

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

UBiKS 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 5, Sayı 1  
Haziran 2019  
Volume 5, Issue 1  
June 2019



ISCSA\_UBiKS

e-ISSN: 2458-9373



[www.intjces.com](http://www.intjces.com)



[www.iscsa-a.org](http://www.iscsa-a.org)

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

### ***AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ***

#### ***Editörden mesaj***

Değerli meslektaşlarım,

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

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

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

### ***OPEN ACCESS JOURNAL***

#### ***Message from the editor***

Dear colleagues,

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

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

Kind regards.



### **Sayı Editörü / Editor of the Issue**

Dr. Taner BOZKUŞ, 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

### **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. Hakkı ULUCAN, Assoc. Prof., Erciyes University, TURKEY  
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY  
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

### **Dergi Sorumlusu / Publication Manager**

Mutlu TÜRKMEN



*International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2019*

**Tasarım / Design**

Güngör DOĞANAY

**Web Yöneticisi /Web Admin**

Ali ALTUNAY

**Web & Email**

[www.intjces.com](http://www.intjces.com) & [info@intjces.com](mailto:info@intjces.com)

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



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

1) *Demokratik Değerler, Demokratik Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi*, 1-18  
**Adnan ÇIRAK**

2) *Türkiye'deki e-Öğrenme Araştırmalarında Yönelimler*, 19-28  
**Alaattin PARLAKKILIÇ, Can GÜLDÜREN**

3) *Okul Yöneticilerinin Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi (Bartın Örneği)*, 29-41  
**Mustafa GÖKDAĞ, Mutlu TÜRKMEN, Hayri AKYÜZ**

4) *Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin İletişim Yeterliliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 42-51  
**Fatih ŞENER, Aytaç KORALTAN**

5) *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, 52-69  
**Kamil TÜRKEKUL, Murat SARIKABAK**

6) *Dans Yazımı Eğitiminde Teknolojik Boyut: Benesh Notation Editor*, 70-88  
**Sema ERKAN**

7) *Sub-Elit Taekwondocuların Statik Denge Düzeyleri Müsabaka Başarılarında Etkili Midir?*, 89-98  
**Ferhat GÜDER, Mehmet GÜNAY**



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:24.05.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## Demokratik Değerler, Demokratik Eğitim ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi<sup>1</sup>

**Adnan ÇIRAK**

**E-Posta:** [adnancirakmail.com](mailto:adnancirakmail.com)

### Öz

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersi ile demokratik değerler ve demokratik eğitim arasındaki ilişkiyi incelemektir. Değerler eğitimi oluşturan temel değerlerden bir tanesi de demokratik değerlerdir. Demokratik değerler Sosyal Bilgiler dersi için oldukça önemlidir. Demokratik bir toplum yapısında demokratik değerleri oluşturan değerlerin nasıl ve ne şekilde öğretileceği konusu oldukça tartışılmıştır. Bununla beraber Sosyal Bilgiler eğitimi programının içeriği ve diğer değerlerle olan ilişkisi açısından Sosyal Bilgiler dersinin böyle bir misyonunun olduğu görülmüştür. Demokratik değerlerin öğretimi açısından bir diğer önemli dayanak noktası da demokratik eğitimidir. Demokratik değerlerin ve demokratik eğitimin birbirini tamamlar nitelikte olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Eğitimi, Demokratik Değerler, Demokrasi, Demokratik Eğitim

---

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın “6.Sınıf Öğrencilerinin Temel Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.



## **The Relationship Between Democratic Values, Democratic Education and Social Studies Education**

### **Abstract**

The aims of this study is to examine of the relationship between social studies education, democratic values and democratic education. Value education is consist of some values and democratic values are one of them this values types. Democratic values are so important for social studies education. It has been argued that how to teach values in a democratic society. However, social studies education programme has mission content in terms of relationship other values. Democratic education one of the another important thing for teaching democratic values. Both democratic values and democratic education is complete each other.

**Keywords:** Social Studies Education, Democratic Values, Democracy, Democratic Education



## Giriş

Değer kavramı geçmişten günümüze sosyal bilimler açısından en çok tartışılan konuların başında gelmiştir. Çeşitli alanlardan uzmanlar, değer kavramına farklı alanlar yüklemişlerdir. Bunun yanı sıra aynı zamanda, toplumların geleneklerini, göreneklerini ve kültürel bağlamda ortaya koydukları önemli birikimleri muhafaza etmek, gelecek kuşaklara aktarmak açısından oldukça kıymetlidir. Sosyal bilimler içerisinde felsefeden psikolojiye, sosyolojiden dini bilimlere kadar her bilim dalı değerleri kendi açısından yorumlamış ve adlandırmıştır.

Tarihte ilk defa sosyal bilimlere Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin,1995, akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014). Değer, “bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlara denir” (Kızılcelik ve Erjem, 1994). Erçetin (2000)’e göre “*Değerler, bireylerin ilk yaşantıları ile kazandığı; ancak çok önemli olaylarla değiştirdiği; sürekliliği olan inançları; olayları, olguları, objeleri, kişileri tanımlamaya, yargılamaya yarayan ölçütler*” olarak tanımlanmaktadır. Değerler; genelde inançlar, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakla beraber, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak da gösterilmektedir (Elbir ve Balcı, 2013). Başka bir ifadeyle değeri; “değerli olan, insanın değerini koruyan ve ona anlam kazandıran şey” olarak da tanımlayabiliriz (Uysal, 2003).

Değer kavramı konusunda yapılan çalışmaların önemli isimlerinden olan Rokeach değerleri bireylerde kalıcı bir inanç olarak yorumlamaktadır (Rokeach, 1973). Schwartz’a göre ise değerler insanların kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir (akt. Özensel 2003). Schwartz’ın temel insan değerleri teorisine göre değerler; sosyal bir olayda yer alan kimselere davranış seçme, insanları ve olayları değerlendirme, değerlendirmeleri açıklamada rehberlik eden istenilir kavram olarak tanımlanmaktadır (İşcan, 2007). Bu açıdan değerler ve bireyler arasındaki bağlar her zaman güçlüdür. Bireyler değerlere anlamlar yükleyerek değerleri kendileri açısından oldukça önemli, yaptırım gücü yüksek olgular olarak görürler (Bilsky ve Schwartz, 1994). Bolay (2007)’a göre değerler bizi kötü davranışlardan alıkoyan, zihin muhtevaları ve inanışlardır. Değerler insanın önem verdiği, ulaşmak için peşinden koştuğu, elde etmeyi şiddetle arzu ettiği şeylerdir. Bunlar mal, mülk, servet, sıhhat gibi değerler olabileceği gibi mutluluk, huzur, Allah sevgisi, vatan sevgisi ve özgürlük gibi tamamen manevi değerler de olabilir (Bolay, 2007).

Değerler, toplumun sahip olduğu ideallerin göstergesidir. Bunlara bağlılık geleneklerin oluşumuna önemli derecede katkıda bulunur ve o toplumun ideallerini güçlendirir. Değerlerin oluşturduğu bir kültür vardır. Bu kültür başlıca gerçeğe saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, sevgi kuramlarına dayanır. Değerler kültürü, etik anlayışa dayalı bir sistem bütünlüğüdür. Bir olguyu, olayı, oluşumu anlamlı kılan onun değeridir. Değer bir yargılama ölçüsüdür (Coşkun ve Yıldırım, 2009). Değerler paylaşılırlar, kişilerin çoğunluğu tarafından ciddiye alınırlar; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinmelerin karşılanması için önemli görürler. Değerler kişiler arası oydasma ve uzlaşma gerektirdiği için, kavramsal olarak diğer değerli nesnelere soyutlanabilirler (Fichter, 2009).





Değerler, değerler eğitimi adı altında okullarda öğrencilere öğretilmektedir. Bugün bir çalışma alanı olarak değerler eğitimi çok çeşitli alanları kapsamaktadır. Günümüzde değerler eğitimi Asya, Avrupa, Avustralya, ABD ve Latin Amerika'da uygulanan ve daha çok duyuşsal alana yönelik olan eğitimi ifade etmektedir. Uluslararası alanda ahlak eğitimi, karakter eğitimi, etik eğitimi, kişisel ve toplumsal eğitim, vatandaşlık eğitimi, kamu eğitimi, dini eğitim, moraloji ve demokratik eğitim gibi farklı isimler altında değerler eğitimi yürütülmektedir (Meydan, 2014). Bununla beraber değerler eğitim uygulamalarında değerler çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Başlıca sınıflandırmalar aşağıdaki gibidir:

- Teorik değerler
- Ekonomik değerler
- Dini değerler
- Estetik değerler
- Politik değerler
- Demokratik değerler
- Eğitimsel değerler
- Amaçsal değerler
- Araçsal değerler
- Evrensel değerler
- Toplumsal değerler
- Bireysel değerler (Yılmaz, 2011; Yel ve Aladağ, 2009).

Görüldüğü gibi değerler eğitimi adı altında birçok değer karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğrencilere öğretilen ve sahip olunması gereken değerler arasında şüphesiz demokratik değerler önemli bir yer tutmaktadır.

Demokratik değerlerin benimsenmesi, toplumla bir bütün halinde demokrasi dinamiklerine katkıda bulunması, demokratik değerler açısından önemlidir. Çünkü demokratik değerlerle bezenmiş vatandaşların bu değerleri yaşamlarında davranış haline getirmeleri, birçok demokratik tutuma ve değere sahip olması toplum dinamiklerini güçlendirmekle kalmayacak, toplumun düşünce yapısı ve değerlerini de etkileyecektir.

Sosyal bilgiler dersi demokratik değerlerin kazandırılmasında sorumluluğu olan derslerin başında gelmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004). Değer eğitiminin Sosyal Bilgiler eğitimiyle paralellik göstermesi bu açıdan Sosyal Bilgiler eğitimine önemli bir misyon yüklemiştir. Sosyal Bilgiler Programı'nın hedef ve kazanımlarında da öğrencilerin ulaşılması istenen beceriler arasında demokratik değerler önemli bir yer tutmaktadır. Demokratik değerler demokrasi ve demokratik eğitim ile de yakından ilişkilidir. Bu yüzden öncelikle demokrasi ve demokratik eğitimin hem ne olduğu hem de karşılıklı olarak ilişkilerinin incelenmesi gerekmektedir.

### **Demokrasi-Demokratik Eğitim İlişkisi**

Geçmişten günümüze insanoğlunun yeryüzünde egemen olarak hayat sürmesinden itibaren birçok yönetim biçimi ortaya çıkmış ve şüphesiz hiçbir demokrasi kadar insanlığın hayatına etki etmemiştir. Demokrasinin tarihi en az insanlık tarihi kadar eskisidir. Demokrasinin kökeninin Antik Yunan'a kadar gittiği bilinmektedir (Özpolat, 2012).



Yunancadaki demos (insanlar) ve kratos (yönetmek) sözcüklerinin birleşimiyle *demokrasi* ya da *demokratta* terimi doğmuştur (Dahl, 2001; akt. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006). Kelime anlamı olarak demokrasi halkın iktidarı, iktidarın halkta olması anlamına gelmektedir (Uygun, 1996; akt. İlğan, Karayığit ve Çetin, 2013). Demokrasi kültürünün kökeninde “kendime tanıdığım özgürlükleri başkasına da tanımak gerekir” anlayışı yatmaktadır (Kongar, 1997; akt. Genç, 2007). Öncül (2000; akt. Konaş, Selçuk ve Polat, 2016)’e göre demokrasi; “Bireye değer veren ve insan kişiliğinin bütünlüğünü önemli sayan, birlikte davranan, insan zeka ve anlayışına ihtiyaç duyan ve karşılıklı saygı, işbirliği, hoşgörü, doğruluk gibi nitelikleri yansıtan, toplumsal ilişkilere yer veren bir yaşam yoludur.” Demokrasinin en ünlü ve belki de bugün için geçerliliğini koruyan tanımlarından bir tanesini de eski ABD başkanlarından Abraham Lincoln yapmıştır. Ona göre demokrasi “ siyasi iktidarın toplumda, toplum için, bizzat toplum tarafından kullanılmasıdır” (Kaldırım, 2005).

Günümüzde küreselleşme, kısa vadede çok sayıda reformlarla ilişkili hale gelmiştir. Bugün bilim çevrelerinin kabul ettiği ana faktör, küreselleşme fenomeninin eğitim politikalarını etkilemesidir. Demokrasinin var olduğu toplumlar, demokrasiyi koruyup geliştirebilmek adına eğitime, yani başka bir deyişle demokratik eğitime ihtiyaç duyarlar. Tarihsel açıdan demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi ilk ortaya koyan Yunan filozofları Platon ve Sokrates’tir (Theofana, 2010).

Günümüzde demokrasi sadece seçme ve seçilme hakkıyla özdeşleştirilmekten ziyade bir yaşam biçimi ve dünya görüşü, dünyaya bakış haline gelmiştir. Demokratik toplumlarda bu bakış açısının paylaşılması dayanışmanın, bir arada yaşama arzusunun en temel mekanizması haline gelmiştir (Can, 2007). Yeşil (2002)’e göre ise demokrasinin bütüncül bir bakış açısı içinde, hayatın değişik yönlerini etkileme gayreti içinde olan, insanın mutluluğuna hizmet etmeyi amaçlayan bir yaşam biçimi olduğu düşüncesi hakim olmuştur.

Hotaman (2010)’a göre demokratik eğitim demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine kazandırıldığı eğitimidir. Demokratik eğitim sisteminin amacı, demokrasi yoluyla demokratik eğitimin ilkelerini öğrencilere öğretmek, bağımsız, soru soran, analitik ve kritik düşünme becerileri yüksek vatandaşlar yetiştirmektir. Okullar eşitlik, adalet, özgürlük gibi demokratik ideallerin bireylerde yeşertildiği yerler olduğundan, eğitim toplumlar için, özellikle de demokratik toplumlar için oldukça önemlidir (Topkaya ve Yavuz, 2011). Demokratik eğitimde öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Demokratik eğitimde ayrıca öğrenciler değerlerin sosyal bileşenleri ile birlikte tutum, beceri ve davranış örüntüleri boyutunda öğrendiklerini gerçek dünyada uygulama imkanı bulurlar (Chang, 2005).

Demokrasinin öngördüğü insan odaklı eğitim anlayışı 15. ve 16. yüzyılda Rönesans’la birlikte güç kazanan hümanizm akımı içinde gelişme göstermeye başlamıştır. Almanya’da Erasmus’un, Fransa’da Montaigne’nin, İngiltere’de Tomas Elyot’un eğitime ilişkin hümanistik görüşleri daha sonra başlayacak olan demokratik eğitim anlayışının alt yapısını hazırlamıştır (Özpolat, 2010).

Demokratik eğitim kavramı ciddi manada ilk olarak kendini Rousseau ve Dewey’in yazılarında bulmuştur. Rousseau 18. yüzyıldaki romantik eğitim akımına dahildir ve toplumda aktif rol almak için tüm vatandaşların eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Rousseau’ya göre eğer herkes topluma dahil olursa o toplumda doğru ve tam bir demokrasi tesis edilmiş



olacaktır. Demokratik eğitim kavramının bir başka önemli temsilcisi ünlü Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey yazılarında demokrasinin eğitimi ve politiği nasıl etkilediğinin önemine vurgu yapmıştır. Ona göre demokrasi yaşamının ve her gün iletişimde olmanın en güzel yoludur. Dewey'e göre eğitim ideal topluma dayanarak öğrencilerin ilgilerini temin eder ve sosyal değişikliklerin kaossuz meydana gelmesini sağlar (Theofana, 2010).

Demokrasi insanlara teorik bilgilerin ezberletilmesiyle hayata geçirilebilecek bir kavram değildir. Kişiler bu kavramı çocukluklarından itibaren demokratik bir çevrede özümseyerek öğrenirler. Bu açıdan demokratik eğitimin demokratik bir ortamda öğrencilere verilmesinin demokrasi açısından önemi büyüktür (Çiftçi, 2015). Günümüz dünyasında özellikle demokrasi ile yönetilen ülkeler demokratik eğitime oldukça önem vermektedirler. Artık küreselleşme, teknolojideki hızlı değişim, dünyanın global bir köy haline gelmesi geleneksel eğitim anlayışını tamamen ortadan kaldırmış ve demokratik, çağdaş, çoğulcu, yenilikçi eğitim programlarını meydana getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı ile demokratik eğitim anlayışı arasındaki farkların ortaya konulması, demokratik eğitimin niteliğinin daha da iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Stiles ve arkadaşları geleneksel eğitim anlayışı ile demokratik eğitim anlayışını karşılaştırmışlar ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (Taçman, 2006):

**Tablo 1:** Geleneksel Eğitim ve Demokratik Eğitim Arasındaki Farklar

Geleneksel Eğitim	Demokratik Eğitim
1.Temel bilgi alanları ile ilgili gerçekler ve olgular için çalışır.	1.Demokratik hayat için, tutum ve anlayış geliştirmeye çalışır.
2.Üniversiteye hazırlar.	2.Demokrasi içinde bir hayata hazırlar.
3.Belli bir başlangıç ve sonuç içindeki konuların öğretimini yapar.	3.Fertleri başarılı bir hayata ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır.
4.Öğrenmede, olguların hatırlatılması ve kaydedilmesi ile ilgilenir.	4.Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.
5.Öğrenme için özet ve aktarmalı yaşantılar sağlar.	5.Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar.
6.Zihinsel gelişimle ilgili disiplinleri pekiştirir.	6.Fertlerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar.
7.Yetişkinlerin istediği doğrultuda alışkanlık geliştirir.	7.Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir.
8.Yarışmacı bir tutumu esas alır.	8.İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik tutumu esas alır.
9.Öğrenmede, öğretmenin yönlendirdiği monoton bir uyum esastır.	9.Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır.
10.Öğrencilerin, yetişkinlerin, “çok iyi”, “güzel” diye karar verdikleri dersleri almaya zorlar.	10.Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak kararları verebilmeleri için rehberlik yapılır.
11.Bütün öğrencilerden ayrı ayrı tutum beklenir, ferdi yetenekler dikkate alınmaz.	11.Ferdi farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlar.
12.Öğrencilerin ders kitaplarıyla uyum olmayan görüş ve düşünceleri açıklamaları engellenir.	12.Öğrenciyi karar verme, planlama, kendini
13.Yapay güdülenme vardır.	



14. Gençler yetişkin kültürüne bağlıdır.

disipline etme, değerlendirme ve faaliyette uyumlu olmaya özendirir.

13.İlgi ve isteklere göre güdülenme vardır.

14.Gençler yetişkin kültürü yanında kendi kültürlerini de meydana getirme çabasıdadırlar.

Kaynak: (Taçman, 2006)

Görüldüğü gibi geleneksel eğitim ile demokratik eğitim arasında ciddi manada farklılıklar vardır. Geleneksel eğitimde öğrencinin ilgi ve beklentiler göz ardı edilirken demokratik eğitimde böyle bir şeyi söylemek oldukça güçtür. Günümüz toplumlarında demokratik eğitimin benimsenmesinde, demokratik eğitim sisteminin çoğulcu ve öğrenci merkezli yaklaşımının önemli etkisi vardır. Bununla beraber demokrasi kültürünün ve buna bağlı değerlerin okuldan önce ailede başladığı ve öğrenildiği bugün kabul edilen bir gerçektir (Sadık ve Sarı, 2012).

### Sosyal Bilgiler Dersi'nin Tanımı, Kapsamı ve Önemi

Bir toplumu ayakta tutan ve toplum tarafından korunması gereken en önemli dinamiklerin başında değerler gelmektedir. Çocuklara demokratik toplumun gerektirdiği etkin ve özgür yurttaş kimliği kazandırmak için başta kendisi olmak üzere; diğer bireylere, doğaya değer veren, kendisini ve yaşadığı toplumu dünyanın bir parçası olarak gören ve topluma katkıda bulunabilme erdemine sahip bireyler olarak yetiştirmek okulların öncelikle görevlerindedir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Bu değerlerin öğretiminde en önemli derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir.

Çok boyutlu ve disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler eğitimi için bilim insanları birbirinden önemli tanımlamalar getirmiştir. Bu tanımların bazıları aşağıdaki gibidir:

- Sosyal bilgiler pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş sosyal bilimlerdir.
- Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır.
- Sosyal bilgiler özellikle vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. Demokraside vatandaşlık eğitimi birbiriyle ilişkili fakat biraz birbirinden farklı iki kısımdan meydana gelmiştir. Birincisi sosyalizasyon, ikincisi karşı sosyalizasyon.
- Sosyal bilgiler, kritik sosyal konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılmasıdır (Shug ve Berry, 1987; Barry ve diğ., 1978; Mortorella, 1998; Barth, 1991, akt.:Öztürk 2009).

Ülkemizde ise sosyal bilgiler ile ilgili tanımlardan en kapsamlısı, 2005 yılında değiştirilen sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır. Buna göre;

“Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” (MEB, 2017).



Erden (1996) Sosyal Bilgileri “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı.” olarak tanımlamaktadır. Doğanay (2008) ise; “Sosyal Bilimler ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemleri doğrultusunda insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman süreci bağlamında disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı.” olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Sosyal bilgilerin toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış açısıyla bakması, sosyal olanı incelemesi ve demokratik değerler donanmış demokratik vatandaşlar yetiştirme çabası içinde olması sosyal bilgilerin tanımının zenginliğini ve buna bağlı olarak önemini arttırmıştır. Nitekim Sosyal Bilgiler’in önde gelen liderlerinden birisi olan Edgar B. Wesley 1937 yılında sosyal bilgileri “sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şekli” olarak tanımlamıştır (Hertzberg, 1981; akt. Doğanay, 2008). Wesley’in bu tanımında pedagojik amaçlar, toplum ve öğrencilerin gereksinimlerine dikkat çekilmiştir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi’nin Tarihi ve Değerlerle İlişkisi**

Sosyal bilgiler bir ders adı olarak ilk defa ABD’de 1916 yılında kullanılmaya başlanmıştır. O yıllarda ABD’de “sosyal” sözcüğü popüler sözcüklerden biriydi ve hemen hemen birçok reformun başında bir sıfat olarak bulunmaktaydı. Örneğin sosyal gelişme, sosyal verimlilik, sosyal gerçek, sosyal araştırmalar, sosyal kontrol, sosyal eğitim vb. (Hertzberg, 1981; akt. Doğanay, 2008). Yürürlüğe giren bu yeni program daha çok coğrafya, tarih ve vatandaşlık konularını kapsamaktaydı. 1930 ve 1940’lı yıllar boyunca eğitimciler sosyal bilgileri disiplinler arası bir yaklaşımla öğretmek için çaba gösterecekler de başarılı olamamışlardır. 1960 ve 1970 yılları arasında “Yeni Sosyal Bilgiler” adıyla reform hareketleri meydana gelmiştir. Bu reform hareketlerinin oluşmasında Bruner’in buluş yoluyla öğrenme kuramının oldukça önemli bir katkısı olmuştur. Böylece sosyal bilimlerden sosyal bilgiler için yeni disiplinler arası yaklaşımlar oluşturulmaya başlanmıştır. 1980’li yıllardan sonra 1994 yılında ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, sosyal bilgiler için tematik standartlar belirlemiş ve nihayetinde sonraki programlar bu temel üzerinde oturtulmuştur (Safran, 2011).

Sosyal bilgiler ile ilgili yapılan bütün bu tanımlamalardan hareketle sosyal bilgiler alanının ve dersinin yansıtma eğilimi içinde olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler tanımlarında ana ifadeler ayrıca şu şekilde maddeleştirilebilir:

- Etkili vatandaş yetiştirme,
- Kültürleme,
- Çocuğa görelilik,
- Bilgi temeli
- Yöntem,
- Zaman (geçmiş, bugün, gelecek),
- Alan ve ders boyutudur (Tay, 2010).

Etkili vatandaş yetiştirme ve kültürleme özellikle üzerinde durulması gereken konulardan birisidir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bu kavramlar, kişiler



için olduğu kadar uluslar içinde çok önemlidir. Çünkü kişinin ait olduğu toplumun kültürünü, geleneğini, göreneğini, adetini, değerlerini bilmek ve onu gelecek kuşaklara aktarmak, davranış şekline getirmek devletlerin tarih sahnesinde kalıcılığını arttırır, bireyleri kendi öz değerleriyle bütünleştirir. Sosyal bilgiler dersinin bu yönü değerler eğitimi çalışmaları açısından daha da anlamlı hale gelmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler derslerinin ana amacı aynı zamanda öğrencilere birbirine bağlı bir dünyada farklı kültürlere sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgili ve mantıklı kararlar alabilen, aldığı kararları eleştirel gözle yorumlayıp daha faydalı hale getirebilen etkili vatandaşlar yetiştirmektir (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Değerlerin toplumlar açısından bütünleştirici ve geliştirici yönü göz önüne alındığında, Sosyal Bilgiler derslerinin önemi bir kez daha anlaşılabilir olacaktır (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014). Aynı zamanda ailede öğrenilen ve okulda etkileşim sonucu çeşitlenerek daha da geliştirilen değerler öğrenme sürecine de yansımaktadır. Bir başka deyişle değerler öğrenmeye oldukça büyük etki etmektedir. (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Bu sebeple Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrenilecek veya öğretilecek değerler öğrencilerin ileri yaşamlarında toplumumuzun istediği insan tipini oluşturmada büyük etken olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinin doğasına, amaçlarına ve işlevlerine baktığımızda değerler eğitimine önemli ölçüde vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler Dersi öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin öğretimi açısından önemli bir ders olarak görülmektedir (Çengelci, 2010). Sosyal bilgiler programında yer alan ve önemli görülen değer öğretimi, ayrıntılarıyla birlikte dikkatlice gözden geçirilirse bu değerlerin ne kadar önemli olduğu görülür. Bu değerler sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir (Topkaya ve Yavu 2011).

Sosyal bilgiler dersinin yaşamı konu alıyor olması ve değer temelli sürece sahip olması, 2004 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerler eğitimine geniş yer verilmesini sağlamıştır. Programda değerlerin özellikleri verilmiş ve şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2017):

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal gereksinimlerini karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Yalnızca bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- Değerler normları da içerir. Değerlerin normlardan farkı, normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Sosyal yaşamla iç içe olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere ayrıca belirli değerler kazandırılmaya çalışılır. Değerlerin bu şekilde kazandırılmasındaki en önemli amaç; sosyal bilgilerin etkili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirme çabası içinde olmasıdır. Çünkü etkili ve sorumlu vatandaş aynı zamanda ne yapması gerektiğini, toplumda uyması gereken kuralları ve iyi vatandaşın sahip olması gereken temel değerlerin neler olması gerektiğini bilir. Bundan dolayı sosyal bilgiler dersinde aşağıdaki konulara odaklanılmaktadır (Öztürk, 2009, ):

- Başka insanlara, grup ve kültürlere, etnik, ırkî ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma/geliştirme



- Adalet, eşitlik, otorite, katılım, gerçeklik, vatanseverlik gibi birleştirici değerlere, özgürlük, farklılık, mahremiyet, hak edilen süreç, mal ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma,
- Anayasal güvenceleri, demokratik değerler ve davranışları, farklı grupların kültürümüze olan katkılarını, toplumumuz ve diğer toplumlarda bulunan sosyal, ekonomik ve siyasal kurumların görevlerini takdir etme,
- Uzlaşmazlıkları analiz ederken ve adalet, eşitlik ve demokratik değerlerde yargıya varırken değer verme sürecini kullanma,
- İnsan ilişkilerinde sorumluluk, işbirliği, başkaları için endişelenme, açık fikirlilik ve yaratıcılığın önemini bilme.

Konular dikkatlice gözden geçirilirse değerlerin önemli ölçüde sosyal bilgilerin merkezine oturtulduğu görülür. Okullarda eğitim gören öğrenciler, kendi değer yönelimleri ile kültür ve kurumları çevreleyen değerleri anlamak ihtiyacındadır. Kendi değer yönelimleri ve başka değerlerle zıtlaşmalarıyla etkili bir biçimde baş etme kabiliyetini geliştirmeleri, aldıkları değer kararlarının sonuçları olduğunun farkında olmaları ve farklı değer yönelimleri gösteren bireylere karşı saygılı ve hoşgörülü olmaları lazımdır. Bu nedenle, değer eğitimi sosyal bilgiler için daha da önemli hale gelmektedir (Öğretici, 2011).

