



( 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 10, Sayı 1  
Haziran 2024  
Volume 10, Issue 1  
June 2024



ISCSA\_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



[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. İçten saygılar.

**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, Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Caner CENGİZ, Assoc. Prof., Ankara University, TURKEY

### **Eş Editörler / Co-editors**

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)  
Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA  
Dr. Fatih YAŞARTÜRK, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Pınar YAPRAK KEMALOĞLU, Gazi University, TURKEY  
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ, Assoc. Prof., Adıyaman University, TURKEY

### **Mizanpaj Editörü / Layout Editor**

Dr. Mert Mazhar ERDURAN, Sports Science Faculty, Ankara University, TURKEY

### **Bilim Kurulu / Scientific Board**

Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA  
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ  
Dr. Nejla GÜNAY, Prof., Gazi University, TURKEY  
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN  
Dr. Çetin YAMAN, Prof., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, TURKEY  
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA  
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA  
Dr. Simona PAJAUJIENE, Lithuanian Sport University, LITHUANIA  
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, Prof., Akdeniz University, TURKEY  
Dr. Sinem TARHAN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY  
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Hakkı ULUCAN, Prof., Erciyes University, TURKEY  
Dr. Fatma ÜNAL, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY  
Dr. Yasemin YAVUZER, Prof., Niğde University, TURKEY  
Dr. Bülent AĞBUĞA, Prof., Pamukkale University, TURKEY  
Dr. Cansu TUTKUN, Bayburt University, TURKEY

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

Taner BOZKUŞ



*International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2024*

**Sayı Hakemleri / Referees of This Issue**

Dr. Ayça GENÇ  
Dr. Aysel Köksal AKYOL  
Dr. Fatih YAŞARTÜRK  
Dr. Hayri AKYÜZ  
Dr. İsmail AYDIN  
Dr. Kerem Cenk YILMAZ  
Dr. Mert Mazhar ERDURAN  
Dr. Mine TURGUT  
Dr. Muzaffer SÜMBÜL  
Dr. Süleyman GÖNÜLATEŞ  
Dr. Zeki ÖZEN



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**1) Boş Zaman Deneyimi Ölçeğinin Yetişkin Bireylerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, 01-15**

**Beyza Merve AKGÜL, Tebessüm Ayyıldır DURHAN**

**2) Koreografide Metodolojik Çözümleme: Bu100deN (Danslı Anlatı) 'Birleşim' Örneği, 16-30**

**Fusün AŞKAR**

**3) Milli Değerler Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetler; Halk Oyunlarının Etkisi, 31-42**

**Ebru Olcay Karabulut, Taner BOZKUŞ**

**4) Modern Çağın Getirdiği Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Beden Eğitimi Dersi: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye' deki Okulların Karşılaştırması, 43-61**

**Hatice YILDIRIM, Atilla PULUR, Ebru Olcay KARABULUT**

**5) Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Performans Arttırma Ve Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, 62-72**

**Salih Ömer ÇAR, Taner BOZKUŞ**

**6) Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde İnternet Bağımlılığı, İletişim Becerileri ve Duygularını İfade Etme İlişkilerinin İncelenmesi, 73-86**

**Büşra Yardımcı, Recep CENGİZ**

**7) Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri, 87-109**

**Tuğba KANMAZ, Fatma TEZEL ŞAHİN, Ali ÖZCAN**



## Boş Zaman Deneyimi Ölçeğinin Yetişkin Bireylerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Beyza Merve AKGÜL<sup>1</sup>, Tebessüm Ayyıldır DURHAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0003-2950-4221>

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0003-2747-6933>

Email: [bmakgul@gazi.edu.tr](mailto:bmakgul@gazi.edu.tr) , [tebessum@gazi.edu.tr](mailto:tebessum@gazi.edu.tr)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 09.01.2024 - Kabul: 25.02.2024)*

### Özet

Boş zamanı zaman, aktivite ya da bir zihin durumu olarak tanımlamanın yanı sıra bir deneyim olarak anlayarak yaklaşma konusu gündeme gelmiştir. Bu yaklaşım dikkate alındığında bu araştırmada Caldwell, Smith ve Weissinger'ın 1992 yılında geliştirdikleri "Leisure Experience Battery for Adolescents" ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak yetişkin örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya 331 katılımcı dahil edilmiştir. Veriler kişisel bilgi formunun yanı sıra "Boş Zaman Deneyimi" Türkçe formu ile toplanmıştır. Orijinal ölçüm aracı 15 soru 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçekte alt boyutlar boredom, awareness, challenge/competence ve anxiety olarak adlandırılmaktadır. Sıkılma, farkındalık, mücadele ve kaygı olarak adlandırılan ölçüm aracına dair yapılan analizler 4 boyutlu 11 maddelik yapıyı doğrulamaktadır ( $\chi^2/df=1,81$ ; RMSEA=0,05, SRMR=0,03; CFI=0,98; GFI=96). Elde edilen bulgular boş zaman deneyimi ölçüm aracının Türk popülasyonunda geçerliliği ve güvenilirliği olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Boş zaman deneyimi, ölçek, uyarılama



## **Investigation of The Psychometric Properties of The Leisure Experience Scale in Adults**

### **Abstract**

In addition to defining leisure as time, activity or a state of mind, the issue of approaching it by understanding it as an experience has come to the fore. Considering this approach, this study aims to adapt the "Leisure Experience Battery for Adolescents" scale developed by Caldwell, Smith and Weissinger in 1992 into Turkish and examine its psychometric properties in an adult sample. The study included 331 participants. The data were collected with a personal information form as well as the adapted "Leisure Experience" Turkish form. The original measurement tool consists of 15 questions and 4 sub-dimensions. In the original scale, the sub-dimensions are named as boredom, awareness, challenge/competence and anxiety. The analysis of the measurement tool named as boredom, awareness, challenge and anxiety confirms the 4-dimensional 11 item structure ( $\chi^2/df=1.81$ ; RMSEA=0.03, SRMR=0.03; CFI=0.98; GFI=96). The findings indicate that the leisure experience measurement tool has validity and reliability in the Turkish population.

**Keywords:** Leisure experience, scale, adaptation



## **Giriş**

Boş zamanın öncelikle, zamanı iyi değerlendirme bilinciyle birlikte ortaya çıkan bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Boş zamanını planlayarak ve önemseyerek kullanma isteğine sahip olan çağdaş insanlar, bu farkındalığı yaşarlar. Ancak, yalnızca boş zamanın var olması, onun sağlıklı ve işlevsel bir şekilde kullanılması için yeterli değildir. Bu nedenle, bireyin boş zamanın kendisine ait olduğunu ve istediği gibi kullanabileceğinin farkında olması gerekmektedir. Boş zaman kavramı çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan, birçok farklı şekilde tanımlarının yapıldığı belirtilmektedir (Kraus, 2001).

Literatür incelendiğinde süre konusunun boş zamanı tanımlarken mutlaka değinilmesi gerektiği açıklanırken, eğlence ve özgürlük faktörlerinin ise tanım yaparken değinilmesi gereken diğer önemli öğeler olduğu söylenmektedir (Kelly, 2012). “Boş zamanı” en basit şekilde, istediğimiz gibi harcayabileceğimiz uygun zaman dilimi şeklinde tanımlanabilir (Göral, 2020).

Boş zaman, içsel motivasyon ile başlayarak bireyin istediği etkinliklere katılması ile sonuçlanan bir deneyim ve kendini gerçekleştirme zamanıdır (Austin ve Crawford, 2001; Pieper, 1963). Diğer bir ifadeyle, boş zaman kişinin becerilerinin genişletilmesini, eğlenmesini, rahatlamasını ve kendini geliştirmesini sağlar (Smale, 2010). Karaküçük (2008) tarafından iki ucu keskin bir kılıç olarak ifade edilen boş zamanlar olumlu kullanıldığı doğrultuda bireysel ve toplumsal gelişime, olumsuz kullanıldığında ise bunalım, a tipik davranışlara yönelim gibi problemlerin meydana gelmesine neden olmaktadır.

Deneyim yaşam boyunca elde edilen tecrübe olarak adlandırılabilir. Dinamik ve değişken bir kavram olan boş zaman deneyimi ise; insanların çevresiyle etkileşimde bulunması sonucu elde ettiği deneyimler olarak nitelendirilmektedir (Lee ve Shafer, 2002). Boş zaman deneyimi kavramının bazı kaynaklarda “rekreasyon deneyimi” olarak belirtildiği görülmektedir. Bireyin deneme, yapma sürecindeki gibi aktif ya da gözlem ve dinleme gibi pasif katılım yoluyla elde ettiği çeşitli kazanımlar, aynı zamanda aktivitenin gerçekleşme süreci ile ilgili akılda kalıcı izler, rekreasyon deneyimi şeklinde adlandırılmaktadır. Rekreasyon deneyimi aktiviteyle değil aktivitenin bireye sağladığı duygusal, zihinsel, fiziksel ve ruhsal anlamda ödülleri ilgilidir (Çetiner, 2022).

Boş zamanlar deneyim olarak ele alındığında önemli noktanın zaman ve faaliyetin değil, katılımcının tecrübesi olduğu belirtilmektedir (Munusturlar, 2020). Boş zaman deneyiminin hem pozitif hem de negatif deneyimler sağlaması çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu durumda, boş zaman deneyimi olumlu ve olumsuz şekillerde ortaya çıkabilir. Eğlenme, dinlenme, rahatlama, sosyalleşme, heyecan, haz, zevk gibi pozitif deneyimler olabileceği gibi rekabet, hırs, kıskançlık, öfke, şiddet, korku gibi negatif deneyimler de olabilir (Munusturlar, 2020). Diğer bir deyişle, boş zaman deneyimi bireyin bu zamanlarda içine girdikleri ruh hali olarak da tanımlanabilir.

Boş zaman deneyimi konusunda literatürde birçok araştırma yapılmıştır. Torkildsen(1993); rekreasyon, oyun ve boş zamanın birleşiminden oluşan yeni bir kavramı “pleasure” dile





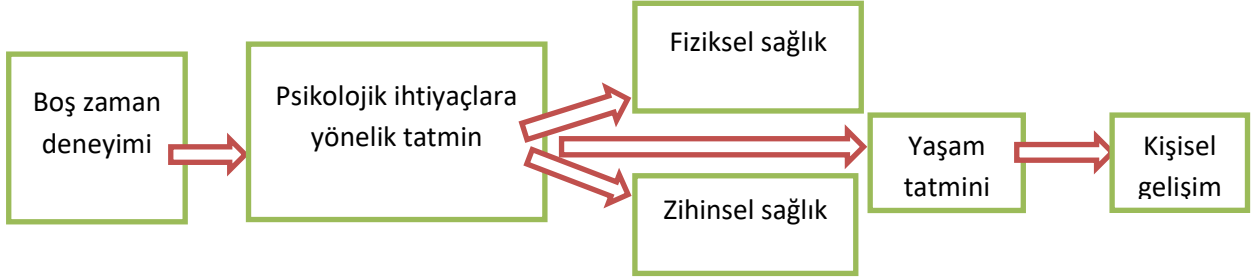
getirmiş ve bu kavram için en önemli durumun deneyimlerin kalitesi olduğunu vurgulamıştır. Doğa yürüyüşçüleri, rekreasyonel alan katılımcıları, vahşi doğa ziyaretçileri, bir takım sportif etkinliklere dahil olan bireyler, üniversite öğrencileri gibi birçok kişi üzerinde çalışmalar mevcuttur (Akyıldız, 2010).

Caldwell, Smith ve Weissinger (1992) “Ergenler için Boş Zaman Deneyimi Bataryası” ölçeğini geliştirmiş ve ergenlerde boş zaman deneyimini 4 alt boyutta ortaya koymuşlardır. 2005 yılında ise Barnett aynı ölçeği yetişkinler için uygulamak istemiş ve 18-30 yaş aralığında 657 üniversite öğrenci üzerinde geçerlik-güvenirlilik çalışmalarını yaparak yetişkinlerin boş zaman deneyimlerini ölçmüştür. Göktürk(2009) ise 18-22 yaş arası 207 Türk üniversite öğrencisine aynı ölçeği uygulayarak, bu ölçeğin belirtilen katılımcı grubu için uygulanabileceğini belirtmiştir. Caldwell, Smith ve Weissinger (1992) “Ergenler için Boş Zaman Deneyimi Bataryası” ölçeğini geliştirirken dört temel kavram üzerinde durmuşlardır. Bunlar; can sıkıntısı, mücadele, endişe ve farkındalıktır. Katılım sağlanan boş zaman etkinliğinin yoğunluğu veya etkinliğe yüklenen anlam düşükse can sıkıntısı oluşabilmektedir (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990). Can sıkıntısının rahatsızlık eden bir duygu durumu olduğu ve önemli sosyal, psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarıyla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Soylu ve Siyez, 2014). Mücadelenin az olup yüksek seviyede beceri isteyen faaliyetlere katılımının sıkıntı yaratacağı gibi bunun zıttı olarak düşük düzeyde beceri isteyip, mücadelenin fazla olduğu etkinlikler ise endişeye yol açabilmektedir. Burada önemli olanın etkinliklerden mücadele ve eğlenceyi deneyimlemek olduğu söylenmektedir (Larson ve Kleiber, 1991). Kaygı ise çok boyutlu bir kavram olup, beceri düzeyi ve mücadele düzeylerinin aktivitelerde yanlış eşleşmesi sonucu ortaya çıkabilir. Bu durum genel anlamda boş zaman korkusu ile de bağlantılı olabilir. Bu korku ise diğer insanların değerlendirmeleri ile boş zamanda yalnız kalma endişesiyle bağlantılı olabilir. Son olarak ise; boş zaman etkinliklerinin psikolojik, fiziksel ve sosyal faydaları olduğunu bilen bireylerin, boş zaman faaliyetlerine katılımları için farkındalıkları artabilmektedir (Caldwell, Smith ve Weissinger, 1992).

Parker (1971), boş zamanı bireyin kendisi ve başkaları için zorluklardan ve etkileşim alanlarından kaçarak, kendi isteğiyle seçtiği etkinliklere zaman ayırabileceği bir dönem olarak tanımlar. Bu tanımda, boş zaman kavramında bireyin isteklerine ve özgürlüğüne vurgu yapılmaktadır. Başka bir deyişle, insanın zorunlulukların dışında kendi talepleri doğrultusunda istediği yönde değerlendirmesi, dinlenebilmesi, eğlenebilmesi veya kendini geliştirebilmesi için hak ettiği zaman aralığı boş zamanı oluşturur (Karaküçük, 1995). Deneyim kavramı ise “bir yaşayış tarzı ve olayların gözlemlenmesi” olarak tanımlanmıştır (Hoch, 2002). “Boş zaman” ve “deneyim” kavramlarından oluşan “boş zaman deneyimi” ise çeşitli boyutlarla karmaşık bir yapıya sahip, durumsal ve bireysel çeşitli unsurlardan etkilenen, birçok özelliği olan, durağan ve genellikle heterojen olan ve bireyler tarafından elde edilen toplam sonuç olarak nitelendirilebilir (Breejen, 2007). Bu durum boş zaman deneyimlerinde pozitif (eğlence, rahatlama, özgürlük gibi) ve negatif sonuçlar (korku, gerginlik, başarısızlık gibi) ortaya çıkarabilir. Farklı bir bakış açısıyla ifade edildiğinde,



bireyler optimal boyutta etkinliklere dahil olma katılma şansını kaybettiklerinde veya optimal olmayan etkinliklerden kaçınmadıklarında, boş zamanın can sıkıntısını tetikleyebileceği gözlemlenmektedir. Can sıkıntısı, boş zamanla ilişkilendirilen olumsuz bir deneyim olarak kabul edilir (Caldwell ve Smith, 2006).



Şekil 1: Boş zaman deneyiminin gündelik etkileri Kaynak: Tinsley ve Tinsley, 1986

İlgili literatür incelediğinde ulusal alan yazında yetişkinlerin boş zaman deneyimlerini değerlendiren bir ölçme aracına ulaşamadım. Bu çalışmanın amacı ise Caldwell ve ark. tarafından geliştirilen EBZDB ölçeğinin (Boş Zaman Deneyimi Ölçeği) Türkçe formunun yetişkinlerin boş zaman deneyimlerini ölçebilmek için geçerlik-güvenirlilik çalışmalarını yapmaktır. Bu sayede boş zaman deneyimi konusunda yapılacak çalışmalara ışık tutması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırma kapsamında Caldwell, Smith ve Weissinger'ın 1992 yılında geliştirdikleri "Leisure Experience Battery for Adolescents" ölçeğini Türkçe'ye uyarlayarak yetişkin örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Etik Beyan

Mevcut araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 10.05.2022 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş ve araştırma 2022- 742 koduyla ilgili komisyon onayını almıştır.

### Çalışma Grubu

Örneklem grubunun seçilmesinde, olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan 331 kişinin yaşları 18-60 yaş arasında (yaş=24±0,34) değişiklik göstermekte olup, %18,7'si erkek, %63,4'ü ise kadınlardan oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü için değişik fikirler olmakla birlikte Nunnally (1978) değişkenlerin en az 10 katı kadar bir örnek kitleye ulaşılması gerektiğini, Kline (2005) ise çok değişkenli analizlerin uygulanabilmesi için  $n > 200$ 'ün yeterli bir örneklem grubu olacağını belirtmektedir. Bu kapsamda, 15 maddelik bir ölçüm aracı için mevcut çalışmada ulaşılan örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Aracı

Caldwell ve ark. Tarafından geliştirilen "Leisure Experience Battery for Adolescents" ölçeği ergenlerin boş zaman deneyimlerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. LEBA'nın özgün versiyonu "can sıkıntısı" (4 madde), "farkındalık"(4 madde), "mücadele" (4madde) ve



“kaygı”(3 madde) olmak üzere 4 alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5’li Likert tipi bir ölçeklendirmeye sahiptir. Araştırmacıların yürüttüğü çalışmalar sonucu, boş zaman deneyimi ölçeğine dair her bir boyut için sırasıyla .76,.78,.89,.73 Cronbach alfa değerleri ile “oldukça güvenilir” aralıklarında yer almıştır (Caldwell ve ark., 1992).

Ölçek maddelerinin Türkçe formunun oluşturulması sürecinde, geri çeviri tekniği (Hambleton, 2005) yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemle, orijinal İngilizce form üç farklı tercüman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve araştırmacılar tarafından bu çeviriler tek bir forma indirgenmiştir. Elde edilen Türkçe form daha sonra iki ayrı tercüman tarafından İngilizceye çevrilerek orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Rekreasyon alanında uzmanlaşmış üç ayrı akademisyen, gerekli düzeltmeleri yaparak nihai Türkçe formun oluşturulmasına katkıda bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, öncelikle "Leisure Experience Battery for Adolescents" ölçeğinin Türkçe uyarlama talebi, orijinal formun geliştiricilerine elektronik posta aracılığıyla iletilmiş ve kabul edilmiştir. Ayrıca, çalışma Helsinki Deklarasyonu Prensipleri'ne uygun olarak yürütülmüştür. Örneklem grubuna araştırmacının hakkında kısa bir bilgilendirme metni sunulmuş ve ardından katılmak isteyip istemediklerine ilişkin bir soru sorulmuştur. Araştırmada kişisel bilgi kapsamında cinsiyet ve yaş bilgileri alınarak, ölçek 331 kişi tarafından gönüllü ve yüz yüze olarak yanıtlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde ölçek uyarlama basamakları izlenmiş, veriler SPSS 25 paket programıyla ve Lisrel 8.80 programıyla değerlendirilmiştir. Var olan ölçüm aracının Türk popülasyonuna uygunluğunun test edildiği araştırma sürecinde çeviri aşamalarının ardından elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. İç tutarlılık katsayıları da belirlenen ölçüm aracının Türk popülasyonunda geçerliliği ve güvenilirliği yetişkin örnekleme özelinde sınanmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde izlenen aşamalara aşağıda yer verilmektedir.

- İhtiyaca yönelik ölçülecek kavrama karar verilmesi
- Çevirisi yapılacak uygun ölçeğin belirlenmesi
- Çeviri süreçlerinin yapılandırılması
- Çevirilerin karşılaştırılması
- Geri çevirme yöntemi
- Çeviri teste ilk şeklini verme
- Dil geçerliği süreçlerinin izlenmesi
- Türkçeye çevrilmiş olan testin ilk şeklini verme
- Pilot uygulama yapılması
- Türkçe ölçeğin pilot uygulamasının istatistiksel analizleri



- Ölçeğe son şeklinin verilmesi ve büyük örnekleme uygulanması
- Ölçek sonuçlarının güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması
- Uyarlama sürecinin raporlanması

## BULGULAR

**Tablo 1.** Boş zaman deneyimi ölçeğinin örnekleme grubu yeterlilik analizi sonuçları

KMO ve Bartlett's Testi	
Kaiser- Meyer- Olkin Örnekleme Uyum Ölçüsü Bartlett Küresellik Testi	0,772
	$\chi^2$ 1729,993
	df 105
	p 0,000

Kaiser- Meyer- Olkin Örnekleme Uyum Ölçüsü Bartlett Küresellik Testi bulguları incelendiğinde örnekleme grubunun analizlerin yapılması adına yeterli olduğu saptanmıştır.

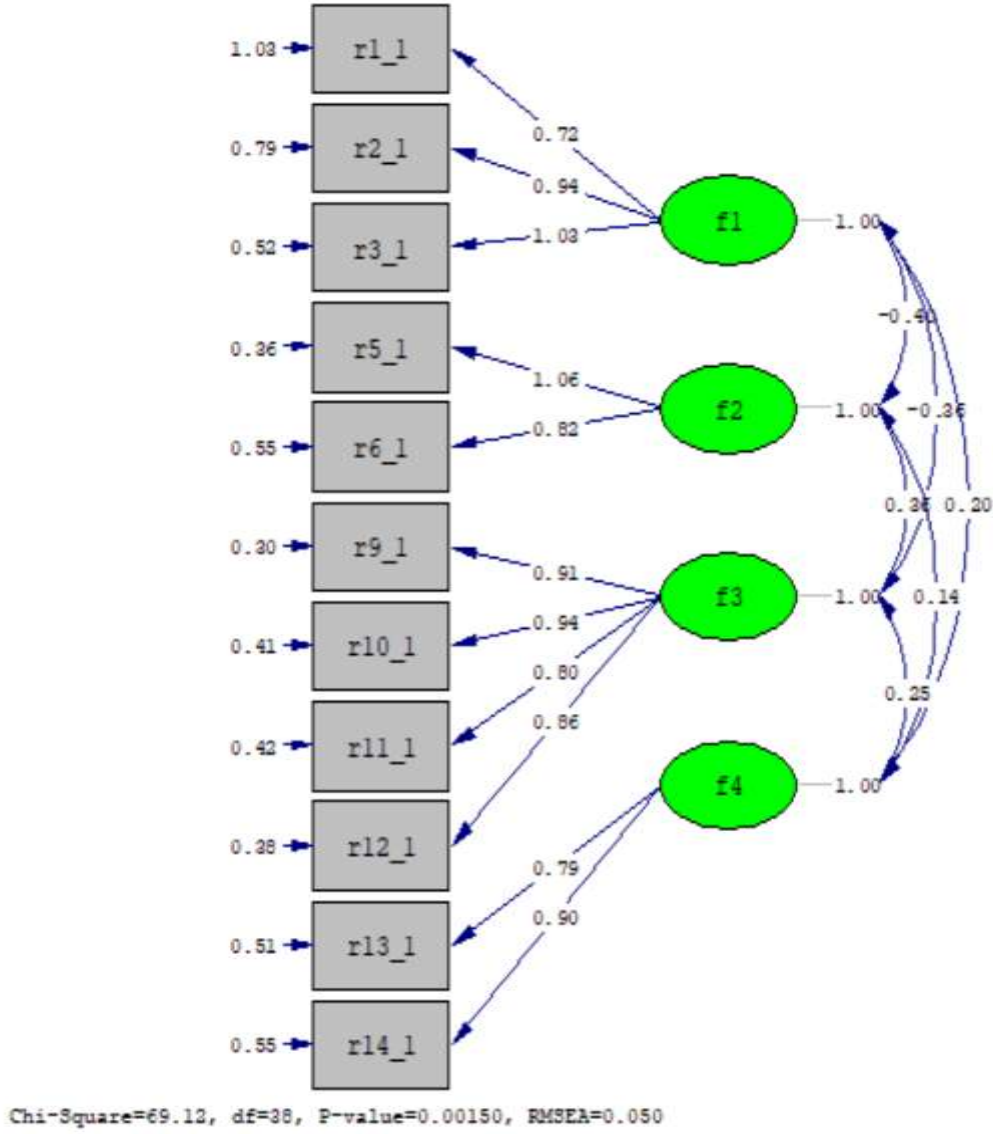
**Tablo 2.** Boş zaman deneyimi ölçeğine yönelik açıklayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Madde	$\alpha$	Faktör yükleri	Açıklanan varyans
Sıkılma	Boş zamanlarımın bitmeyecekmiş gibi görüldüğü durumlar oluyor.	.76	.813	34,10
	Boş zamanlar çok sıkıcı.		.868	
	Boş zamanlarımda yaptığım şeylerden genelde hoşlanmıyorum ama başka ne yapacağımı bilmiyorum.		.706	
Farkındalık	Yaşadığım çevrede, boş zamanlarımda yapılacak heyecan verici şeylerin olduğunu farkındayım.	.78	.872	18,59
	Birçok şeyin yapılabileceği yerlerin olduğunu biliyorum.		.892	



Mücadele	Boş zamanlarımda yeteneklerimin biraz üzerinde olan etkinlikler yapmayı severim.	.89	.873	12,92
	Boş zamanlarımda meydan okuyucu şeyleri yapmayı severim.		.850	
	Boş zamanlarımda bilinmeyen şeyleri denemeye hevesliyimdir.		.825	
	Boş zamanlarımda yeteneklerimi zorlayan şeyleri yapmak kendimi iyi hissettiriyor.		.858	
Kaygı	Boş zamanım varsa ve planladığım hiçbir şey yoksa kendimi çok kötü hissederim.	.73	.869	10,20
	Hafta sonu yapacak bir şeyim olmadığında oldukça gergin olurum.		.875	
Boş zaman deneyimi Toplam		.60		75,82

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde faktör yüklerine dair kesme değeri .30 olarak alınmıştır. Orijinal ölçüm aracında yer alan negatif maddeler olan 4, 8 ve 15. Maddeler açımlayıcı faktör analizinde döndürülmüş bileşenler analizi kapsamında çıkartılarak yapı tekrar sınanmıştır. Elde edilen yapıda 7. maddenin faktör yükü karşılanmadığından 7. Madde de ölçekten çıkartılmış ve 11 maddelik 4 alt boyutlu yapı elde edilmiştir. Toplam varyansın %75 inin açıklandığı yapıda saptanan faktör yüklerinin .70 ile .89 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Güvenirlik analizlerinde alt boyutlarda .73 ile .89 arasında değişen yüksek güvenirlikler elde edilmiş, toplam güvenirlik katsayısı .60 olarak belirlenmiştir.



Şekil 2: Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Tablo 3. Boş Zaman Deneyimi ölçeğinin uyum değerleri ve standart uyum değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Elde Edilen Değer
Ki-Kare / Serbestlik Derecesi	$\leq 5.00$	1,81



Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	$\geq 0.90$	0,98
Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Kökü (SRMR)	$\leq 0.10$	0,03
Uyum iyiliği indeksi (GFI)	$\geq 0.90$	0,96
Yaklaşım Hatasının Kareli Ortalamasının Karekökü (RMSEA)	$\leq 0.08$	0,05

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 2004.

### **Tartışma ve Sonuç**

Boş zaman deneyimi ölçeğinin yetişkin bireylerde psikometrik özelliklerinin incelendiği araştırma bulguları; Boş zaman deneyimi ölçeğinin Türk popülasyonunda yetişkin örnekleminde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular yapının mevcut araştırmada doğrulandığı yönündedir ( $\chi^2/df=1,81$ ; RMSEA=0,05, SRMR=0,03; CFI=0,98; GFI=96). Güvenirlik katsayıları .73 ile .89 arası değişen ölçüm aracının 4 alt boyutlu yapısının korunduğu belirlenmiştir. Sıkılma, farkındalık, mücadele ve kaygı alt boyutlarından oluşan ölçüm aracı 11 maddeden oluşmakta olan ölçüm aracından alınabilecek en düşük puan 11 iken en yüksek puan 55'tir. Katılımcıların puanları arttıkça boş zaman deneyimi düzeylerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

Boş zaman, bireysel olarak tanımlanmış hoş deneyimlerin yaşanması açısından karmaşık bir insan ihtiyacıdır. Her etmen kendi zevklerine göre boş zamanın sınırlarını tanımlar, ihtiyaçlarını karşılamak için farklı kaynaklara sahiptir ve isteklerine bağlı olarak bir sonuca birçok farklı şekilde değer verebilir. Boş zaman, farklı insanlar için farklı şeyler olabilir: Bir kişi için iş olan bir faaliyet, bir başkası için olumlu bir zevk getirebilir. Bu düşünceler, bireyin zevklerine ve becerilerine ve kaynakların mevcudiyetine bağlı olacaktır. Bu doğrultuda belirli bir boş zaman deneyiminden elde edilen tatmin düzeyi, nihayetinde bireysel mutluluğun önemli bir belirleyicisi olacaktır denilebilir (Ataca Amestoy, Serrano del rosal ve Vera Toscana, 2008). Boş zaman değerlendirme etkinlikleri kendini ödüllendirme gibi unsurları içeren, zorunlu olmayan boş zamanlarda meydana gelen ve özgür seçim sonucunda gerçekleşen bir deneyim olarak kavramsallaştırılmaktadır (Manfredo, Driver ve Tarrant, 1996). Boş zaman deneyimi geçici ve karmaşıktır ve insanların boş zaman deneyimlerini yorumlamaları zamanla değişiklik gösterebilmektedir. Boş zaman deneyimi çok boyutlu, geçici ve çok aşamalı olarak nitelendirilmesine rağmen, boş zaman deneyimlerinin karmaşıklığını ve dinamiklerini araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır (Lee, Dattilo ve Howard, 1994). Boş zaman deneyimi kilit bir alandır, çünkü boş zaman deneyimi, başkalarıyla etkileşimleri içeren boş zaman katılımının birincil sonuçları olarak görülür hale gelmiştir (Akyıldız ve Argan, 2010).

Boş zaman deneyimi bireyler üzerinde sosyal, kültürel ve psikolojik etkilere sahip bir parametredir. Boş zaman deneyimi bireylerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ve bu aktivitelerden elde ettikleri verimi olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Akova, Şahin ve Öğretmenoğlu, 2019). Boş zaman deneyimi;



rekreasyonistlerin, bilim adamlarının ve rekreasyon kaynaklarına daire yöneticilerinin kullandıkları bir parametredir. İnsanların rekreasyona katılımlarına ilişkin gerekçelerin çeşitli araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir (Hull ve diğ., 1996). Bir araştırmacının boş zaman deneyimlerini incelerken dikkate alabileceği çok sayıda mevcut paradigma, çerçeve ve yaklaşım bulunmaktadır (Veal, 2007). Boş zaman deneyimi araştırmalarında karşılaşılan başlıca zorluklardan biri, bir boş zaman deneyiminin gelgitini en iyi karakterize edecek anlamlı ve göze çarpan boyutların seçimi olduğu ifade edilmektedir (Hull ve diğ., 1996). Boş zaman deneyiminin yaşanması ile ilgili günlük dünyadan ayrılma duygusu, kişinin eylemlerinde seçme özgürlüğü, olaya bir zevk duygusu veya zevkli bir katılım, kendiliğindenlik, zamansızlık, yaratıcı hayal gücü, macera ve keşif duygusu ve kendini gerçekleştirme olabileceği gibi (Gunter, 1987); hisset ve düşün deneyimi, eylem ve ilişki deneyimi ve duyu deneyimi gibi yönleriyle de incelenmektedir (Akyıldız ve Argan, 2010). Bir diğer araştırmada boş zaman spor etkinlik deneyimi incelenmiş ve mevcut araştırma bulgularından farklı olarak kişisel gelişim, sosyal etkileşim, etkinlik yeri, kaçış, duygusal yön ve profesyonel destek aktif katılım temelli boş zaman spor etkinlik deneyim boyutları elde edilmiştir (Çevik, 2020). Mevcut araştırmada elde edilen sıkılma, farkındalık, mücadele etme, kaygı alt boyutlarının Barnett'in (2005 yılında yaptığı araştırmada benzer şekilde ele alındığı gözlemlenmektedir. Çok boyutlu olan boş zaman deneyimi özelliğinin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi literatürde yerini almaktadır.

Göktürk 2009 yılında boş zaman deneyimi bataryasını 18-22 yaş arasında üniversite öğrencilerinde sınamıştır. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında ve Göktürk'ün (2009) uyarlama çalışmasında yer alan yaş kısıtının mevcut araştırmada 18 yaş üzeri yetişkin bireyler örnekleme sınanarak ile genişletilmesi söz konusudur.

Boş zaman deneyimi ölçeği alt boyutları arasında yer alan sıkılma alt boyutuna dair geliştirilen boş zaman sıkılma algısı ölçeği (Iso-Ahola & Weissinger, 1990), 2014 yılında Kara, Gürbüz ve Öncü tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında mevcut araştırmayla benzer şekilde 312 katılımcıyla araştırma gerçekleştirilmiş. Açıklayıcı Faktör Analizi ve ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. KMO 0.83 olarak belirlenmiş ve Barlett'in küresellik testi anlamlı bulgu ortaya koymuştur ( $\chi^2=1074,00$ ,  $df=120$ ,  $p=0,000$ ). Örneklem büyüklüğü yeterli bulunduğundan AFA yapılmış, açıklayıcı faktör analizinde iki alt boyutlu bir ölçüm aracı elde edilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır; genel ölçek için madde faktör yükleri 0,38 ile 0,83 arasında değişmektedir. Alt ölçekler için Cronbach Alpha katsayısı can sıkıntısı için 0.72 ve doyum/tatmin için 0.77 olarak belirlenmiştir. Boş Zamanda Can Sıkıntısı Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının Türk yetişkinlerinin boş zaman can sıkıntısı düzeylerini incelemek ve değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Boş zaman kaygısı ölçeği (Ackerman, 2002), bireylerin boş zamanı duygusal olarak ele alma yeteneklerinde nasıl farklılık gösterdiğinin anlaşılmasına katkıda bulunma amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışma, boş zaman deneyimine yönelik bir tür içsel kısıtlama veya belirli





bir duygusal engellerin belirlenmesini hedeflemektedir. Kaygı genellikle bilişsel-endişe ve/veya duygusal-uyarılma veya somatik bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapı olarak yorumlanır. 63 taslak soru ile başlayan ölçüm aracı geliştirme aşamaları uzman görüşleriyle 40 maddeye indirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından 38 maddeye indirilmiş ve hedef gruba uygulanan veri toplama aracı ile yapı geçerliliği sınanmıştır. Yapılan analizler madde havuzunun 30'a düşürülmesi sonucunu ortaya çıkartmıştır.

Rekreasyon farkındalık ölçeği (Ekinci ve Özdilek, 2019), üniversite öğrencilerinin gerçekleştirdikleri rekreasyonel etkinliklerin kazanımları konusunda ne derece farkındalık sahibi olduklarını belirlemek adına hazırlanmıştır. Araştırmada alan yazın incelemesi sonucunda 55 soruluk anket formu oluşturulmuş, uzman görüşlerinin ardından 45 soruluk forma indirgenmiştir. Pilot uygulama sonucunda düşük madde yüküne sahip (.288) bir sorunun çıkarılmasının ardından 44 sorudan oluşan form ile veri toplanarak AFA ile analizler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular toplam varyansın %43.327'sinin açıklandığı yönündedir. Alan yazın incelenerek birinci boyut, Zevk/Eğlence 1–10 ( $\alpha=.885$ ), ikinci boyut, Sosyal/Başarı 11–28 ( $\alpha=.905$ ), üçüncü boyut Kişisel Gelişim 29–41 ( $\alpha=.884$ ) şeklinde adlandırılmıştır. Şekillenen örtük yapı doğrulayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, 41 soru ve 3 faktörün yapısının doğrulandığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar mevcut araştırmayla benzer şekilde geçerli ve güvenilir bir araç elde edildiğini göstermektedir.

Rekreasyon deneyim tercihi gibi ölçüm araçlarının literatürde yerini aldığı belirlenmiştir. Manfredi, Driver ve Tarrant'ın (1996) çalışmalarından yola çıkılarak Türkçe'ye uyarlanan Rekreasyon deneyimi tercih ölçekleri motivasyon teorisi kapsamında geliştirilmiştir. Rekreasyon Deneyim Tercihi Ölçeği (RDTÖ), insanların rekreatif etkinlik deneyim tercihlerini ölçmek amacıyla Manfredi ve diğ., (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ayar, Karaküçük ve Ayyıldız Durhan, 2019 Rekreasyon Deneyim Tercihi Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının yapılması ve geçerlik, güvenirlik çalışmasını gerçekleştirilmesini amaçlamıştır. RDTÖ park rekreasyonu katılımcılarının açık alan rekreasyonuna katılımlarından ve bu yolla edindikleri deneyimlerden aldıkları faydaları araştıran bir ölçektir (Manfredi, Driver ve Tarrant, 1996). Yapının geçerliliğini ve doğruluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'nın mevcut araştırmayla benzer şekilde yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğu görülmektedir (RMSEA .088, NFI 0.91, CFI 0.93, NNFI 0.96,  $\chi^2/df$  4.77).

