

## Sporcularda Tükenmişlik Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi \*

Emin TOHMA<sup>a</sup>

Alparslan Gazi AYKIN<sup>b</sup>

**Geliş Tarihi:** 15 Mayıs 2023 **Kabul Tarihi:** 12 Haziran 2023 **Yayın Tarihi:** 30 Haziran 2023 **Sayfa no:** 1-10

### Özet

Sporcularda tükenmişliğin ortaya çıkma sürecinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörlerin nasıl bir etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılması; sporcuların tükenmişlik yaşamalarına sebep olan etmenlere yönelik tedbirlerin gerçekçi bir yaklaşımla ortaya koyulabilmesine bağlıdır. Bu araştırma, sporcularda tükenmişlik düzeyinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu çalışmada; Raedeke ve Smith (2001) tarafından geliştirilen, Kelecek ve ark. (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma betimleyici bir araştırma olup, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hatay merkezde spor yapan 15 yaş ve üstü 200 kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Yaşa göre sporcu tükenmişliği ana boyutu ile duygusal/fiziksel tükenme ve azalan başarı hissi alt boyutlarında; spor yapma yılına göre sporcu tükenmişliği ana boyutu ile azalan başarı hissi alt boyutunda; spor türüne göre duyarsızlaşma alt boyutunda; eğitim düzeyine göre sporcu tükenmişliği ana ve alt boyutlarının tamamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

Tükenme eğilimi gösteren sporcuların spora karşı tükenmişlik yaşamadan belirlenmesinde ve tükenmişlik düzeyi yüksek sporculara tekrar sporun sevdirmesinde antrenörlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda etkin katılım, çok yönlü gelişim, özelleşme, bireyselleşme, çeşitlilik ve antrenmanda aşamalı artan yüklenme gibi antrenman ilkelerinin antrenörler tarafından dengeli bir şekilde hayata geçirilmesi önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Sporcu, tükenmişlik, sporcu tükenmişliği.

## Investigation of Burnout Level in Athletes in Terms of Different Variables \*

### Abstract

Many factors can be effective in the process of burnout in athletes. To find out what effect these factors have; It depends on the fact that the precautions for the factors that cause the athletes to experience burnout can be put forward with a realistic approach. This research aims to examine the level of burnout in athletes in terms of different variables.

The "Athlete Burnout Questionnaire" used in the study was developed by Raedeke and Smith (2001) and its Turkish adaptation was done by Kelecek et al. (2016) and it has been revealed that it is sufficient in determining the burnout levels of athletes. The research is a descriptive study and simple random sampling method was used. 200 people aged 15 and over who do sports in the center of Hatay constitute the sample group.

It was determined statistically significant differences that according to age, in the main dimension of athlete burnout and emotional/physical exhaustion and decreased sense of achievement sub-dimensions; according to the year of doing sports in the main dimension of athlete burnout and decreased sense of achievement sub-dimensions; in the sub-dimension of depersonalization by sport type; according to education level, in all main and sub-dimensions of athlete burnout ( $p<.05$ ).

Coaches have a great role in determining the athletes with a tendency to burnout without experiencing burnout against sports and in making the athletes with high burnout levels like sports again. In this context, it is important that the training principles such as active participation, versatile development, specialization, individualization, diversity and gradually increasing load in training are implemented in a balanced way by the coaches.

**Key Words:** Athlete, burnout, athlete burnout.

<sup>a</sup> Öğrenci, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, tohma134@gmail.com, 0009-0005-8686-4225

<sup>b</sup> Dr.Öğr.Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, aykinalparslan@gmail.com, 0000-0001-7571-2086  
(Sorumlu Yazar)

\*Bu araştırma, 8-10 Mayıs 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 15. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Birçok sporcu, anlamlı derecede yüksek bir tükenmişlik yaşamayacak olsa da, zorlu ve rekabetçi spor ortamlarına yönelmeyi seçen bazı sporcuların psikolojik sağlığı ve esenliği için tükenmişlik önemli bir endişe kaynağı olarak görülebilir (Eklund ve DeFreese, 2015). Tükenmişlik, etkilenen sporcu için ciddi sonuçları olan, uzun bir süreçte gelişen bir durumdur. Bu süreçte erken belirtiler, erken teşhis ve erken müdahale imkanı sunarlar (Gustafsson, Kenttä ve Hassmén, 2011). Bu noktada sporcularla birebir ilgilenen antrenörlerin iyi birer gözlemci olmaları önemlidir. Zihinsel dayanıklılıkları yüksek olan sporcuların da tükenmişliği daha az yaşayabilecekleri söylenebilir. Dolayısıyla, sporcu ve performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan tükenmişliğin üstesinden gelmek için, sporcuların zihinsel yönden mücadeleci bireyler olarak yetiştirilmesi, üzerinde durulması gereken bir noktadır (Kurtulget ve ark., 2018).

Tükenmişlik sürecinin sosyal ve bireysel birçok farklı durumdan etkilenebileceği, bu sürecin yavaşlatıcı ve hızlandırıcı değişkenlerinin de farklı olabileceği bir gerçektir (Kelecek ve Yıldırım, 2020). Doping kullanımının fiziksel zararları dışında psikolojik açıdan da sporculara zarar verdiği bilinmektedir. Tükenmişlik açısından baktığımızdaysa, doping kullanan sporcularda tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Beşiktaş, 2016). Çevresel ve bireysel birçok faktör sporcuların tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. Antrenör-sporcu ilişkisi, güdülenme ve algılanan güdüsel iklimin sporcu tükenmişliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Kelecek ve ark., 2022).

Sporcularda tükenmişliğin ortaya çıkma sürecinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörlerin nasıl bir etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılması; sporcuların tükenmişlik yaşamalarına sebep olan etmenlere yönelik tedbirlerin gerçekçi bir yaklaşımla ortaya koyulabilmesine bağlıdır. Bu araştırma, sporcularda tükenmişlik düzeyinin farklı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Sporcularda tükenmişliğin ortaya çıkma sürecinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörlerin nasıl bir etkiye sahip olduğunun ortaya çıkarılması; sporcuların tükenmişlik yaşamalarına sebep olan etmenlere yönelik tedbirlerin gerçekçi bir yaklaşımla ortaya koyulabilmesine bağlıdır. Böylece; gerek tükenmişlik yaşama sıklığı, gerekse de tükenmişlik düzeyi düşürülebilen sporcuların daha başarılı olmaları kolaylaşacaktır. Bu bağlamda, farklı değişkenlere ilişkin problem durumlarının ortaya koyulabilmesi için aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Cinsiyete göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Yaşa göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Spor yapma yılına göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Spor türüne göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?

5. Eğitim düzeyine göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Çalışma durumuna göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Ev ve spor yapılan yer arasındaki mesafeye göre sporcuların tükenmişlik düzeyleri arasında fark var mıdır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, spor yapan ve gönüllük esasına bağlı olarak uygulanan anket formuna cevap veren Hatay merkezindeki toplam 200 birey ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Sayıtları**

Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılarak anket formunu cevaplayan bireylerin, soruları doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

### **Kavramsal Çerçeve**

Tükenmişlik ve sporcu tükenmişliğine ilişkin literatürde birçok tanıma rastlamak mümkün olsa da, bu kavramların açıklanmasında aşağıdaki tanımlar kullanılmıştır.