Çengelci (2010)'ye göre öğrenciler arasında demokratik yapı ve değerlere ilişkin bir takım anlayış oluşturmak, düşünme becerileri ile bağlantılı olarak sosyal eleştiri yeterliliği ile ilişkili olarak karar verme ve katılım becerilerini geliştirme Sosyal Bilgiler'in işlevleri arasında yer almaktadır. Bunun sonucu olarak toplumsal hayatımızla yakından ilişkili, millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede içeriği itibarıyla sosyal bilgiler dersinin katkısı son derece büyüktür. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda aşağıdaki değerler yer almaktadır (MEB, 2017)

- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Demokratik tutum benimseme
- Doğa sevgisi
- Doğal çevreye duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Etik
- Farklılıklara saygı
- Hoşgörü
- İşbirliği
- Kültürel mirasa duyarlılık
- Öz kontrol
- Özgürlük
- Özgüven



- Özsaygı
- Saygı
- Sorumluluk
- Tarih bilinci
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Tay ve Yıldırım (2009)'a göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde değerler eğitiminin de olması ve değerlere yer verilmesi toplumun ihtiyaçlarının göz ardı edilmediğinin bir göstergesidir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Sosyal Bilgiler'in vizyonunu ortaya koymasından dolayı önemlidir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve şuan ilköğretim okullarının 4.-7. Sınıflarında verilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; *"21. Yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir"* (MEB, 2017).

Gerek sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılmak istene değerler, gerekse sosyal bilgiler öğretim programının vizyonu bir arada değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin bir değerler eğitimi dersi olduğu bir kez daha görülecektir. Toplumsal yaşamla yakından ilişkili bir ders olan sosyal bilgiler, bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasıyla etkili ve yurtsever vatandaşlar yetiştirme amacını da elde etmektedir.

### **Demokratik Değerler**

İnsan davranışlarının değiştirilmesine yönelik eğitim faaliyetlerinin dünya görüşünü ve yönetsel temelini oluşturmak, eğitim felsefesinin amaçları arasında yer almaktadır. Eğitimle ilgilenen her toplum insan davranışlarının belli bir yönde değiştirilmesiyle ilgili olarak, belli bir düşün yapısı ve dünya görüşü vardır (Yağcı, 1998). İşte bu sebepten dolayı demokrasi ve eğitim arasında önemli bir ilişki vardır. Demokrasinin güçlenip varlığını devam ettirebilmesi eğitim sayesinde mümkündür. Eğitim demokrasinin temel niteliklerinin olduğu demokratik bir ortamda yapılırsa amacına ulaşabilir (Yazıcı, 2011). Demokratik eğitim demokrasinin temel ilkelerine göre şekillenmektedir. Bu süreçte öğrenciye karar verme, planlama yapma, kendini disipline etme, değerlendirme, uyumlu olma, işbirlikli çalışma açısından rehberlik eder (Oğuz, 2011). Bu bağlamda demokratik bir toplumdan söz edebilmek için, toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen eğitim sisteminin, demokratik yaşamı destekleyici işlev görmesi son derece önemlidir. Çünkü okul, içinde çeşitli yönlerden farklılıkları barındıran bir koalisyondur ve bu farklılıkları ortaya çıkarmak demokratik eğitimin görevidir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Aynı zamanda Zachrisen (2016)'e göre çocuklar okullarda demokratik davranışlar kazanarak onları tutum ve davranışa dönüştürür. Böylece ideal vatandaş tipi meydana getirilmiş olur.





Erwin ve Kipness (1997)'a göre demokratik eğitim, demokrasi değerleriyle büyüyen ve gelecekte önemli kararlar alabilecek beceri ve yeteneği çocukluktan itibaren öğrenen bireyler için son derece önemlidir. Demokratik yaklaşım sergilemek ve davranışa dönüştürebilmek için, öğrencilere demokrasi ve eğitimin yakından ilişkili olduğunu vurgulamak gerekmektedir (Bergmark ve Westman, 2016). Subba (2014)'nın da belirttiği gibi demokrasi statik değil sürekli ileri doğru giden bir süreçtir. Ve bu nedenle öğrencilerin edineceği demokratik değerlerin sürekli geliştirilmesi ve yaşanan toplumun beklentilerine cevap vermesi gerekmektedir. Okutan (2010)' a göre ise demokratik eğitim sisteminde yetişmekte olan bireylere demokratik kültürün değerlerini kazandırmaya uygun bir yaklaşım gerekmektedir. Demokratik değer öğretiminde uygun yaklaşım, toplumun refahı ve gelecek kuşakların sağlıklı demokratik değerlere sahip olabilmesi açısından oldukça büyük önem arz etmektedir.

Pearl ve Knight (2000; akt. Öztürk, 2013)'e göre demokratik eğitimin yedi temel özelliği vardır. Bunlar şunlardır;

- 1.Önemli bilgiye karar verilmesi,
- 2.Eğitim otoritesi
- 3.Üyelerin sürece dahil edilmesi ve sıralama
- 4.Hakların tanımlanışı ve kullanılması,
- 5.Başkasının hayatını etkileyebilecek karar süreçlerine katılım
- 6.Eşitlik
- 7.Optimal öğrenme çevresi

Demokratik eğitim, aynı zamanda demokrasinin ve demokratik değerlerin korunması açısından oldukça önemlidir. Toplumsal açıdan sürekliliğin sağlanması için devlet okullarında bireyler demokratik yaşama demokratik eğitimle hazırlanmaktadır. Örneğin, ABD'de devlet okullarının ilk amacı öğrencileri vatandaş olarak demokratik rollere hazırlamak olmuştur. Thomas Jefferson'dan günümüze politika ve eğitim liderleri vatandaşlık bilgisiyle gençleri eğitmenin ve topluma hazırlamanın önemine vurgu yapmışlardır (Hahn, 2003). Japon eğitim sisteminde genellikle ilköğretim okullarının önünde asılan dört kurala göre öğrencilerin ganbaru (azimli), yasashii (nazik), jobu na (güçlü ve sağlıklı) ve benkyo (çalışmada gayretli) olması beklenmektedir (Stevenson, 1991; akt. Ekşi, 2003). Bütün bunlar bir arada düşünüldüğünde demokratik eğitimin amacına ulaşması için aynı zamanda demokratik değerleri gelişmiş, sorumluluk bilinci yüksek bireylerde yetiştirmek yerinde olacaktır. Bingöl (2000)'ünde ifade ettiği gibi eğer bir ülke demokratik değerlere inanmış bireyler yetiştirebilirse o ülkenin demokratik sistemi ancak o zaman daha sağlam temeller üzerine oturtulmuş olur.

Bireylere verilecek temel demokratik değerlerin, toplumun ihtiyacı olan insan tipine uygun şekilde, demokratik yöntemlerle verilmesi gerekmektedir. 1739 sayılı Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarında bu durum şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2017): “*Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,*



1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde, demokratik tutum ve değerlere atıfta bulunulduğu görülmektedir.

Herhangi bir demokratik değer ile ilgili yapılacak uygulamalar öğrencilerin demokratik değerleri benimsemesini ve davranış haline getirmesini hızlandırabilir (Yeşil, Aydın, 2007). Ekşi (2003)'nin de belirttiği gibi, okullar yeni neslin değerlerini, dünya görüşlerini, alışkanlıklarını, tutumlarını ve sosyal alışkanlıklarını etkileyebilmektedir. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında eğitim kurumları öğrencilere mantıklı tercihler yapabilmek için seçenekler sunmalı ve bu tercihleri yapabilmeye stratejilerini öğretebilmelidir. Tonga ve Uslu (2015)'ya göre, gerçek demokratik toplumlarda eğitim veren kurumlar öğrencilerin sadece bilişsel amaçlara ulaşması değil, aynı zamanda insanı insan yapan değerlere ulaşmasını da önemsemelidir. Okullar buna bağlı olarak duyuşsal alanla ilgili daha çok etkinlik yapmalılardır.

Her ülke, kendine ait demokratik değeri okullar aracılığıyla öğrencilere aktarmaktadır. Avustralya bu anlamda oldukça önemli bir ülkedir. Avustralya'nın demokratik görenekleriyle tutarlı bir şekilde okullarda verilmesini istediği belirli demokratik değerler vardır. Bu değerler şunlardır:

- **Tolerans ve Anlayış:** Diğer insanların farklarını kabul etmek ve diğerlerinin farklılıklarından haberdar olmak, onlara anlayış göstermek.
- **Saygı:** İnsanlara dikkat ve saygıyla davranmak,
- **Sorumluluk:** Kişisel, sosyal, vatandaşlık ve çevresel sorumluluk (yapılan hareketlerin farkında olmak, hareketin ve kusurunun sorumluluğunda olmak, diğer insanlara karşı yapıcı ve barışçıl olmak, insanlarla işbirliği yapmak, topluma katkı sağlamak, sorumluluk bilinci içinde çevrenin korumasına sahip olmak).
- **Sosyal Adalet:** Tüm insanlar yasal, sosyal, ekonomik ve adil davranışları iyi takip edip korumalıdır.
- **Mükemmellik:** Bir şeyi ayrı ayrı veya birlikte dikkate değer ve övgüye değer şekilde başarmak ve en iyisini yapmak.



- **Özen:** Kendine bakmak ve ilgi göstermek ve diğerlerine bakmak.
- **Kapsama ve Güven:** Kapsanmak ve diğerlerini kapsamak, birbirlerinin düşünceleri ve duygularını dinlemek ve ortak bir güven yaratmak.
- **Dürüstlük:** Doğrucu ve samimi olmak, gerçeği bulmak ve ifade etmeye çalışmak.
- **Özgürlük:** Vatandaş olarak bütün haklarını ve ayrıcalıklarını beğenmek, özgür olmak veya yapılanları kontrol etmek ve diğer insanların hakları için uğraşmak, haklar ve sorumluluklar arasında bir dengeyi garanti etmek.
- **Etik Olmak:** Genellikle kabul edilen kurallar gereğince oynamak veya standartlar doğrultusunda ahlaki davranış sergilemek veya pratik yapmak (A Draft National Framework for Values Education in Australian Schools, 2004; akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2014).

Demokrasi öncelikle demokratik değerlere sahip, demokratik yollarla düşünebilen, demokrasiyi davranış biçimi haline getirmiş ve en önemlisi demokrasiyi benimsemiş insanlar ister. (Yeşil, 2003). Demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin insan haklarına saygılı, uzlaşmacı, hoşgörülü, bilimsel, açık görüşlü, eleştirel ve sorgulayıcı, sevgi, saygı ve güven gibi değerlere sahip olan ve sorumluluk bilinci içinde hareket eden katılımcı bireyler olması gerekir. Belirtilen bu özellikler demokrasi ve demokrasinin varlığını sürdürebilmesi açısından önemlidir (Tahiroğlu ve Aktepe, 2015). Moller (2006; akt. Akın ve Özdemir, 2009)'e göre demokratik değerlere sahip bireyler, temel hak ve özgürlüklerin bilincinde olmalı, başkalarının görüşlerini hesaba katabilmeli, mantıklı karar alabilmeli, çoğulculuğa inanmalı ve farklılıkları kabul edip eşitlik ve adaleti savunmalıdır.

## **Sonuç**

Bütün bu anlatılanların ışığında, sosyal bilgiler derslerinin temel demokratik değerler için oldukça önemli olduğu sonucu çıkartılabilir. Sosyal bilgiler dersinin demokratik, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirme hedefinde olması, bu tezi kanıtlayan en önemli özelliklerden bir tanesidir. Gerek yapısı, gerekse birden fazla sosyal bilimle ilişki içinde olması, demokratik değerleri yüksek, sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirme noktasında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Temel demokratik değerler içerisinde sosyal bilgiler kazanımlarıyla ilişkili değerlerin oldukça fazla olduğu bir diğer dikkat çekici konudur. Sosyal Bilgiler Programı'nın yapısı incelendiğinde çok sayıda değer temel demokratik değerle bire bir örtüştüğü görülmektedir. Yılmaz (2011)'in de belirttiği gibi, öğrencilere kazandırılmak istenen bu değerler amacına ulaştığında, sosyal bilgiler dersi etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirmiş olacaktır. Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk sahibi, haklarını bilen, etkili vatandaşların yetişmesi aynı zamanda yurttaşlık algısını da olumlu yönde arttıracaktır (Türkcan, Bozkurt, 2015).

Demokratik değerler çağımızın önemli görülen değerlerinden bir tanesini oluşturmaktadır. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde vatandaşların sahip olması gereken demokratik değerlerin ne olabileceği soruları üzerinden başlayan tartışmalar bizleri doğrudan demokratik eğitim olgusuna götürmektedir. Demokratik değerlerin benimsenmesi, toplumla bir bütün halinde demokrasi dinamiklerine katkıda bulunması, demokratik değerler açısından önemlidir. Çünkü demokratik değerlerle bezenmiş vatandaşların bu değerleri yaşamlarında davranış haline getirmeleri, birçok demokratik tutuma ve değere sahip olması toplum dinamiklerini güçlendirmekle kalmayacak, toplumun düşünce yapısı ve değerlerini de etkileyecektir.



## KAYNAKÇA

- Akın, U. & Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 42, Sayı 2*, 183-198
- Bergmark, U. & Westman, S. (2016). Co-creating curriculum in higher education: promoting democratic values and a multidimensional view on learning, *International Journal for Academic Development, 21:1*, 28-40
- Berkant, G.H., Efendioğlu, A. & Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Vol. 9, No. 5*, 427-440
- Bilsky, W. & Schwartz, H.S. (1994). Values and personality, *European Journal of Personality, Vol. 8*, 163-181
- Bingöl, D. (2000). Demokratik Tutum ve Değerler Açısından Üniversite Gençliği, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 14, Sayı 1*, 129-157
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat, *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*, 12-19
- Can, Y. (2007). Demokratik değerlerin benimsenmesinde sosyal çevre faktörü. *Ege Üniversitesi Sosyoloji Dergisi, Sayı 18*, 16-39
- Chang, Y.H. (2005). *The Pedagogical Content Knowledge of Teacher Educators: A Case Study in a Democratic Teacher Preparation Program*. Unpublished doctoral dissertation. University of Ohio.
- Coşkun, Y. & Yıldırım, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1*, 311-328
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 11, Sayı 25*, 33-56
- Çiftçi, S.A. (2015). İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17*, 77-96
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 356-383
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*, 79-96



- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1, 1321-1333
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor?, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 31-43
- Erden, M. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınları, Ankara.
- Erwin, J. E. & Kipness, A.N. (1997). Fostering Democratic Values in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 25, No. 1, 57-60
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. Nilgün Çelebi), Anı Yayınları, Ankara
- Genç, Z.S. & Eryaman, Y.M. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 89-102
- Gömlüksiz, N.M & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, 96-134
- Hanh, C.L. (2003). Democratic values and citizen action: a view from US ninth graders, *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, 633-642
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (1), 29-42
- İlğan, A., Karayığit, D. & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, 97-118
- İşcan, C.D. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, 143-162
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 12, 65-82
- Kızılcılık, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*, Atilla Kitabevi, Ankara
- Kontaş, H., Selçuk, H. E. & Polat, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları İle Öğrencilerin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi, *International Journal of Social Science*, No:44, 141-151
- MEB. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar), ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 07.03.2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 93-108
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, 139-160



- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 7, Sayı 1*, 939-946
- Öğretici, B. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitime Yönelik Uygulamaların Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer, *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 3*, 217-239
- Özpolat, V. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 365-381
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. Sosyal Bilgiler Öğretimi-Demokratik Vatandaşlık Eğitimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Öztürk, T.B. (2013). Demokratik Pedagojinin Sanal Öğrenme Toplulukları ile Yeniden Keşfi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 46, Sayı 1*, 275-296
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press, New York
- Sadık, F., Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, Cilt 1, Sayı 1*, 48-62
- Safran, M. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. Öcal, A. ve Tay, B.) Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Subba, D. (2014). Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective, *American Journal of Educational Research, 2 (12)*, 37-40
- Şişman, M., Güleş, H., Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 1*, 167-182
- Taçman, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, *Cypriot Journal of Education Sciences, Vol, 1, No.1*, 30-46
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 12, No.36*, 309-345
- Tay, B. & Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt 9, Sayı 3*, 1499-1542
- Tay, B. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Ed: Turan, R. Ulusoy, K.) Maya Akademi Yayınları, Ankara.
- Tay, B., Durmaz, Z. F. & Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri. *GEFAD, Cilt 33, Sayı 1*, 67-93
- Theofano, M. (2010). *Democratic Education In Sweeden*. Lund University, Unpublished Master Thesis.
- Tonga, D. & Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı 1*, 91-110



- Topkaya, Z. E. & Yavu, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service english language teachers in Turkey, *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 36, 32-48
- Türkcan. B. & Bozkurt, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kimlik, Kültür ve Yurttaşlık Algıları, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol.10, No. 11, 1501-1526
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. 2.Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, 51-69
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 107, 15-22
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, 166-178
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi*. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed. Safran, M.) Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Nobel Yayınları, Ankara
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, 147-170
- Zachrisen, B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teacher's Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values During Play, *International Journal of Early Childhood*, Vol. 48, 179-192



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:05.09.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## Türkiye’deki e-Öğrenme Araştırmalarında Yönelimler

**Alaattin PARLAKKILIÇ, Can GÜLDÜREN**

Ufuk Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

**E-Posta:** [aparlakklc@gmail.com](mailto:aparlakklc@gmail.com)

### Öz

Bu araştırma, ULAKBİM veri tabanları tarafından dizinlenen Türkiye adresli dergilerde yayımlanmış eğitim alanındaki eylem araştırması makalelerinin bir içerik analizidir. Bu amaçla ulaşılan 80 makale incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form ile toplanmıştır. Makaleler formda yer alan tema ve kod listesine göre analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki temalar: makalelerin yayımlandığı yıl, dergi adı, dergi türü, tarandığı indeks, yayın dili, kaynağı; yazarlarının sayısı, cinsiyeti, milliyeti, mesleği, araştırmadaki rolü; yapıldığı yer, konu alanı, konusu; araştırma yöntemi, eylem araştırması türü ve döngüsü; örneklem düzeyi, büyüklüğü ve yöntemi; uygulama süresi, veri toplama ve analiz yöntemi; geçerlik ve güvenilirlik yöntemi, ve atıf sayısıdır. Çalışmada elde edilen veriler, yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanmıştır. Türkiye’de eylem araştırmasının az tercih edilen bir araştırma türü olması, çoğunlukla akademisyenler tarafından yapılması, ve öğretmen araştırmacıların çok az olması çalışmanın dikkat çeken sonuçlarıdır. Ayrıca, eylem araştırması yöntemi, türleri, döngüsü, araştırmacı rolü gibi eylem araştırmasının temel özellikleri konusunda daha çok bilgi ve tecrübe kazanılması gerektiği araştırmanın bir diğer önemli sonucu olarak değerlendirilebilir. Son olarak, çalışmanın eylem araştırmasına yönelik ilgiyi artırması ve araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İçerik analizi, e-öğrenme, Türkiye’de e-öğrenme, yönelim





## Giriş

Bilgi, internet, farklı ağlar ve mobil sistem ve araçlarla çeşitli teknolojilerle (kişisel bilgisayar, dizüstü bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve PDA' ler) dağıtılır. Teknolojik araçlarla öğrenenler herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde senkron ve asenkron olarak derslere katılabilirler. Teknolojinin eğitim dünyasına armağanı olan e-öğrenme, dağıtık öğrenme, çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme ve ağ tabanlı öğrenme gibi çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir (Wentling, vd.,2000; Shih, Feng, ve Tsai, 2008). Anılan terimler gözden geçirildiğinde Wentling ve diğerleri (2000) “e-öğrenme, bilginin elektronik olarak dağıtımını ve kullanımını “olarak tanımlamışlardır.

Bazı araştırmacılar akademik dergilerde yayınlanan makalelerin içerik analizini psikoloji, (Howard, Cole, ve Maxwell, 1987; Smith vd., 1998), bilim eğitimi (Eybe ve Schmidt, 2001; Tsai ve Wen, 2005), bilgi teknolojileri (Lai ve Mahapatra, 1997) ve eğitim teknolojileri (Rourke ve Szabo, 2002; Latchem, 2006; Shih, Feng, ve Tsai, 2008 ) gibi alanlarda yapmışlardır. Rourke ve Szabo (2002) 1986-2001 yılları arası Journal of Distance Education dergisinde yayınlanan makalelerin madde tipi, konu, araştırma metodları ve birinci yazarların biyografik analizleri konularında yapmışlardır. Latchem (2006) 2000-2005 yılları arasında British Journal of Educational Technology dergisi makalelerine katkı sağlayıcılar, ülke kaynağı, sektör temsilcileri ve sorgulama konularında analiz yapmıştır. Shih, Feng, ve Tsai (2008) tarafından e-öğrenme bilişi alanında 2001-2005 yılları arasında British Journal of Educational Technology (BJET), Innovations In Education and Teaching International (IETI), Computers and Education (CE), Educational Technology Research & Development (ETR&D), ve Journal of Computer Assisted Learning (JCAL) dergilerinde yayınlanan makaleleri incelemiştir. Shih, Feng ve Tsai anketlerinde e-öğrenme ile ilgili birkaç konuyu onaltı yüksek tirajlı dergide incelenmişlerdir. Yurt dışında yapılan bu araştırmalarda yeni eğitim paradigması olarak gelişmekte fakat detaylı araştırmalar bu konuda henüz azdır. E-öğrenme alanı, kullanılan yöntemler, araştırma konuları, çalışma katılımcıları, ve akademik disiplin konularında farklılık göstermektedir.

Türkiye’de ise Gülbahar ve Alper (2009) “öğretim teknolojileri” alanında 2005-2006 ve 2007 yıllarında Türkiye’de yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TOJET ve TOJDE gerçekleştirmişlerdir. Bu inceleme sonuçları, araştırmaların özellikle “e-öğrenme” ve uzaktan eğitim konularında yoğunlaştığını göstermiştir. Göktaş vd. (2012), SSCI veri tabanlarında dizinlenen Türk menşeli dergilerdeki eğitim teknolojileri araştırmalarının eğilimlerini tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarının akademik veya güncel bilimsel dergilerde yayınlanması araştırmacılar tarafından önemsenir. Bu araştırma makalesinde belirtilen sonuçlara göre gerek yeni araştırmalar yapılabilir gerekse alanyazındaki e-öğrenmenin son yönelimleri öğrenilebilir. Sistematik ve akademik olarak yayınlanan araştırmaların belli zaman aralıkları ile incelenmesi, e-öğrenme alanındaki tecrübeli araştırmacıların yaptığı araştırmalar, yeni ve gelişmiş araştırmalar alanyazının durumunu gösterdiği gibi geleceğe de yeni araştırmacılar ve araştırmalar için ışık tutar.



Belirtilen bu çalışmalar ve incelenmek istenen e-öğrenme yönelimleri çerçevesinde geleceğe ve araştırmacılara ışık tutacak e-öğrenme ile ilgili içerik analizi yapma gereği vardır. Bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. İncelenen dergilerde yayınlanan e-öğrenme makalelerin sayısı ve yüzdesi nedir?
2. E-öğrenme makalelerinde araştırma türü sayı ve yüzdesi nedir?
3. E-öğrenme makalelerindeki araştırma konularının sayı ve yüzdesi nedir?
4. E-öğrenme araştırmalarındaki sektörel temsilin sayı ve yüzdeleri nedir?
5. E-öğrenme araştırmalarındaki akademik disiplinlerin durumu sayı ve yüzde olarak nedir?

### **Yöntem**

E-öğrenme araştırmalarındaki yönelimleri belirlemek amacıyla 2012, 2013 ve 2014 yıllarında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TOJET ve TOJDE dergilerinde yayınlanan makalelerin içerik analizi yöntemi kullanılarak inceleme yapılmıştır. Anılan dört derginin Türk Eğitim İndeksinde olması ve Türkiye'deki eğitim teknolojileri alanında kabul görmeleri ve desteklerinin kendi üniversiteleri tarafından verilmeleri seçimde esas alınmıştır. Araştırmada dergilerde yayınlanan makaleler esas alınmış, dergilerdeki diğer yayınlar hariç tutulmuştur. Anılan dergilerde 2012-2013-2014 yıllarında yayınlanmış e-öğrenme ile ilgili 195 adet makale araştırmaya esas teşkil etmiştir.

### **Araştırma Türü Analizi**

Bu kategoriler eğitim psikoloji alanında çalışan Smith vd..(1998) ve eğitim bilimleri alanında çalışan Tsai ve Wen (2005) kategorileri ile benzerlik arz etmektedir. E-öğrenme araştırma makaleleri aşağıdaki türlerin birinde sınıflandırılmıştır:

- E-öğrenme alanında nicel ve nitel araştırma makaleleri,
- E-öğrenme alanında teorik makaleler,
- E-öğrenme ile ilgili literatürlerin özetleri ,
- E-öğrenme alanındaki durum makaleleri,
- E-öğrenme tanım ve kapsamını gösteren diğer araştırmalar.

### **Araştırma Konu Analizi**

Bu araştırmada belirlenen kategoriler “Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)” tarafından düzenlenen ED-MEDIA 2009 World Conference’ ta belirlenip kullanılan konu analizi kategorilendirmesi kullanılmıştır. Her bir e-öğrenme makalesi yedi kategoride sadece birine en uygun kategoride sınıflandırılmıştır. Belirlenen bu alanlar aşağıdadır:

- Altyapı,
- Araç ve içerik yönelimli uygulamalar,
- Öğretmen ve öğrencinin yeni rolleri,



- İnsan bilgisayar etkileşimi,
- Durum ve Projeler,
- Evrensel Web Erişilebilirliği
- Katılımcılar ve Teknolojilerdir.

**Altyapı:** Eğitim teknolojileri mimarisi, uzaktan eğitim sistemleri tasarımı, dağıtık öğrenme ortamları, sistem tasarım yöntemleri, çoklu ortam/hipermedya ortamları ve web tabanlı ders destek sistemleri.

**Araç ve içerik yönelimli uygulamalar:** Yazarlık araçları, etki değerlendirmesi, etkileşimli öğrenme ortamları, grup yazılım araçları, çoklu ortam/hipermedya uygulamaları, araştırma bakış açıları, sanal gerçeklik ve web temelli ders/kaynak siteleri.

**Öğretmen ve öğrencinin yeni rolleri:** Yapıcı yaklaşımlar, işbirlikçi öğrenme, deneyim uygulamaları, sınıf öğretimini geliştirme, öğretim ağları, öğretmen eğitim ve desteği, pedagoji konuları ve öğretme/öğrenme stratejileri.

**İnsan bilgisayar etkileşimi:** Bilgisayar destekli iletişim, tasarım prensipleri, kullanılabilirlik çalışmaları ve kullanıcı ara yüz tasarımı.

**Durum ve Projeler:** Ülkelere özel gelişmeler, örnek projeler, kurumsal özel durumlar ve sanal üniversiteler.

**Evrensel Web Erişilebilirliği:** Bu madde yasal kurallara uyma ve fiziksel erişim problemi olanların teknolojilere erişimini düzenler. Bu çerçevede teknoloji ve erişilebilirlik, politikalar, site yönetimi ve gerekli diğer konular.

**Katılımcılar ve Teknolojiler:** Bu konu, katılımcılar ve teknoloji ile ilgili konular ve uygulamalar hakkında bilgi vererek, tartışma ve sohbet, dil ve kültür, çoklu ortam desteği, dijital kaynaklarla dili keşfetmek ve kültürel tutum ve teknoloji kabulü yoluyla dil gelişimini desteklemek için dil çeşitliliği bazında e-öğrenmenin etkilerini araştırır.

### **Çalışma Katılımcıları Analizi**

E-öğrenme çalışmasına katılan katılımcılar, erken çocukluk, ilkökul, ortaokul/lise, üniversite, endüstri çalışma alanı, mesleki eğitim alanı, öğretmen eğitimi ve diğer kategorileri altında belirtilmiştir. Farklı alanlar, araştırmacılar arasında tartışılmış ve sonuca ulaşılarak karar verilmiştir.

### **Akademik Disiplin Analizi**

Akademik disiplin alanı, ilgili e-öğrenme makaleleri, diğer, fen bilimleri, sağlık bilimleri, sosyal bilimler, yaşam bilimleri ve müşterek disiplin alanları olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Bu disiplin ve kategoriler Bourke ve Butler (1998) tarafında oluşturulan kategorilerin yeniden yapılandırılmış halidir. Bu kategorilerin açıklamaları şöyledir:

**Fen bilimleri:** Matematik, kimya, kimya mühendisliği, fizik, toprak bilimi, atmosferik bilim, astronomi, mühendislik alanları, çevre bilimi, malzeme bilimi alanları.

**Sağlık bilimleri:** Tıp bilimi, hemşirelik, diş hekimliği, veteriner, fizik tedavi, medikal sağlık.



**Sosyal bilimler:** Sanat ve beşeri bilimler, iş bilimi, yönetim bilimi, muhasebe bilimi, ekonomik ve mali bilim, psikolojik bilimi, sosyal bilimler, eğitim.