Literatürde boş zamanlara yönelik farkındalık, sıkılma, boş zaman zorluğu ve boş zaman kaygısını içeren, tüm özellikleri aynı kapsam içinde değerlendiren özellikle Türkçe literatürde ölçüm araçlarının sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Alanda duyulan bu ihtiyacın giderilmesi bakımından uyarlanan ölçüm aracının literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.



## KAYNAKLAR

- Ackerman, C. N. (2002). *Development and validation of a leisure anxiety scale*. University of Denver. PhD thesis.
- Akova, O., Şahin, G., ve Öğretmenoğlu, M. (2019). Rekreasyon deneyiminin psikolojik iyi oluş üzerine etkisi: Y kuşağı üzerinde bir araştırma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-139.
- Akyıldız, M. (2010). Boş Zaman Pazarlamasında Deneyimsel Boyutlar: 2009 Rock'ncoke Festivali Katılımcılarına Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Akyıldız, M., & Argan, M. (2010). Leisure experience dimensions: a study on participants of Ankara festival. *Pamukkale journal of sport sciences*, 1(2), 25-36.
- Ateca-Amestoy, V., Serrano-del-Rosal, R., & Vera-Toscano, E. (2008). The leisure experience. *The Journal of Socio-Economics*, 37(1), 64-78.
- Austin, D. R., & Crawford, M. E. (2001). *Therapeutic recreation: An introduction* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ayar, H., Karaküçük, S., Ayyıldız Durhan, T. (2019). *Rekreasyon Deneyim Tercihi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. 5. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye, 19 - 20 Aralık 2019
- Barnett, L.A. (2005) Measuring the ABCs of Leisure Experience: Awareness, Boredom, Challenge, *Distress, Leisure Sciences*, 27:2, 131-155, DOI: 10.1080/01490400590912051
- Breejen, L. (2007). The experiences of long distance walking: A case study of the West Highland Way in Scotland. *Tourism Management*, 28, 1417-1427.
- Caldwell, L. L. ve Smith, E. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 398-418.
- Caldwell, L.L., Smith, E.A., & Weissinger, E. (1992). Development of leisure experience battery for adolescents: Parsimony, stability, and validity. *Journal of Leisure Research*, 24(4), 361-376.
- Çetiner, H.(2022). Rekreasyon Deneyimi. Türkiye turizm Ansiklopedisi, ed. Kozak, N.& Kozak, M., Detay Yayıncılık, 80-81.
- Çevik, H. (2020). *Boş Zaman Spor Etkinlik Deneyimi: Aktif katılım Temelli Bir araştırma*. Anadolu Üniversitesi, Doktora tezi, Eskişehir.
- Ekinci, N. E., & Ozdilek, C. (2019). Investigation of University Students' Awareness of Recreational Activities, *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 53-66
- Göktürk, S. (2009). A study of the leisure experience of Turkish University students. *College Student Journal*, 43 (2).



Göral, Ş. (2020). *Boş Zaman Eğitiminin Akademik Erteleme Davranışına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Gunter, B.G. (1987) The Leisure Experience: Selected Properties, *Journal of Leisure Research*, 19:2, 115-130, DOI: 10.1080/00222216.1987.11969682

Hoch, S. J. (2002). Product experience is seductive. *Journal of Consumer Research*, 29, 448-454.

<https://sozluk.gov.tr/>; Erişim tarihi: 08.05.2022.

Hull , R.B., Michael , S.E., Walker, G.J., & Roggenbuck , J.W.(1996) Ebb and flow of brief leisure experiences, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 18:4, 299-314, DOI: 10.1080/01490409609513290

Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17.

Kara, F., Gürbüz, B., Öncü, E. (2014). Leisure Boredom Scale: the Factor Structure and the Demographic Differences *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(2), 28-35 DOI: 10.15314/TJSE.201428102

Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon: Boş zamanları değerlendirme*, 4. baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon: Boş zamanları değerlendirme*, 6. baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Kelly, J. R. (2012). *Leisure* (4th Edition), Illinois: Sagamore Publishing LLC, 385.

Kraus, R. (2001). *Recreation and Leisure in Modern Society*, 6th Edition, Sudbury: Jones & Bartlett, MA, 24.

Larson, R. & Richards, M. (1989). The changing life space of early adolescence(special issue). *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 501-626.

Lee, B. and Shafer, C.S. (2002). The dynamic nature of leisure experience: an application of affect control theory. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 290-311.

Lee, Y., Dattilo, J., & Howard, D. (1994) The Complex and Dynamic Nature of Leisure Experience, *Journal of Leisure Research*, 26:3, 195-211, DOI: 10.1080/00222216.1994.11969956

Manfredo , M.J., Driver, B.L. & Tarrant, M.A. (1996) Measuring Leisure Motivation: A Meta-Analysis of the Recreation Experience Preference Scales, *Journal of Leisure Research*, 28:3, 188-213, DOI: 10.1080/00222216.1996.11949770

Munusturlar, M.A.(2020). *Boş Zamanda Yeni Yönelimler*, 1. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

Parker, S. (1971). *The future of world and Leisure*, London: Mac Gibbmon & Kee.



- Pieper, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: Random House, 43.
- Schumacker, R.E, Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modelling*, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 81-82.
- Smale, B. (2010). *Leisure and Culture: A Report of the Canadian Index of Wellbeing (CIW)* , Canadian Index of Wellbeing, s.1- 147.
- Soylu, Y. ve Siyez, D. M. (2014). Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1), 80-95.
- Tinsley, H. E.A.& Tinsley, D.J. (1986) A theory of the attributes, benefits, and causes of leisure experience, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 8:1, 1-45, DOI: 10.1080/01490408609513056
- Torkildsen G. (1993). *Leisure and Recreation Management*, 2 nd Edition, E and FN Spon Press, London.
- Veal, A.J. (2017) The Serious Leisure Perspective and the Experience of Leisure, *Leisure Sciences*, 39:3, 205-223, DOI: 10.1080/01490400.2016.1189367



## Koreografide Metodolojik Çözümleme: Bu100deN (Danslı Anlatı) ‘Birleşim’ Örneği

**Fusun AŞKAR**

Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0003-3901-9705>

Email: [fusun.askar@ege.edu.tr](mailto:fusun.askar@ege.edu.tr)

*Türü: Derleme Makalesi (Alındı: 16.02.2024 - Kabul: 11.06.2024)*

### ÖZ

Çalışmanın odak noktası, Türk Halk Oyunları Bölümü Ekin Dans Topluluğunun sergilediği, Cumhuriyet kültürünün yüz yılını anlatan *Bu100deN* isimli danslı anlatının *Birleşim* bölümüdür. Bölüme ait koreografinin metodolojik çözümlemesinde, geleneksel dansın koreografisi temel çerçeve olarak belirlenmiş, genel koreografi evrenine dair kavramlardan söz edilmiştir. Ayrıca stratejik kararlar hedeflere ulaşma aracı olarak ele alınmış, koreografik dizilimi anlamak ve analiz etmek için kendi içinde oluşturulan bir örüntü, metodolojik süreç dahil edilmiştir. *Birleşim* performansının bütünü bir olay örgüsüyle sarılmış, geleneksel dans çağrışımlarıyla gelecek zamanı resmetmeye çalışan kendine özgü dramatik bir yapıyla kurgulanmıştır. Atatürk ilkelerine sıkı sıkıya bağlı gençliğin kültürüne bağlılığı, geleneği çağrıştıran stilize sembollerle, yeni nesil dans ve sahneleme anlayışıyla sergilenmiştir. Bilgi çağında, verileri ve birbirleri arasındaki ilişkileri tanımlayan bir bilgi modelinin koreografi alanına da uyarlanabileceği konusunda entelektüel bir evren oluşturmak gerekmektedir. Geleneksel dansta sahneleme prensibi, oyun geleneğini yok etmek değil, geleneksel bir bilgiyi bilime; bilimsel bilgiyi ise sanatsal evrene dönüştürmektir. Çalışmanın amacı, geleneksel dansları temel alan bir koreografideki metodolojik sürecin akademik alanda ifade edilmesidir. Alanla ilgili akademisyenlere yol göstererek, sahne performanslarının akademik çalışmalara dönüştürülmesi gereksinimini yaygınlaştırmak, bu çalışmadan beklenen sonuçtur.

**Anahtar Kelimeler:** Geleneksel dans, dans, koreografi metodolojisi, dekonstrüksiyon.



## **Methodological Analysis in Choreography: Bu100deN (Danced Narrative) 'Unification' Example**

### **ABSTRACT**

The focus of the study is the *Unification* section of the dance narrative called *Bu100deN*, which tells about the hundred years of the Republic culture, performed by the *Ekin Dance Ensemble of the Turkish Folk Dances Department*. In the methodological analysis of the choreography of the department, the choreography of traditional dance was determined as the basic framework and the concepts of the general universe of choreography were mentioned. In addition, strategic decisions were considered as a means of achieving goals, and a pattern created within itself was included in the methodological process to understand and analyze the choreographic sequence. The entire performance of *Unification* is surrounded by a plot and constructed with a unique dramatic structure that tries to portray the future time with traditional dance connotations. The devotion of the youth, who are strictly devoted to Ataturk's principles, to their culture was exhibited with stylized symbols that evoke tradition and with a new generation dance and staging approach. In the information age, it is necessary to create an intellectual universe in which an information model that describes data and the relationships between them can be adapted to the field of choreography. The principle of staging in traditional dance is not to destroy the dance tradition, but to turn traditional knowledge into science; is to transform scientific knowledge into an artistic universe. The aim of the study is to express the methodological process in a choreography based on traditional dances in the academic field. The expected result of this study is to popularize the need to transform stage performances into academic studies by guiding academics in the field.

**Keywords:** Traditional dance, dance, choreography methodology, deconstruction.



## Giriş

Dünyayı algılamanın ve görünmeyen bağlantılar yaratmanın kişiden kişiye değişir olması özgün tasarımları doğurur. Bir hareket tasarımı olduğu gerçeği ile koreografi, bedenin bu gizil bağlantıları somutlaştırması olarak tanımlanabilir ve insan bedeni, işlevsel ve psikolojik olarak tepkileri ile metaforik bir yaklaşımla *arayüz* olarak düşünülebilir. Beden deviniminin müzikle koordine oluşunun daha ötesinde olan dans dinamiği, algı ve deneyimleri açığa çıkararak fenomenolojik bir durum yaratmaktadır. Her dansçının bu deneyimi anlamlandırması ayrıca bir başkalıktır; his, sezgi, beden rezonansı, mikro-makro etkileşimler, geçiş, akış vb. kavramlar kişiye özgü biçimde ifade edilmektedir. Koreograf bu ifadelerin bir nevi küratörlüğünü yaparak yarattığı adım dizilerini, anlatılacak temaya göre uzamsal şekillerini ve geçişlerini düzenlemektedir.

Dans seyircisi, dans performanslarının çekiciliği önyargısı ile katılarak işitsel ve görsel doyumla içeriği ikinci plana atmaktadır. İzler kitlenin zihni genellikle sahnedeki dinamikle meşguldür. Smyth (1984) ve Reynolds'un (2012), izleyicinin kendini performansın içindeymiş gibi hissetmesine ve dansçının veya performansı gerçekleştiren kişinin duygularını ve deneyimlerini anlamasına yardımcı olan kinestetik empati de bu durumun diğer sebeplerindedir. Bedenin estetik görünürlüğü dansın soyut temasını seyirci açısından anlamaya yetmeyebilir. Mekânın ve mekân kullanımının da seyirci üzerinde büyük etkisi vardır. Mekân ilişkileriyle ortaya çıkan yaşayan bir dinamiktir (Lefebvre'den akt. Kaya, vd., 2022). Marshall McLuhan'ın *the medium is the message* teorisi ise, iletişimin merkezinde olan mecraanın aslında öncelikli bir mesaj olduğunu, insanların düşünme tarzını, algılarını ve davranışlarını etkilediğini savunur (Akt. Federman, 2004).

Halk dansları artık taşralı bir kimlik algısından sahne sanatına dönüşen bir algıya geçiş yapmıştır. Geleneksel ifadelerle artistik öğeler eklenmiş, artistik ifadeler de biçimsel bir dönüşüme uğramıştır. “André Lepecki, yirminci yüzyıl sonlarında Avrupalı modern dansçıların sahip olduğu *yeninin* yaratılarak geçmişin kesintiye uğratılmasının zorunlu olmadığını düşünmekte ve geçmiş, *üzerinde dolaşmanın kaçınılmaz olduğu ortak bir zemin* olarak ele almaktadır” (Akt. Carter 2010: 22). Kent kültüründe halk danslarının sunumundaki ya da sahnelenmesindeki başkalaşımdan; geleneksel bir ifadenin sanatsal, sanatsal bir ifadenin biçimsel dönüşümü anlaşılmalıdır. Sahne performansı biçimiyle bu olgu, geleneksel dansa gönderme yapan sanatsal bir pratik olarak algılanmalıdır. Geleneksel dansa sahneleme prensibi, oyun geleneğini yok etmek değil, yaşamsal bir bilgiyi bilime; bilimsel bilgiyi ise sanatsal evrene dönüştürmektir (Aşkar, 2021: 27). Anca Giurchescu halkın gerçek değere sahip geleneksel dansını, sadece sahnede sergileniyorsa, *artistik üretim stoku* (depolanmış olan-sahip olunan-repertuarı) olarak düşünüldüğünü ifade eder. O'na göre sahne performansları içeriğindeki yerel, ulusal ve uluslararası sanat yarışmaları ve festivaller, halk dansları varlığındaki en yaygın ve prestijli biçimlerdir. Dansçılar için, sahnedeki uzun çalışmalarla öğrenilmiş dans paternlerinin (düzenlerinin) sunumu, geleneksel içeriği de aktardıkları yeni bir gerçek (realite) haline gelmiştir (Giurchescu, 2017: 28). Kültürel miras, halkın yaşamıyla bağlantılı dinamik bir süreçtir. Bloch ve Lukacs kültürel mirasa, devşirilmiş birikim yakıştırması yaparken, “...o anki durumun gerekleri neyse, ona göre yeniden başka şeylerle bir araya getirebilecek bir şey” olarak ifade etmişlerdir (1985).

Sahne sanatları her dönemde değişen koşullara uygun anlayış ve anlatış biçimi bulma çabası içindedir. İnsanın yaşadığı değişim süreci algılayış biçimini de değiştirdiğinden bu arayışların sürekliliği kaçınılmazdır (Erkan, 2014). Popüler geleneklerin yaratıcı gücü, halkın deneyimleri ve devrimci kazanımlar bu süreçte canlı kalır, korunur, aşılır ve geliştirilir (Bloch



ve Lukacs, 1985). Çalışmada geleneksel dans örnekleri, sahne sanatlarına yönelik, geleneği çağrıştıran stilize ve estetik müdahalelerle oluşturulmuş bir kurgu olarak algılanmalıdır. Geleneksel dansın yeniden üretim sürecindeki etkenler koreografi metodolojisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı ise, geleneksel dansları temel alan bir koreografide uygulanan metodolojik sürecin akademik alanda ifade edilebilmesini sağlamaktır. Buna dayalı olarak geleneksel dansın güncel sahneleme anlayışındaki yerinin saptanması bir gereksinim olarak görülmektedir:

- Adım ve hareket dizisi açısından özgün, çeşitliliği sınırsız bir adım arşivi ve kaynaktır (akıl almaz nitelik ve nicelikte...)
- Sunum olarak somut, algı ve mesaj olarak soyut anlamlıdır.
- Sosyal bağlantı aracıdır. Dans insanlar arasında büyük gruplar oluşturacak ve sıkı bir bağ kuracak güçtedir. Kültürel diplomasiden sosyopolitik ortamlara kadar kullanılan geleneksel dans, bir iletişim platformu olarak kullanılmaktadır.
- Geleneksel yaşam pratiğinin estetize edilmiş bir iletişim biçimi
- Kültürel kodlar içeren çeşitliliği ve özgüllüğü barındırır. Bir toplumun kolektif hafızasını canlandırarak o toplumun kültürel değerlerini, anlatılarını, normlarını ve sembollerini yansıtmaktadır. Sözü geçen unsurlar geleneksel bir eylemin sahneye aktarılmasına çok elverişlidir. Geleneğin sahnedeki izdüşümü olarak da tanımlanabilir.
- Çeşitli bağlamlarda değerlendirmeye açık kaynaktır. Geleneksel danslar yapısal olarak tüm disiplinlere kaynaklık edeceği gibi, tüm sanat yapıtlarının içinde var olabilir.
- Değişken sunum biçimleriyle her biri hayranlık bırakan bir yaratı, geleneksel birer sanat eseridir.
- Popüler eğilimlerin karakteristiği olan *yeniden üretilere* açık kültürel bir hazinedir. Geleneği çağrıştıran stilize simgeler yeniden üretimlerde bellekte iz bırakır. Bu algısal tasarımın sıra dışı bir enerjisi vardır.

Geleneksel toplumda halk dansları, içgüdüsel olarak kültürel kodların oluşumunda önemli bir araç ve göstergedir. Kent kesiminde ise geleneksel danslar genellikle estetize edilmiş sahne performansı olarak sunulmaktadır. Bu dönüşümünü tanımlayan bazı açıklamalarda “modernizmden önce dans *geleneğin temsili* iken modern dönemde *geleneğin manipülasyonu* haline gelmiştir” (Özbiçin, 2020: 63); Ö. Barbaros Ünlü’ye göre geleneksel danslar, tarihi uluslaşma hareketleri ile başlayan halk bilimi çalışmaları ile derlenmiş, canlandırma (revival) hareketleri ile bir sahne gösterisine dönüştürülmüştür (2009: 76).

Her koreograf kendi dans stilini yaratmış bir tasarımcıdır, dolayısıyla kendine özgü metodolojik yaklaşımı olması doğal bir durumdur. Koreografinin da algı ve deneyimlerini açığa çıkarması, çalışma sistematizi, işitsel ve görsel estetik yargısı, duygu durumu vb. gibi kendine ait bir süreç oluşturmaktadır. Bu süreçte kimi koreograf var olan müziği hissetme biçimiyle hareketleri tasarlarken bir diğeri temaya göre müzisyenle iş birliği yapabilir; diğeri ise hareket tasarımı üzerine tema oluşturabilir vb... Seyirci açısından düşünüldüğünde dansın müzik eşliğindeki beden görünürlüğü ve genel akış, performansın temasını ya da dansın kökenlerini düşünmesinin önüne geçebilir ancak koreograf için bu böyle değildir. Koreografinin gereksinimi yalnızca dans eden beden değildir ve bütüncül baktığında somut göstergelere baştan sona yığınla soyut anlamlar yüklemiştir. Tema, mesaj, aksiyon, görsel ve işitsel estetik





onun zihninde tamamlanmıştır. Pina Bausch'un *koreografi yapmaya ayaklardan değil baştan (zihinden) başlarım* ifadesi bu düşüncüyü güçlendirmektedir.

Bir koreografin metodolojisi, kişisel tercihlere, deneyimlere, donanımına ve yaratıcılık sürecine bağlı olarak değişebilen; eserin tasarlanması, yönetilmesi ve oluşum sürecinde kullandığı belirli yaklaşım ve yöntemler bütünüdür. Bu durum, geleneksel dans koreografileri için de aynıdır ancak geleneksel dansların coğrafik tür dağılımı, geniş repertuarı, kültürel derinliği ve ritüelistik yapısı farklı biçimde bir koreografik düşünmeyi gerektirmektedir; koreografilerin yapısı koreografin mesleki karakteristiği ile ilgilidir.

Koreografik anlayışa her disiplinde rastlamak mümkündür; spor, sanat ve iş dünyası gibi... Örneğin jimnastik için Zhao, koreografinin aksiyon unsurlarını (vücut duruşu, hareket hızı, hareket yönü, hareket rotası, hareket aralığı, hareket ritmi, hareket frekansı), zaman unsurlarını, mekân unsurlarını (hareket yönü, uzamsal seviye) ve müziği içeren bütüncül dinamiğinden söz eder (2013). Wang ise nitelikli koreografinin mükemmel sonuçlar için ön koşul olduğunu ifade eder. Koreografinin avantajlarını yansıtmaya gerektiğine ve koreografi sürecinin performans etkilerini artırmak için zaman ve mekân seviyesindeki değişikliklere dikkat etmesi gerektiğine inanmaktadır (2017). Koreografi, bir norm olarak kavramsallaştırılmasının güçlüğü ile yaratıcı anları icat eden içkinlik düzlemiyle ilişkili olduğundan, metodolojik bir süreci ifade etmektedir (Stengers'dan akt. Stefan, 2014). Koreografik anlayışında Yapısöküm (Deconstruction) tercih ettiği bilinen Lepecki'ye göre tek bir yöntemin tüm vaka çalışmalarına uygulanması olanaksızdır. Aksine, Lepecki'nin metodolojik dizilimi, her sanatçıyla ve onların danslarıyla ilgili yapılmış yakın bir etkileşime olanak tanımaktadır (Akt. Muñoz, 2010). Koreografi, her alanda iş akışını düzenlemek, etkili iletişimi sağlamak ve organizasyonel performansı artırmak için bir araçtır. Kalıpların dışında düşünebilmek, çeşitliliği sağlamak, hayal gücü ve yaratıcılığı zorlamak, benzersiz olmayı başarmak ve en önemlisi cesaret, yeni denemeler yapacak koreografista bulunması gereken özelliklerdir.

Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Türk Halk Oyunları Bölümü'nün performans geleneği olan *Ekin Dans Topluluğunun* 34. yılında **Cumhuriyet Kültürünün 100 Yılına** atıf yaptığı prodüksiyon; Kuruluş, Değişim, Atılım, Dönüşüm, Gelişim, Birleşim ve Bağlılık başlıklarıyla 7 bölümden oluşmaktadır. Genel Sanat Yönetmenliğini M. Öcal Özbilgin'in yaptığı prodüksiyonun librettosu yine Özbilgin'e aittir. Bölüm yönetmenliğini, koreografisini, sahne düzenlemesini ve dans eğitmenliğini Saim Şen ve Şafak Hasan Kahraman ile üstlendiğim *Birleşim* bölümünün müziğini A. Serdar Kastelli bestelemiş ve düzenlemiştir.

Prömiyer tarihi 15 Mayıs 2023 olan Bu100deN isimli danslı anlatıda, derin anlamların varlığı göze çarpmaktadır. Kuruluş, değişim, atılım, gelişim, dönüşüm, gelişim, birleşim ve bağlılık temaları ile işlenen performansta Türkiye'nin modernleşme sürecinde Atatürk'ün öncülük ettiği değerler, idealler ve ilkeler anlatılmıştır. Bütünüyle koreografi, izleyicilere Cumhuriyetin kuruluşuna ve Atatürk'ün liderliğine duyulan hayranlığı, saygıyı ve bağlılığı iletmektedir. Hareketler, enerji ve tutku izleyiciye olabildiğince ilham verecek güçte yansıtılmaya çalışılmıştır.

### ***Birleşim* Koreografisinde Metodolojik Süreç**

Örneklem olarak alınan *Birleşim* bölümünde koreografi, Atatürk'ün Türkiye için vizyonunu, uzgörüsünü ve hedeflerini yansıtmakta; modern bir toplum oluşturmak, bilim ve eğitime özendirme, demokrasiyi güçlendirmek ve ulusal bağımsızlığı korumak gibi temel ilkeleri



içermektedir. Atatürk'ün barış ve hoşgörü ilkelerini vurgulayarak farklılıklara saygı duyma, birlikte yaşama ve barışçıl çözümler arama mesajlarını iletmektedir. Koreografi, eğitim ve kültürün toplumun gelişimi için önemini, akıl, bilgi ve bilimin değerini vurgulamaktadır. Türkiye'nin zengin tarihini ve kültürel mirasını yansıtarak, ulusal kimliğin güçlendirilmesine katkıda bulunan *geleneksel dansa* göndermeler temel prensip olarak yer almaktadır. Geleneksel dansların ve müziğin modern yorumları; somut olmayan bu kültürel mirasın varlığını korumak, yaşatmak, yaymak ve güncel koreografi ve sahneleme dönüşümlerini örneklemek üzerine kurulmuştur. Koreografinin bazı bölümlerinde 21. yy. dans esintilerinden örneklerle de yer verilmiştir. Medya endüstrisinin bir ürünü olan K-pop'tan saniyelik izlenimler, hareketlere yansıtılan dijital görünüm (nöron metaforunun *dijital çağa geçişi* anlatan 2. görünümü) ve matrix felsefesini yansıtan 5 saniyelik bir hareket düzeni gibi... Atatürk'ün kadınlara verdiği önemi ve eşitlik ilkesini vurgulamak için koreografide kadın figürüne öncül yer verilmiş; kadınların toplumsal, kamusal ve bilimsel hayatta eşit katılımı özellikle yansıtılmıştır. Koreografideki geleceğe dönük umut ve iyimserlik mesajları ile; Atatürk'ün optimist ve ilerlemeyi ifade eden görüşleri, çağdaşlaşma ve ilerleme hedefleri yansıtılmaktadır. Performans, ilkelerin yüceltildiğine dair güçlü ve etkileyici bir göstergeyle sona ermekte, izleyicilerin Cumhuriyetin değerlerine bağlılık duygusu ile ayrılmalarına katkı sağlamaktadır. Koreografi metodolojisi, yönetmenle yapılan iş birliği sonucu özü somutlaştırabilmek için seçilen anahtar kelimeleri kavramakla başlamıştır.

*Birleşim* koreografisinin oluşumunda, Jacques Derrida'nın *dekonstrüksiyon* yaklaşımıyla geleneksel dans hareketleri seçilmiş, analiz edilmiş ve uygulanmıştır. Aynı zamanda yaratıcılık denemeleri aşamalarında öğrencilere yaratabilme becerilerini arttıracak dinamik etkileşim ortamları sağlanmıştır. Yapısökümcü ilkeler geleneksel uygulamaların yanı sıra modern tasarımları keşfetmeyi önermektedir. Geleneksel dansın orijinal sahneleme biçimlerinin ve normlarının aksine kullanılan modern uygulamaların bulunduğu çalışma, sanatsal ve sosyo-kültürel etkiler ile ilgili eleştirel görüşlere açık bırakılmıştır. "Dekonstrüktivist yaklaşım, ...işlevsellik, simetri ve verimliliğe odaklanmanın aksine, asimetrik formları, karmaşık yapıları ve çeşitli yorumları kullanma eğilimindedir" (Indrayuni vd., 2024).

Atatürk'ün *Birleşim* ilkesine yönelik tasarlanan bölüm,

Kültürler beşiği Anadolu, sahip çıkmalı her bir etnik unsuruna, ötekileşmemeli hiçbiri değerine... Anadolu'nun kadim dans kültürü harmanlanmalı modern Türkiye Cumhuriyeti'nde; yaşamalı bir ağaç gibi tek ve hür, bir orman gibi kardeşçesine... İlkeli yaşamak istiyorsa bu ulus, birleşmeli umudun büyüğü gücüyle... Dansla yeşerecek her şey ufkun da ötesinde... (Libretto: Mehmet Öcal Özbilgin)

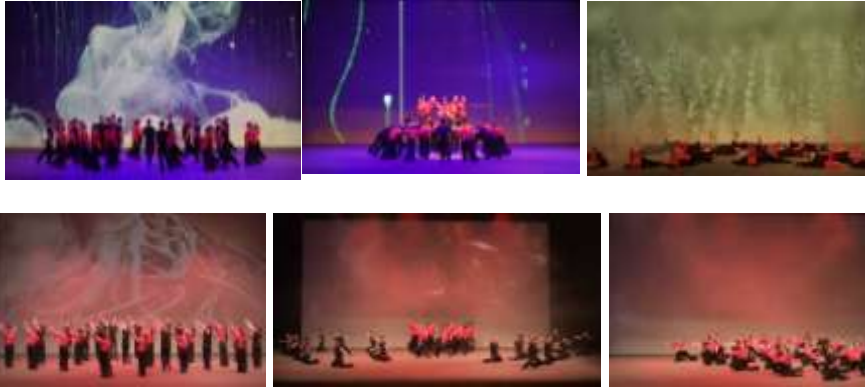
seslendirmesiyle başlamaktadır. Geçmiş zaman çağrışımlarıyla gelecek zamanı resmetmeye çalışan koreografiyi diğer bölümlerden ayıran kendine özgü dramatik bir örüntüsü vardır. Danslı anlatım yapılan bir prodüksiyonda yer alan 8,5 dakikalık koreografi örgüsünün açılımı şu şekildedir:

Beş bölümden oluşan koreografinin giriş bölümünde (Fotoğraf 1.-6.); Cumhuriyet gençlerinin kararlılıkla birleşmesi ve inançla yükselişi, birbirlerini destekler biçimde kurulan *kule* alegorisi ile *Cumhuriyetin kuruluşu* olarak temsil edilmektedir. Kule oyunları kuruluş formu açısından değişiklik göstererek Türk halk dansları repertuarında görülmekte, Türkiye'nin geleneksel dans kültüründe önemli bir yerdedir. Yörelere ve kuruluş formlarına göre çeşitlilik göstermektedir. "Düğün, dini ritüel, savaş ritüeli, askere gönderme, birlik beraberlik, güç dayanışma, dirayet vb. anlamlarla; Tokat, Kastamonu- İnebolu, Diyarbakır-Silvan, Manisa-



Soma, Aydın-Karpuzlu, Çanakkale-Yenice, Urfa, Artvin’de kule oyunları tespit edilmiştir” (Ataman 1975; Demirsipahi 1975; Gazimihal 1990a: 223; Gazimihal 1990b: 128; Erdoğan 1995: 56).

Giriş bölümünün diğer sahnesinde bir *doğum* metaforuyla *Cumhuriyet gençliğinin doğuşu*, geleneksel dans örneği üzerinden kültürün korunup yaşatılması ve çağa uyum süreci vurgulanmıştır. Bu doğum metaforu bolluğu, uyumu, bereketi ve sürdürülebilirliği temsil eden başak bitkisi görseliyle anlatılmıştır. Başaktan toprağa dökülen her bir tane yüzlerce yeni başak yaratacak, kök salacaktır. Bu kökler bir yandan kültürel yapının oluşmasında etken olan geleneksel dansların varlığına ve zamanla evrimine de gönderme yapmaktadır. Kültürün korunması gerçeğiyle gelişen Türkiye’nin yeni sahneleme anlayışına yönelik geleneksel dans örnekleri, diğer sahnelerde de yer almaktadır. Bu bölümde Gaziantep yöresinden Teze Gelin, Pekmez, Hallume; Teke yöresi Teke Zortlatması, Samah, Serenler; İzmir-Bergama yöresi Hantuman Zeybeği geleneksel çağrışımlarıyla yansıtılan sembolik dinamikler halinde sunulmuştur.



**Fotoğraf 1.-6.** Birleşim koreografisi *Giriş* Bölümü  
*Cumhuriyet Kültürünün 100 Yılı*

Ekin Dans Topluluğu **Bu100deN** Danslı Anlatı

**Görüntü ve Işık Tasarımı:** Ferruh Özdiñer **Kostüm Tasarımı:** Merih Oldaç

Koreografideki zıtlık (Fotoğraf 7.-9.); geçmişten öğrendikleriyle geleceğe daha aydınlık şekilde yürüme hedefleyen gençliğin, geçmişin statükocu yaklaşımına karşı çıkararak ileriye yönelmesi anlatılmaktadır. Bu bölümde geleneksel danslara dair bir gönderme bulunmamaktadır.



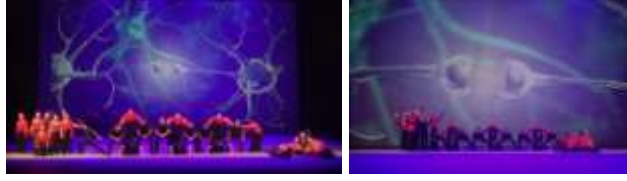
**Fotoğraf 7.-9.** Birleşim koreografisi *Zıtlık* Bölümü

Kaos bölümünde (Fotoğraf 10.-11.); zamanın akışını değiştirmeyi amaçlayan *zaman girdabı* görseli ve farklı hızlardaki kaotik koreografik elementler ile bir illüzyon yaratılmak istenmiştir. Zamanın doğasıyla oynayarak ya da algıyı değiştirerek duygusal bir etki yaratmak amaçlanmıştır. Geleceğe atılımın yansıtılabilmesi için uzağı gösteren bir grubun kararlı ilerleyişi göze çarpmaktadır.



Fotoğraf 10.-11. Birleşim koreografisi *Kaos* Bölümü

Doruk noktasında (Fotoğraf 12.-13.) gençlik ve akıl çağı; işlevi bilgi transferini gerçekleştirmek olan **nöronu** çağrıştıran bir koreografiyle işlenmiş, bağlı hareketlerle *bilgi ağı* oluşturulmaya çalışılmıştır. Nöron metaforu ile oluşturulan bölümün ikinci aşamasında dijital çağa geçişi anlatan kesik hareketler yer almaktadır.



Fotoğraf 12.-13. Birleşim koreografisi *Doruk noktası* Bölümü

Sonuç bölümünde ise (Fotoğraf 14.-20.), Cumhuriyet bilinciyle birleşen gençliğin bir yandan geleneklerine sahip çıkarak değişen çağa uyum sağlaması gereği ile Ata'sına ve ilkelerine, cinsiyet gözetmeksizin daima yüceceğine dair verdiği *söz* anlatılmaktadır. Koreografide toplumsal cinsiyet eşitliğine de vurgu yapılarak öncül olarak kadın figürü öne çıkarılmıştır. Bu bölümde Kafkasya bölgesinden Acharuli, Uzundere, Kazbeguri ve Dağıstan-Avarski dansları; Gaziantep yöresinden Koseyri; İzmir yöresinden Feraye; Gaziantep yöresinden Sinsin danslarına stilize olarak yer verilmiştir. Gösteride kullanılan görseller tüm anlatımı destekleyici yapıda seçilmiştir. Finalde kullanılan *yıldırım* metaforu, Atatürk'ün Türk milletinin bağımsızlık mücadelesindeki kararlılığını anlatan *benim gönlümde yanan ateş, Türk milletine ait bir yıldırım gibi şimşekler çakıyor* sözüne yönelik kullanılmıştır.



Fotoğraf 14-20. Birleşim koreografisi *Sonuç* Bölümü

Geleneksel danslar ya da diğer dans kaynaklarıyla beslenen koreografin metodolojik sürecine dair bazı prensipler bulunmaktadır:



*Araştırmak:* bir koreografin ilk aşaması olmalıdır. Tarihsel ve kültürel konularda yapılacak araştırma sadece performansın temasıyla ilgili değil, farklı dans stillerinin sınırsız hareket zenginliğinden, koreografi alanı ile ilgili gelişmelerden haberdar olmak için olmalıdır. Bir koreograf için statik bir görsel bile ilham kaynağı olabilir; eserini oluşturmak için çeşitli kaynaklardan beslenmesi olağandır.

*Konsept ve tema belirleme:* İletilmek istenen duygu, mesaj ve estetik bütünü içerir. Konseptin netleştirilmesi, koreografinin odak noktasını belirler ve sürecin diğer unsurlarının şekillenmesinde etkilidir.

*Hareket planlaması:* Koreograf, dans eseri için kullanacağı hareketlerin planlamasını yapar. Beden dilini, dans tekniklerini ve ifade biçimlerini kullanarak çeşitli dans hareketlerini bir araya getirerek dansçıların yetenekleri ve becerileri kapsamında hareketleri tasarlar.

*Yorumlama:* Geleneksel dansları kişisel modern sahneleme anlayışı ile birleştirerek yeni bir perspektif sunabilir. Uzlaşmış geleneksel hareketleri değiştirebilir, yeniden düzenleyebilir, aynı formda inşa edebilir ya da modern dans teknikleriyle birleştirerek yorumlayabilir.

*İş birliği ve iletişim:* Koreograf, dans eserinin oluşturulma sürecinde öncelikle müzisyenle, daha sonra dansçılarla iş birliği yapar ve iletişim kurar. Dansçılarla birlikte çalışarak, hareketleri deneyerek ve geri bildirim alarak koreografiyi geliştirir. Koreograf planlanmamış noktalarla karşılaşarak tasarımında değişiklikler yapabilir, doğaçlama hareketleri ya da fikirleri önemser. Kostüm, makyaj, ışık tasarımcılarından oluşan sanatçılarla iş birliği yaparak, eserinin diğer unsurlarını entegre etmesi daha sonraki aşama olacaktır.

*Provalar (Denemeler) ve Geri Bildirim:* Koreograf oluşturulan koreografik materyali denemek için uzun ve sancılı bir sürece girer. Bu süreçte geri bildirimlere açık olmalıdır. Dansçılarla birlikte prova yaparak, hareketleri test ederek ve performansını değerlendirerek koreografiyi iyileştirir, geliştirir ya da plan değiştirerek süreci tekrar başlatır. Performansın farklı yönlerini gözlemleyerek rutin değerlendirme yapması ve gerektiğinde yenilemesi sonuç için önemlidir.

*Müzik, Kostüm, Makyaj, Işık, Dekor (analog ya da dijital) Tasarımı:* Koreografin tasarımcılarla iş birliği içinde yürütmesi, eserinin görsel ve işitsel estetiğini ve atmosferini geliştirmeye yardımcı olur. Bütünlüğün niteliği için gereken bu iş birliği seyircinin daha etkili bir deneyime tanıklık etmesinin yanı sıra koreografin sanatsal vizyonuna önemli katkılar sağlar. Koreografinin görünmeyen yüzünde:

- Özgünlük yaratmak,
- Görsel ve işitsel atmosferin uyumu,
- Dramatik yapıyı güçlendirmek,
- Teknik ve stratejik hareket tasarımını desteklemek,
- Performansın güvenliğini arttırmak,
- Pratik tasarımlarla konfor sağlamak,
- Koreografin sanatsal vizyonunu ve imzasını desteklemek,
- İş birliği ve takım çalışmasının önemini vurgulayarak ortak vizyon yaratmak gibi faydaları vardır.