**Tükenmişlik:** Bireyde ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenmesi durumudur (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008). Bu bağlamda yorulmak ya da kuvvet ve enerji kaynaklarındaki aşırı talep doğrultusunda tükenerek başarısız hale gelmek olarak ifade edilebilir (Çaloğlu ve Menteş Yalçın, 2020).

**Sporcu Tükenmişliği:** Sporcularda, antrenman ve yarışma neticesinde oluşan stresin kronikleşmesine tepki olarak; fiziksel ve duygusal tükenme, başkaları tarafından dışarıda bırakılma duygusu ve başkalarına karşı insancıl olmayan bir tutum olarak ifade edilmektedir (Raedeke ve Smith, 2001).

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma; basit rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır.

#### **Evren ve Örneklem**

Çalışmaya katılan, Hatay merkezde spor yapan 15 yaş ve üstü 200 kişi, örneklem grubunu oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	117	58,5
	Kadın	83	41,5
Yaş	15≤x<20	95	47,5
	20≤x<25	65	32,5
	25≤x<30	24	12,0
	30≤x	16	8,0
Spor Yılı	1 Yıldan Az	25	12,5
	1-2 Yıl	49	24,5
	3-4 Yıl	41	20,5
	5 Yıl ve Üzeri	85	42,5
Spor Türü	Bireysel Sporlar	106	53,0
	Takım Sporları	94	47,0
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	8	4,0
	Ortaöğretim	90	45,0
	Üniversite	102	51,0
Çalışma Durumu	Çalışıyor	41	20,5
	Çalışmıyor	159	79,5
Spor Yapılan Yer ile Ev Arasındaki Mesafe	x< 1 km	25	12,5
	1km≤x<3km	58	29,0
	3≤x<5km	46	23,0
	5km≤x	71	35,5
<b>Toplam</b>		<b>200</b>	<b>100</b>

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Raedeke ve Smith (2001) tarafından geliştirilen, Keleş ve ark. (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" sporcuların tükenmişlik düzeylerini belirlemede kullanılmıştır. 1., 3., 7., 9., 10. sorular duygusal/fiziksel tükenme alt boyutunu; 4., 6., 11., 12. sorular azalan başarı hissi alt boyutunu; 2., 5., 8., 13. sorular duyarsızlaşma alt boyutunu ölçmede kullanılmışlardır. Ölçek ve alt boyutlarının hesaplanmasında, yönü itibarıyla diğerlerinden farklı olan 12. soru ters puanlanmıştır. Anket sonuçları SPSS paket programında değerlendirilirken, %95 güven aralığında, p<0,05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

**Tablo 2**

*Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları*

Ölçek ve Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	,103	197	,000***
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	,139	197	,000***
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	,124	197	,000***
<b>Duyarsızlaşma</b>	,134	197	,000***

\*\*\*:p<,001

Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi verilerin normal dağılmadığını göstermektedir (bkz. Tablo 2). Bu sebeple iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

## Bulgular

Aşağıda, problem cümlelerine ilişkin analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Cinsiyete göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	Z	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	Erkek	117	99,96	2,00	-,156	,876
	Kadın	83	101,26	2,00		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	Erkek	117	102,45	1,80	-,568	,570
	Kadın	83	97,75	1,80		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	Erkek	117	96,29	2,25	-1,228	,220
	Kadın	83	106,43	2,50		
<b>Duyarsızlaşma</b>	Erkek	117	103,20	2,00	-,787	,431
	Kadın	83	96,70	1,75		

Tablo 3'e bakıldığında: cinsiyete göre sporcu tükenmişliği ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>,05$ ).

**Tablo 4**

*Yaşa göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	X <sup>2</sup>	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	15≤x<20	95	96,72	1,9231	10,334	,016
	20≤x<25	65	96,51	2,0000		
	25≤x<30	24	96,56	1,9231		
	30≤x	16	145,06	2,5769		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	15≤x<20	95	99,78	1,8000	9,221	,026
	20≤x<25	65	97,62	1,8000		
	25≤x<30	24	85,15	1,6000		
	30≤x	16	139,50	2,4000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	15≤x<20	95	92,55	2,2500	16,353	,001
	20≤x<25	65	94,35	2,2500		
	25≤x<30	24	115,00	2,5000		
	30≤x	16	150,94	3,0000		
<b>Duyarsızlaşma</b>	15≤x<20	95	101,79	1,7500	2,594	,458
	20≤x<25	65	97,12	2,0000		
	25≤x<30	24	91,77	1,7500		
	30≤x	16	119,63	2,2500		

Tablo 4'e bakıldığında: Yaşa göre sporcu tükenmişliği ana boyutu ile duygusal/fiziksel tükenme ve azalan başarı hissi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ).

**Tablo 5**

*Spor yapma yılına göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Spor Yılı	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	X <sup>2</sup>	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	1 Yıldan Az	25	123,06	2,2308	8,014	,046
	1-2 Yıl	49	103,49	2,0769		
	3-4 Yıl	41	107,44	2,0000		
	5 Yıl ve Üzeri	85	88,79	1,8462		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	1 Yıldan Az	25	126,76	2,2000	7,569	,056
	1-2 Yıl	49	94,08	1,8000		
	3-4 Yıl	41	106,78	1,8000		
	5 Yıl ve Üzeri	85	93,45	1,8000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	1 Yıldan Az	25	106,06	2,5000	8,527	,036
	1-2 Yıl	49	111,59	2,5000		
	3-4 Yıl	41	112,18	2,2500		
	5 Yıl ve Üzeri	85	86,84	2,2500		
<b>Duyarsızlaşma</b>	1 Yıldan Az	25	125,58	2,2500	6,447	,092
	1-2 Yıl	49	103,59	2,0000		
	3-4 Yıl	41	96,62	1,7500		
	5 Yıl ve Üzeri	85	93,21	1,7500		

Tablo 5'e bakıldığında: Spor yapma yılına göre sporcu tükenmişliği ana boyutu ile azalan başarı hissi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ).

**Tablo 6**

*Spor türüne göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Spor Türü	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	Z	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	Bireysel	106	106,64	2,0769	-1,594	,111
	Takım	94	93,58	1,9231		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	Bireysel	106	102,95	1,8000	-,640	,522
	Takım	94	97,73	1,8000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	Bireysel	106	105,77	2,5000	-1,374	,169
	Takım	94	94,56	2,2500		
<b>Duyarsızlaşma</b>	Bireysel	106	109,47	2,0000	-2,343	,019
	Takım	94	90,38	1,7500		

Tablo 6'ya bakıldığında: Spor türüne göre duyarsızlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ).

**Tablo 7**

*Eğitim düzeyine göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	X <sup>2</sup>	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	İlköğretim	8	159,38	2,6923	8,917	,012
	Ortaöğretim	90	100,37	2,0000		
	Üniversite	102	96,00	2,0000		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	İlköğretim	8	148,19	2,5000	6,847	,033
	Ortaöğretim	90	103,22	1,8000		
	Üniversite	102	94,36	1,7000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	İlköğretim	8	145,13	3,0000	6,114	,047
	Ortaöğretim	90	93,98	2,2500		
	Üniversite	102	102,75	2,3750		
<b>Duyarsızlaşma</b>	İlköğretim	8	160,88	2,6250	10,754	,005
	Ortaöğretim	90	103,52	2,0000		
	Üniversite	102	93,10	1,7500		

Tablo 7'ye bakıldığında: Eğitim düzeyine göre, sporcu tükenmişliği ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (p<,05).