**Yaşam bilimleri:** Biyolojik bilim, tarım, biyokimya, mikrobiyoloji ve immünoloji, sitoloji, genetik nörobilim, farmakolojik bilim, toksikolojik bilimi.

**Müşterek disiplin alanları:** Birden fazla birbiriyle ilgili alan.

**Diğer:** Bilinmeyen veya olmayan yeni bir disiplin.

## Bulgular

Bu araştırmanın sonucuna incelenen araştırma makalelerinin durumu Tablo1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sayı ve her dergi ve (2012-2013-2014) yılında e-öğrenme makalelerinin yüzdesi

Yıl	AÜ-E BFD	HÜ-EFD	TOJET	TOJDE	Yüzde	Toplam
2012	2	3	40	32	%39	77
2013	1	4	45	20	%36	70
2014	0	4	24	20	%25	48
Yüzde	%1,5	%5,5	%59	%37	%100	
Toplam	3	11	109	72		195

Tablo1 de gösterildiği gibi AÜ-EBFD %1,5, HÜ-EFD % 5,5, TOJET %59 ve TOJDE %37 oranında 2012-2013-2014 e-öğrenme ile ilgili Türk yazarların ve araştırmacıların makalelerine yer verilmiştir. 2012 yılında %77 ile en yüksek ve %48 ile 2014’de en düşük yıl olmuştur. TOJET dergisi bu üç yıllık sürede e-öğrenme makale oranları.2013’de yükseliş göstermişken, 2014 yılında % 22ye gerilemiştir.Yine aynı şekilde TOJDE dergisindeki e-öğrenme makale oranları 2012’de %44 dan 2013 ve 2014 yıllarında % 27’ye gerilemiştir.

## Araştırma Türü

Tablo2 2012-2013-2014 yıllarında yayınlanan e-öğrenme makale türlerinin analiz sonuçlarını göstermektedir. Anılan üç yıl sürecinde deneysel makaleler e-öğrenme makalelerin %81,5 ünü oluşturmaktadır. En yüksek tür olup bunu diğer türlerden durum, teorik makaleler ve özet makaleleri izlemektedir.

**Tablo 2.** 2012-2013-2014 yıllarında yayınlanan e-öğrenme makalelerinin türlerinin sayısı ve yüzdesi

Araştırma Türü/Yıl	Deneysel	Teorik	Özet	Durum	Diğer
2012	64	5	2	6	0



2013	57	6	0	6	0
2014	38	5	0	5	0
Toplam	159 %81,5				

Tablo3'te dergilerin araştırma türüne göre analizleri göstermektedir. Her dört dergi içinde e-öğrenme makaleleri deneysel türden olup en son sırada durum makaleleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** E-öğrenme konulu makalelerin dergilere göre dağılımı

Araştırma Türü/Dergi	Deneysel	Teorik	Özet	Durum	Diğer
AÜ-EBFD	3	0	0	1	0
HÜ_EFD	10	1	0	0	0
TOJET	87	11	3	8	0
TOJDE	49	4	0	9	0

### Araştırma Konusu

E-öğrenme makaleleri konu olarak incelenmesi Tablo4'de yıllar bazında gösterilmiştir. İlk üç konu yıl bazında gösterilmiştir. Kategorilerde “Öğretmen ve öğrencinin yeni roller” % 18, “Altyapı” % 19,3 ve “Araç ve içerik yönelimli uygulamalar” % 44,7 ile en üst üç kategoridedir. “Araç ve içerik yönelimli uygulamalar” % 44,7 ile e-öğrenme makalelerinde ilk sırada yer almış ve son üç yılda % 38 den % 22'ye düşmüştür. Ortalaması % 19,3 olan “Altyapı” son üç yılda %32,3 ten % 27'ye düşmüştür. “Yerli Halklar ve Teknolojiler” kategorilerinde daha az yayın yapılmışken “Evrensel Web Erişilebilirliği” konusunda hiç yayın yapılmamıştır.

**Tablo 4.** 2012-2013-2014 yıllarında yayınlanan e-öğrenme makalelerinin konuları

Araştırma konusu	2012	2013	2014	Yüzde	Toplam
Altyapı	12	15	10	%19,3	37
Araç ve İçerik Yönelimli Uygulamalar	33	35	19	%44,7	87
Öğretmen ve Öğrencinin Yeni Roller	14	13	8	%18	35
İnsan Bilgisayar Etkileşimleri	5	3	2	%5,3	10
Durum ve Projeler	7	6	8	%10,2	21
Evrensel Web Erişilebilirliği	0	0	0	%0	0



Yerli Halklar ve Teknolojiler	2	1	2	%2,5	5
-------------------------------	---	---	---	------	---

Tablo5 konuya göre dergilerin durumunu göstermiştir. Konuların ilk üç sıralamasında “Araç ve İçerik Yönelimli Uygulamalar” ki neredeyse yarıya yakın orana sahiptir. Altyapı ikinci sıradadır. “Evrensel Web Erişilebilirliği” ve “Yerli Halklar ve Teknolojiler” kategorileri dergilerde çok önemli bir duruma sahip değildir.

**Tablo 5.** 2012-2013-2014 yıllarında yayınlanan e-öğrenme makale konularının dergilere göre dağılımı

Araştırma konusu	AÜ-EBFD	HÜ-EFD	TOJET	TOJDE
Altyapı	0	2	23	10
Araç ve İçerik Yönelimli Uygulamalar	3	3	41	40
Öğretmen ve Öğrencinin Yeni Roller	0	2	16	17
İnsan Bilgisayar Etkileşimleri	0	0	5	5
Durum ve Projeler	1	0	5	4
Evrensel Web Erişilebilirliği	0	0	0	0
Yerli Halklar ve Teknolojiler	0	0	0	5

Değerli bir e-öğrenme dersi, teknolojiden ziyade pedagojiye bağlıdır. Teknoloji burada kolaylaştırıcı durumdadır. Bundan dolayı e-öğrenme alanındaki çabalar bilgiyi geliştirme yönünde olmalıdır (Andrade, Ares, Garcia, Rodriguez, Seoane & Suarez, 2008). Böyle bir perspektif “Öğretmen ve Öğrencinin Yeni Roller” kategorisinin önemli bir konu olmasının sebebi olabilir.

### Çalışma Katılımcıları

Çalışma katılımcılarının yüzde ve sıklıkları Tablo6 da gösterilmiştir. En üstte yer alan üç ‘üniversite’ % 51,2, ‘diğer’ % 15,8 ve ‘öğretmen yetiştirme’ % 10,7 dir. Ortaokul/ lise %9,2 , endüstri çalışma alanı % 8,7 olmuş, ve ilokul % 4,3 ile en az orana sahiptir. Erken çocukluk alanında hiç yayın yapılmamıştır. Sonuçlardan da anlaşıldığı gibi gündemdeki çalışmalar daha çok öğrencilerin resmi kurumlarda öğrenmeleri ile ilgili makaleler fazladır. Bazı araştırmacılar örneğin Gonzalez-Barbone ve Anido-Rifon, 2008; Shih, Feng,ve Tsai, 2008) gelecek çalışmaların daha çok çalışanların güncel ihtiyaçları ( örneğin hayat boyu öğrenme) konularında olacağını öngörmektedir.



**Tablo 6.** E-öğrenme makalelerinin sektörel bazda sıklık ve yüzdeleri

Araştırma konusu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Diğer	31	15,8
Erken çocukluk	0	0
İlkokul	8	4,3
Ortaokul/lise	18	9,2
Üniversite	100	51,3
Endüstri ve meslek eğitim alanı	17	8,7
Öğretmen yetiştirme	21	10,7

### Akademik Disiplin

Akademik disiplin kategorisinin yüzde ve sıklıkları Tablo7 da gösterilmiştir. İlk üç alan, sosyal bilimler %39,4 fen bilimleri % 25,6 ve diğer alanlar % 14,3 oranındadır. Müşterek disiplin alanları %13,8, sağlık bilimleri %4, 5 ve yaşam bilimleri % 2,5 olarak sıralanmışlardır.

**Tablo 6.** E-öğrenme makalelerinin sektörel bazda sıklık ve yüzdeleri

Akademik disiplin	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Diğer	28	14,3
Fen bilimleri	50	25,6
Sağlık bilimleri	8	4,5
Sosyal bilimler	77	39,4
Yaşam bilimleri	5	2,5
Müşterek disiplin alanları	27	13,8

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, e-öğrenme alanında 2012-2013-2014 yıllarında Türkiye’de yayımlanan dört eğitim dergisinin (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TOJET ve TOJDE) ilgili yıllardaki makale içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre dört dergide yayınlanan makalelerin içinde, deneysel çalışma baskın araştırma türü olduğu görüldü. Teorik, yorum ve özellikle özet çalışmalarının az olduğu görülmüştür. Araştırma konuları ile ilgili olarak, kategorinin “Araç ve içerik yönelimli



uygulamalar” en fazla yayımlanan konu olmuş, ama bu konu düşüş eğilimi göstermiştir. “Altyapı ve Öğretmen ve öğrencinin yeni roller” yüzdeleri bu üç yıl içerisinde birinciyi takip eden iki konu olmuştur. Bu çalışma, en yaygın olduğu alanı Sektör temsil olarak “Üniversite” olarak bulmuştur. Akademik disiplin kategorileri açısından, sosyal bilimler ve fen bilimler e-öğrenme makalelerde yayınlanan önemli disiplinler olmuştur.





## KAYNAKÇA

- Andrade, J., Ares, J., Garcı'a, R., Rodrı'guez, S., Seoane, M., & Sua'rez, S. (2008). Guidelines for the development of e-learning systems by means of proactive question. *Computers & Education*, 51(4), 1510–1522.
- Bourke, P. ve Butler, L. (1998). Institutions and the map of science: Matching university departments and fields of research. *Research Policy*, 26, 711-718.
- Eybe, J., ve Schmidt, H.-J. (2001). Quality criteria and exemplary papers in chemistry education research. *International Journal of Science Education*, 23, 209-225.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000- 2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*.12(1). 177-199.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A.(2009). Öğretim Teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2). 93-111.
- Howard, G. S., Cole, D. A., ve Maxwell, S. E. (1987). Research productivity in psychology based on publication in the journals of the American Psychological Association. *American Psychologist*, 42, 975-986.
- Lai, V. S., ve Mahapatra, R. K. (1997). Exploring the research in information technology implementation. *Information & Management*, 32, 187-201.
- Latchem, C. (2006). Editorial: A content analysis of the British journal of Educational Technology. *British journal of Educational Technology*, 37(4), 503-511.
- Rourke, L., ve Szabo, M. (2002). A content analysis of the “journal of distance education” 1986-2001. *Journal of Distance Education*, 17(1), 63-74.
- Shih, M., Feng, J., ve Tsai, C.-C. (2008). Research and trends in the field of e-learning from 2001 to 2005: A content analysis of cognitive studies in selected journals. *Computers & Education*, 51, 955–967.
- Smith, M.C., Locke, S.G., Boisse, S.J., Gallagher, P.A., Krengel, L.E., Kuczek, J.E., Mcfarland, J.E., Rapoo, B. ve Wertheim, C. (1998). Productivity of educational psychologists in educational psychology journals, 1991–1996. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 173–181.
- Tsai, C.-C., ve Wen, L. M. C. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27, 3-14.
- Gonzalez-Barbone, V. ve Anido-Rifon, L. (2008). Creating the first SCORM object. *Computers & Education*, 51(4), 1634–1647.
- Wentling, T.L., Waight, C., Gallaher, J., La Fleur, J., Wang, C. ve Kanfer, A. (2000). E-learning- A review of literature.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:20.08.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## Okul Yöneticilerinin Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi (Bartın Örneği)

Mustafa GÖKDAĞ<sup>1</sup>, Mutlu TÜRKMEN<sup>2</sup>, Hayri AKYÜZ<sup>1</sup>

Bartın Üniversitesi, Bartın, TÜRKİYE

Bayburt Üniversitesi, Bayburt, TÜRKİYE

E-Posta: [gokdagm@gmail.com](mailto:gokdagm@gmail.com)

### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan okul yöneticileri oluştururken, örneklemini kolayda örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiş 125 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma verileri 01.04.2016 - 31.05.2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Kızılyalı (2014) tarafından geliştirilen ve 39 sorudan oluşan “Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüş Ölçeği” beşli likert tipi ölçme araçları ile elde edilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre görüşleri arasında fark bulunup bulunmadığı “t” testi ile diğer değişkenlere göre görüşleri arasında fark bulunup bulunmadığı ise Tek Yönlü Varyans analiziyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel bilgileri ile ölçeklerden aldıkları puanlara göre farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik testlerde yöneticilerin “cinsiyet”, “çocuk sayısı”, “yöneticilik hizmet süresi”, “spor yapma durumu”, “spor yapma düzeyi” değişkenleri ile kadınların spor etkinliklerine katılımına dair görüşleri arasında istatistikî olarak anlamlı farklılıklara rastlanırken “yaş, hizmet yılı, okul türü ve görev türü” değişkenlerinde istatistikî olarak anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır. Okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına yönelik algı düzeylerinin ortalamasının altında bir dağılım sergilediği dolayısıyla düşük düzeyde bir algıya sahip olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Spora katılım, Spor, Kadın, Okul yöneticisi



## **Investigation of School Administrators' Views on Women's Participation in Sports Activities (Bartın Case)**

### **Abstract**

The purpose of this research is to reveal the school administrators' views on women's participation in sports activities. While the universe of the work was constituted by the school administrators who worked in the province of Bartın in the 2016-2017 academic year, 125 school administrators constituted the sample. The research data were collected between 01.04.2016 - 31.05.2016. The data of the study was obtained by means of five-point Likert-type measurement tools developed by Kizilyalli (2014) and consisted of 39 questions "Opinion Scale on Women's Participation in Sports Activities..The "t" test was used to determine whether there was a difference between the views of the participants according to gender and the one-way analysis of variance was used to determine whether there was a difference between the views of the participants according to other variables. Tests to determine whether there is a difference between the personal information of the administrators participating in the survey and the scores they receive from the scales the views on women's participation in sports activities with the variables such as "gender", "number of children", "duration of managerial service", "sporting status", "sporting level" statistically significant differences were found between the views of women on participation in sports events, no statistically significant differences were found in the variables of "age", "year of service", "type of school" and "type of duty". It was found that the level of perception of school administrators about women's participation in sports activities was below average therefore had a low level of perception.

**Keywords:** Sport, Attitude, Attitude towards sport, School administrator



## Giriş

Feminist akımların etkisi ile birlikte cinsiyet ayrımcılığına karşı duruş, cinsiyetler arasındaki siyasal ve ekonomik eşitliğin sağlanması üzerinde tartışmalar başlamıştır. Fransız ihtilali ile birlikte kadınların statüsünde önemli değişiklikler meydana gelmiş ve seçme seçilme hakkı gibi siyasal hakların elde edilmesi ve mülkiyet haklarının kadınlar lehine iyileşmesi kadın özgürlüğünün ileride yaşanacak yansımalarına ön ayak olmuştur. Kadınların özgürleşmesi ile birlikte yaygın olan erkek egemen kültür zayıflamaya başlamıştır. Böylece kadın hareketleri ortaya çıkmıştır (Anna Britannica, 1988, s.497).

İlk olarak kadınlara eğitimde fırsat eşitliği söylemleri üzerine 1972 yılında ABD’de ıslah eğitimi adı altında yapılan çalışmalarda kadınların spora katılımı konusunda fırsatların yaratılması gerektiği düşüncesinden hareketle Federal fonların desteği ile kadınların spor aktivitelerine katılımı sağlanmıştır (Boutilier ve San Giovanni, 1994, s.101).

Modern yaşamın öncesinde de kadınların toplumsal hayatta kabul görmediği zamanlar vardır. Spor konusu da bu görüşlerden etkilenmiştir. Kadınların sportif aktivitelere katılımının yasaklandığı ve hor görüldüğü dönemler antik çağdan günümüze kadar süregelmiştir. Bugün ise kadınların spor ve diğer toplumsal hayata katılması yavaş yavaş kabul görmeye başlamıştır. Yunan olimpiyatları antik çağlardan günümüze hala devam etmektedir. Yaklaşık bir asır önce kadınlar hala olimpiyatlarda kabul görmüyordu. Savaşların ardından yeniden başlayan olimpiyatlarda Baron De Coubertin, kadınların rolünün erkekleri takdir etmek olduğunu söylemiştir (McPherson, Curtis, Loy, 1989, s.288). Dünyada sportif faaliyetlerin artmasında önemli bir rolü olan bu düşünür 1902’de “kadın sporları, doğanın kurallarına aykırıdır”, 1912’de “Olimpiyat oyunları erkeklere ayrılmalı ve kadın sporcuların görünüşlerinin korkutucu olduğu düşüncesi vurgulanmalıdır.”, şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum kadınları hor gören anlayışın 20. yy başlarında da devam ettiğini göstermektedir. Olimpiyatların tekrardan düzenlenmesinin başlamasından yaklaşık 30 yıl önce ancak kadınlar spor yarışmalarına dâhil edilmişlerdir. Ancak Coubertin yine eski görüşünü savunmaya devam ederek kadınların olimpiyatlardan çekilmesi gerekir şeklinde açıklama yapmıştır. 1925’de kadınların tasnif dışı yarışmalarını önerirken, 1934’de kadın sporcuların yarışmalarda yer almasının erkek sporcular için iyi olmadığı konusunda uyarılarda bulunmuştur. Başarıya ulaşmanın yüksek motivasyon ile sağlandığını hem müsabakalarda hem de bilimsel çalışmalarda vurgulanmakla birlikte (Özgün vd., 2017, s.86), 1935’de ise tekrar ısrarla kadınların halk karşılaşmalarına katılmasına karşı olduğunu, onların toplum içerisinde spor yapmaması gerektiğini, olimpiyat oyunlarında kadınların asıl rolünün erkeklerin başarılarının ödüllendirilmesinde görev almak olduğunu vurgulamıştır (McPherson, Curtis, Loy, 1989, s.227).

Son yıllarda kadınların spora olan ilgisinin özellikle bazı branşlarda arttığı ciddi oranda hissedilmektedir. Özellikle mücadele sporlarındaki artış dikkat çekicidir. Taekwondo branşında büyük bir artış olduğu görülmüştür. Bu artışın için de kültürel bir tarzın tercih edilmeyi etkilediği görülmektedir. Birincisi, Taekwondo sporunda giyilen giysinin bizim ülkemizin yaşamsal, örf, adetleri ile birlikte inanç ve maneviyat yönün de tercihi daha fazla olan branşlar arasına almıştır. İkincisi, son yıllarda artan kapkaç ve benzeri durumlar karşısında kadınların kendilerini savunma ihtiyaçlarının artması ile birlikte spora yönelmede gözle görülebilir bir artış olmuştur. Diğer sporlarda da olimpik branşların medyadaki artışı ile birlikte sporun kültürü oluşmakta, bununla birlikte kadınların spora yönelmelerine ivme katmıştır. Üçüncü tercihin son yıllarda hareketsizliğe bağlı hastalıkların artması ile birlikte doktorların vatandaşları spora yöneltmeleri topluma sağlık amaçlı sporda da çok ciddi bir



yükselişe neden olmuştur. Bu gelişmeler güzel olsa da hala gelişmiş ülkelerin çok gerisinde olduğumuz kesindir. Kadınların spor alanlarında olmayışının en büyük nedeni ülkemizin kültürel düzeyi ile referans olarak örf, adet ve geleneksel anlayışta kadının yerinin etkisi çok büyüktür (Pfister, 2008:255).

Türklerde spor etkinlikleri, sporun tarih sahnesinde ortaya çıkmasıyla paralel olarak başlamıştır. Bu anlamda, Türkler her toplum gibi sporu yaşamlarının bir parçası haline getirmiş ve kültürlerinin bir parçası haline dönüştürmüştür. Özellikle savaş ve seferlerde katkısı olması adına atla birlikte yapılan sporlara önem verilmiş, özel günlerde düzenlenen eğlencelerde, düğünlerde çeşitli sportif oyunlar oynanmaya başlamıştır. Sporun bir eğitim aracı olarak benimsenip, askerlere yaptırılan sporlarla savaşa hazırlık yapılmıştır. Yakın tarihe baktığımızda Osmanlılar döneminde de sporun bir savaş eğitim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bugünkü spor kulüpleri gibi çeşitli spor tekkeleri açılmış, burada kalanların yeme içme ve her türlü bakımları karşılanmıştır. Askeri kurumların eğitim programlarına beden eğitimi ve spor hareketleri yerleştirilmiştir.

Doğramacıya göre (1989) Türk kadını üç evrede değerlendirilmelidir:

1. Türklerin İslâmiyet'e girmeden önceki göçebelik evresi; bu evrede, kadınlar, dönemlerindeki erkek halini almaya başlar. Onlar gibi at biner, ok atar, kılıç kuşanır ve hatta savaş meydanında düşmanlarla çarpışır.
2. Kalıcı Medeniyet olma ve İslâm kültürünün etkisine girdikten sonraki evresi; bu evrede kadın bir önceki evreye oranla daha pasif durumdadır. Kadınların bir önceki dönemde belirtilen, kahramanlık özelliklerini kaybederek, daha çok aşklara konu olarak görülmektedir.
3. Batı medeniyetinin tesiri görülmeye başladıktan sonraki evre; bu evrede kadınların toplumsal, iktisadi ve kültürel hak ve ödevleri ön plana çıkarılır. Böylelikle daha önce erkeklere kaybettiği varsayılan eşitlik olgusunu yeniden erkekle eşit seviyelere gelmesi amaçlanmaktadır.

Özellikle kadınlar, geçmişte, sporda yer almamaktaydı, hareketsizlik kadınlar için doğal bir durum olarak nitelendirilmekteydi. Gelenekler, kadına bağlanan değerler, onların spora karşı ilgisizlikleri, bu alanın erkeklere özgü bir etkinlik olarak görülmesini sağlamıştır. Günümüzde herkes için spor anlayışının yaygınlaşması ile sporda cinsel farklılaşma da azalmıştır (Tezcan, 1992).

Bu noktadan hareketle araştırmamızın amacı, okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bartın ilinde bulunan Okul Yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, genel tarama modellerinden biri olan kesit alma yaklaşımı ve ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır.

### **Evren, Örneklem veya Çalışma Grubu**

Araştırmanın evreni aynı zamanda çalışma evrenini oluşturmuştur. Bu çalışmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev



yapan 184 okul yöneticisinden oluşmuştur. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen örneklem grubu ise 24'ü kadın 101'i erkek olmak üzere 125 okul yöneticisinden oluşmuştur.

### **Verilerin Toplaması ve Ölçme Araçları**

Bartın Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra kişisel bilgi formu ile Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına Dair Görüş Ölçeği araştırmacı eşliğinde Bartın ilinde görev yapan okul yöneticileri tarafından yüz yüze görüşme yöntemiyle doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Okul yöneticilerine ait cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, görev yapılan okul türü, görev türü, hizmet yılı, yöneticilikteki hizmet yılı, spor yapma durumu ve spor yapma düzeyi gibi demografik değişkenleri içeren sorulardan oluşmaktadır.

**Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Görüş Ölçeği:** Kızılyalı (2014)'ın yürüttüğü yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen ve beşli likert derecelendirme ölçeği şeklinde oluşturulan ölçek, Geçerlik ve Güvenirlik çalışması Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarında ve Eczacılık Fakültesi'nde öğrenim gören 465 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamada ölçekte 55 soru yer almıştır. Geçerlik ve Güvenirlik çalışması sonucu ölçme aracındaki soru sayısı 39'e düşürülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.91 bulunmuştur. Faktör analizi için Barlett testi sonucu [9484,825 ( $p < 0.001$ )] olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan toplam varyans oranı %32,78'dir. Bu nedenle ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 769 olarak bulunmuştur. Böylece ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Derecelendirmede sırası ile "Tam Katılıyorum", "Çok Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Az Katılıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" seçenekleri yer almaktadır. Ölçekteki olumlu 24 maddeden alınabilecek en yüksek puan  $24 \times 5 = 120$ 'dir. Alınabilecek en düşük puan ise  $24 \times 1 = 24$ 'tür. Olumsuz maddelerden alınabilecek en yüksek puan  $15 \times 5 = 75$ , en düşük puan ise  $15 \times 1 = 15$ 'tir. Elde edilen veriler bu puanlama üzerinden değerlendirilecektir.

### **Verilerin Analizi ve Çözümlemesi**

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 paket programında yapılmıştır. Verilerin analizinde verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine bakılıp, normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerden T-testi ve One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinden yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinden toplanan veriler SPSS programına girilmiştir. Toplanan 130 veri içerisinden uç değerler ve kayıp veriler incelendikten sonra 5 veri araştırmadan çıkarılarak 125 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

### **Bulgular**

**Tablo 1.** Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	24	19,2
	Erkek	101	80,8
<b>Yaş</b>	40 ve Altı	33	26,4



	41-50	53	42,4
	51 ve Üstü	39	31,2
<b>Çocuk Sayısı</b>	1 Çocuk veya Hiç	36	28,8
	2 Çocuk	63	50,4
	3 Çocuk ve Üstü	26	20,8
<b>Görev Yapılan Okul</b>	İlkokul	42	33,6
	Ortaokul	47	37,6
	Lise	36	28,8
<b>Görev Türü</b>	Müdür veya Müdür Baş Yardımcısı	52	41,6
	Müdür Yardımcısı	73	58,4
<b>Hizmet Yılı</b>	20 Yıl ve Altı	60	48,0
	21 Yıl ve Üstü	65	52,0
<b>Yöneticilik Hizmet Yılı</b>	5 Yıl ve Altı	45	36,0
	6-15 Yıl	49	39,2
	16 Yıl ve Üstü	31	24,8
<b>Spor Yapma Durumu</b>	Evet	67	53,6
	Hayır	58	46,4
<b>Spor Yapma Düzeyi</b>	Yapmamış	85	68,0
	Lisanslı Sporcu	40	32,0
<b>Toplam</b>		125	100,0

Tablo 1'e bakıldığında okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlarının incelendiği görülmektedir. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, 24 (%19,2) kadın okul yöneticisi ve 101 (%80,8) erkek okul yöneticisi bulunmaktadır. Yaş düzeylerine ilişkin dağılıma bakıldığında, 40 ve altı yaş düzeyine sahip olan 33 (%26,4) okul yöneticisi, 41-50 yaş düzeyine sahip olan 53 (%42,4) okul yöneticisi, 51 ve üstü yaş düzeyine sahip olan 39 (%31,2) okul yöneticisi bulunmaktadır. Yöneticilerin sahip oldukları çocuk sayılarına göre dağılımlarına bakıldığında, 1 çocuk veya hiç çocuğu olmayan 36 (%28,8) okul yöneticisi, 2 çocuğu olan 63 (%50,4) okul yöneticisi, 3 çocuk ve daha fazla çocuğu olan 26 (%20,8) okul yöneticisi bulunmaktadır. Yöneticilerin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde, ilkokulda görev yapan 42 (%33,6) okul yöneticisi, ortaokulda görev yapan 47 (%37,6) okul yöneticisi

si ve lisede görev yapan 36 (%28,8) okul yöneticisi bulunmaktadır. Yöneticilerin görev türlerine göre dağılımları incelendiğinde, müdür veya müdür başyardımcısı olarak görev yapan 52 (%41,6) okul yöneticisi ve müdür yardımcısı olarak görev yapan 73 (%58,4) okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin hizmet yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, 20 yıl ve altı hizmet yılına sahip olan 60 (%48,0) okul yöneticisi, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan 65 (%52,0) okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yöneticilik hizmet yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, 5 yıl ve altı yöneticilik hizmet yılına sahip 45 (%36,0) okul yöneticisi, 6-15 yıl yöneticilik hizmet yılına sahip 49 (%39,2) okul yöneticisi, 16 yıl ve üstü yöneticilik hizmet yılına sahip 31 (%24,8) okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin spor yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, spor yapan 67 (%53,6) okul yöneticisi ve spor yapmayan 58 (%46,4) okul yöneticisi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin spor yapma düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, spor yapmamış veya amatör olarak spor yapmış olan 85 (%68,0) okul yöneticisi ve lisanslı olarak spor yapmış veya yapıyor olan 40 (%32,0) okul yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 125 (%100,0) okul yöneticisi bulunmaktadır.



**Tablo 2.** Yöneticilerin Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S.S.	Çarpıklık
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	125	34,00	76,00	51,98	9,78	,298

Kriterler: “0-38=Olumsuz”; “39-78=Az Olumlu”; “79-117=Olumlu”; “118-156=Çok Olumlu (Kızılyalı, 2014)

Tablo 2’ye bakıldığında okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarına ait betimsel istatistiklerin incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin minimum algı düzeylerinin 34 ve maksimum algı düzeylerinin 76 puan olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları  $\bar{X}=51,98$  (S=9,78) ortalama ile az olumlu olduğu görülmektedir. Çarpıklık değeri incelendiğinde ise genel itibari ile yöneticilerin algı düzeylerinin ortalamanın altında bir dağılım sergilediği yani düşük düzeyde bir algıya sahip olduğu görülebilmektedir.

