; eğitim çağındaki insanların niteliğini olumlu yönde artıran ve etkileyen, öğrencilerin derslerde dikkatini yoğunlaştıran, daha verimli öğrenmeye yardımcı olan, yaratıcılığı ve başarıyı artıran ve dersleri de ilginç hale getiren araçlardır.

BDE (Bilgisayar Destekli Eğitim)

“Bilgisayar teknolojisinin eğitimde kullanılması” demektir. BDE yöntemsel bazda incelendiğinde temel olarak 4 farklı şekilde uygulanabilir.

Eğitimde Kullanılan Araç ve Gereçler

Bilgisayar Ağları

Birbirine iletişim hatları aracılığıyla bağlanan, birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunan bilgisayarlar, bir ağ (network) oluştururlar. Bilgisayar ağları, bilgilerin anında paylaşılmasını, bilgi alışverişinin sürekli olmasını sağlarlar.

Scanner (Görüntü Tarayıcı)

Resim, şekil, yazı v.s dış ortamlardaki her türlü verileri bilgisayar ekranına aktarılmasına yarayan üniteye görüntü tarayıcı (scanner) denir.



2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, verilerin elde edilebilmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde esas olan araştırma konusu kişi veya nesnelere kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanmasıdır. Bu model esas alınarak ilköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma Isparta ilinin çeşitli mahallerinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin teknolojiyi kullanım yeterliliğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın evreni Isparta ilinin çeşitli mahallelerindeki ilköğretim öğretmenleridir. Örneklemi oluşturan öğretmen sayısı 204 olup evreni temsil edecek büyüklüktedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Değerlendirilmesi

İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliğini tespit etmeye çalışan bu araştırmada, bilgi toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır (Ek—1). Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin adı “İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği Ölçeği”dir. Araştırmada kullanılan anket bir ön çalışmayla hazırlanmış ve bir uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Ön çalışmada deneklere ne tür eğitim teknolojileri kullandıkları ve imkân buldukları takdirde ne tür teknolojileri kullanabilecek durumda olduklarını içeren açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen bilgilerden yararlanılarak bir uzman kontrolünde ‘İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği Ölçeği’ hazırlanmıştır. Hazırlanan anket öğretmenin bireysel özelliklerini içeren kısımla birlikte toplam 30 sorudan oluşmaktadır.

Okulu	Verilen anket	Toplanan anket	Mahalle	İli
Mehmet Köse İlköğretim Okulu	20	14	Mehmet Töngel	Isparta
Alaybeyoğlu İlköğretim Okulu	10	7	Demirköprü	Isparta
Ali Haydar Albayrak İlköğretim Okulu	30	26	Yedişehitler	Isparta
Hilmi Dilmen İlköğretim Okulu	50	32	Merkez	Isparta
İst.Menkul Kıymetler Borsası İlköğretim Okulu	25	10	Gülistan	Isparta
Ülkü İlköğretim Okulu	20	13	İstasyon	Isparta
Gülkent İlköğretim Okulu	25	25	Gülkent	Isparta
Yaşar Ulucan İlköğretim Okulu	18	16	Bahçelievler	Isparta
Bağlar İlköğretim Okulu	15	11	Bağlar	Isparta
Zehra Ulusoy İlköğretim Okulu	31	22	Davraz	Isparta
Bahçelievler İlköğretim Okulu	38	29	Bahçelievler	Isparta
Toplam	282	204		



Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda deneklere uygulanan anketlerden toplanan veriler SPSS-13 istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde basit tablo yapılmıştır. Çoklu değişkenlerde çapraz tablo yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için

Araştırmanın Amacı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, Isparta ilinin çeşitli mahallelerinde bulunan on ilköğretim okulu ile sınırlıdır. Bu araştırma anket içerisinde sorulan sorularla sınırlıdır. Araştırmanın amacı ise; İlköğretim okullarında teknolojik aletlerin eğitim süreci içerisindeki kullanımını görmektir.

Sayıtlar

Yapılan bu araştırmada anket formlarının doldurulmasına gönüllü olarak katılan öğretmenler bilgi formundaki tüm sorulara doğru ve samimi olarak cevap verdikleri var sayılmaktadır,

İlköğretim okullarında teknoloji kullanım yeterliliği cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere teknoloji ile eğitimin iç içe olduğunu göstermektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliğini ölçmektir,

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojik kullanımını daha verimli hale getirilebilmeleri için yol göstermektedir.

Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin teknolojinin eğitime olan katkısını görmeleri ve teknolojiyi kullanma konusunda 'yeterli olup olmadıklarını anlamaları açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Isparta ilinin değişik mahallelerindeki MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliği incelenecektir. İlköğretim öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterliliğini tespit etmek amacıyla ankette İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubunda yer alan 204 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar ortamındaki SPSS-13 programı kullanılarak yorumlanmış ve sonuçlar çizelge haline getirilerek açıklamalar yapılmıştır. Çizelgelerin daha iyi anlaşılması için elde edilen bulgular çizelgelerin atında açıklanmıştır.

Bu bölümde öncelikle örneklem grubunu oluşturan Öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiş ayrıca alt problemlerin daha isabetli yorumlanabilmesi için öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili genel anlamda tutum davranış ve görüşlerine yer almıştır. Daha sonra sırasıyla alt problemlere ilişkin bulgular açıklanmıştır.



Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bay	130	63,7	63,7	63,7
Bayan	74	36,3	36,3	100,0
Toplam	204	100,0	100,0	

Tabloya bakıldığında ankete katılan Öğretmenlerin %63,7'si bay (130 kişi), %36,3'ü ise bayan öğretmenlerden oluşmaktadır (74 kişi). Örneklem grubu toplam 204 Öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaş Aralığı Değişkenine Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
30 (-)	23	11,3	11,3	11,3
31-35	23	11,3	11,3	22,5
36-40	43	21,1	21,1	43,6
41-45	60	29,4	29,4	73,0
46 (+)	55	27,0	27,0	100,0
Toplam	204	100,0	100,0	

Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,3'ü (23 öğretmen) 30 yaş altında, %11,3'ü (23 öğretmen) 31-35 yaş arasında, %21,1'i (43 öğretmen) 36-40 yaş arasında, %29,4'ü (60 öğretmen) 41-45 yaş arasında, %27,0'ü (55 öğretmen) 46 yaş üstünde, olduğu görülmüştür. Örneklem grubu toplam 204 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif
0-5 Yıl	16	7,8	7,9	7,9
6-10 Yıl	24	11,8	11,8	19,7
11-15 Yıl	33	16,2	16,3	36,0
16-20 Yıl	34	16,7	16,7	52,7
20-24 Yıl	49	24,0	24,1	76,8
25 ve Üstü	47	23,0	23,2	100,0
Toplamı	203	99,5	100,0	
Kayıp	1	,5		
Toplam	204	100,0		

Öğretmenlerin kıdem değişkenliği incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,84 (16 öğretmen) 0-5 yıl kıdemde, %11,8'si (24 öğretmen) 6-10 yıl kıdemde, %16,84 (33 öğretmen) 11-15 yıl kıdemde, %16,7'si (34 öğretmen) 16-20 yıl kıdemde, %24,04 (49 öğretmen) 21-25 yıl kıdemde ve %23,0'ı (47 öğretmen) 26 yıl ve üstü kıdemde olduğu



görülmüştür. Araştırmaya katılan 1 öğretmen kıdem yılını belirtmemiştir. Örneklem grubu toplam 204 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif
lisans mezunu	162	79,4	80,2	80,2
yüksek lisans mezunu	14	6,9	6,9	87,1
diğer	26	12,7	12,9	100,0
Toplam	202	99,0	100,0	
Kayıp	2	1,0		
Toplam	204	100,0		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,4'ü (162 öğretmen) lisans mezunu, %6,9'u (14 öğretmen) yüksek lisans mezunu, %12,7'si (26 öğretmen) farklı bir mezuniyette olduğu görülmüştür. Doktora mezunu Öğretmen yoktur. Araştırmaya katılan 2 öğretmen eğitim durumunu belirtmemiştir. Örneklem grubu toplam 204 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 5. Görüşülenler Teknoloji Kullanma İhtiyacı Duyuyor mu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	185	90,7	91,1	91,1
Çok Az	15	7,4	7,4	98,5
Hayır	3	1,5	1,5	100,0
Toplam	203	99,5	100,0	
Kayıp	1	,5		
Toplam	204	100,0		

İncelendiğinde %90,7'si (185 öğretmen) teknoloji kullanma ihtiyacı sorusuna evet, %7,4'ü (15 öğretmen) çok az, %1,5'i (3 öğretmen) hayır demiştir. Araştırmaya katılan 1 öğretmen hiçbir şey belirtmemiştir. Buna göre öğretmenlerin %99,5'inin az ya da çok teknoloji kullanmaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir



Tablo 6. Ders Konularına Uygun Materyal Seçebilirlik Sorusuna” Verilen Cevapların Yüzdeleri, Kümülatif Yüzdeler

İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliklerine ilişkin: Ders Konularına Uygun Materyal Seçebilirlik

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çok Az Zaman	10	4,9	4,9	4,9
Çoğu Zaman	103	50,5	50,5	55,4
Her Zaman	91	44,6	44,6	100,0
Toplam	204	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,5'i (103 öğretmen) ders konularına uygun materyali çoğu zaman seçebildikleri, %44,6'sının (91 öğretmen) ise her zaman ders konularına uygun materyal seçimini yapabildiği belirlenmiştir.

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir Zaman	2	1,0	1,0	1,0
Çok Az Zaman	5	7,4	7,5	8,5
Çoğu Zaman	47	23,0	23,5	32,0
Her Zaman	136	66,7	68,0	100,0
Toplam	200	98,0	100,0	
Kayıp	4	2,0		
Toplam	204	100,0		

İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliklerine İlişkin: Projeksiyonu Ders Ortamında Kullanırım

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir Zaman	13	6,4	6,6	6,6
Çok Az Zaman	34	16,7	17,2	23,7
Çoğu Zaman	59	28,9	29,8	53,5
Her Zaman	92	45,1	46,5	100,0
Toplam	198	97,1	100,0	
Kayıp	6	2,9		
Toplam	204	100,0		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u (114 öğretmen) istenen nitelikteki bir metni bilgisayarda her zaman yazabildikleri, %26,5'inin (54 öğretmen) çoğu zaman yazabildiği, %15,2'sinin ise (31 öğretmen) çok az zaman yazabildiği belirlenmiştir.



4. Tartışma

Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine ilişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılanların %63,7'sini erkek %36,3'ünü kadın Öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,3'ü 30 yaş altında, %11,3'ü 31-35 yaş arasında, %21,1'i 36-40 yaş arasında, %27,0b 46 yaş üstünde, %29,4'ü 41-45 yaş arasındadır. 41-45 yaş arasındaki öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,8'i 0-5 yıl kıdemde, %11,8'i 6-10 yıl kıdemde, %16,2'si 11-15 yıl kıdemde, %16,7'si 16-20 yıl kıdemde, %24,0,1 20-24 kıdemde ve %23,0h 25 yıl ve üstü kıdemde olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeni yaş ile paralellik göstermekte ve 24'ün altındaki kıdem çoğunluğu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,4'ü lisans mezunu, %6,9'u yüksek lisans mezunu, %12,7'si farklı bir mezuniyette olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yalnız lisans düzeyindedir. Yüksek lisans olanların çoğunun gerçekte fen edebiyat mezunu olduğu ve Öğretmenlik formaysan eğitimi almak için yüksek lisans yaptıkları tahmin edilmektedir. Diğer mezuniyeti seçenlerin ücretli öğretmen olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u ilköğretim birinci kademe, %44,1M ilköğretim ikinci kademe çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu ilköğretim birinci kademe görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,5'i sınıf öğretmeni, %6,4'ü başka branş öğretmeni, %6,4'ü matematik öğretmeni, %7,4'ü türkçe öğretmeni, %3,4'ii sosyal bilgiler öğretmeni, %5,4'ü fen bilgisi öğretmeni, %6,4'ü yabancı dil öğretmeni, %6,9'u beceri dersi öğretmeni olarak çalıştığı görülmüştür. Bu sonuca göre ilköğretim kademesinde çalışanlarla sınıf öğretmeni olanların sayısı birbirine çok yakındır. Başka bir deyişle branş öğretmeni olanların tamamına yakını ikinci kademe çalışmaktadır.

%90,7,si teknoloji kullanma ihtiyacı sorusuna evet, %7,4'ü çok az, %1,5u hayır demiştir. Buna göre öğretmenlerin tamamının az ya da çok teknoloji kullanmaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler teknolojinin eğitim açısından bir ihtiyaç olduğu kanaatindedirler.

Öğretmenlerin %99,0'ının teknoloji kullanımı konusunda çalışma (Hizmet içi eğitim, Arkadaşlarımdan yardım alma, Yazılı materyallerimden faydalanma) yaptığı, %1,0hmn hiçbir çalışma yapmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenler teknolojiyi kullanma ihtiyacı duyuyor ve teknoloji kullanımı konusunda eksiklerini giderebilmek için çeşitli arayışlar içerisine giriyorlardır. Özetle teknoloji konusunda çalışma durağan değil sürekli. Çünkü teknolojik gelişmeler artarak devam etmekte ve bu gelişmeni sonucu eğitime de yansımaktadır.

Öğretmenlerin %76,5M teknoloji kullanımında kendisini kısmen yeterli, %20,1'i çok yeterli, %3,4'ü yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Bu sonuca göre az sayıda öğretmen kendini teknoloji kullanımı konusunda kendini yetersiz hissetmektedir. Üstteki maddeler göz önünde bulundurulacak olursa, yetersizliğin mevcut teknolojilerden değil de yeni teknolojilerden kaynaklanmış olabileceği sonucuna varılabilir. Bu nedenle özellikle yeni teknolojilerin



kullanımı konusunda okul yönetimlerinin öğretmenleri destekleyici çalışmalar yapması gerekir.

Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Ait Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,5'i ders konularına uygun materyali çoğu zaman seçtiği belirlenmiştir. Öğretmenler hazır materyal bulmada vb bunları kullanmada sıkıntı çekmediği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,6'sı eğitim ortamında bilgisayarı her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Öğretmene yönelik yapılan kampanyalarında etkisiyle azımsanmayacak sayıda öğretmenin diz üstü bilgisayar aldığı düşünülmektedir. Bu sebeple bilgisayarın ders ortamında kullanılmasında yeterli bir düzeye ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,4'ünün tepegözü ders ortamında çok az zaman kullandıkları belirlenmiştir. Projeksiyon cihazının tepegöze bir alternatif olduğu düşünüldüğünde tepegöz kullanımının yüksek düzeyde kullanılmaması öğretmenlerin daha etkili ve kullanımı pratik olan teknolojilere yönlendiği sonucunu çıkarabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45,1 fi projeksiyonu ders ortamında her zaman kullandıkları belirlemiştir. Bu sonuca göre projeksiyon, tepegöz cihazından daha fazla tercih edilmektedir. Bunun en büyük nedeni bu cihazın fiyatının düşmesi ve okulların bunu satın alması olarak düşünülebilir. İnternet ortamında bulunan hazır materyalleri kullanmak bu cihazla daha pratik olduğundan öğretmenlerin tercihi de bu yönde değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,6'sı internetten dosya alış verişini her zaman yapabildiği belirlenmiştir. Isparta genelinde internet bağlantısı olmayan çok fazla okul kalmamıştır. Bu nedenle öğretmenler evlerinde internet bağlantısı olmasa da okullarında internete bağlanmakta ve dosya transferi yapabilmektedir

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin %66,7'si bir programda hazırlanan belgenin yazılı çıktısını her zaman alabildiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınav sorularını elle yazmak yerine bilgisayarda yazmayı tercih etmektedir. Okulların çok büyük kısmında öğretmenler odasında en az bir bilgisayar ve yazıcı bulunmaktadır. Bu uygulama olumlu bulunmakta ve yaygınlaşması beklenmektedir,

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,2'si okulda bulunan eğitim teknolojilerine uygun ortamı her zaman hazırlayabildiği belirlenmiştir.- Bu sonuca göre öğretmenler sınıf ortamlarını sahip olunan teknolojiye göre düzenleyebilmektedir. Ancak bu oranın daha yüksek olması etkinliği ve verimliliği de arttıracaktır. Bu sebeple sınıfların düzenlenmesi konusunda okul idaresi öğretmenleri destekleyici bir yaklaşım göstermelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u istenen nitelikteki bir metni bilgisayarda her zaman yazabildiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin büyük kısmı ofis programlarını ihtiyaçlarını görecek bir düzeyde kullanabilmektedir. Bunda en büyük payın Bakanlığın bilgisayar kullanımı ile ilgili yapmış olduğu kurslardır. Bu kursların devam etmesinin öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,5'i herhangi bir bilgiye ulaşabilmek için internetten her zaman arama yapabildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda internetten aradıkları bilgiyi bulabilmektedir. İnternet kullanımı yaygınlaşıp evlere girdikçe öğretmenlerinde ders amaçlı internet kullanımının artacağı düşünülmektedir.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,8'i internet ortamındaki program ve belgeleri her zaman bilgisayarlarına yükleyebildiği belirlenmiştir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin çok olması sebebiyle İnternet ortamında program ve belge paylaşımı yapan kişilerin sayısı da fazla olmakta ve öğretmenler bundan faydalanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,8'i bilgisayar kullanımı ile ilgili karşılaştığı sorunları çoğu zaman çözebildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, bilgisayar kullanımının da teknik düzeyde bilgileri kâfi olmakla birlikte istenen düzeyde değildir. Bu konuda öğretmenlerin eğitim alması uygun olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,3'ü öğrencilere bilgisayar kullanımlarını geliştirecek ödev ve projeyi çoğu zaman hazırlayabildiği belirlenmiştir. Bilgisayar okur- yazarlığın artması için bu konudaki yeterlilik düzeyinin mutlaka artması gerekmektedir. Bu konuda okul İdaresi öğretmenleri teşvik edici bir rol üstlenmeli ve kurullarda bunun önemine daha sık değinilmelidir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,7'si farklı seviyedeki öğrenciler için farklı asetatları çok az zaman hazırlayabildiği belirlenmiştir. Hazırlanması zaman aldığı için çok fazla asetat hazırlanmadığı düşünülmektedir. Bunun için birinci kademede sınıf öğretmenleri, ikinci kademede branş zümre öğretmenleri işbirliğine gidebilirler.

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin %51,5'i hazır program ve belgelen her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Hazır program ve belgelerin kullanılmasının yüksek olması olumlu görülmele beraber, öğretmenlerin kendi sınıflarına Özel düzenlemeleri yapması gerektiği durumlarda bunu yapabilmelidirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,3'ü öğrencilerin ders esnasında dikkatini çekecek renkli ve animasyonlu belgeleri çok az zaman hazırlayabildiği belirlenmiştir. Özellikle animasyon programları hazırlamak fazlaca zaman aldığından bu konuda yeterliliğin artırılabilmesi ' için öğretmenlerin dosya ve belge paylaşımında bulunması gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,1'i bir belgeyi taratıp bilgisayara her zaman yükleyebildiği belirlenmiştir. Öğretmenler bu konuda yeterli olmakla birlikte yeterliliğin artırılabilmesi için bilgisayar çevre donanımlarının da yaygınlaşması gerekmektedir

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,3'ü öğrenmeyi bilişsel, davranışsal, psikomotor olarak gerçekleştirecek sunumları çoğu zaman hazırlayabildiği belirlenmiştir. Bu konuda yeterlilik seviyesinin daha da yükseltilebilmesi için sunum ofis programlarının kullanımının artması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,3'ü gerektiğinde seslendirmeye dayalı eğitim teknolojilerini her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Bilgisayar kullanımının artmasına bağlı olarak bazı teknolojilerin kullanımının kısmen azalması normal karşılanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu konuda yeterli görülmektedirler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,Ö,1 gerektiğinde görüntüye dayalı eğitim teknolojilerini her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Bu sonuç görsel medya araçlarının yalnız sese dayalı araçlardan daha sık kullanıldığı göstermektedir. Eğitim açısından bu durum olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,1'i gerektiğinde model, maket ve deney araçlarını her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Öğretmenler bu konuda yeterlidir ancak gerek sınıf öğretmenleri gerekse bazı branş öğretmenlerinin bu tip araç gereçleri daha fazla



kullanabilmesi gerekir. Bu tip araç gereçlerin okuldaki sayısının artırılması kullanımını da doğal olarak arttıracaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,8'i öğrenci kişisel bilgilerini ve gelişimini takip etmede bilgisayar yazılımını çoğu zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler yeterli görülmekle beraber istenen düzeyde değildir. Bu konuda hazırlanmış programlar gelişmiş sayısı azdır. Bu programlar sayıca arttıkça kullanımı da yaygınlaşacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,0,1 sınav sorularını hazırlamada uygun bilgisayar yazılımını her zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler sınav soruları hazırlamada çeşitli yazılımları tercih etmektedirler.

Öğretmenlerde Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Kıdem değişkeni açısından "Bir bilgiye ulaşabilmek için internetten arama yapabilirim" sorusuna ilişkin bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenememiştir. Farklılığın tesadüfi olduğu düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanların %55,2'sini erkek %44,8'ini kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,8'si 30 yaş altında, %32,0'si 31- 35 yaş arasında, %12,3'ü 36-40 yaş arasında, %12,0'si 46 yaş üstünde, %8,9'u 41- 45 yaş arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,8'i (125 öğretmen) 0-5 yıl kıdemde, %32,0'si 10 yıl kıdemde, %12,3'ü 11-15 yıl kıdemde, %9,2'si 16-20 yıl kıdemde, %8,9'u 21-25 kıdemde ve %2,8'i 26 yıl ve üstü kıdemde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,6'sı lisans mezunu, % 7,8'i yüksek lisans mezunu, %5,6'sı farklı bir mezuniyette olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,8'i ilköğretim birinci kademe, % 29,2'si ilköğretim ikinci kademede çalıştığı görülmüştür

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,25'i sınıf öğretmeni, %5,57'si başka branş öğretmeni, %5,29'u matematik öğretmeni, %5,01 M türkçe öğretmeni, %5,01'i sosyal bilgiler öğretmeni, %4,74'ü fen bilgisi öğretmeni, %3,90T yabancı dil öğretmeni, %2,23'ü beceri dersi öğretmeni olarak çalıştığı görülmüştür

%90,53'ü teknoloji kullanma ihtiyacı sorusuna evet, %9,47'si çok az demiştir. Buna göre öğretmenlerin tamamının az ya da çok teknoloji kullanmaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir

Öğretmenlerin % 96,5'inin teknoloji kullanımı konusunda en az bir çeşit çalışma (Hizmet içi eğitim, Arkadaşlarımdan yardım alma, Yazılı materyallerimden faydalanma) yaptığı, %3,9'unun hiçbir çalışma yapmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitim teknolojisi araç gereçlerinden (Modeller, Kitaplar, Makaleler, Radyo-Teyp, Projeksiyon, Tepegöz, TV, Video, Bilgisayar, Deney araç-gereçleri) en az birinin bulunduğunu belirtmişlerdir.



Öğretmenlerin % 71,3 si teknoloji kullanımında kendisini kısmen yeterli, %17,55'i çok yeterli, % 1,14'ü (40 öğretmen) yetersiz, gördüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara İlişkili Sonuçlar

“Ders konularına uygun materyal seçebilirim” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %50,5'inin çoğu zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yeterli olduğu görülmektedirler. “Eğitim ortamında bilgisayarı kullanabilirim” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %44,6'sının her zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yeterli olduğu görülmektedirler.

“Tepegözü ders ortamında kullanırım” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %29,4'ünün çok az zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin kısmen yeterli olduğu görülmektedirler. “Projeksiyonu ders ortamında kullanırım” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %28,9'unun çoğu zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin kısmen yeterli olduğu görülmektedirler.

“İnternette dosya alış verişi yapabiliyim” sorusuna verilen cevaplarda Öğretmenlerin %46,6'sının her zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yeterli olduğu görülmektedirler.

“Farklı seviyedeki öğrenciler için -farklı asetatlar hazırlarım” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %27,0'ının çoğu zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir.

“Hazır program ve belgeleri kullanabilirim” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %51,5'inin her zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yeterli olduğu belirlenmiştir.

“Öğrencilerin dikkatini çekecek renkli ve animasyonlu belgeler hazırlarım” sorusuna verilen, cevaplarda öğretmenlerin %27,9'unun çoğu zaman başarılı olduğu belirlenmiştir Bu konuda Öğretmenlerin yeterli olduğu görülmektedirler.

“Bir belgeyi taratıp bilgisayara yükleyebilirim” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %44,6'sının her zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin yeterli olduğu görülmektedirler. “Öğrenmeyi bilişsel, davranışsal, psikomotor olarak gerçekleştirecek sunumlar hazırlarım” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %36,3'ünün çoğu zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda Öğretmenlerin yeterli olduğu belirlenmiştir.

“Gerektiğinde seslendirmeye dayalı eğitim teknolojilerini kullanırım. (Radyo, teyp, ses kayıt cihazı)” sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin %37,3'ünün her zaman başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler yeterli görülmektedirler.

Bu çerçevede şu öneriler getirilebilir;

- 1) Öğretmenler, materyal hazırlarken alışık oldukları durumlar haricinde daha farklı düşünmelidir.
- 2) Sınıflardaki eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda okul idaresi ve öğretmenlerin karşılıklı yardımlaşma almalıdırlar.
- 3) İlköğretim okullarında okula ait bir web sitesi kurulmalı ve bu sitede her öğretmeni kendisine ait bir bölümü bulunmalıdır. Bu sayede hem diğer Öğretmenler hemde öğrenciler bu bilgi birikiminden faydalanabilirler.



- 4) Özellikle birinci kademe eğitim yapılan sınıflar olmak üzere sınıflara öğrencinin dikkatin çekebilme ve dersin daha verimli ve zevkli işlenebilmesi için bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullanılmalıdır.
- 5) Okullarda, derslere ve ünitelere göre hazırlanıp dosya haline getirilmiş asetatlar öğretmenler odasında muhafaza edilebilir. Böylelikle bu dosyalar öğretmenlerin ortak kullanımına sunulabilir.
- 6) Okullar kendi bünyelerinde başta bilgisayar kullanımı olmak üzere diğer eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda hafta sonu kurs ve seminerler verilebilir. Bu konuda yeterli olanlar bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşabilir ki toplam kalite felsefesinin temellerinden biri de budur.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (1999). "Bilgisayar Destekli Öğretim Ve Uygulamalar"; "Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri"
- Alkan, C. (2005). "Eğitim Teknolojisi", Anı Yayıncılık, ANKARA
- Altın, C. (1992). Beyaz nokta vakfı, "BDE ile ilgili kavramlar", Erişim adresi: <http://www.gullukaya.com/documents/bde.ppt>
- Aşkar, P. (1999). "Eğitimde Teknoloji Kullanımı", Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları, Sayı:3
- Çilenti, K. (1994). "Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim", Kadioğlu Matbaası, ANKARA
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S., Yağcı, E. (2004). "Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme", Pagem A Yayıncılık, ANKARA
- Deniz, L. (1992). "Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi", Milli Eğitim Dergisi, Sayı:4, Yıl-1992
- Hızal, A. (1983). "Eğitimde Teknolojiden Yararlanmak, Eğitim Teknolojisi mi?", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1
- Köseoğlu, P., Soran, H. (2005). "Biyoloji Dersinde Araç-Gereç Kullanımı Açısından Öğretmen Yeterlilikleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:28, Yıl 2005
- Yalın, İ.H. (2002). "Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme", Nobel Yayın Dağıtım, ANKARA



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Received: 10.09.2016 - *Corrected*: 26.11.2016 - *Accepted*: 13.12.2016

Gençlik Kamplarında Görev Yapan Liderlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*

Şakir TÜFEKÇİ¹, Cemal GÜNDOĞDU², Evrim ÇELEBİ³

¹Malatya Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü, Malatya, TÜRKİYE

²İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Malatya, TÜRKİYE

³Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Elazığ, TÜRKİYE

E-Posta: sakir_-44@hotmail.com

Öz

Bu araştırma Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı gençlik kamplarında görev yapan kamp liderlerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı türdeki araştırmanın örneklemini 400 aktif lider oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)'nin yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Araştırmamızda soruların Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Kamp liderlerin İBDÖ toplam puan ortalaması 106.0 ± 12.5 olarak belirlenmiş ve iyi düzeyde bulunmuştur. Liderlerin iletişim becerisinden aldıkları puanlar gençlik kampında görev yapma süresi arttıkça artmaktadır ve bu fark anlamlıdır ($p < 0.05$). Liderlerin gençlik kamplarındaki görevlerine göre de iletişim becerileri incelenmiş, grup lideri ve program sorumlularının puanları en yüksek bulunmuştur. İletişim becerileri açısından yaş gruplarına, cinsiyete, medeni duruma, öğrenci veya mezun durumda olmalarına göre fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Anahtar kelimeler: Kamp lideri, iletişim, iletişim becerileri

* Bu makale, 13-16 Ekim 2016 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.



Evaluation of Communication Skills of the Camp Leaders Who Served in Youth Camps

Abstract

This research was conducted to evaluate the communication skills of the camp leaders who served in youth camps of the Ministry of Youth and Sports. The sample of this descriptive study consisted of 400 active camp leaders. Personal Information Form, and the Communication Skills Assessment Scale (CSAS) developed by Korkut (1996) was used for data collection. In our study, the Cronbach's alpha value of the items was found to be 0.93. In data analysis, independent group t-test and ANOVA were used. The mean CSAS score of the camp leaders was 106.0 ± 12.5 , indicating good level of communication skills. The CSAS scores of the camp leaders increase with the increased working time in a youth camp, and this difference was significant ($p < 0.05$). The communication skills of the youth camp leaders were also analyzed according to their duties in the youth camps, and the scores of the program managers were found to be the highest. There was no difference in communication skills in terms of age groups, gender, marital status, and being undergraduate or graduate ($p > 0.05$).

Keywords: Camp leader, communication, communication skills



1. Giriş

Evrensel bir deneyim olan iletişim bir kişinin diğer kişileri etkilediği tüm süreçleri kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle iletişim fikirlerin, duyguların düşüncelerin niyet ve gereksinimlerin insanlar arasında karşılıklı olarak iletildiği bir süreç olarak da tanımlanabilir (Özcan, 2006). İnsan ancak ilişkileri içinde var olabilen bir varlık olduğundan, insanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği toplumsal yaşamın temelini oluşturur (Cüceloğlu, 1996). İletişim üzerine yapılan çalışmalar, iletişimin üç temel özelliğinin olduğunu ortaya koyar. Bunlardan ilki iletişim etkinliğinin insanları gerektirmesidir. İkinci olarak iletişim, paylaşmayı gerekli kılar; yani iletişimde gönderici ve alıcı, mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalıdır. Son olarak, iletişim semboliktir. Semboller; jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir. Alıcı ve gönderici mesaja aynı anlamı verdikleri zaman, tam olarak iletişim ortaya çıkar (Tutar ve ark, 2003). İletişim becerileri ise, pek çok beceri için temel oluşturmakta ve sözel olan ve sözel olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçiminde özetlenebilmektedir. Bu beceriyi kazanmış birisi, kendisine yöneltilen bir uyarı, eleştiri veya şikâyet karşısında, tek açı yerine çok açıdan anlam verme yeteneğine sahip olabilecektir (Bingöl ve Demir, 2011). Liderlik özellikleri arasında; kişinin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıkları yüksek olma gibi özellikleri başta gelmektedir. Bu araştırma gençlik kamplarında görev yapan kamp liderlerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

2. Materyal ve Metod

Tanımlayıcı türdeki araştırmanın evrenini gençlik kamplarında görev yapan aktif 1217 lider oluştururken, örnekleme 400 aktif lider oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)'nin yer aldığı anket formu kullanılmıştır. 5'li likert tipi ölçek 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelere verilen cevaplar için katılımcılardan; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4), her zaman (5) seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte tersine maddeler yer almadığı için ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdiklerini göstermektedir. Araştırmamızda soruların Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Anketler Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Nisan 2016 tarihinde düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitiminde gençlik kampı liderlerine dağıtılarak gözetim altında cevaplamaları sağlanmıştır. Anketlerin doldurulmasında gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin analizinde normal dağılıma uygunluk gösterdiği için bağımsız gruplarda t testi ve ANOVA kullanılmıştır. $P < 0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan kamp liderlerinin demografik özellikleri ve iletişim becerilerine yönelik bulgular verilmiştir.