Koreograf ve müzisyen arasındaki iş birliği ve eşgüdüm performansın estetiği, akışı ve başarısı için belirleyicidir; müzik dansın ifade aracıdır. Çalışmada örnek olay olan Birleşim bölümünde koreograf, müzisyenle temaya yönelik duysal ve duygusal ifadeleriyle bütünü destekleyen bir bağ kurmuştur. Bu talebe yönelik tasarlanan bestenin içerdiği biçimsel özellikler, düşünce aşamasındaki koreografiye birebir uyumlu tasarlanmıştır. İlk aşamada genel tema düşünülmüş, dramatik anlatım katmanı için efekt, geçiş, vokal vb. eklemeler yapılmıştır. Müzikte koreografiden bağımsız bir bölüm yoktur; paralel bir seyir tasarlanmıştır. Müzikal ifade, ritim ve hareketin senkronu duygusal derinliği üretmiştir. Koreograf bu derinliğin önemine yönelik bağımsız atölye çalışmaları düzenleyerek müziğin vurgulayıcı noktaları konusunda rehberlik etmiştir.ve müzisyen arasındaki iş birliği ve eşgüdüm performansın estetiği, akışı ve başarısı için belirleyicidir; müzik dansın ifade aracıdır. Çalışmada örnek olay olan Birleşim bölümünde koreograf, müzisyenle temaya yönelik duysal ve duygusal ifadeleriyle bütünü destekleyen bir bağ kurmuştur.

Koreografik prensipler ve düzenlemeler sadece dansa değil, futbol, askeri toplum, iş dünyası vb. alanlarda da kullanılmaktadır. Çalışmanın evreni dans, örnekleme geleneksel dans koreografisi üzerine kuruludur.

Dans metodolojisini koreografi metodolojisinden ayıran odak yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir:

Dans Metodolojisi	Koreografi Metodolojisi
Dansın genel prensiplerini inceler	Dans eserlerinin yaratılması ve düzenlenmesi sürecine odaklanır
Hareketin geçişleri ve akışıyla ilgilenir	Kompozisyon prensiplerini önemser
Mikro bakış açısı sergiler	Bütüncül bakış açısı sergiler
Eğitsel tavırla hareket eder	Vizyoner, misyoner ve eğitsel davranış gösterir
Dansın tekniğini öğretmek hareket becerilerinin geliştirilmesine yönelik analitik bir yaklaşımı ifade eder	Dansçıların ve koreografların fikirlerini organize etmelerine, dans hareketlerini düzenlemelerine ve koreografiyi sahneye koymalarına yardımcı olur
Beden ve dans dilini anlamaya yöneltir	Bireyin ya da topluluğun beden ve hareket dilini performansın amacına ya da dramatik yapısına uygun olarak tasarlamasını sağlar
Simetrik ve asimetric dengeler hareketin bileşenleriyle ilintilidir	Simetrik ve asimetric dengeler sahneye ilintilidir
Hareket ve beden mekaniği ile ilgilenecek fiziksel yönleri odaklanır	Süreç ve stratejilerle ilgilenir
Sahne düzenini ve tasarımcılarla iş birliğini ikinci planda tutar	Sahne düzeni ve tasarımcılarla iş birliği ilk plandadır
Dans disiplinlerine yönelik farklı türler konusunda vizyoner çalışmalar yapar	Diğer sanat disiplinleriyle iş birliği yaparak kişisel ve misyoner tavrını korumaya çalışır*
Hareketin algısal değerleri ön plandadır	Sahnenin algısal değerleri ön plandadır

\*Richard Wagner'ın, Gesamtkunstwerk (bütünsel/birleşik sanat eseri) olarak bilinen sanatsal anlayışı, müziği, sahneyi ve hikâyeyi birleştirerek seyirciye bir bütün olarak etkileyici bir deneyim sunmayı amaçlar (1849). Bütünsel sanat anlayışını benimseyen koreograflar bulunmaktadır. Kendine özgü metodolojileriyle geleneksel dans ya da diğer sanat dallarıyla iş birliği yaparak uluslararası tanınırlığı olan çağdaş koreograflardan Maurice Béjart, Pina Bausch, Akram Khan, Ohad Naharin, Israel Galvan, Damien Jalet, Mark Morris, Beyhan Murphy, sayısız örneklerden birkaçı olarak verilebilir.



Bu genellemeye bağılı olarak geleneksel dans metodolojisi ve geleneksel danslar üzerine kurulan koreografilerin metodolojik süreci özelleştirilebilir.

Geleneksel Dans Metodolojisi Prensipleri	Geleneksel Dans Koreografisinin Metodolojik Prensipleri
Her iki süreç de geleneksel dans kültürü, kayıtları ve analizlerine epistemolojik ve etnometodolojik bakış açısını temel almaktadır. Garfinkel etnometodolojiyi, öznel ifadelerin (indexical expression) ve gündelik yaşamın örgütlenmiş, sanatsal, devam eden, muhtemel edinimleri gibi diğer pratik eylemlerin incelenmesi olarak tanımlar (Aktaran: Sünger, 2021: 73-87). Geleneksel yaşamı sürdüren toplumun sanat kaygısı olmaksızın coğrafik ve kültürel sınırları içinde kolektif bilinçle oluşturduğu dans ve müzik yaratılarına akademik perspektifte odaklanarak, eğitsel ve sanatsal açılarını ele almaktadır.	
Eğitsel süreçle ilgilenir	Sahne sanatları prensipleriyle hareket eder
Doğaçlamaya yer verilmez	Doğaçlamalara olanak verir
Araştırma ve öğretiminde çoğunluk tarafından uzlaşılmış bir gerçekliği vardır. Varyasyonları olsa da tek bir yöntemde birleşir	Tekil üretim sürecidir. Tek bir yönetime dayanmaz.
Geleneksel dansın coğrafik türleri üzerine derinlemesine araştırma yapar. Kültürel süreçlerin dans üzerindeki etkilerini inceler	Geleneksel dans üzerine oluşturulan prodüksiyonların yaratılması ve düzenlenmesi sürecine odaklanır
Geleneksel dansın törensel ve ritüelistik, toplumsal ve sosyal, anlam ve mesaj, kutlama ve eğlence, kimlik ve miras bağlarını ele alır.	Sözü geçen bağlamları temel alarak ilgili prodüksiyonlarda işler
Mikro bakış açısıyla geleneksel dans hareketlerinin yapısı, tavrı, geçişleri ve akışıyla ilgilenir.	Bütüncül bakış açısıyla, kompozisyon prensiplerini önemseyerek sahnedeki görünümünü düzenler
Eğitsel ve misyoner tavrıyla hareket eder	Eğitsel ve misyoner tavrına vizyoner bakış açısını ekleyerek sahneleme konusundaki yenilikleri takip eder
Geleneksel dansın tekniğini ve tavrını öğretmek hareket becerilerinin geliştirilmesine yönelik analitik bir yaklaşımı ifade eder	Dansçıların ve koreografların fikirlerini organize etmelerine, dans hareketlerini düzenlemelerine ve koreografiyi sahneye koymalarına yardımcı olur
Beden ve dans dilinin geleneksel derinliğini anlamaya yönelir	Bireyin ya da topluluğun beden ve hareket dilini performansın amacına ya da dramatik yapısına uygun olarak tasarlamasını sağlar
Simetrik ve asimetric dengeler hareketin bileşenleriyle ilintilidir	Simetrik ve asimetric dengeler sahneyle ilintilidir
Hareket ve beden mekaniği ile ilgilenecek fiziksel yönle odaklanır	Süreç ve stratejilerle ilgilenir
Gelenekteki biçimsel formları korur.	Üretkendir, biçimsel formlarda denemeler yapar.
Dansın geleneksel müziği, orijinal giyim-kuşamı ve kültürel sembolleri ön plandadır	Geleneksel çağrışımlarla stilize semboller yaratılarak tasarımcılarla iş birliği yapar
Uluslararası geleneksel dans eğitimleri hakkında araştırmalar yapar	Uluslararası geleneksel dansların sahneleme biçimleriyle ilgili araştırmalar yapar
Geleneksel hareketlerin algısal değerlerini ön planda tutar	Sahnenin algısal değerleri ön plandadır



Koreograf tasarlayacağı performansın gerçekleştirilebilirliğini, zaman mekân açısından uygulanabilirliğini, ekonomik kaynaklar ve diğer faktörler açısından yapılabirliğini değerlendirmek için bir fizibilite yapar. Bu süreçte fikir-uygulama karşılaştırılması, sonuçta sağlanması beklenen başarının bir öngörüsü olacaktır. Bu masa başı çalışması, iş birliği yapılacak tasarımcı ekibi de yakından ilgilendirmektedir. Koreografinin metodolojik süreçte bütüncül faydaya yol açacak uygulamaları şu şekilde özetlenebilir;

Performansta yer alacak dansçıların teknik becerileri ve performans yetenekleri gözlenmelidir. Koreografinin mümkün düzeyde özgünlüğü ve yaratıcılığı sağlanmalıdır. Etkili bir müziğin beste ve düzenlemesi ya da mevcut repertuardan seçimi planlanan koreografinin yaratacağı duygu durumuna yönelik olmalıdır. Sahne tasarımının (kostüm-aksesuar, genel ya da karakter makyajı, ışıklaama teknikleri, analog ya da dijital dekor vb.) koreografiye uygunluğu ve etkinliği ilgili uzmanlarla tartışılmalıdır. Doğru zaman ve mekân seçimi, koreografinin yaygınlığı açısından önemsenmelidir. Etkili bir hedef *izler* kitle analizi yapılarak sanatsal iletişimin güçlü kılınması sağlanmalıdır.

Yeni nesil performans mekanları olanakları yaratmak metodolojik sürecin sağlıklı sürdürülebilmesi için önemlidir. Çeşitli organizasyonlara katılma olanakları ya da potansiyel iş birliklerinin yaratılması (yeni kurum-kuruluş ya da kişilerle tanışmak), sosyal sorumluluk kapsamının genişletilmesi sanatın toplumsal yararı açısından önem taşımaktadır. Diğer sanat disiplinleriyle potansiyel yeni oluşumlar sağlamak, koreografinin eğitsel katkılarından biri olacaktır. Ayrıca koreografinin belirli temaya, güncel bir konuya ya da özel bir güne yönelik uyumu, stratejik planlama açısından değer taşımaktadır. Sonuç olarak koreografinin güçlü yönlerinin optimize edilmesine, zayıf yönlerinin geliştirilmesine odaklanarak eserin başarısı artırılmalıdır.

## Sonuç

Ekin Dans Topluluğu'nun sahnelediği prodüksiyonlar, Türk Halk Oyunları Bölümü'nün eğitim programı kapsamında yer alan *sahneleme çalışmaları ve prodüksiyon* derslerinin bir çıktısı olarak düşünüldüğünde, akademik anlayışın öngördüğü prensipleri içermektedir. Türk halk oyunları repertuarı öğretim programında yer alan uygulama derslerinde mümkün olduğunca alandan derlendiği şekliyle ve öğretim sistematığı ile aktarılmaya çalışılmaktadır. Ancak varlığını güncelleme gereksinimi ile sahneleme anlayışını vizyoner tavrıyla sergilemektedir; yenilikçi hedefler, potansiyel değişimlere ve yeniden canlandırmaya açık olma, geleneği geleneksel sınırların dışında sunmak gibi... Bu tavrın yanı sıra geleneksel danslarımızı anlam ve bağlamından koparmadan koruma, ulusal ve uluslararası tanıtma ve sürdürme, genç nesillere köklerini öğretme ve bağ kurma misyonu temel prensip olarak sürecektir.

Çalışma, *Birleşim* adlı koreografik eserin metodolojik çözümlemesi üzerinedir. Bu analiz eserin temel öğelerini ve koreografinin niyetinin anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Tasarlanan dansların anlatılan tema ile etkileşimi, izleyiciye geleneksel çağrışımları olan modern bir deneyim sunmaktadır. Örneğin kule alegorisi Türkiye'nin geleneksel dans kültüründe önemli bir yerinde olan ve yörelere ve kuruluş formlarına göre çeşitlilik gösteren kültürel bir derinliğe gönderme yapmakta, ritüelistik özellikleriyle herhangi bir sebeple bir araya gelmeyi





temsil etmektedir. Gaziantep yöresinden Teze Gelin, Pekmez, Hallume; Teke yöresi Teke Zortlatması, Samah oyunlarının hareketleri, biçimsel özelliklerinden yararlanılan koreografiyi tamamlayıcı dinamiklerdir. Teke yöresinden Serenler ve İzmir-Bergama yöresinden Hantuman Zeybeği ise, beceri isteyen adımlarıyla birlikte güçlüklerle baş edebilmeyi anlatmaktadır. Kafkasya bölgesinden Acharuli, Uzundere, Kazbeguri ve Dağıstan-Avarski dansları; Gaziantep yöresinden Koseyri; İzmir yöresinden Feraye; Gaziantep yöresinden Sinsin danslarına stilize olarak yer verilme nedeni tamamen estetik dinamiklerin koreografiye yerleştirme kararıdır. Birleşim koreografisi, Cumhuriyet kültürünün 100 yılını dansla anlatan Bu100deN'e tarihi bir dönüm noktasını anlatarak katkı sağlamaktadır. Atatürk ilkelerini benimseyen Cumhuriyet gençliği, kültürler beşiği Anadolu'daki sosyo-kültürel çeşitliliği ve yeniliği kucaklayarak birlikte ilerleme umudunu dansla anlatmaktadır.

Geleneksel dansın güncel sahneleme yaklaşımlarının içindeki varlığı, dünyaca tanınmış koreografların en değerli kaynakları olarak kendini göstermektedir. Koreografların yapısı koreografinin kültürel-sanatsal vizyonu ve mesleki karakteristiği ile ilgilidir. Türk Halk Oyunları Bölümü uluslararası iş birlikleriyle dans evreni içindeki yerini gösteri, festival, yarışma ve proje gibi etkinliklerle koruyarak diğer kültürlerin sunum biçimlerini ve yenilikleri takip etmektedir. Bu betimsel çalışma, geleneksel dans üzerine tasarlanan koreografik analizlerin ve dansın anlatsal potansiyelinin artmasına ve daha fazla araştırılmasına yönelik öneriler sunmaktadır. Sahne sanatlarına dair eserlerin kuramsal çalışmalarla betimlenmesi ve dinamiği oluşturan metodolojik sürecin teoride anlatılması güç olsa da sonuç olarak, *Birleşim* bölümünde Pina Bausch'un *koreografi yapmaya ayaklardan değil baştan (zihinden) başlarım* ifadesi metodolojik sürecin başlangıç noktasıdır. Bütüncül tasarım zihinsel kurguyla somut ifadelerle dönüşmüş, izleyicinin performansın soyut temasıyla ilgili deneyimleri görsellerle beslenmiştir. Marshall McLuhan'ın *the medium is the message (araç mesajdır)* teorisiyle, dansın iletişimsel gücü ortaya konulmuştur. Teoride bir iletişim aracının içeriğinden çok o aracın kendisinin toplum üzerindeki etkisinin değeri vurgulanmaktadır. Bir temaya yönelik kurgulanmış olsa da çalışma, dans dinamiğinin gizil içeriğiyle sunulmak istenmiştir. Kültürel dans mirasına sahip çıkılarak güncel algıya hizmet edilmiştir.



## KAYNAKLAR

- Aşkar, F. (2021), An Aesthetic Interference In Traditional Dance: The Example of Trabzon Women Dances, ICTM Study group for Music and Dance in South East Europe Seventh Symposium 23-25.04.2021 Basım tarihi: 2022. ss. 22-29. ISBN: 978-625-7739-01-6.
- Ataman, S. Y. (1975). 100 Türk Halk Oyunu İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirsipahi, C. (1975). Türk Halk Oyunları, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bloch, E., & Lukacs, G. (1985). Estetik ve Politika. (Ü. Oskay, Çev.) İstanbul: Eleştiri Yayınları.
- Carter, A. (2010). “Disiplinin Temel Dayanaklarını Sarsmak”, Dans Tarihini Yeniden Düşünmek, (Ed. A. Carter), çev. Betül Zenginobuz, İstanbul: BGST Yayınları, s. 22.
- Erdoğan, A. (1995) Kastamonu Halk Oyunları Türkiye İş Bankası Kültür ve Sanat Dergisi Kastamonu Özel Sayısı, s. 56.
- Erkan, S. (2014). Sahne Sanatlarında Güçlü Bir Anlatım Aracı Olarak Beden, Akademik Bakış Dergisi Sayı: 41 Mart – Nisan 2014 Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383849> (02 Şubat 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Federman, M. (2004). What is the Meaning of the Medium is the Message? <http://individual.utoronto.ca/markfederman/MeaningTheMediumistheMessage.pdf>. (Referans: McLuhan, Marshall. (1964) Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw Hill).
- Gazimihal, M. R., (1990). Türk Halk Oyunları Kataloğu, 3. Cilt, Ankara: Hagem Yayınları: 259. s. 128.
- Gazimihal, M. R., (1990). Türk Halk Oyunları Kataloğu, 1. Cilt, Ankara: Hagem Yayınları: 161. s. 223.
- Giurchescu, A. (2017). Dansın Gücü ve Onun Sosyal ve Politik Kullanımı, Çev. M. Öcal Özbilgin, Gül Kaplan, Ed. M. Öcal Özbilgin, Belma Oğul Kurtişoğlu, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, s. 28.
- Indrayuni, A.; Kamaruddin, S. A.; Adam, A. (2024). Deconstructing learning spaces: applying derrida's theory in the design of higher education buildings, Jurnal Info Sains: Informatika dan Sains, Vol. 14 No. 01 Indonesia.
- Kaya, E. N.; Yıldız, K.; Erkök, F. (2022). The Becoming of Body-Space: Tuğçe Tuna's 'Vertigo' Performance, Archdesign'22 / IX. International Architectural Design Conference Proceedings, İstanbul: Özgür Öztürk Dakam Yayınları ISBN: 978-625-7034-22-7.
- Muñoz, P., (2010). Critical analysis of André Lepecki “The Body as Archive: Will to Re-Enact and the Afterlives of Dances”, Methods of Research 19 December 2018.
- Özbilgin, M. Ö. (2020). Postmodern Sanat Düşüncesi Bağlamında Geleneksel Dans. O. Yoncalık (Dü.) içinde, Sanattan Toplumla Türk Halk Dansları (s. 63). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Reynolds, D. (2012). Kinesthetic Empathy In Creative And Cultural Practices. Bristol, UK: Intellect.



- Smyth, M. M. (1984). Kinesthetic Communication in Dance, *Dance Research Journal*/16.
- Stefen, A.H. (2014). Choreography as Form as Dance as AN Activity, in: *FKW: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur* Nr. 55, 79–89. DOI: <https://doi.org/10.25595/2069>.
- Sünger, Pınar (2021). “Harold Garfinkel’in Etnometodolojisi Açısından Gündelik Dil”. *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi*, Sayı: 2021/2, Haziran, s. 73- 87.
- Ünlü, Ö. B., (2009). *Dans Tiyatrosunun Oluşumunda Dans Antropolojisinden Yararlanma Yolları ve Anadolu Danslarından Model Önerileri* (Basılmamış doktora tezi), İzmir: DEÜ Güzel Sanatlar Enstitüsü, s. 76.
- Wang, D.P. (2017). *Analysis of Optional Complete Sets of Movements in the 2015 National Square Dance Competition* (Master’s degree thesis), China: Xi'an Institute of Physical Education.
- Wagner, R. (1849). *Outlines of the Artwork of the Future,” The Artwork of the Future.* (R. Packer, & K. Jordan, Dü) *Multimedia: From Wagner to virtual reality*: <https://western-scenic-design-11.wdfiles.com/local--files/course-files/Wagner-Gesamkunstwerk.pdf> (23 Ocak 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Zhao,N. (2013). *Research on the Theory of Complete Sets of Broadcast Gymnastics Movements in my Country* (Master’s degree thesis) China: Beijing Sport University.



## Milli Değerler Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetler; Halk Oyunlarının Etkisi

Ebru Olcay Karabulut<sup>1</sup>, Taner BOZKUŞ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0002-6086-5255>

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0002-4096-773X>

Email: [ebolka@hotmail.com](mailto:ebolka@hotmail.com), [tanerbozkus@yahoo.com.tr](mailto:tanerbozkus@yahoo.com.tr)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 10.06.2024 - Kabul: 23.06.2024)*

### Öz

Bu çalışmada Milli Değerler kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerden halk oyunlarının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel bir araştırma yöntemi olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun evrenini, 2023-2024 yılı minikler halk oyunları müsabakalarına katılan 9-13 yaş arası halk oyuncular oluşturmaktadır. Örneklemi ise müsabakaya katılan ve gönüllülük esasıyla araştırmaya katılan 226 kadın, 116 erkek toplam 342 halk oyuncu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ile beraber Koç ve Budak (2021) tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirliği yapılan “Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği (MDKSKFEÖ)” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin homojen dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra parametrik analizlerden t-Testi ve Anova testi, yaş değişkeni için ise korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, halk oyuncuların milli değerler bilincinin yüksek olduğu, cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin milli değerler kazanımlarını etkilemediği, ailede halk oyunu oynayan fertlerin oluşu, ekonomik durum ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin ise etkilediği ayrıca yaş ilerledikçe kazanımların da arttığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, Milli Değerler, Halk Oyunları, Sosyal ve Kültürel Faaliyetler



## **Abstract**

It is the aim of this study to determine the effect of folk dances from social and cultural activities on the acquisition of national values. The general survey model, a quantitative research method, was used in the study. The universe of the study consist of folk players between the ages of 9-13 who participated in the 2023-2024 folk dances competitions. The sample consists of 342 folk players, 226 women and 116 men, who participated in the competition and participated in the research on a voluntary basis. The demographic information form and the "Scale of the Impact of Social and Cultural Activities on Gaining of National Values" prepared and validated by Koç and Budak (2021) were used to collect the data. Upon determining that the data of the research showed homogeneous distribution, t-Test and Anova test from parametric analyzes and correlation analysis for the age variable were employed in this study. The significance level was determined as 0.05 in the analyzes. As a result, it was determined that folk dancers have a high awareness of national values. Furthermore, gender and father's education level variables do not affect the acquisition of national values, while the presence of folk dancer members in the family, economic status and mother's education level variables have an impact on the acquisition of national values, and the gains increase with age.

**Keywords:** Value, National Values, Folk Dances, Social and Cultural Activities



## Giriş

Toplumda bulunan bireyleri birbirine bağlayan ve toplumlarda devamlığı sağlayan unsurlardan en temellerinden biri değerlerdir. Değerler, toplum içerisinde birliğin sağlanması için bireylerin uyması gereken ortak bir davranış belirlemektedir (Yaman vd., 2009). Bu bağlamda değerler kültürü, kültür de değerleri etkilemektedir. Toplumun benimsenmiş olduğu davranışlardaki değişimler ya da farklılaşmalar toplumun kültürüne ve topluma ait olan kültür içerikli değerlerin de aynasıdır (Kasa-Ayten ve Gültekin 2019).

Değer, “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır” (TDK, 2020). Başaran’a (1992) göre ise değer, bir nesne, işlem fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik veya nicelik olarak tanımlamakta ve nesne, işlem fikir ve /veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir.

Kuter ve Kuter’e göre değer vermek kişilerin yaşamının devamlılığında özel bir durumdur yani insanlığın vazgeçilemez unsurlarındandır (Kuter ve Kuter 2012). Değerler, bireylere hayatlarında seçim yaparken kılavuzluk eder ve yol gösterir. Sosyal hayat içerisinde kendine özgü bir değerler sistemi yaratır ve bu özel değerler sistemi bulunduğu toplumda var olan başka toplum üyelerin ile birlikte paylaşımda bulunduğu kültür ile şekillendirir (Bradshaw vd., 2001).

Kültür, dünyada varlığını devam ettiren tüm toplum ve toplulukların bünyesinde var olan kendine has değerler bütünüdür (Paşaoğlu, 2009). Bir başka tanıma göre ise kültür; içerisinde bir topluma has yaşayış, gelenek, sanat, dil ve inançları barındıran maddi ve manevi değerler sistemidir (Çetinkaya ve Durmaz, 2020). Özetle bir grubu millet haline getiren parçalardan birisi de kültürel değerlerdir. Türk toplumunun sahip olduğu maddi ve manevi kültürel değerler oldukça fazladır. Bu değerlerin hepsi, Türk toplumu açısından birbirinden kıymetli ve de özeldir. Bu kıymetli kültürel değerlerden birisi de halk oyunlarıdır. Bir toplumun geçmiş yaşantılarını gözler önüne seren halk oyunları millî, manevi, kültürel ve sosyal bir değerdir (EPCAÇAN ve Kayhan, 2022).

Millî kültür adı verilen kültür değerleri de folklordan doğmaktadır. Halk oyunları ise, Türk folklorunun en önemli dallarından birisidir ve Türk toplumunun ortak duygularını barındırması sebebiyle de ulus olma özelliğini oluşturan öğeler arasında yer almaktadır. Halk oyunları; içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini aktaran bir olayı, bir mutluluğu, bir hüznü ifade eden; kaynağı din ve büyü ile ilişkili olan; müzikle birlikte, tek veya toplu biçimde icra edilen; ölçüsü olan, düzenli hareketler bütünüdür (Öngel ve Hacıbekiroğlu, 1996). Bu özellikleri ile oyunlarımız, toplumsal hayatın her türlü aktivitelerinde yer alan sanat türleri içerisinde, oluşum ve ifade çeşitliliği açısından en renkli ve en etkin birleşme aracıdır.

Kültürel zenginlikler maddi ve manevi olarak iki farklı gruba ayrılabilir. Kavramsal olarak bakıldığında ise soyut ve somut varlıklar olarak da gruplayabiliriz. Maddi kültür elemanları somuttur yani görünebilir ve dokunulabilir. Manevi kültürün unsurları ise soyuttur ve gizlenmesi oldukça güçtür. Halk oyunları söz, müzik, hareket, ifade, duygu aktarımı ve sunum nitelikleri açısından “manevi kültür”, çalgı, giysi, takı, aksesuar ve gereç bakımından “maddi kültür”dür (Öter ve Ünal, 2017). Değerlerin sosyal bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü değerler kalımsal olarak değil, çevre ile ilişki kurma sürecinde işlevsellik kazanan ve toplumsal onay neticesinde kalıcılık gösteren bir yapıdadır. Değerler bu özellikten ötürü daha fazla gözlem yapma ve yaşantıya bağlı olarak kazanılabilir (Aydın ve



Akyol-Gürler, 2018). Bu nedenle değerler kazanımında sadece okulların bünyesinde vermek, faydasız bir sürecin yaşanmasına sebep olabilir.

Literatür incelendiğinde vatandaşlık değerleri, dostluk, kibarlık ve yardımseverlik değerleri, demokrasi bilinci, saygı ve sevgi değerleri, aile birliği değerleri, İstiklal Marşına saygı değeri, vatanseverlik ve özgürlük değeri gibi önemli değerlerin kazanılmasında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi olabileceği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2019; Taş, 2016; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Yiğittir ve Öcal, 2011).

Halk oyunları da ülkemizin önemli sosyal ve kültürel faaliyetlerinden birisi olduğu düşünüldüğünde bu araştırmanın önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı Halk oyunlarının bireylerdeki milli değerler kazanımına etkisinin incelenmesidir.

## Materyal ve Metod

### Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel yöntemle hazırlanmış olup tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri birden fazla öge barındıran bir evrende, evren üzerinde genel bir fikir edinmek için evrenin tamamında veya bir bölümü üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2009).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 yılı minikler halk oyunları Türkiye finalleri müsabakalarına katılan 9-13 yaş arasında 116 kadın, 266 erkek olmak üzere 382 halk oyuncu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Değişkenler Tablosu

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	266	69,6
	Erkek	116	30,4
Ailede Oyuncu Var mı	Var	152	39,8
	Yok	230	60,2
Yaş	9	69	18,1
	10	98	25,7
	11	111	29
	12	84	22
	13	20	5,2
Algılanan Ekonomik Durum	İyi	156	40,8
	Orta	176	46,1
	Kötü	50	13,1
Anne Eğitim	İlkokul	60	15,7
	Ortaokul	63	16,5
	Lise	128	33,5
	Lisans	89	23,3
	Lisansüstü	42	11,0
Baba Eğitim	İlkokul	43	11,3
	Ortaokul	66	17,3
	Lise	137	35,9
	Lisans	84	22,0
	Lisansüstü	52	13,6



## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile beraber Koç ve Budak (2021) tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirliği yapılan “Milli Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Etkisi Ölçeği (MDKSKFEÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan beşli likert türünde ve üç alt boyuta sahip bir ölçektir. Ölçekteki 9 maddeli birinci alt boyut “Birlik-Berberlik ve Dayanışma”, 6 maddeli ikinci alt boyut “Vatanseverlik Bilinci” ve 5 maddeli üçüncü alt boyut “Ailenin Önemi” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapısının homojen bir özellik taşıyıp taşımadığı yani iç tutarlılığını ortaya koyan Cronbach’s Alpha katsayısı ölçeğin tümü için 0,94 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,90, 0,91 ve 0,85 olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ölçek geneli için Cronbach Alfa sayısı 0,82, alt boyutlarının ise sırasıyla 0,88, 0,90 ve 0,91 olarak tespit edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilmiş olan verilerin analizinde, çarpıklık ve basıklık testi sonucunda değişkenlere göre ikili gruplarda T- testi ve ikiden fazla olanlarda ise One-Way Anova testi uygulanmıştır. Farkın anlamlı olarak tespit edildiği durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Tukey testi uygulanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Korelasyon analizi kullanılmıştır. İstatistiki anlamlılık için .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 2.** Ölçekten Alınan Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Testleri Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{x}$	Ss	Min	Max	Skewness	Kurtosis
MDKSKFEÖ	382	89,05	12,86	20	100	,125	,249

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin çarpıklık değerinin (,125), basıklık değerinin (,249) olduğu, bu değerler ile de normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
MDKSKFEÖ	Birlik-Berberlik	Kadın	266	40,04	5,90	1,836	,068
		Erkek	116	38,75	6,46		
	Vatanseverlik Bilinci	Kadın	266	26,98	4,34	1,525	,129
		Erkek	116	26,22	4,54		
	Ailenin Önemi	Kadın	266	22,84	3,33	1,638	,103
		Erkek	116	22,19	3,64		
	TOPLAM	Kadın	266	89,87	12,52	1,834	,068
		Erkek	116	87,18	13,49		





\*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni ile ölçek alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir (p>0,05).

**Tablo 4.** Araştırma Grubunun Ailede Halk Oyuncu olup-olmama Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

ÖLÇEK	Alt Boyutlar	Ailede	N	$\bar{x}$	ss	t	p
MDKSKFEÖ	<b>Birlik-Beraberlik</b>	Var	152	40,16	5,55	1,925	<b>,005*</b>
		Yok	230	37,88	6,78		
	<b>Vatanseverlik Bilinci</b>	Var	152	27,04	4,22	1,548	,123
		Yok	230	26,31	4,66		
	<b>Ailenin Önemi</b>	Var	152	22,11	3,88	2,353	,019
		Yok	230	23,00	3,06		
	<b>TOPLAM</b>	Var	152	90,20	11,75	2,070	,039
		Yok	230	88,32	14,26		

\*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırma grubunun ailede halk oyuncu olup olmaması değişkenini ile ölçeğin birlik ve beraberlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (t=1,925, p=,005<.05). Ailesinde halk oyunu oynayan bireyler bulunanların puan ortalamalarının (Ort: 40,16) bulunmayanlara göre ortalamalarının (Ort: 37,88) yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 5.** Araştırma Grubunun Algılanan Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Tablosu

ÖLÇEK	Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	KT.	sd	KO	F	P	Fark	
MDKSKFEÖ	<b>Birlik-Beraberlik</b>	İyi <sup>1</sup>	156	40,28	5,98	G.ararası	688,95	2	344,47	9,686	<b>,000*</b>	2-3
		Orta <sup>2</sup>	176	38,36	6,44	G.içi	13479,43	379	35,56			
		Kötü <sup>3</sup>	50	42,24	3,67	Toplam	14168,38	381				
	<b>Vatanseverlik Bilinci</b>	İyi <sup>1</sup>	156	27,23	3,96	G.ararası	290,57	2	145,28	7,722	<b>,001*</b>	2-3
		Orta <sup>2</sup>	176	25,88	5,01	G.içi	7130,30	379	18,81			
		Kötü <sup>3</sup>	50	28,32	2,42	Toplam	7420,86	381				
	<b>Ailenin Önemi</b>	İyi <sup>1</sup>	156	23,00	3,20	G.ararası	106,35	2	53,17	4,580	,011	-
		Orta <sup>2</sup>	176	22,10	3,84	G.içi	4440,63	379	11,61			
		Kötü <sup>3</sup>	50	23,48	2,13	Toplam	4506,99	381				
	<b>TOPLAM</b>	İyi <sup>1</sup>	156	91,51	12,29	G.ararası	2859,68	2	1429,84	8,997	<b>,000*</b>	2-3
		Orta <sup>2</sup>	176	86,35	13,96	G.içi	60233,05	379	158,92			
		Kötü <sup>3</sup>	50	94,04	7,36	Toplam	63092,73	381				

\*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırma grubunun algılanan ekonomik durum değişkenini ile ölçeğin birlik ve beraberlik (t=9,686, p=,000<.05) ile vatanseverlik bilinci (t=7,722,



$p=,001<,05$ ) alt boyutu arasında ve ölçek toplamında ( $t=8,991$ ,  $p=,000<,05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ekonomik durumunu kötü olarak algılayan oyuncuların birlik ve beraberlik, vatanseverlik bilincinin ve genel milli değerler kazanımlarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu Göre ANOVA Testi Tablosu

ÖLÇEK	Alt Boyutlar	Okul	N	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	KT.	sd	KO	F	P	Fark
MDKSKFEÖ	Birlik- Beraberlik	1	43	37,46	8,56	G.ararası	417,10	4	104,27	2,859	,023	-
		2	66	38,59	6,88	G.içi	13751,28	377	36,47			
		3	137	40,43	4,92	Toplam	14168,38	381				
		4	84	39,71	5,68							
		5	52	40,65	5,62							
	Vatanseverlik Bilinci	1	43	25,58	5,43	G.ararası	123,91	4	30,97	1,601	173	-
		2	66	26,25	4,92	G.içi	7296,95	377	19,35			
		3	137	27,32	4,06	Toplam	7420,86	381				
		4	84	26,66	4,04							
		5	52	22,92	3,11							
	Ailenin Önemi	1	43	21,48	4,50	G.ararası	130,45	4	32,61	2,809	,025	-
		2	66	22,04	4,14	G.içi	4376,54	377	11,60			
		3	137	23,21	2,78	Toplam	4506,99	381				
		4	84	22,61	3,22							
		5	52	22,92	3,11							
	TOPLAM	1	43	84,53	17,16	G.ararası	1814,98	4	453,74	2,792	,026	-
		2	66	86,89	15,00	G.içi	61277,75	377	162,54			
		3	137	90,98	10,62	Toplam	63092,73	381				
		4	84	89,00	12,06							
		5	52	90,55	11,58							

\* $p<,05$ : 1:İlkokul ; 2: Ortaokul ; 3: Lise; 4: Üniversite ; 5: Lisansüstü

Tablo 6’da görüldüğü üzere baba eğitim durumu değişkeni ile ölçek alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7.** Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu Göre ANOVA Testi Tablosu

ÖLÇEK	Alt Boyutlar	okul	N	$\bar{X}$	S	Varyans Kaynağı	KT.	sd	KO	F	P	Fark
MDKSKFEÖ	Birlik- Beraberlik	1	60	37,55	7,81	G.ararası	715,25	4	178,81	5,011	,001*	1-3 1-4 1-5
		2	63	37,87	7,09	G.içi	13453,13	377				
		3	128	40,36	5,09	Toplam	14168,38	381				
		4	89	40,51	4,81							
		5	42	41,33	5,80							
	Vatanseverlik Bilinci	1	60	26,16	4,74	G.ararası	212,21	4	53,05	2,775	,027	-
		2	63	25,36	5,32	G.içi	7208,65	377	19,12			
		3	128	27,37	4,05	Toplam	7420,65	381				
		4	89	26,93	3,75							
		5	42	27,40	4,40							
	Ailenin Önemi	1	60	22,30	3,74	G.ararası	125,75	4	31,43	2,705	,030	-
		2	63	21,49	4,21	G.içi	4381,24	377	11,62			
		3	128	23,00	3,10	Toplam	4506,99	381				
		4	89	23,00	2,90							
		5	42	23,04	3,42							
	TOPLAM	1	60	86,01	14,95	G.ararası	2586,24	4	646,56	4,029	,003*	2-3 2-4 2-5
		2	63	84,73	15,74	G.içi	60506,49	377	160,49			
		3	128	90,75	11,05	Toplam	63092,73	381				
		4	89	90,44	10,49							
		5	42	90,44	10,49							



	5	42	91,78	12,80
*p<,05	1: İlkokul ; 2: Ortaokul ;	3: Lise; 4: Üniversite ; 5: Lisanüstü		

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırma grubunun anne eğitim durumu değişkenini ile birlik ve beraberlik alt boyutu ( $t=,001$ ,  $p=,000<,05$ ) ile ölçek toplamında ( $t=4,029$ ,  $p=,000<,05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Annesi ilkököl mezunu olanların birlik-beraberlik alt boyut puan ortalamalarının (Ort: 37,55) diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi ortaokul mezunu olanların genel milli değerler kazanımlarının diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Yaş Değişkenine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları Korelasyon

MDKSKFEÖ	Yaş	
	r	,151
p	,003*	
N	382	

\*p<,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi yaş değişkeni ile ölçek puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r= ,151$ ;  $p<0,05$ ).