**Tablo 8**

*Çalışma durumuna göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Çalışma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	Z	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	Çalışıyor	41	110,70	2,0769	-1,266	,205
	Çalışmıyor	159	97,87	2,0000		
<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	Çalışıyor	41	103,37	1,8000	-,357	,721
	Çalışmıyor	159	99,76	1,8000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	Çalışıyor	41	112,83	2,5000	-1,538	,124
	Çalışmıyor	159	97,32	2,2500		
<b>Duyarsızlaşma</b>	Çalışıyor	41	111,27	2,2500	-1,345	,179
	Çalışmıyor	159	97,72	1,7500		

Tablo 8'e bakıldığında: Çalışma durumuna göre, sporcu tükenmişliği ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>,05).

**Tablo 9**

*Ev ile spor yapılan yer arasındaki mesafeye göre sporcuların tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek ve Alt Boyutları	Ev ile Spor Yapılan Yer Arası Mesafe	n	Sıra Ortalaması	Ortanca	X <sup>2</sup>	p
<b>SPORCU TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ</b>	x< 1 km	25	99,76	2,0000	1,106	,776
	1km≤x<3km	58	94,93	1,9231		
	3≤x<5km	46	100,00	1,9615		
	5km≤x	71	105,63	2,0769		

<b>Duygusal/Fiziksel Tükenme</b>	x< 1 km	25	99,98	1,8000	2,860	,414
	1km≤x<3km	58	93,17	1,7000		
	3≤x<5km	46	96,35	1,7000		
	5km≤x	71	109,36	2,0000		
<b>Azalan Başarı Hissi</b>	x< 1 km	25	104,70	2,2500	1,062	,786
	1km≤x<3km	58	101,66	2,5000		
	3≤x<5km	46	105,04	2,5000		
	5km≤x	71	95,13	2,2500		
<b>Duyarsızlaşma</b>	x< 1 km	25	92,96	1,7500	3,587	,310
	1km≤x<3km	58	90,93	1,7500		
	3≤x<5km	46	104,53	2,0000		
	5km≤x	71	108,36	2,0000		

Tablo 9'a bakıldığında: Ev ile spor yapılan yer arasındaki mesafeye göre, sporcu tükenmişliği ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

## Sonuç

Literatür incelendiğinde, sporcu tükenmişliği üzerine yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar birbirini destekleyen sonuçlar ortaya koyabildikleri gibi, birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara ilişkin birkaç örnek ve yaptığımız araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir:

Güvendi (2020), cinsiyete göre tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ve erkeklerin kadınlara oranla tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu; yaşa göre de tükenmişliğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ve 21 yaş üstü sporcuların 18-20 yaş aralığındaki sporculara oranla daha yüksek tükenmişlik düzeyinde olduğunu; milli sporculuk yılına göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı fark olduğunu ve millilik yılı 2-5 yıl aralığında olan güreşçilerin 14 yıl ve üzeri millilik deneyimine sahip güreşçilerden daha düşük tükenmişliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Düzenci (2021), yaş değişkenine göre tükenmişlik alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığını; bunun yanında profesyonel erkek sporcuların profesyonellik yılı ile duygusal/fiziksel tükenme alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Sarı ve Köleli (2020), sporcuların tükenmişlikleri açısından antrenör kaynaklı destekleyici güdüsel iklimin olumlu bir rolü olduğu sonucuna varmışlardır. Antrenörler ve spor psikologları destekleyici güdüsel iklimin olumlu etkilerini bilerek sporcuların optimal deneyim sağlayacakları bir ortam oluşturmalarıdır.

Araştırmamızda: Cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı; 30 yaş ve üstü bireylerdeki tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma alt boyutu hariç tüm boyutlarda diğer yaş gruplarından anlamlı seviyede yüksek olduğu; spor yapma yılına göre sporcu tükenmişliği ana boyutu ile azalan başarı hissi alt boyutunda, 1 yıldan az spor yapan bireylerin daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğu; spor türüne göre duyarsızlaşma alt boyutunda, bireysel sporlarla uğraşan



bireylerin daha yüksek tükenmişlik gösterdikleri; eğitim düzeyine göre sporcu tükenmişliği ve tüm alt boyutlarında ilköğretim seviyesindeki bireylerde tükenmişlik düzeyinin diğerlerinden yüksek olduğu; çalışma durumuna göre çalışan ve çalışmayan bireyler arasında tükenmişlik açısından bir farklılık olmadığı; ev ile spor yapılan yer arasındaki mesafeye göre, bireylerin tükenmişlikleri açısından bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tüm bu veriler ışığında; tükenme eğilimi gösteren sporcuların spora karşı tükenmişlik yaşamadan belirlenmesinde ve tükenmişlik düzeyi yüksek sporculara tekrar sporun sevdirilmesinde antrenörlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda etkin katılım, çok yönlü gelişim, özelleşme, bireyselleşme, çeşitlilik ve antrenmanda aşamalı artan yüklenme gibi antrenman ilkelerinin (Bompa, 2007) antrenörler tarafından dengeli bir şekilde hayata geçirilmesi önerilmektedir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik kurul kararının tarihi:

Etik kurul belgesinin sayı numarası:

### Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Beşiktaş, M.Y.** (2016). Doping kullanan erkek vücut geliştirme sporcularının yarışma sonrası tükenmişlik durumlarının ölçülmesi. *İÜ Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 29-37.
- Bompa, T.O.** (2007). Antrenman Kuramı ve Yöntemi. (Çev.) Keskin, İ., Tuner, A.B., Küçüköz, H., Bağırhan, T., Spor Yayınevi ve Kitabevi, Ankara.
- Çaloğlu, M., Menteş Yalçın, Ö.** (2020). Sporcu eğitim merkezlerindeki güreşçilerin sporcu tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 59-73.
- Düzenci, S.** (2021). *Profesyonel erkek futbolcuların mevki ve bazı değişkenler açısından sporcu tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Eklund, R.C., DeFreese, J.D.** (2015). Athlete burnout: What we know, what we could know, and how we can find out more. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 27(2), 63-75.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., & Hassmén P.** (2011). Athlete burnout: an integrated model and future research directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 3-24.
- Güvendi, Y.** (2020). *Milli güreşçilerin psikolojik becerilerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, S., Kara, F.M., Kazak Çetinkalp, F.Z., Aşçı, F.H.** (2016). "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği"nin Türkçe uyarlaması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 27 (4), 149–161.
- Keleş, S., Oran, A., & Bülbül, B.** (2022). Sporcu tükenmişliğinin belirlenmesinde antrenör – sporcu ilişkisi, güdülenme ve algılanan güdül ikliminin rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(3), 207-223.
- Keleş, S., Yıldırım, K.** (2020). Sporcu tükenmişliğini belirlemede farklı psikolojik yapıların rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 164-175.
- Kurtulget, E., Kaplan, G., & Çepikkurt, F.** (2018). Basketbolcularda tutkunluk ve zihinsel dayanıklılığın tükenmişliği belirlemedeki rolü. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 82-91.
- Raedeke, T.D., Smith, A.L.** (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout

Tohma, E. & Aykın, A. G. (2023). Sporcularda Tükenmişlik Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-10.

measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 281–306.