**Tablo 3.** Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	Kadın	24	56,54	9,05	3,60	123	,010*
	Erkek	101	50,89	9,67			

\*p<,05

Tablo 3’e bakıldığında okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin kadın yöneticilerin algıları ( $\bar{X}=56,54$ ) ile erkek yöneticilerin algıları ( $\bar{X}=50,89$ ) arasında  $t_{(123)}=3,60$ ,  $p=,010<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kadın yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının, erkek yöneticilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 4.** Yöneticilerin Yaşlarına Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F(2-122)	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	40 ve Altı	33	54,24	10,78	1,27	,286
	41-50	53	51,45	9,62		
	51 ve Üstü	39	50,77	9,01		

Tablo 4’e bakıldığında okul yöneticilerinin yaşlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaşlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında  $F_{(2-122)}=1,27$ ,  $p=,286>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen okul yöneticilerinin yaş düzeyleri arttıkça kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları düşmektedir.





**Tablo 5.** Yöneticilerin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarına Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F(2-122)	p	Post Hoc (Tukey)
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	1 Çocuk veya Hiç	36	54,94	9,57	4,65	,011*	1>3
	2 Çocuk	63	52,13	9,46			
	3 Çocuk ve Üstü	26	47,50	9,52			

\*p<,05 Kriterler: “1 Çocuk veya Hiç =1”; “2 Çocuk =2”; “3 Çocuk ve Üstü =3”

Tablo 5’e bakıldığında okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayılarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayılarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında  $F_{(2-122)}=4,65$ ,  $p=,011<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1 çocuğa sahip veya hiç çocuğu olmayan okul yöneticilerinin algı düzeylerinin ( $\bar{X}=54,94$ ), 3 çocuk ve daha fazla çocuğa sahip olan okul yöneticilerinin algı düzeylerinden ( $\bar{X}=47,50$ ) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayıları arttıkça kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algı düzeyleri düşmektedir.

**Tablo 6.** Yöneticilerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	F(2-122)	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	İlkokul	42	52,33	10,68	,33	,721
	Ortaokul	47	52,51	8,41		
	Lise	36	50,86	10,52		

\*p<,05

Tablo 6’ya bakıldığında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında  $F_{(2-122)}=,33$ ,  $p=,721>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen, Liselerde görev yapan yöneticilerin kadının spor yapmasına yönelik algısının, ilkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin algı düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Yöneticilerin Görev Türlerine Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Görev Türü	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	Müdür veya Müdür Başyardımcısı	52	51,96	10,31	,01	123	,989
	Müdür Yardımcısı	73	51,99	9,46			



\*p<,05

Tablo 7’ye bakıldığında okul yöneticilerinin görev türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin görev türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında  $t_{(123)}=,01$ ,  $p=,989>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin kadınların spor yapmalarına yönelik algıları ile müdür yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin kadınların spor yapmalarına yönelik algıları birbirine denk olduğundan anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

**Tablo 8.** Yöneticilerin Hizmet Yıllarına Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	20 Yıl ve Altı	60	52,47	10,48			
	21 Yıl ve Üstü	65	51,52	9,14	,54	123	,592

\*p<,05

Tablo 8’e bakıldığında okul yöneticilerinin hizmet yıllarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinden 20 yıl ve altı hizmet yılına sahip yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=52,47$ ) ile 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=51,52$ ) arasında  $t_{(123)}=,54$ ,  $p=,592>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen çok az bir miktarda olsa hizmet yılı arttıkça okul yöneticilerinin kadınların spor yapmalarına yönelik algıları düşmektedir.

**Tablo 9.** Yöneticilerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yöneticilik Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	S	F(2-122)	p	Post Hoc (Tukey)
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	5 Yıl ve Altı	45	54,84	10,30			
	6-15 Yıl	49	50,98	9,79	3,40	,036*	
	16 Yıl ve Üstü	31	49,39	8,08			1>3

\*p<,05 Kriter: “5 Yıl ve Altı =1”; “6-15 Yıl =2”; “16 Yıl ve Üstü =3”

Tablo 9’a bakıldığında okul yöneticilerinin yöneticilik hizmet yıllarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik hizmet yıllarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında  $F_{(2-122)}=3,40$ ,  $p=,036<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 16 yıl ve üstü yöneticilik hizmet yılına sahip olan okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının ( $\bar{X}=49,39$ ), 5 yıl



ve altı yöneticilik hizmet yılına sahip olan okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarından ( $\bar{X}=54,84$ ) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerin yöneticilik hizmet yılları arttıkça kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları düşmektedir.

**Tablo 10.** Yöneticilerin Spor Yapma Durumlarına Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Spor Yapma Durumu	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	Evet	67	53,91	10,23	2,42	123	,017*
	Hayır	58	49,74	8,80			

\*p<,05

Tablo 10'a bakıldığında okul yöneticilerinin spora yapma durumlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=53,91$ ) ile spor yapmayan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=49,74$ ) arasında  $t_{(123)}=2,42$ ,  $p=,017<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık spora yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının, spor yapmayan yöneticilerin algılarından daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

**Tablo 11.** Yöneticilerin Spor Yapma Düzeyine Göre Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Spor Yapma Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına İlişkin Yönetici Algısı	Yapmayan veya Amatör	85	50,78	9,17	2,02	123	,045*
	Lisanslı Sporcu	40	54,53	10,64			

\*p<,05

Tablo 11'e bakıldığında okul yöneticilerinin spor yapma düzeylerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Spor yapmayan veya amatör spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=50,78$ ) ile lisanslı spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ( $\bar{X}=54,53$ ) arasında  $t_{(123)}=2,02$ ,  $p=,045<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lisanslı spora yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının, spor yapmayan veya amatör olarak spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarından daha büyük olmasından kaynaklanmaktadır.



## Tartışma ve Sonuç

Bartın ilinde bulunan okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik yorumlara/tartışmaya ve değerlendirmeye yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin, kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair yönetici algısının ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinin minimum algı düzeylerinin 34 ve maksimum algı düzeylerinin 76 puan olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algılarının az olumlu olduğu görülmektedir. Çarpıklık değeri incelendiğinde ise genel itibari ile yöneticilerin algı düzeylerinin ortalamasının altında bir dağılım sergilediği yani düşük düzeyde bir algıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algıları arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair kadın yöneticilerin algıları ile erkek yöneticilerin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticileri, erkek okul yöneticilere göre kadınların spor yapmalarına daha olumlu baktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Kangalgil vd., 2006; Singh ve Devi, 2013; Türkmen vd., 2016).

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinin yaşlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir sonuçta Kangalgil vd., (2006) ve Türkmen vd (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur. Tatar vd.,'nin (2009) 20-40 yaş arası çalışan ve çalışmayan kadınların spor yapmalarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi (Sivas il merkezi örneği) çalışmasında araştırmaya katılan kadınların spor yapmalarında yaş önemli bir faktör değildir ( $p>0.05$ ) şeklindedir. Tüm bu bulgular bizim bulgularımız ile örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayılarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayılarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1 çocuğa sahip veya hiç çocuğu olmayan okul yöneticilerinin algı düzeylerinin 3 çocuk ve daha fazla çocuğa sahip olan okul yöneticilerinin algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları çocuk sayıları arttıkça kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algı düzeyleri düşmektedir. Çocuk sayısının artması da yöneticilerin kadınların spor yapmalarına daha olumsuz bakmalarına sebep olmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına dair algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin görev türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul



yöneticilerinin görev türlerine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin hizmet yıllarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinden 20 yıl ve altı hizmet yılına sahip yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ile 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre okul yöneticilerinin yöneticilik hizmet yıllarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 16 yıl ve üstü yöneticilik hizmet yılına sahip olan okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının 5 yıl ve altı yöneticilik hizmet yılına sahip olan okul yöneticilerinin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarından daha düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin spor yapma durumlarına göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ile spor yapmayan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık spora yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının, spor yapmayan yöneticilerin algılarından daha büyük olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin spor yapma düzeyine göre kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan sonuçlara göre spor yapmayan veya amatör spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları ile lisanslı spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık lisanslı spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarının, spor yapmayan veya amatör olarak spor yapan yöneticilerin kadınların spor etkinliklerine katılmalarına ilişkin algılarından daha büyük olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.



## KAYNAKÇA

Anna Britannica, Ana Yayıncılık A. Ş. , İstanbul, 1988.

Boutilier, M. A. , San Giovanni L. , öPolitics, Public Policy and Title IX, Some Limitations of Liberal Feminizm, Birelli S. , Cole C. L. , Women, Sport and Culture, Humen Kinetics, U. S. A. , 1994.

Doğramacı, E. (1989). Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kangalgil M, Hünük D. ve Demirhan, G (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.

Kızılyallı M. (2014) . *Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.

McPherson B. D. , Curtis, J. E. , Loy, J. W. , The Social Sgnificance of Sport, Human Kinetics, Champaign, 1989.

Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B. & Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların Spora Özgü Başarı Motivasyonu ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 83-94.

Pfister, G. (2006). Islam and Women's Sports. *SangSaeng* , s.:12-15. [http://apceiu.org/bbs/files/pdf/2006/sangsaeng/060906\\_ss\\_p012-p015.pdf](http://apceiu.org/bbs/files/pdf/2006/sangsaeng/060906_ss_p012-p015.pdf). Erişim Tarihi: 2.11.2017.

Singh RKC. ve Devi KS (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*. 2(4), 80-85.

Tatar, G., Tozoğlu, E., ve Pehlivan, Z. (2009). 20-40 Yaş Arası Çalışan Ve Çalışmayan Kadınların Spor Yapmalarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi (Sivas İl Merkezi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 28-41Tezcan, M. (1992). *Atatürk ve eğitim*. Gündoğan Yayınları.

Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S. ve Gökdağ, M. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 48-59.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:23.07.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü Öğrencilerinin İletişim Yeterliliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Fatih ŞENER, Aytaç KORALTAN**

Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın, TÜRKİYE

**E-Posta:** [sener\\_fatih33@hotmail.com](mailto:sener_fatih33@hotmail.com)

### Öz

Bu araştırmada, spor bilimleri fakültesi spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin, iletişim yeterliliklerinin tespit edilmesi ve demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya Bartın üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor yöneticiliği bölüm öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile gönüllü öğrenciler katılmıştır.

Tarama modeliyle yapılmış bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu ile birlikte, üniversite öğrencilerinin iletişim yeterliliğini ölçmek amacıyla (Gülsüm Şeyma KOCA, Gülsün ERİGÜÇ-2017) tarafından geliştirilen 30 sorudan oluşan İletişim Yeterlilik ölçeği kullanılmıştır.

Yüz yüze anket yöntemi kullanılarak yapılan saha çalışması neticesinde elde edilen veriler SPSS 18.0 programında analiz edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda da Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin iletişim yeterlilikleri incelenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde Bartın üniversitesi spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinden oluşan örneklemin iletişim yeterliliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.Yapılan fark analizleri sonucunda cinsiyet, yaş, sınıf, babanın eğitim durumu ve annenin eğitim durumu gibi demografik özelliklere bağlı olarak iletişim yeterliliği düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim; İletişim Yeterliliği; Spor Yöneticiliği



## **Investigation of Communication Competencies of Sports Management Students Studying in Faculty of Sport Sciences in Terms of Some Variables**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the communication competence of the students of the sports management department of sports sciences faculty and to determine whether there is a difference according to demographic characteristics. Bartın University Faculty of Sport Sciences Department of Sports Management students who were selected by random sampling method participated in the study.

In this research, which was conducted with the survey model, as a data collection tool, together with the Personal Information Form created by the researcher, In order to measure the communication competence of university students (Gülsüm Şeyma KOCA, Gülsün ERİGÜÇ-2017), the Communication Competence Scale which consists of 30 questions was used.

Data obtained as a result of the field study using face-to-face survey method were analyzed in SPSS 18.0 program. In line with these data, the communication competencies of the students of Sports Management Department were examined.

As a result of the analyzes, it was determined that the communication competence of the sample composed of students of Bartın University sports management department was high. As a result of the difference analysis, it was determined that communication adequacy levels did not differ depending on demographic characteristics such as gender, age, class, father's education and mother's education.

**Keywords:** Communication; Communication Competence; Sports Management





## Giriş

İletişim kavramı, birey ile diğer tüm canlılar arasında gerçekleşebilen etkileşim sürecidir. Bu noktada iletişim, yalnızca insanlar arasında değil insanlar ile hayvanlar ve doğa arasında da gerçekleşebilmektedir. İnsanlığın ortaya çıkışı ile birlikte iletişim kavramı da ortaya çıkmıştır. İlk çağlarda kelimelere sahip olmayan insanlık, iletişimini seslerle, şekillerle ve vücut hareketleriyle gerçekleştirmekteydi. İlerleyen zamanda kelimeler türetilerek bugünkü anlamda sözlü iletişim ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda iletişim sözlü iletişim ve sözsüz iletişim olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade etmek mümkündür (Oskay, 2016).

İletişim, Cüceloğlu (2006) tarafından “iki birim arasındaki birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi” olarak, Dökmen (2004) tarafından ise “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarla görüldüğü gibi iletilen duygu, düşünce, tutum, bilgi ve davranışların ortak anlamı üzerinde anlaşılması noktayı koymaktadır.

Sözlü iletişim, kelimeler yardımı ile gerçekleştirilirken, sözsüz iletişim her an devam etmektedir. Bireylerin, vücut hareketleri, bakışları, mimikleri ve diğer unsurlar sözsüz iletişimi oluşturmaktadır. Dolayısıyla canlı bir bireyin sözsüz iletişimi sonlandırması mümkün değildir. Birey, canlı olduğu sürece sözsüz iletişime devam etmektedir (Güngör, 2011).

Spor yöneticiliğinde iletişim, kurumların ve sporcuların sorunlarıyla mücadeleyi hedefleyen çalışmaların kapsamında ve iletişimin geliştirilmesiyle ilgili alanlarda, sosyal medya, medya, halkla ilişkiler yöntemlerini kullanarak önemli katkılar sağlamaktadır (Aziz, 2010). Dolayısıyla sporun temasında gerçekleşen Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerde sportif yeteneğin dışında iletişim becerileri de ön planda yer almaktadır (Ayдын vd., 2019).

Spor sektöründe iletişim, sektöre ilişkin gelişmelerin, sorunların ve taleplerin belirlenerek takip edilmesi amacı ile gerçekleştirilmektedir. (Öztürk, 2005). Ayrıca spor sektöründe iletişimin bir diğer bağlantısı da motivasyon ve başarı arasında kayda değer ölçüde ilişkiyle (Özgün vd., 2017). oluşmakta ve iletişimi doğrudan etkileyen faktörleri meydana getirmektedir.

Gündelik yaşamın bu denli içerisinde olan bir olgunun etkin kullanımı da insanlar arası ilişkilerin durumunda daha sağlıklı ve daha güçlü bir yapının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu sebeple etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi oldukça faydalı olduğu kadar büyük de önem taşımaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2013; Bozkuş, 2014).

Etkili iletişim becerileri üç temel unsurun bir arada ve etkin bir şekilde kullanımı ile gerçekleşmektedir. Bu unsurlar; dinleme, kendimi açma ve ifade etmedir (Ülker, 2014).

İletişim bir kimseden diğer kimseye iletilen düşünce ve duyguların bozulmadan diğer kişiler tarafından olduğu gibi algılanmasıdır. Sosyal medya olarak adlandırılan bu ortam, kullanıcı tabanlı olmasının yanında kitleleri bir araya getirmesi adına önem taşımaktadır (Alabay, 2008)

Etkili iletişim becerilerinin ilk unsuru dinlemedir. İletişim içerisinde olduğu kişi ya da kişileri dinlemeyen bir kişinin etkili bir iletişim kurması ya da etkili iletişim becerilerine sahip olması mümkün değildir. Dolayısıyla öncelikli olarak iyi bir dinleyici olmak gerekmektedir (Ülker, 2014).

Kendimi açma, etkili iletişim becerilerinin ikinci unsurudur. İletişime kapalı ya da kendisini ifade etmek isteyen bir bireyin etkin bir iletişim kurması mümkün değildir.



Son olarak ifade etme ise bireyin duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de sözsüz iletişim kanallarını kullanarak karşı tarafa aktarmalıdır. Etkili iletişim becerileri bir süreçtir ve her bir unsur birbirini tamamlayıcı konumdadır. Unsurları birbirlerinden ayırmak ya da bağımsız düşünmek doğru değildir. Her bir unsurun etkili iletişim becerileri için farklı rolleri ve katkıları bulunmakla birlikte ancak bir arada etkili bir iletişim oluşturabilmektedirler (Açıköz, 2005).

## **Materyal ve Metod**

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin iletişim yeterliliklerinin tespit edilmesi ve demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada SPSS Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 73 spor yöneticiliği bölümü öğrencisinden oluşmakta olup öğrenciler basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmişler ve gönüllü katılımcılar baz alınmıştır. Katılımcılara 35 sorudan oluşan ölçek uygulanmıştır. İlk 5 soru demografik özellikleri, sonraki 30 soru ise iletişim yeterliliklerini belirlemek amacıyla, üniversite öğrencilerinin iletişim yeterliliğini ölçmek amacıyla (Gülsüm Şeyma KOCA, Gülsün ERİĞÜÇ-2017) tarafından geliştirilen 30 sorudan oluşan İletişim Yeterlilik ölçeği kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi'nde eğitim alan spor yöneticiliği bölümü öğrencileri oluştururken, örneklemini gönüllü olarak katılım gösteren 73 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların %54,8'i (40) erkek, %45,2'si (33) kadın iken %67,7'si (44) 21 – 23 yaş aralığında, %20'si (13) 24 – 26 yaş aralığında, %7,7'si (5) 18 – 20 yaş aralığında ve %4,6'sı (3) 26 yaşın üzerindedir. Katılımcıların sınıf dağılımları incelendiğinde %73,9'unun (51) 3. Sınıf öğrencisi olduğu görülürken, %20,3'ü (14) 4. Sınıf, %5,8'i (4) 2. Sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %29,2'sinin (21) babası ilköğretim mezunu iken %27,8'inin (20) ortaokul, yine %27,8'inin (20) lise, %8,3'ünün (6) lisans ve %6,9'unun (5) ön lisans mezunudur. Son olarak katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde ise %42,9'unun (30) annesinin ilköğretim mezunu, %30'unun (21) annesinin lise mezunu, %21,4'ünün (15) annesinin ortaokul mezunu, %2,9'unun (2) annesinin ön lisans mezunu ve yine %2,9'unun (2) annesinin lisans mezunu olduğu görülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma kapsamında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek adına 5 soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıfı, babalarının eğitim durumu ve annelerinin eğitim durumu sorularına yer verilmiştir. Daha sonra iletişim yeterliliklerinin belirlemek adına kullanılan ölçekte ise 30 soru yer almıştır.



## Güvenirlilik Analizi

**Tablo 1.** Güvenirlilik Analizi Bulguları

Cronbach's Alpha	Gözlem Sayısı
,871	30

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlilik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,871 olarak elde edilmiştir ki bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Güvenirlilik analizinin genel yorumu şu şekilde yapılmaktadır:

Katılımcılara yöneltilen görüşlere gerçekleştirilen güvenirlilik analizinde Cronbach's  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenirliliğe sahiptir.
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

## Bulgular

Katılımcıların iletişim yeterliliklerinin belirlemek adına tanımlayıcı istatistik bulguları incelenecek, sonrasında da iletişim yeterliliği düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek adına fark testleri yapılacaktır. Hangi fark testlerinin kullanılacağını belirlemek adına normallik testine de yer verilecektir.

## Katılımcıların İletişim Yeterliliklerinin Dağılımı

**Tablo 2.** Katılımcıların İletişim Yeterliliği Bulguları

Ölçek	En Düşük Ortalama	En Yüksek Ortalama	Genel Ortalama	Standart Sapma
İletişim Yeterliliği	2,70	4,93	3,86	,47

Katılımcılara iletişim yeterliliklerini belirlemek adına 30 soru yöneltilmiş ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıt vermeleri istenmiştir. Bu doğrultuda verdikleri her bir yanıt 1 ile 5 aralığında rakamsal olarak ifade edilmiş ve 30 soruya verdikleri yanıtların rakamsal olarak ortalamaları incelenmiştir. En düşük ortalama 2,70 olarak elde edilirken en yüksek ortalama 4,93 olarak elde edilmiştir. Olabilecek en yüksek ortalamanın 5 olduğu dikkate alındığında 4.93 oldukça üst düzey bir ortalamadır. Bununla birlikte genel ortalama 3.86 olarak elde edilmiştir. Bu da katılımcıların iletişim yeterliliklerinin genel olarak oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaştırmaktadır.

## Normallik Testi



**Tablo 3.** Normallik Testi Bulguları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İletişim Yeterliliği	,096	73	,095	,979	73	,276

$H_0$ : %95 güven düzeyinde ölçek normal dağılıma sahiptir.

$H_A$ : %95 güven düzeyinde ölçek normal dağılıma sahip değildir

Yapılan normallik testi sonucunda Sig. değeri 0,05'ten büyük olduğu için  $H_0$  REDDEDİLEMEZ, %95 güven düzeyinde ölçek normal dağılıma sahiptir sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre yapılacak fark testlerinde parametrik testler kullanılacaktır.

#### Sınıfa Göre Katılımcıların İletişim Yeterliliği Düzeyleri

**Tablo 5.** Sınıfa Göre İletişim Yeterliliği İçin Fark (Anova) Testi

Ölçek	Sınıf	Gözlem Sayısı	Ortalama	F
İletişim Yeterliliği	2. Sınıf	4	4,20	,269
	3. Sınıf	51	3,86	
	4. Sınıf	14	3,75	

$H_0$ : Sınıfa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

$H_A$ : Sınıfa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Normallik testi bulgusu doğrultusunda parametrik test olan Anova Testi kullanılmıştır. Yapılan sınamada F değeri iletişim yeterliliği için 0,05'ten büyük (,269) olduğundan  $H_0$  REDDEDİLEMEZ, sınıfa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur sonucuna varılmaktadır.

#### Yaşa Göre Katılımcıların İletişim Yeterliliği Düzeyleri

**Tablo 6.** Yaşa Göre İletişim Yeterliliği İçin Fark (Anova) Testi

Ölçek	Yaş	Gözlem Sayısı	Ortalama	F
İletişim	18 – 20 Yaş	5	4,16	,179



Yeterliliği			
	21 – 23 Yaş	44	3,94
	24 – 26 Yaş	13	3,75
	26 Yaş Üstü	3	3,53

$H_0$ : Yaşa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

$H_A$ : Yaşa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Normallik testi bulgusu doğrultusunda parametrik test olan Anova Testi kullanılmıştır. Yapılan sınamada t değeri iletişim yeterliliği için 0,05'ten büyük (,179) olduğundan  $H_0$  REDDEDİLEMEZ, sınıfa göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur sonucuna varılmaktadır.

### Babanın Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların İletişim Yeterliliği Düzeyleri

**Tablo 7.** Babanın Eğitim Düzeyine Göre İletişim Yeterliliği İçin Fark (Anova) Testi

Ölçek	Babanın Eğitim Düzeyi	Gözlem Sayısı	Ortalama	F
İletişim Yeterliliği	İlkokul	21	3,77	,869
	Ortaokul	20	3,89	
	Lise	20	3,88	
	Ön Lisans	5	3,90	
	Lisans	6	3,99	

$H_0$ : Babanın eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

$H_A$ : Babanın eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Normallik testi bulgusu doğrultusunda parametrik test olan Anova Testi kullanılmıştır. Yapılan sınamada t değeri iletişim yeterliliği için 0,05'ten büyük (,869) olduğundan  $H_0$  REDDEDİLEMEZ, babanın eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur sonucuna varılmaktadır.

### Annenin Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların İletişim Yeterliliği Düzeyleri

**Tablo 8.** Annenin Eğitim Düzeyine Göre İletişim Yeterliliği İçin Fark (Anova) Testi

Ölçek	Annenin Eğitim Düzeyi	Gözlem Sayısı	Ortalama	F
-------	-----------------------	---------------	----------	---



<b>İletişim Yeterliliği</b>	İlkokul	30	3,79	,650
	Ortaokul	15	3,97	
	Lise	21	3,84	
	Ön Lisans	2	4,18	
	Lisans	2	4,03	

$H_0$ : Annenin eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

$H_A$ : Annenin eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Normallik testi bulgusu doğrultusunda parametrik test olan Anova Testi kullanılmıştır. Yapılan sınamada t değeri iletişim yeterliliği için 0,05'ten büyük (,650) olduğundan  $H_0$  REDDEDİLEMEZ, annenin eğitim düzeyine göre katılımcıların iletişim yeterliliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur sonucuna varılmaktadır.

### Tartışma

İletişim yeterliliği, son yıllarda ele alınan bir konu olmakla birlikte doğrudan spor yöneticiliği özelinde iletişim yeterliliğine ilişkin bir çalışmaya literatürde rastlanmamaktadır. Bu sebeple iletişim yeterliliğine yönelik farklı alanlarda gerçekleştirilmiş çalışmaları ele almakta yarar vardır. Bu doğrultuda konuya ilişkin benzer çalışmalardan biri Hatice Karabuğa Yakar'a ait olup "Farklı Kültürlerden Gelen Hastalara Bakım Veren Hemşirelerin Kültürlerarası İletişim Yeterliliği" adlı çalışma 2016 yılında Marmara Üniversitesi'nde doktora tezi olarak kabul görmüştür. Araştırma kapsamında hemşirelerden oluşturulan örnekleme iletişim yeterliliği düzeyleri incelenmiş ve hemşirelerin demografik özelliklerine göre iletişim yeterliliği düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Konuya ilişkin bir diğer çalışma Ayşen Temel tarafından 2005 yılında gerçekleştirilen "Kişilerarası İletişim Temelinde İş ve Aile Yaşamı Dengesi" adlı yüksek lisans tezidir. Çalışma kapsamında birçok farklı unsur ele alınmakla birlikte iletişim yeterliliği düzeyi üzerinde etkili olan faktörler de incelenmiş ve aile ilişkilerinin bireylerin iletişim yeterlilikleri düzeyinde farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyinin de yine iletişim yeterliliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak "Kronik Tutuk Afazili Bireylerde İletişim Yeterliliğinin İletişim Yeterliliği Değerlendirme Aracı ve Sözel Olmayan İletişim Sınıflaması ile Değerlendirilmesi" adlı çalışma Seren Düzenli Öztürk tarafından gerçekleştirilmiş olup Anadolu Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Tezi olarak kabul görmüştür. Çalışma sonuçları, afazili bireylerin doğal günlük ortamlardaki iletişim başarısının standardize edilmiş dil testlerinde göstermeleri beklenen performansın üzerinde olabileceği ve kronik tutuk afazililerin sohbet gibi doğal ortamlarda dil yetersizliğini telafi etmede sözel olmayan iletişim davranışlarını kullandıkları görüşünü desteklemektedir. Bu doğrultuda demografik özelliklere göre iletişim yeterliliği düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.



## **Sonuç**

Bireylerin iletişim yeterliliği düzeyleri, doğrudan kendilerini ifade edebilme ve karşı tarafı algılayabilme becerilerini belirleyen bir unsur konumundadır. Sözlü ve sözsüz iletişim yeterliliği yüksek bir birey, kendisini ifade etmekte zorlanmadığı gibi karşı tarafı anlamamakta da zorlanmamaktadır. Bu da iletişim yeterliliğinin her birey için oldukça önemli olmasına yol açmaktadır. Bir de durumu yöneticiler açısından ele aldığımızda bu önem çok daha fazla olmaktadır. Spor yöneticiliği, hem kurumsal hem de bireysel başarının sağlanması ve taleplerin karşılanması hususunda iki taraf arasında köprü görevi vermektedir. Bu doğrultuda iki taraf arasındaki iletişimin aracıları spor yöneticileri olmaktadır. Profesyonel düzeyde sporda gerçekleşen yatırımlar ve sunulan ücretler dikkate alındığında spor yöneticiliğinin işlevi çok daha zorlu ve önemli bir hale gelmektedir.