Tablo 1. Kamp liderlerinin genel demografik özelliklerinin dağılımı

	Sayı (n=400)	%
Yaş		
19-23 yaş	169	42.2
24-28 yaş	173	43.3
29 yaş ve üzeri	58	14.5
Cinsiyet		
Bayan	144	36.0
Erkek	256	64.0
Medeni durum		
Evli	49	12.2
Bekar	351	87.8
Eğitim durumu		
Öğrenci	183	45.8
Üniversite mezunu	217	54.3

Araştırmaya katılan kamp liderlerinin yaş ortalaması 24.9 ± 3.7 'dur. Tablo 1'de kamp liderlerinin genel demografik özellikleri yer almaktadır. Kamp liderlerinin %43.3'ü 24-28 yaş grubunda, %36.0'ı bayan, %64.0'ı erkek, %87.8'i bekar, %54.3'ü üniversite mezunudur.

Tablo 2. Kamp liderlerinin gençlik kamplarındaki görevleri ve görev sürelerine göre özelliklerinin dağılımı

	Sayı	%
Gençlik kampındaki göreviniz*		
Program sorumlusu	68	17.8
Grup lideri	237	62.2
Halk oyunları lideri	22	5.8
El sanatları lideri	12	3.1
Müzik lideri	20	5.2
Paintball lideri	12	3.1
Tiyatro lideri	10	2.6
Kaç yıldır gençlik kampında görev yapıyorsunuz?		
0-4 yıl	301	75.3
5 yıl ve üzeri	99	24.8

*Soruyu cevaplamayanlar analiz dışı tutulmuştur

Kamp liderlerinin %62.2'si grup lideri, %17.8'i program sorumlusu olarak görev yapmakta, %20.0'ı diğer faaliyetlerde yer almaktadır. Kamp liderlerinin %75.3'ü 4 yıl ve daha az süredir gençlik kampında görev yapmaktadır (Tablo 2).



Tablo 3. Kamp liderlerinin iletişim becerisi puanlarının demografik özelliklere göre dağılımı

		İBDÖ	
		Ort±SS	F/ p
Yaş grupları	19-23 yaş	106.5±12.7	$F=1.369$
	24-28 yaş	104.9±12.5	$p=0.256$
	29 yaş ve üzeri	107.7±11.4	
Cinsiyet	Bayan	105.6±13.3	$t=-0.433$
	Erkek	106.2±12.0	$p=0.666$
Medeni durum	Bekâr	105.5±11.9	$t=-0.317$
	Evli	106.1±12.7	$p=0.751$
Eğitim durumu	Öğrenci	104.9±13.2	$t=-1.641$
	Üniversite mezunu	106.9±11.7	$p=0.102$

Araştırmaya katılan kamp liderlerinin İBDÖ demografik özelliklere incelendiğinde yaş gruplarına, cinsiyete, medeni duruma ve eğitim durumlarına göre dağılımın benzer olduğu bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4. Kamp liderlerinin iletişim becerisi puanlarının gençlik kampındaki görevleri ve görev sürelerine göre dağılımı

		İBDÖ	
		Ort±SS	p
Gençlik kampındaki görevleri	Program sorumlusu	106.5±12.2	$F=1.837$
	Grup lideri	106.7±11.4	$p=0.161$
	Diğer	103.8±14.6	
Gençlik kampındaki görev süreleri	0-4 yıl	105.1±12.5	$t=2.486$
	5 yıl ve üzeri	108.7±11.9	$p=0.013$

Liderlerin İBDÖ toplam puan ortalaması $106.0±12.5$ 'dir ve iyi düzeydedir. Liderlerin iletişim becerisinden aldıkları puanlar gençlik kamplarındaki görevlerine göre incelendiğinde grup lideri ve program sorumlularının puanlarının daha yüksek olduğu ancak farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kamp liderlerinin gençlik kampında görev yapma süreleri iletişim becerileri üzerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Buna göre kamp liderlerinin gençlik kampında görev yapma süresi arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır ($p<0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan kamp liderlerinin yarıdan fazlası 24 yaş üzerinde ve üniversite mezunu, üçte ikisi erkek, büyük çoğunluğu bekadır. Kamp liderlerinin üçte ikisi grup lideri, üçte biri program sorumlusudur ve diğer sosyal faaliyetlerde yer almaktadır. Kamp liderlerinin dörtte üçü 4 yıl ve daha az süredir gençlik kampında görev yapmaktadır (Tablo 1 ve Tablo 2).

Kamp liderlerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ($106.0±12.5$). Ceyhun ve Malkoç'un (2015) çalışmasında öğrencilerin İBDÖ puan ortalaması $103.8±9.2$,



Bingöl ve Demir'in (2011) çalışmasında 101.6 olarak bulunmuştur ve araştırma bulgumuzdan düşüktür.

Kamp liderlerinin İBDÖ puanları demografik özelliklere göre incelenmiş; yaş gruplarına göre iletişim beceri puanları değişkenlik göstermemiştir. Ceyhun ve Malkoç'un (2015) çalışması araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Kamp liderlerinin iletişim becerileri puanları cinsiyete göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer bir bulgu olarak Kıssal ve arkadaşlarının (2016), Ceyhun ve Malkoç'un (2015), Yanık'ın (2015), Saracaloğlu ve arkadaşlarının (2009), Bingöl ve Demir'in (2011) çalışmalarında iletişim becerileri puanları kızlar ve erkekler arasında farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla uyumludur.

İletişim beceri puanları kamp liderlerinin medeni durumlarına ve eğitim düzeylerine göre incelendiğinde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kumcağız ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Kamp liderlerin İBDÖ'den aldıkları puanlar gençlik kamplarındaki görevlerine göre incelendiğinde grup lideri ve program sorumlularının puanları daha yüksek olmakla birlikte bu sonucun anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Kamp liderlerinin gençlik kampında görev yapma süreleri iletişim becerileri üzerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur ve kamp liderlerinin gençlik kampında görev yapma süresi arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır ($p<0.05$). Bir başka çalışmada benzer şekilde çalışma yılı arttıkça çalışanların iletişim becerisi puanlarının arttığı belirlenmiştir (Kumcağız ve ark.2011).

Sonuç olarak kamp liderlerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu, kamp liderlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve gençlik kampındaki görevleri gibi özelliklerinin iletişim becerisi üzerinde etkili faktörler olmadığı ancak gençlik kampında görev yapma süresi arttıkça kamp liderlerinin iletişim becerisi düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

Bingöl, G., Demir, A. (2011). Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Göztepe Tıp Dergisi* 26(4):152-159.

Ceyhun, S., Malkoç, N. (2015). Karabük Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research* 1(4): 1570-1580.

Cüceloğlu, D. (1996). *Yeniden İnsan İnsana*. Remzi Kitabevi, 12. Basım, İstanbul.

Kıssal, A., Kaya, M., Koç M. (2016). Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri ve Etkileyen faktörlerin Değerlendirilmesi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3):134-141

Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2:18-23.

Kumcağız, H., Yılmaz, M., Çelik, B.S., Avcı, A.İ., (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi* 38(1): 49-56.



- Özcan, A. (2006). *Hemşire Hasta İlişkisi ve İletişim*. Sistem Ofset Bas.Yay. Ankara.
- Saracaloğlu, S.A., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2): 187-206.
- Tutar, H., Yılmaz, M.K., Erdönmez, C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Nobel Yayınları.
- Yanık, M. (2015). Spor türü ve diğer bazı değişkenlerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *International Journal of Human Sciences* 12(2): 1366-1376.



Field : Physical Education

Type : Research Article

Received: 10.09.2016 - *Accepted*: 13.12.2016

Physical Education through English Teaching Experience

Pau ESPINOSA¹, Juan ESPINOSA², Angel ESPINOSA², Evaristo PEREZ³

¹PhD Student in Foro Italico University Roma, Rome, ITALY

²Physical Education Teacher in Secondary School, Valencia, SPAIN

³Physical Education Teacher in Primary School, Valencia, SPAIN

Email: pauespinosatrull@gmail.com

Abstract

The implementation of a multilingual program which contains the teaching of a subject through English in addition to the subject of English language in our region is a reality that is slowly arriving to more and more schools. Since the management team accepts this new educational challenge until the chosen subject begins to work as it should, it is a process in which the teacher has a leading role. In the following article we will focus on the most important points that have to be taken into account by physical education teachers in order to achieve a good implementation of this subject through English.

Keywords: Secondary school, physical education, plurilingualism program, Spain



1. Introduction

This article is an educational experience that arises from the implementation of a multilingual teaching program through English at the schools of San José de Calasanz (research Focused on Secondary School) and Santa Ana (research Focused on Elementary School) located in Algemesi and Sagrada Familia (research focused on secondary school) from Alzira. This program is regulated by the Decree 127/2012 of the 3rd of August and regulates the non University levels in the Valencian Community, although physical education is not linked by the decree previously mentioned, several schools have opted to implement the program through the teaching of PE through English.

It is well known that teaching through L2 means an added difficulty for both the teacher who teaches the lesson and the students who are taught. Using a different vehicular language from your mother tongue creates the need of the teacher to plan and prepare the classes more, using visual resources, specific vocabulary (simple and understandable), and everything necessary so students understand the activities performed.

So, the line of research of this article focuses on finding if there are real benefits for students receiving these classes of physical education through L2 or if the damage occurred by implementing the program are more than the benefits got.

In order to develop the research, we intend to do a study case into three different schools, which already do Physical Education by English. It will be presented through a descriptive methodology to do “*an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context*” (Yin, 1994, p.2) towards to develop a table with the most important items of students learning skills and how the PE teacher must work on it during the teaching process.

2. Why do some schools choose physical education to be taught through English?

Once the school take the decision to implement the plurilingual program, the following step is to choose the best non-linguistic subject to develop it. To make this decision, the school management team take into consideration English skills of the teacher staff, being a CEFR B2 that the 127/2012 decree demands. Besides this consideration, it is also important to consider the subject itself and the didactic possibilities that it has. We are going to talk about some Physical Education (P.E.) features that could lead a school manager team to choose it as a CLIL (Content and Language Integrated Learning) subject to develop the plurilingual program.

Physical Education has always been such a subject that can't “*illuminate other areas of life ...[and] have ... a wide-ranging cognitive content ...There is very little to know about riding bicycles, swimming or golfFurthermore what there is to know throws very little light on much else*” (Peters,1966, p. 159). As is well known, PE is not valued in the school as a science subject such as maths, biology... “*It is suffering from budgetary controls with inadequate financial, material and personnel resources, has low subject status and esteem, and is being ever more marginalized and undervalued by authorities*” (Hardman & Marshall, 2000, p.223). Furthermore, students aged between 11 and 12 think that is that passing PE is passing others subjects as Moreno and Hellín (2002) claim in their research. Why could it be a reason of choosing PE? Because it is easier and less noisy experimenting with a subject less valued by the Education Community than science subjects. Is not our aim in this article to



make a deep research to try to convince of the Physical Education benefits (EUPEA, 2002) in lifestyle, affectivity, social-life, cognition and health (Bailey, 2006; Bailey et. al, 2009; Staiano, Calavert 2011), because in our opinion this argument is already surpassed.

There are also some critics to PE teacher from UK: “*If PE teachers have thought that they had a fundamental part to play in the education of every child, that they provided an essential basis on which active life for work and leisure could be built for everyone, then, clearly, they have to think again.*” (Spectator, 1975, p. 93). As Spectator said, one of the proposals of this article is to make PE teachers “think again” their teaching role. In order to help in this reflexion, we are going to introduce some positive PE aspects which can turn the subject into a more appraised one.

- PE teachers have different possibilities to drive lessons into an attractive way of learning called “analogic mediator” by Moliterni; by moving there appear good opportunities to attract the learner’s attention (2013). It is also interesting to use the “total physical response” (Asher 2009) in order to learn languages by moving. (Rącz 2015).
- Learning by imitation is a good opportunity to provide all students a learning situation. The ENGSO, which stands for European Non-Governmental Sport Organization, recommendations approved by the General Assembly, on April 1998 for children and youth sport, remark “*the content of the activities must be of such a nature that everyone is given the opportunity to acquire basic sports skills*” (ENGSO, 1998). This is one of the best tools that PE has; the ability of involving the whole teaching group despite some of the components do not understand the meaning of the activities. We can also find in the European Physical Education Association’s (EUPEA) Code of Ethics that teachers have to “*treat everyone equally regardless of sex, age, ability, ethnic origin, sexuality, religion or political persuasion. In this regard, teachers should ensure that all are given sufficient opportunities to participate in the activity*” (EUPEA, 2002, p.9).
- The first point that we highlighted as important was the limited quantity of theoretical content that PE contains. It allows the development of the PE teaching program through L2 starting from simply vocabulary without lowering the subject content level too much.
- Many sport vocabulary comes from English language, so learners know better the meaning (and reasons), and we use some of this terminology in our vocabulary.

There are also school structural points:

- In the Secondary School, there is usually only one PE teacher for all levels. (In this way) it is easier to implement the Plurilingual Program because only one teacher (has to be prepared to do it), otherwise if the chosen subject is Maths each teacher (normally 2 or more) has to be prepared to teach through L2 in each level in order to make a progressive program application.
- The other point is that as PE subject is not in the University Access Assessment Test (Prova Accés Universitat), there is no need to have correctors of the three languages.

There is another important point that supports teaching PE through L2. This is the difference between Multilingualism and Plurilingualism. The European Council claims that multilingualism is “*the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society.*” (In this way), they continue saying “*it may be attained by*



simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language.” (European Council, 2001, p.4)

On the other hand “*the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other people*” (European Council, 2001, p.4). Consequently, PE teachers should focus on making their subject into tool to support the implementation of the Plurilingualism program in the school.

Doing it in an organised way, not only by PE teachers but also by all of them, the plurilingual program will help PE to be more valued because the English approach is associated to a high teaching level, and this is because of the social demand of learning foreign languages.

3. Students’ and teachers’ point of view about improving English through PE

Physical Education, due to its spontaneous and success-oriented experiences environment, is a very valid way for language teaching, in fact, with this pleasant environment offered, academic growth can be promoted (LePage ,Mills 1990).

Morrison (1988) suggests that concrete experiences offered by motor activity provide the basis for the development of mental representations that can be used in a future to improve the communication field. Therefore, motor activity offers a significant context for the development of linguistic concepts (Morrison, 1988).

In the same vein authors such as Caplan & Caplan (1973) propose that motor activities provide a basis for language. Concepts related to space, quantity or size and colour, structured consistently in the academic context or integrated in the teaching of Physical Education, as remarked by Kaczmarak (1985) and Hildebrand (1991), can stimulate the learning of a new language and benefit more from the motor activities because it arouses great interest (Adler, Farrar, and King, 1983).

Faced with such firmness in the researches that claim the high performance offered by the PE, we accomplished a study on this assertion, to know the reality in a particular place at a particular moment. In this vain, we've developed a basic question on which our analysis will be developed.

* Does P.E. through English help you to improve your English level?

To answer this question, we took into account two points of view:

1. Student
2. Teacher

We've considered that the point of view of the student is more relevant than the teacher's because they are key characters in the teaching-learning process. With tat porpuse, we've done a study (Figure 1) at Santa Ana College in Algemesí (Valencia) with an heterogeneous group of 75 students, all of them aged 10, to test all the possible answers to this question.

In order to prepare their answers, students took into account their progression during a school year.