**Sağlam Arı, G., Çına Bal, E.** (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.

**Sarı, İ., Köleli, N.Y.** (2020). Antrenör kaynaklı destekleyici ve kısıtlayıcı güdüsel iklimin sporcuların tükenmişlik ve ahlaki karar alma tutumları ile ilişkisi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 31(2), 69-82.

## Ritim Eğitimi ve Dans Dersinin Cinsiyete ve Bölümlere Göre Öğrenci Tutumlarına Etkisi

Aycen Aybek<sup>a</sup>

Suat Aybek<sup>b</sup>

Geliş Tarihi: 6 Haziran 2023 Kabul Tarihi: 20 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 11-21

### Özet

Yapılan araştırmada ritim eğitimi ve dans dersinin cinsiyet değişkeni ve bölümleri açısından öğrenci tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 103'ü kadın, 190'ı erkek olmak üzere 293 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Ayyıldız Durhan ve Gökyürek (2020) tarafından geliştirilen Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; bölüm, yaş aralığı ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik olarak ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninde, kadın örnekleminin lehine "Kazanım" alt boyutunda gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur ( $t = -3,862$ ,  $p = 0,0001$ ). Aynı zamanda erkek ve kadın arasında "Eğilim" ve "Antipati" gibi diğer alt boyutlar için anlamlı fark saptanmıştır. Eldeki bulgular, cinsiyetler arasında kişilik özellikleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Spor Bilimleri Öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamda oluşan cinsiyet ve bölümler arasındaki algı farklılığının giderilmesi anlamında dersin kazanımları hakkında daha detaylı bilinçlendirme sürecin gerekliliği yönünde görüşler sunulabilir. Beraberinde ritim eğitimi ve dans dersinin kapsamının genişletilerek, genel eğitimin bir parçası haline getirilmesi çok yönlü kazanım sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dans, Ritim Eğitim, Spor Bilimleri, Tutum

## Determining Students Attitudes Toward Rhythm Education and Dance Classes In Relation To Different Genders

### Abstract

The study aimed to examine students' attitudes towards rhythm and dance classes in relation to gender. A total of 293 students from the Faculty of Physical Education at Tokat Gaziosmanpaşa University participated, including 103 females and 190 males. The Attitude Scale for Rhythm Education and Dance Teaching, developed by Ayyıldız Durhan and Gökyürek (2020), was employed as the data collection tool. Independent samples t-test and one-way ANOVA were conducted to analyze the variables of gender, grade level, department, age group, and grade level. The significance level was set at 0.05. Results revealed a significant difference in the "Gain" sub-dimension, favoring females in the gender variable ( $t = -3.862$ ,  $p = 0.0001$ ). Additionally, significant differences were found between genders in other sub-dimensions such as "Tendency" and "Antipathy," indicating variations in attitudes towards rhythm and dance. These findings suggest that there are gender-related differences in personality traits among sports science students. To address these disparities, it is crucial to raise awareness about the benefits of the course, bridging the perception gap between genders and departments. Moreover, expanding the scope of the Rhythm Pedagogy and Dance course and integrating it into general education can yield multifaceted advantages.

**Key Words:** Rhythm Education, Dance, Attitude, Sport Sciences

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, [aycenaybek@gmail.com](mailto:aycenaybek@gmail.com) ORCID; 0000-0002-4951-9060 (Sorumlu Yazar);

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, [suataybek@gmail.com](mailto:suataybek@gmail.com) ORCID; 0000-0002-0639-2979

## Giriş

Ritim, insanlığın tüm çevresini saran bir doğa olayıdır. İnsan yaşantısındaki devamlılık ve evrendeki doğal hareketlerin tümünde bulunur. Çevremize baktığımızda her nesnenin bir ritmi olduğunu ve bunun da çevremizde bir uyum yarattığını görürüz. Ormandaki seslerde, akan derelerde, deniz dalgalarında, insanlar tarafından oluşturulan seslerde hep ritim vardır (Seyrek, 1986). Sizi hayata bağlayan kalp atımınızda, nefes alışınızda var olan ritim aslında ana rahmine düştüğümüz anda kendini gösterir.

İnsanın oluşumu, müzik ve dans gibi sanatsal değerlerin ortaya çıkışı ile ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin dans derslerindeki motivasyonlarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Turan, 2016). Dans, bir toplumun geleneklerini, inançlarını ve değerlerini yansıttığı için kültürel ve tarihi bir öneme sahiptir. Dans, eski dönemlerden itibaren farklı kültür ve medeniyetlerde insanın kendini ifade etme yanı sıra iletişim biçimidir denilebilir.

Geçmişten günümüze tarihsel süreç içinde dansın, eğitimdeki rolü her geçen gün önem kazanmış ve toplumsal anlamda katkıları büyük ölçüde ortaya çıkmıştır. Dans eğitimi dünya genelinde ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yerini almıştır ve dans eğitimine yönelik çeşitli yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır (Aktaş, 1999). Dans, beden eğitimi müfredatında, ritim eğitimi, sosyal danslar, yaratıcı dans, hareket eğitimi, halk dansı gibi birçok formda yer almaktadır. Var olan müfredattaki hareketlerin yanı sıra, hareket etmenin eğlenceli ve farklı bir yoludur ve eğitim programlarına dahil edilerek, çocuklara gelişimsel olarak uygun dans tecrübelerini kazanma şansını verir (Purcell, 1994).

Beraberinde ritim ve dans, okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ileri yaş gurupları için duygusal gelişimlerinde çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Müzik eğitimi, çocukların müzikal ve müzik dışı faaliyetlerini (dikkat ve yeteneği, koordinasyon, disiplin, özgüven, beyin kas koordinasyonu vb. ) geliştirdiğini ifade edilmiştir (Erdal, 2012). Bu bağlamda insan gelişiminin önemli unsuru olan ritim eğitimi ve dansın, hareket gelişimi için önemli bir faktör olduğu bilinen bir durumdur. Dans dersleri, bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal alanlarda gelişimlerine etki edebilir ve serbest zamanlarını değerlendirmek için bir dans kültürü oluşturmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, dans eğitimi ve öğretimi eğitim sürecinde son derece önemli bir faktördür. Bu bağlamda, bir dans öğreticisinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel gelişimini ve ortaya çıkan değişiklikleri takip etmesi, aynı zamanda motorsal yapı ve özelliklerini anlaması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyecek ve uygulamalarda başarılı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olacaktır (Purcell, 1994).

Her yaş gurubunda sportif etkinlikler ve öğrenme faaliyetleri için ritim duygusunun,

yapılan becerilerin daha estetik ve uyumlu şekilde yapılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Spor pratiği, yaşam kalitesini ve motor ve bilişsel gelişimi iyileştirmek için bir önceliktir (Alesi Vd., 2016). Beraberinde ritim eğitiminin koordinatif becerilerin yanı sıra diğer motor unsurlar içinde önemli olduğu söylenebilir. Motor beceri, gelişim için önemlidir. Tüm beden dahil olduğu motor beceri türleri, sosyal etkileşim içinde önem arz ettiği ifade edilebilir.