Çalışma kapsamında da henüz öğrenci konumundaki geleceğin spor yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ele alınmıştır. Bartın Üniversitesi spor yöneticiliği bölümü öğrencileri tarafından oluşturulan örneklemden yapılan saha çalışması sonucunda veriler toplanmış ve bu veriler SPSS 18.0 programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin iletişim yeterlilikleri 5 üzerinden 3,86 olarak elde edilmiştir ki bu da iletişim yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan fark analizlerinde ise katılımcıların demografik özelliklerinin iletişim yeterlilikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çalışmanın öncesinde ön görülen bulgudan farklıdır. Demografik özelliklerin iletişim yeterliliği üzerinde etkili olduğu beklenmiş, literatürde yer alan benzer çalışmalarda da etkili olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışma özelinde demografik özelliklerin iletişim yeterliliği üzerinde bir farklılık oluşturmamasının iki temel nedeni olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden ilki örneklemin gözlem sayısıdır. 73 öğrencinin katılımı ile oluşturulan örneklem genişletildiğinde yine demografik özelliklerin farklılık yaratması beklenmektedir. İkinci neden ise örneklemin yalnızca spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinden oluşuyor olmasıdır.

Sonuç olarak iletişim yeterliliği, spor yöneticiliği gibi yüksek taleplerin, ücretlerin ve kişisel egoların olduğu bir ortamda dengenin sağlanması ve başarının elde edilmesi adına büyük bir role ve öneme sahiptir. Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin iletişim yeterliliklerinin yüksek bulunması bu anlamda oldukça umut vericidir.

## **Öneriler**

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin iletişim yeterliliklerini arttırmak adına getirilebilecek başlıca öneriler şunlardır:

- Eğitim sürecinde verilen iletişim derslerinin dışında iletişim konferanslarına, seminerlerine ve benzeri etkinliklere katılmak,
- Staj bularak doğrudan taraflarla iletişim kurmak ve sürece dahil olarak tarafları daha yakından tanımak,
- Hem kurumsal hem de bireysel talepleri takip ederek doğru iletişimi sağlamak adına birikimi arttırmak,
- Yöneticilik becerilerini geliştirmek adına çalışmalarda bulunmak,
- Gözlem ve araştırma yaparak iletişim yetkinliğini arttırmaya çalışmak.



## **KAYNAKÇA**

- Açıköz, H. M. (2005).Etkili İletişim, Elis Yayınları, Ankara.
- Alabay, M. (2008).CRM Rekabet Stratejisi olarak Müşteri İlişkileri Yönetimi, İlke Yayınevi, Ankara.
- Aydın, O., Kul, M., Yaşartürk, F. & Aydın, B. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(Special Issue 3): 37-47.
- Aziz, A. (2010).İletişime Giriş, Hiperlink, İstanbul.
- Bozkuş, T. (2014). A Research on Identifying the Need for Distance Education for National Athletes Who Study In School of Physical Education and Sport. *TOJDE*, 15, 282-290.
- Cüceloğlu, D. (2006) Yeniden İnsan İnsana (35. bs) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü (2004). İletişim Çatışmaları ve Empati (28. bs) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güngör, N. (2011).İletişim, Kuramlar, Yaklaşımlar, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Koca, G.Ş. & Erigüç, G. (2017). İletişim Yeterlilik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenilirliği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(4), 789-799.
- Oskay Ü. (2016).İletişimin *ABC'si*, İnkilap Yayınevi, İstanbul.
- Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B. & Bozkuş, T. (2017). Hentbolcuların Spora Özgü Başarı Motivasyonu ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(Special Issue 2), 83-94.
- Öztürk, S. (2005).Hizmet Pazarlaması, Ekin Kitabevi. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Tutar H. ve Yılmaz M. K. (2013). İletişim, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Ülker N. (2014). Hemşirelerde İletişim Becerileri ve İş Doyumu (Merkezefendi Devlet Hastanesi Hemşireleri Örneği), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.





*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:10.08.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\***

**Kamil TÜRKEKUL<sup>1</sup>, Murat SARIKABAK<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

<sup>2</sup>Bartın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

**E-Posta:** [kamilturkekul@gmail.com](mailto:kamilturkekul@gmail.com)

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmen adayları içerisinde kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 78 kadın ve 226 erkek olmak üzere toplamda 304 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Schutte ve diğ., (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve diğ., (2004) tarafından revize edilen Türkçe uyarlaması Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından yapılan “Duygusal Zeka Ölçeği”; Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından yapılan “Akademik Öz Yeterlik” ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson korelasyon analizleri uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının; cinsiyete göre karşılaştırılmasında iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında; sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasında duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının ise; cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak da iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinde artacağı tespit edilmiştir. Bu durum beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekalarının akademik öz yeterlik için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarından yüksek akademik öz-yeterlik isteniyorsa, onların duygusal zeka düzeylerinin artırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Duygusal zeka, Akademik öz-yeterlik

\*Bu çalışma Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalında Kamil Türkekul tarafından yapılan tezden üretilmiştir.



## **Investigation of the Relationship between the Level of Emotional Intelligence and Their Academic Self-Efficacy of Prospective Physical Education and Sports Teachers**

### **Abstract**

The purpose of the study is to examine the relationship between emotional intelligence levels and academic self-efficacy of prospective physical education and sports teachers. Population of the study is comprised of prospective physical education and sports teachers who study at Sakarya Applied Sciences University and Bartın University Faculty of Sports Sciences. Sample of the study is composed of 304 prospective physical education and sports teachers (78 female and 226 male) who were chosen via convenience sampling.

The data were collected through “Emotional Intelligence Scale” which was developed by Schutte et al., (1998), revised by Austin et al., (2004) and adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011); “Academic Self-efficacy Scale” which was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981), adapted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007); and “Personal Information Form” which was created by the researcher. In statistical analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used. SPSS package program was used to evaluate the data.

The findings of the study revealed that, emotional intelligence scores of the prospective physical education and sports teachers differed significantly in sub-dimensions of; optimism/regulating emotions, using emotions, evaluating emotions and total emotional intelligence scores according to gender; using emotions according to grade. Additionally, there was a positively significant relationship between optimism/regulating emotions, evaluating emotions and total emotional intelligence score and academic success scores.

The results also revealed that prospective physical education and sports teachers’ academic self-efficacy scores did not significantly differ according to gender and grade. On the other hand, there was a positively significant relationship between academic self-efficacy and academic success. Finally, the results showed positively significant relationships between optimism/regulating emotions, using emotions, evaluating emotions and total score of emotional intelligence and academic self-efficacy.

In conclusion, the findings revealed that when the emotional intelligence levels of prospective physical education and sports teachers increase, their academic self-efficacy levels also increase. This indicates that emotional intelligence of physical education and sports teachers is an important variable for their academic self-efficacy. In other words, if we would like physical education and sports teachers to have high levels of academic self-efficacy, their emotional intelligence levels need to be increased.

**Keywords:** Physical education and sports teacher, Emotional intelligence, Academic self-efficacy



## Giriş

Toplumlar kendi geleceklerini teminat altına almak adına gelecek nesilleri başarılı bir şekilde yetiştirmek isterler. Bu nesilleri yetiştirme görevleri ise eğitim kurumlarının temel hedeflerinden biridir. Eğitim kurumları bu görevleri yerine getirirken iyi eğitimci yetiştirmeyi amaç edinir, bazı şartlar ve kurallar çerçevesinde, eğitim-öğretimlerine devam ederler. Bu şartlar ve kurallar çerçevesinde yetişen eğitimciler nitelikli olma yolunda önemli bir adım atmış olurlar.

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı olarak öğretmen adaylarının seçiminde, mesleği seven ve bu mesleğe ilgi duyan adayların seçilmesi önemlidir (Özder, Konedra ve Zeki, 2010, ss. 253-275). Öğretmen mesleğini sever ve ilgi duyarsa belirlenen hedefler çerçevesinde yarınlar umut olacak nesiller yetiştirebilirler.

Eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmen, öğrenciyi ve eğitim programını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bunun yanı sıra eğitim sisteminin başarılı olması ve sistemin doğru bir şekilde işlemesi için öğretmenlerin nitelikli ve yeterli olması açısından bu konunun üzerinde yeteri kadar durulması önemli görülmüştür. Bütün meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine has değer ve norm davranışları vardır. Bu norm ve davranışların ortaya konmasında öğretmenlerin duyuşsal bazı özelliklerinin bilinmesinin öğretmen eğitiminde olumlu katkılar sağlayacaktır (Önen, 2012, s.310). Öğretmenler mesleki ve duyuşsal özelliklerini geliştirme çabası içerisine girerlerse muhtemel karşılaşacağı sorunları da çözmeye daha etkin olacaktır. Bu bağlamda duygusal zeka kavramı öğretmenlerin duygularını fark edip anlamada ve zorluklarla mücadele etmesinde önemli bir araç olarak hizmet edebilir (Asrar-ul-Haq, Anwar ve Hassan, 2017, s.88).

Duygu ve zeka terimlerinin yan yana gelmesiyle oluşturulan duygusal zeka kavramı, birçok kişi tarafından farklı biçimlerde ele alınmış ve bu tanımlamada duygusal zekâ, İngilizce karşılığı olarak “Emotional Intelligence” kelimelerinin kısaltılması ile birlikte EI olarak bilinmektedir. Bununla birlikte literatür incelendiğinde yaygın olarak kullanılan ifade daha çok “EQ” (Emotional Quotient) kısaltmasıdır.

Duygusal zeka “kişinin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren, sosyal zekanın bir alt boyutu” olarak tanımlanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990). Bir başka tanımda ise Goleman (2013) duygusal zekayı, “kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yola devam edebilme, dürtülerini kontrol ederek isteklerini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların öğrenmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme olarak” ifade etmiştir. Öğretmen adayları, duygusal zekalarını verimli kullanabilmeleri halinde iletişim içinde oldukları öğrenci gruplarını ev diğer bireyleri anlama, ifade ve kontrol etme kapasitesine sahip olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında kendi farkındalıklarının bilince olmak, duygularını kontrol etmek ve bu duyguları olumlu ortamlar için kullanmak onlara eğitim-öğretim hayatı içerisinde yarar sağlayacaktır (Fuimano, 2004).

Eğitim-öğretimin kalitesi ve yapısının ciddi manada tartışıldığı günümüzde kişilerin kendini değerlendirmesinin üniversite öğrenimi içerisinde yapılmasının önemi git gide artmaktadır. Eğitim-öğretimde niteliğin artırılması araştırma konuları içerisinde yer alırken, bireylerin kendi yeteneklerine ilişkin bakış açılarının dikkatle irdelenmesi büyük ölçüde önem



kazanmıştır. Bireylerin kendine ilişkin yaptığı tahminler ve değerlendirmeler ise öz yeterlik kavramını ortaya koymaktadır (Braun ve Gusy 2006; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Bandura 1977 yılında ilk kez olarak Öz-yeterlilik kavramını “Bilişsel Davranışsal Değişim” adı altında kullanmıştır. Bandura (1997) için öz-yeterlilik, bireylerin belli bir performansı ifa için gerekli olan etkinlikleri bir araya getirip, bunları başarılı olarak yapma kapasitelerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (1995, ss. 202-231) öz-yeterliliği, kişilerin bir işi gerçekleştirme, başarabilme yetenekleri hakkındaki hükümleri şeklinde tanımlamıştır. Jerusalem (2002, ss. 8-12) ise öz-yeterliliği, bireyin yetenekleri hakkında kendi kendini ikna edebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Akademik öz-yeterlilik terimi, öğrencinin bireysel anlamda akademik bir işlemi başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine karşı var olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000, ss. 82–91). Bu inanca sahip öğretmenlerin şüphesiz öğrencilerine faydalı olmada daha etkin bir rol oynayacağı düşünülebilir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi duygusal zekânın önemli bileşenlerini yansıtır. Öğrencilerin öğretmenlerinin onlara değer verdiğini bilmeleri ve buna inanmaları gerekmektedir (Öztürk, 2006, s. 3). Duygusal zekası iyi olan öğretmen hem kendi duygularını anlama yeteneğinde hem de öğrencisinin duygularını anlama yeteneğinde, daha etkin ve verimli olabilecektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyinin belirlenmesi ve burada çıkan sonuçlar ile literatüre ışık tutacak öneriler sunabilmek önemli olacaktır. Eğitim açısından birbiriyle bağlantılı olan önemli sonuçların ortaya çıkmasında her birinin bir diğerini etkilediği anlaşılan, çocukların eğitimsel, motorsal yeteneklerinin ve fiziksel psiko-sosyal gelişiminde ve eğitim öğretim hayatlarında önemli bir yeri bulunan öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim-öğretim hayatı boyunca çocukların gerek eğitim gerekse motorsal, fiziksel ve psikososyal anlamda gelişiminde önemli rol oynamaktadırlar. Bu gelişimde önemli rol oynayan öğretmenlerin kendini yeterli görmesi kaçınılmaz bir gerçektir. İşte burada karşılaşılan kavram akademik öz-yeterliktir. Akademik öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler şüphesiz çocukların bu özelliklerini geliştirmede daha aktif bir rol oynayacaklardır.

Literatürde oldukça değinilen ve üzerine çalışmalar yapılan duygusal zeka kavramının akademik öz-yeterlilik ile ilişkisinin olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu iki kavramın beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerinde çalışılmamış olması oldukça dikkat çekici olmuştur. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

## **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterliliklerinin belirlenmesinde “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2016, s. 109). Araştırmanın yöneldiği amaç ve kapsam



bakımından ise tarama modelinin bir türü olan “ilişkisel tarama” modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği” araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.15).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yoluyla seçilen 304 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme “hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur” (Karagöz, 2017, s. 66).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın yapılabilmesi için kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra kişisel bilgi formu, duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik ölçekleri kitapçık haline getirilerek hazırlanmıştır. Kitapçıklar araştırmacılar tarafından Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerine araştırmanın amacı anlatılarak dağıtılmış ve veriler toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ölçme araçları olarak “kişisel bilgi formu”, “duygusal zeka ölçeği” ve “akademik öz yeterlik” ölçekleri kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik başarı puanlarının tespit edilmesinde ise öğrencilere akademik başarı puanları sorulmuş öğrencilerden alınan cevaplar kurumların ilgili öğrenci işlerinden transkript notları ile kıyaslanmış ve akademik başarı puanlarının son halleri değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgileri belirlemek için 3 sorudan oluşan “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. Bu sorularda öğretmen adaylarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı puanı gibi bilgilerine ulaşılacak hedeflenmiştir.

### **Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği**

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarının belirlenmesinde; Schutte, ve diğ., (1998) tarafından geliştirilen, Austin ve diğ., (2004) tarafından revize edilen ve Tatar ve diğ., (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Tatar ve diğ., (2011) ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısını bütünü için 0,82, alt boyutları için ise 0,75, 0,39 ve 0,76 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bir hafta arayla (n=88)  $r=0,49$ , iki hafta arayla (n=85)  $r=0,56$  bulunmuştur. Ölçek 5’ li likert 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır (İyimserlik-Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi). Ölçeğin 2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38 maddeleri İyimserlik- Ruh Halinin Düzenlenmesi alt boyutunu; 4, 9, 10, 23, 26, 34 maddeleri Duyguların Kullanımı alt boyutunu; 6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40, 41 maddeleri Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan 3,4,6,8,10,12,13,14,17,20,22,23,24,25,26,28,34,35,39,40,41 nolu maddeler ters yönlü puanlanmaktadır. Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı iyimserlik-ruh halinin düzenlenmesi için .77; duyguların kullanımı



için .57; duyguların değerlendirilmesi için .82; ve duygusal zeka toplam puanı için .91 olarak tespit edilmiştir.

### Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerini tespit etmek için Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; 1-Bana hiç uymuyor, 2-Bana çok az uyuyor, 3-Bana uyuyor, 4-Bana tamamen uyuyor biçiminde 4'lü dereceleme ile yanıtlanmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte 7. madde ters yönlü puanlanmaktadır. (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Mevcut araştırma sonucunda ölçme aracına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .69 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarından toplanan veriler kodlanarak SPSS paket programına aktarılmış ve normallik sınanması yapılmıştır. Normallik sınanmasında verilerin çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda verilerin -2...+2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Saptanan bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu ifade edilebilir (George ve Mallery, 2001, s. 86-87). Normal dağılım gösterdiği tespit edilen veriler parametrik testlerle çözümlenmiştir. Verilerin genel olarak değerlendirilmesinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma testlerinden Pos Hoc (TUKEY) testi ve pearson korelasyon analiz teknikleri kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme araçları yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	78	25,7
Erkek	226	74,3
Sınıf Düzeyi	n	%
1. sınıf	92	30,3
2. sınıf	84	27,6
3. sınıf	72	23,7
4. sınıf	56	18,4

Tablo 1' de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 78' si (%25.7) kadın; 226' sının (%74,3) ise erkek olduğu görülmektedir. Öte yandan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 92' sinin (%30.3) 1. Sınıf; 84' ünün (%27.6) 2. Sınıf; 72' sinin (%23.7) 3. Sınıf; 56' sının ise (%18.8) 4. sınıf olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 2.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik puanların betimsel istatistik sonuçları

	n	$\bar{X}$	SS
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	304	46,10	6,37
Duyguların Kullanımı	304	19,87	3,76
Duyguların Değerlendirilmesi	304	35,39	7,36
Duygusal Zeka Toplam Puan	304	148,19	20,76
Akademik Öz Yeterlik	304	20,18	3,20

Tablo 2’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka ve akademik öz-yeterlik puanların betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puan ortalaması 46.10; Duyguların kullanımı puan ortalaması 19.87; Duyguların değerlendirilmesi 35.39; Duygusal zeka toplam puanı ise 148.19 olarak tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik ortalama puanlarının ise 20.18 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	p
İyimserlik Ruh Halinin Düzenlenmesi	Kadın	78	47,78	2,73	,00
	Erkek	226	45,52		
Duyguların Kullanımı	Kadın	78	21,14	3,50	,00
	Erkek	226	19,44		
Duyguların Değerlendirilmesi	Kadın	78	38,23	4,04	,00
	Erkek	226	34,42		
Duygusal Zeka Toplam Puan	Kadın	78	156,15	4,02	,00
	Erkek	226	145,45		

Tablo 3’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t – testi sonucu yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Duygusal zeka alt boyutlarında ve toplam puanında kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farklar
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	1. sınıf	92	45,68	6,40	,37	,77	
	2. sınıf	84	46,24	5,55			
	3. sınıf	72	45,94	6,72			
	4. sınıf	56	46,79	7,08			
Duyguların	1. sınıf	92	19,98	3,44	3,00	,03	2>3



Kullanımı	2. sınıf	84	20,48	3,39		
	3. sınıf	72	18,78	4,32		
Duyguların Değerlendirilmesi	4. sınıf	56	20,23	3,81	,22	,87
	1. sınıf	92	35,53	6,66		
	2. sınıf	84	35,79	7,14		
	3. sınıf	72	34,85	7,82		
Duygusal Zeka Toplam Puan	4. sınıf	56	35,29	8,29	,89	,44
	1. sınıf	92	147,82	20,07		
	2. sınıf	84	150,25	19,23		
	3. sınıf	71	145,14	21,06		
4. sınıf	56	149,68	23,60			

Tablo 4’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc (TUKEY) testi sonuçlarına göre 2. sınıflar ile 3. sınıflar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 2. sınıfların puan ortalaması 3. sınıflara göre daha yüksektir. Öte yandan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 5.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

	İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Duygusal Zeka Toplam Puan
Akademik	r	,15	,05	,13
Başarı Puanı	r	,01**	,43	,02*

Tablo 5’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ( $r = .15$ ), duyguların değerlendirilmesi ( $r = .13$ ) ve duygusal zeka toplam puanı ( $r = .14$ ) ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

**Tablo 6.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Akademik Öz Yeterlik	Kadın	78	19,91	2,76	-,887	,376
	Erkek	226	20,28	3,34		





Tablo 6’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonucu yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 7.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Akademik Öz Yeterlik	1.sınıf	92	19,58	2,75	2,54	,06
	2.sınıf	84	20,45	2,81		
	3.sınıf	72	20,04	3,70		
	4.sınıf	56	20,98	3,61		

Tablo 7’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 8.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

	Akademik Başarı Puanları	
Akademik Öz Yeterlik	r	,21
	p	,00**

Tablo 8’ de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .21$ ;  $p < .05$ ).

**Tablo 9.** Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişki

	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Duygusal Zeka Toplam Puan
Akademik Öz Yeterlik	r	,37	,11	,15
	p	,00**	,04*	,01**

Tablo 9’ da beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ( $r = .37$ ) arasında pozitif yönde orta



düzeyde; akademik öz yeterlik puanları ile duyguların kullanımı ( $r=.11$ ) duyguların değerlendirilmesi ( $r=.15$ ) ve duygusal zeka toplam puanı ( $r=.29$ ) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<.05$ ;  $p<.01$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya 78'i kadın, 226'sı erkek olmak üzere toplam 304 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayı katılmıştır.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre duygusal zeka puanlarının yüksek olduğu sonucu araştırma sonunda ortaya çıkmıştır. Duygusal zeka seviyeleri açısından kadınlar ve erkekler arasındaki bu farkın nedeni olarak sosyalleşme süreci gösterilebilir. Kadınlar toplumsal yaşamda duygularına erkeklere nazaran daha dikkat ederek sosyalleşebilirler ya da benzeri bir başka ifadeye göre erkekler duygularını açığa vurmuyarak sosyalleşebilirler (Haviland-Jones, Gebelt ve Stapley, 1997). Çağımız iş ve yaşam şartları, hiyerarşik yapıların azaldığı, üst tabakadan alt tabakaya varıncaya kadar bütün bireylerin kaynak durumuna geldiği, esnek bir ilişki ağı şeklinde kurgulanmıştır. Kadınların yaratılışları gereği ihtiyaçları fark etme ve cevap verme, besleyici olma, kendilerini rahat hissetme ve hissettirme çabaları giderek daha kritik bir hal almıştır. Kadınların toplumsal ikna, empati gibi bazı feminen değerleri ve iletişim yöntemlerini kullanmalarına olanak tanıyan yeni yaklaşımlar, cinsiyet faktörünün etkin bir değişken olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmıştır (Edizler, 2010).

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda kadınların erkeklere göre duygusal zeka puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (İşmen, 2001; Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Harrod ve Scheer, 2005; Aşan ve Özyer, 2003; Sevindik, Uncu ve Güneş-Dağ, 2012; Erdoğan, 2008; Baba, 2012; Sarıkabak, 2019). Bu araştırma bulguları, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma sonucuyla farklı olarak literatürde rastlanan çalışmalarda ise Deniz ve Yılmaz (2004), Tingaz (2013), Şenel (2015) ve Sarıkabak, Eyuboğlu ve Ayrancı'nın (2018) çalışmalarında duygusal zeka puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında sadece duyguların kullanımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 4). 2. sınıfların puan ortalaması 3. sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca duygularının değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında da 2. Sınıfların puan ortalamaları yüksektir. Öte yandan iyimserlik/ruh halini düzenlenmesi alt boyutunda 4. Sınıfların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şenel'in (2015) çalışmasının sonucunda sınıf değişkenine göre duygusal zeka puanlarının farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuç, yapılan araştırma sonucunda elde edilen duyguların kullanımı alt boyutu sonucuyla benzerlik, diğer boyutları ile farklılık göstermektedir. Bir diğer çalışma olan Deniz ve Yılmaz'ın (2004) araştırmasında ise sınıf



değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmadaki iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puan sonuçlarıyla benzerlik, duyguların kullanımı alt boyutu sonucu ile farklılık göstermiştir. Aşan ve Özyer'in (2003) araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal zeka puanlarının sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmemiştir. Bu sonuç, yapılan araştırmadaki iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puan sonuçlarıyla örtüşmekte, duyguların kullanımı alt boyutu sonucu ile ise örtüşmemektedir.

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu sonuç duygusal zekanın akademik başarı üzerinde etkili olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde duygusal zeka ile akademik başarı arasında ilişkiler tespit edilen çalışmalar görülmektedir. Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski (2004) Kanada' da yaptıkları araştırmada duygusal zeka ile akademik başarı arasında güçlü ilişkiler tespit ederken; Petrides, Fredericson ve Furham (2004) İngiltere' deki araştırmalarında duygusal zeka ile akademik başarı arasında ilişkinin varlığına kanıt bulmuşlardır. Bu sonuçlar, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Kashani, Azimi ve Vaziri (2012) ise yaptıkları çalışmada duygusal zeka ile akademik başarı arasında herhangi bir ilişkiye rastlayamamışlardır.

Araştırma katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 6). Erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, erkek ve kızların öz-yeterliği ölçmeyi amaçlayan sorulara yönelik farklı tutumlar sergileme içerisinde olabilecekleri ifade edilmekte ve yapılan araştırmalarda erkeklerin bu tip ölçme araçlarına kendi öz-yeterliklerini daha yüksekte hissederek cevap verdikleri, kızların ise daha orta düzeyde bir eğilim sergiledikleri ifade edilmektedir (Wingfield ve diğ., 1991; akt: Pajares ve Schunk, 2001). Bu durumun, bu çalışmadaki kız ve erkek öğretmen adayları içinde söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bunun yanı sıra ataerkil bir toplum olarak ülkemizde erkeğe başarılı olma misyonu daha çok yüklenmiştir. Toplumda erkeklerin kendini akademik anlamda yetkin görme misyonunu beklemektedir. Dolayısıyla erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına nazaran kendilerini daha olumlu bir tutum içerisinde göstermeleri de olası bir durum olarak değerlendirilebilir (Akbaş ve Gizir, 2010, ss. 60-78). Literatür incelendiğinde akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği çalışma bulgularına rastlanılmıştır (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Duman, 2018; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011; Bozkurt, 2013). Bu sonuçlara mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma bulgularından farklı sonuçlarda ise İslam (2016) ve Er ve Gürkan' ın yaptıkları çalışmalar gösterilebilir. Bu araştırmalarda ise akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucu rapor edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasında akademik öz yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Tablo 7). En yüksek akademik öz-yeterlik puanlarının son sınıflarda, en düşük akademik öz-yeterlik puanlarının da birinci sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının son sınıftaki puan ortalamalarının yüksek olması,



sorumluluklarının bilincinde olduklarının ve gelecek planlaması yapmak adına kendini yeterli algıladıkları ve bu şekilde yaklaşım sergilemiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde akademik öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Amad Hamin, 2018; Bozkurt, 2013). Araştırma bulgusunun aksine sınıf düzeyi ile ilgili farklı sonuçların olduğu çalışmalarda ise; Oğuz (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ve yine Er ve Gürkan (2011) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik puanları ile akademik not ortalamaları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Tablo 8). Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramı performans başarılarının öz-yeterlik inancının dayandığı başlıca kaynaklardan biri olduğunu söylemektedir. Bu bilgidен hareketle öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin yükselmesinin akademik başarılarını da arttırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasında ilişkiyi gösteren çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Multon, Brown, ve Lent, 1991; Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Chowdhury ve Shahabuddin, 2007; Klomegah, 2007; Bassi, Steca, Fave ve Caprara, 2007; Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005). Yapılan bu araştırmalar, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışma sonucundan farklı olarak Lodewyk ve Winne 'nin (2005) yaptığı araştırma gösterilebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka puanları ile akademik öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Tablo 9). Başka bir deyişle öğretmen adayları iyimser bir ruh haline sahip olduğunda, duygularını olumlu yönde kullandıklarında, duygularını doğru şekilde değerlendirdiklerinde ve en önemlisi duygusal olarak kendinin ve çevresinin farkında olduklarında yani duygusal zekasını olumlu yönde kullandıklarında akademik öz- yeterliklerini de arttırmaktadırlar. Bu sonuçlar duygusal zeka yapısının geliştirilmesinin akademik öz-yeterliliği de pozitif yönde olumlu etkileyeceğine işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına genel eğitim verilirken duygusal zekalarını arttırmaya yönelik çalışmaların da yapılması akademik öz yeterliğe de olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde duygusal zeka ile öz-yeterlik arasında ilişkiyi inceleyen çalışmaların varlığına rastlanılmıştır. Bu nedenle bu çalışma sonuçları incelendiğinde duygusal zeka ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişkiler gösteren çalışmaların varlığı araştırma bulgusunu desteklemektedir (Şenel, 2015; Tabatabaei, Jashani, Mataji ve Afsar, 2013; Gürol, Özercan ve Yalçın, 2010; Chan, 2004; Martin, Easton, Wilson, Takemoto ve Sullivan, 2004).