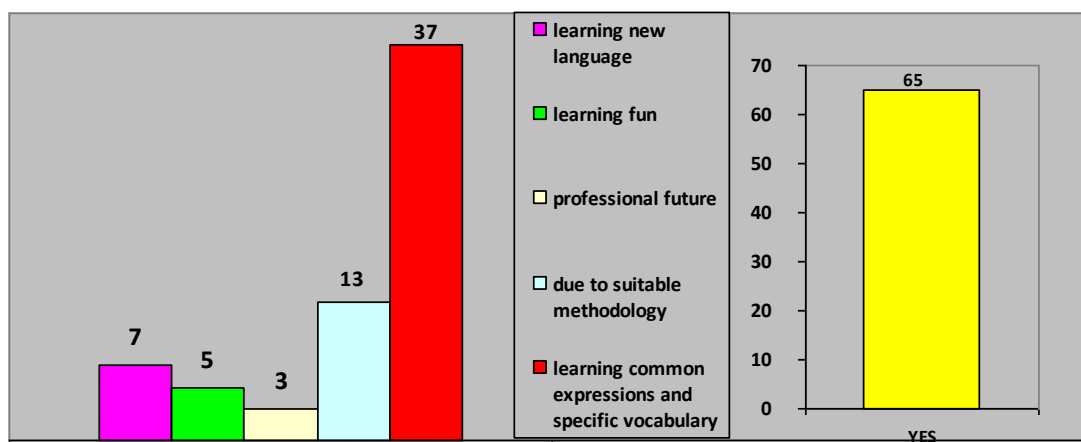
The weekly timetable of P.E., taught through English, was of two sessions of 50 minutes each; a total of 64 sessions during the 2013-14 school year.



Figure 1 shows the number of students who answered the question affirmatively, their reasons and how P.E. through English has helped them to improve their English, being the most remarkable the learning of common expressions, the acquisition of specific vocabulary or the content review of English classes.

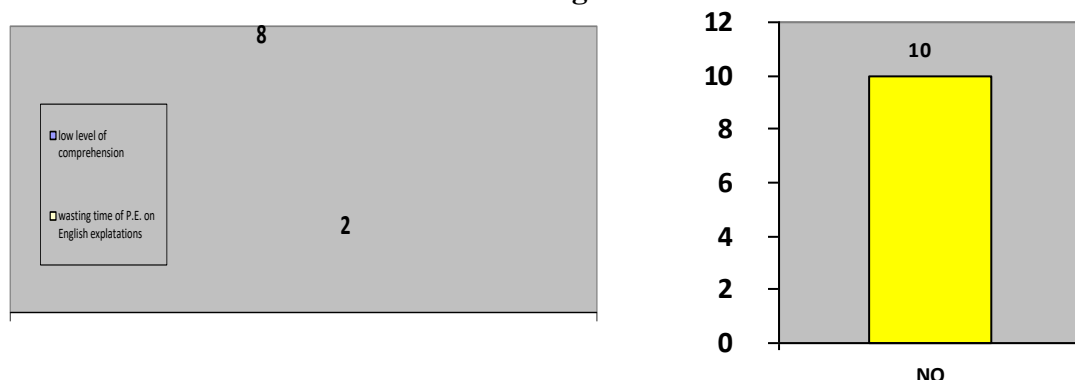
Secondly, it was particularly important the mention of an appropriate methodology in each of the sessions, which leads us to highlight the role of the teacher and the importance of adopting a useful strategy, selecting what is relevant in the transmission of oral messages and remembering tasks and objectives in order to help students in the learning a foreign language. We also remark the importance of proper specific training in this new approach to P.E.

Figure 1



In Figure 2 appear the reasons for the students surveyed who think negatively and their reasons why P.E. through English has not helped them to improve their English. Although the percentage is very low in this graph, it can be used as a reference point for further researches and improvements.

Figure 2



Moreover, to take into account the point of view of the teacher, we prepared a table (Table 1) using a very useful tool to observe the reality: the methodology for discussions and decision-making method known as the six thinking hats or six hats of de Bono (1989). The asked professor stood sequentially in each colour hat expressing his opinion about the question: Does PE through English help your Pupils? The only restriction was, following this



methodology, that each opinion has to follow the rules that are associated with each hat colour. We have also avoided the blue hat to because it was a non-group review.

The data collected are stored through the experience of a school year in three control groups in Santa Ana College of Algemesi, these data are reflected in the graphs presented above (Graph 1, 2, 3). This information was obtained through the objective question: Does PE through English help you to improve increase your English level?

The negatives aspects were several; on the one hand, the lack of a tool for teachers in order to facilitate the assessment of the student's progress related to the level of English in PE, a tool that helps locating at what stage of the learning process is each course, which has prevented from a better look at the facts and information received during the study period in the control groups. On the other hand, the slowness with which each session was developed, being a subject where the activities happen on the tracks or at the gym of the school, which implies the movement of students and the loss of attention. Moreover, the small weekly and daily time of PE has been a negative factor to consider. Also it is remarkable the loss of contents from PE and few motor games due to having to use more time to make understandable the explanations in English.

A lot of stress due to making the students understand the explanations and not making mistakes in sentence construction, insecurity. Feeling of losing the student's attention. Frustration at the loss of time to do more games. Joy to see the students motivated with the new language.

From what is stated in the black hat a it could be created a tool table set for the different levels or stages of learning English in order to help the teacher to place their starting point and where it should go. Another option to improve the agility of the session would include a specific conversation helper on the subject.

Big benefits in students front a new language. Opportunity to meet common expressions used in the sports world. Increased oral communication situations between student-teacher and student-student.

4. Practical approach stages and students' skills

Within the paradigm of plurilingual programs we should consider that not all schools make the same application, or rather, not everyone has the same demanding level in its application. That's because there is no educational law, appropriate didactic material or teacher training for this porpoise. This is the key for carrying out this qualitative research and providing some data and some solutions to this concern.

The physical education teacher is interested in the achievement of the specific PE curriculum objectives. But at the same time he must be aware of teaching the lessons through English (L2). This fact besides the average English level of the students implies that the application to all schools won't be accomplished in the same way.

So we thought it could be interesting to expose a table with the different stages that might appear during the implementation of a plurilingual program developed in a current real context. So you can know what steps have already been achieved and, better than that, which are the final steps to offer an optimal plurilingual program to the students.



Table 1. Stages reference

	STAGE 1	STAGE 2	STAGE 3
INITIAL EXPLANATIONS	GROUPING		
	All class sited relaxed focusing on teacher's white board explanation.	Class sited focused on teacher explanation without whiteboard)	Informal aggrupation where teacher make the explanation.
	VOCABULARY		
	Use similar terms to L ₁ . Write it on the whiteboard. Sometimes could appear the translation.	Use many terms from L ₂ language besides similar terms.	Accurate vocabulary to identify each thing or action.
	ORDERS		
	Teacher use always the same sport orders in English. Initial speech in English helped by L ₁ .	Teacher use always the same sport orders in English and introduce some quotidian orders, in English. Initial speech in English.	Teacher use different sport orders in English and introduce some quotidian orders, in English. Initial speech in English.
WHITEBOARD			
Class schema with vocabulary in English helped by some pictures. (It is possible because of the informal aggrupation).	Used just in case of activities that required it. (Lots of changing orders, spin in Volleyball court)	Not needed (informal aggrupation).	
COGNITIVE KNOWLEDGE	CLASS NOTES		
	The text is in English but helped by lots of pictures. Reducing the content (adapting not translating). Large Vocabulary table.	Text in English helped, sometimes, by some picture. Translate the reduced content. Low Vocabulary table.	Text in English, not pictures needed. There isn't no vocabulary table. Content at same level as PE in L ₁ with the same comprehension difficulty
	EXAMS		
	All test by multiple-choice questions with short answers.	All test by multiple-choice question with few questions with short composition answers. 4's: stamina, strength, speed, suppleness.	Some multiple-choice test question with some questions with short compositions answers and one or two large compositions answers. Where did rugby born?
ORAL EXPRESSION	TEACHER TO LEARNER		
	Activity explanation in English. Communication (correction) in L ₁ but hardly ever in English.	Activities explanation in English, helped by L ₁ . Communication (correction) in English helped by L ₁ .	Activities explanation, communication and correction in English.
	LEARNER TO TEACHER		
	Questions and answers are formulated by L ₁ . (Some advanced learners show interest of speaking in English)	To formulate questions and answers both languages can be used, but normally L ₁ .	Questions and answers are always formulated in English.
	BETWEEN LEARNERS		
All the conversations are in L ₁ . (Some advanced learners show interest of speaking in English)	They can use both languages: L ₁ and English.	All the conversations are in English.	



Before starting a PE lesson the teacher must do a small explanation to the students about the activities they are going to do. So, this is the first content block of the table to be explained. It is divided in 3 groups: Vocabulary, Orders and Grouping, because in any initial lesson explanation the teacher must use basic vocabulary and some orders to follow, so students can understand the explanation, and they must also be placed in an appropriate way to listen to the teacher's explanation.

Usually the information given in the schoolyard is usually disrupted by noise pollution, e.g. children of other classes, it tend to be more informal because there is not an absolute silence, as it could happen in other classroom subjects, and requires high efficiency, in a short period of time everything must be explained, because what really matters is the activity or game. Moreover, teaching the class through L2 implies an added difficulty for the teacher.

So, grouping the students is the first part that would point out the stage in which we are. A plurilingual program applied, let's say, to an English uninitiated group of students who hasn't studied Physical Education through L2 during Elementary School would require an initial explanation where all the students must be seated in front of a whiteboard and focused on the activities explanation. In addition, all the vocabulary and the orders must be simple, written on the whiteboard and emphasized repeatedly by body-language. That's because, as Scott and Ytreberg (1990) describe, "Their own understanding comes through hands and eyes and ears".

However, we aim to stage 3 when the groups are informal most of the time, the whiteboard is barely used and the vocabulary and orders used are accurate, specific and different depending on the situation required.

The second content block in discussion is the cognitive knowledge used. This part would be the theoretical content that students must learn in every unit. Teaching in units or themes will help students to focus more on content and communication (Joan Kang Shin, 2006).

About the class notes, the first thing to take into account for the physical education teachers who start teaching PE through L2 is that the theoretical content must be adapted and not directly translated from L1. But, of course, all class notes must be written in L2 without any translation or explanation in L1.

So, in the stage 1, in this theoretical content adaptation we would find a huge content reduction accompanied by many clarifying pictures. In addition, there would be a large list of basic vocabulary at the beginning of the class notes to be translated by the students. There would be a theory test to assess all these contents. This test must be, undoubtedly, on the context of a stage 1 level, a multiple choice test where students must recognize the answers. Maybe there would be very few short answer questions.

Therefore, as we move from one stage to another, we would reduce the basic vocabulary list, until we remove it in the stage 3. And so we do with the clarifying pictures or diagrams. In these cases the multiple choice questions would be reduced in the exams and replaced by some short answer questions and one or two essay questions.

Finally, the third content block to study is the oral expression. This part is essential because we can discern which terms must be fulfilled by any plurilingual program, regardless of the level, and which terms must be reached to become an optimal plurilingual program.



5. Conclusion

First of all, any plurilingual program should start under the consideration that the teacher's explanations must be in L2, but probably the corrections made during the class, where situations are more unstable, would be in L1. You can use L1 when necessary in a lesson as a resource forwarding the learning process without becoming too reliant on it (Joan Kang Shin, 2006). This part will be improved until stage 3 where all explanations or corrections would be in L2.

Secondly, in a stage 1 level the students would address to the teacher in L1, which is the mother tongue, but maybe some advanced students could try to make some sentences in L2.

Last but not least, we have the conversation between students. This part would clearly show us if we are in front of a plurilingual program that improves our students' English skills. When we start a plurilingual program all the students would speak in L1 between them and it would take a very long time until a few students try to speak in L2. Finally, we guarantee that we are offering an optimal plurilingual program to the students when all of them speak in L2 between them during the class in any situation.

To sum up, we must consider that it's not easy to determine the stage in which we are. That's because all the contents do not involve neither the same difficulty to be explained nor the same methodology used. In addition, the school year and the English level would determine if we are in stage 1, 2 or 3. So, it's very difficult to decide the stage of the plurilingual program in each part.

Therefore, it is not the same teaching Fitness & Health in 1st ESO than teaching Baseball in 4th ESO. In the latter case, these students were taught during 4 years through L2, which means that they acquire specific knowledge about PE vocabulary and orders. And, even that, the baseball unit is easier to explain and to understand for the students because it's an Anglo-Saxon team sport.

So, at last the teacher must be the one who determine in a global form the stage where the plurilingual program is placed in each part of the table.

REFERENCES

- Adler, S., Farrar, C., King, D. (1983). A curriculum guide for developing communication skills in the preschool child. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Asher, J. J. (2009). Language Learning through Action, USA.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School health*, 76(8), 397-401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24 (1), 1-27.
- Caplan, F., Caplan, T. (1973). The power of play. Garden City, NY: Anchor Press,
- Decret 127 (2012). Diari oficial de la Comunitat Valenciana. Valencia. 30 August 2012.
- De Bono, E. (1989). Six thinking hats. London: Penguin.



- ENGSO (1998). Guidelines for children and youth sport. German Sports Federation, Frankfurt.
- EUPEA (2002). EUPEA Code of ethics and good practices. Guide for Physical Education.
- European Council, 2001. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hardman, K., Marshall, J. (2000) 'The State and Status of Physical Education in Schools in International Context', *European Physical Education Review* 6: 203–229
- Hildebrand, V. (1991). Introduction to early childhood education (5th ed.). New York: Macmillan.
- Kaczmarak, L.A. (1985). Integrating language/communication activities into the total preschool curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 17(3), 183-189.
- LePage, P., Mills, J. (1990). The effect of a picture symbol prereading program on preschool children's attitudes toward reading. *Child Study Journal*.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. ROMA: Armando Editore.
- Moreno Murcia, J.A., Hellín Gómez, P. (2002). Alumnos con deficiencia psíquica. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 2 (8) pp. 298-319
- Morrison, G.S. (1988). Education and development of infants, toddlers, and preschoolers. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Peters, R. S. (1966) *Ethics in education*. London: Allen & Unwin Ltd.
- Rącz, B. (2015). Il movimento e il gioco nell'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere in educazione inclusiva (doctoral thesis). Università di Roma, Foro Italico.
- H. Ytreberg. 1990. *Teaching English to children*. London: Longman
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. In *English Teaching*
- Spectator (1975). You have been warned, *British Journal of Physical Education*, 6(6). *Forum* (Vol. 44, No. 2, pp. 2-13).
- Staiano, A. E., Calvert, S. L. 2011. Exergames for physical education courses: Physical, social, and cognitive benefits. *Child development perspectives*, 5(2), 93-98.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills. Scott, W., L.