Ritim eğitimi ve dans ile ilgili alanyazın sınırlı olmasına rağmen beden eğitimi ve spor, müzik eğitimi, yaratıcı drama gibi birçok spor dalının önemli bir bileşenidir. Bu anlamda yapılan araştırmanın sonuçlarının alanyazına ve aynı zamanda ders uygulamasına yönelik katkı sağlayacağı yönünde belirleyici bilgiler sunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmada Spor Bilimleri öğrencilerinin, ritim eğitimi ve dans derslerine yönelik tutumlarını cinsiyete ve bölüm değişkenine göre tespiti amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli; bir durumun, bilimsel yöntemler kullanılarak betimlenmesi süreci tarama modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmaya katılım sağlayan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi 293 katılımcının %64,8'i erkek, %35,2'si kadındır. Yaş aralığına göre dağılım ise %27,0 18-21 yaş aralığında, %55,3 22-24 yaş aralığında ve %17,7'si 25 yaş ve üstüdür.

### Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ayyıldız Durhan ve Gökyürek (2020) tarafından geliştirilen Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Kazanım (15 madde), Antipati (11 madde) ve Eğilim (6 madde) olarak adlandırılan 3 alt boyut ve toplam 32 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında Kazanım alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,95, Antipati alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,91, Eğilim alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeğin geneline ilişkin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumu ölçmek adına geliştirilen ölçüm aracının geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar sunduğu belirlenmiştir (Durhan & Gökyürek, 2020).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 22 programında gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerin elde edilmesi için frekans ve yüzde analizlerine başvurulmuştur. Verilerin normal dağılım durumları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve her bir bağımsız değişken için her bir alt boyuta yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ). Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; bölüm, yaş aralığı ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik olarak ise tek yönlü ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 1**

*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	50	50
Kadın	50	50
<b>Yaş Aralığı (yıl)</b>		
18-21 arası	79	27
22-24 arası	162	55,3
25 yaş ve üstü	52	17,7
<b>Mezun Olduğu Okul</b>		
Spor Lisesi	32	10,9
Meslek Lisesi	74	25,3
Diğer	187	63,8
<b>Bölümü</b>		
Beden Eğitimi Öğretmenliği	114	38,9
Antrenörlük	134	45,7
Spor Yöneticiliği	45	15,4
<b>Sınıfı</b>		
3.sınıf	149	50,9
4.sınıf	144	49,1

Tabloda, araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş aralığı, mezun oldukları okul, bölümleri ve sınıfları hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre, 293 katılımcının %64,8'i erkek, %35,2'si kadındır. Yaş aralığına göre dağılım ise %27,0 18-21 yaş aralığında, %55,3 22-24 yaş aralığında ve %17,7'si 25 yaş ve üstüdür. Mezun oldukları okul türlerine bakıldığında %63,8'i diğer okullardan, %25,3'ü meslek lisesi ve %10,9'u spor lisesi mezunudur. Bölümlere göre dağılıma bakıldığında ise, %45,7'si antrenörlük, %38,9'u beden eğitimi öğretmenliği ve %15,4'ü spor yöneticiliği bölümlerinden mezundur. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde, %50,9'u 3. sınıf öğrencisi, %49,1'i ise 4. sınıf öğrencisidir. Bu demografik veriler, çalışmanın örneklemini hakkında bilgi sağlamaktadır.

**Tablo 2**

*Cinsiyete Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

	Cinsiyet	n	$\bar{x} \pm$	t	p
Kazanım	Erkek	190	57,35±10,52	-3,862	0,001
	Kadın	103	62,66±12,45		
Antipati	Erkek	190	39,47±8,71	-4,255	0,001
	Kadın	103	44,18±9,64		
Eğilim	Erkek	190	17,55±5,28	-6,075	0,001
	Kadın	103	21,58±5,64		

Bu çalışmada, kazanım, antipati ve eğilim özellikleri incelenerek cinsiyetler arasındaki farklılıklar t-testi ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan 190 erkeğin kazanım ortalaması 57,35±10,52 iken, 103 kadının kazanım ortalaması 62,66±12,45 olarak bulunmuştur. T-testi sonucuna göre, cinsiyetler arasında kazanım özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-3,862, p=0,0001). Antipati özelliği için erkeklerin ortalaması 39,47±8,71, kadınların ortalaması ise 44,18±9,64 olarak bulunmuştur. Cinsiyetler arasında antipati özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-4,255, p=0,0001). Eğilim özelliği için erkeklerin ortalaması 17,55±5,28, kadınların ortalaması ise 21,58±5,64 olarak bulunmuştur. Cinsiyetler arasında eğilim özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-6,075, p=0,0001). Bu bulgular, cinsiyetler arasında kişilik özellikleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3**

*Yaşa Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p
Kazanım	18-21 arası	79	59,58±10,50	1,653	0,193
	22-24 arası	162	59,88±12,00		
	25 yaş ve üstü	52	56,61±11,21		
	Toplam	293	59,22±11,50		
Antipati	18-21 arası	79	41,08±8,55	1,517	0,221
	22-24 arası	162	41,77±9,21		
	25 yaş ve üstü	52	39,19±10,53		
	Toplam	293	41,12±9,30		
Eğilim	18-21 arası	79	19,18±5,39	1,490	0,227
	22-24 arası	162	19,26±5,82		
	25 yaş ve üstü	52	17,73±5,92		
	Toplam	293	18,97±5,73		

Tabloya göre, farklı yaş aralıklarındaki katılımcıların kazanım, antipati ve eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Katılımcıların yaşlarına bağlı

olarak puanlarında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, tüm yaş gruplarının toplam kazanım puanları ortalaması 59.22±11.50, toplam antipati puanları ortalaması 41.12±9.30 ve toplam eğilim puanları ortalaması 18.97±5.73 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4**

*Mezuniyet Durumuna Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p
Kazanım	Spor Lisesi	32	59,84±9,07	0,236	0,790
	Meslek Lisesi	74	59,83±12,58		
	Diğer	187	58,87±11,47		
	Toplam	293	59,22±11,50		
Antipati	Spor Lisesi	32	41,40±6,85	0,546	0,580
	Meslek Lisesi	74	42,04±10,68		
	Diğer	187	40,72±9,10		
	Toplam	293	41,12±9,30		
Eğilim	Spor Lisesi	32	18,96±4,21	0,963	0,383
	Meslek Lisesi	74	19,75±6,38		
	Diğer	187	18,66±5,68		
	Toplam	293	18,97±5,73		

Yapılan analizlere göre, katılımcıların kazanım, antipati ve eğilim puanları arasında cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan okul ve bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Ancak, kazanım ve antipati puanları açısından incelendiğinde, spor lisesi, meslek lisesi ve diğer okul türlerinden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Eğilim puanları açısından ise, farklı okul türlerinden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular, spor eğitimi alan öğrencilerin kazanım, antipati ve eğilim açısından diğer öğrencilerden farklı bir performans sergilemediklerini göstermektedir.