## **Sonuç**

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre duygusal zeka düzeyleri farklılık göstermiştir. Kadın öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre duygusal zeka alt boyutlarından duygularının kullanımı boyutunda farklılık tespit edilmiştir. 2. Sınıfların duygusal zeka puanları 3. sınıfların duygusal zeka puanlarından daha yüksektir. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanlarında sınıf düzeylerine göre farklılık tespit edilmemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka alt boyutları olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının cinsiyete göre akademik öz-yeterlikleri farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlikleri farklılık göstermemektedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri (iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi ve duygusal zeka toplam puanı) ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

## **Öneriler**

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada erkek öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının kadın öğretme adaylarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedenleri araştırılabilir.
- Kadın öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik puanların erkek öğretmen adaylarına göre düşük çıkmasının sebepleri üzerinde durulabilir.
- Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı bölümlerde ve programlarda okuyan öğretmen adayları ile beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları örneklem grubuna dahil edilerek çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma iki devlet üniversitesi ile sınırlandırılmıştır. Daha farklı devlet ve özel üniversitelerin dahil edileceği çalışmalar yapılabilir.



- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilim ve teknoloji çağının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde duygusal zeka gelişimi ve akademik öz-yeterlik gelişimi hakkında eğitimler verilebilir.

Araştırma tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır, deneysel tarza araştırmalar yapıp alana daha somut katkılar sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences*. 25 (1), 23–35.
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher' s performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97.
- Aşan, Ö. ve Özyer, K. (2003). Duygusal zekaya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. ve McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences*, 36(3), 555-562.
- Baba, H. (2012). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin kinestetik ve duygusal zekâlarının. İç-dış kontrol odaklarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. and Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Bozkurt, T., (2013). *Beden eğitimi öğretmenleri adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Braun, E. ve Gusy, B. (2006). Perspektiven der Lehrevaluation. *Didaktik und Evaluation in der Psychologie*, 152.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chowdhury, M. S. ve Shahabuddin, A. M. (2007). Self-Efficacy, motivation and their relationship to academic performance of bangladesh college students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



- Duman, T. (2018) *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Çorum.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(2), 137-150.
- Er, K.O. ve Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.14(26).
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Fuimano, J. (2004). Raise your emotional intelligence. *Nursing Management*, 35(7), 10-12.
- George, D. ve P. Mallery. (2001). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 10.0 Update*. (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gürol, A., Özercan, M. G. ve Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246-3251.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. ve Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of counseling Psychology*, 39(4), 527.
- Harrod, N. R. ve Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-513.
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J. ve Stapley, J. (1997). The Questions of Development in Emotion. In. P.Salovey, J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Newyork: Basic Books.
- İslam, A. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algılarının karşılaştırılması (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Jerusalem, M. (2002). *Theroretischer Teil-Einleitung I*. Zeitschrift für Pädagogik, 44, 8-12.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von" Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.).(Forschungsbericht No. 5)*. Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Karagöz, H. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 31. Basım.





- Kashani, F. L., Azimi, A. L. ve Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270-1275.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2).
- Lodewyk, K. R. ve Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students, *Journal of educational psychology*, 97(1), 3-12.
- Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. ve Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17-30.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkma durumlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Pajares, F. ve Schunk, D. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation. United States*, 7.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. ve Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. ve Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıkabak, M. (2019). Evaluation of the Sporting Situation and Emotional Intelligence Levels of Different Occupation Groups. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 53-61.
- Sarıkabak, M., Eyübođlu, E. ve Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) sporcularının duygusal zekâ düzeylerinin, akademik erteleme davranışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(1), 163-177.



Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. ve Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. G. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 26(1), 21-26.

Şenel, E. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

Tabatabaei, S., Jashani, N., Mataji, M. ve Afsar, N. A. (2013). Enhancing staff health and job performance through emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1666-1672.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. (2011). Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 325-338.

Tingaz, E.O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.

Zajacova, A., Lynch, S. M. And Espenshade, T. J. (2005). *Self-efficacy, stress, and academic success in college*. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.



*Field : Education*

*Type : Research Article*

*Recieved:30.08.2019 - Corrected:----- - Accepted:27.09.2019*

## **Dans Yazımı Eğitiminde Teknolojik Boyut: Benesh Notation Editor**

**Sema ERKAN**

Ege Üniversitesi, İzmir, TÜRKİYE

**E-Posta:** [erkansema@gmail.com](mailto:erkansema@gmail.com)

### **Öz**

Dans Yazım Sistemleri dans adımlarının çeşitli semboller aracılığıyla kağıt üzerine aktararak kalıcı metin haline dönüşmesini sağlamaktadır. Dans yazımı üzerine yapılan çalışmalar 15. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Dansın sahne üzerinde icra edilmesi ile birlikte ortaya çıkan dans yazımı ihtiyacı, sahnelenen eserlerin tekrar edilme sürecinde bir kat daha önem kazanarak, o zamanlardan günümüze çalışmalar devam etmektedir. Dans yazım sistemi olarak günümüzde Benesh hareket notasyonu dans yazımında kullanılan başat sistemlerden biridir. 1955 yılında Rudolf Benesh ve Joan Benesh tarafından yaratılan Benesh hareket notasyonu, bale üzerine geliştirilen, birçok hareket temelli alanda kullanım bulan bir yazım sistemidir. Türk halk oyunları da bu alanlardan biridir. Dans bölümlerinin eğitim planlarında da bulunan bu yazım sisteminin bilgisayar destekli olarak yazılmasında Benesh Notation Editor adlı program kullanılmaktadır. Bilgisayar programlarına yönelik yapılan çalışmaların sonunda Benesh Notation Editor programı geliştirilmiştir. Günümüzde Londra'da bulunan Benesh Enstitüsü tarafından lisansı verilen bu program güncel eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

Dans yazım eğitimlerinin bilgisayar yazım programları ile teknolojik olarak desteklenmesi, yeniliklerin eğitime dahil edilmesi eğitim planlarının güncel kalması açısından önemlidir. Bu sebeple çalışmanın, dans eğitim planlarında bulunan yazım sistemleri derslerinin pratik çalışmalarına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın çerçevesi, Benesh hareket notasyonunun bilgisayar programı olan Benesh Notation Editor'u tanıtmak, kullanım bilgilerini Benesh hareket yazım sistemi ile ilişkilendirerek programın ara yüzlerini açıklamak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın koreoloji ve notasyon alanında çalışma yapan bilim çalışanlarına ve öğrencilere kaynaklık etmesi hedeflenmiştir.

Sonuç olarak bilgisayar programlarının eğitim materyali olarak kullanılmasının derslerin etkinliğini ve öğrencinin kazanımlarını arttıracığı, kişiye bağlı yazım hatalarını ortadan kaldıracığı görüşü oluşmuştur. Ayrıca analiz gücünün dans öğretim ve öğrenim süreçlerini hızlandıracağı yönünde saptamalar yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dans; Türk Halk Oyunları; Hareket Notasyonu; Benesh Hareket Notasyonu; Benesh Notation Editor; Hareket Yazım Programı



## **Abstract**

Dance Writing Systems enable dance steps to be transformed into permanent text by transferring them on paper with various symbols. Studies on dance writing date back to the 15th century. The need for dance writing, which emerges with the performance of the dance on the stage until today, is gaining more importance in the process of repeating the staged works. As a dance writing system, Benesh movement notation is one of the dominant systems used in dance writing. Benesh movement notation, created by Rudolf Benesh and Joan Benesh in 1955, is a spelling system developed on ballet that later finds use in many motion-based fields. Turkish folk dance is one of these fields. The digital software program called “Benesh Notation Editor” is used for computer-aided writing, which is also included in the curriculums of the dance departments. Benesh Notation Editor software was developed as a result of the studies on computer programs of Benesh movement notation. Nowadays licensed by the London Benesh Institute, this writing software is used in current educational studies.

Technological support of dance writing courses with computer writing software programs and inclusion of innovations in education are important in terms of keeping the curriculum plans up to date. For this reason, it is thought to serve the practical studies of the writing systems courses in dance training curriculums.

The framework of the study is introducing Benesh Notation Editor, the computer software program of Benesh movement Notation, and to explain the interfaces of the program by associating the information about its use with the Benesh movement writing system. The aim of the study is providing new resources for science professionals and students working in the field of choreology and dance notation systems.

As a result, it is seen that sing computer programs as educational materials will increase the effectiveness of the courses and students gains. It is also the opinion that it will eliminate typographical errors. In addition, it was determined that the power of analysis would accelerate the dance teaching and learning processes of dance.

**Key Words:** Dance; Turkish Folk Dances; Movement Notation; Benesh Movement Notation; Benesh Notation Editor; Movement Notation Software



## Giriş

Dans repertuarlarının yazımında kullanım alanı bulan Benesh Hareket Notasyonu yazım sistemi ilk olarak kraliyet balelerini koruma amacıyla geliştirilmiştir. “Rudolf Benesh ve eşi Joan Benesh tarafından yaratılmış olan sistem, 1956 yılında Benesh Dans Yazısına Giriş adlı kitapla tanıtılmış ve 1957 yılında telif hakkı alınmıştır.” (Şenel, 1990) O yıllardan günümüze Benesh Hareket Notasyonu ağırlıklı olarak dans bilimi alanında kullanılmaktadır. Teknolojik olarak bilgisayarlar programlarının her alana girmesi ile birlikte yazım alanı için de bilgisayar programı oluşturma çalışmaları başlamıştır.

Dansın öğrenimi, öğretimi, tekrar edilmesi ve düzenlenmesi gibi aşamalarda bilgisayar yazımı ile desteklenmesi gerekliliği ile yola çıkılan çalışmalar sonucunda Benesh Hareket Notasyonu yazım sistemine ait Benesh Notation Editor bilgisayar programı oluşturulmuştur. Programın dansların tekrardan düzenlenmesi sürecini ve yazım aşamasını kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Bu makalenin çalışma alanı Benesh hareket notasyonunun bilgisayar destekli Benesh Notation Editor hareket yazım programıdır. Program, 1990 yılında Benesh enstitü müdürü olan Andrew Ward’ın fon bulma çabaları sonucunda, Benesh Enstitüsü tarafından Sanat Konseyi ve İngiltere Spor ve Sanat Vakfı’nın destekleri ile Surrey Üniversitesi ile işbirliği yapılarak geliştirmiştir. 1997 yılında Benesh enstitüsü Royal dans akademisine dahil olduktan sonra Benesh Enstitüsü Teknik Başkanı olan Liz Cunliffe de, Benesh Notation Editor programını geliştirmek için çalışmalar yapılmasını sağlamış ve program 2002 yılında program piyasaya sürülmüştür. (Royal Academy of Dance, 2019) Programın The Lite Edition, The Professional Edition olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. (Royal Akademi, 2017) Hareket yazım sistemlerinin bilgisayar programları üzerine yapılan çalışmalar ayrıca bir inceleme konusu olabilecek niteliktedir.

Benesh Notation Editor hareket yazım programı, ilgili uzmanların elle yazımdan daha kolay ve hızlı bir şekilde yazabilme ihtiyacını karşılamak üzere geliştirilmiştir. Dosyaların düzenlenmesine, kopyalanmasına ve depolanmasına e-posta ile iletilmesine imkân sağlayacak özelliكتedir. Benesh Notation Editor programı, PC Windows yazılım programı olup (Royal Akademi, 2017) Benesh Hareket Notasyonu ile ilgili uzmanların kullandıkları yazılım programlarından biridir. Program resmi olarak Benesh Enstitüsü tarafından lisanslı olarak satılmaktadır. (Erkan, 2017, s. 249)

Benesh yazım sistemi de diğer yazım sistemleri gibi hareket analizine dayanmaktadır. Temelde hareket yazım sistemleri birer hareket analizi aracıdır, aynı zamanda dansı yazan kişi için hafıza desteği ve iletişim yoludur. Başka bir lisan bilmek gibidir. (Benesh, 1956) Dolayısı ile hareket yazısı konusunda uzman olmak belirli seviyelerde öğrenim süreci gerektirmektedir. Yazım sürecinde hareket ve hareket analizini temel almaktadır. Müzik ve hareketin süre değerleri birleşimi şarttır. Mutlaka müziğe, tartıma bağlı olarak yazılır.

Dans eğitiminde hareket analizi dansçının bedenini tanımasını sağlar. Hareketleri uygulayabilme, dönüştürebilme gücünü artırır ve bireyin dans ederken vücudunu daha aktif bir araç olarak kullanabilmesini sağlar. (Erkan, 2017, s. 251)

Dans eğitiminin bir gereği olarak kabul edilen hareket analizi, dansın yazım sistemleri ile yazılabilmesi aşamasında da gerekliliklerden biridir. “Yazım aşamasında yapılan analizler aynı zaman da geri dönüş olarak daha sonraki çalışmalarda dansçının uygulama performansının da gelişmesini destekler. Dansçıda beden farkındalığının oluşmasını sağlarken vücudun yapabilirliğini keşfetmesine ve bu kapasitenin artırılabilmesine imkan tanır.” (Erkan, 2017, s. 252)



Bale temel alanı üzerine oluşturulan Benesh hareket yazım sistemi farklı alanlarda kullanılan ve alan uzmanları tarafından geliştirilerek özel dallara ayrılan bir sistemdir. Bu dallardan biri de Türk Halk Oyunları Benesh Hareket Notasyonu'dur. Benesh hareket notasyonunun halk oyunları yazımı, Benesh Hareket Notasyonu üzerine eğitim almış olan

Koreolojist Suna Eden Şenel'in yaptığı çalışmaları Londra Benesh Enstitüsüne sunması ile 1992 yılında ek semboller kabul edilmiş ve özel dal olarak Türk Halk Oyunları yazımı onaylanmıştır. "Yeni sembollerin tanıtıldığı, özel yazım örneklerinin uygulamalı olarak öğretildiği sunum öğrencilerinden Sema Şahin Erkan ve Merih Kılıçaslan Oldaç ile birlikte gerçekleştirmiştir." (Erkan, 2017, s. 246) Benesh Hareket Notasyonu, Türk halk oyunlarının analiz ve arşivleme yöntemlerinden biri olarak 1989 yılından beri Türk halk oyunları bölümü eğitim planlarında yer almaktadır. Türkiye'de balenin kurucularından biri olan Dame Ninette Valois'in daveti üzerine Londra'da Benesh hareket notasyonu üzerine eğitim gören, Türkiye'nin ilk koreoljisti olan Suna Eden Şenel tarafından Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuarı'nda öğretmeye başlamıştır. Hareket yazısı eğitimi halen devam etmektedir. Konu üzerine yapılan bilimsel araştırma projesi ile Benesh Notation Editor bilgisayar programı lisansı alınmış ve ders materyali olarak kullanılmaktadır.

### **Materyal Yöntem**

Benesh hareket notasyonu yöntem olarak Türk halk oyunları uygulamalarının analizi ve arşivlenmesinde önemli bir noktada bulunmakta ve Türk halk oyunları uygulamalarının analizi, yazımı ve arşivlenmesinde özelleşen ilk hareket yazım sistemidir. Temeli yapısal analize dayanmaktadır.

Yapısal analiz, dans içerisindeki hareket birim parçalarının birbiri ile etkileşimleri ve hiyerarşik organizasyonunu açıklamak için, dans sistemini bir organik yapı olarak kabul eder. Dansın bütüncül bir betimlemesini yapabilmek için, bölümlerini ve işlerlik gösteren kurallarını belirleyerek, dansın birim parçalarını anlamlı bir şekilde tanımlamayı amaç edinir. Diğer bir görevi ise, dans kültürü içinde bulunan daha öncelere yönelik hareket kurulumunu tanımlamayı ve bunu göstermeyi amaçlamaktır. (Özbilgin, 2012) Adımları yapısal olarak parçalara ayırmak ve her birinin ortaklık ve ayrılık noktalarından hareketle adım parçacıklarını kodlamak gerekir. Hareket yazım sistemleri bu mantıkla hareket etmekte her bir hareketi nota süre değeri içerisinde değerlendirerek hareket sembolleri ile belirtmektedir.

Benesh Editor Programı için gerekli Bilgisayar donanımı; yazılımın stabil çalışabilmesi için en az Windows 7 işletim sistemine sahip bir PC olmalıdır. Yazılım tamamen grafik tabanlı olduğu için ekran kartının yüksek çözünürlükte olması çalışma açısından daha rahat bir ortam sağlayacaktır. Ekran kartı minimum 1280 x 1024 piksel desteklemelidir. Programın çıktıları için önerilen kağıt boyutları A3 ve renkli bir yazıcıdır. Ancak A4 kağıt ve PCL6 özelliğine sahip 600 dpi çözünürlükte herhangi bir yazıcı da kullanılabilir. Çalışmada Windows 10 tabanlı bir PC ile birlikte A4 boyutlu bir yazıcı kullanılmıştır.

Üretici firma bilgisayar donanımı için ayrıca bir ön şart belirtmemiştir. Yazılımın çalışabilmesi için bir USB kayıt anahtarına ihtiyaç vardır. Yazılımla birlikte verilmektedir. Bu anahtar olmadığı zaman program çalışmamaktadır. Program birden fazla bilgisayara kurulabilmekte ancak kayıt anahtarı olmadan tüm işlemleri yapmak mümkün olmamaktadır.

Çalışmanın evrenini hareket yazım sistemlerinin bilgisayar programları, programın örneklemini ise Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümünün oyun repertuarı oluşturmuştur. Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuarı Bilimsel Araştırma projeleri kapsamında, "Türk Halk Oyunları Bölümü Oyun Repertuarının Benesh

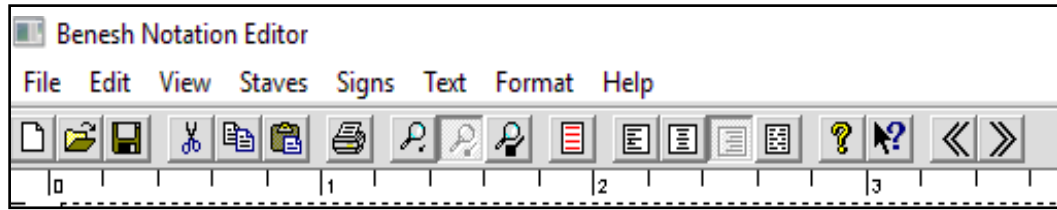


Notation Editor Hareket Yazım Programı ile Dijital Ortama Aktarılması” adlı bilimsel araştırma projesi ile Benesh Notation Editor programının lisansı Londra’da bulunan enstitüden alınmıştır. Proje; Türk Halk Oyunları Bölümü oyun repertuarının hareket notasyonlarının Benesh Notation Editor bilgisayar programı ile yazılabilmesi, programın lisansının alınması, bilimsel ve teknolojik yenilikler kapsamında Hareket Notasyonu dersi için materyal geliştirilmesi hedeflenerek yapılmıştır. Ege Üniversitesi Türk Halk Oyunları Bölümü yapılan bu proje ile Benesh Editor Programı’nın alanda ilk lisanslı kullanıcısı olmuştur. Türk Halk Oyunları Bölümü eğitim planı içerisinde yer alan Hareket Notasyonu ders materyali olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın bulgular bölümünde bu araştırma projesinin raporu kaynak olarak kullanılmıştır. (Erkan, Erkan, Uslu , & Oldaç , 2017)

## **Bulgular**

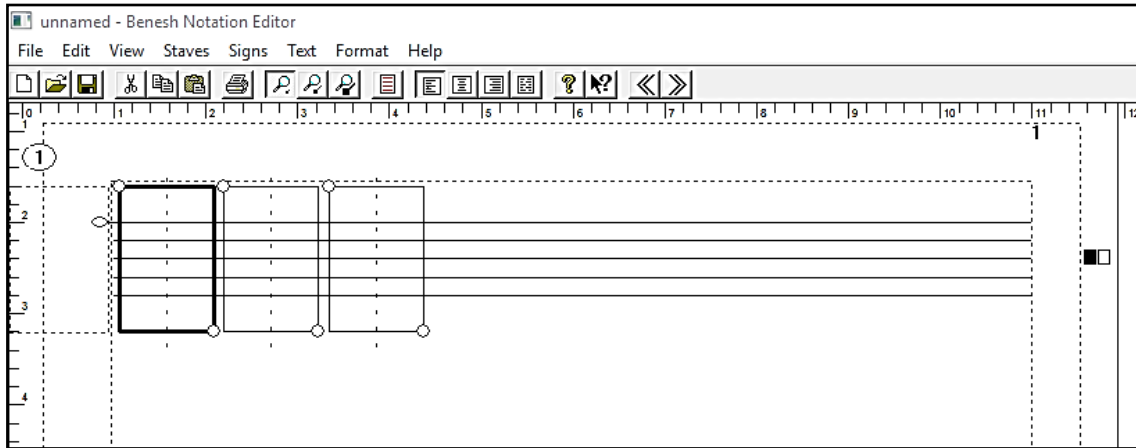
### **Benesh Editor Programının Kullanımı**

Benesh Editor programı menü odaklı şemalara dayalı bir sistemdir. File, Edit, View, Staves, Signs, Text, Format, Help menüleri en üstte yer almaktadır. Bu menülerden ilgili komutlar seçilerek program menülerine erişim sağlanır. Ana araç çubuğu (toolbar) aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Araç Çubuğu

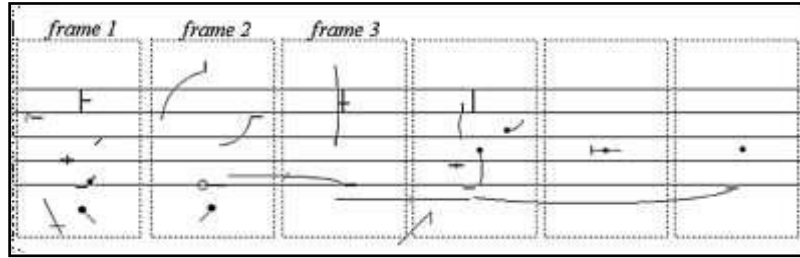
Program ilk açıldığında sadece bir dizek ve dizek üzerinde bir aktif iki pasif üç çerçeve görülür.



Şekil 2. Açılış Ekranı



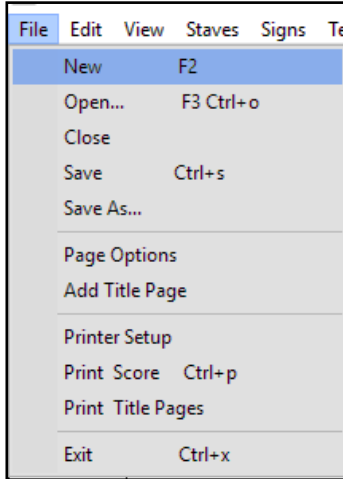
Her bir çerçeve hareket pozunun yazıldığı alandır. Çerçevelerin üstüne tıklandığında aktif hale gelir ve son çerçevenin kenarına tıklandığında bir sonraki çerçeve eklenir.



Şekil 3. Örnek Yazım

Çerçevelerin içine semboller eklendikten sonra en son yazdırma aşamasında çerçeveler kaldırılarak çıktı alınır.

### Dosya Menüsü

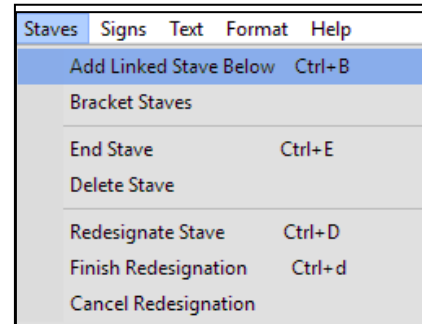


Şekil 4. Dosya Menüsü

Windows tabanlı tüm programlarda olduğu gibi bu menü de yeni dosya oluşturma, daha önce çalışılmış bir dosyanın açılması, dosyaların kapatılması, kaydedilmesi, sayfa ayarları, yazıcı ayarları ve yazdırma ile programdan çıkış komutlarını içeren menüdür.

### Dizek Menüsü

Dizek sonuna gelindiğinde otomatik olarak alta bir dizek daha eklenir. Dizek ile ilgili ekleme, silme, başa ve sona ilerleme, düzenleme gibi işlemleri dizek menüsünden yapmak mümkündür.

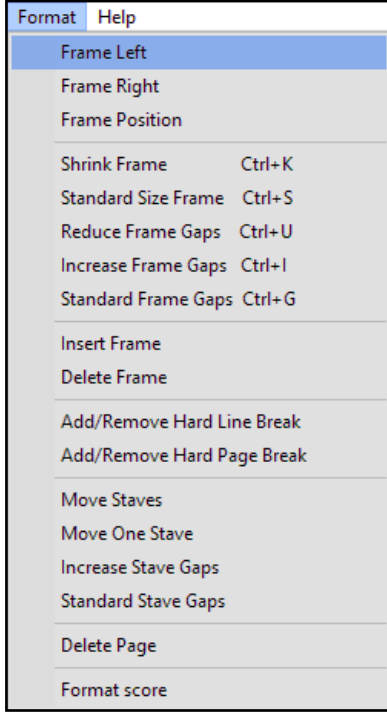


Şekil 5. Dizek Menüsü





## Biçim Menüsü

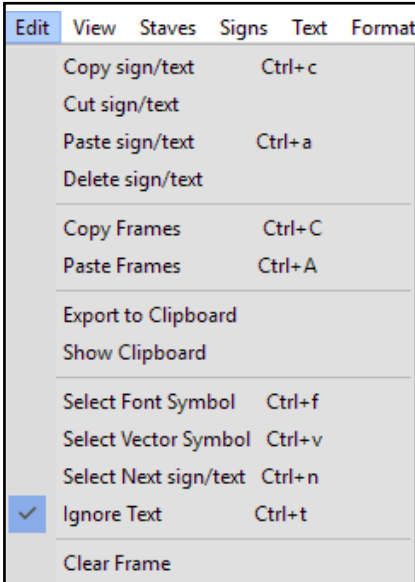


Normal çerçeve boyutunu Format / Format Score / Frame Size / Position alanını seçerek büyütme, küçültme, tekrar standart boyuta getirmek, gibi işlemler yapılabilir. Bunlarla ilgili kısa yol tuşları komutların yanlarında verilmiştir.

Ayrıca bu menüden çerçeve ekleme / silme, Dizek sonu ya da sayfa sonu eklemek / kaldırmak, Dizek taşıma gibi işlemleri de yapılabilir.

Şekil 6. Biçim Menüsü

## Düzen Menüsü

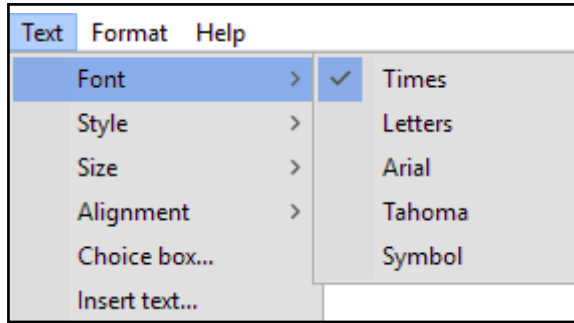


Bu menüdeki komutlar kopyalama / yapıştırma için birden fazla seçenek sunmaktadır. Çerçeve içindeki bir hareketi, bir ölçüyü, bir dizeği ya da bir sayfayı kopyalamak mümkündür. Öncelikle kopyalanacak bölüm seçilir, ardından Düzen menüsü içerisinde kopyala komutu verilir ve fare ile yapıştırılacak alan tıklanarak işlem tamamlanır. Ayrıca kopyalanmış olan nesnelere daha sonra kullanılmak için Clipboard (not panosu) içinde saklanabilir ve Show Clipboard (not panosu göster) komutu ile görülebilir. Bir belgeden diğer bir belgeye kopyalamak da aynı şekilde mümkündür.

Şekil 7. Düzen Menüsü



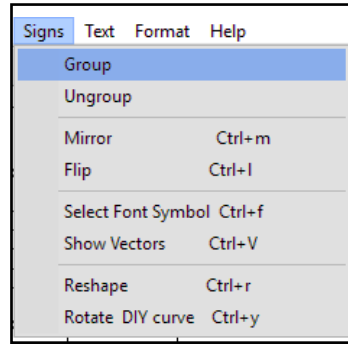
## Metin Menüsü



Dizik üzerine veya altına yazılacak metinlerin özellikleri bu menüden belirlenir. Yazı tipi, büyüklüğü, hizalanması, kalın ya da italik yazılması vb. gibi komutları bu menüden seçerek belirleyebiliriz. Bu işlemler için ilgili komut tıklandığında şekil 8 de görülen pencere açılır ve gerekli tüm ayarlar bu pencere içinde yapılır.