Field : Preschool Education

Type : Review Article

Received: 10.09.2016 - *Accepted*: 03.12.2016

Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Oyuncak Kütüphaneleri Çalışmaları

Aslı KIRMAN¹, Zeynep ÇETİN²

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Muğla, TÜRKİYE

²Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, TÜRKİYE

E-Posta: aslikirman@mu.edu.tr, zcetin@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, dünyada 1935 yılından itibaren devam eden bir uygulama olan, Türkiye’de de çalışmalarını son yıllarda ivme kazanan, çocuklara oyuncak temini aracılığıyla çocuk gelişimine önemli katkıları olan oyuncak kütüphaneleri ile ilgili farkındalık yaratmaktır. Çalışmanın bulguları literatür taraması yapılarak ve mevcut oyuncak kütüphanelerinin resmi sayfalarından ulaşılan bilgiler derlenerek oluşturulmuştur. Oyuncakların bir arada toplandığı genellikle okulların ve halk kütüphanelerinin bünyelerinde açılan bazı merkezler de oyuncak kütüphanesi olarak adlandırılmış olmasına rağmen resmi internet sayfaları bulunmayan ve dünya literatüründeki “oyuncak kütüphanesi” tanımında belirtilen, ödünç oyuncak verme sistemini içermeyen merkezler çalışma dışında bırakılmıştır. Oyuncak kütüphaneleri, çocukların gelişimine uygun oyuncakların ve oyun materyallerinin bulunduğu, küçük çocuklara ve ailelerine, oyun ve oyuncaklarla ilgili bilgi veren, danışmanlık yapan, eğitimsel aktiviteler sunan ve böylece çocukların gelişimine katkıda bulunan ödünç oyuncak verme sistemine göre çalışan kuruluşlardır. Oyuncak kütüphanelerinin hizmet verdiği hedef kitle erken çocukluk dönemindeki çocuklardır. Kütüphanedeki mevcut oyuncakların profesyoneller tarafından seçilmiş olması ve böylece çocuğun gelişimine sağlayacağı olumlu katkılardan dolayı erken dönemden itibaren çocuklara oyun ortamlarının yaratılması ve oyun materyallerinin sağlanmasında oyuncak kütüphaneleri alternatif önemli bir kaynaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, oyuncak, kütüphane



Studies on Toy Libraries for Early Childhood in the World and in Turkey

Abstract

The objective of this study was to raise an awareness of toy libraries, which have been applied in the world since 1935, gained acceleration in Turkey in recent years and make important contributions to pediatric development by means of providing toys to children. Study findings were formed by reviewing the literature and compiling the information acquired from the official pages of present toy libraries. Even though some centers that are generally opened within the body of schools and public libraries where toys are gathered are also called toy libraries; centers that have no official web pages, are indicated in the definition of “toy library” in the world literature and do not contain the system of lending toys were excluded from the study. Toy libraries are organizations that contain appropriate toys and game materials for pediatric development, inform young children and their families about games and toys, provide consultancy and educational activities and operate according to the system of lending toys, which contributes to pediatric development. Target group of toy libraries is children in the early childhood. As present toys in libraries are selected by professionals and make positive contributions to pediatric development, toy libraries are considered an important alternative source for providing game environments and game materials to children as from early childhood.

Keywords: Child, toy, library



Giriş

Çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesinde oyunun büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir. Oyun, çocuklara doğal öğrenme ortamları sunarak, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağlamaktadır. Oyun etkinlikleri sayesinde çocuk, nesnelere tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesnelere işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir. (Jones, 2001). Oyun ve oyuncaklar aracılığıyla çocuk yaşamla ilgili önemli deneyimler kazanır. Çocuğun yaşamında gerekli olan davranış, bilgi ve beceriler oyun içinde kendiliğinden öğrenilir ve kişiliği oyunla şekillenerek, yetenekleri ortaya çıkar (Köycekaş, 2015).

Oyun ve oyun materyalleri toplumun geleneksel ve kültürel birikiminin farklı nesillere aktarılacak şekilde yaşatılmasında önemli bir yere sahiptir. Oyuncak kütüphanelerinin sağladığı oyun ortamları, bu değerlerin öğrenilmesine önem vererek bunları yaşatmakta ve nesillere aktarmakta da etkili olabilmektedir (Köycekaş, 2015).

Oyuncak Kütüphanelerinin Önemi

Oyuncak kütüphaneleri, çocukların gelişimine katkıda bulunan, küçük çocuklara ve ailelerine destek veren, danışmanlık yapan, oyunlarla ilgili bilgi veren, oyun materyalleri ve eğitimsel aktiviteler sunan ve çocukların gelişimine uygun materyalleri ve oyuncakları bulandıran, ödünç oyuncak verme sistemine göre çalışan kaynak merkezlerdir (Köycekaş, 2015). Oyuncak kütüphanelerinden yararlananlar, okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocuklardır. Özellikle, bebeklikten okul çağına kadar olan çocuklar hedef kitledir (Kamaraj,2000; Kamaraj, 2006).

Çocuklar için;

- Sosyalleşme ve grupta davranış becerilerinin artması,
- Çeşitli oyuncak ve oyun imkanlarının kolayca bulunabilmesi,
- Çocukların okula hazırlıkla ilgili deneyimlerine olumlu katkıda bulunması,

Aileler için;

- Oyunun önemini kavraması, oyuncakların nasıl kullanılacağına ilişkin fikir edinmesi,
- Anne-babanın çocuk gelişimi hakkında bilgi edinmesi,
- Ailelerin, çocukları için oyuncak seçmesi ve oyuncaklara değer vermenin gerekli olduğuna ilişkin bilgi edinmesi,
- Kütüphanede, çocukların evlerindeki mevcut oyuncak tipinden farklı oyuncakların bulunması,
- Çeşitli oyuncakların daha ucuza bulunabilmesi,
- İyi oyuncakların kolayca bulunabildiği bir yer olması,
- Halk kütüphanelerinin kullanımını arttırmasıdır.

Aynı zamanda, anneler ve özellikle başka bir yerleşim birimine yeni göç eden yalnız (izole edilmiş aileler) kalmış aileler için önemi ise;

- Ailelerin sosyalleşme becerilerini arttırma,
- Evde çocukları ile birlikte daha çok oyun oynamalarını teşvik etme,



- Çocuğun sevdiği özel oyuncakları oyuncak kütüphanesinden ödünç almalarına imkân vermektir (Mayfield, 1996).

Oyuncak Kütüphanelerinin Genel Amaçları

Bir oyuncak kütüphanesinin genel amacı, her çocuğa sağlıklı bir şekilde büyümesini ve gelişmesini sağlayacak oyuncaklar ile oyun oynama imkanı vermektir.

Diğer amaçlar ise:

1. Öğrenme ve gelişim ile ilişkili olarak, oyunla çocukların yaşamlarını zenginleştirmek,
2. Anne-babalara, çocuk bakıcılarına, öğretmenlere ve terapistlere, öğrencilere gelişim bilgisi ve çeşitli materyaller sunmak, toplumda bir eğitim kaynağı olarak hizmet vermektir
3. Sınırlı gelir düzeyinde olan ebeveyne, yeterli sayıda ve çeşitlilikte oyuncak alabilme konusunda imkân sağlamak,
4. İstenilen oyuncuğun alınmasına karar vermek için ebeveyn ve çocuk bakıcılarına yardımcı olmak,
5. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kullanabileceği nitelikte materyaller ve oyuncaklar sunmak,
6. Çocukların oyuncakları paylaşması, ödünç alması ve geri getirmesi yoluyla sorumluluk geliştirmelerini sağlamaktır (Kamaraj, 2006).

Oyuncak Kütüphanelerinin Personel ve Oyuncak Sağlama Kaynakları

Mayfield. (1993), oyuncak kütüphanelerinin personelinin, okul öncesi eğitimcisi ya da özel eğitim alanlarından olmasının yanı sıra, kütüphane liderleri, sınıf öğretmenleri, sosyal hizmet uzmanı ve gönüllü olarak çalışanları da kapsayabileceğini belirtmektedir. Oyuncak kütüphaneleri, hayırsever organizasyonlar veya kar amacı gütmeyen dernekler, yerel yönetimler (belediyeler), devlet okulları ve devlet kütüphaneleri tarafından devlet-özel sektör kaynaklı olarak desteklenmelidir (Akt. Kamaraj, 2000).

Oyuncak kütüphanesindeki oyuncaklar özenle seçilmelidir. Mayfield' e göre (1993); oyuncak kütüphanelerinde bulunan oyuncakların özellikle; çeşitli gelişim alanlarına hitap eden, çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilen, eğitici, sağlam (dayanıklı), güvenli, çok yönlü kullanılmaya elverişli, çeşitli malzemelerden yapılmış (ahşap, kumaş, metal gibi), canlı ve ilgi çekici olmasını yanı sıra, oyuncakların fiyatı gibi kriterlere dikkat edilerek seçilmesi son derece önemlidir (Akt. Kamaraj, 2000)

Oyuncak Kütüphanelerinin Dünyadaki Gelişimi

Oyuncak kütüphanelerinin dünyadaki gelişimi incelendiğinde, ilk oyuncak kütüphanesinin 1935 yılında ABD'nin Los Angeles şehrinde kurulduğu görülmektedir (Moore, 1995; Kamaraj, 2000; Kamaraj, 2006). Şu an halen 42'den fazla oyuncak kütüphanesi Los Angeles'ta hizmet vermektedir. İsveç'te, 7 yaş altındaki engelli çocukları ve ailelerini desteklemek amacıyla, 1963 yılında Avrupa'da ilk oyuncak kütüphanesi, Lekotek adıyla açılmıştır. 1991'de Avrupa' da, 75 oyuncak kütüphanesi, yaklaşık 3500 çocuğa hizmet vermekteydi. İsveç ve İngiltere, oyuncak kütüphanelerinin kurum olarak öncülerindedir.



Sonrasında birçok Asya ve Avrupa ülkelerinde oyuncak kütüphaneleri kurulmaya başlanmıştır. Günümüzde, Dünya’da 5500’den fazla oyuncak kütüphanesi olduğu bilinmektedir. Aşağıdaki tablolarda, oyuncak kütüphanelerinin ülkeler bazında açıldığı tarihler (Tablo.1) ve bazı ülkelerde bulunan oyuncak kütüphanelerinin sayıları görülmektedir (Tablo.2) (Kamaraj, 2000; Kamaraj, 2006).

Tablo 1. Oyuncak Kütüphanelerinin Dünyadaki Gelişimi

Ülke Adı	Oyuncak Kütüphanesinin İlk Açıldığı Yıl
Amerika Birleşik Devletleri	1935
İsveç	1963
İngiltere	1967
Norveç	1969
Kanada	1970
Avustralya	1971
İsviçre	1972
Hollanda	1973
Hırvatistan	1976
Japonya	1981
Kore	1983
Nijerya	1986
Rusya	1992
Güney Afrika	1993
Hindistan	1993
İsrail	1994
Türkiye	1999

**(Köycekaş, 2015)*

Dünyada oyuncak kütüphanesinin ilk kurulduğu yer olan, ABD’ de 1984 yılında, ABD Oyuncak Kütüphane Derneği (ABD / TLA) kurulmuştur ve 1990' lardan beri de çocukların



sağlıklı gelişiminde oyunun önemini destekleyen, ebeveynler ve profesyonellere hizmet eden ulusal bir ağ olarak hizmet vermektedir (Moore, 1995).

Tablo 2. Bazı Ülkelerde Oyuncak Kütüphaneleri Sayısı

Ülke	Oyuncak Kütüphanesi Sayısı
Avustralya	600
Belçika	13
Kanada	300
Çin	8
Danimarka	40
Finlandiya	307
Fransa	500
Gana	1
İngiltere	1100
Hong Kong	10
İzlanda	4
Hindistan	10
İtalya	50
Japonya	360
Kore	1
Yeni Zelanda	60
Norveç	200
Güney Afrika	18
İsveç	75
İsviçre	260
ABD	350
Zimbabve	3

(Moore, 1995)

Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Birliği (International Toy Library Association: ITLA)

Dünyada, oyuncak kütüphanelerinin bulunduğu ülkeler, “Ulusal Oyuncak Kütüphaneleri Birliği” adı altında federasyon ya da birlikler kurmuştur. Bu birlikler, ülke genelindeki mevcut oyuncak kütüphaneleri ile aralarındaki iletişimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli



ülkelerde bulunan “Ulusal Oyuncak Kütüphaneleri Birlikleri” oyuncak kütüphanelerini aynı çatı altında toplamayı başarmıştır. Bu birliklerin yanı sıra, daha geniş çapta sürekli bir yapının oluşturulmasının gerekli olduğu düşüncesinden hareket edilerek “Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Birliği”nin (ITLA) kurulması planlanmıştır (Kamaraj, 2006). Birliğin kurulma kararı, 28 Mayıs 1987’de Toronto’da yapılan “Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Konferansı’nda” alınmış ve “ITLA”, 1990 yılında, Torino’da yapılan “5. Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Konferansı” sırasında kurulmuştur (Moore, 1995; Kamaraj, 2006).

ITLA, ulusal oyuncak kütüphanesi birlikleri ve doğrudan uluslararası üyelerden oluşan bir organizasyondur. Birlik, şu anda, 11 kişilik bir yönetim kurulu tarafından yönetilmektedir. Bu yönetim kurulu üyeleri, dünyadaki çeşitli ülkelerin (Güney Kore, Belçika, İsveç, Avustralya, İtalya, Brezilya, İsviçre, Kanada, Malezya, Japonya, Portekiz) temsilcilerinden oluşmuştur. Birliğin kurulduğu ülke olan Belçika yasalarına da, aşağıdaki amaçları destekleyen, her birliğe veya bireye açık olan ve kar amaçlı olmayan organizasyon olarak geçmiştir (Kamaraj, 2006).

Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Birliği’nin Amaçları

1. Tüm dünyada oyuncak kütüphanelerinin daha çok açılmasını sağlamak,
2. Uluslararası düzeyde, fikir ve materyallerin değiş tokuşuna imkan sağlayarak ulusal oyuncak kütüphaneleri birlikleri arasında bir bağ olarak hizmet vermek,
3. Sağlık, gelişim, eğitim, sosyal problemler ve oyunla ilgili diğer organizasyonlar ve birliklerle bağlantı kurmak,
4. Eğitimsel, fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel gelişim sağlayan oyun ve oyuncakların üretimini, gelişimini ve yaratılmasını sağlamak ve böyle oyuncakların yaygınlaşmasını sağlamak,
5. Oyun, oyuncak ve oynayan arasındaki etkileşim hakkında periyodik, uluslararası çalışmalar ve konferanslar düzenlemek (Kamaraj, 2006).
6. Oyuncak Kütüphaneleri kavramını dünyaya yaymak,
7. Unesco, Unicef ve ICCP –International Committee on Children’s Play (Uluslararası Çocuk Oyunu Komitesi) gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapmak ve çalışmak,
8. Sosyal, entelektüel ve fiziksel gelişimi destekleyen yüksek kaliteli oyunların ve oyuncakların gelişimini desteklemek,
9. “Ulusal Oyuncak Kütüphaneleri Birliği” ile oyuncak kütüphaneleri arasındaki iletişim ağını (fikir, deneyimler, materyal ve kaynakları verme) etkili hale getirmek,
10. Her üç yılda bir uluslararası konferans organize etmektir (Moore, 1995).

İlk “Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Konferansı” 1978 yılında, Londra’da 20 ülkeden temsilcinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 1978 yılından itibaren günümüze dek, dünyanın çeşitli ülkelerinde, üç yılda bir periyodik olarak gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Bunun dışında, Asya kıtasındaki altı ülkenin (Avustralya, Hindistan, Japonya, Tayvan, Malezya ve Kore) katılımı ile 2004 yılında ilk defa, “Oyuncak Kütüphanesi ve Aile” (The Toy Library and Family) temasıyla, “1. Asya Oyuncak Kütüphanesi Konferansı”, Kore’de gerçekleştirilmiştir (Kamaraj, 2006).



Lekotek

Dünyada oyuncak kütüphaneleri türlerine bakıldığında; toplum oyuncak kütüphanesi, ek oyuncak kütüphanesi, kooperatif mahalle oyuncak kütüphanesi ve mobil oyuncak kütüphanesi gibi örneklere rastlanmaktadır (Moore, 1995). Bir başka sınıflandırmada ise oyuncak kütüphane modelleri; toplum odaklı oyuncak kütüphaneleri; özel gereksinimleri olan çocuklar ve onların aileleri için lekotek; kültürel, sosyal ve kültürel programları olan oyuncak kütüphaneleri ve oyuncak ödünç veren kütüphaneler olarak gruplanmıştır (Bjorck, Brodin, 1992).

Bu sınıflar içinde adı geçen Lekotek, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve onların aileleri ve kardeşleri için de hizmet veren önemli ve yaygın bir sistemdir (Bjorck, Brodin, 1992; Kamaraj, 2000; Kamaraj, 2006). Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri için bir oyun kütüphanesi sağlayan Lekotek, nispeten basit ve ucuz bir hizmet olmasına rağmen engellilerin önemli ihtiyaçlarını karşılayan, diğer programlarda olmayan benzersiz bir hizmet sunmaktadır. Diğer iyileştirici - tedavi edici programların aksine Lekotek, çocuk ve ebeveyn arasında olumlu oyun etkileşimine odaklanır ve böylece engelli çocuğu normal bir bağlam içine koyma fırsatı sunar (Mclane, 1986).