**Tablo 5**

*Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p	Post-Hoc (Scheffe)
Kazanım	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	63,50±9,45	14,207	0,001	A>B,C B<A
	Antrenörlük (B)	134	56,23±12,41			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	57,31±10,23			
	Toplam	293	59,22±11,50			
Antipati	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	44,77±7,86	17,448	0,001	A>B,C
	Antrenörlük (B)	134	39,48±9,30			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	36,80±9,63			
	Toplam	293	41,12±9,30			
Eğilim	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	21,06±5,26	14,460	0,001	A>B,C
	Antrenörlük (B)	134	17,31±5,70			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	18,62±5,39			
	Toplam	293	18,97±5,73			



Tabloya göre yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları diğer iki bölümden daha yüksek bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Antrenörlük bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha düşük bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Scheffe post-hoc testi sonuçlarına göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği bölümleri öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 6**

*Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

	Sınıf	n	$\bar{x} \pm$	t	p
<b>Kazanım</b>	3.sınıf	149	57,97±10,50	-1,903	0,058
	4.sınıf	144	60,52±12,35		
<b>Antipati</b>	3.sınıf	149	40,02±8,66	-2,074	<b>0,039</b>
	4.sınıf	144	42,27±9,83		
<b>Eğilim</b>	3.sınıf	149	18,28±5,44	-2,088	<b>0,038</b>
	4.sınıf	144	19,68±5,95		

İstatistiksel analiz sonucunda, "Kazanım" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 57,97±10,50 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 60,52±12,35 olarak hesaplanmıştır. T-testi sonucuna göre, bu fark anlamlı değildir ( $t = -1,903$ ,  $p = 0,058$ ). "Antipati" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 40,02±8,66 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 42,27±9,83 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan fark anlamlıdır ( $t = -2,074$ ,  $p = 0,039$ ). "Eğilim" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 18,28±5,44 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 19,68±5,95 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı fark vardır ( $t = -2,088$ ,  $p = 0,038$ ). Sonuç olarak, "Antipati" ve "Eğilim" ölçümlerinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, "Kazanım" ölçümünde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

### Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde, spor bilimleri öğrenci gurubunun, ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının, cinsiyete göre ölçek alt boyutlarından, "Kazanım", "Antipati" ve "Eğilim" özellikleri alt boyutları şeklinde değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmada kadın bulgularının erkeklere oranla, "Kazanım" ve "Eğilim" alt boyutunda kadınların lehine bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu durum kadınların güncel egzersiz faaliyetleri içerisinde yer alan farklı türden sportif etkinliklerin doğası gereği ritim ve dans motifleri barındığından oluşmuş olabilir. Beraberinde araştırmanın "Antipati" alt boyutu ortalamalarının kadınlarda yüksek olduğu sonucu ise kadın öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersinde genel olarak yeterli olduklarını düşünebileceklerinden kaynaklanabilir. Bu

anlamda araştırmadaki sonuçlar alan yazının desteklediği şekilde oluşmuştur (Özbal, Ektirici, Yılmaz, 2022; Aksu, Tortop, 2022; Yoncalık, 2007). Sonuç olarak literatürdeki araştırmaların kadın ve erkek öğrencilerin dansa yönelik tutumlarının, kadın öğrenciler lehine olmasını, bireyin yaşadığı toplumdaki kültürel kodların, cinsiyetlere belirlediği rollerin gereği olduğu düşünülebilir. Beraberinde her iki cinsiyetin ilgi alanlarının farklılığı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmada yaş gruplarına göre ölçek alt boyutlarının “Kazanım”, “Antipati”, “Eğilim” değerlendirilmesi incelendiğinde, farklı yaş aralıklarındaki katılımcıların “Kazanım”, “Antipati” ve “Eğilim” puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 3). Bu durumun nedeni, örneklem büyüklüğünün yetersiz olması veya biyolojik yaş arasındaki farkların, istatistiksel olarak anlamsız olması olabilir. Yapılan araştırmanın sonuçları alanda ilgili yapılan diğer çalışmaları destekler görünümündedir (Özbal, Ektirici, Yılmaz, 2022).

Literatürde bazı araştırmalarda müzikle ilgilenenlerin beyinlerinin belirli alanlarında hiper gelişim gösterdiklerini ve motor beceriler, görsel görevler ve müzikle ilgili işleme yetenekleri test edildiğinde daha iyi sonuçlar aldıklarını göstermiştir (Iuşcă,2022). Aynı zamanda müzik ve ritim eğitimine erken başlayan bireylerin beyin plastisite olma özelliği, akademik başarısı, ritim duygusunun geliştiği yönünde gelişimsel nöroloji alanında çalışmalar vardır. Beraberinde yetişkinlerle ilgili de ritim eğitimi ve dansın nöral anlamda değişime olumlu yönde katkı sağladığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Miendlarzewska, E.A., & Trost, W.J. (2014); Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N.E.V., Penhune, V. B., & Hyde, K. L. (2018); Kirsch Vd., 2018). Aynı zamanda başka bir çalışmada ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, iki grup arasında problem çözme becerilerinde dersi alanların yönünde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Kuru & Karabulut, 2009). Bu bağlamda yakın dönemde ulusal eğitim programında konunun öneminin anlaşıldığı öngörülerek gereken düzenlemeler doğrultusunda yeni uygulamaya geçildiği görülmektedir. Bu anlamda araştırmaya katılım sağlayan gurupların orta eğitim programları mevcut programa dâhil olmadıkları varsayılarak, eldeki bulgulara göre spor lisesi öğrenci guruplarını diğer okul türlerine karşı, kazanım, “Antipati” ve “Eğilim” açısından anlamlı bir sonuç oluşmamıştır (Tablo 4). Bu durumu genel eğitim bünyesinde, ritim eğitimi ve dansa yönelik faaliyet eksikliği olarak görülebilirken, aynı zamanda öğrencilerin bu anlamda yeterli bilince ve motivasyona sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun bir yansıması olarak lisans eğitiminde derse karşı yeterli ilginin oluşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların bölümlerine göre ölçek alt boyutların değerlendirilmesinde, bölüm değişkenine göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarının diğer bölümlere göre farklılık gösterdiği kaydedilmiştir (Tablo 5). Bu anlamda oluşan durum alanda yapılan benzer bir çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aksu & Tortop, 2022). Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve inançlarının daha önde olduğu görülmektedir. Ödemiş (2020) tarafından

yapılan çalışmada katılımcıların sınıf ve bölüm değişkenlerine göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin dans öz-yeterlik puanlarının diğer bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine başka bir araştırmada 12 haftalık eşli dans egzersizlerin bazı fiziksel parametreleri olumlu yönde etkilediği sonuçlarının yanında, sporcular için önemli bir gereksinim olan ritim gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Okyar & Tortop, 2019). Bu anlamda yapılan araştırmalarla ilgili olarak alan yazında paralellik gösterdiği söylenebilir. Oysaki sporun hemen hemen her türlü branşında ritim eğitiminin kazanımları oldukça önemli görülürken, özellikle öğretmenlik bölümünde yüksek çıkmasını aynı zamanda yürürlükteki müfredat programı ile alakalı bir durum olabilir. Spor Bilimleri Fakültelerindeki diğer bölümlerinin alanla ilgili uzmanlık gerektirdiği söylenebilirken, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği için daha geniş yelpazesi olan bir durumdan bahsedilebilir. Bu bölüm için daha farklı gerekliliklerin olduğunun yanı sıra öğrencilerinin çok yönlü olma arzusu ritim eğitimi ve dansa karşı ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Katılımcıların sınıf seviyesine göre ölçek alt boyutların değerlendirilmesi "Antipati" ve "Eğilim" ölçümlerinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, "Kazanım" ölçümünde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 6). Bu durum, örneklem grubunun ilgisi ile alakalı bir durum olabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda spor bilimleri öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda ritim eğitimi ve dans dersi oluşan cinsiyet ve bölümler arasındaki algı farklılığından kaynaklı olarak görülen değişkenlere yönelik kurum içi düzenlemeler yapılabilir. Beraberinde ritim eğitimi ve dans dersinin kapsamının genişletilerek, Milli Eğitim programı dahilinde, genel eğitimin bir parçası haline getirilmesi, ulusal anlamda tüm yaş guruplarının gelişimine katkı sağlayabilir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 26.01.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 255591