### Tartışma ve Sonuçlar

Milli Değerler Kazanımında Sosyal ve Kültürel Faaliyetler; Halk Oyunlarının Etkisi isimli bu çalışmada halk oyuncuların cinsiyet değişkeni ile ölçek alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir (Tablo 3;  $p>0,05$ ). Ortaya çıkan bu sonuca göre kadın ve erkek oyuncuların milli değerler kazanımlarının benzer olduğu söylenebilir Halk oyunları sosyal hayatta çok çeşitli biçimlerde insanların yaşantısının içinde olur ve sosyal bütünleşmeye olumlu etkisi vardı. Halk oyunları ekipleri içerisinde bulunan bireylerin birlik ve beraberlik duygularını güçlendirerek, milletimizin düşüncelerinde milli şuur, duygularında ise ortak bir anlam oluşturmasında da katkı sağlamaktadır (Öngel ve Hacıbekiroğlu, 1996; Öztürkmen, 1998; Artun, 2009). Literatürde çalışmanın konusu ile ilgili literatürün çok yetersiz olması sebebi ile benzer çalışmalarda dahil edilerek tartışılmaya çalışılmıştır. Özbek (2022), Karacan-Doğan ve Yetim (2011), Bilgin (2020) farklı gruplarla yaptıkları benzer çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 4’te halk oyuncuların ailede halk oyuncu olup olmaması değişkenini ile ölçeğin birlik ve beraberlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t=1,925$ ,  $p=,005<,05$ ). Bu bulguya göre oyuncuların ailesinde halk oyunu oynayan bireylerin bulunması birlik ve beraberlik duygularını olumlu etkilemektedir. Ayrıca oyuncuların ailelerine hala bağımlı olmaları, onları rol model olarak duygularını benimsemelerinin de sonucu etkilediği düşünülebilir. Halk oyunu sahnesi folklorik bilgilerin “millileştirme” sürecinin önemli bir parçasıdır. Özellikle okullarda 23 Nisan ve 19 Mayıs şenlikleri, 29 Ekim kutlamaları süreçlerinde sahnelenen halk oyunları gösterileri ile bir nevi “birlik ve beraberlik” havası yaratılması bu sürecin en güzel örneklerindedir (Kurt, 2016).

Tablo 5’te halk oyuncuların algıladıkları ekonomik durum değişkeni ile ölçeğin birlik ve beraberlik ile vatanseverlik bilinci alt boyutu arasında ve ölçek toplamında ( $t=8,991$ ,  $p=,000<,05$ ) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ekonomik durumunu kötü olarak algılayan oyuncuların birlik ve beraberlik, vatanseverlik bilincinin ve genel milli değerler kazanımlarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir. Halk oyunları genel itibari ile orta ve alt gelir seviyesindeki ailelerin tercih ettiği branşlardan birisidir (Şiraz, 2008;



Hacıcaferoğlu, 2014). Aile eğitiminin en temel eğitim kademesi olduğu düşünüldüğünde halk oyuncuların sahip oldukları bu değerlerin aileden geldiği düşünülebilir. Ekonomik durumu yüksek kişilerin birlik ve beraberlik duygularının, vatanseverlik bilinçlerinin düşük olduğunu söylemek yanlış olur ancak günümüzde farklı gelir durumlarına sahip kişilerin farklı değerlere sahip olduğu ve araştırma sonuçlarını bu durumun etkilediği düşünülebilir. Eren ve Arslan (2022) farklı bir grupta yaptığı çalışmada devlet okullarında okuyan öğrencilerin vatanseverlik, yardımseverlik ve sevgi değerlerinin özel okullarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit ettiği çalışma araştırma bulguları ile paralellik arz etmektedir. Ayrıca Karaman (2019), Karacan-Doğan ve Yetim (2011)'in araştırmaları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere baba eğitim durumu değişkeni ile ölçek alt boyutları ve toplam puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ( $p > 0,05$ ) ancak anne eğitim durumu değişkenini ile birlik ve beraberlik alt boyutu ( $t = 0,001$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) ile ölçek toplamında ( $t = 4,029$ ,  $p = 0,000 < 0,05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Tablo 7). Annesinin eğitim seviyesi düşük ve orta olan oyuncuların birlik-beraberlik alt boyut puan ortalamaları ve genel ölçek puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Türk toplumu ataerkil bir yapıya sahiptir. Genel olarak baba ailenin koruyucusu, anne ise evin ve çocukların yönetiminden sorumludur. Çocukların bakımından, yemeklerinden ve eğitiminden sorumlu olan anne, çocukların karakter ve davranışlarının gelişimine ve şekillenmesine babadan daha fazla etkili olduğu düşünülebilir. Bu etki eğitim seviyesi ile de farklılıklar gösterebilir. Araştırma bulgularını babanın çocuklarla anneden daha az zaman geçirmesinin ve annenin eğitim seviyesi ile paralel bilgi birikiminin düzeyinin etkisi olduğu söylenebilir.

Halk oyuncuların yaş değişkeni ile ölçek puanları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = 0,151$ ;  $p < 0,05$ ). Bu duruma göre halk oyuncuların yaşları arttıkça vatanseverlik, birlik ve beraberlik, ailenin önemi ile ilgili milli değerler kazanımlarının da arttığı söylenebilir. Türk oyunlarında kadın ve erkek el ele, omuz omuza, yan yana oyunlarıyla birlik ve beraberliğin en iyi örneklerini sergilemektedir. Yörelere ait oyunların her birinin özel bir anlamı ve hikâyesi bulunmaktadır. Ayrıca milletimizin ortak duygularını taşıması nedeni ile de millet olma özelliğini oluşturan en önemli etkenler arasında yer almaktadır (Özbek, 2022). Halk oyuncuların oynama süreleri ve oynadıkları farklı yörelerin ve oyunların sayısı arttıkça bu değerleri daha fazla benimsedikleri ve bunları davranışlarına da yansıttıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, halk oyuncuların milli değerler bilincinin yüksek olduğu, cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin milli değerler kazanımlarını etkilemediği, ailede halk oyunu oynayan fertlerin oluşu, ekonomik durum ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin ise etkilediği ayrıca yaş ilerledikçe kazanımların da arttığı tespit edilmiştir.

Halk oyunları milletçe varlığımızı sürdürebilmemiz, değerlerimizi nesillere aktarabilmemiz için en güzel, eğlenceli ve kolay yollardan birisidir. Küreselleşme, teknoloji, ekonomik şartlar, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler ülkemizin kültürüne zarar verebilmektedir. Kültürel erozyonların önüne geçmek, çocuk ve gençlere Türk kimliğini yaşantılar yoluyla kazandırabilmek için Halk oyunlarının geniş kitlelere yayılması önem arz etmektedir. Bu amaçla ülkemizde okul öncesinden itibaren Türk halk oyunlarını çocuklarla tanıştırmak ve sevdirmek, okullarda da gerek beden eğitimi dersi kapsamında gerekse okul adına ekipler kurularak desteklemek gerekmektedir. Böylece halk oyunları ortak bir değer ve kültür oluşturmada önemli katkılar sağlayacaktır.



## KAYNAKLAR

Artun, E. (2009). *Türk Halkbilimi*. 5. Baskı. İstanbul: Kitabevi.

Aydın, M. Z., Akyol-Gürler, Ş. (2018). *Okulda Değerler Eğitimi*. (5. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Başaran, T. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bilgin, K. E. (2020). *Halk oyunları oynayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Konya

Bradshaw, Y., Healey, J. F., Smith, R. (2001). *Sociology for a New Century*. Pine Forge Press.

Çetinkaya, F. Ç., Durmaz, M. (2020). Çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi stili. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 945-959. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-567554>

Epçaçan, C., Kayhan, B. (2022). Türkçe ders kitaplarında halk oyunlarının ortaya çıkış hikayelerinden yararlanma üzerine bir durum çalışması. *Yenisey Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-24. DOI: 10.29228/yenisey.64285

Eren, D.İ., Arslan S. (2022). Beden eğitimi ve spor dersinin değerler eğitimine katkısının incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 8(1), 29-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2447824>

Hacıcaferoğlu, S. (2014). Halk oyunları branşına katılan sporcuların sosyo ekonomik profillerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2014, 1(1), 14-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92188>

Karacan-Doğan, P., Yetim, A. (2011). Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 27-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/292514>

Karaman, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum il örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Kasa-Ayten. B., Gültekin, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1735-1773. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/898638>

Koç, A., Budak, Y. (2021). Milli değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçüğü: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 54-74. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.817305>

Kurt, B. (2016). Birlik ve beraberlik oyunları: yakın dönem dans sahnesinde (sıradan) milliyetçi semboller ve temalar. *Folklor/Edebiyat*, 22(88), 69-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/542482>

Kuter, F. Ö., Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 75-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/210603>

Öngel, H. B., Hacıbekiroğlu, E. (1996). *Türk Halk Oyunları Yöre Oyunları Öğreticisi Yetiştirme Kursu*. Halk Oyunları Öğretim Yöntemleri Ders Notları. Ankara: M.E.B. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Kurslar Şubesi.

Öter, Z., Ünal, E. (2017), *Contribution of Intangible Cultural Heritage and Tourism Interaction to Local Economy in Beyazıt District*. 8th International Turkish Folk Culture Congress, 21-24 November 2011, İzmir, Ministry of Culture and Tourism Publications: 3519, Research and Education General Directorate: 378, C: 1, pp: 229-246, Ezgi Ofset Printing, Ankara.

Özbek, E. (2022). Halk oyunlarının kültürel ve sosyal entegrasyona katkısı ölçüğünün güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 40-50.

Öztürkmen, A. (1998). *Türkiye'de folklor ve milliyetçilik*. İstanbul: İletişim Yayınevi.

Paşaoğlu, S. (2009). Müzik Kültüründe Sözlü ve Yazılı Aktarım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 143-159.

Sapsağlam, Ö., Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 244-264.



Şiraz, M., (2008). Türk halk oyunlarıyla ilgilenen bireylerin halk oyunlarına yönelik sebepleri (Konya ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Taş, H. (2016). Mesnevî destekli değerler eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

TDK (2020), <https://www.tdk.gov.tr>, Erişim Tarihi:15.01.2024.

Yaman, H., Taflan, S., Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), s.107-120.

Yıldırım, Y. (2019). Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yiğittir, S., Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.



## Modern Çağın Getirdiği Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Beden Eğitimi Dersi: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’deki Okulların Karşılaştırması

Hatice YILDIRIM<sup>1</sup>, Atilla PULUR<sup>2</sup>, Ebru Olcay KARABULUT<sup>3</sup>

<sup>1</sup>MEB, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-4701-6475>

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-2022-3300>

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-6086-5255>

Email: [htcyld20@gmail.com](mailto:htcyld20@gmail.com) , [pulur@gazi.edu.tr](mailto:pulur@gazi.edu.tr) , [ebolka@hotmail.com](mailto:ebolka@hotmail.com)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 28.04.2024 - Kabul: 10.06.2024)*

### Özet

Bu araştırmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Türkiye’deki okulların programlarında yer alan derslerden beden eğitimi derslerini bazı değişkenler bakımından (öğretim programı, öğretim süresi, beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı fiziksel aktiviteler ve projeler) inceleyerek, bu alanlarda karşılaştırmalı bilgiler sunmaktır. Araştırmada karşılaştırmalı araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırma verileri, doküman incelemesi yöntemi ile toplanılmıştır. ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi derslerine ilişkin veriler, bu ülkelerin beden eğitimi derslerine ilişkin kitap, makale, müfredat/program yönergeleri, resmi belgeler, yıllık raporlar, kurumların yazılı yönerge ve genelgesi, kurumsal web sitelerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler, belirlenen amaç doğrultusunda incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular temaların altında sunulmuştur, karşılaştırmalı şekilde benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiş, tespit edilmiş, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi derslerinin ABD'deki okullarda eyaletlere göre farklılıklar gösterdiği, Türkiye'deki okullarda ise standart bir yapıda olduğu, bölgelere göre farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Beden eğitimi dersi öğretim programı, öğretim süresi, beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı fiziksel aktiviteler ve projeler temalarında her iki ülkede benzerliklerin yanı sıra farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Amerika Birleşik Devletleri; Türkiye; Beden Eğitimi Dersi; Karşılaştırma





## **Physical Education Lesson as a Solution to the Problems of the Modern Age: A Comparison of Schools in the United States of America and Turkey**

### **Abstract**

This research paper has the objectives to examine physical education lessons at schools in the United States of America (USA) and Turkey in terms of some factors (curriculum, taught time, physical education teachers, extracurricular physical activities and projects) and to present comparative information in these areas. A comparative research design was adopted in the research. The research data were collected through document analysis method. The data on the physical education lessons at schools in the USA and Turkey were collected from books, articles, curriculum guidelines, official documents, annual reports, official guidelines and circulars, and institutional websites. The data obtained were analyzed in line with the relevant purposes and themes were emerged. The results were presented under five themes. Similarities and differences have been analyzed, revealed, tabulated and interpreted comparatively. As a result of the research, it has been determined that physical education lessons have shown differences according to the states at schools in the USA, whereas they have a standardized structure at schools in Turkey and have not shown differences according to regions. In the themes of physical education curriculum, taught time, physical education teachers, extracurricular physical activities and projects, it has been determined that there were similarities as well as differences in both countries.

**Keywords:** United States of America; Turkey; Physical Education Lesson; Comparison



## Giriş

Okullar öğrencilerin sadece akademik alanda başarı elde etmek için gittikleri yerler değil aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel alanlarda öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlayan ortamlardır (OECD, 2019). Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitimin hedefleri, bireyin tüm yönleriyle eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersleri, eğitimin önemli bir parçasıdır (Tamer ve Pulur, 2001: 50-51).

“Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir” (Tamer ve Pulur, 2001: 41). Beden eğitimi dersleri, anaokulundan 12. sınıfa kadar öğrencilere sağlıklı ve aktif yaşam için gerekli olan motor becerileri, bilgileri ve davranışları geliştiren iyi planlanmış, sıralı, standartlara dayalı ve tematik fiziksel aktivite deneyimleri sunmayı amaçlar (Sientop ve van der Mars, 2022: 86). Öğrencilerin gelecekteki yaşam tarzına ve sportif fiziksel aktivitelere katılımının gerekli öncülleri olan temel hareket becerilerinin ve fiziksel yeterliliklerinin gelişimine belirgin katkılar sağlamaktadır (Bailey, 2006).

Araştırmacılar okul müfredatında beden eğitimi dersinin varlığını ve önemini, amaçları aracılığıyla açıklamışlardır. Hetherington beden eğitimi dersinin bedensel eğitim, psikomotor eğitim, karakter eğitimi ve bilişsel eğitim olmak üzere dört alanda etkili olduğunu ifade etmiştir. Bucher ise bu dört alana paralel olarak motor gelişim, fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, sosyal gelişim olmak üzere dört amaç belirlemiştir. Günümüze kadar bu amaçlar geçerliliğini korumuş olup, dört amaç etrafında düzenlenen ders planları, okulların beden eğitimi müfredatında hızla standart haline gelmiştir (Sientop ve van der Mars, 2022: 75). Beden eğitimi dersi, gençlerin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere dört alanda gelişimine katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Bailey, 2006; Bailey vd., 2009). Beden eğitimi dersi sağlıklı bir yaşam için gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları da geliştirmenin etkili bir yoludur.

Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu araştırmaların sonuçları, insan yaşamını tehdit eden, modern çağın önemli sorunlarından olan obeziteye ve yetersiz fiziksel aktiviteye (WHO, 2018; WHO, 2022) işaret etmektedir. Obezite, birçok hastalık için temel risk faktörü oluşturmaktadır. Erken müdahale ederek ve müdahaleleri yaşam boyunca sürdürerek obeziteyi, yetersiz beslenmeyi ve fiziksel hareketsizliği önlemek ve kontrol etmek için yaşam boyu bir yaklaşım benimsemenin önemi, çeşitli uluslararası stratejiler tarafından desteklenmektedir (WHO, 2022). Bu yaklaşım beden eğitimi dersinin ve fiziksel okuryazarlığın önemine işaret etmektedir. Okullarda beden eğitimi dersleri tüm öğrencilere yaşam boyu fiziksel aktivite ve spora katılım için gerekli beceri, tutum, değer, bilgi ve anlayışı kazandırmanın en etkili ve kapsayıcı yoludur. Tüm öğrencilerin güvenli, etkili ve verimli bir şekilde hareket etmeyi anlayabilmesi ve yapabilmesi için fiziksel yeterliliği geliştirerek fiziksel okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır (ICSSPE, 2012). Dünya Sağlık Örgütü, çocukluklar ve ergenlerde obezite ve yetersiz fiziksel aktiviteyle mücadele etme ve önlemede uygulanacak müdahale ve stratejilerde okullara odaklanarak beden eğitimi derslerinin önemine dikkat çekmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü, obeziteyle mücadele etmek ve önlemede kullanılacak çocukluk (1-10 yaş) ve ergenlik (10-19 yaş) dönemi için müdahaleler ve stratejiler sunmaktadır. Stratejilerin çoğu, beslenme ve beden eğitimi derslerini müfredata dahil etmek gibi bireyleri, sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite davranışlarını benimsemeye teşvik edecek eğitim



sağlamaya ve daha sağlıklı okul ortamları oluşturmaya yöneliktir. Bu yaş grubunu hedef alan müdahaleler için temel ortam olarak okullara odaklanılmaktadır. Beden eğitimi derslerinde verimliliği artıracak yeterli tesislerin olması ve tüm öğrencileri kapsayacak fiziksel aktiviteyi destekleyip, teşvik edecek okul programlarının uygulanması tavsiye edilmektedir (WHO, 2022). Dünya çapında gençlerin fiziksel olarak yeterince aktif olmaması ve bu durumun gençlerin sağlıkları için bir risk oluşturması önemli bir sorundur. Bu soruna çözüm olarak fiziksel okuryazarlığı geliştiren beden eğitimi derslerinin artırılması önerilmektedir (WHO, 2018).

Alanyazın incelendiğinde, fiziksel okuryazarlık kavramının ABD beden eğitimi müfredatında ön plana çıktığı görülmektedir. ABD okullarında uygulanan beden eğitimi programının temel misyonu, fiziksel okuryazar bireyler yetiştirmek, tüm öğrencileri fiziksel aktiviteyi günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmek için gereken tutum, bilgi ve becerilerle donatmaktır (Siedentop ve van der Mars, 2022: 86). ABD K-12 Ulusal Beden Eğitimi Standartlarının amacı, yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktivite katılımı için gereken bilgi, beceri ve özgüvene sahip, fiziksel okuryazar bireyler yetiştirmektir.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan hareketle bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ve ABD’deki okulların programlarında yer alan beden eğitimi derslerini, öğretim programları, öğretim süreleri, beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı fiziksel aktiviteler ve projeler olmak üzere beş alanda incelemek ve bu alanlarda karşılaştırmalı bilgiler sunmaktır.

## **Materyal ve Yöntem**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ABD ve Türkiye’deki okulların programlarında yer alan derslerden beden eğitimi derslerini bazı değişkenler bakımından (öğretim programı, öğretim süresi, beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı aktiviteler ve projeler) inceleyerek, bu alanlarda karşılaştırmalı bilgiler sunmaktır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada karşılaştırmalı araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlerken beden eğitimi dersleri ile fiziksel okuryazar bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ülkeleri dahil etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle ABD ve Türkiye, nitel çalışmada amaçlı örnekleme yöntemine dayalı olarak seçilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerine, doküman incelemesi yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi farklı veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Veri toplamanın ilk aşamasında, araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli dokümanlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, nitel veri kaynağı olarak ABD ve Türkiye’nin beden eğitimi ders müfredatları, ders öğretim süreleri, beden eğitimi öğretmenleri, ders dışı fiziksel etkinlikler ve projeler ile ilgili verilerden yararlanılmıştır. ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi derslerine ilişkin kitap, makale, müfredat/program yönergeleri, resmi belgeler, yıllık raporlar, kurumların yazılı yönerge ve genelgeleri, kurumsal web siteleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ulaşılan dokümanların özgünlüğü (orijinalliği) için araştırma soruları ile



ilişkili, birincil kaynaktan elde edilen, ilgili kurum ya da kurumlar tarafından geliştirilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, belirlenen amaç ve araştırma soruları doğrultusunda incelenmiştir ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular temaların altında betimsel bir şekilde sunulmuş, karşılaştırmalı şekilde benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi derslerine ilişkin bulgular beş tema altında sunulmuştur.

#### **Tema 1. ABD ve Türkiye’deki Okullarda Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı**

Bu tema ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi dersi öğretim programlarının dört boyutuna (amaç, içerik, süreç ve ölçme-değerlendirme) ilişkin karşılaştırmalı bilgiler içermekte olup, Tablo 1’deki bulgular ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 1:** Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı

	ABD	Türkiye
Amaçlar	Fiziksel okuryazarlık, psikomotor, bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişim	Sporu yaşam biçimi haline getirecek unsurların gelişimi, psikomotor, bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişim
İçerik	K-12 Beden Eğitimi Ulusal Standartları ve öğrenme çıktıları	İlkokullarda 8 öğrenme çıktısı, ortaokullarda 8 öğrenme çıktısı, liselerde 12 öğrenme çıktısı
Süreç	<p><i>Öğretim modelleri:</i> Beceri temaları modeli, sağlığı optimize eden beden eğitimi, bilişsel beden eğitimi, kişisel ve sosyal sorumluluk eğitimi, spor eğitimi, oyun tabanlı model, macera eğitimi ve eklettik öğretim</p> <p><i>Öğretim stratejileri:</i> Öğrenci öğrenimine ilişkin beklentiler, sınıf organizasyonu, ders tasarımı, öğrenim süresi, katılımı maksimuma çıkartmak, öğretim stilleri, öğretmenlik tutkusu, başarı oranı, öğretmen geribildirimi ve teknoloji kullanımına yönelik stratejiler</p>	<p><i>Öğretim modelleri:</i> Doğrudan öğretim modeli, bireyselleştirilmiş öğretim modeli, iş birliğine dayanan öğretim modeli, spor eğitimi, akran, araştırma, taktik oyun, kişisel ve sosyal sorumluluk modeli</p> <p><i>Öğretim stratejileri:</i> Sunuş, buluş vd.</p> <p><i>Yöntemler/Stiller:</i> Komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım, yönlendirilmiş buluş, problem çözme, öğrencinin tasarımı, öğrencinin başlatması, kendi kendine öğrenme</p>
Ölçme-Değerlendirme	BMI, PE metrikleri, SOFIT, öğretim/ders uygulama yönergeleri, fitness değerlendirme uygulamaları durum raporu, ön değerlendirmeler, ön testler, öğretmen gözlemleri, çalışma yapıkları, yazılı testler, beceri testleri, aktivite günlükleri, kazanım değerlendirmeleri, kontrol listeleri,	Çalışma yaprağı, performans dayalı değerlendirme, kavram haritaları, biçimlendirici değerlendirme amaçlı kullanılabilen hızlı teknikler, dereceli puanlama anahtarı, gözlem formu, ürün dosyası, kontrol listesi, öz, akran ve grup değerlendirme, tutum ölçekleri, fiziksel



derecelendirme ölçekleri, rubrikler	uygunluk testleri, beceri testleri
-------------------------------------	------------------------------------

Öğretim programları, dersin genel amaçlarını; bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin ulaşmaları hedeflenen tutum, bilgi ve becerileri ifade eden öğrenme çıktılarını; öğrenme çıktılarının öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim yöntem, teknik, stratejilerini ve değerlendirmeye ilişkin açıklama, yönlendirme, uyarıları kapsamaktadır (MEB, 2023-a). Farklı ülkeler öğretim programlarını, ayrıntılı planlamalarla, öğrencilerin her sınıf seviyesinde belirlenen hedeflere ulaşmaları için belirli amaçlar, değerler, ders içeriği ve standartlar etrafında yapılandırmaktadır (Oh ve Graber., 2016). ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi dersi öğretim programları dört temel unsur olan amaç, içerik, süreç ve ölçme-değerlendirme bakımından incelenmektedir.

### 1.1.Öğretim Programı Amaçları

ABD eğitim sistemi yerel yapıdadır. Okulların fiili işleyişi genellikle yerel okul sistemlerinin sorumluluğundadır. Okul bölgeleri, okulların yerel kontrolünün gerçekleştirileceği sistemi sağlar. Okulların lokasyonu ve büyüklüğünden, sunulan eğitim programı ve hizmet türleri ve yerel olarak sağlanacak mali desteğin miktarından büyük ölçüde okul bölgeleri sorumludur. Okulların finansmanı ve müfredat ile ilgili kararları okul bölgelerinin iradesindedir. ABD’de büyük çoğunluğu mali açıdan bağımsız olan çok sayıda okul bölgesi, okullara, öğretmenlere, genel olarak eğitime ve müfredata ayrılan kaynaklara ilişkin kararlar almaktadır (Goldin, 1999). Beden eğitimi dersleri eyaletlere göre değişmekte olup büyük ölçüde yerel, eyalet politikaları tarafından yönlendirilmektedir (Kirk, 2010, akt. Ressler vd, 2016). Beden eğitimi ders müfredatı öğrencilere aktif yaşam, fiziksel uygunluk, sportmenlik, öz yeterlilik ve duygusal zeka alanlarında motor becerileri, bilgi ve davranışları geliştirmek üzere tasarlanmıştır (SHAPE America-d, 2023).

ABD okullarında uygulanan beden eğitimi programının temel misyonu, tüm öğrencileri, fiziksel aktiviteyi günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmek için gereken tutum, bilgi ve becerilerle donatmaktır (Siedentop ve van der Mars, 2022: 86). 1990’larda SHAPE America’nın (Society of Health and Physical Educators) öncü kuruluşu AAHPERD (American Alliance For Health, Physical Education, Recreation and Dance), beden eğitimi dersi için ulusal amaçları ve ulusal standartları geliştirmiştir. ABD’deki okullarda beden eğitimi dersinin amacı, yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktiviteye kesintisiz katılım için gereken bilgi, beceri ve özgüvene sahip olan fiziksel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Shape America’ya göre yaşam boyu sağlıklı fiziksel aktiviteyi sürdüren fiziksel okuryazar bir birey, çeşitli fiziksel aktivitelere katılmak için gerekli becerileri, fiziksel aktivitelere katılmanın olası sonuçlarını ve faydalarını öğrenmiş, düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılan, fiziksel olarak formda ve fiziksel aktiviteye ve bunun sağlıklı bir yaşam tarzına katkılarına değer veren kişidir (SHAPE America, 2013).

Türkiye’de “öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak” (MEB, 2018-a/b/c) ilgili genel müdürlüklerin koordinatörlüğünde oluşturulan komisyonlarca hazırlanarak, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı incelenip ve uygulamaya konulmaktadır (MEB, 2023-a). İlkokul programlarında yer alan derslerden Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programının amacı; “öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler yolu ile hayatları boyunca kullanacakları temel hareketler, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte bunlarla ilişkili hayat becerilerini ve değerleri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarını sağlamaktır” (MEB, 2018-a). Ortaokul



programlarında yer alan derslerden Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programının amacı; “öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalarıdır” (MEB, 2018-b). Lise programlarında yer alan derslerden Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programının amacı; “öğrencilerin fiziksel aktiviteler aracılığıyla psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda gelişimine, sosyal yaşantısının içinde sporu hayat tarzı hâline getirmesine, okul dışı serbest zamanlarını kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmesine katkıda bulunmaktır” (MEB, 2018-c).

## 1.2.Öğretim Programı İçeriği

SHAPE America, öğrencilerin farklı sınıf seviyelerinde neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini belirten öğrenme çıktılarının yanı sıra ulusal standartlar geliştirmiştir (Siedentop ve van der Mars, 2022: 81-93). SHAPE America K-12 Beden Eğitimi Ulusal Standartları ve öğrenme çıktıları, bir öğrencinin oldukça etkili bir beden eğitimi programı sonucunda ne bilmesi ve yapabileceği gerektiğini tanımlamaktadır. Ülke çapındaki eyaletler ve yerel okul bölgeleri, mevcut tasarımı, standartları ve müfredatı geliştirmek veya revize etmek için Ulusal Standartları kullanmaktadır. ABD okullarındaki beden eğitimi dersi programlarının temelini oluşturan K-12 Beden Eğitimi Ulusal Standartları şöyledir: 1) Fiziksel olarak okuyazar olan birey, çeşitli hareket modellerinde ve motor becerilerde yeterlilik gösterir. 2) Fiziksel okuyazar birey, hareket ve performansla ilgili kavram, ilke, strateji ve taktik bilgileri uygular. 3) Fiziksel okuyazar birey, sağlığı artırıcı düzeyde fiziksel aktivite ve kondisyon elde etmek ve sürdürmek için gerekli bilgi ve becerileri gösterir. 4) Fiziksel okuyazar birey, kendine ve başkalarına saygı duyan, bireysel ve sosyal sorumlu davranışlar sergiler. 5) Fiziksel okuyazar birey, fiziksel aktivitenin sağlık, keyif, mücadele, kendini ifade etme ve/veya sosyal etkileşim açısından değerinin farkındadır (SHAPE America, 2013).

ABD’ deki okullarda beden eğitimi ders programlarının temelini oluşturan K-12 Beden Eğitimi öğrenme çıktıları her kademedede şöyledir: *İlkokul Kademesi (Anaokulu - 5. sınıf):* 1) Lokomotor beceriler, denge becerileri, el becerileri. 2) Hareket kavramları. 3) Fiziksel aktivite bilgisi, fiziksel aktivite ile meşgul olma, fitness bilgisi, değerlendirme ve program planlama, beslenme. 4) Kişisel sorumluluk, görüşleri kabul etme, başkalarıyla çalışma, kurallar ve nezaket kuralları, güvenlik. 5) Sağlık, mücadele etme, kendini ifade etme ve keyif alma, sosyal etkileşim.

*Ortaokul Kademesi (6 - 8. Sınıf):* Dans ve ritm, oyunlar ve spor branşları, açık hava etkinlikleri, su sporları, bireysel performans aktiviteleri. 2) Hareket kavramları. 3) Fiziksel aktivite bilgisi, fiziksel aktivite ile meşgul olma, fitness bilgisi, değerlendirme ve program planlama, beslenme, stres yönetimi. 4) Kişisel sorumluluk, görüşleri kabul etme, başkalarıyla çalışma, kurallar ve nezaket kuralları, güvenlik. 5) Sağlık, mücadele etme, kendini ifade etme ve keyif alma, sosyal etkileşim.

*Lise Kademesi (9 - 12. Sınıf):* 1) Yaşam boyu aktiviteler, dans ve ritm, fitness aktiviteleri. 2) Hareket bilgisi, kavramları, ilkeleri. 3) Fiziksel aktivite bilgisi, fiziksel aktivite ile meşgul olma, fitness bilgisi, değerlendirme ve program planlama, beslenme, stres yönetimi. 4) Kişisel sorumluluk, başkalarıyla çalışma, kurallar ve nezaket kuralları, güvenlik. 5) Sağlık, azim, kendini ifade etme ve keyif alma, sosyal etkileşim (SHAPE America, 2013).

Türkiye’ de Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programları, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin eğitim öncelikleri ve gelişim ihtiyaçları doğrultusunda hareket yetkinliği ve aktif ve sağlıklı



hayat olmak üzere iki temel gelişim ve öğrenme alanı üzerine tasarlanmıştır (MEB, 2018-a/b/c). Beden eğitimi dersleri her kademede farklı ders isimleri ile okulların programlarında yer almaktadır. İlkokullarda Beden Eğitimi ve Oyun dersi, ilkokul 1-4. sınıflarda okuyan öğrencilerin oyun oynamalarına, fiziki etkinliklere katılmalarına ve bu süreçlerde sosyal, duygusal, bedensel, zihinsel ve kişisel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak eğitim süreçlerini içermektedir. Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Oyun dersini alan öğrencilerde hedeflenen öğrenme çıktıları şöyledir: 1) “Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve öz güvenle kullanır. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır. 2 ) Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır. 3) Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular. 4) Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır. 5) Beden Eğitimi ve Oyun dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır. 5) Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular. 6) Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır. 7) Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir. 8) Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir” (MEB, 2018-a).

Ortaokullarda Beden Eğitimi ve Spor dersi 5-8. sınıflarda okuyan öğrencilerin spora ve fiziksel etkinliklere katılmalarına ve bu süreçlerde sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak eğitim süreçlerini içermektedir. Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor dersini alan öğrencilerde hedeflenen program çıktıları şöyledir: 1) “Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir. 2) Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır. 3)Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır. 4)Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar. 5)Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır. 6) Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar. 7) Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir. 8) Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir” (MEB, 2018-b).

Liselerde Beden Eğitimi ve Spor dersi; öğrencilerin fiziksel aktiviteler aracılığıyla psikomotor, sosyal, duyuşsal ve bilişsel alanda gelişimlerine, okul dışı serbest zamanlarını kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmesine, sporu hayat tarzı hâline getirmesine katkıda bulunmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programının amaçları doğrultusunda, Beden Eğitimi ve Spor dersini alan öğrencilerde hedeflenen öğrenme çıktıları şöyledir: 1) “Dünyada ve Türkiye’de sporun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olması. 2) Fiziksel etkinliklere katılım yoluyla hareket, bilgi ve becerilerini geliştirmesi ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmesi. 3) Türk spor tarihinde başarılı olmuş sporcuları tanıması. 4) Sportif etkinlikler yoluyla spor kültürü edinmesi, spora özgü kuralları, bilgi ve becerileri uygulayabilmesi ve bu becerileri yaşantısında olumlu olarak kullanabilmesi. 5) Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması. 6) Millî bayramların ve kurtuluş günlerinin anlamını, önemini kavraması ve bu kutlamalara katılmaya gönüllü olması. 7) Atatürk’ün ve



Türk düşünürlerinin beden eğitimi ve spor ile ilgili düşüncelerini özümsemesi. 8) Spor organizasyonlarına katılım yoluyla spor bilinci gelişmiş sosyal bireyler olarak yetişmesi. 9) Düzenli etkin katılım ile sağlığı güçlendirici bilgi ve becerileri hayatında ve kişisel gelişiminde kullanabilmesi. 10) Beden ve ruh sağlığını olumsuz etkileyen alışkanlık ve bağımlılıklardan uzak durması. 11) Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı her zaman dürüst, saygılı “adil oyun (fair play)” davranışta bulunması ve bunu alışkanlık hâline getirmesi. 12) Spor alanında faaliyet gösteren meslek grupları hakkında bilgi sahibi olması amaçlanmaktadır” (MEB, 2018-c).

### 1.3.Öğrenme-Öğretme Süreci

ABD’de beden eğitimi dersinde ulusal standartların olması, öğrencilerin öğrenme kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak için yeterli değildir. Bir beden eğitimi programının bu standartlarla uygun hale getirilmesinde öğretim modelleri önemli bir yer tutar. Beden eğitimi dersi öğretim modelleri, doğrudan öğretim (düz anlatım), bireyselleştirilmiş öğretim sistemi, işbirlikçi öğrenme, spor eğitimi, akran eğitimi, araştırma eğitimi, taktik oyunlar, kişisel ve sosyal sorumluluk öğretimidir (Metzler ve Colquitt, 2021: 165-398). ABD Ulusal Beden Eğitimi Öğretim Programı öğretim modelleri; beceri temaları modeli, sağlığı optimize edici beden eğitimi (HOPE), bilişsel beden eğitimi, kişisel ve sosyal sorumluluk eğitimi, spor eğitimi, spor oyunlarının eğitimi için oyun tabanlı model, macera eğitimi ve eklektik öğretim programıdır (Siedentop vd, 2022: 95-112). SHAPE America’ nın önermiş olduğu beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde uygulayacakları öğretim stratejileri ise öğrenci öğrenimine ilişkin beklentiler, sınıf organizasyonu, ders tasarımı, öğrenim süresi, katılımı maksimuma çıkartmak, öğretim stilleri (doğrudan ve dolaylı öğretim stilleri), öğretmenlik tutkusu, başarı oranı, öğretmen geribildirimi ve teknoloji kullanımına yönelik stratejilerdir (SHAPE America, 2009).

Türkiye’ de Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaları için öğretmenlere derslerinde kullanmaları tavsiye edilen öğretim modelleri doğrudan, bireyselleştirilmiş, spor eğitimi, iş birliğine dayanan, akran, taktik oyun, araştırma, kişisel ve sosyal sorumluluk modelleridir. Öğretim stratejileri, sunuş, buluş, araştırma/inceleme vb. stratejilerdir. Öğretim yöntemleri/stiller ise komut, eşli çalışma, alıştırmaya, yönlendirilmiş buluş, katılım, problem çözme, öğrencinin başlatması, öğrencinin tasarımı, kendini denetleme, kendi kendine öğrenmedir. Ayrıca uygulamalarında öğretmenlere program hedeflerine ulaşmaları için öncelikle öğrenen merkezli olan spor eğitimi, taktik oyun, kişisel ve sosyal sorumluluk modellerinin kullanımı ve öğrenen merkezli öğretim yaklaşımlarından yararlanmaları önerilmektedir (MEB, 2018-a/b).