Bir ağ şeklinde yapılanan, Ulusal Lekotek Merkezi' de (National Lekotek Center), oyun ve oyuncak kullanımı ile özel gereksinimleri olan çocukların yaşamlarını iyileştirmek için hizmet sağlayan kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. Lekotek Merkezleri, engelli çocukların ailelerine benzersiz ve karmaşık birçok sorun sunan dünyada, çocukların öğrenme, büyüme ve gelişimlerine yardımcı olmak için yapılandırılmış tedavi edici oyun tabanlı aile oturumları hizmeti vermek üzere yapılandırılmıştır (<http://www.lekotek.org/>).

Bu merkezlerde verilen hizmetlerden bazıları: oyun oturumları - oyun grupları, ödünç oyuncak verme, adaptif ve yardımcı teknoloji (ipad vb.), ebeveyn desteği, oyuncak değerlendirmeleri, oyuncak sanayisi danışmanlığı, uzman veya ebeveyn eğitimleridir. (<http://www.lekotek.org/>).

Türkiye’de Oyuncak Kütüphaneleri

Gelişmiş ülkelerde çocuk başına düşen oyuncak harcaması ortalama: Japonya’da 400 dolar, Amerika’da 350 dolar, İngiltere’de 172 dolar civarındayken; Türkiye’de 5-6 dolar civarındadır. Görüldüğü gibi Türkiye’de çocuklar için oyun ve oyuncaklara harcanan miktar oldukça azdır. Bu nedenle, Türkiye için erken dönemden itibaren çocuklara oyun ortamlarının yaratılması ve oyun materyallerinin sağlanmasında oyuncak kütüphaneleri alternatif önemli bir yoldur (Köycekaş, 2015). Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin, eğitim materyali, oyuncak ve oyun ihtiyacını karşılaması ile; toplumda önemli bir hizmeti yerine getirmektedir (Kamaraj, 2006).

Türkiye Cumhuriyeti-Unicef 1991-1995 İşbirliği çerçevesinde hazırlanan, Erken Çocukluk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitim Projesi kapsamında, 1994 yılında yapılan "Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması ve Taşra Teşkilatının oluşturulması toplantısında, "Oyuncak Kütüphanesi" ile ilgili olarak ileriye dönük olarak yapılması gerekenler belirtilmiş ve böylece Türkiye’de Oyuncak Kütüphanesi ile ilgili ilk vurgulamalar yapılmıştır (Akt. Kamaraj, 2000). Bu tarihten itibaren okulların içinde oyuncak kütüphaneleri açılmakla birlikte, dünya literatüründe kabul gören biçimiyle uyumlu ilk oyuncak kütüphanesi 2010 yılında açılmıştır (Bergama Oyuncak Kütüphanesi).



2011 yılında Marmara Üniversitesi tarafından düzenlenen I. Ulusal Oyuncak Kütüphanesi konferansı ile de; “oyuncak kütüphanelerine ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışılmış; oyuncak kütüphanelerinin toplumdaki önemli rolünün altı çizilmiş; oyunun çocuğun gelişimindeki rolünün yanısıra, çocuğun doğal bir hakkı olduğu ifade edilmiş; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış olan oyuncak kütüphanelerinde yapılan uygulamalar ve üniversitelerdeki oyuncak kütüphanesi modelleri” hakkında bilgi edinilmeye ve paylaşılmaya çalışılmıştır (I. Ulusal Oyuncak Kütüphanesi Konferansı Sonuç Bildirgesi, 2011). Halen anaokulu, ilköğretim okulları ve halk kütüphaneleri bünyelerinde oyuncak kütüphanelerinin açılmaya devam ettiği görülmektedir.

Bazı Oyuncak Kütüphaneleri’nin İşleyiş ve Faaliyet Örnekleri

Bergama Oyuncak Kütüphanesi- İzmir

İzmir Kalkınma Ajansı tarafından oluşturulan, Sosyal Kalkınma Mali Destek Programı çerçevesinde, “Gel Oyna Al Oyna” sloganıyla 2010 yılında, Bergama Oyuncak Kütüphanesi projesi hayata geçirilmiştir. Projenin genel amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak ve dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların gelişim ve eğitimlerine destek olacak alternatif eğitim ortamları hazırlamaktır. Bu proje ile, Bergama ilçesinde yaşayan 3-8 yaş arası çocuğa sahip ailelere çocukların gelişim takibi ve sosyalleşmelerini destekleyecek, eğitim, danışmanlık ve oyun materyalleri sağlayacak bir “oyuncak kütüphanesi” oluşturulmuştur. Süreç içerisinde, Oyuncak Kütüphanesi projesinin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla kütüphane, Bergama Anaokulu’na bağlı bir şube haline getirilmiştir (Bergama Belediyesi Faaliyet Raporu, 2011).

Bergama Oyuncak Kütüphanesi, İlçede yaşayan ve gelişimsel açıdan risk altında bulunan 3-8 yaş arasındaki çocuklara ve anne babalarına destek olmak amacıyla Nisan 2010’da hizmete başlamıştır. Üyelik sistemiyle çalışan kütüphanede, üye olan çocuklara, istediği oyuncakları bir hafta süreyle alma imkanı tanınmaktadır. 2011 Temmuz itibariyle kütüphaneye üye olan çocuk sayısı 115 olup; ayrıca üye olmayan çocuklar da bireysel ya da gruplar halinde iç oyuncaklarla bir saat, dış oyuncaklarla (bisiklet vb.) bir saat olmak üzere toplam iki saat kütüphanede oyuncaklarla oynayabilmektedirler. Kütüphanede, renk, şekil, büyüklük-küçüklük, sayı kavramlarının öğrenilmesine yönelik oyuncaklar; çocuğun hayal dünyasını geliştirmeye, yetişkinlik rollerine hazırlamaya yönelik evcilik köşesi, mutfak köşesi, tamir aletleri, müzik aletleri, çeşitli meslekleri sembolize eden kıyafetleriyle kız ve erkek bebeklerden oluşan oyuncaklar; top havuzu; özbakım becerilerini geliştirmeye yönelik oyuncaklar; araba, bisiklet gibi dış mekan oyuncakları olmak üzere 2000 oyuncak ve 3-8 yaş grubu çocuklara yönelik eğitici kitaplar bulunmaktadır (Ünal N, 2010).

Ebeveyn eğitimleri de kütüphanenin faaliyetleri içerisinde olup; en az iki ayda bir olmak üzere, ebeveynlere yönelik çeşitli eğitimler düzenlenmektedir. “Aile Tutumları”, “Okulöncesi Eğitimin Önemi”, “Çocuklar İçin Oyunun Önemi” verilen eğitimler arasındadır (Ünal N, 2010).

Ankara Oyuncak Kütüphanesi

Ankara Oyuncak Kütüphanesi, Avrupa Birliği hibesiyle, “Oyuncakların Son Kullanma Tarihi Yoktur!” sloganıyla hayata geçirilmiş bir sosyal sorumluluk ve yerel dayanışma projesidir.



Projede, ekonomik ve sosyal imkanları kısıtlı çocukların oyun ve oyuncak kültürüyle tanıştırılması, aileler ve çocuklar için fırsat eşitliği yaratma ve 0-12 yaş arası çocukların her çeşit oyuncakla buluşturulması hedeflenmiştir. 1 Eylül 2012 tarihinden bu yana faaliyet göstermektedir (Köycekaş, 2015; Ankara Oyuncak Kütüphanesi).

Ankara Oyuncak Kütüphanesi'nden faydalanan kayıtlı 450'den fazla aile bulunmaktadır. Aylık Faaliyet Programı çerçevesinde her Cumartesi ve Pazar çocuklar için farklı bir etkinlik gerçekleştirilirken; bir taraftan da ebeveynlere yönelik eğitim ve seminerler düzenlenmektedir. Oyuncak Kütüphanesi'nde ayrıca üniversite temsilcileri, yabancı stajyerler, gönüllü anne-babalar da faaliyetlere destek olmaktadır. 2015 yılı itibariyle toplam 500 gönüllü ve destekçisi vardır (Köycekaş, 2015).

Aileler kütüphaneye 5 TL karşılığında kayıt olduktan sonra çocuk başına en fazla 4 oyuncak alabilmektedir. Maddi durumu iyi olmayan ailelerden üyelik ücreti talep edilmemektedir. Oyuncakların her birinin, küçük oyuncaklar için 1 TL, büyük oyuncaklar için 10 TL depozito ücreti vardır. Oyuncaklar geri getirildiğinde bu ücret iade edilmektedir. Oyuncakların ücretsiz değişimine olanak sağlayan oyuncak kütüphanesinde gerçekleşen etkinlikler de ücretsizdir. Oyuncaklar için önerilen kullanım süresi 3 haftadır. Kütüphaneden alınan oyuncakların çocuklar tarafından sahiplenilmesi, kırılması veya kaybolması durumunda kütüphaneden tekrardan oyuncak alınabilmektedir (Köycekaş, 2015; Sağlam, 2012).

2015 yılında kütüphanede yapılan etkinlikler şunlardır:

Çocuklar İçin Su Altı Tanıtımı,

Çocuklar İçin Alçı Heykel Atölyesi,

Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitim ve Gelişim,

Çocuklar İçin Somut Olmayan Kültürel Miras Aktarımı

Bilimsel Deneyler II Etkinliği

VIPER (Volunteers in Playwork) Projesi kapsamında Eğitici Eğitimi

Hamur Atölyesi

Tuz Seramiği Atölyesi

Ritim Atölyesi

Etkili İletişim ve Olumsuz Davranış Değiştirme

Çocuklar İçin Temel İlk Yardım Eğitimi

Bileklik Yapımı Etkinliği

Balon Katlama Etkinliği

Mühür Tasarım Atölyesi

(Köycekaş, 2015).

Ankara Oyuncak Kütüphanesi, farklı kurum ve kuruluşların işbirliği ile Ankara I. Oyun ve Oyuncak Festivali (2014), ve Ankara II. Oyun ve Oyuncak Festivali'ni de (2015) gerçekleştirmiştir. Birçok ile oyuncak yardımlarının yapılması da faaliyetleri arasındadır (Köycekaş, 2015; Ankara Oyuncak Kütüphanesi).



Alipaşa Oyuncak Kütüphanesi - Bursa

Hedef kitlesi, 0-12 yaş aralığındaki çocuklar olan kütüphane, 10 Haziran 2015 tarihinde açılmıştır. Çocukları oyuncakla tanıştırmak, oyuncakları evlerine götürüp oynamalarını sağlamak ve eğitimlerini desteklemeyi amaçlayan uygulamayla, özellikle nitelikli oyuncuğa ulaşamayan, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı çocukların gelişimlerine destek olarak çocuğu okul öncesi eğitime hazırlamak hedeflenmektedir. Uludağ Üniversitesi ile işlev ve eğitim konusunda işbirliği yapan oyuncak kütüphanesi Pazartesi – Cumartesi günleri arasında faaliyetlerine devam etmektedir. Kütüphaneye yıllık aidat ödeme sistemiyle üye olan çocuklar, oyuncak kütüphanesinden istediği en fazla üç oyuncuğu iki hafta süreyle ödünç alıp evine götürebilmektedir.

Kütüphane aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

Okuma salonu: Okuma odası olarak planlanan ikinci katta anaokulu öğrencilerine yönelik boyama kitapları, hareketli kitaplar, sesli kitaplar ile ilköğretim öğrencileri için, Türk ve Dünya güncel yayınlarından oluşan bir kitaplık oluşturulmuştur.

0-6 yaş odası ve 7-12 yaş odası: Oyuncakların bulunduğu 3. katta bir salonda 0-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik oyuncaklar ve diğer salonda da 7-12 yaş grubundaki çocuklara yönelik oyuncaklar mevcuttur.

Atölye odası: Okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri ile yapılması düşünülen atölye çalışmalarında geleneksel oyuncakların tanıtılması, el becerilerinin geliştirilmesi ve geri dönüşüm malzemelerinden oyuncak yapılması faaliyetleri arasındadır.

Sonuç ve Öneriler

Oyun ve oyuncuğun çocukların gelişimindeki önemi ve doğru tercihler yapıldığında olumlu katkıları bugün bilim dünyasında kabul görmüş bir gerçektir. Büyüme ve gelişme sürecinde çocuğun gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin farklılığı ve çeşitliliği (ebeveynin eğitim düzeyi, sosyo- ekonomik düzey, aile yapısı ve kültür, kardeş sayısı, ebeveyn varlığı, tam ya da parçalanmış ailede büyümesi vb.) çocuğa sunulan oyuncak sayısı, tercihi ve sürekliliğini de etkilemektedir. Bu bağlamda bakıldığında; oyuncak kütüphanelerinin tüm çocuklar için oyuncaklara eşit ulaşım sağlaması, buradaki oyuncakların profesyoneller tarafından seçilmiş olması ve gelişim dönemine uygun olarak çocuklara sunulması özellikleriyle önemli merkezler olduğu görülmektedir. Ayrıca, çocuklara kütüphane alışkanlığını kazandırmaya yönelik katkısı da literatürde kabul görmektedir.

Oyuncak kütüphanelerinin, Türkiye’de daha çok çocuğa ulaşacak şekilde yaygınlaştırılması, her ilde ve ilçede dünya literatüründeki tanımıyla uyumlu bir oyuncak kütüphanesinin açılması, aileler ve çocukla çalışan tüm meslek gruplarında konu ile ilgili farkındalık oluşturulması için çalışmalar yapılması, bu amaçla projeler geliştirilmesinin çocuklara ve ailelere katkı sağlayan toplum yararı bir uygulama olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

I. Ulusal Oyuncak Kütüphanesi Konferansı Sonuç Bildirgesi (2011, Mayıs), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, İstanbul.

Alipaşa Oyuncak Kütüphanesi. <http://kutuphaneler.bursa.bel.tr/kutuphanelerimiz/alipasa-oyuncak-kutuphanesi> (27 Eylül 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Ankara Oyuncak Kütüphanesi. <http://oyuncakkutuphanesi.tumblr.com> (27 Eylül 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Bergama Belediyesi Faaliyet Raporu (2011): 53.

Bjorck Akesson, E. M., Brodin, J. M. (1992). International diversity of toy libraries. *Topics In Early Childhood Special Education*. 12 (4): 528.

Gülle, T. M. (2010). Haberler/News, (2010). Türk Kütüphaneciliği 24 (3): 575.

Jones, M. (2001). Oyun ve çocuk. (Çev. Çayır A.) İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Kamaraj, I. (2006). Oyuncak kütüphanesi ve Uluslararası Oyuncak Kütüphanesi Birliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23: 229-236.

Köycekaş, A., Köycekaş, A. (2015). Oyuncakların son kullanma tarihi yoktur. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1: 300-308.

Lekotek. <http://www.lekotek.org/> (27 Eylül 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır).

Mayfield, M. I. (1996). Toy libraries: Supporting families in four countries. Association for Childhood Education International, USA.

McLane, J. B. (1986). Lekotek: A unique play library for families with handicapped children. *Children's Health Care*, 14(3): 178-182.

Moore, J. E. (1995). A history of toy lending libraries in the United States Since 1935, Master's Research Paper. Kent State University, USA.

Sağlam, S. (Ed.) (2012) AB Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Türk Ulusal Ajansı, Oyuncak kütüphanesi, Eğitim & Gençlik. 8: 22-23.

Ünal, N. (Ed.) Bergama Oyuncak Kütüphanesi Gel Oyna, Al Oyna Projesi, İzmir – Bergama (2010). Atılım Üniversitesi Kütüphane Ve Dokümantasyon Müdürlüğü E-Bülten, 19, Haziran. <http://e-bulden.library.atilim.edu.tr/sayilar/2010-06/soylesi2.html> (7 Ekim 2016 tarihinde erişim sağlanmıştır).