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

## Kaynakça

- Aksu, A.İ. & Tortop, Y.** (2022). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin dans özyeterliği ve sağlıklı yaşam biçimleri arasındaki ilişki. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 61-72.
- Aktaş, G.** (1999). *Temel dans eğitimi*. Ege Üniversitesi Baskı Evi.
- Alesi, M., Bianco A., Luppina G., Palma A., & Pepi A.** (2016). Improving children's coordinative skills and executive functions: The effects of a football exercise program. *Percept Mot Ski* 122, 27–46.
- Cross, E.S., Kirsch, L.P., Ticini, L.F., & Schütz-Bosbach, S.** (2011). The Impact of aesthetic evaluation and physical ability on dance perception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5(2011), 102-109.
- Durhan, T.A. ve Gökyürek, B.** (2020). Ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 59-76.
- Erdal, G.G.** (2012). The place of music teaching methods in pre-school education according to the theorists of development and learning. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 54-59.
- Luşcâ, D.G.** (2022). Neuro-psychological benefits of music education. *Review of Artistic Education*, 23, 1-8.
- Karasar, N.** (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N.E.V., Penhune, V. B., & Hyde, K. L.** (2018). Structural covariance analysis reveals differences between dancers and untrained controls. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 373.
- Kirsch, L.P., Diersch, N., Sumanapala, D.K., & Cross, E.S.** (2018). Dance training shapes action perception and its neural implementation within the young and older adult brain. *Neural Plasticity*, 2018, 1-20.
- Kuru, E. ve Karabulut, E. O.** (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 441-458.
- Miendlarzewska, E.A., & Trost, W.J.** (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*(7), 1-18.
- Okyar, B. ve Tortop, Y.** (2019). 12 Haftalık eşli dans çalışmalarının bazı fiziksel uygunluk parametrelerine etkisi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-74.
- Purcell, Theresa M.** (1994). Teaching Children Dance, Human Kinetics (December 31, 1994).
- Seyrek, H.** (1986). Müzik Sanatı. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Turan, Z. ve Çamlıyer, H.** (2016). Dans eğitiminde temel hareket becerilerinin sınıflandırılması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 9(17), 9-28.

Aybek, A. & Aybek, S. (2023). Ritim Eğitimi ve Dans Dersinin Farklı Cinsiyetler Açısından Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-23.

**Turan, Z.** (2016). Üniversite öğrencilerinin dans özyeterlikleri üzerine bir çalışma. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 16, 33-46.

**Ödemiş, M.** (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dans özyeterlik seviyesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 19-25.

**Özbal, A. F., Ektirici, A. & Yılmaz, B. H.** (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(2) , 156-167.

**Yoncalık, O.** (2007). Kültür ve spor bağlamında cinsiyetin "dans" a yönelik tutuma etkisi (Beden eğitim ve spor alanında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir analiz). *Milli Eğitim*, 36(176), 109-118.

## Spor Yapan ve Yapmayan Bireylerde Şiddet Davranışı Sıklığının İncelenmesi \*

Deniz KAPTAN<sup>a</sup>

Alparslan Gazi AYKIN<sup>b</sup>

Hilal İCİ<sup>c</sup>

Elmirhan SİNAN<sup>d</sup>

Geliş Tarihi: 10 Mayıs 2023 Kabul Tarihi: 14 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 24-31

### Özet

Gerek toplumu oluşturan bireyler, gerekse toplumu yöneten bireyler açısından, sporun şiddetten uzak, birlik ve kardeşlik içerisinde bir toplum yaratmada etkili bir araç olarak kullanılabilmesi yönünde yaygın bir algı vardır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; spor yapan ve yapmayan bireylerde şiddet davranışı sıklığı açısından bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

Hatay ilinde yaşayan 18 yaş ve üstü 300 yetişkin bireye gönüllülük ilkesi doğrultusunda uygulanan anket formu, kişisel bilgilerin yanı sıra Taşkesen ve Özpolat (2020) tarafından geliştirilen ve tek boyuttan oluşan Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğini içermektedir. Araştırma betimleyici bir araştırma olup, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İkili grupların analizinde Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden çok değişkene sahip grupların analizinde ise Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır.

Katılımcıların spor yapma durumuna, cinsiyete ve spor yapma sıklığına göre şiddet davranışı sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ). Ankete katılan bireylerin spor yapma yılı açısından şiddet davranışı sıklıkları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

İstatistiksel olarak 5 yıl ve üzeri spor yapan bireylerin şiddet davranışı sıklıklarının 1-2 yıl spor yapan bireylere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Spor yapan ve yapmayan bireylerin şiddet davranışı sıklığına ilişkin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması ve aralarında anlamlı bir farkın olmayışı; anlamlı bir fark olmasa da, spor yapma sıklığı en yüksek sporcuların şiddet davranışı sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının diğer sporculara oranla daha yüksek olması, sporun şiddeti önlemede yeterince etkin bir araç olarak kullanılmadığına işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, sporcu, şiddet davranışı

## Investigation of the Frequency of Violent Behavior in Individuals Who Play and Do Not Play Sports \*

### Abstract

There is a widespread perception that sports can be used as an effective tool in creating a society free from violence and in unity and brotherhood, both for the individuals who make up the society and for the individuals who manage the society. In this context, the aim of this study is; The aim of this study is to reveal whether there is a difference in the frequency of violent behavior in individuals who play and do not play sports.

The questionnaire applied to 300 adult individuals aged 18 and over living in the province of Hatay in accordance with the principle of voluntariness, includes the Violent Behavior Frequency Scale developed by Taşkesen and Özpolat (2020) and consists of one dimension, as well as personal information. The research is a descriptive study and simple random sampling method was used. Independent Sample T-Test was used in the analysis of paired groups, and the One-Way Anova Test was used in the analysis of groups with more than two

<sup>a</sup> Öğrenci, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, [kaptandonis12@gmail.com](mailto:kaptandonis12@gmail.com), 0009-0008-9658-7729;

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, [aykinalparslan@gmail.com](mailto:aykinalparslan@gmail.com), 0000-0001-7571-2086 (Sorumlu Yazar);

<sup>c</sup> Öğrenci, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, [hilalici8@gmail.com](mailto:hilalici8@gmail.com); 0009-0005-0115-2385;

<sup>d</sup> Öğrenci, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, [elmirhansinan@hotmail.com](mailto:elmirhansinan@hotmail.com), 0009-0004-8745-5426

\* Bu araştırma, 8-10 Mayıs 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 15. Ulusal Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

variables.

There was no statistically significant difference between the frequency of violent behavior according to the participants' sports status, gender and frequency of doing sports ( $p>0.05$ ). It was determined that there was a significant difference between the frequency of violent behavior in terms of the years of doing sports of the individuals participating in the survey ( $p<0.05$ ).