### 1.4.Ölçme-Değerlendirme

Değerlendirme, öğrencilerin başarısı hakkında bulgu toplamak ve bu bulgulara dayanarak öğrencinin gelişimi hakkında çıkarımlarda bulunmaktır (SHAPE America, 2023-a). ABD’de beden eğitimi öğretmenlerinden, öğrenmeyi güçlendirmek için öğrencilerinin başarısını belgelemeleri beklenmektedir (Kirk 2010, akt. Ressler vd. 2016). Öğrenci değerlendirmesi, beden eğitimi öğretim programında tanımlanan öğrenme hedefleriyle doğrudan ilişkili olup, standartlar tabanlı öğrenme için hesap verebilirlik sağlamaktadır. Beden eğitimi öğretmeni, öğrenci gelişimini öğrencilere ve velilere raporlamak ve iletmek için okul bölgesi ve okul protokollerini izlemektedir (SHAPE America, 2023-a). Standartlara dayalı gelişimin özünde, tüm öğrenciler için mevcut Ulusal Standartlar ve K-12 Beden Eğitimi Öğrenme Çıktılarını yansıtan açık, ölçülebilir standartların geliştirilmesi yer almaktadır. Öğrencilerin ilerlemesini





ölçmenin en iyi yolu, kriter referanslı performans standartlarını kullanmaktır. Ön değerlendirmeler, ön testler, öğretmen gözlemleri ve/veya önceki yıla ait değerlendirme verilerinin gözden geçirilmesini içermektedir. Çalışma yapıları, sınavlar gibi süreç değerlendirmeleri ise öğretmenlerin öğretim sırasında öğrenci ilerlemesini izlemesini ve öğretimi uyarlamasına olanak tanımaktadır. Yazılı testler, beceri testleri, kondisyon planları, aktivite günlükleri ve kazanım değerlendirmeleri ise öğretmenlerin ünite sonunda öğrencilerin başarı düzeyini belirlemelerine ve her öğrencinin kaydettiği ilerlemenin kapsamlı bir özeti sunmalarını sağlamaktadır. Beden eğitimi dersinde her türlü değerlendirme yöntemi uygulan olup, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler bazı ölçme araçlarıdır (AAHPERD, 2014: 89-91).

SHAPE America öğrencileri değerlendirmek için beş farklı kaynak sunmaktadır. Bu kaynaklar: 1) Okullarda beden kitle indeksi ölçümleri (Body mass index-BMI): BMI, ağırlığın boyun karesine oranıdır. 2) Beden eğitimi metrikleri (PE Metrics): Belirlenmiş standartlara dayalı, bilişsel ve motor beceri değerlendirmeleridir. 3.) Fitness ve ders saati gözlem sistemi (SOFIT): Beden eğitiminde öğrencilerin fiziksel değişkenlerini değerlendirmek için tasarlanmış gözlem aracıdır. 4) Ders/öğretim uygulama yönergeleri, K-12: İlkokul, ortaokul ve lise beden eğitimi derslerinde gelişimsel bakımdan uygun uygulamaları içerir. 5) Fitness değerlendirme uygulamaları durum raporu: Ulusal kondisyon testi (FitnessGram test bataryası), ayrıca engeli bulunan öğrenciler için Brockport Fitness Testi ve vücut kompozisyonunu taramak için popüler bir araç olan vücut kitle indeksi (BMI) ölçümlerini içerir (SHAPE America, 2023-a).

Türkiye’ de öğretim programları, öğretmenlere ölçme araç ve yöntemlerinin kullanımında sınır çizmek yerine rehberlik yapmaktadır. Öğretmenler tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uymalıdır. Ölçme ve değerlendirme eğitim süreci boyunca yapılmakta olup ölçme sonuçları süreçte birlikte bütünlük içinde ele alınmaktadır ve çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin ve öğretmenlerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018-b). Ölçme ve değerlendirmeye konu olan değer, tutum, ilgi ve başarı gibi özelliklerin süreç içindeki değişimlerini dikkate alan ölçümler uygulamak önemlidir (MEB, 2018-c). Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı bütün öğrencileri kapsayan, genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmamaktadır (MEB, 2018-a).

Türkiye’ de Beden eğitimi ve Spor dersi için tavsiye edilen ölçme araçları ve teknikleri ise şöyledir: 1) Çalışma yaprağı. 2. Performansa dayalı değerlendirme. 3. Kavram haritaları. 4) Biçimlendirici değerlendirme amaçlı kullanılabilen hızlı teknikler. 5) Dereceli puanlama anahtarı (rubrik). 6) Gözlem formu. 7) Ürün dosyası (portfolyo). 8) Kontrol listesi. 9) Öz, akran ve grup değerlendirme. 10) Tutum ölçekleri. 11) Fiziksel uygunluk testleri. 12) Beceri testleridir (MEB, 2020).

## ***Tema 2. ABD ve Türkiye’ deki Okullarda Beden Eğitimi Dersi Öğretim Süreleri***

Bu tema ABD ve Türkiye’ deki okullarda beden eğitimi dersleri öğretim sürelerine ilişkin karşılaştırmalı bilgiler içermekte olup, Tablo 2’ deki bulgular ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 2:** Beden Eğitimi Dersi Öğretim Süresi

ABD	Türkiye
-----	---------



İlkokul	SHAPE America tarafından önerilen süre ilkökuller için haftada 150 dk (30 dk/gün), ancak eyaletlere göre değişmektedir.	Beden eğitimi ve oyun dersi (zorunlu): 1,2 ve 3. sınıflarda haftalık 5 ders saati; 4.sınıflarda ise haftalık 2 ders saati (40+40 dk.)  Oyun ve oyun etkinlikleri dersi (seçmeli): 4. sınıflar hariç haftada 2 ders saati (40+40 dk.)
Ortaokul	SHAPE America tarafından önerilen süre ortaokuller için ise 225 dk. (45 dk./gün), ancak eyaletlere göre değişmektedir	-Beden eğitimi ve spor dersi (zorunlu): 5-6-7-8. Sınıflarda haftalık 2 ders saati (40+40 dk.)  -Spor ve fiziki etkinlikler dersi (seçmeli): 5-6-7-8. sınıflarda haftalık 2 ders saati (40+40 dk.)
Liseler	SHAPE America tarafından önerilen süre ortaokuller için ise 225 dakika (45 dakika/gün), ancak eyaletlere göre değişmektedir	-Anadolu Liselerinde (zorunlu): 9-10-11-12. Sınıflarda haftalık 2 ders saati (40+40 dk.)  -Spor eğitimi dersi (seçmeli): 9-10-11-12. Sınıflarda haftalık 2 ders saati (40+40 dk.)  -Anadolu imam hatip lisesi, güzel sanatlar lisesi, spor liselerinde haftalık beden eğitimi ders saatleri farklılık göstermektedir

SHAPE America, eğitim öğretim yılı boyunca ilkökuller için haftada 150 dakika (30 dakika/gün), ortaokul ve lise öğrencileri için ise 225 dakika (45 dakika/gün) beden eğitimi dersi olmasını önermektedir (Ballard, vd. 2005; Porter vd., 2021). ABD Eğitim Bakanlığı Ulusal Eğitim İstatistiklerine göre ilkökullerde beden eğitimi derslerinin haftadaki gün sayısını ve ders başına düşen dakika sayısı şöyledir:

Hemen hemen tüm devlet ilkökullerinde (% 99), ilkökuller sınıflarında (1-6. sınıflar) beden eğitimi dersi programda yer almaktadır. Okulların % 11-14'ü haftada 3- 4 gün, % 28-33' ü haftada 2 gün, % 22'si ise haftada 1 gün, % 14-16'sı ise haftalara göre değişmektedir. Beden eğitimi dersi haftalara göre değişen okullarda diğer derslerle dönüşümlü olarak örneğin bir hafta iki defa ve sonraki hafta ise bir defa programlanmaktadır. Devlet ilköğretim okulları, ilkökuller sınıflarında haftada ortalama 2,4-2,6 gün beden eğitimi dersi mevcuttur. Beden eğitimi derslerinin 30 dakika veya daha az olduğu okulların yüzdesi 1. sınıf için % 43'ten, 5. ve 6. sınıflar için % 34'e kadar değişmektedir. Beden eğitimi derslerinin 40 dakikadan fazla olduğu okulların yüzdesi 1.- 6. sınıf için % 31- % 40'a kadar değişmektedir. Haftalık ortalama ders süresi 85,4 dk. ile 98 dk. arasında değişmektedir (Parsad ve Lewis, 2006).

ABD' de araştırmalara göre, eyalet yasaları gereği Hawaii dışındaki tüm eyaletlerde ilkökuller, ortaokul ve lise düzeyinde, Oklahoma dışındaki tüm eyaletlerde ise ortaokul ve lise düzeyinde beden eğitimi dersi zorunlu derstir. Beden eğitimi ders süresi, eyaletler arasında ve okul kademeleri arasında farklılıklar göstermektedir ve okulların çoğunda (%95,65) zorunludur. Okulların %26,53'ünde tüm öğrenciler her gün beden eğitimi derslerine katılımın sağlamak zorunda iken, % 29,23'ünde ise bazı öğrencilerinin derse her gün katılımı zorunludur. Eyalet kanunlarına göre, okulların %31,66' sında ilkökuller için haftada en az 90 dk., ortaokul ve liseler için haftada en az 150 dk. beden eğitimi dersi zorunludur. Ayrıca okulların %16, 70' inde beden eğitimi dersine günlük katılım zorunludur. Bazı eyaletler ilkökuller, ortaokul ve lise düzeylerinde ulusal olarak tavsiye edilen beden eğitimi ders süresini yerine getirmektedir (Porter, vd. 2021).



Türkiye’deki okullarda haftalık ders çizelgesinde, 1.2.3. sınıflarda haftada 5 ders saati (40 dk/gün), 4. sınıflarda haftada 2 ders saati beden eğitimi ve oyun dersi (40 dk.+ 40 dk.), ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri için ise haftada 2 ders saati (40 dk.+ 40 dk.) beden eğitimi ve spor dersi olması zorunludur. Zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli ders olarak ilkokullarda öğrenciler oyun ve oyun etkinlikleri dersini, 4. sınıflar hariç haftada 2 ders saati 2 defa, ortaokullarda öğrenciler spor ve fiziki etkinlikler dersini haftada 2 ders saati 4 defa, liselerde ise öğrenciler spor eğitimi dersini haftada 1/2/3 ders saati 3 defa seçebilmektedir (MEB-TTKB, 2023-a/b).

### ***Tema 3. ABD ve Türkiye’deki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uzmanlık ve Yetkinlikleri***

Bu tema ABD ve Türkiye’deki beden eğitimi dersi öğretmenlerinin uzmanlık ve yetkinlikleri ile ilgili karşılaştırmalı bilgiler içermekte olup, Tablo 3’deki bulgular ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3:** Beden Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Uzmanlık ve Yetkinlikleri

	ABD	Türkiye
Uzmanlık	K-12 (anaokulu-12. sınıf) beden eğitimi öğretmeni	Ana okul ve ilkokul: Sınıf Öğretmeni İlkokul, ortaokul ve liseler: Beden eğitimi öğretmeni
Yetkinlik	Lisans derecesi	Lisans derecesi

ABD’de beden eğitimi dersleri, beden eğitimi dersini öğretmek için onaylanmış eyalet lisanslı veya eyalet sertifikalı öğretmenler tarafından öğretilmektedir (SHAPE America, 2023-b). Beden eğitimi öğretmenleri, anaokulundan 12. sınıfa kadar engeli olan çocukları da kapsayacak şekilde temel motor becerilerin, oyunların ve yaşam boyu fitness aktivitelerinin, fiziksel aktivitelere katılımı ile ilgili sosyal ve kişisel becerilerin, kavranması ve uygulanmasını geliştirmekten sorumludur (SHAPE America, 2023-c). Ayrıca uyarlanmış beden eğitimi alanında ek eğitim almış beden eğitimi öğretmenleri, engelli öğrencilerin Engelli Bireyler Eğitimi İyileştirme Yasası (IDEIA, 2004) tarafından zorunlu kılınan beden eğitimi ders faaliyetlerini almasını sağlamaktan sorumludur (SHAPE America, 2023-c). Devlet okullarında çalışmayı planlayan öğretmenler, öğretmenlik yaptıkları eyalette lisanslı veya sertifikalı olmalıdır. Lisans derecesi ve yazılı devlet sertifikasyon öğretmenlik sınavlarında asgari başarı derecesi gereklidir. Özel okulların veya dini eğitim veren okulların öğretmenlik sertifikası gereksinimleri farklılık göstermektedir. Her eyaletin gereklilikleri farklıdır (SHAPE America, 2023-c). Hemen hemen tüm öğretmenler, yerel olarak akredite edilmiş bir kolej veya üniversiteden minimum lisans derecesine sahip olmalıdır. ABD’deki hem ulusal standartlar hem de eyalet standartları, beden eğitimi uzmanlarını geçerli beden eğitimi programlarına yönlendirmektedir (Kirk 2010, akt. Ressler vd., 2016). Bazı okullar, öğrencilerine sağlıklı yaşama bütünsel bir yaklaşımı vurgulayan bir sağlıklı yaşam müfredatı sunar. Beden eğitimi öğretmeni olarak bu programlar kapsamında ders vermek için beden eğitimi lisans eğitimine ek olarak sağlık derslerini tamamlaması veya sağlık lisansı alması gerekmektedir. Bazı kolej ve üniversitelerde beden eğitimi öğretmeni adayları olan bir öğrenci aynı zamanda uyarlanmış beden eğitimi, açık hava eğitimi ve/veya geriatri gibi belirli bir uzmanlık alanına da odaklanabilmektedir (SHAPE America, 2023-c).

Türkiye’de MEB Telim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarına göre beden eğitimi öğretmeni olarak atanmak için yükseköğretim



programı/fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Sağlık Bilimleri Fakültesi Spor Bilimleri bölümlerinin herhangi birinden mezun olmak zorunludur. Ortaokul ve liselerde beden eğitimi dersleri, beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Ayrıca sağlık bilgisi ve trafik kültürü, halk oyunları, spor liselerinin spor alanı ile ilgili dersleri, beden eğitimi ve sporla ilgili diğer dersler, spor ve fiziki etkinlikler, oyun ve fiziki etkinlikler dersleri de beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğretilmektedir (MEB-TTKB, 2023-c). İlkokullarda ise beden eğitimi ve oyun, oyun ve oyun etkinlikleri derslerini devlet okullarında sınıf öğretmenleri, özel okullarda beden eğitimi öğretmenlerince öğretilmektedir.

#### **Tema 4. ABD ve Türkiye’deki Okullarda Ders Dışı Fiziksel Aktiviteler**

Bu tema ABD ve Türkiye’deki okullarda ders dışı fiziksel aktivitelerle ilgili karşılaştırmalı bilgiler içermekte olup, Tablo 4’deki bulgular ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 4:** Ders Dışı Fiziksel Aktiviteler

	ABD	Türkiye
Ders dışı eğitim çalışmaları	Okul destekli farklı branşlarda ders dışı etkinlikler	Okullarda farklı branşlarda ders dışı eğitim çalışmaları
Okul içi turnuvalar	Farklı spor branşlarında okul içi yarışmalar	Farklı spor branşlarında sınıflar arası spor yarışmaları
Okullar arası yarışmalar	Farklı spor branşlarında okullar arası yarışmalar	Farklı spor branşlarında okullar arası spor yarışmaları

ABD’de okul destekli çeşitli ders dışı etkinlik alanları, akademik kulüpler, spor dalları, amigo ve yürüyüş takımı, hobi kulüpleri (fotoğrafçılık, satranç vb.), müzik (bando, orkestra, koro), meslek kulüpleridir (zanaat, çiftçilik vb.). Spor bağlamında ders dışı etkinlikler, herhangi bir spor branşında okul içi yarışma ve okullar arası yarışmalardır (U.S. Department of Education, 2009). Çocuklar ve ergenler için toplum tabanlı kulüp sporunu vurgulayan birçok ülkenin aksine, ABD’de ortaöğretim düzeyinde okullar arası spor son derece rekabetçidir ve spor aktivitelerinde profesyonel seviyelere giden yol, lisede ve sonrasında üniversite düzeyinde başarılı olmakla başlamaktadır (Amis et al. 2012, akt. Ressler, vd., 2016).

Türkiye’de okullarda ders dışı eğitim çalışmalarına dair esaslar Milli Eğitim Bakanlığı’ nın (MEB) 2010/49 nolu genelge ile belirlenmiştir. Bu genelgeye göre ders dışı eğitim çalışmaları kapsamında yürütülecek etkinlik alanları şöyledir: 1) *İzcilik* 2) *Beden eğitimi ve spor çalışmaları*: Etkinlik alanları, futbol, basketbol, hentbol, voleybol, atletizm, güreş, badminton, kros, judo, karate, taekwondo, tenis-masa tenisi, jimnastik, yüzme, satranç, boks, eskrim, kayak, oryantring branşlarıdır. 3) *Halk oyunları* 4) *Güzel sanatlar*: Etkinlik alanları, plastik sanatlar, dramatik sanatlar, havacılık vb. 5) *Bilim olimpiyatları ve proje çalışmaları* (MEB, 2010).

MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliğine göre okullarda bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda sosyal etkinlik çalışmaları yapılmaktadır. Ulusal düzeyde bilimsel, sanatsal, sportif ve benzeri yarışmalar, Bakanlık ile kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları arasında düzenlenmiş olan protokollere uygun veya Bakanlıkça verilen izne bağlı olarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Bu kapsamda okullar arası spor yarışmaları düzenlenmektedir. GSB Okul Sporları Daire Başkanlığı tarafından “tüm öğrencileri kucaklayacak şekilde geliştirmek, planlamak, organize etmek;



sporu tabana yayarak sporcu alt yapısını oluşturmak, okullarda spor kültürünü ve olimpizm ruhunu yaygınlaştırmak; uluslararası okul sporları yarışmalarında ülkemizi başarılı ve nitelikli şekilde temsil etmek” (GSB, 2023) amacıyla okullar arası spor yarışmaları düzenlenmektedir. Ayrıca okullarda sınıflar arası spor yarışmaları da düzenlenmektedir.

### **Tema 5. ABD ve Türkiye’deki Okullarda Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Projeler**

Bu tema ABD ve Türkiye’deki okullarda beden eğitimi derslerine yönelik projelerle ilgili karşılaştırmalı bilgiler içermekte olup, Tablo 5’deki bulgular ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 5:** Beden Eğitimi Derslerine Yönelik Projeler

	ABD	Türkiye
Projeler	-Mavi Kurdele (Blue Ribbon) projesi -Fitnessgram/Brockport Fitness Testi -BMI ölçümleri	-Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk kartesi -Okulumda Sağlıklı Besleniyorum Programı -Fiziksel aktivite projesi

ABD’de bazı eyaletlerde, anaokulu-12. sınıflara yönelik, öğrencilerin ve ailelerinin yaşam boyu fitness için bireysel hedefler geliştirmelerine yardımcı olan FitnessGram isimli yıllık bir fitness değerlendirmesi uygulaması yapılmaktadır. Öğrencilerin fitness değerlendirmeleri beden eğitimi derslerinde yapılmaktadır (NYC Public Schools, 2023). Engeli bulunan öğrenciler için Brockport Fitness Testi yapılmaktadır. Ayrıca beden eğitimi derslerinde öğrencilerin vücut kompozisyonunu ölçmek için vücut kitle indeksi (BMI) ölçümleri yapılmaktadır (SHAPE America, 2023-a).

ABD Eğitim Bakanlığı’ nın Ulusal Mavi Kurdele Okulları Programı (National Blue Ribbon Schools Program) kapsamında Lincoln İlköğretim Okulu Ulusal Mavi Kurdele Okulu ödülünü almıştır. Lincoln İlköğretim Okulu beden eğitimi ve spor, fitness ve beslenme konularına önem vermektedir. Öğrenciler okulda el-göz koordinasyonu, konsantrasyon ve güç geliştirme odaklı beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmaktadır. Alınan hibe aracılığıyla da beslenme ve fitness müfredatı ve aktiviteleri uygulanmaktadır (U.S. Department of Education, 2023).

Türkiye’de Sağlık Bakanlığı tarafından “Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı” yürütülmektedir. Programın amacı, toplumun obezite ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırmak, düzenli fiziksel aktivite ve yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmasını teşvik etmektir. “Okullarda Obezite ile Mücadele, Yeterli ve Dengeli Beslenme ve Düzenli Fiziksel Aktivite Alışkanlığının Kazandırılması” başlığı altında programın hedeflerinden birisi de çocuklara fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılmasıdır. Sağlık Bakanlığı’nın Ulusal Fiziksel Aktivite Rehberi’nde yer alan öneriler kapsamında ve MEB ile Sağlık Bakanlığı işbirliğinde öğrencilerde Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite farkındalığını teşvik etmek ve artırmak amacıyla bilim kurulu kararı ile “Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Kartesi” geliştirilmiştir. Eğitim ve öğretim yılı başında ve sonunda (15 Eylül- 15 Ekim ve 15 Nisan-15 Mayıs), öğrencilere yılda 2 kez Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Kartesi verilmektedir. Uygulamanın ölçümleri beden eğitimi derslerinde yapılmaktadır. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin mekik, şınav, otur-uzan esneklik ölçümü, vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ölçümü değerlendirilmektedir (MEB, 2017). Ayrıca sağlıklı beslenme alışkanlığının geliştirilmesi ve fiziksel aktiviteleri teşvik etmek amacıyla



“Okulumda Sağlıklı Besleniyorum Programı” kapsamında çalışmalar yürütülmektedir. Temel eğitim kurumlarında öğrencilere güne dinç, neşeli, zinde başlamaları ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmeleri için imkân dâhilinde sınıflara geçilmeden önce kültürel hareketleri yaptırılmaktadır (MEB, 2023-b).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak, ABD ve Türkiye eğitim sistemlerinin yapısı farklıdır ve yapısal farklılıklar beden eğitimi derslerine de yansımaktadır. ABD’de beden eğitimi dersleri eyaletlere göre değişiklikler göstermektedir ve büyük ölçüde yerel, eyalet politikaları tarafından yönlendirilmektedir. Türkiye’de beden eğitimi dersleri standart yapıda olup bölgelere göre değişiklik göstermemektedir, yönlendirme, kontrol ve denetimi MEB tarafından yapılmaktadır.

Beden eğitimi dersi öğretim programı amaçları incelendiğinde her iki ülkenin de ulusal amaçlarında benzerlikler olduğu görülmektedir. Her iki ülkede de beden eğitimi dersleri aracılığıyla fiziksel okuryazarlığın yanı sıra öğrencilerin psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda da gelişimlerine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Her iki ülkenin öğretim programı içeriği incelendiğinde ise program içerikleri benzer bir şekilde artan yetkinlikle, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişimleri ve fiziksel okuryazarlığın gelişimi ile ilişkilidir. ABD’de öğrencilerin beden eğitimi derslerinde 5 standart ve her kademedeki artan yetkinlikle öğrenme çıktılarını ulaşmaları beklenmektedir. Türkiye’de öğrencilerin her kademedeki programın amaçları doğrultusunda, artan yetkinlikte ilkokullarda 8, ortaokullarda 8, liselerde 12 öğrenme çıktısına ulaşmaları hedeflenmektedir. Öğretim süreçleri incelendiğinde her iki ülkede beden eğitimi öğretmenlerine derslerinde kullanmaları için tavsiye edilen öğretim modelleri, kişisel ve sosyal sorumluluk eğitimi, spor eğitimi, oyun tabanlı modellerdir. Öğretim stratejilerinde her iki ülkede öğrenci katılımı önemli öğretim stratejilerinden olup, doğrudan ve dolaylı öğretim stillerine, daha çok öğrenci merkezli model ve stratejilere yer verilmesi tavsiye edilmektedir. Farklı olarak ise ABD’de beceri temaları, macera eğitimi, eklettik gibi öğretim modelleri, Türkiye’de doğrudan öğretim modeli, akran, araştırma gibi öğretim modelleri beden eğitimi öğretmenlerine derslerinde kullanmaları için tavsiye edilen modellerdir. Her iki ülkede de tavsiye edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri incelendiğinde test ölçümleri, kontrol listeleri, rubrikler, beceri testleri, portfolyo ve kazanım değerlendirmeleri gibi ortak ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Ortak ölçme araçlarının yanı sıra ABD’de SOFIT, FitnessGram test bataryası, Brockport Fitness Testi, Türkiye’de kavram haritaları, hızlı teknikler, öz, akran ve grup değerlendirme, fiziksel uygunluk testleri, FEK’lerin “Öğrenme Anahtarı” ve “Değerlendirme ve İyileştirme” bölümleri gibi farklı ölçme araçlarının da olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi dersi için okullarda ayrılan öğretim süreleri incelendiğinde ABD’de eyaletlere göre farklılıklar göstermekle birlikte, tavsiye edilen beden eğitimi dersi öğretim süresi ilkokul öğrencileri için haftada 150 dk, ortaokul ve lise öğrencileri için ise 225 dk. olduğu görülmektedir. Türkiye’deki okullarda haftalık ders çizelgesinde beden eğitimi dersleri, ilkokul öğrencileri için 1.2.3. sınıflarda haftada 5 ders saati, 4. sınıf öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri için ise haftada 2 ders saati zorunludur. Ayrıca seçmeli ders olarak da seçilebilmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yetkinlik kriterleri ve uzmanlık kriterleri iki ülkede de farklıdır. ABD’de beden eğitimi dersleri onaylanmış öğretmenlik yaptıkları eyalette, eyalet



lisanslı veya eyalet sertifikalı bir beden eğitimi öğretmeni tarafından öğretilmektedir. Yetkinlik için lisans derecesi ve yazılı devlet sertifikasyon öğretmenlik sınavlarında asgari başarı derecesi gereklidir. Türkiye’ de beden eğitimi öğretmenliği için yetkinlik kriteri olarak yükseköğretim programı/fakültelerinin Spor Bilimleri Eğitimi veren bölümlerin herhangi birinden mezun olmak zorunludur. Beden eğitimi derslerini öğreten öğretmenlerin uzmanlıkları incelendiğinde beden eğitimi dersleri ABD’de anaokulundan 12. sınıfa kadar beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Türkiye’ de ortaokul ve liselerde beden eğitimi ve spor, seçmeli spor ve fiziki etkinlikler ve seçmeli spor eğitimi dersleri beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğretilmektedir.

Ders dışı fiziksel aktivitelere ilişkin faaliyetler incelendiğinde her iki ülkede de spor bağlamında ders dışı aktiviteler yapıldığı görülmekle birlikte yarışma düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir. ABD’de spor bağlamında rekabetçi düzeyde farklı spor branşlarında okul içi spor yarışmaları ve okullar arası spor yarışmaları düzenlenmektedir. Türkiye’ de farklı olarak okullar arası spor yarışmalarında çocuklar ve gençler için sporu tabana yaymak, toplum tabanlı spor vurgulanmaktadır. Okullarda ayrıca sınıflar arası spor yarışmaları da düzenlenmektedir.

Okullarda beden eğitimi derslerinde yürütülen projeler incelendiğinde her iki ülkede farklı projeler yapıldığı görülmektedir. ABD’de eyaletler farklı program ve projeler uygulamaktadır. Brockport Fitness Testi, FitnessGram, BMI ölçümleri, National Blue Ribbon Schools Program bu program ve projelerden bazılarıdır. Türkiye’ de ise öğrencilerde Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite farkındalığını arttırmak ve teşvik etmek amacıyla “Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi” ölçümleri ve imkanlar dahilinde ilk dersten önce kültürel fizik hareketleri yapılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında beden eğitimi derslerine ve gelecekteki araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

Obezite, yetersiz beslenme ve fiziksel hareketsizliği önlemek ve kontrol etmekte okul çağındaki öğrencileri hedef alan müdahaleler için temel ortam olarak okullara odaklanılmalıdır ve okullarda önleyici programlar, projeler beden eğitimi derslerinde uygulanmalıdır.

Beden eğitimi dersi öğretim programında fiziksel aktivite ve sağlıklı ve dengeli beslenmenin uygulanabilirliği ile ilgili tüm öğrencileri kapsayacak çalışmalar artırılmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerde fiziksel okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı bilincini geliştirmeye yönelik öğretim modelleri, stilleri ve stratejilerine yer vermeleri önemlidir.

Beden eğitimi derslerinde uygulamalı etkinlikler çoğunlukta olduğu için okulların sınıf mevcudu, beden eğitimi ders saatleri, tesis, donanım ve ders araç gereçleri açısından uygun ve yeterli hale getirilmesi, tüm öğrencilerin eşit imkanlara sahip olması önem arz etmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarından dolayı fiziksel aktivite/egzersiz/sporun bir yaşam biçimi haline dönüştürülmesinde uygulamada yaşanan sorunlara çözümler üretilmelidir. Gelecekteki yapılacak araştırmalar ile farklı ülkelerde uygulanan iyi örnekler tespit edilebilir. Ayrıca beden eğitimi derslerinde uygulanacak obeziteyi ve yetersiz fiziksel aktiviteyi önleyici bir müdahale programı geliştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- AAHPERD, (2014). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education*, Champaign, IL: Human Kinetics, 125.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes, *Journal of School Health*, 76 (8).
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009): The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review, *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27
- Ballard K, Caldwell D, Dunn C, Hardison A, Newkirk, J, Sanderson M, Thaxton Vodicka S, Thomas C., Move More, (2005). *NC's recommended standards for physical activity in school*. North Carolina DHHS, NC Division of Public Health, Raleigh, NC
- Goldin, C. (1999). A brief history of education in the United States. *NBER Historical Paper*, 119.
- GSB, (2023). Gençlik ve Spor Bakanlığı Okul Sporları Daire Başkanlığı, <https://spor.gsb.gov.tr/okulsporportal/PortalIcerikGoruntule.aspx?ctg=menu&id=9> adresinden erişim sağlanmıştır.
- ICSSPE, (2012). *International benchmarks for physical education systems*, ICSSPE's International committee of sport pedagogy.
- MEB, (2010). *Ders dışı eğitim çalışmalarına dair esaslar*, <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulama rehberi*, Ankara, 27.
- MEB, (2018-a). *Beden Eğitimi ve Oyun Dersi öğretim programı*, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2018-b). *Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretim programı*, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=324> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2018-c). *Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretim programı* <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=334> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği*, <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği/icerik/810> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2020). *Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi beden eğitimi ve spor dersi öğretmen rehber kitapçığı*.
- MEB, (2023-a). *Öğretim programları*, <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden erişim sağlanmıştır.
- MEB, (2023-b). *2023-2024 Eğitim ve öğretim yılına ilişkin iş ve işlemler genelgesi*, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2180.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.





MEB-TTKB, (2023-a). *İlköğretim kurumları (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi*, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/14104730\\_2023\\_43\\_Temel\\_Egitim\\_Ylkokul\\_Ortaokul.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_2023_43_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB-TTKB, (2023-b). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri*, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/14104459\\_2023-37\\_Ortaogretim\\_Kurumlari.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_2023-37_Ortaogretim_Kurumlari.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.

MEB-TTKB, (2023-c). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_02/15094317\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15094317_9_cizelgeveesaslar.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.

Metzler, M., Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education*, Routledge, New York, Fourth Edition, 441.

NYC Public Schools, (2023). *NYC Fitnessgram*, <https://www.schools.nyc.gov/learning/subjects/physical-education> adresinden erişim sağlanmıştır.

OECD, (2019). *OECD Future of Education 2030 Making physical education dynamic and inclusive for 2030*, International curriculum analysis.

Oh, J., Graber, K. C., (2016). *National curriculum for physical education in the United States*, Quest, DOI: 10.1080/00336297.2016.1218776

Parsad, B., Lewis, L. (2006). *Calories in, calories out: food and exercise in public elementary schools, 2005* (NCES 2006–057). U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Porter, E., P., Lin, W., Leider, J., Turner, L., Perna, F., Chriqui, J.F. (2021). State laws matter when it comes to school provisions for structured PE and daily PE participation, *Translational Behavioral Medicine*, 11(2), 597–603. doi: 10.1093/tbm/ibaa013.

Ressler, J.D., Richards, K.A.R., Wright, P.M. (2016): The sociopolitics of sport, physical education, and school health in the United States, *International Journal of Sport Policy and Politics*, DOI: 10.1080/19406940.2016.1202305.

SHAPE America, (2009). *Appropriate instructional practice guidelines, K-12: A side-by-side comparison*, 26.

SHAPE America, (2023-a). *Student assessment in physical education*, <https://www.SHAPEamerica.org/MemberPortal/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/studentassessment.aspx> adresinden erişim sağlanmıştır.

SHAPE America, (2023-b). *Policy and environment in physical education*, <https://www.SHAPEamerica.org/MemberPortal/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/policyandenvironment.aspx> adresinden erişim sağlanmıştır.

SHAPE America, (2023-c). *How to become a physical education teacher?*, <https://www.SHAPEamerica.org/MemberPortal/career/fields/physical-education.aspx#:~:text=A%20bachelor's%20degree%20along%20with,before%20making%20any%20educational%20decisions> adresinden erişim sağlanmıştır.



SHAPE America (2023-d). *What is PE? SHAPE America essential components*, [https://www.SHAPEamerica.org/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/What\\_Is\\_Physical\\_Education.aspx](https://www.SHAPEamerica.org/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/What_Is_Physical_Education.aspx) adresinden erişim sağlanmıştır.

SHAPE America. (2013). *Grade-level outcomes for K-12 physical education*. Reston, VA: Author, 45.

Siedentop, D., van der Mars, H (2022). *Introduction to physical education, fitness, and sport*, Ninth Edition, Champaign, IL: Human Kinetics, Inc., 526.

Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*, Kozan Ofset, Ankara, 147.

U.S. Department of Education, (2009). *National center for education statistics, national education longitudinal study of 1988 (NELS:88/92), "Second follow-up, 1992"; and education longitudinal study of 2002 (ELS:2002/04), "First follow-up, 2004."*, [https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13\\_227.30.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_227.30.asp) adresinden erişim sağlanmıştır.

U.S. Department of Education, (2023). *National blue ribbon schools program*, <https://www2.ed.gov/programs/nclbbrs/index.html> adresinden erişim sağlanmıştır.

WHO, (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

WHO, (2022). *European regional obesity report*, Copenhagen: WHO regional office for Europe, Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, 11. Baskı, Ankara, 432.



## Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Performans Arttırma Ve Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Salih Ömer ÇAR<sup>1</sup>, Taner BOZKUŞ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Serbest Araştırmacı, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-0112-6671>

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-4096-773X>

Email: [salihomercaar@gmail.com](mailto:salihomercaar@gmail.com) , [tanerbozkus@gazi.edu.tr](mailto:tanerbozkus@gazi.edu.tr)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 03.02.2023 - Kabul: 09.06.2024)*

### Öz

Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin performans arttırma ve sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırmamızın örneklem grubunu 442 katılımcıdan oluşan Bartın Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu, Performans Arttırmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın istatistik verilerine bakıldığında normal dağılım gösterdiği için ikili gruplarda t-testi, üç ve daha fazla gruplarda Anova testi ve ölçeklerin karşılaştırılmasında Perason Korelasyon testi kullanılmıştır. Performans Arttırmaya Yönelik Tutumlarının (PAT-Ö) Tutumlarının yaş değişkeninde yaşı genç olan katılımcıların, cinsiyet değişkeninde erkek katılımcıların istatistiksel olarak puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Sağlıklı Beslenmeye ilişkin tutum (SBİTÖ) beslenme hakkında bilgi alt boyutunda; yaşı büyük olan katılımcıların, cinsiyet değişkeninde kadın katılımcıların istatistiksel olarak puanları daha yüksek çıkmıştır. Çalışmamızda Üniversite öğrencilerinin performansa yönelik tutumlarının, beslenmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beslenmeye yönelik tutumlarına ilişkin varyansın %9'unun, performansa yönelik tutum ile açıklandığını söylemek mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** Beslenme, Performans, Spor, Spor Bilimleri Fakültesi, Tutum



## **Giriş**

Sporcular kazanmak, performanslarını arttırmak ve avantaj elde edebilmek için sportif destekleyici ürünler kullanmaktadırlar. Ürünler için algı, düşünce ve tutumlar ürünlerin yasaklı maddeler olup olmadıkları üzerinde ahlaki açıdan önemlidir. Spor yapan kişiler bu ürünlere karşı sahip oldukları tutumlara yönelik davranışlar sergilemektedirler (Burke, 2006).

Spor yarışmalarında, sürelerin ve birinciliklerin yenilerinin gelmesi için salisenin, milimetrenin hatta gramın sonuçlara etkisi olmaktadır. Sporcular bu önemden dolayı bazı yarışmalarda uygun olmayan yöntemler ve maddeler kullanırlar (Eröz, 2007). Antik zamanlarda bile çeşitli yöntemlerle arayışlar içinde olan insanoğlu, sağlık alanında ve sporun insanlar arasında güçlerini göstermek amacıyla yapılmasından dolayı doğallığını kaybetmiş, bu arayışlar spor alanını da olumsuz etkilemiştir (Baysaling, 2000).

Beslenme, bireyin büyümesini, gelişmesini ve sağlıklı şekilde hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan enerji ihtiyacını karşılamak, besinleri vücutta depolamak ve besinleri kullanmak olarak tanımlanmaktadır (Spark, 1998). Yeterli ve dengeli beslenme, beslenmenin ideal şeklini belirtir. Bir insanın büyüebilmesi, dokularını yenileyebilmesi, vücudunun dayanıklı olabilmesi ve vücut fonksiyonlarının düzenli görevlerini yerine getirmesi için gerekli besin çeşitlerinden yeteri kadar ve dengeli oranda tüketmesi gerekmektedir (Emiroğlu, 1998). Fiziksel aktiviteyle beraber insanlar enerji tüketirler. Bu da harcanan enerjinin tekrar elde edebilmesi için beslenmelerinde gereksinimlere yol açar (Willmore, 2004). Sporcular harcadıkları enerjiyi yeniden kazanmak için ergojenik yardımcıya ya da besinlere önem verirler (Ünal, 2005). Sportif performans, sporcunun atletik görevi sergilerken görevi tamamlamak için yaptığı çabanın tümüdür. Performansın değerlendirilirken, yarışma, antrenman, fiziksel durum ve psikolojik durum gibi sonucu etkileyebilecek durumlar göz önünde bulundurulmalıdır (Bayraktar, 2004). Beslenmenin sportif performansı ve başarıyı etkilediği bilinmektedir. (Açıkada, 1990; Demant, 1999; Mendes, 2004; Mujika, 2000; Poortmans, 1997; Şenel, 2004; Yıldırım, 2000; Ray, 2001).