İletişim:

Aslı Kırman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Kötekli Kamüsü, Menteşe, Muğla. 0(252)2115112, asli-kirman@hotmail.com



Field : Education Psychology

Type : Review Article

Received: 14.09.2016 - *Accepted*: 13.12.2016

Aile İçi Şiddetin Bir Türü: Kardeş İstismarı*

Esra IŞIK, Zeynep ÇETİN

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, TÜRKİYE

E-Posta: esraisik@hacettepe.edu.tr, zcetin@hacettepe.edu.tr

Öz

Kardeş ilişkisi sevgi ve sıcaklığın yanı sıra çatışma ve rekabet olarak da tanımlanan, bireylerin yaşamlarındaki en uzun süreli ilişkilerden biridir. Bu uzun süreli ilişki bireylerin gelişimleri üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. Yaşanan uyumlu kardeş ilişkilerinin bireyin gelişimine katkısı ne kadar fazlaysa, uyumsuz kardeş ilişkisinin bireyde oluşturduğu zarar da bir o kadar fazladır. Ne yazık ki kardeş ilişkilerinde yaşanan çatışma, saldırganlık ve şiddet gibi durumlar bazı aileler tarafından gelişimin normal bir parçası olarak görülmekte, bu durum kardeşler arasında meydana gelen davranışın istismar olarak görülmesini güçleştirmektedir. Bu süreçte önemli olan hangi davranışların normal, hangilerinin istismar kabul edileceğidir. Bu makalede kardeş istismarının tanımına ve türlerine değinerek, konu ile ilgili farkındalığı artırmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kardeş istismarı, fiziksel istismar, duygusal istismar

* Bu makale, 'Ortaokul 7.ve 8. Sınıf Devam Eden Öğrencilerin Ebeveynlerinin Kabul Edici-Reddedici Tutumlarının Duygusal ve Fiziksel Kardeş İstismarı ile İlişkisinin İncelenmesi' (2016) isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



A Type of Domestic Violence: Sibling Abuse

Abstract

Sibling relationship which is defined as conflict and competition as well as love and warmth, is one of the most long-term relationships in the lives of individuals. This long-term relationship has a quite strong effect on the development of individuals. Experienced compatible sibling relationships the greater contribution to the development of the individual, discordant sibling relationship that causes just as much damage in the individuals. Unfortunately, experienced cases such as conflict, aggression and violence in the sibling relationship are seen as a normal part of development by some families, this (situation) makes it more difficult to be seen as abuse the behaviour that occurred between siblings. In this process the important one (thing), which behaviour will be accepted normal and which ones will be accepted as abuse. In this article intended to increase awareness about the subject referring to the definition and types of sibling abuse.

Keywords: Sibling abuse, physical abuse, emotional abuse



Giriş

Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de çok sık olarak görülen çocuk istismarı çocuğa yönelik her türlü şiddet olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007). Genel tanımıyla istismar; çocuğun fiziksel, zihinsel, psikososyal gelişimini ve sağlığını olumsuz etkilemesidir (Aral ve Gürsoy, 2001). Çocuk istismarı ise bir yetişkin tarafından çocuğa uygulanan, çocuğun tüm alanlardaki gelişimini olumsuz yönde etkileyen ve büyümesini engelleyen, bilerek veya bilmeyerek çocuğa zarar verici nitelikte olan her türlü davranıştır (Polat, 2007). Çocuk istismarı (fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal) sık meydana gelmesine ve önemli bir toplumsal sorun olmasına rağmen, yapılan araştırmalarda çocuk istismarı kapsamında kardeş istismarı konusunun ele alınmadığı görülmektedir. Oysa konu ile ilgili araştırmacılar kardeşler arası istismar davranışının da, çocuk istismarının bir türü olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, kardeş istismarının pek çok insanın farkında olmadığı, çok yaygın ve önemli bir problem olduğunu vurgulamışlardır (Finkelhor, Hamby, Turner ve Ormrod, 2005).

Kardeş istismarı aile içi şiddetin en yaygın türü olmasına rağmen büyük ölçüde göz ardı edilmektedir (Gelles, 1979; Krienert ve Walsh, 2011). Kardeş ilişkilerinin bireylerin yaşamındaki en uzun ve bireyleri en çok etkileyen ilişki olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, kardeş istismarının yaygınlığı ve göz ardı edilmesinin olumsuz sonuçları azımsanmayacak bir düzeydedir (Caffaro ve Conn-Caffaro, 1998; Newman, 1994).

Kardeş istismarı bir kardeşin başka bir kardeş tarafından fiziksel, duygusal ve cinsel yönden istismarıdır (Wiehe, 1997). Whipple ve Finton (1995) kardeş istismarını, istismarcı kardeşin diğer kardeşin üzerinde kontrol sağlayan ve benlik saygısını en aza indiren kasıtlı hareketleri olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise kardeş istismarı, bir kardeş tarafından diğer kardeşe sözel, cinsel, psikolojik veya psikososyal olarak zarar vermek için yapılan kasıtlı bir girişim olarak tanımlanmıştır (Ebenuwa-Okoh ve Obiunu, 2011).

Kardeş İstismarının Türleri

İstismarın diğer türleri gibi, kardeş istismarı da psikolojik (duygusal), fiziksel ve cinsel olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır (Johnston ve Freeman, 1989; akt. Kiselica ve Morrill-Richards, 2007). Sözel istismar duygusal istismar kategorisinin içerisinde yer almaktadır. Cinsel istismara ise makale kapsamında yer verilmemiştir.

Duygusal istismar

Duygusal istismar, kardeşi reddeden, küçümseyen, sözel aşağılama, alay gibi ifadelerle kardeşte aşırı korku ve endişeye neden olan tehdit ya da eylemleri içerir. Duygusal istismarın bir diğer biçimi de bir kardeşin diğerini kendi fayda ve menfaatleri doğrultusunda kullanmasıdır (Schneider, Ross, Graham ve Zielinski, 2005). Duygusal istismar, ayrıca fiziksel olmayan veya psikolojik istismar olarak da bilinen, bireye zarar veren hem sözel davranışlardan (örneğin, aşağılayıcı davranışlarda bulunma ve küfretme) hem de bireyin bedenine yönelik olmayan sözsüz davranışlardan (örneğin, kapıları çarpma veya nesnelere kırma) oluşmaktadır (Murphy ve O'Leary, 1989). Duygusal istismarda genellikle bir kardeş diğer kardeşine kasıtlı olarak veya istemeden alay edici ve rahatsız edici davranışlarda bulunmaktadır (Raffaelli, 1992).



Çocuk istismarı literatüründe ifade edilen duygusal istismar, diğer çocuk istismarı türlerinden daha yaygındır ve potansiyel olarak da daha yıkıcıdır. Genellikle diğer istismar türlerinden daha önce meydana gelir. Tek başına görülebileceği gibi çoğu zaman fiziksel ve cinsel istismara da eşlik eder (Claussen ve Crittenden, 1991; Hart, Germain ve Brassard, 1987).

Duygusal istismar ve ihmal, hakkında çok az şey bilinen ama aslında yaygın olan çocuk istismarı türüdür (Glaser, 2002). İstismarın bu türünü belgelemek zordur çünkü fiziksel ve bazen de cinsel istismarda bulunan fiziksel kanıtlar (sıyrıklar, yaralar, çürükler ya da kıyafetin lekelenmesi gibi) bu istismar türünde yoktur (Corson ve Davidson, 1987; Navarre, 1987; Wiehe, 1997). Ancak bazı araştırmacılar duygusal istismarı, mağdur üzerindeki en zararlı etkileri bireyin benlik saygısını, kişilerarası ilişkilerini ve genel psikososyal işlevselliğini etkilemek olan, her türlü çocuk istismarının esas unsuru ve en büyük yıkıcı faktörü olarak tanımlamaktadırlar (Brassard ve Gelardo, 1987; Hart, Germain ve Brassard, 1987; Garbarino ve Vondra, 1987; akt. Wiehe, 1997).

Duygusal istismarın tanımı üzerinde kesin bir fikir birliği olmamasına rağmen, Federal Çocuk İstismarı Önleme ve Tedavi Yasasında (1974) ‘zihinsel yaralanma’ kategorisi altında yer almıştır. Duygusal istismar genellikle alay terimi ile ilişkilendirilir. Kendilerini duygusal istismar mağduru olarak tanımlayan bireyler, sıklıkla kardeşleri tarafından alay edildiğini bildirmişlerdir. Alay kelimesinin eş anlamlıları bu davranışı oluşturan küçümsemek, gözdağı vermek, kızdırmak, hor görmek, kışkırtmak ve rahatsız etmek gibi belirli eylem türlerini göstermektedir (Hart, Germain ve Brassard, 1987). Bazı durumlarda bireyler alay etme tutumlarını ‘şaka’ terimiyle örtbas etmeye çalışsalar da, alay etme ve şakalaşma ayırt edilmesi gereken farklı kavramlardır. Şakalaşmak iki kişi arasındaki karşılıklı bir ilişkiden daha fazlasıdır ve bu davranışın sonuçları alay etme gibi zararlı değildir (Wiehe, 1997).

Diğer istismar türlerine göre tespit edilmesi zor olan duygusal istismarda ne duygusal istismardan kaynaklanan problemlerin tanımlanması, ne de duygusal istismarın ciddiyetinin belirlenmesi için kabul edilen yasal standartlar yeterli değildir (Corson ve Davidson, 1987; Navarre, 1987). Her ne kadar kardeşlerin birbirleriyle ve genel olarak diğer çocuklarla dövüşürken alay etmeleri ve sözlü hakaret gibi davranışları aileler tarafından sevilme de, bu durum aileler tarafından kardeşler arasında basit kardeş rekabeti olarak değerlendirilerek genellikle normal bir davranış olarak kabul edilmekte ve istismara göz yumulmaktadır. Aileler, kardeşler arasında meydana gelen duygusal istismarı mazur gördüklerinde ya da görmezlikten geldiklerinde, farkında olmadan mağdurlara bu kötü niyetli davranış kötü niyetli değil iletisi verirler. Ayrıca aileler arasında var olan farklı çocuk yetiştirme yöntemleri ve kültürel değerler, belirli davranışların ve kardeşler arasındaki olumsuz iletişim tarzlarının duygusal istismar olduğu reddini güçlendirebilir.

Duygusal kardeş istismarının birçok çeşidi bulunmaktadır. Bunlar; alay etme (devam eden), alay etmek için isim takma, aşağılama, eleştirme, küçük düşürme, hor görme gibi bir kardeşe yönelik sözel açıklamalar ve bir korkuyu artırma, kardeşinin kişisel eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme, kardeşinin evcil hayvanına işkence etme ya da öldürme gibi davranışları içermektedir.

Duygusal istismarın bir biçimi olan *alay*, fail tarafından mağduru hor gördüğünü ifade etmek için genellikle gülme davranışının da eşlik ettiği, mağdura yönelik olan, hoş olmayan kelimeler veya hareketler olarak tanımlanabilir. Genellikle bir kardeşin isminin değişik şekillerde söylenmesi mağdurla alay etmek için vasıta olarak kullanılmıştır.



Duygusal istismarın diğer bir biçimi olan *alay etmek için isim takma* ise duygusal olarak istismar edilen her bireyin en sık bildirdiği duygusal istismar biçimidir. Fail, isim takmayı, mağduru küçümsemek ve küçük düşürmek için bir yol olarak kullanmaktadır. Alay etmek için isim takmada failler genellikle ağırlığı, boyu, fiziksel özellikleri, zekâsı ve bir beceriyi yapmadaki beceriksizliği gibi mağduru bazı nitelikleri üzerinde odaklanmışlardır.

Duygusal istismarın başka bir türü olan *aşağılama*, bireyleri itibarlarından mahrum etme ve değerlerini düşürmeyi amaçlamaktadır. Duygusal olarak istismar edilen kardeşler, istismar eden kardeşlerinin onlara değersiz ve işe yaramaz olduklarını söylediklerini, çocukken kardeşlerinden algıladıkları aşağılayıcı mesajların, yetişkinlik yıllarında da akıllarından çıkmadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler kardeşler arasında devam eden bu sözlü saldırılara etkili bir şekilde müdahalede bulunmazlarsa, bireyin kişiliğine yönelik bu saldırılar hem meydana geldiği anda hem de yaşamlarındaki uzun yıllar boyunca mağdurlara eşlik etmeye devam eder. Ebeveynler ve diğer otoriteler yaşlılar arasında olduğu gibi kardeşler arasındaki sözlü hakaretleri de çoğunlukla normal bir davranış olarak kabul etme eğilimindedirler. Ailelerin bu davranışı durdurmadaki başarısızlıkları faile bunun kabul edilebilir bir davranış olduğunu, mağdura ise davranışı hak ettiği mesajını verebilir.

Kardeşi kullanmak bir kardeşin diğer bir kardeşi aşağılamak için kullandığı başka bir yoldur. Özellikle büyük kardeş küçük kardeşe ev işlerini (temizlik vs. gibi) ve yapmakla sorumlu oldukları diğer işleri onun yerine yapmasını emreder. Duygusal istismar mağdurları, büyük kardeşleri için bir şeyler yapmanın onlara büyük kardeşlerinin hizmetçisiymiş gibi hissettirdiğini ve failin bu taleplerine uymadıklarında genellikle fiziksel istismar ile karşılaşmışlardır.

Bir korkuyu arttırma da diğer bir duygusal istismar türüdür. Faillerin mağdurlara istediklerini aldırarak ve yaptırmak için mağduru kontrol etmenin bir aracı olarak kullandıkları bu türde, fail tarafından mağduru sahip olduğu kaybolma korkusu, karanlık korkusu, ya da bir yabancı korkusu gibi bir korku alevlendirilir. Bu yöntem bazı ailelerin kendi isteklerine uymaları için çocuğun sahip olduğu bir korkuyu kendi çıkarları için kullanmalarının failer tarafından model alınmasının bir sonucu olabilir. Büyük kardeşlerin küçük kardeşlere verdikleri korkular arasında evden uzaktayken kaybolma ve evin yolunu tekrar bulamama korkusu, peri masallarında, çocuk hikâyelerinde bulunan vahşi hayvanlar ve gizemli yaratıklar tarafından yenme korkusunun verilmesi bulunmaktadır.

Bir diğer duygusal istismar türü kardeşinin *kişisel eşyalarına zarar vermedir*. Bir kardeşin bisikleti, oyuncacı ve giyim eşyaları gibi onun için değerli ve özel bir anlamı olan nesnelere fail tarafından istismar için bir araç olarak kullanılabilir. Bu istismar türünde istismar nesnelere yönelik olsa da, istismarın gerçek hedefi nesnenin sahibi olan kardeştir. Örneğin oyuncacın tahrip edilmesi tek başına anlatılmak istenilen bir şey değildir. Bu nesnelere zarar vermek aslında bu nesnelere değer veren kişiye zarar vermektir.

Bir diğer duygusal istismar türü *kardeşinin evcil hayvanına işkence edilmesi ya da öldürülmesidir*. Her ne kadar bir evcil hayvana işkence edilmesi ya da öldürülmesi değerli bir eşyanın tahrip edilmesine benzese de, bir hayatın, bir hayvanın hayatının istismar edilmesini içerir. Mağdur olan kardeşin eşyalarına zarar verildiğinde yaşadığı duygusal acı ile aynı gibi olmasına rağmen, bu bir canlıya yöneltilen bir istismar olduğundan, mağdur için daha büyük bir derecede zulüm anlamına gelmektedir (Wiehe, 1997).



Kardeşler arasında yaşanan *sözel istismarda*, bir kardeşin diğeri tarafından bir isimle veya hakaret içeren sözcüklerle çağırılması, sırlarının başlarıyla paylaşılması, yapmadıkları hakkında yapmış gibi yalanlar söylenmesi vb. gibi davranışlar yer alır. Bu gibi durumlarla karşılaşan mağdur kardeşin hissettiği duygu genellikle utançtır. Dalga geçmek için isim takılan ve aşağılayıcı yorumlarla sözel ve duygusal olarak istismar edilen kardeş istismarı mağdurları, genellikle fiziksel özellikleri ile ilgili olarak takılan bu isimlerin zihinlerine kazındığını belirtmişlerdir. Sözel saldırganlık bireylerin aşağılanmış, yetersiz, mahcup umutsuz, çaresiz ya da depresif hissetmesine sebep olabilir (Infante, 1987; akt. Brogan, 1999). Aynı zamanda kardeşler arasında meydana gelen sözlü saldırganlık, kardeşlerin akranları ile olan sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamalarına da yol açabilmektedir (Stormshak, Bellanti ve Bierman, 1996).