Şekil 8. Metin Menüsü

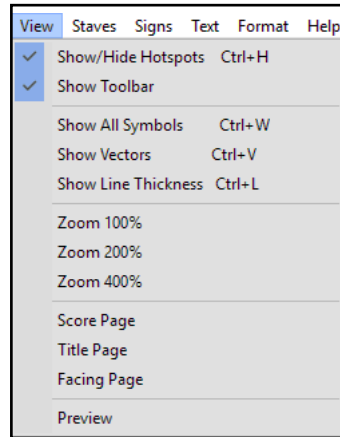
## İşaretler Menüsü



Bu menüde yazı, vektörel ve serbest çizgilerden oluşan işaretlerin düzenlenmesi için gerekli komutlar vardır. Bu işaretler gruplanarak birlikte hareket etmeleri sağlanır. Vektörel işaretler dikey ya da ayna görünümü şeklinde döndürülebilir. Yine vektör işaretlerinin görüntülenmesi bu menüden yapılabilir. Yazı Tipi sembollerini de bu menüden seçmek mümkündür.

Şekil 9. İşaretler Menüsü

## Görünüm Menüsü

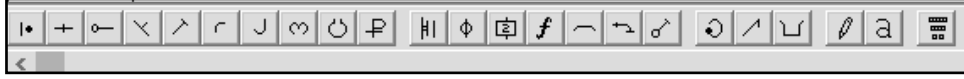


Görünüm menüsü ekran üzerindeki sembollerin, araç çubuklarının görüntülenmesi ve gizlenmesi ile ilgili değişiklikleri yapabileme imkânı sağlar. Sayfa görünümü de bu menüden değiştirmek mümkündür. Çerçeve çizgilerinin gizlenmesi, sembollerin görüntülenmesi, yakınlaştırma ve uzaklaştırma işlemleri vb. işlemlerin tümü bu menü içindedir. Komutların yanlarında kısa yol tuşları verilmiştir.

Şekil 10. Görünüm Menüsü

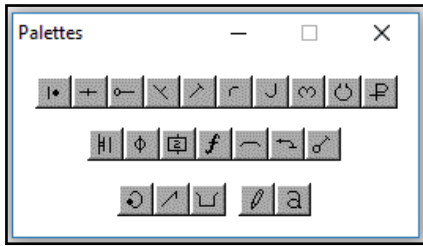


## Paletler



Şekil 11. Ana Palet Çubuğu

Program içinde sembollerin yaratılmasına ve seçilmesine imkân sağlayan paletler vardır. Benesh sistemine ait bütün notasyon işaretleri bu paletlerin içinde bulunan semboller aracılığı ile yazılır. Bu paletleri görebilmek için ana sayfanın en altında bulunan Ana Palet çubuğundan ilgili butona basarak paletin açılması sağlanır. Ayrıca ana palet çubuğu, pencere halinde de görünür hale gelebilir.



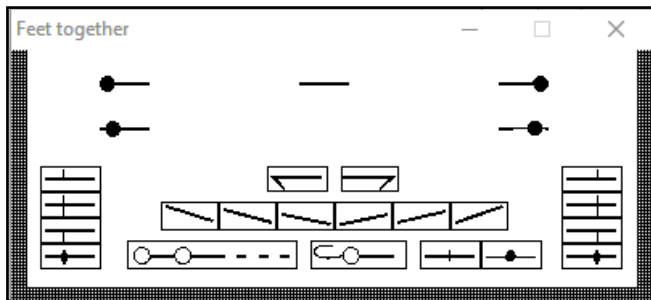
Her sembole ait kullanılan ilgili işaretlerde paletin içinde bulunmaktadır. Program içerisinde bulunan paletler sistemin sembollerini gruplar halinde sunmaktadır. Vücudun bölümlerine göre geliştirilen ve kullanım şekline göre ilişkilendirilen semboller bu paletlerden seçilerek kullanılmaktadır.

Şekil 13. Palet Grupları

Palet grupları aşağıdaki şekilde adlandırılmıştır.

Eller & Ayaklar	Ritm
Diz ve dirsekler	Dansçının saydığı sayı
Ayak Pozisyonları	Dinamik ifadeler
Baş & Vücut	Cümleler
Vücut Kontağı	Hoplama yönleri
Destek	Sahne yön sembolleri
El Bilek Yönleri	Yönler ve dönüşler
Ayak Yönleri	İlerlemeler
Bölgeler ve Yüzeyler	Sahne konumları
Parmaklar ve boğumları	Diğer semboller
Ölçü çizgisi ve dönüş	Metin

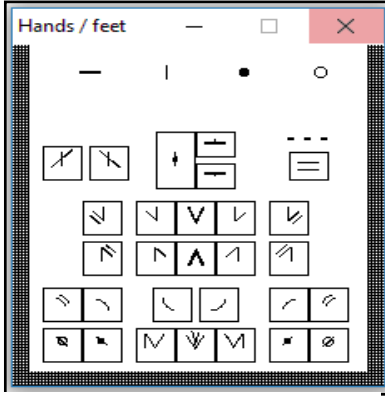
## Ayak Sembolleri



Ayak pozisyonlarının yazıldığı palette beş ayak pozisyonu ve varyasyonları bulunmaktadır. Yarım ayak parmak ucu ve taban seçeneklerini dizek üzerine yazarken kişi belirlemektedir. Bu paletten sembol seçilir ve sürüklenerek dizek üzerindeki yerine bırakılır.

Şekil 14. Ayak Sembol Paleti

## El Sembolleri

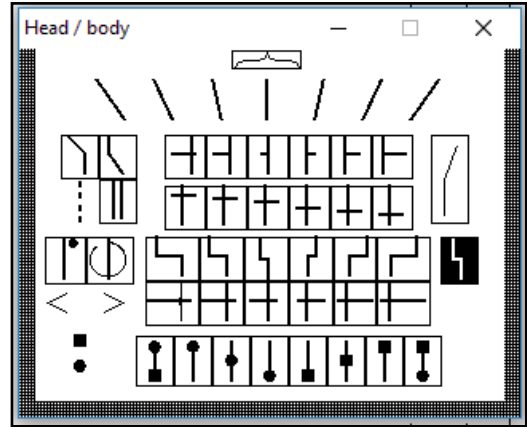


Şekil 15. El Sembol Paleti

Bu palette ellerin ve ayakların sabit konuma ve yöne göre çaprazda olma durumunu, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya geçen el ve ayak hareketlerinin yerini ve durumunu belirtmek için kullanılan semboller bulunmaktadır.

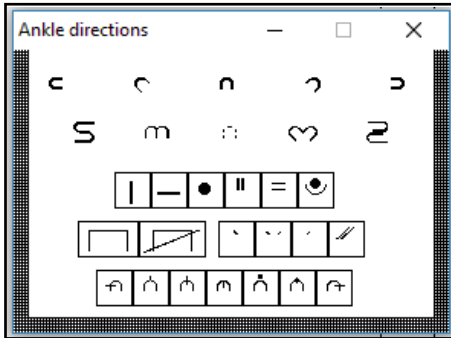
## Baş ve Vücut Sembolleri

Baş, boyun ve vücut hareketlerinin yazımında kullanılan sembollerin bulunduğu palettir.



Şekil 16. Baş ve Boyun Sembolleri Paleti

## Ayak Yön ve Bilek Sembolleri



Şekil 17. Ayak Yön Sembolleri

Ayak yönleri ve ayak bilek durumuna ait detay sembollerin bulunduğu palettir.



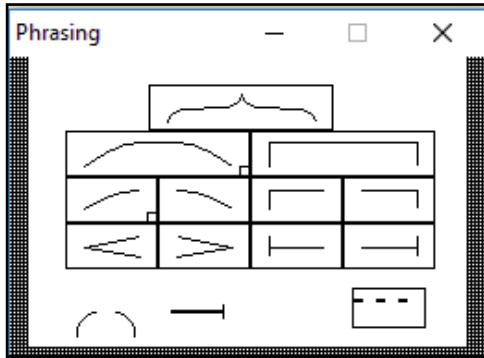
## El Bilek Sembolleri

El bilek detaylarının yazılabildiği palettir. Ön ve arka temel sembolleri bilek hareketlerinde kullanılır. Bu semboller avuç içlerinin baktığı yönler göre bileğin öne geriye bükülmesini yazmak için kullanılır



Şekil 18. El Bilek Sembolleri

## Hareket Cümleleri

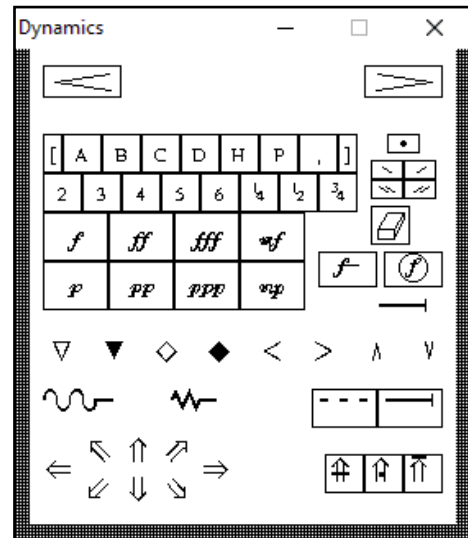


Şekil 19. Hareket Cümleleri Paleti

Detay yazımlarında kullanılan hareket cümlelerinin başını sonunu ve uzunluğunu belirten parantez ve dolap işaretleri bu palet üzerinden seçilerek kullanılmaktadır.

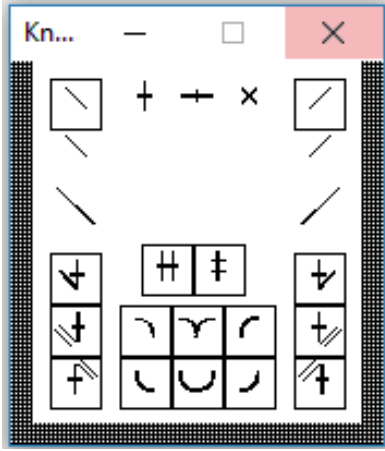
## Dinamik İfadeler

Dinamik ifadelerin bulunduğu palettir. Detay yazım paletidir. Tamamı dizek üstüne yazılan sembollerden oluşmuştur. Hareketlerin tavrını, kuvvetini, derecesini ve süresini belirleyen sembollerdir. Müzikte kullanılan sembollerle ortak semboller içermektedir.



Şekil 20. Dinamik İfadeler Paleti

## Diz ve Dirsek Sembolleri



Bu palet diz ve dirseklerin yazımı için kullanılır. Benesh Hareket Notasyonu'nun üç temel sembolü el ve ayakların bulunduğu yerlerini ve durumunu göstermek üzere dizek üzerine yazılır. El ve ayaklardan sonra yazılması gereken diz ve dirseklerin durumudur. Diz ve dirsekler, vücudun önünde yanında ve arkasında kırık olmak üzere üç sembol ile gösterilir.

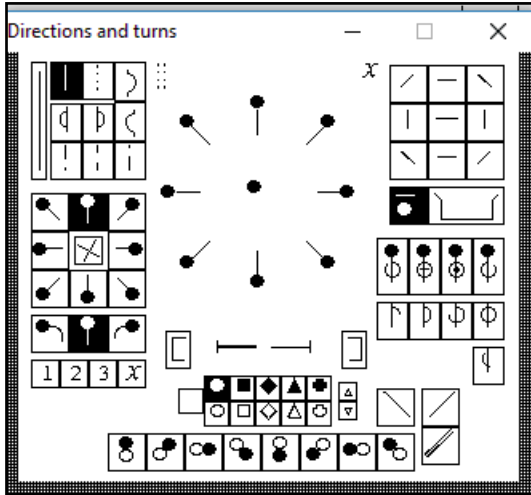
Önde kırık

Yanda kırık

Arkada kırık

Şekil 21. Diz ve Dirsek Sembolleri Paleti

## Yön ve Dönüş Sembolleri

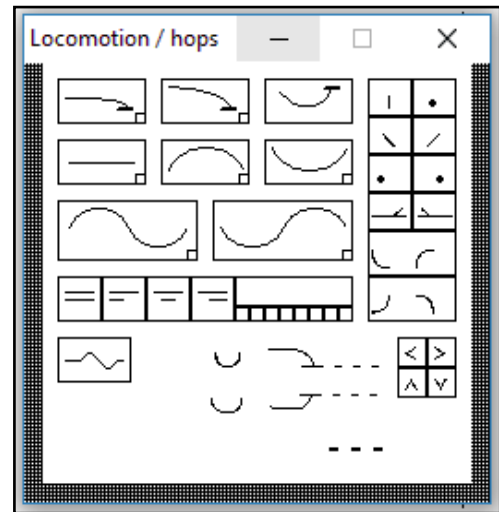


Sahne üzerinde dansçının bulunduğu yönü gösteren semboller ile yazımda kullanılacak dansçının ayırt edilmesini sağlayan semboller bu paletten seçilir. Kız ve erkek dansçıların belirlenmesi için gerekli semboller de bu palet üzerinde bulunmaktadır.

Şekil 22. Yön ve Dönüş Paleti

## Hareket ve Zıplama Sembolleri

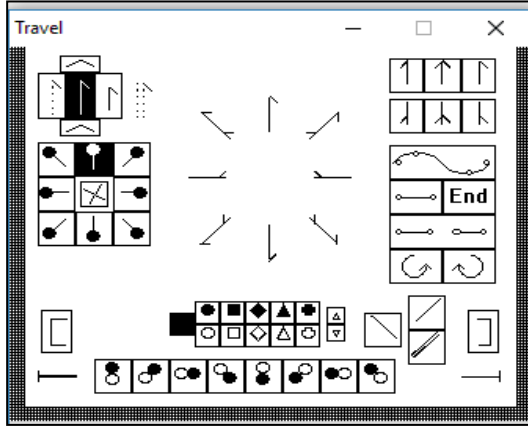
Benesh Hareket Notasyonunun sahne üzerine yol almamızı simgeleyen adım, hoplama, zıplama, kaydırma gibi hareketlerine ait semboller bu palettedir. Yol almayı simgeleyen hareket sembollerinin üzerine ayrıca ön, arka, sağ, sol gibi yön detayları da sağ taraftaki küçük simgeler seçilerek yazılabilir.





Şekil 23. Hareket ve Zıplama Paleti

## İlerleme Sembolleri

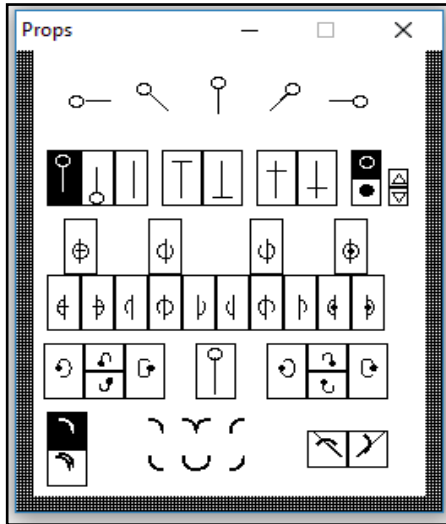


Şekil 24. İlerleme Sembolleri Paleti

Sahne üzerinde dansçıların ilerleyebileceği ve yüzünü dönebileceği sekiz yön vardır. Bu yönler şöyledir. Öne, arkaya, sağa, sola, sağ ön vereve, sol ön vereve, sağ arka vereve, sol arka vereve.

Her bir yön için duruş ve ilerleyiş sembolü farklıdır. Dansçıların sahne üzerindeki ilerlemelerini belirtirken önce durdukları yön, daha sonra ilerleyecekleri yön doğrultusu paletten seçilir. Dizek altındaki boşluğa geçerli hareketin altına konum ve yön bilgisi

## Sahne Yön Sembolleri

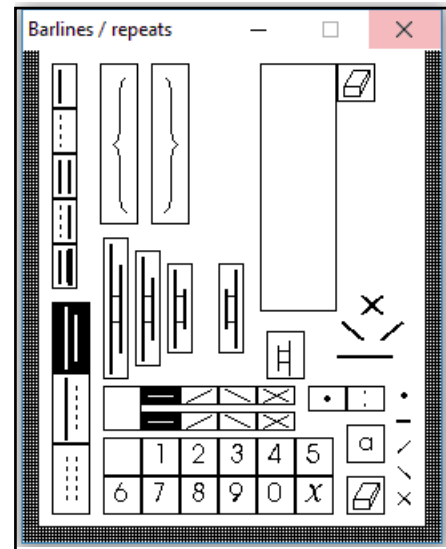


Şekil 25. Dönüş Sembolleri Paleti

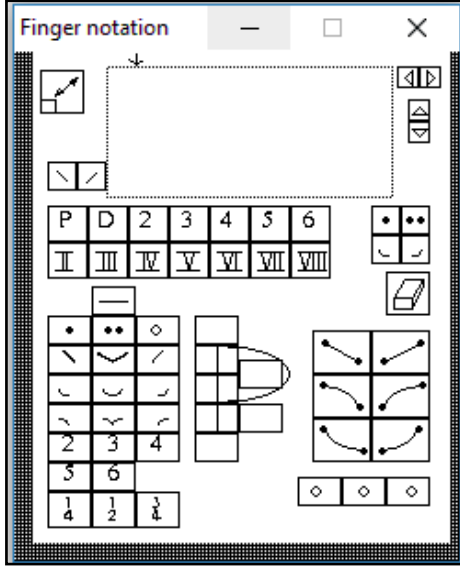
Bu palet üzerinden seçtiğimiz semboller, dansçının sahne konumu, yönü ve sahne üzerinde özellikle kendi eksenini etrafında dönüş yönlerini göstermek için kullanılır.

## Ölçü Çizgileri ve Dönüşler

Ölçü çizgisi, tekrar işaretleri, eksik ölçü işaretleri, partiyon yazım parantezleri, adım cümlelerinin tekrar sayıları ve tekrarlarda kullanılan dolap işaretleri bu palette bulunmaktadır.



### Parmak Sembolleri

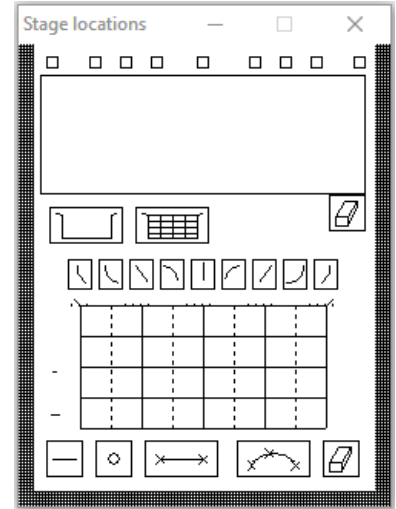


Şekil 27. Parmak Sembolleri Paleti

El parmaklarının ve avuçlarının detaylarını yazmak için kullanılan palettir. İçerisinde yine Benesh hareket notasyonunun üç temel sembolü olan ön, arka ve yan sembolleri, her bir parmağı simgeleyen parmak numaraları, ayrıca sağ ve sol el olduğunu belirten semboller bulunmaktadır.

### Sahne Bölgeleri Sembolleri

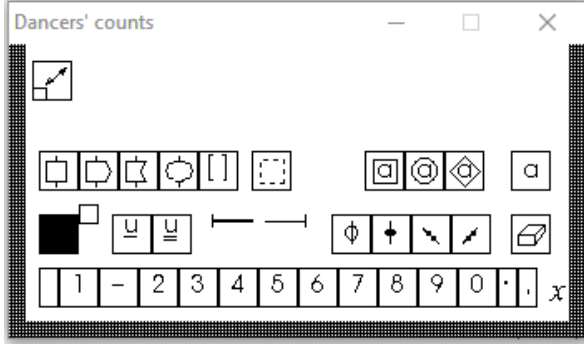
Sahne konumları dokuz sembolle gösterilmektedir. Sahne ortası, Sağ sahne yarısı, Sol sahne yarısı, Sağ sahne çeyreği, Sol sahne çeyreği, Sağ kulis çeyreği, Sol kulis çeyreği. Dansçıların sahne üzerindeki yerini ya da oluşturulan patenlerin konum sınırlarını göstermek için kullanılır.



Şekil 28. Sahne Bölgeleri Paleti

### Dansçı Sayımı

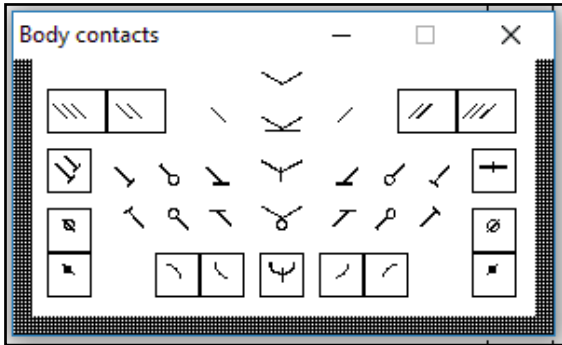




Şekil 29. Dansçı Sayım Paleti

Bu palet, rakam dizilişleri, ritim işaretleri ve metinleri yerleştirme imkanı sağlar. (a) işaretli düğme metin girişleriyle ilgilidir. Diğer tüm düğmeler sayı dizeleri ve ritim işaretleriyle ilgilidir.

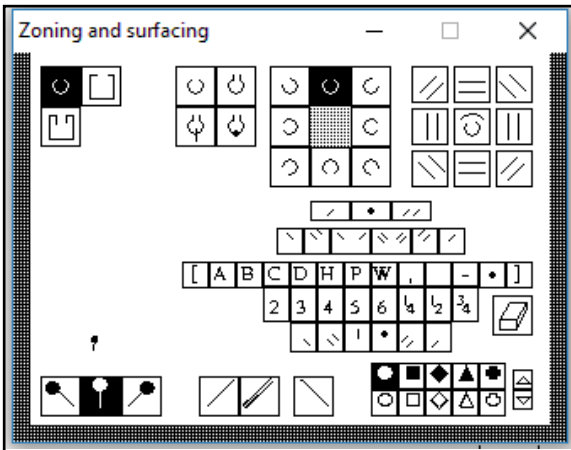
### Vücut Bağlantı Sembolleri



Şekil 30. Vücut Bağlantı Paleti

Dansçıların grup olduğunu ve birbirleri ile kondağı olduğunu bildiren semboller bu palet üzerinde yer almaktadır.

### Alan oluşturma ve Yüzey İşleme Sembolleri



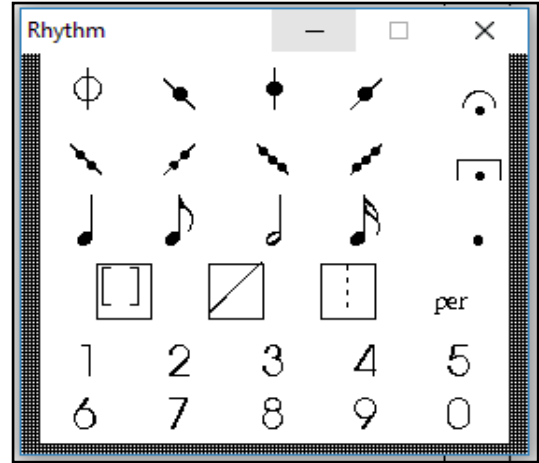
Şekil 31. Alan ve Yüzey Oluşturma Paleti

Alan ve yüzey oluşturan paletin solunda, harfler ve sayılardan oluşan kombinasyonlar oluşturmaya, bunları çeşitli alan planlarına yerleştirmeye ve kayma çizgileri eklemeye olanak tanıyan bir çalışma alanı bulunur. Bunu herhangi bir sırada yapmak mümkündür. Fazladan harfler ekledikçe, alan biçimleri ve kaydırma çizgileri otomatik olarak sığacak şekilde ayarlanır. İstenilen kombinasyonu oluşturduktan sonra sürükleyerek ilgili alana yazılır.



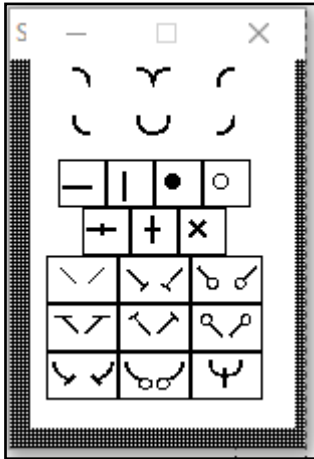
### Ritim Sembolleri

Benesh hareket notasyonunda hareketler dizek üzerine yazıldığı için aynı zamanda müzik kurallarına uygun olarak hareket değerleri de özel sembollerle gösterilir. Bu sembollerin adları şöyledir. Vurgu sayılarına denk gelen sembol sayı sembolü, sekizlik değeri belirten “ve” sembolü, onaltılık değeri belirten “te” ve “ti” sembolleri,aksak sembolü ise “de” sembolüdür. Notasyon müzik sembolleri hareketlerin sürelerini belirler ve dizegin en üst çizgisinin üstüne yazılır. Bu paletten gereken sembol sürüklenerek dizek üstündeki yere yazılır.



Şekil 32. Ritim Sembol Paleti

### Destek Sembolleri



El vücut kntağını ve ellerinin birbiri ile kntağını gösteren sembollerin bulunduğu palettir. El ve dirsek sembolleri ile birlikte bu paletten seçilerek dizek üzerindeki ilgili alana yazılır.

Şekil 33. Destek Sembol Paleti

### Programda Kullanılan Kısayol Komutları

#### Komut Tablosu

Küçük Harf		Büyük Harf	
Ctrl+ a	Sembol ve Metin Yapıştırma	Ctrl+ shift + A	Çerçeve Yapıştırma
Ctrl+ b		Ctrl+ shift + B	Alta dizek ekleme
Ctrl+ c	Sembol ve Metin Kopyalama	Ctrl+ shift + C	Çerçeve Kopyalama
Ctrl+ d	Düzenlemeyi bitirme	Ctrl+ shift + D	Ölçü düzenleme
		Ctrl+ shift + E	Ölçü Sonu
Ctrl+ f	Yazıtipi seçme		
		Ctrl+ shift + G	Standart ölçü boşluğu
		Ctrl+ shift + H	Ana palet çubuğunu göster gizle
		Ctrl+ shift + I	Ölçü boşluğu büyütme
		Ctrl+ shift + K	Çerçeve küçültme
Ctrl+ l		Ctrl+ shift + L	Kalınlık
Ctrl+ n	Bir sonraki sembolü seçme		



Ctrl+ p	Yazdır		
Ctrl+ r	Şekillendir		
Ctrl+ s	Kaydet	Ctrl+ shift + S	<u>Standart pencere boyutu</u>
Ctrl+ t	Metni arka plana al	Ctrl+ shift + T	Metin giriş
		Ctrl+ shift + U	Ölçü boşluğu küçültme
Ctrl+ v	Sembol seç	Ctrl+ shift + V	Sembol göster
		Ctrl+ shift + W	Tümünü gör
Ctrl+ x	Çıkış		
Ctrl+ z	Aşağı	Ctrl+ shift + Z	Yukarı
<b>Tuşlar</b>		<b>Fonksiyon</b>	
Ctrl		Grupla /ayır	
Delete		Sil	
Backspace		Kes	
Page up		Önceki sayfaya git	
Page on		Sonraki sayfaya git	
Home		Sayfa başına git	
End		Sayfa sonuna git	
F1		Dosya aç	
F2		Yeni dosya aç	
Ctrl+ shift + Delete		Ölçü sil	
Ctrl+ shift + Backspace		Ölçü düzenle	



### **Sonuç**

Sonuç olarak çalışma, Benesh hareket notasyonu bilgisayar programının kullanımını yazım sistemi ile ilişkilendirerek anlatmaktadır ve program kullanıcılarına kılavuz olacak niteliktedir. Program kullanımı ve öğrenimi konu ile ilgili kaynak kitapların artmasına, Türk Halk Oyunları alanı uzmanlarının çalışmalarını elektronik (dijital) ortama aktarmasına imkan sağlayacaktır. Alan uzmanlarının Benesh Notation Editor programını eğitimde ders materyali olarak kullanılmasını öneren çalışmada, programın hareket yazım sistemlerinin öğrenim süreçlerini daha aktif ve verimli hale getireceği sonucuna varılmıştır. Programın Ege Üniversitesinde yapılan bilimsel araştırma projesi kapsamında alınması ve program ile dansların yazım sürecinde, analiz gücünün dans öğretim ve öğrenim süreçlerini hızlandıracağı yönünde saptamalar yapılmıştır. Ayrıca elle yazımda kaybedilen zaman, yanlış yazım ve eksik yazım gibi kişisel hataların aza indirileceği hatta ortadan kaldırılabileceği sonucuna varılmıştır. Çalışmada varılan diğer bir sonuç ise hareket yazım sistemlerinin eğitiminin verildiği dans bölümlerinde teorik eğitimin yanında teknolojik destek olarak bilgisayar programlarından mutlaka yararlanması görüşüdür. Benesh Notation Editor programının Benesh hareket notasyonu öğrenim ve uygulama aşamalarına hız kazandırdığı görülmüştür.

### **Teşekkür**

Ege Üniversitesi Devlet Türk Müziği Konservatuvarı Müdürlüğüne ve Ege Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonuna teşekkür ederim.