Çalışmamız spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin performans artırma ve sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalar, tez için ön görülen konunun farklı teori, metod ve bakış açılarıyla da ele alındığını göstermektedir. Bu yapılan araştırma kapsamında işlenen problem konusunun özgünlüğü araştırmanın hedefini göstermektedir. Yaptığımız araştırmamız alana katkı sağlayacak ve gelecek araştırmalara ışık tutacağını düşünmekteyiz.

## **Materyal ve Metod**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada sosyal bilimlerde kullanılan tarama yöntemi kullanılmıştır. Amaç, konuların betimlenmesi ve kişilerde var olan durumların ortaya çıkarılmasıdır (Karasar, 2007).

### **Evren ve Örneklem**

Yapılan araştırma, Bartın ilinde yapılmıştır. Bartın Üniversitesinde yapılan çalışma alanı Spor Bilimleri Fakültesinde; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümünde eğitim – öğrenim gören öğrenciler oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**



Araştırmada veri toplama aracı olarak Tekkurşun-Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından geliştirilen “Sporda Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılacaktır. SBİTÖ 21 maddelik ve 4 alt boyuttadır. Alt boyutlar; Beslenme Bilgisi, Beslenmeye Yönelik Duygu, Olumlu ve Kötü Beslenme bölümlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak diğer ölçek ise; “Performansa Yönelik Tutum Ölçeği (PAT-Ö)”, (Performance Enhancement Attitude Scale –PEAS) şeklindedir. Performansa yönelik tutum ölçeği (PAT-Ö), ilk olarak 97 maddelik ölçek son olarak Petroczi (2002)’nin çalışmasıyla 17 maddeye 6’lı likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Performans Arttırma Tutum Ölçeği (PAT-Ö), yargıların altı değerlendirme basamağına göre yapıldığı 17 maddeden oluşmaktadır. PAT-Ö ölçeği 2018 yılında Yıldız ve Toros tarafından Türkçeye çevrilerek geçerliliği ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçeğin puan aralığı 17 ve 102 arasındadır. Yüksek puan, performans arttırma tutumunun pozitif olduğunu, düşük puan ise performans arttırma tutumunun negatif olduğunu gösterir.

### Verilerin Analizi

Araştırma amacına uyacak şekilde veriler kontrol edilmiştir. Elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine uygulanan toplam 442 anket değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında SPSS 26.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmış bununla birlikte yaş, cinsiyet, bölüm, aylık gelir, spor yapma yılı, spor hayatı, uğraşmış olduğu branşı (f) ve yüzde (%) değerlerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında alınan cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması bütün olarak hesaplanarak performans arttırma ve sağlıklı beslenme tutumları hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel anlamlı fark oluşup oluşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi analizi ve tek yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı bir ilişkinin oluşup oluşmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

### Bulgular

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans ( f )	Yüzde ( % )
Yaş	18 – 21	166	37,6
	22 – 25	178	40,3
	26 – 28	67	15,2
	29 ve üzeri	31	7,0
Cinsiyet	Erkek	223	50,5
	Kadın	219	49,5
Bölüm	Beden Eğitimi ve	137	31,0
	Spor Öğretmenliği		23,8
	Antrenörlük Eğitimi	105	22,6
	Rekreasyon Bölümü	100	22,6



	Spor Yöneticiliği	100	
	1000 – 1300	145	32,8
	1301 – 1500	93	21,0
Aylık Gelir	1501 – 1700	124	28,1
	1701 – 1900	65	14,7
	1901 ve üzeri	15	3,4
Spor Yapma Yılı	1 – 3 Yıl	84	19,0
	4 – 6 Yıl	127	28,7
	7 – 9 Yıl	130	29,4
	10 Yıl ve üzeri	101	22,9
Aktif Spor Hayatı	Evet	200	45,2
	Hayır	242	54,8
Branş Türü	Ferdi	219	49,5
	Takım	223	50,5
Total		442	100

**Tablo 2.** Katılımcıların Performans Arttırmaya Yönelik Tutum Puanlarının Toplamı Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	f	p	Fark
18-21	166	2,3604	,75540			1-3 1-4
22-25	178	2,5274	,74747			
26-28	67	2,0290	,68058	8,51	,000*	
29 ve üzeri	31	2,1765	,43039			
Total	442	2,3645	,74160			

Tablo 2’deki “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçlarına göre spor bilimleri üniversite öğrencilerinin değişken yaş aralığına göre performansa yönelik tutum toplamı incelendiğinde ( $t=8,51$ ,  $p<0,05$ ), oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc sonuçlarına göre; 18-21 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin 26 - 28 , 29 ve üzeri yaş aralığındaki öğrencilere göre toplam puanlarının yüksek olduğu istatistiksel olarak analiz edilmiştir.



**Tablo 3.** Katılımcıların Performans Arttırmaya Yönelik Tutum Puanlarının Toplamı Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Mevki	N	$\bar{X}$	S	f	p
Erkek	223	2,4724	,81193		,001*
Kadin	219	2,2546	,64591	3,117	

Tablo 3’ de “Bağımsız Gruplar T-testi” sonuçlarına göre spor bilimleri üniversite öğrencilerinin performansına yönelik tutum toplamı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ( $t= 3,117$ ,  $p<0.05$ ), oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin tutumu kadın öğrencilerin tutumlarına göre istatistiksel açıdan daha fazla çıkmıştır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Sağlıklı Beslenmeye Yönelik Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

	Mevki	N	X	S	f	p	Fark
Beslenme Hakkında Bilgi	18-21	166	4,4361	,60072	4,91	,002*	1-3 1-4
	22-25	178	4,4865	,51764			
	26-28	67	4,6657	,44229			
	29 ve üzeri	31	4,7484	,59097			
	Total	442	4,5131	,55276			
Beslenmeye Yönelik Duygu	18-21	166	2,9849	,78749	6,03	,000*	1-3 2-3
	22-25	178	2,9288	,86390			
	26-28	67	3,4030	,89525			
	29 ve üzeri	31	2,8817	,42859			
	Total	442	3,0185	,83154			
	18-21	166	3,6892	,84035	3,59	,014*	1-3 2-3



	22-25	178	3,7427	,72195			
Olumlu Beslenme	26-28	67	4,0358	,61588			
	29 ve üzeri	31	3,8581	,75046			
	Total	442	3,7751	,76322			
	18-21	166	3,8867	,87729			
	22-25	178	3,8101	,83084			
Kötü Beslenme	26-28	67	4,0716	,80957	3,679	,012*	2-4
	29 ve üzeri	31	4,2645	,43631			
	Total	442	3,9104	,83252			

Tablo 4’ deki “*Tek Yönlü Varyans Analizi*” sonuçlarına göre Spor bilimleri üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre beslenmeye yönelik tutumlarına göre farklılık tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc sonuçlarına göre 26-28, 29 ve üzeri yaş aralığındaki öğrencilerin 18-21 yaş aralığındaki öğrencilere göre beslenme hakkında bilgi, beslenmeye yönelik duygu ve olumlu beslenmede puanlarının yüksek olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Kötü beslenme de ise 18-21 yaş grubunun diğer gruplara göre istatistiksel olarak puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Sağlıklı Beslenmeye Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	S	f	p	
Beslenme Hakkında Bilgi	Erkek	223	4,4789	,56205	-1,314	,008*	
	Kadın	219	4,5479	,54219			
Beslenmeye Yönelik Duygu	Erkek	223	3,0247	,86935	,158	,283	
	Kadın	219	3,0122	,79313			
Olumlu Beslenme	Erkek	223	3,7910	,76612	,442	,294	
	Kadın	219	3,7589	,76167			
Kötü Beslenme	Erkek	223	3,8906	,83690	-,505	,748	
	Kadın	219	3,9306	,82946			





Tablo 5’ de “Bağımsız Gruplar T-testi” sonuçlarına göre spor bilimleri üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre bakıldığında istatistiksel olarak belirgin farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ölçeği alt boyutu olan beslenme hakkında bilgide ( $t = -1,314$ ,  $p < 0.05$ ) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre istatistiksel puanlarının yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin toplam boyutunda istatistiksel olarak farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Beslenme Ve Performans Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p
Sabit	4.283	.081	-	52.916	.000
Performansa Yön. Tutum	-.218	.033	-.303	-6.680	.000
R=.303 R <sup>2</sup> = .092 F <sub>(1,440)</sub> =44.617 p=.000*					

Tablo 6 ‘daki basit regresyon analizi sonucunda üniversite öğrencilerinin performansa yönelik tutumlarının, beslenmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. ( $R = .303$ ;  $R^2 = .092$ ;  $F(1,440) = 44.617$ ;  $p = .000 < .05$ ). Buna göre üniversite öğrencilerinin beslenmeye yönelik tutumlarına ilişkin varyansın %9’unun, performansa yönelik tutum ile açıklandığını söylemek mümkündür.

### Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma grubundan elde edilen verilere göre performans artırma toplamı ile yaş değişkeni arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. 18-21 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin 26-28 ve 29 ve üzeri yaş aralığındaki öğrencilere göre toplam puanlarının yüksek olduğu istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Genç yaşta katılımcıların performans tutumlarının başarılı olmak adına yüksek çıktığını düşünmekteyiz. Bununla birlikte 18-21 yaş aralığındaki genç bireylerin 26-28 ve 29 ve üzeri yaş aralığındaki bireylere göre deneyim, tecrübe gibi parametrelerin daha az olmasından dolayı performans tutumlarının yüksek olduğunu düşünmekteyiz. Alanyazın da ise Sanchez ve diğ., (2015) İspanya spor bilimleri öğrencilerinin, İngiltere spor bilimleri öğrencilerine göre performansa yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı sonuç tespit edememişlerdir. Watel ve diğ., (2005) Provence'daki genç sporcular arasında dopinge yönelik tutumlar çalışmasında genç yaşta sporcuların doping puanları istatistiksel olarak daha yüksek çıkmıştır. Şapıcı (2010) antrenman ve hareket bilimleri üniversiteler arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin doping kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi çalışmasında genç sporcu yaşının doping kullanımına yönelik istatistiksel olarak belirgin bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma grubundan elde edilen verilere göre performans artırma toplamı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin tutumu kadın öğrencilerin tutumlarına göre istatistiksel açıdan daha fazla çıkmıştır. Erkek öğrencilerin başarılı olmak adına performans arttırmaya yönelik tutumlarının daha yüksek çıktığını



düşünmekteyiz. Bütün yaş guruplarında erkek sporcuların kadın sporcularda daha çok performans arttırmaya yönelik tutumlarının fazla olmasının bir diğer sebebi ise, erkek sporcuların kadın sporcularına göre daha çok kendilerini ispatlama istekleri olduğunu düşünmekteyiz. Rintaugu ve Mwangi (2021) üniversite öğrencilerinin performansa yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılık görülmemektedir. Bazı araştırmalarda ise erkeklerin kadınlara oranla performans arttırmaya yönelik tutumlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Adegboyega, 2014; Zelli, 2010; Petroczi, 2007; Molebe, 2012; Alaranta, 2006). Şapıcı (2010) antrenman ve hareket bilimleri üniversiteler arası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin doping kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi çalışmasında cinsiyet değişkeninde belirgin bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırma grubundan elde edilen verilere göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum alt boyut ile yaş değişkeni arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. 25-27, 28 ve üzeri yaş aralığındaki öğrencilerin 18-21 yaş aralığındaki öğrencilere göre beslenmeye yönelik tutumlarının beslenme hakkında bilgi, beslenmeye yönelik duygu ve olumlu beslenme puanlarının yüksek olduğu, 18 – 21 yaş aralığının ise kötü beslenme puanlarının yüksek olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Araştırma grubundan elde edilen verilere göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum toplamı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 26-28 yaş aralığındaki öğrencilerin 18 - 21 ve 22 - 25 yaş aralığındaki öğrencilere göre beslenmeye yönelik toplam tutumlarının yüksek olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Üniversitenin ikinci veya üçüncü senesinde görülen beslenme derslerinden dolayı böyle bir fark oluştuğunu düşünmekteyiz. Taşdelen (2021) Farklı branşlardaki genç sporcuların beslenme alışkanlıklarının incelenmesi çalışmasında sporcuların beslenmelerinde yaşı büyük olan sporcuların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Malkoç ve diğ., (2020) Spor bilimleri öğrencilerinin sağlıklı beslenme tutumları çalışmalarında yaş ilerledikçe sağlıklı beslenmeye olan tutumun arttığını tespit etmişlerdir.

Araştırma grubundan elde edilen verilere göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum alt boyut ile cinsiyet değişkeni arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre beslenme hakkında bilgisi istatistiksel puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın sporcuların erkek sporculara göre beslenme hakkında daha çok dikkatli olduklarını düşünmekteyiz. Araştırma grubundan elde edilen verilere göre sağlıklı beslenme tutum toplamı cinsiyet değişkenine göre bakıldığında belirgin bir farklılık tespit edilememiştir. Bıdıl (2020)'ın badminton sporcularının sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi araştırmasında katılımcıların cinsiyetine göre sağlıklı beslenmeye ilişkin anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Hepyükselen (2020) bireysel spor dallarında Türk milli takımında yer alan sporcular ile Türkiye şampiyonalarına katılan sporcuların covid-19 salgını sürecindeki beslenme bilgi düzeylerinin karşılaştırılması çalışmasında kadınların beslenmeye yönelik bilgi tutumlarının erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini tespit etmiştir. Branş Nazni ve Vimala (2010) üniversite sporcularının beslenme bilgi, tutum ve uygulamaları çalışmasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edememişlerdir.



Sonuç olarak Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Performans Arttırmaya Yönelik Tutumlarının yaş değişkeninde yaşı genç olan katılımcıların, cinsiyet değişkeninde de erkek katılımcıların istatistiksel olarak puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite bölümü, aylık gelir, spor yapma yılı, aktif sporculuk ve branş değişkenlerinde ise herhangi bir farklılık görülmemiştir. Beslenme alt boyutlarında ise beslenmeye yönelik duygu alt boyutunda herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmamızda üniversite öğrencilerinin performansa yönelik tutumlarının, beslenmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beslenmeye yönelik tutumlarına ilişkin varyansın %9'unun, performansa yönelik tutum ile açıklandığını söylemek mümkündür.

***\*\*Bu çalışma tezden üretilmiştir.***



## KAYNAKLAR

- Açıkada C, E. E. (1990). Bilim ve Spor. Ankara: Büro Tek Yayınları.
- Adegboyega, JA (2014). Nijerya Elit Sporcular Arasında Yasadışı Uyuşturucu Kullanımının Yaygınlığı ve Psikososyal Faktörler. *J Contempor Res*, 4, 7: 142 – 148.
- Alaranta A, Alaranta H, Holmila J, et al. (2006). Self-reported attitudes of elite athletes towards doping: differences between type of sport. *Int J Sports Med*. 27(10):842–6.
- Baysaling, Ö. (2000). A survey of elite athletes on the perceived causes of using banned drugs in sport. *Journal of Sport Behavior*, 14, 283-307.
- Bıdıl, S. (2020). Badminton Sporcularının Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Burke LM, D. V. (2006). Clinical Sports Nutrition. McGrawHill, Sydney, 188.
- Demant TW, R. E. (1999). Effects of creatine supplementation on exercise performance. *Sports Medicine*.
- Eröz, M. F. (2007). Milli Düzeyde, Atletizm, Güreş, Judo ve Halter Yapan Sporcuların Doping ve Ergojenik Yardım Hakkındaki Görüşlerinin ve Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Kütahya.
- Hepyukselen, M. (2020). Bireysel Spor Dallarında Türk Milli Takımında Yer Alan Sporcularile Türkiye Şampiyonalarına Katılan Sporcuların Covid-19 Salgın Sürecindeki Beslenme Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Malkoç, N., Yaşar, OM, Turgut, M., Kerem, M., Köse, B., Atlı, A., Sunay, H. (2020). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Tutumları. *Beslenmede İlerleme*, 22 (3).
- Mendes RR, P. I. (2004). Effects of creatine supplementation on the performance and body composition of competitive swimmers. *Journal of Nutritional Biochemistry*, 15, 473-478.
- Molebe, Kimlik (2012). Sporcu Erkeklerde ve Kadınlarda Madde Bağımlılığı Konusunda Bilgi, *Tutum ve Uygulama Lagos Sahnesi'nde*. *Int J Med Medic Sci*, 2 (3): 77 – 85.
- Mujika I, P. S. (2000). Creatin supplementation and sprint performance in soccer players. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 32, 518-25.
- Nazni, P., Vimala, S. (2010). Üniversite sporcularının beslenme bilgi, tutum ve uygulamaları. *Asya spor hekimliği dergisi*, 1 (2), 93–100.
- Peretti-Watel, P., Pruvost, J., Guagliardo, V., Guibbert, L., Verger, P., & Obadia, Y. (2005). Attitudes toward doping among young athletes in Provence. *Science et Sports*, 20(1), 33-40.
- Poortmans JR, A. H. (1997). Effect of short-term creatine supplementation on renal responses in men. *European Journal of Applied Physiology*, 76, 566-567.



- Ray TR, E. C. (2001). Use of oral creatine as an ergogenic aid for increased sports performance: perceptions of adolescent athletes. *Southern Medical Journal* , 94 (6), 608-612 .
- Sanchez, M,J., SantaCruz, F,C., March, M,M., Zabala, M. (2015). Attitude towards doping in Spanish Sport Sciences university students according to the type of sport practised: Individual versus team sports. Science Direct.
- Spark, A. (1998). Nutrition Counseling. in Health Promotion Throughout the Lifespan. Ed. Edelman CL, Mandle CL. Mosby Company, St.Louis.
- Şapıcı H,A. (2010). Antrenman Ve Hareket Bilimleri Üniversiteler Arası Spor Müsabakalarına Katılan Öğrencilerin Doping Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. *Yüksek Lisans Tezi*
- Şenel Ö, G. D. (2004). Farklı ferdi branşlardaki üst düzey Türk sporcuların ergojenik yardımcılara yönelik bilgi ve yararlanma düzeyleri. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 41-47.
- Taşdelen, V. (2021). Farklı Branşlardaki Genç Sporcuların Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Sinop
- Tekkurşun-Demir, G. ve Cicioğlu, H. İ. (2019). Sağlıklı Beslenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (SBİTÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 256-274.
- Ünal, M. (2005). Sporcularda kreatin desteği ve egzersiz performansı üzerine etkileri. *Genel Tıp Dergisi*, 15(1), 43-49.
- Yıldıran İ, B. I. (2000). Atletizmin atma, atlama ve sprint branşlarındaki antrenörlerin beslenme bilgi ve alışkanlıkları. *Atletizm Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 12 (3), 33-48.
- Yıldız, R., Toros, T. (2018). Performans Arttırma Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi* , 3 (4) , 48-59.
- Zelli, A., Lucidi, C., Mallia, L. (2010). Ergenler arasındaki ilişki, kaslılık, zayıflık, doping tutumları ve doping niyeti için dürtü. *J Clinic Sport Psychol*, 4:39- 52. <https://doi.org/10.1123/jcs>



## Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Sürecinde İnternet Bağımlılığı, İletişim Becerileri ve Duygularını İfade Etme İlişkilerinin İncelenmesi

**Büşra Yardımcı<sup>1</sup>, Recep CENGİZ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0002-9162-3179>

<sup>2</sup>Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0003-4097-2237>

**Email:** [busra.yardimci@hotmail.com](mailto:busra.yardimci@hotmail.com) , [rcengiz1965@gmail.com](mailto:rcengiz1965@gmail.com)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 27.04.2020 - Kabul: 03.05.2020)*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, iletişim becerileri ve duyguları ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırma evrenini, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim-öğretimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu öğrenciler arasından kolayda örneklem yöntemi ile seçilen 279 kadın ve 164 erkek olmak üzere toplam 443 gönüllü birey oluşturmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu dâhil olmak üzere "İnternet Bağımlılığı Ölçeği", "Duyguları İfade Etme Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen verilerin dağılımını tespit etmek için Skewness, Kurtosis değerleri ve Levene Test sonuçları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildikten sonra istatistik analiz yöntemlerinden; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, Mann-Whitney U, Kruskal WallisH, ANOVA ve Pearson Korelasyon Testi Testi gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda katılımcıların, cinsiyet, düzenli spor yapma durumu, internete bağlanma araçları internette bağlı kalma süreleri(gün-saat) ve interneti kullanım amaçları değişkenleri açısından İnternet bağımlılığı, duyguları ifade etme ve iletişim becerileri ölçekleri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İletişim becerileri ile duyguları ifade etme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca internet bağımlılığı ile iletişim becerileri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak, internet bağımlılığı puanı yüksek olan bireylerde iletişim becerileri puanının düşük olduğu tespit edilirken iletişim becerileri puanı yüksek olan bireylerde internet bağımlılığı puanının düşük olduğu tespit edilmiştir. Duyguları ifade etme puanı yüksek olan bireylerin de iletişim becerileri puanlarının yüksek olduğu ve kadın katılımcıların daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Pandemi, İletişim Becerileri, Duyguları İfade Etme, İnternet Bağımlılığı, COVID-19



## Giriş

Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle birlikte insanların yaşam standartları değişmiş, serbest zaman kavramı bireyler için önemli bir hale gelmiştir (Henderson, 2010). Gelişen teknolojinin sağladığı yararlar yadsınamaz bir gerçektir, insan yaşamına yönelik birçok uygulama insanların temel yaşamlarını yeniden şekillendirmiştir. Söz konusu teknolojik gelişmeler eğitimden sağlığa, ulaşımdan güvenliğe kadar birçok faaliyet alanının yeniden şekillenmesini sağlamıştır (Bas ve Kabak, 2020). Teknolojinin hızla gelişmesi insanların hayatlarında büyük bir değişime neden olmakta, çalışma saatleri kısalmakta ve insanların kendilerine ayırdıkları serbest zaman miktarı artmakta, bu da onların serbest zaman etkinliklerine katılımlarını arttırmaktadır (Okuyucu vd., 2006).

Günümüz sosyal yaşamında yaşanan bazı değişiklikler, serbest zamanın verimli kullanılmasında da bazı sorunlar yaratmıştır. Özellikle Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve kontrol altına alma kararı alınan COVID-19'un önlenmesi amacıyla dünya sosyal mesafe ve izolasyon tedbirleri uygulanmaya başlandı (Üstün ve Özçifçi, 2020). Ülkemizde ise 11 Mart 2020'de COVID-19'un ilk belirtileri tespit edilmiş ve halk sağlığını korumak amacıyla sosyal izolasyon tedbirleri uygulamaya konulmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2020). Her ne kadar hükümetin bu tedbirleri bireyin fiziksel refahını dikkate alarak uygulamaya başlasa da, insanlar sosyal hayattan dışlandı ve gerçek bir sosyal hayatın olmadığı izole bir ortamda yaşadılar. Evde kal uygulaması ile sosyal ve mobil yaşam kısıtlamaları bireylerde olumsuz psikolojik bir etki yaratmıştır (Bilge ve Bilge, 2020). Bireylerin psikolojik ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılanmadığında bireyler bu durumu telafi etmek amacıyla kendisine zarar veren davranışlara yönelme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Zayıf sosyal beceriler, düşük benlik değeri, yalnızlık ve depresyon bireylerde bağımlılığa yol açmakta ve internetin patolojik kullanımını arttırmaktadır (Bozkurt vd., 2016). Literatür araştırmasına göre sosyalleşme ve teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki vardır, bu nedenle üniversite öğrencileri arasında, özellikle gençler arasında teknoloji kullanım oranının daha da yoğun olduğu görülmektedir (Bayhan, 2013; Çifçi, 2018; Koçaoğlu, 2019). İnternetin hayatımıza bu kadar hızlı girmesi, dünyayı daha küçük ve ulaşılabilir hale getirmiştir. Böylece önceden sıkıcı olarak görülen faaliyetlerin çoğu şimdi keyifle yapılan serbest zaman etkinliğine dönüşmüştür. Bilgisayar oyunları pazarı, en hızlı büyüyen eğlence pazarlarından biri olduğu görülmektedir. Son yıllarda, bilgisayar oyunları son derece popüler bir serbest zaman etkinliği haline gelmesi ve oyunların öğrenme, beceri edinme ve tutum ve davranış değişikliğine yardımcı olma potansiyeli dikkat çekmektedir (Okuyucu vd., 2006). Başlangıçta bilgisayar oyunlarında insanların ilgisini şiddet içeren ve cinsiyetle ilgili kalıplaşmış içeriklerin bağımlılık yapıcı özellikleri endişe yaratsa da son zamanlarda oyunların faydaları kabul görmektedir (Boyle vd., 2011). Bu kaygı ve korkuları destekleyecek çok az kanıt ortaya çıkmasına rağmen, gençlerin bilgisayar oyunu oynamasının olumsuz bağıntılara veya sonuçlara sahip olduğu düşünülmektedir. Alternatif bir düşünce olarak oyunlar, zorlu ve teşvik edici bir serbest zaman ortamına katılımı sağlayabilir ve buna katkıda bulunması nedeniyle, oyunun olumlu gelişim özellikleriyle ilişkilendirilebilir (Durkin ve Barber 2002). Çok oyunculu çevrim içi oyunlar amaç sadece basit bir hedefe ulaşmak değildir. Oyunun akışı içerisinde sosyalleşme süreci de sağladığı düşünülebilir. Ducheneaut ve Moore'ye (2005) göre birçok kişinin aynı anda çevrimiçi olarak oynadığı oyunlar sosyal becerileri öğrenmek için insanlarla tanışma, grup yönetimi, insanlarla koordine olmak, iş birliği ve sosyal etkileşim fırsatları sağlamaktadır. Sosyal uyum açısından bakıldığında, oyun oynayan çocuklar konsolları veya bilgisayarlarıyla vakitlerinin çoğunu evde oyun oynayarak geçirdiklerinden



akranlarıyla daha az sosyal etkileşime sahip olmaktadır (Lee ve Peng 2006). Serbest zamanın verimli kullanılmaması özellikle genç bireyler için ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Bireylerin anayasal hakkı olan iş hakkı kapsamında korunma ve karşılanma gerekliliği olan serbest zaman bireyler için bu hakkı güvence altına almak büyük ölçüde önemlidir. (Cengiz, 2017). Özellikle gençlerin serbest zamanlarını uygun aktivitelerle etkili ve verimli değerlendirme konusunda bireylerin hayatına önemli katkılar sağlayabilirken olumsuz şekilde değerlendirilmesi ise ciddi sorunlara yol açmaktadır (Dahlen vd., 2004; Güldür ve Yaşartürk, 2020; Yaşartürk, vd., 2021). Yapılan araştırmalar, internet ve dijital teknolojilere katılımının sosyal izolasyon sürecinde bireylerin sokağa çıkma yasakları ile karşılaşmasının katkılarıyla normal yaşam standartlarının üstünde kullanımı beraberinde getirdiğini göstermektedir (Başaran ve Aksoy, 2020). Pandemi döneminde Covid-19'un bulaşmasını önlemek amacı ile sosyal izolasyon uygulamaları gün geçtikçe öncelikli bir durum olmuştur. Bu durum insanların evlerinden çıkmamalarına sebep olmakla birlikte verimli yönetilemeyecek kadar çok zamana sahip olmaları ve fiziksel serbest zaman aktivitelerinin yoksunluğu ile bireylerin zaman yönetimi sıkıntısı yaşaması, internet ve teknoloji kullanımını artırarak bağımlılığı getireceğini göstermektedir (Yaşartürk vd., 2017; Şahin vd., 2018; Kırık ve Özkoçak 2020).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, iletişim becerileri ve duyguları ifade etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır.

## **Materyal ve Metod**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama sürecini içermektedir. Sürecin sonunda örneklem grubundan elde edilen sonuçlar ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler ile alakalı istatistiksel analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada mevcut durumu tespit etmek amacı ile nicel araştırma yöntemleri altında, deneysel olmayan desenlerden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın evrenini Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören bireyler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu gönüllü katılım sağlayan 279 kadın (%63) ve 164 erkek (%37) toplam 443 öğrenci oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışma kapsamında hazırlanan veri toplama formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın amacı Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Duyguları İfade Ölçeği (DİÖ) ve İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) kullanılmıştır.

### **İnternet Bağımlılığı Ölçeği**

Young (1996), tarafından DSM-IV'ün "Patolojik Kumar Oynama" ölçütlerinden biçimlendirilen "Tanı Anketi" geliştirilmiş ve 20 soruluk bir "İnternet Bağımlılık Ölçeği" oluşturulmuştur. Likert tipi ölçek olan internet bağımlılık ölçeğinde katılımcıdan "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğunlukla", "çok sık" ve "devamlı" seçeneklerinden birini işaretlemesi ve seçeneklere sırayla 0, 1, 2, 3, 4 ve 5 puan değerleri verilmektedir.





Toplamda 80 ve üzeri puan belirgin bozulmanın göstergesi kabul edilir ve “internet bağımlısı” olarak tanımlanır. 50-79 puan arası alanlar günlük yaşantılarında internet ile ilgili biraz problem yaşayan “riskli internet kullanıcısı” olarak tanımlanır. “49 puan ve altı” ise hayatlarında internet kullanımına bağlı herhangi problem olmayan “ortalama internet kullanıcısı” olarak tanımlanır (Bayraktar 2001). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Bayraktar (2001) tarafından yapılmıştır. Çeviri testin standardize edilmiş Alpha değeri açısından güvenilirliği .91, Spearman-Brown değeri açısından da .87’dir. Bu sonuçlar testin güvenilir olduğunu düşündürmektedir (Bayraktar 2001, Balta 2008).

### **Duyguları İfade Etme Ölçeği (DİÖ)**

Ölçek King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilirken, Türkçe uyarlaması Kuzucu (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek hem bireyler arası ilişkilerde hem de bu ilişkiler dışında duygusal ifadeler hakkında bilgi vermekte, genel duygu ifadelerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. 16 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri; olumlu, olumsuz ve yakınlık içeren duyguları ifade etme eğilimini ölçmektedir. 7’li Likert tipinde hazırlanmış 15 maddeden oluşan veri toplama aracı, “Olumlu Duygu İfadesi” (4, 9, 11, 12 ve 14) , “Yakınlık İfadesi” (1, 3, 6, 7, 8, 15) ve “Olumsuz Duygu İfadesi” (2, 5, 10, 13) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, 1 ile 7 arasında puanlanmaktadır. 1, kişinin maddeye kesinlikle katılmadığını, 7 ise kesinlikle katıldığını göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte tersten puanlanan maddeler 6. ve 14. maddelerdir Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78 olup alınan yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (Kuzucu, 2011).

### **İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ)**

Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından üniversite öğrencilerine uygulanmak için geliştirilip geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ), 4 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler (10m): kişileri oldukları gibi onaylarım. Kendini İfade Etme (4m): Düşüncelerimi anlaşılır bir biçimde ifade edebilirim. Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (6m): Söylenenlerin altında var olan duyguları anlayabilirim. İletişim Kurmaya İsteklilik (5m): Diğer kişilerle her an iletişime geçebilirim gibi örnek maddelerden oluşan, 5’li Likert tipi ve Ölçekten en düşük 25 en yüksek 125 arasında puan alınabilmektedir. Ölçek puanı yüksek olan kişilerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları .64 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının madde toplam puan korelasyon katsayıları .70 ile .76 arasında değişmektedir.

### **Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi**

Çalışmada istatistik testlerin yapılmasında SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Yapılan Kolmogrov Simirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-Hve One-Way Anovaanalizi testlerinden yararlanılmıştır.



## Bulgular

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Alt Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	279	63	443
	Erkek	164	37	
Bölüm	Rekreasyon	142	32,1	443
	Spor Yöneticiliği	148	33,4	
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	85	19,2	
	Antrenörlük Eğitimi	68	15,3	
Düzenli Spor Yapma Durumu	Evet	136	30,7	443
	Hayır	307	69,3	
İnternete Bağlanma Aracı	Cep Telefonu	342	77,2	443
	Tablet	6	1,4	
	Bilgisayar	95	21,4	
İnternette Bağlı Kalma Süresi(gün)	1-2 gün	29	6,5	443
	3-4 gün	67	15,1	
	5-7 gün	347	78,3	
İnternette Bağlı Kalma Süresi(saat)	1 saat ve altı	25	5,6	443
	2-4 saat	152	34,3	
	5-7 saat	148	33,4	
	8 saat ve üzeri	118	26,6	
İnternet Kullanım Amacı	Amaçsızca dolaşmak	54	12,2	443
	Sosyal paylaşım	122	27,5	
	Ders çalışmak	76	17,2	
	Oyun Oynamak	48	10,8	
	Video İzlemek	122	27,5	
	E-postama bakmak	6	1,4	
	Diğer	15	3,4	

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %63'ünün kadın, %37'sinin erkek olduğu görülmektedir. Bölüm değişkeni açısından %33,4'ünü spor yöneticiliği ve %32,1'inin rekreasyon bölümü öğrencilerinin oluşturduğu, bununla birlikte %19,2'sinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği, %15'ünün ise antrenörlük eğitimi öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların %69,3'ünün düzenli spor yapmayan, %30,7'sinin ise düzenli spor yapan bireyler olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencisi katılımcılar internete bağlanma aracı olarak %77,2 ile daha çok telefondan, %21,4 ile bilgisayardan ve %1,4 ile tableten yararlandığı söylenebilir. Bununla birlikte üniversite öğrencisi bireylerin haftalık olarak internete bağlı kalma süreleri incelendiğinde %78,3 gibi büyük bir çoğunluğun 5-7 gün, %15,1'inin 3-4 gün ve %6,5'inin 1-2 gün internete bağlı kaldığı görülmektedir. İnternete bağlı kalma süresi değişkeni günlük saat açısından ise katılımcılar için %34,3'ünün 2-4 saat, %33,4'ünün 5-7 saat, %26,6'sının 8 saat ve üzeri, %5,6'sının ise 1 saat ve altı süre geçirdiği görülmektedir. Üniversite öğrencisi katılımcıların internet kullanım amaçları incelendiğinde ise %27,5 sosyal paylaşım ve %27,5 video izleme amaçlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte diğer amaçlar ise %17,2 ile ders çalışma, %12,2 ile amaçsızca dolaşma, %1,4 e-posta inceleme ve %3,4 diğer şeklindedir.



**Tablo 2.** Duyguları İfade Etme, İnternet Bağımlılığı ve İBÖ Puanlarının Cinsiyet 'e göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duyguları İfade	Kadın	279	237,46	66251,50	18564,5	,001*
	Erkek	164	195,70	32094,50		
	Toplam	443				
İnternet Bağımlılığı	Kadın	279	216,04	60276,50	21216,5	,202
	Erkek	164	232,13	38069,50		
	Toplam	443				
İBÖ	Kadın	279	229,16	63935,00	20881	,125
	Erkek	164	209,82	34411,00		
	Toplam	443				

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından Duyguları İfade Ölçeği toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edildiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılığın kadın katılımcılar lehine olduğunu görülmektedir. Ayrıca, İnternet Bağımlılığı ve İBÖ (İletişim Becerileri Ölçeği) Ölçekleri ile Cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 3.** Duyguları İfade Etme, İnternet Bağımlılığı ve İBÖ Puanlarına göre Düzenli Spor Yapma açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Düzenli Spor Yapma		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duyguları İfade	Evet	136	209,43	28483,00	19167	,169
	Hayır	307	227,57	69863,00		
	Toplam	443				
İnternet Bağımlılığı	Evet	136	198,99	27062,50	17746,5	,012*
	Hayır	307	232,19	71283,50		
	Toplam	443				
İBÖ	Evet	136	232,24	31584,00	19484	,263
	Hayır	307	217,47	66762,00		
	Toplam	443				

$p < .05$ .

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların düzenli spor yapma değişkeni açısından İnternet Bağımlılığı Ölçeği toplam puanı açısından anlamlı farklılık tespit edildiği görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılığın düzenli spor yapmayan katılımcılar lehine olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca Duyguları İfade ve İBÖ (İletişim Becerileri Ölçeği) Ölçekleri ile Düzenli Spor Yapma değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p > .05$ ).



**Tablo 4.** İnterneti Kullanım Amacına göre Duyguları İfade Etme, İnternet Bağımlılığı ve İBÖ Arasında One-Way Anova Testi Sonuçları

İnterneti Kullanım Amacı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyguları İfade	Gruplar arası	4,929	6	,822	1,035	,402
	Grup içi	346,083	436	,794		
	Toplam	351,012	442			
İnternet Bağımlılığı	Gruplar arası	29,299	6	4,883	5,048	,000*
	Grup içi	421,743	436	,967		
	Toplam	451,042	442			
İBÖ	Gruplar arası	4,869	6	,812	2,257	,037*
	Grup içi	156,775	436	,360		
	Toplam	161,644	442			

\*  $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde İnterneti Kullanım Amacına göre Duyguları İfade Ölçeğinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ). İnterneti Kullanım Amacı ile İnternet Bağımlılığı ölçeği arasında İstatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F=5,048$ ;  $p < .05$ ). İnterneti Kullanım Amacı ile İBÖ ölçeği arasında İstatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F=2,257$ ;  $p < .05$ ).