Cahn (1996) sözlü saldırgan mesajların, aile içi şiddetin yaygın bir türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar alıcıya zarar vermesi niyetiyle gönderilen mesajlardır (Infante, 1995; Infante ve Rancer, 1996). Ebeveynler arasındaki sözlü çatışma, kardeşlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde olumsuz bir model oluşturan ve artan sözlü çatışmanın bir yansımasıdır (Akers, 2000, Bandura 1977 ve Pagelow, 1984; akt. Hoffman, Kiecolt ve Edwards, 2005). Kardeş ilişkilerindeki duygusal istismarın bazı türleri bir kardeşin diğeri kardeşin davranışları hakkında yalan söyleyerek olumsuz sonuçlar ortaya çıkarması gibi ailenin diğeri üyelerini de kullanan ve onlara zarar veren davranışlar içerebilir (Campo, 2012). Ayrıca ergenlerdeki, sözel saldırganlık birçok şiddetli fiziksel saldırganlık davranışları ile de yakından ilişkilidir (Atkin, Smith, Roberto, Fediuk ve Wagner, 2002).

Her türlü istismarın, çocuğun psikolojisi üzerinde etkisinin olması kaçınılmazdır. Fiziksel istismar kaynaklı yaraların bireydeki hasarı çok az olabilir, hiç olmayabilir ya da var olan hasar çok çabuk iyileşebilir. Ama istismarın diğeri türlerinde de olduğu gibi özellikle duygusal istismardaki nihai hasar, mağdurların hala yetişkin yaşamlarında istismarın etkisini tanımlayarak kanıtladıkları gibi psikolojik ve uzun süreli olmasıdır (Hart ve Brassard, 1987).

Fiziksel istismar

Kardeş istismarının aile içi şiddetin en yaygın ve en ciddi türü olduğu ifade edilmesine rağmen, kardeşler arasında meydana gelen fiziksel istismar hakkında çok az şey bilinmektedir (Button ve Gealt, 2010; Ellonen, Piispa, Peltonen ve Oranen, 2013). Kardeşler arasındaki fiziksel çatışma, genellikle fiziksel aktivite veya şakaşma sırasında istemeden oluşur. Ancak eğer bir kardeş yaptığı davranışı kasıtlı olarak yapıyor ve yaptığından keyif alıyorsa davranışın istismar edici olma olasılığı yüksektir (Raffaelli, 1992).

Fiziksel istismar, bir kardeşin diğeri kardeşe kasıtlı olarak fiziksel yönden zarar vermesi şeklinde tanımlanabilir. Zarar; itip kakma, vurma, tokatlama, tekmeleme, ısırma, çimdikleme, tırmalama ve saç çekme şekillerinde olabilir (Caffaro ve Conn-Caffaro, 1998; akt. Kiselica ve Morrill-Richards, 2007). Wiehe (1997) ise fiziksel istismarı; tokatlama, vurma, ısırma, tekmeleme veya sopa, silah veya bıçak gibi bir araç kullanımını içerebilen, fiziksel yaralanma ile sonuçlanan kasıtlı eylemler şeklinde tanımlamıştır. Fiziksel istismar tek başına görünmekten ziyade duygusal ve cinsel istismarla birlikte görülebilir.

Fiziksel kardeş istismarını üç kategoride incelemek mümkündür. En yaygın olan *birinci kategori*; vurma, ısırma, tokatlama, itip kakma ve yumruklama gibi fiziksel saldırılardan meydana gelirken, sıra dışı olan *ikinci kategori* gıdıklama ve *üçüncü kategori* ise yaralayıcı



veya hayati tehlike oluşturan (yaşamı tehdit eden); bir yastık ile boğma, boğarak öldürme ve tabanca ile vurulma vb. gibi tekrarlanan davranışlardan oluşabilmektedir. Ancak bu kategoriler birbirlerinden ayrı tutulamazlar (Wiehe, 1997). Fiziksel istismar davranışı meydana geldiği zaman, ebeveynlerin etkili müdahalesi gereklidir. Eğer böyle davranışlar ebeveynler tarafından görmezden gelirse, davranış yapılmaya devam edebilir ve gerçekleşmesi beklenenden daha kötüsü olabilir (Wiehe, 1997).

Fiziksel kardeş istismarının bildirilen en yaygın türleri vurma, tokatlama, itme, yumruklama, ısırma, saçını çekme, tırmalama ve cimciklemidir. Önceki araştırmacılar fiziksel kardeş istismarını morarmalar, kamçı izleri, sıyrıklar, kesikler, yaralar, kemik kırıkları gibi fiziksel zarar veren ya da yaralayan kanıtlar olarak nitelendirmişlerdir (Hart, Germain ve Brassard, 1987). Ancak, yaralanmanın fiziksel kanıtı, fiziksel istismarın tek göstergesi değildir. Ortada belirgin yaralanmalar olmasa da fiziksel istismar kardeşlere acı veren davranışları da içermektedir (Meyers, 2014).

Fiziksel istismarın *ikinci kategorisi*, alışılmadık bir fiziksel istismar türü olan ‘gıdıklanma’dır. Gıdıklanma genellikle fiziksel istismar biçimi olarak kabul edilmez ancak belirli koşullar altında bu davranış fiziksel istismar olabilir. Gıdıklama, davranışı yapan bir fail ve bir mağdur olmak üzere iki kişi gerektiren, hoş olabildiği gibi tam tersine acı verici de olabilen bir davranıştır. Gıdıklama ile ilgili tatsızlık genellikle sinir liflerinin gıdıklamaya karşı ağrıya gösterdiği tepkiye benzer şekilde tepki göstermesi ile ilişkilidir (Farrell, 1985; akt. Wiehe, 1997). Gıdıklama karşılıklı saygı ve güven bağlamında ortaya çıktığında keyifli olabilir. Böyle bir bağlamda, mağdur isteği üzerine failin davranışı durduracağına güvenir. Ama mağdur durum üzerinde hiçbir kontrole sahip değilse, gıdıklama acı verici ve istismar edici bir hal alabilir. Mağdur gıdıklamayı durdurmasını ister ama fail davranışı yapmaya devam ederse bu durumdaki gıdıklama davranışı istismar edicidir.

Üçüncü kategori ise yaralayıcı veya hayati tehlike oluşturan davranışlardan meydana gelmektedir. Bu davranışlar daha şiddetlidir ve kardeşler tarafından diğer kardeşleri yaralamak ve canını yakmak için süpürge sapları, lastik hortumlar, elbise askıları, saç fırçaları, kemerler, sopalar, bıçaklar, silahlar ve tüfekler, kırık camlar, tıraş bıçakları ve makasları kullanılarak yapılan davranışlardır. Bazen kardeşler arasındaki oyun, kardeşlerden birinin yaralanmasıyla sonuçlanan saldırgan bir davranışa dönüşebilmektedir. Büyük bir olasılıkla tüm çocuklar oynarlarken bir ara kazara bir kardeşi tarafından yaralanabilir. Fiziksel olarak kardeşleri tarafından istismara uğrayan birçok kişi kardeşleri ile oynarken bazı fiziksel yaralanmalara maruz kaldıklarını bildirmelerine rağmen, genellikle olay istismardan ayrı tutulmuş veya basit bir kaza olarak değerlendirilmiştir. Bazı durumlarda zarar veren davranış kazazedeler tarafından sadece bir kez yaşanmış olabilir fakat kardeşleri tarafından maruz kaldıkları davranış tekrarlayan tipik bir davranış ise davranışın istismar edici olduğu düşünülebilir. Yaşanan olay sonrasında kardeşin maruz kaldığı durum failin yaralanmaya verdiği tepki açısından da değerlendirilmelidir. Çoğu durumda, fail mağdurun maruz kaldığı bu durum karşısında mağdura gülmektedir. Failin verdiği bu tepki, mağdurun yaralanmasının kazara olmadığını hatta kasıtlı yapılan bir davranış olduğu mesajını vermektedir.

Son olarak, istismar edici davranışın neden oluştuğuna ebeveynin olaya tepkisi açısından da bakılmalıdır. Normalde kardeşler oynarken bir kardeşi tarafından yaralandığında, aileleri onları yatıştırır, yaralarıyla ilgilenirler ve yaralayan kardeşi cezalandırırlar. Fakat fiziksel kardeş istismarını yaşayanların çoğu, kendilerine zarar veren ya da yaşamlarını tehdit eden olayları ailelerinin umursamadıklarını, inkâr ettiklerini ve hatta bazı durumlarda olanlar için onları suçladıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ‘Bunu hak edecek bir şey yapmış olmalısın’



şeklindeki mağduru suçlayıcı tepkisi gelecekteki fiziksel saldırılar için mağdura hiç bir önlem sağlamamakta ve mağdurun bundan sonra olabilecek istismarı anne-babasına anlatma konusunda cesaretini kırmaktadır (Wiehe, 1997).

Wiehe (1997)'nin çalışmasında, kardeşi tarafından fiziksel olarak istismar edilenler olanlara karşı; kendilerini istismarcı kardeşten korumaya çalışma, yardım istemek için bağırp ağlama, olayı ebeveynlerine söyleme ve kendinden küçük kardeşini istismar etme şeklinde tepki vermişlerdir. Mağdurun yardım için bağırması ve ağlaması genellikle faili fiziksel istismar davranışını yoğunlaştırması için kışkırtmıştır. Mağdur olan kardeşler yardım istediklerinde, istismar eden kardeşler tarafından şikâyetlerini geri almaları, söylediklerini inkâr etmeleri yoksa daha fazla istismar edilip, cezalandırılacağı söylenmiştir. Hatta bazen mağdur olan kardeşlerin yardım istemek için çığlık atma ya da bağıрма gibi girişimleri genellikle daha kötü bir istismarla sonuçlanmıştır. Bazı mağdurlar için istismar ile başa çıkabilmenin tek yolu istismar eden kardeşinden uzak durmak olmuştur. Kardeş istismarı mağdurlarının çoğu, istismarı ebeveynlerine anlatmışlar fakat bu tutum genellikle mağdurun daha fazla mağdur edilmesine neden olmuştur (Wiehe, 1997).

Sonuç ve Öneriler

İstismar alanında çocuk istismarı ve aile içi şiddet ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, kardeş istismarı ile ilgili yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Gerek özel sektör gerekse sivil toplum kuruluşları ve medya kardeş istismarı konusunda bilgilendirme ve farkındalığı artırma konusunda çalışmalar yapmalı ve yapılan bu çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır.

Şiddete ve istismara yönlendiren zararlı medya içeriğine karşı çocukların korunmasında başta devlet olmak üzere ebeveynlere de büyük sorumluluklar düştüğü düşünülmektedir. Dolayısıyla medya tarafından şiddetin ve şiddet davranışlarının dışlanması amacıyla bir program hazırlanıp sunulmalı ve bu tarz çalışmalara destek olmaları amacıyla diğer kurum ve kuruluşlar da teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Akers, R. L. (2000). *Criminological Theories: Introduction. Evaluation and Application*, 3rd Ed., Los Angeles: Roxbury.

Aral, N., Gürsoy, F. (2001). Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36-39.

Atkin, C., Smith, S., Roberto, A., Fediuk, T., Wagner, T. (2002). Correlates of Verbally Aggressive Communication in Adolescents. *Journal Of Applied Communication Research*, 30(3), 251-268.

Brassard, M. R., Gelardo, M. S. (1987). Psychological Maltreatment: The Unifying Construct in Child Abuse and Neglect. *School Psychology Review*, 16 (2), 127-136.

Brogan, S.M. (1999). *'Verbal Aggression in Sibling Relationships'*, Eberly College Of Arts and Sciences At West Virginia University Masters of Arts in Communication Studies, Morgantown: West Virginia.



- Button, D. M., Gealt, R. (2010). High Risk Behaviors Among Victims of Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, 25(2), 131-140.
- Caffaro, J. V. Ve Conn-Caffaro, A. (1998). *Sibling Abuse Trauma: Assessment and Intervention Strategies for Children, Families and Adults*. New York: The Haworth Maltreatment And Trauma Press.
- Cahn, D. D., Lloyd, S. A. (Eds.). (1996). *Family Violence from a Communication Perspective*. Sage Publications. 1-19.
- Claussen, A. H., Crittenden, P. M. (1991). Physical and Psychological Maltreatment: Relations Among Types of Maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 15 (1), 5-18.
- Corson, J., Davidson, H. (1987). Emotional Abuse and The Law. *Psychological Maltreatment of Children And Youth*, 185-202.
- Ebenuwa-Okoh, E. E., Obiunu, J. J. (2011). Relationship Between Dimensions of Sibling Abuse and Personality Development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 8(2), 90-93.
- Ellonen, N., Piispa, M., Peltonen, K., Oranen, M. (2013). Exposure to Parental Violence and Outcomes of Child Psychosocial Adjustment. *Violence And Victims*, 28 (1), 3-15.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., Hamby, S. L. (2005). The Victimization of Children and Youth: A Comprehensive, National Survey. *Child Maltreatment*, 10 (1), 5-25.
- Gelles, R. J. Ve Straus, M. A. (1979). Violence in the American Family. *Journal of Social Issues*, 35(2), 15-39.
- Glaser, D. (2002). Emotional Abuse and Neglect (Psychological Maltreatment): A Conceptual Framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6), 697-714.
- Hart, S. N., Germain, R. B., Brassard, M. R. (1987). The Challenge: To Better Understand and Combat Psychological Maltreatment of Children and Youth. *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, 3-24.
- Hoffman, K. L., Kiecolt, K. J., Edwards, J. N. (2005). Physical Violence Between Siblings A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Family Issues*, 26(8), 1103-1130.
- Infante, D. A. (1995). Teaching Students to Understand and Control Verbal Aggression. *Communication Education*, 44 (1), 51-63.
- Infante, D. A., Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and Verbal Aggressiveness: A Review of Recent Theory and Research. *Communication Yearbook*, 19, 319-352.
- Kiselica, M. S., Morrill-Richards, M. (2007). Sibling Maltreatment: The Forgotten Abuse. *Journal of Counseling & Development*, 85 (2), 148-160.
- Krienert, J. L., Walsh, J. A. (2011). My Brother's Keeper: A Contemporary Examination of Reported Sibling Violence Using National Level Data, 2000–2005. *Journal of Family Violence*, 26(5), 331-342.
- Martin Del Campo, M. (2012). 'Creation and Validation of the Sibling Abuse Scale', Faculty of San Diego State University, Master of Arts In Psychology, San Diego.
- Meyers, A. (2014). A Call to Child Welfare: Protect Children from Sibling Abuse. *Qualitative Social Work*, 13(5), 654-670.



- Murphy, C. M., O'Leary, K. D. (1989). Psychological Aggression Predicts Physical Aggression in Early Marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (5), 579-582.
- Navarre, E. L. (1987). Psychological Maltreatment: The Core Component of Child Abuse. *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, 45-56.
- Newman, J. (1994). Conflict and Friendship in Sibling Relationships: A Review. *Child Study Journal*, 24(2), 119-153.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1. Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Raffaelli, M. (1992). Sibling Conflict in Early Adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 652-663.
- Raffaelli, M. (1992). Sibling Conflict in Early Adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 652-663.
- Schneider, M. W., Ross, A., Graham, J. C., Zielinski, A. (2005). Do Allegations of Emotional Maltreatment Predict Developmental Outcomes Beyond That of Other Forms of Maltreatment?. *Child Abuse & Neglect*, 29 (5), 513-532.
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J., Bierman, K. L. (1996). The Quality of Sibling Relationships and the Development of Social Competence and Behavioral Control in Aggressive Children. *Developmental Psychology*, 32(1), 79-89.
- Whipple, E. E., Finton, M. S. E. (1995). Psychological Maltreatment By Siblings: An Unrecognized Form of Abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12 (2), 135-146.
- Wiehe, V. R. (1997). *Sibling Abuse: Hidden Physical, Emotional, and Sexual Trauma*. Sage Publications.



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



ISCSA_UBiKS

www.iscs-a.org



www.intjces.com