## KAYNAKÇA

- Benesh, R. (1956). *An Introduction To Benesh Dance Notation*. London: Adam and Charles Black.
- Erkan, S. (2017). *Benseh Hareket Notasyonu Üzerine... Benesh Hareket Notasyonu ve Türk Halk Dansları*. İstanbul: Gece Kitaplığı.
- Erkan, S., Erkan, T., Uslu , L., & Oldaç , M. (2017). *Türk Halk Oyunları Bölümü Oyun Repertuarının Benesh Notation Editor Programı İle Dijital Ortama Aktarılması*. İzmir.
- Özbilgin, M. Ö. (2012). *İzmir Zeybek Oyunları*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Şenel, S. E. (1990). *Hareket Notasyonu Halk Oyunları Yazımı 1*. İzmir: Levent Müzikeyi.
- (2017). 02 14, 2017 tarihinde Royal Akademi: <https://www.rad.org.uk/study/Benesh/history> adresinden alındı
- (2017). 5 2017, 14 tarihinde Royal Akademi: <https://www.rad.org.uk/study/Benesh/history> adresinden alındı
- (2019). 02 2019, 19 tarihinde Royal Academy of Dance: <https://media.royalacademyofdance.org/media/2019/02/13114306/HistoryofBeneshInst1.pdf> adresinden alındı



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:23.09.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:27.09.2019

## **Sub-Elit Taekwondocuların Statik Denge Düzeyleri Müsabaka Başarılarında Etkili Midir?\***

**Ferhat GÜDER<sup>1</sup>, Mehmet GÜNAY<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bartın, TÜRKİYE

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara, TÜRKİYE

**E-Posta:** [fguder@bartin.edu.tr](mailto:fguder@bartin.edu.tr)

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı sub-elit taekwondoculara simülasyon müsabakası yaptırarak kazanan ve kaybeden sporcuların denge performansları arasında fark olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmaya ulusal ve uluslararası yarışmalara katılan 16 gönüllü sub-elit erkek taekwondocu katılmıştır. Katılımcılara vücut ağırlık kategorilerine göre eşleştirme yapılmıştır. Her bir katılımcı kendi kategorisindeki rakibi ile WTF (Dünya Taekwondo Federasyonu) kurallarına göre 1(bir) müsabaka yapmıştır. Müsabaka öncesinde boy uzunluğu SECA, Almanya ve vücut ağırlığı Tanita, Japonya, müsabaka sonrasında denge performansları Tecno Body PK252 aracılığıyla ölçülmüştür. Elde edilen verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 24 kullanılmıştır. Katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik sınaması Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Normal dağılmayan verilerin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kazanan ve kaybeden taekwondocuların statik denge bileşenlerinden kapalı göz denge ve açık göz denge, perimeter, ellips alanı, FB, ML, COP-X ve COP-Y değerleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, taekwondocuların müsabaka başarılarında statik denge bileşenlerinin tek başına etkili olmadığı ve diğer motorik bileşenlerinde müsabaka başarısı üzerine etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda sporcuların müsabaka performansları üzerine etkili fiziksel, fizyolojik ve psikolojik faktörlerin belirlenmesi spor bilimleri alanına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Statik Denge, Taekwondo, Proprioseptif Duyu

\* Bu çalışma 16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde poster sunum olarak sunulmuştur. 31 - 03 Kasım 2018



## **Does static balance levels of sub-elite taekwondo players was effective on their competition success?**

### **Abstract**

The purpose of this study was to determine whether there is a difference between the static balance performances of the winning and losing sub-elite taekwondo athletes in the simulation competition. 16 volunteer sub-elite male taekwondo athletes participated in the national and international competitions. The participants were matched according to body weight categories. Each participant competed with his competitor in his category according to the WTF (World Taekwondo Federation) rules. The height (SECA, Germany) and body weight (Tanita, Japan) before the competition, and post-competition balance performances were measured by Tecno Body PK252. IBM SPSS Statistics 24 was used in the analysis of the obtained data. Percentage, frequency, average and standard deviation were used for the descriptive statistics of the participants. The normality test of the obtained data was tested by the Shapiro-Wilk test. Mann Whitney U test was used for analysis of non-normal distribution data. According to the results of the study, there was no difference between closed eye balance and open eye balance, perimeter, ellipse area, FB, ML, COP-X and COP-Y values among the static balance components of the winning and losing taekwondo players. As a result, it is thought that the static equilibrium components alone are not effective in taekwondo athletes competition successes and they have an effect on competition success in other motoric components. In line with these results, determination of physical, physiological and psychological factors effective on the athletes' competition performances will contribute to the field of sports sciences.

**Keywords:** Static Balance, Taekwondo, Proprioceptive Sense



## **Giriş**

Denge vücudun üç boyutlu uzayda sabit bir pozisyonda tutma yeteneği veya yerçekimine karşı koyarak kararlı hareketler yapabilmesidir. Kişinin ağırlık merkezini en az salınım ve en yüksek durağanlıkta dayanma yüzeyi üzerinde tutması, bu durumunu devam ettirmesi ve korumasıdır. Derin duyu (proprioseptif sistem), gözler, göz kasları ve vestibuler sistem vasıtasıyla uzaydaki oryantasyonumuz hakkında bilgi transferi gerçekleşir. Transfer edilen bilgiler santral sinir sistemi tarafından değerlendirildikten sonra ilgili kas gruplarının ekstansiyonu veya fleksiyonu sağlanır (Kirichner, 2001; Baysal, 2006; Tortop, 2014; Ağaoğlu, 2017). Çeşitli spor branşlarında denge performansının, gerekli olan vücut kompozisyonunu koruyabilmede önemli rolü olduğu savunulurken; hareket örüntüsünde ani değişiklikler içeren dinamik sporlar için temel oluşturduğu bildirilmektedir (Erkmen, 2007; Altinkök, 2012; Okudur, 2012, Tetik, 2013, Canbolat, 2017). Taekwondo müsabakalarında çeşitli atlama, tekme atma gibi hareketler sıklıkla kullanılır. Rakiplere üstünlük sağlamak isteyen taekwondocular fiziksel ve fizyolojik gereklilikleri etkin bir şekilde yönetmelidirler (Kazemi, 2009; Bridge, 2014; Liao, 2016). Postür ve dengenin, sürdürülebilmesi aktivitelerin uygulanması açısından önemlidir. Postural salınımda meydana gelen değişimlere, aktivitenin şiddeti ve süresi kadar, sıçrama, proprioseptif uyarının şiddeti de etki etmektedir (Şimşek, 2011). Boy, kilo, cinsiyet ve spor aktivitesi gibi faktörler denge performansını etkileyebilir (Davlin, 2004).

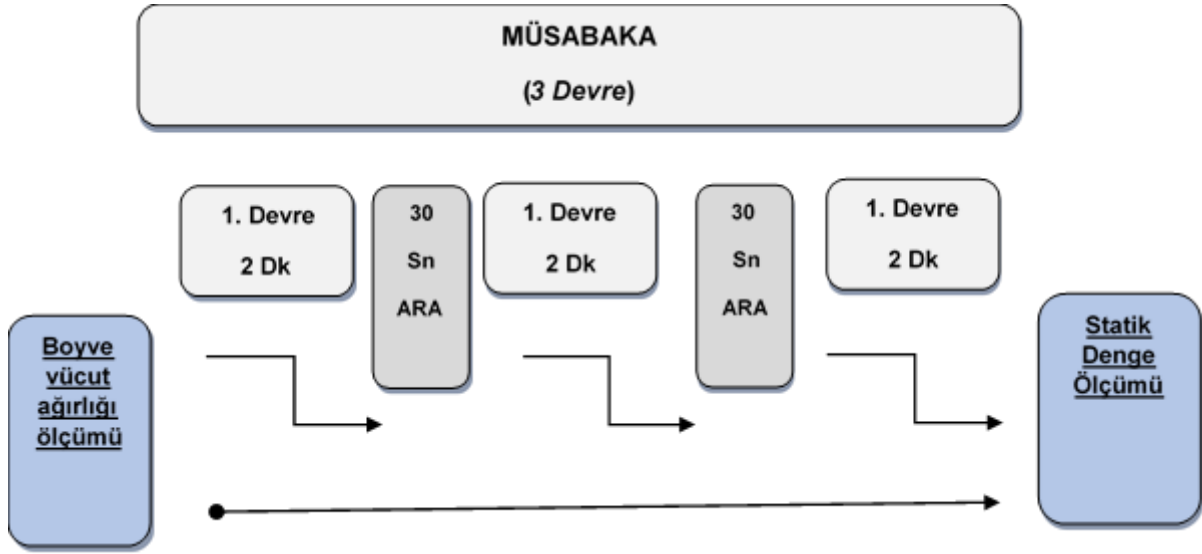
Taekwondo, Modern Olimpiyat Oyunlarında yer alan bir branştır. Sporcuların yaşı, cinsiyeti, beceri seviyesi ve ağırlık kategorisine göre bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde düzenlenmektedir (Bridge, 2014; Chaabene, 2018; WTF, 2018). Sportif etkinliklerde yüksek bir performans, fiziksel özelliklerin yanı sıra; fizyolojik, psikolojik, teknik ve taktik bileşenlerin koordinasyonu ile sağlanabilir (David, 2003). Sporcuların üst düzeyde motor becerilerin uygulanması, statik ve dinamik denge becerisinin kontrolünde etkilidir. Duyu-motor beceriler, sporcunun eğitim sırasında edindikleri duysal bilgiye dayanmaktadır. Sporcuların branş gerekleriyle yapılandırılmış denge kontrolünü ortaya koydukları bildirilmektedir (Erkmen, 2007; Arslanoğlu, 2010). Bu bağlamda araştırmamızın amacı sub-élite taekwondoculara simülasyon müsabakası yaptırarak kazanan ve kaybeden sporcuların denge performansları arasında fark olup olmadığını tespit etmektir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Tasarımı**

Araştırmaya ulusal ve uluslararası yarışmalara katılan 16 gönüllü subelit erkek taekwondocu katılmıştır. Katılımcılara vücut ağırlık kategorilerine göre eşleştirme yapılmıştır. Her katılımcı kendi kategorisindeki rakibi ile 1 müsabaka yapmıştır. Müsabakaların her biri 2 dakika olmak üzere üç devre üzerinden yapıldı. Devreler arasında 30sn dinlenme süresi verildi. 3.devrenin tamamlanmasının ardından beraberlik skoru olması durumunda; bir dakikalık dinlenme süresi sonrası Altın Puan devresi olarak bir dakikalık 4. devre yapıldı.





Şekil 1. Müsabaka Tasarımı

## Verilerin toplanması

### Boy Uzunluğu Ölçümü

Katılımcıların boy uzunluk ölçümleri yalınayak, dizler düz ve gergin, topuklar bitişik, vücut ve baş dik ve karşıya bakacak şekilde durur pozisyonda; hassaslık derecesi 0.01 metre (m) olan stadiometre (SECA, Almanya) ile yapılmıştır.

### Vücut Ağırlığı Ölçümleri

Vücut ağırlık ölçümleri hassaslık derecesi 0.1 kilogram (kg) olan Tanita, Japonya elektronik baskülle yapıldı. Vücut ağırlığı ölçümleri şort ile yalınayak durumda yapıldı.

### Statik Denge Ölçümleri

Statik denge (Pro-Kin, Tecnobody, Dalmine, Italy; 20 Hz sampling rate, sensitivity 0.1°, product type: PK252) kullanılarak ölçüldü. Deneklere testler açıklandıktan sonra, verileri bilgisayara girildi (boy, kilo, yaş) ve cihaz kalibre edildi.

Statik denge ölçümü birimleri:

- Çevre – Perimeter (mm) (P),
- Kullanılan Alan – (Ellipse Area, mm<sup>2</sup>, E.A.)
- Ortalama basınç merkezi X, (Average, mm, C.O.P.X),
- Ortalama basınç merkezi Y, mm (Average, mm, C.O.P.Y),
- Öne-arkaya salınım standart sapması  $ss/\pm$ , mm, (Forward-backward standard deviation F.B.S.D)
- Sağa-sola salınım  $ss$ , mm, (Medium-lateral standard deviation MLSD),
- Ortalama ileri-geri hız, mm/sn, (Average forward backward speed).



Katılımcılar çift ayak ölçümlerde ayak omuz genişliğinde açık olacak şekilde ve ayakların duruş pozisyonları platformun x ve y eksenini üzerindeki çizgiler referans alınarak, orijin noktasına eşit uzaklıkta duracak şekilde belirlenmiştir. Testler süresince katılımcıların kollarından herhangi bir destek almamaları istenmiştir. Katılımcılar, denge platformunda birkaç defa alıştırmayı yaptıktan sonra testlere başlanmıştır. Testler bilgisayar klavyesinde bulunan başlat düğmesine basılarak başlatılmıştır. 30sn süren test süresince katılımcının pozisyonunu koruması istenmiş ve test cihazının ekranından takip etmesi sağlanmıştır. Test otomatik olarak bilgisayar tarafından sonlandırılmıştır. Test serileri arasında yaklaşık 1 dk. dinlenme süresi verilmiştir (Göktepe, 2015).

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 24 kullanılmıştır. Katılımcıların tanımlayıcı istatistikleri için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik sınaması Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Normal dağılmayan verilerin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### Bulgular

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Demografik Değişkenler	Grup	n	Ortalama	Standart Sapma
Yaş	Kazanan	8	18,88	4,67
	Kaybeden	8	20,57	4,54
Boy	Kazanan	8	178,38	9,46
	Kaybeden	8	180,86	5,98
Vücut Ağırlığı	Kazanan	8	63,63	7,46
	Kaybeden	8	61,71	6,47

Tablo 1. de kazanan taekwondocuların yaş ort.:  $18,88 \pm 4,67$  (yıl), boy ort.:  $178,38 \pm 9,46$  (cm), vücut ağırlığı ort.:  $63,63 \pm 7,46$  (kg) ve kaybeden taekwondocuların yaş ort.:  $20,57 \pm 4,54$  (yıl), boy ort.:  $180,86 \pm 5,98$  (cm), vücut ağırlığı ort.:  $61,71 \pm 6,47$  (kg) olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların statik denge değişkenlerinin tanımlayıcı istatistikleri

Statik Denge Değişkenleri	Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	Statik Denge Değişkenleri	Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	
KAPALI GÖZ	Perimeter	Kazanan	8	313,79	99,72	Perimeter	Kazanan	8	246,98	60,48
		Kaybeden	8	290,35	118,85		Kaybeden	8	193,42	46,61
	Ellips Alanı	Kazanan	8	750,30	514,14	Ellips Alanı	Kazanan	8	430,28	236,20
		Kaybeden	8	508,59	204,05		Kaybeden	8	370,66	262,39
	FB	Kazanan	8	4,79	2,19	FB	Kazanan	8	3,17	0,72
		Kaybeden	8	4,40	1,64		Kaybeden	8	3,96	1,53
ML	Kazanan	8	7,80	3,09	ML	Kazanan	8	7,05	3,37	



COP-X	Kaybeden	8	6,34	2,25	COP-X	Kaybeden	8	4,97	2,26
	Kazanan	8	8,82	13,27		Kazanan	8	4,52	2,48
COP-Y	Kaybeden	8	1,95	1,77	COP-Y	Kaybeden	8	7,76	6,14
	Kazanan	8	30,25	16,04		Kazanan	8	29,95	18,93
	Kaybeden	8	19,20	17,03		Kaybeden	8	14,99	14,00

Tablo 2. de kazanan taekwondocuların çift ayak denge performans değerleri primeter değeri ortalaması kapalı göz 313,79±99,72; açık göz 246,98±60,84; elips area değer ortalaması kapalı göz 750,30±514,14; açık göz 430,28±236,20; standart FB değeri ortalaması kapalı göz 4,79±2,19; açık göz 3,17±0,72; standard ML değeri ortalaması kapalı göz 7,80±3,09; açık göz 7,05±3,37; COP-X değeri ortalaması kapalı göz 8,82±13,27; açık göz 4,52±2,48; COP-Y değeri ortalaması kapalı göz 30,25±16,04; açık göz 29,95±18,93 olarak tespit edilmiştir.

Kaybeden taekwondocuların çift ayak denge performans değerleri primeter değeri ortalaması kapalı göz 290,35±118,85; açık göz 193,42±46,61; elips area değer ortalaması kapalı göz 508,59±204,05; açık göz 370,66±262,39; standart FB değeri ortalaması kapalı göz 4,40±1,64; açık göz 3,96±1,53; standard ML değeri ortalaması kapalı göz 6,34±2,25; açık göz 4,97±2,26; COP-X değeri ortalaması kapalı göz 1,95±1,77; açık göz 7,76±6,14; COP-Y değeri ortalaması kapalı göz 19,20±17,03; açık göz 14,99±14,00 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların statik denge değişkenlerinin karşılaştırılması

Statik Denge Değişkenleri	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	p	Statik Denge Değişkenleri	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	p
Perimeter	Kazanan	8	8,75	,482	,487	Perimeter	Kazanan	8	10,00	3,429	,064
	Kaybeden	8	7,14				Kaybeden	8	5,71		
Ellips Alanı	Kazanan	8	9,00	,857	,355	Ellips Alanı	Kazanan	8	8,75	,482	,487
	Kaybeden	8	6,86				Kaybeden	8	7,14		
FB	Kazanan	8	8,13	,013	,908	FB	Kazanan	8	7,00	,857	,355
	Kaybeden	8	7,86				Kaybeden	8	9,14		
ML	Kazanan	8	9,38	1,621	,203	ML	Kazanan	8	9,63	2,263	,132
	Kaybeden	8	6,43				Kaybeden	8	6,14		
COP-X	Kazanan	8	9,25	1,339	,247	COP-X	Kazanan	8	7,25	,482	,487



COP-Y	Kaybeden	8	6,57	1,621	,203	COP-Y	Kaybeden	8	8,86	3,429	,064
	Kazanan	8	9,38				Kazanan	8	10,00		
	Kaybeden	8	6,43				Kaybeden	8	5,71		

Tablo 3 incelendiğinde, kazanan ve kaybeden grupların çift ayak, kapalı ve açık göz denge performans değerleri (perimeter, ellips alanı, FB, ML, COP-X ve COP-Y) karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

### Tartışma

Motor aktivitelerde denge hem dışsal dengeyi bozan şartlarda (zemin, ışık değişimi vb) hem de içsel dengeyi bozan iç süreçlerde (iskelet kası yaralanmaları ve yorgunluk gibi) sürdürmesi gereken bir özelliktir. En az efor ile dengenin sağlanması, postural değişimler ve vücut salınımindaki artışa en etkili yanıtın verilmesi ile gerçekleşir. Bu yanıt ise kompleks bağlantı gerektiren postural kontrol sisteminin devreye girmesi ile gerçekleşmektedir (Freitas ve ark. 2005; Şimşek ve ark. 2011). Araştırma sub-elit taekwonduculara simülasyon müsabakası yaptırarak kazanan ve kaybeden sporcuların denge skorları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için gerçekleştirildi. Araştırmada kazanan ve kaybeden grupların çift ayak, kapalı ve açık göz denge performans değerleri (perimeter, ellips alanı, FB, ML, COP-X ve COP-Y) karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre baktığımızda farklı branşlardaki sporcuların denge skorlarının karşılaştırıldığı çalışmaların (Erkmen ve ark.2007; Vuilema ve Nougier 2004) yanısıra, denge ile diğer biomotor özelliklerin ilişkisi üzerine (Bulgay ve Polat, 2017 ; Canbolat, 2017) yapılan çalışmalar mevcuttur. .

Erkmen ve ark., (2007) yapısal özellikler bakımından farklılık gösteren üç ayrı spor branşının (Basketbol N:13, cimnastik N: 9, futbol N: 13) denge düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, cimnastikçilerin denge performansının basketbolculara göre daha yüksek olduğunu, futbolculara göre ise sadece dinamik denge performansının daha gelişmiş olduğu ve basketbolcuların ve futbolcuların denge skorları bakımından birbirine benzer özelliklere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada (Coskun ve ark. 2019) işitme engeli olmayan (N:23) ve işitme engeli olan güreşçiler (N:29) arasındaki statik ve dinamik dengeyi karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda işitme engelli güreşçilerin dinamik dengenin skorlarının ön yönünde daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Göktepe ve ark. (2015)'de bazı raket sporcularının (10 tenis, 9 masa tenisi, 8 badminton N: 27) el kavrama kuvvetleri ile denge ve proprioseptif duyu skorları arasında ilişkiyi bulunmadığını bildirmiştir. Başka bir çalışmada Göktepe, (2016) futbolcularda (N:31) dominant ve non-dominant ayak statik denge parametrelerinin karşılaştırdığı çalışmada futbolcuların dominant ve non-dominant ayak statik denge parametreleri arasında farkın olmadığı, ayrıca cinsiyete göre de farklılık olmadığını bildirmiştir. Soykurt, (2017) boksörler üzerinde yaptığı çalışmada statik dengenin sikletlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bizim çalışmamızdaki katılımcıların hepsinin benzer fiziksel özelliklere sahip taekwodocular olması sebebiyle denge performanslarında anlamlı farklılık bulunmadığı söylenebilir.



Soslu ve ark. (2018) ; boksörler (N:10) üzerinde yapmış olduğu çalışmada statik dengelerinde yorgunluk öncesi/yorgunluk sonrası ve gözleri açık/gözleri kapalı durumda karşılaştırmıştır ve istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmişlerdir. Boksörlerin X merkezine yakınlık, öne-arkaya salınım, sağa-sola salınım, sağa-sola hız ve kullanılan alan yorgunluk öncesi gözleri açık statik dengeleri, yorgunluk sonrası gözleri açık statik dengelerinden daha iyi olduğunu rapor etmişlerdir. Boksörlerin kullanılan yorgunluk öncesi gözleri kapalı statik dengesi, yorgunluk sonrası gözleri kapalı statik dengesinden daha iyi olduğunu bildirmişlerdir. Soykurt, (2017) boksörler üzerinde yaptığı araştırmada statik dengenin sikletlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Dinamik denge ölçümlerinde en iyi denge skorlarına sahip grubun orta siklet , en kötü denge skorlarının ağır siklet boksörlerde olduğunu bildirmiştir. Bulgay ve Polat (2017), güreşçiler (N: 20) üzerinde yapmış olduğu araştırmada güreşçilerin sol bacak hamstring ve quadriceps kuvvetiyle, sol bacak posterolateral ve posteromedial denge performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ve araştırma grubunda yer alan serbest güreşçilerde üst bacak kuvvet değerlerinde sağ bacak da bir ilişki gözlenmezken sol bacak da denge performansında kuvvetin etkili olabileceğini bildirmişlerdir. Kocahan ve ark. 2018'de eskrim branşındaki erkek ve kadın sporcuların (N:15) eskime özgü görsel reaksiyon simülasyon testi ile denge, anaerobik güç ve görsel reaksiyon parametreleri arasındaki ilişkinin incelediği çalışmada. denge performansının gelişmesi, reaksiyon süresinin de gelişeceğini tespit etmişlerdir. Canbolat, (2017)'de taekwondoculara dengeyi etkileyen bazı performans değişkenlerinin incelediği çalışmada, taekwondoculara boy, kilo, anaerobik güç, sürat ve sırt-bacak kuvvetleri gibi bazı değişkenlerin denge değerlerinde belirleyici rol oynadığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak, taekwondocuların müsabaka başarılarında statik denge bileşenlerinin tek başına etkili olmadığı ve diğer motorik bileşenlerinde müsabaka başarısı üzerine etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda, sporcuların müsabaka performansları üzerine etkili fiziksel, fizyolojik ve psikolojik faktörlerin belirlenmesi spor bilimleri alanına katkı sağlayacaktır.



## KAYNAKÇA

Ağaoğlu, S. A., Ergin, R. (2017). 9-14 yaş badmintoncularda çeviklik, reaksiyon zamanı ve denge parametrelerinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 3(4), 109-119.

Altinkök, M., ve Ölçücü, B. (2012). Yaş tenisçilerde yarışma öncesi postural kontrol ile çeviklik performanslarının incelenmesi. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*, 14(2), 273-276.

Arslanoğlu E., Aydoğmuş M., Arslanoğlu C., Şenel Ö. (2010), "Badmintoncularda reaksiyon zamanı ve denge ilişkisi" Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 4, Sayı 2, Niğde.

Baysal E., Gündüz B., Bayazıt Y. (2006). Denge sistemi anatomi ve fizyolojisi, kompanzasyon mekanizmaları. *Türkiye Klinikleri Journal of Surgical Medical Sciences*, 2 (49): 1-7.

Bridge, C. A., da Silva Santos, J. F., Chaabene, H., Pieter, W., and Franchini, E. (2014). Physical and physiological profiles of taekwondo athletes. *Sports Medicine*, 44(6), 713-733.

Bulğay, C., Polat, S. Ç. (2017). Elit seviyedeki güreşçilerin bacak kuvvetleri ve denge performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 59-67.

Canbolat, B. (2017). Taekwondocularda dengeyi etkileyen bazı performans değişkenlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi , Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chaabene, H., Negra, Y., Capranica, L., Bouguezzi, R., Hachana, Y., Rouahi, M. A., and Mkaouer, B. (2018). Validity and reliability of a new test of planned agility in elite taekwondo athletes. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 32(9), 2542-2547.

Coskun B., Unlu G., Golshaei B., Kocak S., Kirazci S. (2019). Comparison of the static and dynamic balance between normal-hearing and hearingimpaired wrestlers. *Monten. J. Sports Sci. Med.* 8 (2019) 1: Ahead of Print | DOI 10.26773/mjssm.190302.

David J. Smith. (2003). A framework for understanding the training process leading to elite performance. *Sports Med* 2003; 33 (15): 1103-1126. Review Article 0112-1642/03/0015-1103/\$30.00/0.

Davlin, C. D. (2004). Dynamic balance in high level athletes. *Perceptual and motor skills*, 98(3\_suppl), 1171-1176.

Erkmen, N., Suveren, S., Göktepe, A. S., Yazicioğlu, K. (2007). Farklı branşlardaki sporcuların denge performanslarının karşılaştırılması. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 115-122.

Freitas, S.M., Wiczorek, S.A., Marchetti, P.H., Duarte, M. (2005). Agerelated changes in human postural control of prolonged standing. *Gait Posture* 22, 322–330.

Göktepe M., Şenel Ö., Özkan A. (2015). Bazı raket sporlarıyla uğraşan sporcuların reaksiyon zamanları ve el kavrama kuvvetleri ile denge ve proprioseptif duyularının ilişkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, Sayı: 17, Ss, 1-25.

İnternet: Web: <http://www.worldtaekwondo.org/wp-content/uploads/2018/06/Revision-WT-Competition-Rules-Interpretation-Hammamet-040520181.pdf>. Erişim tarihi: 07/06/2019



- Kazemi, M., Casella, C., and Perri, G. (2009). 2004 Olympic taekwon do athlete profile. *The Journal of the Canadian Chiropractic Association*, 53(2), 144.
- Kirichner, G. (2001). "Physical Education For Elementary School Children". Brown Publishers Iowa, USA. 30–31.
- Kocahan, T., Üstündağ, B., Tortu, E. ve Deliceoğlu, G. (2018). Eskrime özgü görsel reaksiyon simülasyon testi ile denge, anaerobik güç ve görsel reaksiyon parametreleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4): 169-180.
- Liao, Y. H., Sung, Y. C., Chou, C. C., and Chen, C. Y. (2016). Eight-week training cessation suppresses physiological stress but rapidly impairs health metabolic profiles and aerobic capacity in elite taekwondo athletes. *PloS one*, 11(7), e0160167.
- Okudur A., Sanioğlu A. (2012). 12 yaş tenisçilerde denge ile çeviklik ilişkisinin incelenmesi. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*, 2012; 14(2): 165–170.
- Şimşek, D., Ertan, H. (2011). Postural kontrol ve spor: spor branşlarına yönelik postural sensör-motor stratejiler ve postural salınım. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 81-90.
- Soykurt, M. (2017). Boksörlerde esneklik ve dengenin direkt yumruk kinematığı ile ilişkisi. T.C. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Spor Fizyoterapistliği Programı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Tetik S., Koç M. C., Atar Ö., Koç H. (2013). Basketbolcularda statik denge performansı ile oyun değer skalası arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Kickboks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi* Volume: 6, Sayı:1, Ocak, Issn:1309-1336.
- Tortop Y. , Aksu A.İ., Yildirim İ. (2014). 12 haftalık semazen eğitimi çalışmalarının statik ve dinamik denge üzerine etkisinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi* Sayı: 11 Cilt: 4 .Issue: 11 Volume: 4 Spring Semester Jel Kodu: I0-I00.
- Vuillerme, N., Nougier, V. (2004). Attentional demand for regulating postural sway: the effect of expertise in gymnastics. *Brain Research Bulletin*, 63(2);161–5.