**Tablo 5.** Duyguları İfade Etme, İnternet Bağımlılığı, İBÖ Puanlarına ilişkin İnternete Bağlanma Süresi (saat) değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

İnternette Bağlı Kalma Süresi (saat)		N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Farklılık
Duyguları İfade	1 saat ve altı	25	166,10	3	7,802	,050	(-)
	2-4 saat	152	237,96				
	5-7 saat	148	213,56				
	8 saat ve üzeri	118	223,87				
	Toplam	443					
İnternet Bağımlılığı	1 saat ve altı	25	146,36	3	35,44	,000*	1 saat ve altı ve 2-4 saat 1 saat ve altı ve 5-7 saat 1 saat ve altı ve 8 saat ve üzeri 2-4 saat ve 5-7 saat
	2-4 saat	152	192,83				
	5-7 saat	148	224,03				
	8 saat ve üzeri	118	273,06				
	Toplam	443					
İBÖ	1 saat ve altı	25	293,88	3	10,052	,018*	1 saat ve altı ve 2-4 saat 1 saat ve altı ve 5-7 saat 1 saat ve altı ve 8 saat ve üzeri
	2-4 saat	152	227,83				
	5-7 saat	148	208,79				
	8 saat ve üzeri	118	215,83				
	Toplam	443					

\*  $p < .05$



Tablo 5 incelendiğinde 1 saat ve altında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 2-4 saat arasında olduğunu belirten katılımcılar arasında, 1 saat ve altında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 5-7 saat arasında olduğunu belirten katılımcılar arasında, 1 saat ve altında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 8 saat ve üzeri arasında olduğunu belirten katılımcılar arasında, 2-4 saat arasında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 5-7 saat arasında olduğunu belirten katılımcılar arasında, 2-4 saat arasında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 8 saat ve üzeri arasında olduğunu belirten katılımcılar arasında ve 5-7 saat arasında bağlı kalma süresi olduğunu belirten katılımcılar ile 8 saat ve üzeri arasında bağlı kaldığını belirten katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir,  $X^2(sd=3, p<.05)$ .

**Tablo 6.** İBÖ tüm alt boyutlarına ilişkin Bölüm değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Farklılık	
IITB	Rekreasyon	142	218,66	3	6,196	,102	
	Yöneticilik	148	207,50				
	Antrenörlük	68	225,22				
	Öğretmenlik	85	250,25				
	Toplam	443					
KIE	Rekreasyon	142	211,10	3	1,94	,585	
	Yöneticilik	148	223,27				
	Antrenörlük	68	235,07				
	Öğretmenlik	85	227,54				
	Toplam	443					
EDSOI	Rekreasyon	142	221,27	3	9,034	,029*	Rekreasyon ve Öğretmenlik
	Yöneticilik	148	203,96				Yöneticilik ve Öğretmenlik
	Antrenörlük	68	220,24				Antrenörlük ve Öğretmenlik
	Öğretmenlik	85	256,04				
	Toplam	443					
IKI	Rekreasyon	142	216,25	3	1,928	,588	
	Yöneticilik	148	220,41				
	Antrenörlük	68	216,38				
	Öğretmenlik	85	238,86				
	Toplam	443					

\* p<.05

Tablo 6'ya göre İBÖ tüm alt boyutları incelendiğinde sadece EDSOI alt boyutunda Bölüm değişkenine göre Rekreasyon bölümünde okuduğunu belirten katılımcılar ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcılar, Spor Yöneticiliği bölümünde okuduğunu belirten katılımcılar ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencileri arasında Antrenörlük Eğitimi bölümüne Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir,  $X^2(sd=3, p<.05)$ .



## Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada Manisa Celal Bayar Üniversite Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre iletişim becerileri, duyguları ifade ve internet bağımlılığı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 2'de cinsiyet değişkeni açısından DİÖ elde ettikleri değerler incelendiğinde toplam ortalama puanın anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılığın kadın katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. Kılıç (2021) tarafından üniversite öğrencileri arasında duyguları ifade etme ile farklı demografik değişkenler açısından ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, cinsiyet değişkeni ile katılımcıların duyguları ifade düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Çalışmada duyguların İfadesinde kadın katılımcılarda erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin duyguları ifadeyi etkilediği (Durualp, 2014; Arıç, 2019). Bunun yanı sıra etkilemediği çalışma da mevcuttur (Tetik vd. 2018). Tablo 3'te İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile düzenli spor yapma değişkenine göre incelendiğinde toplam ortalama puanın anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılıkta düzenli spor yapmayan katılımcılarda internet bağımlılık puanlarının yapan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaraşır (2018) meslek yüksekokulu öğrencilerinde internet bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi için yapılmış olan çalışma sonucunda Fiziksel aktivite düzeyi azaldıkça, öğrencilerin internet bağımlılığı ölçeği puan ortalamaları anlamlı olarak arttığı gözlemlenmiştir. Literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde düzenli spor yapma değişkeninin internet bağımlılığını bazı çalışmalarda etkilediği (Aycan ve Üzüm, 2020; Sarı, 2019; Yaraşır, 2018) görülmüştür. Bunun yanı sıra etkilemediği çalışma da mevcuttur (Özgen, 2016). Literatür incelendiğinde, spor yapmayan bireylerde internet bağımlılığının olduğu ve bağımlılık düzeylerinin artış gösterdiği ancak bireyler spor yapmaya başladıklarında ise internet bağımlılıklarında azalma olduğu görülmektedir. Tablo 4'te internet kullanım amacı değişkeni açısından İBÖ ve İnternet bağımlılığı incelendiğinde toplam ortalama puanın anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ders çalışmak için bağımlılığını belirten katılımcılar da İnternet bağımlılığı puanı düşük olduğu tespit edilmişken sosyal paylaşım için kullandığını belirtmiş olan katılımcılarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İBÖ puanı internette ders çalışmak amacı ile bağımlılığını belirtmiş olan katılımcılarda diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır, bu oranlar video izlemek için kullandığını belirtmiş olan katılımcılarda oldukça düşüktür. Ergin, Uzuun ve Bozkurt (2013) tıp fakültesi öğrencilerine internet bağımlılığı üzerine yapmış oldukları çalışma sonucunda riskli bağımlı grubun interneti normal gruba göre daha çok oyun ve amaçsızca dolaşmak için kullandığı, e-mail'e bakma ve ders çalışma için daha az vakit harcadığı görülmüştür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İnterneti oyun ve amaçsızca dolaşmak için kullanmak internette kalış süresini uzatıyor ve dolayısıyla bağımlılığı arttırmış olabileceği kanısına varmışlardır. Literatür incelendiğinde, internet kullanım amacı bireylerde internet bağımlılığını etkilediği görülmektedir ve buna bağlı olarak iletişim becerilerinde düştüğü gözlemlenmiştir. İnternet kullanım amacının iletişim becerilerini dolaylı yoldan etkilediği görülmektedir (Yaman ve Kavuncu , 2019; Ergin, Uzun ve Bozkurt, 2013; Tuna, 2015; Büyükfiliz, 2016; Filiz vd., 2014; Gülyüz, 2020). Tablo 5'de Kruskall Wallis-H testi sonucuna göre internette bağlı kalma süresi 1 saat ve altında olan katılımcıların iletişim becerileri ortalamalarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu ve internette bağlı kalma süresi 8 saat ve üzeri katılımcıların internet bağımlılığı puanlarının diğer katılımcılara



göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aliusta, Akmanlar ve Gökkaya (2019) üniversite öğrencilerine iletişim becerileri sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda, iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasında zayıf ve ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılığı arttıkça iletişim beceri puanlarının ortalamasının azaldığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde internet bağımlılık düzeyinin İBÖ arasında anlamlı fark tespit edilmiş çalışmalar mevcuttur (Tepe, 2021; Usta, 2017; Büyükliz, 2016; Aliusta, Akmanlar ve Gökkaya, 2019; İliş ve Gülbahçe, 2019; Arslan ve Bardakçı, 2020; Güneş, 2016; Sevinç ve Taş, 2020). Tablo 6'da İBÖ ile katılımcıların okumakta olduğu bölüm arasındaki ilişki incelendiğinde katılımcılar arasında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyanların İBÖ puanı diğer bölümlerde okuyan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve en düşük puan ise Spor Yöneticiliği bölümünde okuduğunu belirtmiş olan katılımcılar olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde; Kılıcı vd., (2009) tarafından farklı iki üniversitede yapılmış olan bu çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin üzerine bir değerlendirme çalışması yapılmış sonucunda ise, yöneticilik bölümünün diğer iki bölüme göre düşük olan iletişim becerisi puanına sahip olduğu ve öğretmenlik bölümünün diğer bölümlere göre daha yüksek iletişim beceri puanı olduğu saptanmıştır. Tepeköylü vd., (2009) çalışma sonucunda, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerindeki öğrencilerin iletişim becerileri algılarında okudukları programa göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum sportif uygulamaya yönelik sınav sistemine sahip olan BESYO'nun bu niteliği gereği öğrenciler hangi programda öğrenim görürlerse görsünler bireylerarası iletişimde kendilerini çok da farklı algılamadıklarının göstergesidir şeklinde yorumlanmıştır. Aydın vd., (2018) tarafından Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bölüm değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamaları yüksek olduğu görülmüştür. Bu veriler araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Literatürde genel kanı, spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin iletişim becerileri bölüm değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ve bunun nedenini spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sportif uygulamalara yönelik sınav sistemi olarak açıklamışlardır.

Sonuç olarak, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, spor yapma durumu, internette bağlı kalma süreleri ve bölümleri açısından iletişim becerileri, duyguları ifade ve internet bağımlılığı farklılıklar ortaya çıkmıştır. İletişim becerileri ile duyguları ifade etme arasında da farklılıklar ortaya çıkarken, internet bağımlılığı ile iletişim becerileri arasında negatif yönde farklılıklar tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığı ölçeğinden yüksek puan almış olan katılımcıların iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanların düşük çıkmış olması, internet bağımlılığının iletişim becerilerini negatif yönde etkilediği kanısını ortaya koymaktadır. Duygularını daha iyi ifade edebilen katılımcıların ise iletişim becerilerinin diğer katılımcılara göre daha yüksek çıkmış olması ise yine internet bağımlılığının dolaylı yoldan duyguları ifadeyi de negatif yönden etkilediği kanısını ortaya koymaktadır.

**\*\*Bu araştırma, 6. Uluslararası Bilim, Kültür ve Spor Kongresinde sunulmuştur. "24-26 Ekim 2022)**



## KAYNAKLAR

- Aliusta, Z., Akmanlar, Z., Gökkaya, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 10-13.
- Ariğ, S. (2019). Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordayısı olarak duygusal zekâ ve duyguları ifade etme, *Yüksek Lisans Tezi*, Burini Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A., Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36-70.
- Aycan, A., Üzüm, H. (2020). The effects of sports participation on internet addiction of high school students: spora katılımın lise öğrencilerinin internet bağımlılığına etkisi. *Journal Of Human Sciences*, 17(4), 1022-1033.
- Aydın, O., Kul, M., Yaşartürk, F., Aydın, B. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Special Issue*, 4(3), 37-47.
- Balta, Ö. Ç. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Bas, M., Kabak, S. (2020). The relationship between digital game addiction and social tendencies of secondary school students. *Ambient Science*, 7(1), 189-193.
- Başaran, M., Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 669-678
- Bayhan, V. (2013). Gençlik, sosyal medya ve internet bağımlılığı. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 61.
- Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Bilge, Y., Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlamlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 38-51
- Boyle E., Connolly T.M., Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games , sosyal bilimler okulu, Sağlık, Eğitim Ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İskoçya Batı Üniversitesi, High St., Paisley, İskoçya Pa1 2be, İngiltere, Erişim Adresi: <https://doi.org/10.1016/J.Entcom.2010.12.002>, (Erişim Tarihi : 11.09.2020).
- Bozkurt, H., Şahin, S., Zoroğlu, S. (2016). İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme. *Journal Of Contemporary Medicine*, 6(3), 235-247.
- Büyükfiliz, B. (2016). 18-25 yaş arası genç yetişkinlerde problemlerli internet kullanımı ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cengiz, İ. (2017). Türk iş hukukunda dinlenme hakkı. *International congress on politic. Economic and Social Studies*, 1(3), 51-61.





- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 418-434
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., Kuhlman, M. M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality And Individual Differences*, 37(8), 1615-1627
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268.
- Ducheneaut N., Moore R.J. (2005). More Than just ‘xp’: learning social skills in massively multiplayer online games. *Interactive Technology and Smart Education*, (2), 89-100.
- Durkin K., Barber, B. (2002). Not so doomed: computer game play and positive adolescent development, school of psychology. *Applied Developmental Psychology*, 23, 373–392.
- Duruoğlu, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *the journal of academic social science Studies*, 13-25.
- Ergin, A., Uzun, S. U., Bozkurt, A. İ. (2013). Tıp fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı sıklığı ve etkileyen etmenler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (3), 134-142.
- Filiz, O., Erol. O., Dönmez, F., Kurt, A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri Kullanım Amaçları İle İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal Of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(2), 26-28.
- Güldür, B., Yaşartürk, F. (2020). Okul Öncesi öğretmenlerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımındaki fayda ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495-506.
- Güleryüz S., Esntaş M., Yıldız K., Güzel P. (2020). Sosyal izolasyon sürecindeki bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimleri: Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi, *Focuss Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Güneş, Y. (2016). İnternet bağımlılığının yordanmasında bağlanma stilleri ve iletişim becerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Henderson, K. A. (2010). Leisure studies in the 21st century: the sky is falling?. *Leisure Sciences*, 32(4), 391-400.
- Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiç, Ö. Eroğlu, K., Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Kılıç, S. Öksüz, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinde yetersizlik duygusu ve duyguları ifade etme arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39 (2), 216-225.
- Kırık, A. M. Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (covid-19) pandemisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 133-154.
- King, L. A., Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: psychological and physical correlates. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 58(5), 64-877.



- Koçoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık düzeyine göre tüketici karar verme tarzlarının değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1815-1830.
- Korkut, O. J., Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Kuzucu, Y. (2011). Duyguları İfade Etme Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 779-792.
- Lee K. M. Peng W. (2006), What do we know about social and psychological effects of computer games?, a comprehensive review of the current literature. *Annenberg School For Communication University Of Southern California Los Angeles, Ca 90089 1-213-740-3935*.
- Okuyucu, Ç., Ramazanoğlu, F., Tel, M. (2006). Teknolojik gelişim ile serbest zaman faaliyetleri ilişkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-60.
- Özgen, F. (2016). Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile kişilik ilişkisinin incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.
- Sağlık Bakanlığı (2020) Erişim Adresi: <https://Covid19bilgi.Saglik.Gov.Tr/Tr/> Erişim Tarihi: 24.08.2020.
- Sari, S. (2019). 10-12 yaş aralığındaki çocuklarda rekreatif amaçlı yapılan sporun; internet bağımlılığı, iyimserlik ve iletişim becerileri üzerine etkisi (Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Spor Okulları Örneği), *Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli*.
- Sevinç, H., Taş, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile düşünme ihtiyacı ve duyguları ifade etme arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34(2), 523-541.
- Şahin, H., Topal, B., Topal, B. (2018). İnternet bağımlılığı üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2, 118-136.
- Tepe, O. (2021). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı, yalnızlık ve iletişim becerileri ilişkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin*.
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., Çamlıyer, H. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (Besyo) Öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.
- Tetik, S., Akkaya, B. (2018). Üniversite gençlerinin duygu yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(4), 99-121.
- Tuna, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ebeveynleriyle olan bağlanma ilişkisinin internet bağımlılığına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Usta, S. (2017). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Üstün, Ç., Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25(Special Issue On Covid 19), 142-153.



Yaman, Z., Kavuncu, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal gelişmeleri kaçırma korkusunun ve sosyal ağ kullanım amacının nomofobi düzeyine etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 555-570.

Yaraşır, E. (2018). Fırat Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinde internet bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi, Yüksek Lisans, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Yaşartürk, F., Bilgin, Ü., Yaman, M. (2017). Determination of the recreative tendencies of high school and college students (Bartın Province Sample). *The Online Journal of Recreation and Sport*, 6(1), 17-31.

Yaşartürk, F., Akay, B., Ayhan, B. (2021). The relationship between leisure management and exam anxiety levels of university students. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 15(10), 2915-2921.



## Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanmasına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Tuğba KANMAZ<sup>1</sup>, Fatma TEZEL ŞAHİN<sup>2</sup>, Ali ÖZCAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-0810-6304>

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-2098-2411>

<sup>3</sup>Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-2589-0591>

Email: [tugba.kanmaz@ahievran.edu.tr](mailto:tugba.kanmaz@ahievran.edu.tr), [ftezel68@gmail.com](mailto:ftezel68@gmail.com), [aliozcan@pau.edu.tr](mailto:aliozcan@pau.edu.tr)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 22.06.2023 - Kabul: 31.12.2023)*

### Öz

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmaya, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında çalışan 20 gönüllü okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için Öğretmen Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere yüz yüze veya telefon aracılığı ile yöneltilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı drama etkinliklerine haftada birden fazla kere yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, yaratıcı drama etkinliklerini planlarken; kazanım ve göstergelere, yaş grubuna, çocukların ilgisini çekmesine, yaratıcılıklarını geliştirmesine ve farklı bakış açıları kazanmasına dikkat ettiklerine rastlanmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken çocukları zorlamamaya, onların isteklerini gözetmeye, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine özen gösterdikleri yönündedir. Öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunların başında ise çocukların isteksizliği ve çekingenliği gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfların yeterli büyüklüğe sahip olmayışına bağlı olarak çocukların hareket alanlarının kısıtlandığına değindikleri görülmüştür. Sonuçlar özellikle erkek çocuklarının yaratıcı drama çalışmalarına ilgi duymadığına, kaynak azlığına ve çocuklardaki hareketli davranışların öğretmenleri zorladığına işaret etmektedir. Bu sonuçlar ışığında; okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaratıcı drama etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda hizmetiçi eğitimler, seminerler, atölye çalışmalarının düzenlenmesi, okullarda yaratıcı drama için uygun sınıf/alanın oluşturulması ve drama sürecinde kullanılacak çeşitli materyallerin temin edilmesi önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaratıcı drama, Yaratıcı Drama Etkinlikleri, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Öğretmeni



## **Preschool Teachers' Opinions on the Planning and Implementation of Creative Drama Activities**

### **Abstract**

In this study, it was aimed to determine the views of teachers working in preschool education institutions on the planning and implementation of creative drama activities. In this direction, case study design, one of the qualitative research methods, was adopted. The study group of the research was determined by snowball sampling, one of the purposeful sampling techniques. In the 2022-2023 academic year, 20 volunteer preschool teachers working in independent kindergartens and kindergartens affiliated with primary schools participated in the study. The Teacher Interview Form was used to determine the views of preschool teachers on the planning and implementation of creative drama activities. The questions in the interview form were directed to the teachers face-to-face or via telephone. The data obtained after the interviews with preschool teachers were analyzed by content analysis. According to the results of the research, it was seen that the majority of preschool teachers included creative drama activities more than once a week. While planning creative drama activities, teachers focused on achievements and indicators, age groups, attracting children's interest, developing their creativity, and gaining different perspectives. The results show that teachers pay attention to not forcing children, observing their wishes, and allowing them to express their feelings and thoughts freely while implementing creative drama activities. One of the main problems teachers face when implementing creative drama activities is children's reluctance and shyness. It was also observed that teachers mentioned that children's movement areas were restricted due to the insufficient size of the classrooms. The results indicate that boys are not interested in creative drama activities, that there is a lack of resources, and that children's active behaviors challenge teachers. In light of these results, it can be suggested to organize in-service training, seminars, and workshops for preschool teachers on planning and implementing creative drama activities, to create a suitable classroom/space for creative drama in schools, and to provide various materials to be used in the drama process.

**Keywords:** Creative drama, Creative Drama Activities, Preschool Period, Preschool Teacher



## Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların içinde buldukları zaman dilimi itibariyle gelişimleri açısından önem gösterilmesi gereken bir öneme sahiptir. Yaratıcı dramın çocukların gelişim alanlarına etkisi düşünüldüğünde bu dönemde önemli bir öğrenme aracı olarak kabul edildiği söylenebilir (Fleming vd., 2004; Ömeroğlu vd., 2004). Yaratıcı drama, çocuklara alternatif dünyalar sunması, farklı bakış açıları kazandırması ve temsil yeteneklerini geliştirmesi için pek çok kapı aralamaktadır (Hendy ve Toon, 2000; Szecsi, 2008). Yaratıcı drama etkileşimli öğrenme ortamları ve ilgi çekici materyalleri ile çocukların deneyim kazanmalarına, yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Baldwin, 2009; Mayesky, 2005; Prentice, 2000). Ayrıca yaratıcı drama çocukların kendisini ve başkalarını daha yakından tanımasını, yeteneklerinin farkına varmasını, empati kurabilmesini, farklı bakış açılarından bakabilmesini, oyun içinde keşifler yapabilmesini ve aktif olmasını da sağlamaktadır (San, 1991).

Okul öncesi dönemin, çocukların gelişimleri açısından kritik bir zaman aralığı olduğu göz önüne alındığında, drama etkinliklerinin çocukların gelişimlerini desteklemede (Mages, 2006), okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlikler kadar önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Szecsi (2008)'de okul öncesi öğretmenlerinin programlarında yaratıcı drama etkinliklerine yer vermeleri gerektiğine işaret etmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2024) yaratıcı drama etkinliklerinin tek başına ele alınabileceği gibi diğer etkinlik türleri ile bütünleştirilerek de planlanıp uygulanabileceği görülmektedir. Her ikisi içinde etkinliklerin planlanmasında çocuk merkezli bir yaklaşımın benimsenerek çocukların gelişim özelliklerine, yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yaratıcı drama etkinliğinin hangi etkinlik türü ile bütünleştirileceği, ele alınacak kavramlar, kazanım ve göstergelere ulaşmak için başvurulacak teknikler, süre, materyaller ve mekanın hazırlanması için öğrenme sürecinin dikkatli bir şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır (Kandır, 2003; Köksal Akyol, 2003).

Aktaş Arnas (2008)'a göre bir okul öncesi öğretmeni çocuklar için yaratıcı drama etkinliği planlarken öncelikle kendisine amacının ne olduğunu sormalıdır. Bu doğrultuda çözülmesini istediği problemi ele alarak süreci başlatmalıdır. Daha sonra çocukların hangi kazanımları elde etmesini istediğini sorgulamalıdır. Bunu da en iyi hangi ortamda gerçekleştirebileceği, çocuklara dağıtılacak roller ve kendisinin alacağı rol hakkında karara vararak yapmalıdır. Kandır (2003)'a göre de okul öncesi eğitim programının amaçları ile yaratıcı dramının hedeflerinin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Önder (2007) ise yaratıcı drama etkinliğinde belirlenen hedeflerin ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına etkili bir şekilde yerleştirilmesi gerektiğine değinmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin amaçlarını ve ilkelerini gözeterik hareket etmesi yaratıcı drama etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkililiğini artıracaktır (Aral vd., 2007). Chan (2009)'a göre öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini planlama ve uygulama noktasında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, kullandığı tekniklere uygun davranışlar sergilemesi yaratıcı dramının amaçlarına ulaşmasında ön koşulları oluşturmaktadır.

Yaratıcı drama etkinliklerini uygularken öğretmen çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sunmalıdır. Bu dönemde çocuklar benzer yaş ve gelişimde olsalar dahi çocukların bireysel farklılıklarının gözeteilmesi elzemdir. Öğretmen çocukların duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına yanlış ya da doğru diye yaklaşmaksızın kabul edici davranışlar sergilemelidir. Aksi takdirde öğretmen çocukların yaratıcı drama çalışmalarından



zevk almasının önüne geçerek beğenilme duygularını uyandırmış olacaktır. Bu durumda ister istemez çocukların doğallıktan uzaklaşmasına sebebiyet verecektir (Köksal Akyol, 2003; Ömeroğlu, 2006). Bu durumun önüne geçmek için öğretmenin sınıfta olumlu bir atmosfer oluşturarak çocukların güvenini kazanması çok önemlidir. Aynı zamanda öğretmenin çocukları gözlemleyerek onların yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında daha fazla bilgiye sahip olması, ihtiyaçlarını belirlemesi diğer etkinlikleri planlarken de yol gösterici olacaktır (Ömeroğlu, 2006).

Literatür incelendiğinde yaratıcı drama ile ilgili yürütülen çalışmaların daha çok yöntem boyutuna odaklanıyor oluşu (Aydın ve Aykaç, 2016; Aydoğdu ve Ulaş, 2017; Sözkese ve Öztürk Samur, 2017; Ertürk Kara vd., 2018; Kaya ve Antepli, 2018; Bayrak ve Akkaynak, 2020) yaratıcı drama eğitmeninin yeterliliklerinin önemini gözler önüne sermektedir (Metinnam, 2019). Okul öncesinden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede yaratıcı dramanın yöntem olarak ele alınışı yaratıcı drama eğitmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken ve uygularken dikkat edecekleri noktaların belirlenmesine dair ihtiyacı doğurmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Özellikle alanyazında öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken ve uygularken kendilerini yetersiz gördükleri (Kılıç, 2021; Yazıcı, 2013; Çetingöz ve Cantürk Günhan, 2011) göz önüne alınırsa drama sürecinde dikkat edilen noktaların, karşılaşılan sorunların vb. ortaya konulmasının öğretmenlere ve öğretmen adaylarına planlayacakları ve uygulayacakları yaratıcı drama etkinliklerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## **Materyal ve Metod**

### **Araştırma Modeli**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması genel olarak araştırmacıya bir olgu ya da olay hakkında derinlemesine bilgi edinmesinde yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasında nitel veri toplama araçlarından olan gözlem, görüşme, doküman vb. yollardan yararlanılarak sınırları çizilmiş olan bir veya birkaç durumun betimlenerek ortaya konulması söz konusudur (Creswell, 2013; Merriam, 2013). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmada katılımcılar olasılıksız örnekleme stratejilerinden olan amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2005)'a göre, kartopu veya zincirleme örnekleme olarak adlandırılan bu örneklem seçiminde kişiden kişiye, kişilerden de durumlara ulaşılarak bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Araştırmacı, zincirin ilk halkasını oluşturan anahtar kişinin açacağı yolda ilerleyerek zinciri (örneklemi) tamamlamaktadır. Zincir içerisinde katılımcılardan gelen isimler yinelendikçe zincir kapanmakta veri doygunluğuna ulaşılmaktadır (Kothari, 2004).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokullarında ve ilkökula bağlı anasınıflarında çalışan çalışmaya katılmaya gönüllü 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.



**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (yıl)	Çalışılan Yaş Grubu	Sınıftaki Çocuk Sayısı
Ö1	K	30	4	4	12
Ö2	K	33	11	5	16
Ö3	K	28	3	5-6	15
Ö4	K	31	8	4	22
Ö5	K	29	7	5-6	14
Ö6	K	35	12	5	11
Ö7	K	30	7	4-5	15
Ö8	K	31	8	4-5	7
Ö9	K	34	9	4-5	9
Ö10	K	40	9	4-5	11
Ö11	K	41	16	5	18
Ö12	E	30	3	5	18
Ö13	K	29	6	5	10
Ö14	K	29	6	5	20
Ö15	K	27	2	4	13
Ö16	E	30	4	5	28
Ö17	K	30	6	5	17
Ö18	K	30	6	4	18
Ö19	E	29	6	5	13
Ö20	K	36	11	4	26

Tablo 1’de çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 17’sinin kadın 3’ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamalarının 31,6 olduğuna, mesleki kıdem ortalamalarının da 7,2 yıl olduğuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin en çok 5 yaş grubu çocuklar ile çalıştıkları, sınıfta bulunan çocuk sayısının ortalama 15,6 olduğuna erişilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmenlerinden toplanacak olan veriler için yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alan yazın taranarak yaratıcı





drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin sorular hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, sınıflarındaki çocukların yaşı ve sayısından oluşmaktadır. İkinci bölüm yer alan sorular ise öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken ve uygularken dikkat ettikleri noktalara, karşılaştıkları sorunlara, yaratıcı drama etkinliklerinde yer verdikleri aşamalara, kullandıkları tekniklere ve yaratıcı drama etkinliklerini hangi etkinlik türleri ile bütünleştirdiklerine odaklanmaktadır. Öğretmen Görüşme Formu için beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri dönüşler sonrasında öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerine sınıf dışında yer verme durumlarına ilişkin bir soru eklenerek forma son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanmasında görüşme formunda yer alan sorular okul öncesi öğretmenlerine yüz yüze veya telefon aracılığı ile yöneltilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerine sorular yöneltilmeden önce çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde sırasıyla verilerin kodlanması, temaların/kategorilerin oluşturulması ve buna bağlı olarak verilerin yorumlanması süreçleri takip edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2016). Verilerin yorumlanmasında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılarda bulunularak betimsel analize başvurulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerine Ö1, Ö2, Ö3..... şeklinde kodlar verilerek araştırma ile ilgili ifadelerine değinilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölüm içerisinde okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında ortaya çıkan her tema başlığı altında katılımcıların alıntıları ile örneklendirme yoluna gidilmiştir.

### **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaratıcı drama etkinliklerine yer verme sıklıkları**

Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu neredeyse haftanın her günü yaratıcı drama etkinliklerine yer vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20).

*“Hemen hemen her gün drama çalışmalarına yer veriyoruz. Hafta içerisinde en çok hayvanlarla ilgili canlandırmalar yapıyoruz.”(Ö4)*

*“Rüzgar, yağmur gibi gün içerisindeki doğa olaylarından, sınıfta gelişen herhangi bir durumdan esinlenerek neredeyse her gün canlandırmalar yapıyoruz.”(Ö14)*

Öğretmenlerin bazıları haftada bir kere (Ö3, Ö12, Ö14, Ö18) yaratıcı drama çalışmalarına yer verebildiklerini söylemişlerdir. Geri kalan öğretmenler ise iki haftada bir kere (Ö14, Ö17) ve ayda bir kere (Ö7, Ö16) gibi farklı zaman dilimlerinde yaratıcı drama çalışmalarını gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir.

*“Diğer etkinliklerden bazen drama çalışmasına sıra gelmiyor. O yüzden ancak iki haftada bir kere yapabiliyoruz.”(Ö17)*



“Ayda bir kere ancak drama yapabiliyoruz. Açıkçası bulunduğum yerde çocukların hazırbulunmuşlukları çok düşük olduğu için bazen drama etkinliklerini anlatmam ve çocukların anlaması çok zaman alabiliyor. Hatta bazen etkinlik ertesi güne bile sarkabiliyor.”(Ö16)

### **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında dramatik oyun merkezi bulunma durumu**

Elde edilen veriler okul öncesi öğretmenlerinin pek çoğunun sınıfında dramatik oyun merkezi bulunduğunu göstermektedir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20).

“Dramatik oyun merkezinde vakit geçirmeyi çocuklar çok seviyor. Merkezden hariç bir de çocukların kostümlerinin bulunduğu dolabımız var.”(Ö2)

Öğretmenlerin sınıflarında dramatik oyun merkezine yer vermeme durumları ise bazen materyal eksikliği, bazen materyallerin başka yerde olması ve sınıfların küçüklüğüne bağlı sebeplere dayanmaktadır (Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17).

“Dramatik oyun merkezimiz yok ama çekmecelerde materyallerimiz var.”(Ö5)

“Sınıfımız çok küçük olduğu için merkezlerimizin çoğu yok.”(Ö10)

### **Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan dramatik oyun merkezlerindeki materyaller**

Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler sınıflarda veya dramatik oyun merkezlerinin hemen hemen hepsinde kukla olduğunu söylemektedir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20).

“Kukla, kukla sahnesi, evcilik kıyafetleri, kıyafetler, kostümler var.”(Ö1)

“Kukla, kukla sahnesi, bir de panomuz var her hafta etkinliklere göre üzerinde değişiklik yapıyoruz.”(Ö4)

Dramatik oyun merkezlerinde kuklanın dışında evcilik materyalleri/mutfak eşyaları (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20), kıyafet/kostüm (Ö1, Ö2, Ö6, Ö14, Ö17, Ö20), bebekler/oyuncaklar (Ö3, Ö6, Ö18, Ö19), telefon, örtü, şapka, çarşaf vb. kullanılmayan eşyalar (Ö14, Ö20) ve artık materyallerin de (Ö10, Ö11) bulunduğu görülmüştür.

“Marangozdan ince çitalar alıyorum. Çocuklarla evden getirdiğim şal, çorap, etek vb. materyallerle çitaları kaplıyoruz, kuklalar yapıyoruz.”(Ö10)

“Dramatik oyun merkezi için ebeveynlerden kullanmadıkları eşyaları istedim. Bazen kendim de evden getiriyorum. Örneğin; tabak çanak, çarşaf, şapka, telefon vb. çeşitli kıyafetler var.”(Ö14)

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri noktalar**

Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı drama etkinliklerini planlarken; kazanım ve göstergelere (Ö5, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19), yaş grubuna uygun olmasına (Ö1, Ö2, Ö20), çocukların ilgisini çekmesine (Ö5, Ö9, Ö11), yaratıcılıklarını geliştirmesine ve farklı bakış açıları kazandırmasına (Ö2, Ö4, Ö10) dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

“Kazanım ve göstergelere uygun olmasına, çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına dikkat ediyorum”(Ö5)

“Yaratıcılık ve özgün düşünmeyi geliştirmesine, eğitici yanının bulunmasına özen gösteriyorum.”(Ö2)



Öğretmenler yaratıcı drama etkinliklerini planlarken çocukların dikkat süresini (Ö1, Ö20), etkinliğin eğlenceli (Ö6, Ö19) ve eğitici olmasını (Ö2), çocukların hazırbulunuşluklarını (Ö11, Ö19) ve sınıfın mevcudunu da (Ö12, Ö16) göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir.

*“Çocukların düzeylerine, hazırbulunuşluklarına uygun olmasına ve eğlenceli olmasına dikkat ediyorum.”(Ö19)*

Öğretmenlerden hazır plan kullananlar ise çocukların hazırbulunuşluğuna (Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18), sınıf mevcuduna (Ö7, Ö14, Ö18), kullanılacak materyallere (Ö14, Ö17), çocukların yaş ve gelişim özelliklerine (Ö17, Ö18), kazanım ve göstergelere (Ö13, Ö18) göre çeşitli uyarlamalar, eklemeler, çıkarmalar yaptıklarını söylemişlerdir. Ayrıca arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye (Ö3) ve etkinliğin kısa süreli olmasına da (Ö6) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

*“Hazır plan kullansam da drama etkinliğinin çocuğun ilgisini çekmesine, kısa süreli olmasına, sonunda bireysel ya da toplumsal bir mesaj vererek eğitici olmasına, eğlenceli olmasına dikkat ediyorum.”(Ö6)*

*“Hazır planlarım var. Bakıyorum çocukların hazırbulunuşluğuna uygun değilse öncesinde oyunlarla destekliyorum. Bazen etkinliği ikiye bölüyorum. Geçiş etkinliklerine yer vermeye çalışıyorum.”(Ö8)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinde yer verdikleri aşamalar**

Görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısının yaratıcı drama etkinliklerinde ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının tümüne yer verdikleri belirlenmiştir (Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20).

*“Isınma aşamasında genelde parmak oyunları, nefes egzersizleri, oyunlar oynuyoruz. Canlandırma kısmında müzikler açıyorum, çocuklara hayvanlarla ilgili rolleri dağıtıyorum. Bazen bitkileri dahil ediyorum, onları canlandırıyorlar. Değerlendirme kısmında ise daha çok soru-cevap yapıyoruz. Çocuklara hangi role girmek hoşuna gitti? Neler hissettin? gibi sorular yöneltiyorum.”(Ö8)*

*“Geçen gün taşlarla ilgili bir etkinlik yaptık. Isınma aşamasında taşlarla ilgili ön bir bilgi verdim. Daha sonra yaratıcılıklarını artırmaya yönelik taşları sembolik olarak başka nesnelerin yerine kullandık. Akabinde taşlarla farklı şekiller oluşturduklar. Canlandırma kısmında da oluşturdukları şekillerden yola çıkarak bir olay örgüsü meydana getirdiler. Değerlendirme kısmında da taşları kullanarak resim yaptık.”(Ö18)*

Öğretmenlerin geri kalanı ise ısınma ve canlandırma aşamalarını gerçekleştirdiklerini fakat zamanın yetmemesinden kaynaklı olarak değerlendirmeye çoğu zaman yer veremediklerini söylemişlerdir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17).

*“Isınma kısmında parmak oyunları, hareket çalışmaları yapıyoruz, sonra canlandırmaya geçiyoruz. Fakat değerlendirme noktasında vaktin çoğu zaman yetmediğini söyleyebilirim.”(Ö16)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken başvurdukları teknikler**

Okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen hepsi yaratıcı drama etkinliklerini planlarken doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon tekniklerinden yararlandıklarını söylemişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20).



*“Hikaye kitaplarını canlandırarak dramatisasyon çalışmaları gerçekleştiriyoruz. Deprem olursa ne yaparız? sorusunu yönelttim geçen gün bunun üzerine doğaçlamalar yaptılar. Daha sonra deprem çantası hazırladık deprem olmuş gibi role girdiler.”(Ö6)*

Bazı öğretmenler ise etkinliklerinde sadece doğaçlamaya (Ö4, Ö17) veya sadece rol oynamaya (Ö7, Ö15) yer verdiklerini dile getirmişlerdir.

*“Duygu kartlarını kullanarak daha çok spontan doğaçlama çalışmalarına yer veriyoruz.”(Ö4)*

*“Küçük yaş grubu olduğu için doğaçlama çalışmalarında tikanmalar oluyor o yüzden rolleri daha çok benim dağıttığım canlandırmalar yapıyoruz.”(Ö15)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini bütünleştirdikleri diğer etkinlik türleri**

Okul öncesi öğretmenlerinin hepsi yaratıcı drama etkinliklerini Türkçe etkinliği ile bütünleştirdiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin drama etkinliklerini Türkçe etkinliklerinden sonra sırasıyla en çok oyun etkinliği (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20), müzik etkinliği (Ö5, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20), sanat etkinliği (Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16), fen etkinliği (Ö1, Ö8, Ö9) ve hareket etkinliği (Ö18) ile bütünleştirdikleri belirlenmiştir.

*“Hikayeleri kullanarak Türkçe etkinliği ile dramayı bütünleştiriyorum. En son mesela fen etkinliğinde dişleri ele almıştık, daha sonra çocukların hepsi birer diş oldu canlandırma yaptık. Sanat çalışmalarında çocuklarla kuklalar yapıp, onları canlandırıyoruz.”(Ö9)*

*“Orff eğitimi almıştım. Genelde drama çalışmalarını müzikle yapıyoruz. Ayrıca hikayelerle dramatisasyon çalışmaları ve artık materyallerle yaptığımız sanat çalışmalarıyla da dramayı bütünleştiriyorum.”(Ö14)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerine sınıf dışında yer verme durumları**

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerine sınıf dışında yer verme durumları incelendiğinde genelde hava şartları, bahçede çok çocuk olması, güvenlik gibi sebeplerden dolayı çoğunluğun tercih etmediği yönündedir (Ö5, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19).

*“Bahçede çok çocuk olduğu için herhangi bir yaralanma, düşme vb. durumun yaşanmaması adına genelde sınıflarımızda etkinliklerimizi gerçekleştiriyoruz.”(Ö16)*

Öğretmenlerin sınıf dışında yaratıcı drama etkinliklerine ise az sayıda bahçede (Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14) ve kütüphanede (Ö6) yer verdikleri görülmüştür.

*“Bahçede çocuklarla kaşif rolüne bürünmüştük, çeşitli bitkileri incelemiştik. Bir kere de velileri etkinliğe dahil edip, bazı nesnelere saklayıp hazine avcısı rolüne girmiştik.”(Ö8)*

*“Çocuklarla kütüphaneye gitmiştik orda kurallara uyma, kütüphaneci gibi davranma, kitap almaya gitmiş gibi yapma şeklinde bir canlandırma gerçekleştirmiştik. Okulumuzda film gösterimi olmuştu orda da sinemaya gitmiş gibi yapmıştık.”(Ö6)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken karşılaştıkları sorunlar**

Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı drama etkinliklerini planlarken en çok materyal eksikliğinden doğan sorunlara işaret etmişlerdir (Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö16, Ö20). Ayrıca



öğretmenler dikkat çekici, yaratıcı bir plan ortaya koymakta zorlandıklarına (Ö1, Ö5, Ö20) ve plan hazırlamada kendilerini yeterli görmediklerine de (Ö5, Ö6, Ö14) değinmişlerdir.

*“Okul öncesi döneme yönelik drama etkinliklerine ilişkin içerik çok az o yüzden de hazırlarken kendimi yeterli bilgiye sahip bulmuyorum. Ayrıca materyal eksikliği de bizi kısıtlıyor. Bir de çocukların ilgisini çeken yaratıcı bir drama etkinliği hazırlamazsam çocukların ilgisini çok çabuk dağılabiliyor bu da beni bazen zorluyor.”*(Ö5)

*“Malzeme eksikliği ve yaratıcı drama eğitiminin olmayışı beni zorluyor.”*(Ö6)

Hazır plan kullanan öğretmenler ise hazır plan üzerinde uyarlama yaptıklarını yaratıcı drama etkinlikleri planlamadıklarını (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18) ya da plana bağlı kalmadıklarını (Ö9, Ö13, Ö14, Ö19) söylemişlerdir. Öğretmenlerden yaratıcı drama etkinliği hazırlarken sorun yaşamadıklarını dile getirenlerde bulunmaktadır (Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö12).

*“Hazır plan kullanıyorum ama çocuk sayım çok olunca plana uygun hale getirmek için bazen sınıfta ikiye bölüyorum. Cinsiyet dağılımını gözetmeye çalışıyorum. Hazırbulunmuşluklarına bağlı olarak da çeşitli değişiklikler yapıyorum.”*(Ö7)

*“Hazır plan kullanıyorum çünkü kendimi plan hazırlamada yeterli görmüyorum. O yüzden bende hazır planları çocukların seviyesine uygun hale getirerek basitleştirmeye çalışıyorum.”*(Ö14)

Öğretmenlerden biri ise kaynaştırma çocuğu için plan hazırlarken zorluk yaşadığını paylaşmıştır (Ö18).

*“Hazır plan kullanıyorum fakat otizmlili çocuğum için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlarken drama etkinliklerini uyarlamada zorlandığımı söyleyebilirim.”*(Ö18)

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken dikkat ettikleri noktalar**

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken dikkat ettikleri hususların başında çocukların isteklerini gözetmek, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö14, Ö15) gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazıları bütün çocukları yaratıcı drama etkinliğine dahil etmeye çalışmanın da dikkat ettikleri diğer noktalar arasında olduğunu belirtmiştir (Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö19).

*“İlgi ve isteklerine, ihtiyaç ve sıkıntılarına, zorluklarına odaklanıp, kendilerini ifade etmelerine izin veriyorum.”*(Ö11)

*“Çocuklara eşit yaklaşılmaya, herkesi için işine katmaya, herkese rol vermeye özen gösteriyorum.”*(Ö6)

Öğretmenler yaratıcı drama etkinliklerini uygularken sade açık bir dil kullanmaya, anlaşılmayan noktalar üzerinde durup tekrar tekrar açıklama yapmaya özen gösterdiklerini (Ö1, Ö16, Ö17, Ö19), çocukların ilgisine göre etkinliğe zaman ayırdıklarını (Ö5, Ö17, Ö20) ve çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri davranışlarının önüne geçmeye çalıştıklarını söylemişlerdir (Ö10, Ö17).

*“Çocuklar etkinliği sevdiyse bende sorduğum sorularla çocukların ilgilerini canlı tutmaya çalışıyorum. Bir de tekrar tekrar anlatmaya özen gösteriyorum çünkü bir anda öğrenmeleri kolay olmuyor.”*(Ö17)



*“Canlandırmalarda birbirlerini rencide edecek davranışlarda ve sözlerde bulunmamaları, birbirlerine fiziksel zararlar vermemelerine için hep tetikte kalıyorum.”(Ö10)*

Öğretmenlerin bazıları ise yaratıcı drama etkinliklerini uygularken kazanım ve göstergeler üzerinde durmaya (Ö13, Ö18, Ö19), materyallerin tam olmasına (Ö13, Ö14), mekanın düzenlenmesine (Ö14), çocukların eğlenmesine (Ö18) ve çocukların ilgisini çekmesi için farklı yollara başvurduklarına değinmiştir (Ö9).

*“Mekanı düzenlemeye, materyallerin tam olmasına, drama ile ele aldığımız kavramların ilişkisini vurgulamaya özen gösteriyorum.”(Ö13)*

*“Çocukların eğlenmesine, etkinliğin verimli geçmesine, kazanım ve göstergelerin altını çizmeye çalışıyorum.”(Ö18)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken kullandıkları materyaller**

Okul öncesi öğretmenleri genellikle yaratıcı drama etkinliklerini uygularken en çok karton, kağıt, poşet, tuvalet kağıdı rulosu, süt, su şişesi ve kapakları, kumaşlar, gazete, tüy vb. artık materyallerden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20), kukla ve kukla sahnesinden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19) yararlandıklarını dile getirmişlerdir.

*“Artık materyaller, tuvalet kağıdı rulosu, plastik şişe kapakları vb. materyallerden etkinlikler yapıyoruz. Daha sonra çocuklar bunlarla canlandırmalar yapıyor. Mesela kullanılmayan yastık çarşaflarını etkinlik esnasında çocuklar bellerine doluyorlar, karakterin bir parçası haline getiriyorlar.”(Ö13)*

*“Artık materyaller kullanıyoruz genelde, bazen drama öncesinde bahçeden yaprak, taş vb. şeyler topluyoruz.”(Ö18)*

Öğretmenler yaratıcı drama etkinliklerinde evde kullanılmayan şapka, kıyafet, tabak, çanak, yastık, çarşaf, çanta, telefon, vb. kullanılmayan eşyalardan (Ö1, Ö4, Ö6, Ö13, Ö14, Ö18), sınıfta bulunan masa, sandalye gibi materyallerden (Ö2, Ö3, Ö11), yazılı ve görsel metinlerden (Ö7, Ö17, Ö19), kostüm (Ö2, Ö20), maske (Ö5, Ö16) ve yüz boyalarından (Ö11) yararlandıklarını da dile getirmişlerdir.

*“Çocuklardan evde kullanılmayan eşyaları istemiştım. Çanta, telefon, günlük yaşam materyalleri getirmişlerdi.”(Ö14)*

*“Drama etkinliklerinde kitaplar, görseller, videolar, kukla, gazete vb. pek çok materyalden yararlanıyoruz.”(Ö19)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlar**

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunların başında çocukların isteksizliği ve çekingenliği gelmektedir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17).

*“Her çocuk oyunda rol almak istemeyebiliyor, bazıları çekingenlik gösteriyor. Bazı çocuklar ise bütün rolleri oynamak istiyor.”(Ö6)*



Öğretmenlerin bazıları ise yaratıcı drama etkinliğinde çocuğun ilgisinin dağılması, odaklanmakta problem yaşaması (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), küçük yaş gruplarının anlamakta ve uygulamakta zorlanmasına (Ö10, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20) dikkat çekmişlerdir.

*“Küçük yaş grubuyla zor oluyor. İsteksizlik, çekingenlik, utangaçlık çok fazla görülüyor.”(Ö15)*

*“4 yaş grubu biraz zor anlıyor. Mesela kare olun diyorum bakıyorlar. Halbuki daha büyük yaş grupları hemen anlayıp yapıyorlar.”(Ö20)*

Öğretmenlerin bir kısmı da sınıfların yeterli büyüklüğe sahip olmayışına bağlı olarak çocukların hareket alanının kısıtlanması (Ö1, Ö5, Ö12, Ö17), özellikle erkek çocuklarının yaratıcı drama çalışmalarına ilgi duymaması (Ö1, Ö4, Ö5, Ö9) ve çocuklardaki hareketli davranışlarının (Ö1, Ö13) kendilerini zorladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

*“Kız çocukları dramaya daha yatkın oluyor, erkek çocukları genelde hareketli oyunlar oynamak istiyorlar.”(Ö4)*

*“Çocuklar çok hareketli sınıfta çok küçük olduğundan rahat hareket edemiyorlar.”(Ö1)*

Bazı öğretmenler ise yaratıcı drama çalışmalarının uygulanması esnasında herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını söylemişlerdir (Ö7, Ö19).

*“Çocuk sayım ideal olduğu için herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Çok olsaydı karşılaşırđım büyük ihtimal.”(Ö7)*

### **Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin görüş ve önerileri**

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin belirttikleri görüş ve önerileri arasında okullarda yüz yüze olacak şekilde hizmet içi eğitim ve seminerlerin artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17).

*“Öğretmenlerin bilinç düzeyi düşük açıkçası alıcı kitlenin drama eğitiminin önemi hakkında farkındalığını yeterli bulmuyorum. Bize verilecek eğitimler üst yazı ile Whatsaptan atılıyor. Niye katılmamız gerektiğine ilişkin bir açıklama yapılmıyor. Öğretmenler drama etkinliğine yönlendirilse bu ihtiyacı hissetse daha çok kişi başvurabilir diye düşünüyorum. Ama başıma iş almayayım diyerek başvurmuyor.”(Ö10)*

*“Uzaktan eğitim yeterli olmuyor. Halk eğitim merkezinden ilçeye drama eğitmeni göndermesini talep ediyoruz fakat uzak olduğu için gelmiyorlar.”(Ö14)*

Öğretmenler sınıflarında malzeme ve materyal eksiklerinin giderilmesi (Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18) gerekliliğine de değinmişlerdir.

*“Ev, kukla, ağaç gibi hazır materyaller olsa da hazırlamakla vakit kaybetmesek çünkü bunları yapmak çok zaman alıyor. Ayrıca drama ile ilgili verilecek eğitim sadece öğretmenleri kapsamamalı müdür ve müdür yardımcılarının da dahil olduğu okulda çalışan herkesin alması gereken bir eğitim diye düşünüyorum.”(Ö9)*

*“Keşke bütün anasınıflarında drama kutusu olsa içinde ihtiyacımız olan malzemeler bulunsa... Üniversitede drama derslerinde hiç not almamıştım. Şu anki aklımla drama eğitimi almak isterdim.”(Ö13)*



Öğretmenlerin değindikleri diğer noktalar arasında yaratıcı drama çalışmaları için okullarda bir alan/sınıf oluşturulması gerekliliği (Ö6, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18) ve okul öncesi dönemde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin içerik, kaynak azlığının giderilmesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö19, Ö20) de yer almaktadır.

*“Hazır planlar köydeki çocuklara uygun değil, çocukların bilmediği kelimeler çok fazla oluyor. Planlarda yaş grubu uygun olsa da sınıftaki çocukların hazırbulunuşlukları uygun olmuyor. Çocukların eğlenmesine daha fazla yer verdikleri, müzikle zenginleştirilmiş drama etkinlikleri olmalı kitaplarda diye düşünüyorum.”(Ö3)*

*“Okulda drama etkinlikleri için ayrı bir oda/alan ayrılabilir. Çocuk o odada sadece drama yapacağını bilirse algıları daha açık olacaktır.”(Ö8)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sonuçlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yaratıcı drama etkinliklerine haftada birden fazla kere yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı yaratıcı drama etkinliğinde yer alan tüm aşamalara yer veremeseler dahi gün içerisinde çocuklarla okudukları kitaptaki bir karakterin rolüne bürünme, hayvanları taklit etme, yağmur, rüzgar vb. doğa olaylarını canlandırma gibi çalışmalar yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Dalbudak ve Köksal Akyol (2008)'un okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaratıcı drama etkinliklerine yer verme durumlarını incelediği çalışması da öğretmenlerin %61.1'inin günlük eğitim akışlarında yaratıcı drama çalışmalarına bir veya birden fazla kere yer verdiklerini göstermektedir. Ülker Erdem vd., (2017)'in çalışmasında da ortaya koyduğu okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerine yer verme sıklıklarının araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yaratıcı drama etkinliklerine günlük eğitim akışlarında daha az yer veren öğretmenler, drama etkinliklerinin çok fazla vakit alması, bazen ertesi güne sarkması yahut diğer etkinliklerden yaratıcı drama çalışmalarına zaman kalmaması gibi nedenleri öne sürmüşlerdir.

Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin pek çoğunun sınıfında dramatik oyun merkezi bulunduğunu göstermektedir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen merkezlerden biri de dramatik oyun merkezidir (MEB, 2024). Özyürek ve Kılınç (2015)'in çalışmalarına katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının sınıflarında da dramatik oyun merkezinin bulunduğu rastlanmıştır.

Sonuçlar araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında veya dramatik oyun merkezlerinin neredeyse hepsinde kukla olduğunu göstermektedir. Dramatik oyun merkezinde kuklanın dışında evcilik materyalleri/mutfak eşyaları, kıyafet/kostüm, bebekler/oyuncaklar, kukla sahnesi, kullanılmayan eşyalar (telefon, örtü, şapka, çarşaf vb.) ve artık materyaller bulunmaktadır. Benzer olarak Ramazan vd., (2018)'nin yapmış olduğu çalışmalarında da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan dramatik oyun merkezlerinde bebekler, bebek eşyaları, kuklalar, kukla sahnesi, evcilik ve mutfak eşyalarının bulunduğu görülmüştür.

Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken etkinliğin; çocuklara ilgi çekici gelmesine, çocuklara farklı bakış açıları kazandırmasına, çocukların yaratıcılığını geliştirecek özellikler taşımasına, kazanım ve göstergelere uygun olmasına dikkat ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocuğun yaşını da göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Dalbudak ve Köksal Akyol (2008)'un çalışmasında da öğretmenler yaratıcı drama etkinliği planlarken sırasıyla en çok çocukların gelişim özelliklerini, ilgilerini, gereksinimlerini, bireysel farklılıklarını, okulun fiziksel koşullarını,





materyalleri ve bölgenin özelliklerini dikkat aldıklarını belirtmişlerdir. Aysan vd., (2004)'in öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da adaylar yaratıcı drama planı hazırlarken çocukların gelişim özelliklerini, yaratıcı dramanın temel öğelerini, ortamın uygun olmasını ve çocukların yaratıcılıklarını göz önüne aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların sonuçlarının çalışmanın sonuçlarıyla benzer özellikler taşıdığı görülmektedir.

Sonuçlar, hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin ise çocukların hazırbulunuşluğuna, sınıf mevcuduna, kullanılacak materyallere, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak etkinlikler üzerinde kazanım ve göstergelere uygunluğuna göre çeşitli uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, hazır planlara çocukların bildikleri çeşitli oyunları, şarkıları vb. ekledikleri, seviyelerine uygun olmayan çalışmaları çıkardıkları, geçiş etkinlikleri ile planı destekledikleri, çalışmaya uygun materyaller hazırladıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcı drama planlarındaki etkinliklerin çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesine ve etkinliğin kısa süreli olmasına da dikkat ettiklerine rastlanmıştır. Osanmaz ve Akman'ın (2018) okul öncesi öğretmenlerinin planlarındaki değerlendirme boyutlarını ele aldıkları çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun hazır planları düzenleyerek sınıflarına adapte ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016)'ın okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini aldıkları çalışmalarında da öğretmenlerden bazılarının hazır planları çocukların seviyesine göre ayarladıkları, bir gün öncesinden ekleyeceklerini ve çıkaracaklarını plan üzerinde belirleyip değerlendirme kısmında belirttikleri ve planlarını her yıl bu doğrultuda güncellediklerine ilişkin ifadeleri göze çarpmaktadır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalarda öğretmenlerin sadece yaratıcı drama etkinliklerinde değil diğer etkinlik planlarının hazırlanmasında da genelde hazır plan tercih ettiklerini gözler önüne sermektedir (Kandır vd., 2009; Özbek, 2009; Sağlam ve Aral, 2015; Ünver ve Erdamar, 2015; Topçu Bilir ve Çavuş, 2017; Çabuk vd., 2018; Soydan, 2019; Çobanoğlu vd., 2020; Yalman ve Polatlar, 2021).

Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin yarısının yaratıcı drama etkinliklerinde ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının tamamına yer verdiklerini göstermektedir. Sonuçlar öğretmenlerin diğer yarısının ise zamanın yetismemesinden ötürü etkinliklerinde sadece ısınma ve canlandırma aşamalarına yer verebildikleri çoğu zaman değerlendirme aşamasına geçemedikleri yönündedir. Türkoğlu (2018)'nin çalışmasında da öğretmenlerden bazılarının çocuklar sıkıldığı için tüm aşamaları tamamlayamadıklarını özellikle canlandırmadan sonrasını gerçekleştiremediklerini dile getirdikleri ifadelerle rastlanmıştır. Yaratıcı drama uygulamaları belirli bir aşamalı sisteminden oluşmaktadır. Adıgüzel (2018)'e göre yaratıcı drama çalışmaları hazırlık-ısınma çalışmaları, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısının yapmış oldukları canlandırma/rol oynama çalışmalarını drama etkinlikleri ile eş tutmakta oldukları yanılığın kapıldıkları söylenebilir. Halbuki öğretmen yaratıcı drama sürecinin değerlendirme aşamasında çocukların performanslarından yola çıkarak öğrenmeleri hakkında bilgi toplamak ve gelecekteki yaratıcı drama çalışmalarını planlarken dikkat etmesi gerekenler hakkında farkındalık kazanmaktadır (Baldwin ve Fleming, 2003).

Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen hepsinin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon tekniklerinden bir arada ya da ayrı ayrı yararlandığını göstermektedir. Nakaş (2020)'in çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin



yaratıcı drama uygulamalarında en çok bilgi sahibi oldukları ve en çok kullandıkları tekniğin doğaçlama olduğuna rastlanmıştır. Neelands ve Goode (2015) ile Lobman ve Lundquist (2007)'in çalışmalarında da öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerinde en sık kullandıkları tekniklerin listesinde doğaçlama göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Türkoğlu (2019)'nun okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da yaratıcı drama etkinlikleri sırasında en çok tercih edilen teknikler rol oynama, hikaye canlandırma, kukla draması, doğaçlama ve pantomim olarak yer almaktadır.

Sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin hemen hemen hepsinin yaratıcı drama etkinliklerini Türkçe etkinliği ile bütünleştirdikleri görülmüştür. Daha sonra sırasıyla en çok oyun, müzik, sanat, fen ve hareket etkinliği ile öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini bütünleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer nitelik taşıyan Dalbudak ve Köksal Akyol (2008)'in çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliğini başta Türkçe etkinliği olmak üzere sırasıyla en çok oyun, müzik, serbest zaman, sanat, matematik, fen ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile bütünleştirdiklerine ulaşılmıştır.

Sonuçlar az sayıda da olsa sınıf dışında yaratıcı drama etkinliklerine yer veren okul öncesi öğretmenlerinin en çok bahçe ve kütüphaneyi tercih ettiklerini göstermektedir. Orçan Kaçan vd., (2017)'in çalışmalarında da okul öncesi öğretmenlerinin bahçede yer verdikleri etkinliklerden birinin yaratıcı drama etkinlikleri olduğu görülmüştür. Karamustafaoğlu vd., (2018)'in çalışmalarında da okul dışı öğrenme ortamlarında (kütüphane, müze, tiyatro, sinema, fabrika vb.) ve okul dışı öğrenme ortamı sonrasında yaratıcı drama etkinliklerine başvurulduğuna rastlanılmıştır. Fakat araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında yaratıcı drama etkinliklerine sınıf dışında yer verme durumları incelendiğinde çoğunluğunun, hava şartları, okul bahçesinin kalabalık oluşu, güvenlik gibi sebeplerden ötürü daha çok sınıfta kalmayı yeğledikleri yönündedir. Kaya (2021)'nin araştırmasında da okul öncesi öğretmenlerinin maddi imkanlar, ulaşım yetersizliği, sınıf yönetiminin zorluğu, iklim koşulları ve ailelerin izin vermemesinden ötürü etkinliklerini en çok sınıf içinde gerçekleştirdikleri bilgisine erişilmiştir.

Sonuçlara göre yaratıcı drama etkinliklerini planlarken öğretmenler en çok materyal eksikliğinden doğan sorunlarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Genelde öğretmenlerin materyallerini kendilerinin hazırladıklarına ve bu sürecin çok vakit aldığına değindikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin pek çoğunun sınıfında yer alan merkezlerde yeterli materyal bulunmadığına ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir (Çakır, 2011; Aysu ve Aral, 2016; Demirci ve Şıvgın, 2017; Ogelman ve Karakuzu, 2016; Ramazan vd., 2018; Güzelyurt vd., 2019; Aktın ve Aşçı, 2021; Orçan Kaçan vd., 2021). Ayrıca sonuçlarda öğretmenlerin dikkat çekici, yaratıcı bir plan ortaya koymakta zorlandıkları, bilgi eksiklikleri yaşadıkları, plan hazırlamada kendilerini yeterli görmedikleri ve yaratıcı drama etkinlikleri için yararlanabilecekleri kaynakların azlığı da karşılaştıkları diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Akyel ve Çalışkan (2013)'in araştırması da okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri planlamada kendilerini ara sıra yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır. Çetingöz ve Cantürk Günhan (2011)'in araştırmalarında da okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinlikleri planlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar araştırma sonuçları ile benzerlik gösterse de literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama becerilerini kullanabilme yeterliliklerinin yüksek olduğu çalışmalar da



mevcuttur (Aydın, 2004; Çetingöz, 2012; Türkeç Aktaş, 2012; Akyel ve Çalışkan, 2013; Horzum, 2022).

Sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerinin bazılarının hazır planlarda yer alan yaratıcı drama etkinliklerini uygularken çocuklara zor ve ağır gelmesinden ötürü süreç esnasında uyarlamalar yaptıkları ve tam olarak plana bağlı kalmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016)'ın çalışmalarında da hazır plan kullanan okul öncesi öğretmenlerinin uygulama esnasında daha esnek davrandıklarına rastlanmıştır.

Sonuçlarda öğretmenlerden birinin kaynaştırma çocuğu için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlarken zorluk yaşadığını paylaştığı görülmüştür. Öğretmen otizmlili çocuğun yaratıcı drama etkinliklerine katılmadığını ve etkinliklere nasıl dahil edilebileceğine ilişkin sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Kurtulmuş vd., (2017)'nin yapmış olduğu okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmada da öğretmenlerin etkinlikleri uyarlamada ve uygulamada zorluklar yaşadıklarına rastlanmıştır.

Sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken çocukları zorlamadan isteklerini gözeterek, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için esnek davranışlar sergilemenin önemli olduğuna değindikleri yönündedir. Ayrıca öğretmenlerin önem verdikleri bir diğer nokta da bütün çocukları yaratıcı drama etkinliğine dahil etmeye çalışarak karşımıza çıkmaktadır. Dalbudak ve Köksal Akyol (2008)'ün çalışmasında da öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini planlarken ve uygularken en çok çocukların kendilerini ifade edebilmelerini amaçladıklarının görülmesi sonuçlar ile benzer özellikler taşımaktadır.

Sonuçlar öğretmenlerin etkinlikleri uygularken sade ve açık bir dil kullanmaya, anlaşılmayan noktalar üzerinde durup tekrar tekrar açıklama yapmaya dikkat ettiklerini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin zamanı iyi ayarlamaya, çocukların ilgilerine göre etkinliği kısa ya da uzun tutmaya ve çocukların birbirlerine zarar verebilecekleri davranışlarının önüne geçmeye çalıştıkları görülmektedir. Çetingöz ve Cantürk Günhan (2011)'in çalışmalarında da okul öncesi öğretmenleri yaratıcı drama etkinliklerinde açık ve anlaşılır yönergeler vermeye ve zamanı etkili kullanmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin genellikle yaratıcı drama etkinliklerini uygularken artık materyaller, kukla, kukla sahnesi, evde kullanılmayan eşyalar, sınıfta bulunan materyaller, yazılı ve görsel metinler, kostüm, maske ve yüz boyaları vb. materyallerden yararlandıkları belirlenmiştir. Zembat vd., (2020)'in araştırmasında da öğretmenlerin doğal ve artık materyalleri yaratıcı drama etkinliklerinde sıklıkla kullandıklarına rastlanmıştır. Üstündağ (2006)'a göre yaratıcı drama sınıflarında çeşitli fotoğraflar, resimler, gazeteler, afiş, broşür, renkli kağıt, karton, renkli boya, makas, yapıştırıcı, öykü, masal, şiir kitapları ve evlerde bulunan atık materyaller bulunmalıdır. Adıgüzel (2008)'de giysiler, kostümler, şapkalar, gözlükler, çantalar, eşarp, şal, kravat gibi aksesuarların yaratıcı drama etkinliklerini zenginleştireceğini söylemektedir.

Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunların başında çocukların bazılarının isteksiz ve çekingen davranışlarının geldiğini göstermektedir. Türkoğlu (2019)'nun araştırmasında da yaratıcı drama etkinliklerini uygularken yaşanan zorlukların başında çocuklardaki performans farklılığı ve çocuk sayısının fazla olması gelmektedir. Güven vd., (2013)'nin çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlar sınıf mevcudunun fazlalığı,



çocukların dikkat dağınıklığı, materyal eksikliği, aile katılımının yetersizliği, çocuğun kendini ifade ederken çekingenlik göstermesi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler karşılaştıkları sorunların devamında çocuğun ilgisinin dağılması, etkinliğin çocuğun ilgisini çekmemesi, çocuğun odaklanmakta zorlanması ve küçük yaş gruplarıyla yürütülen yaratıcı drama çalışmalarında etkinliğin anlaşılabilmesi olarak sıralanmaktadır. Bayrak Çelik (2019)'in çalışması okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun aktif katılımını sağlayacak bir yaratıcı drama etkinliği ile materyal seçimlerinin çocuğun ilgisini çekecek türde olmasına özen göstermeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Baldwin ve Waters (2009)'da yaratıcı drama etkinliklerini devam ettirmede çocukların fikirlerinin de alınarak sürece dahil edilmesini önermektedir. Aksi takdirde çocukların yaratıcı drama sürecine karşı çok çabuk ilgilerini kaybedeceklerine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yaratıcı drama etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlardan biri de erkek çocuklarının yaratıcı drama etkinliklerine katılmak istemeyişleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özyürek ve Kılınc (2015), Altay (2018), Ramazan vd., (2018) ile Orçan Kaçan vd., (2021)'in yapmış olduğu çalışmalarda da kız çocuklarının dramatik oyun merkezinde erkeklere oranla daha çok vakit geçirdiklerine rastlanmıştır.

Sonuçlarda okul öncesi öğretmenleri yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin belirttikleri görüş ve önerilerinde sadece öğretmenlere yönelik değil okuldaki tüm personele yüz yüze yaratıcı drama eğitimi ve seminerlerinin verilmesi gerekliliğine işaret etmektedirler. Bağ ve Çeviker Ay (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre de okul müdürlerinin %35'i okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama hizmetiçi eğitimine ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmenlerin materyal eksiklerinin giderilmesine de değindikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Yazıcıoğlu ve Demiroğlu (2013) ile Kılıç vd., (2021)'in çalışmalarında da okul öncesi öğretmen adaylarının fiziksel mekan ve materyal yetersizliğinden olumsuz yönde etkilendiği, kendini yetersiz hissettiği ve uzman kişilerce yaratıcı drama eğitimi almalarına ilişkin taleplerde bulduklarına rastlanmıştır.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin değindikleri noktalar arasında yaratıcı drama çalışmaları için okullarda bir alan/sınıf oluşturulması gerekliliğine dair ihtiyaç göze çarpmaktadır. Ceylan Çuha (2013)'nın okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da öğretmenlerden %43.4'ü eğitici drama çalışmalarını uygulayacağı alanın olmadığından söz etmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde yaratıcı drama etkinliklerine ilişkin içerik, kaynak azlığının giderilmesi, küçük yaş grupları ve özel gereksinimli bireyler için hazırlanacak yaratıcı drama etkinliklerine yönelik eğitim desteği de diğer öneriler arasında yer almaktadır. Çetingöz (2014)'ün çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama konusunda eğitimsel destek bekledikleri konuların başında hizmetiçi eğitim, uygulamalı kitap desteği, kurslar, uzman izleme, eğitim ortamının ihtiyaçlarının giderilmesi gelmektedir.

Bu sonuçlar ışığında; okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin yüz yüze hizmet içi eğitimler, seminerler, kurs/atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Yaratıcı drama çalışmalarının yaygınlaştırılmasını üstlenen kurum ve kuruluşlar aracılığı ile okul öncesi öğretmenleri için yaratıcı drama eğitmen/liderlik eğitimi programları uygulanabilir.



Okullarda drama sınıflarının oluşturulması ve bu sınıflarda drama sürecinde kullanılabilecek müzik çalar, çeşitli maskeler, kostümler, kumaş, tül parçaları vb. materyallerin temin edilmesi sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasına dair görüşlerine başvurularak elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim fakültelerindeki drama derslerinin içeriği noktasında düzenlemeler yapılabilir.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin drama etkinliklerini planlama ve uygulamalarına yönelik olarak görüşme formu dışında gözlem, deneysel çalışmalar gibi farklı araştırma yöntemleri ile araştırmalar planlanabilir.

*\*\*Bu araştırma; 24-26 Ekim 2022 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen 6. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.*



## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, H. Ö. (2008). Okul öncesinde drama etkinlikleri ve ortamları. Ali Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık ve drama eğitimi* (s.225-242). Anadolu Üniversitesi.
- Adıgüzel H. Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. (2. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2000). Yaratıcı drama öğretmeni yetiştirmenin önemi ve gerekliliği. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*. Kış, 5, 17-18.
- Aktaş Arnas, Y. (2008). Okul öncesi eğitimde dramanın planlanması. Ali Öztürk (Ed.), *Okul öncesinde yaratıcılık ve drama eğitimi* (s.181-205). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Aktın, K. ve Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66.
- Akyel, Y. ve Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-173.
- Akyol Köksal, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2003). *Eğitimde drama*. Ya-pa.
- Aral, N., Köksal Akyol, A. ve Can Yaşar, M. (2007). *Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. Oluşum*.
- Aydın, M. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama etkinliklerindeki yeterlikleri* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Aydın, Ö. ve Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16. DOI: 10.21612/yader.2016.001
- Aydoğdu, F., ve Ulaş, A. H. (2017). Bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 59, 346-354.
- Aysan, F., Gürşimşek, I., Bilen, S., Yıldız, V., ve Türnüklü, A. (2004). Öğretmen adaylarının okul öncesi sanat etkinliklerine ve kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu* (s. 39- 59). Morpa Kültür Yayınları.
- Aysu, B., ve Aral, N. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 561-257.
- Bağ, C. ve Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.



- Baldwin, P. ve Fleming K. (2003). *Teaching literacy through drama. Creative approaches*. Routledge Falmer.
- Baldwin, P. ve Waters, M. (2009). *School improvement through drama*. Network Continuum Education.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. Network Continuum Education.
- Bayrak Çelik, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin drama etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 221-225.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343-1381.
- Bilir, Z. ve Çavuş, Z. S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının okula geçiş süreçlerinin öğretmenlerin hazırladıkları eğitim programlarınca desteklenme düzeyinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(16), 234-247. DOI:10.16990/SOBIDER.3828
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151-157. <https://doi.org/10.1080/00405848509543166>
- Chan, Y.P. (2009). In their our words: How do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/13569780902868770>
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki ikili ve okul öncesi eğitim eğitimiyle ilgili eğitimlerinin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Özel Sayısı*, 4, 12-43.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Çetingöz, D. (2014). Ana sınıfı öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri uygulamaya yönelik yeterlik algıları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 13(2), 453-467.
- Çetingöz, D. ve Cantürk-Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-99.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. ve Çapa Aydın, Y. (2020). Okul öncesi eğitimin niteliğine bir bakış: Aileler, öğretmenler ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 407-430. Doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.1m
- Çuha, N. (2013, Mayıs, 10-11). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama çalışmalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi*. (Sözlü sunum). VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya, Türkiye.
- Dalbudak, B. U. Z. ve Akyol, A. K. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 169-188.



- Demirci, F. G. ve Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic TurkishStudies*, 12(18), 271-292. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12092>
- Ertürk Kara, H. G., Yılmaz, Z. N. ve Aydın Şengül, Ö. (2018). Çevresel farkındalık geliştirmede yaratıcı drama yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 348-358.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupil's language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), 25-49.
- Güven, İ. (2011). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. Ali Öztürk (Ed.). *Okul öncesinde drama* (s.17-38). Anadolu Üniversitesi.
- Hendy, L. ve Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Open University Press.
- Horzum, S. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanabilmelerine yönelik özyeterlik algıları ve farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kandır, A. (2003). Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitim programındaki yeri ve hedefleri. Özlem Ersoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya* (s.19-28). Kök.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 1(6), 372-387.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. ve Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 38-65.
- Kaya Y. ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250. DOI: 10.21612/yader.2018.017
- Kiliç, Z., Tunçeli, H. İ. ve Ünsal, F. Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulamayı tercih ettikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 69-90. <https://doi.org/10.30964/auebfd.696279>
- Kurtulmuş, Z., Ersoy, Ö., Kaynak Ekici, K. B. ve Özkan, H. K. (2017, Ekim, 21-23). *Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocukla çalışma konusundaki görüşleri*. (Sözlü sunum). II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Alanya, Türkiye.
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). *Unscripted learning: Using improve activities across K-8 curriculum*. Teachers College Press.
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11(3), 329-340. DOI:10.1080/13569780600900750
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. Thomson Delmar Learning.





Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı drama dergisi*, 14(2), 219-242. DOI: 10.21612/yader.2019.013

Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

Nakaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (Altındağ ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

Neelends, J. ve Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.

Orcan Kaçan, M., Dedeoğlu Aktuğ, N., Karaçelik, S. ve Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451. DOI: 10.21666/muefd.761825.

Osanmaz, M. S. B. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelenmesi. Dinçer S. (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim* (s.81-94). Pegem Akademi.

Ogelman, G. H. ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2),73-98.

Ömeroğlu, E. (2006). Yaratıcı drama etkinliklerinde öğretmenin rolü. Ömeroğlu, E. vd., (Ed.). *Okul öncesi eğitimde drama* (s.73-80). Kök.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., Turla, A. (2004). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*. Kök.

Önder, A. (2007). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama*. Epsilon.

Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.

Özyürek, A. ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.

Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *Curriculum Journal*, 11(2): 145-158. <https://doi.org/10.1080/09585170050045173>

Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213–233. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258>.

Sadık, F., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *TurkishStudies*, 11(14), 631-664. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9630>

Sağlam, M. ve Aral, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-102. DOI: 10.17679/iuefd.16308213.



- Saygın, D. ve Yalman Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Talim*, 4(2), 71-101. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.15>
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2585>
- Türkeç Aktaş, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri*. (Yüksek Lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Türkoğlu, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının perspektifinden okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 137-160. DOI: 10.21612/yader.2019.007
- Ülker Erdem, A., Aydos, E. ve Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 409-424.
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 215-234.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama* (s.466-484). Natürel.
- Yayla Ceylan, Ş., Erbay, F., Özyürek A. ve Ömeroğlu E. (2010). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. Eğiten.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B. ve Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000780](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000780)
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama-Eğitsel boyutları. H. Ömer Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama* (s. 81-90). Naturel.
- Sözkesen, A., ve Samur, A. Ö. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 105-117.
- Szecsı, T. (2008). Creative drama in preschool curriculum: Teaching strategies implemented in Hungary. *Child Education*, 85(2), 120.
- Tezel Şahin, F. (2004). Oyun ve drama. Ömeroğlu E. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde drama* (s. 11-18). Kök.
- Yazıcı, T. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 115-141.