Statistically, it has been concluded that the frequency of violent behavior of individuals who have been doing sports for 5 years or more is higher than those who have been doing sports for 1-2 years. The fact that the mean scores of the individuals who do and do not play sports regarding the frequency of violent behavior are very close to each other and there is no statistical difference between them; Although there is no statistical difference, the fact that the average score of the athletes with the highest frequency of doing sports is higher than the other athletes, indicates that sports cannot be used as an effective tool in preventing violence.

**Key Words:** Sport, athlete, violent behavior

---

## Giriş

Günümüz dünyasında spor, insanların daha barışçı ortamlarda kendilerini kanıtlamalarına ve başarıya ulaşmalarına imkan sağlayan bir araç olarak da görülebilir. Böylelikle insanlar kuralları belirlenmiş spor dallarında belirli hedefler belirleyerek içlerindeki başarıya ulaşma güdüsünü oyun alanında tatmin edebilme imkanına kavuşmaktadırlar. Ancak bazı durumlarda bu güdülerin tatmini, oyuncularında şiddet içerikli kural dışı davranışlara dönüşürken, seyircilerde de benzer eğilimlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedirler. Bunun yanında insanlar, günlük hayat içerisinde de daha huzurlu ve mutlu bir toplumda şiddetten uzak, barış içerisinde yaşamayı arzularlar. Şiddet sarmalında ya da şiddeti hayatından çıkarmış bir toplum olma ayrımında; gerek toplumu oluşturan bireyler, gerekse toplumu yöneten bireyler açısından, sporun şiddetten uzak, birlik ve kardeşlik içerisinde bir toplum yaratmada etkili bir araç olarak kullanılabilceği yönünde yaygın bir algı söz konusudur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı; spor yapan ve yapmayan bireylerde şiddet davranışı sıklığı açısından bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

Sporun ırk, din, dil ayrımı gözetmeden insanları buluşturan evrensel barışçıl bir olgu olduğu yönünde ortak bir kanaat oluşmuştur. Spora yüklenen bu barışçıl misyona rağmen spor ortamlarında yaşanan şiddet olayları spora yönelik oluşan barışçıl algıya zarar vermektedir (Ziyagil ve ark., 2012).

Bir toplumda şiddet eğilimi yüksek birey ya da grupların ortaya çıkarılması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda tedbir alabilme olanağına kavuşulması, daha huzurlu bir toplum yaratılabilmesi adına bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, spor yapan ve yapmayan kişilerin şiddet davranışı sıklıkları arasında belirlenen farklılık düzeyi, sporun şiddeti engellemede etkin bir araç olarak kullanılma durumunun tespiti açısından önemlidir. Bu bağlamda, "Spor yapan ve yapmayan bireylerde şiddet davranışı sıklığı açısından bir fark var mıdır?" sorusunun yanısıra, farklı değişkenlere ilişkin problem durumlarının ortaya koyulabilmesi için aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Cinsiyete göre şiddet davranışı sıklıkları arasında bir fark var mıdır?
2. Spor yapma sıklığına göre şiddet davranışı sıklıkları arasında bir fark var mıdır?
3. Spor yapma süresine (yıl) göre, şiddet davranışı sıklıkları arasında bir fark var mıdır?

## Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; spor yapan 150, spor yapmayan 150 kişi olmak üzere toplam 300 kişiyle sınırlıdır.

## Araştırmanın Sayıltıları

Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılarak anket sorularını cevaplayan bireylerin, soruları doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

## Kavramsal Çerçeve

Spor; insanın, doğayla savaşırken kazandığı ana becerilerini ve geliştirdiği savaş yöntemlerini, tek olarak ya da topluca, barış içinde ve benzetim yoluyla, işten uzaklaşırken oyunu kullanmasına dayalı toplumsal bir süreç olduğu kadar, estetik, teknik, fizik ve yarışmacı bir olay olarak tanımlanabilir (Fişek, 1980).

Şiddet; sahip olunan güç ve kudretin, yaralanma ve kayıpla sonuçlanan veya sonlanma olasılığı yüksek bir şekilde bir topluma, bir gruba, bir insana veya kendine karşı doğrudan veya tehdit yoluyla uygulanmasıdır (Subaşı ve Akın, 2003).

Saldırganlık; Bir bireyin başkasına, kendine, herhangi bir canlı ya da cansız varlığa nesneye kasıtlı ya da kasıtsız olarak fiziksel ya da psikolojik zarar vermeye sebep olabilecek her türlü davranış olarak ifade edilebilir (Şahin, 2006).

Şiddet ve saldırganlık arasındaki temel ayrım; şiddetin sonuç, saldırganlığın ise daha çok sebep olduğudur (Taşkesen ve Özpolat, 2020).

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Hatay merkezde yaşayan bireyler içerisinde spor yapan 150 ve spor yapmayan 150 kişi olmak üzere çalışmaya katılan toplam 300 kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcılara ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1**

<i>Katılımcılara Ait Bilgiler</i>			
Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	192	64
	Kadın	108	36
Spor Yapma Durumu	Spor Yapan	150	50
	Spor Yapmayan	150	50
Spor Yapma Sıklığı (En az 30dk.)	Haftada 1-2 Kez	44	14,7
	Haftada 3-4 Kez	59	19,7
	Haftada 5 Kez ve Üzeri	47	15,7
Spor Yılı	1 Yıldan Az	15	5,0
	1-2 Yıl	24	8,0
	3-4 Yıl	17	5,7
	5 Yıl ve Üzeri	94	31,3



## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma; elde edilen verilerin SPSS paket programında değerlendirildiği, %95 güven aralığında,  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlılık aranan bir araştırmadır. Anket soruları, Hatay ilinde yaşayan 18 yaş ve üstü 300 yetişkin bireye gönüllülük ilkesi doğrultusunda uygulanmıştır. Anket formu, kişisel bilgilerin yanı sıra Taşkesen ve Özpolat (2020) tarafından geliştirilen ve tek boyuttan oluşan Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeğini içermektedir. Katılımcıların son 30 gün içerisinde ölçekte yer alan olayları hangi sıklıkla yaşadıkları sorgulanmıştır. Verilerin dağılımına ilişkin Skewness-Kurtosis değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Verilerin dağılımına ilişkin Skewness-Kurtosis değerleri*

	Skewness	Kurtosis
Şiddet Davranışı Sıklığı Ölçeği	1,293	1,337

Skewness ve Kurtosis değerleri -1,5 ile 1,5 aralığında veriler normal dağılım gösterirler (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen sonuçlara göre veriler normal dağılım göstermektedirler (bkz. Tablo 2). İkili grupların analizinde Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden çok değişkene sahip grupların analizinde ise Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Aşağıda, problem cümlelerine ilişkin yapılan analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Cinsiyete Göre Şiddet Davranışı Sıklıklarının Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Şiddet Davranışı Sıklığı	Erkek	192	2,017	1,009	1,789	0,075
	Kadın	108	1,813	0,827		

Tablo 3’e bakıldığında: Cinsiyete göre şiddet davranışı sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 4**

*Spor Yapma Sıklığına Göre Şiddet Davranışı Sıklıklarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek	Spor Yapma Sıklığı (En az 30 dk.)	N	$\bar{x}$	SD	F	p
Şiddet Davranışı Sıklığı	Haftada 1-2 Kez	44	1,903	0,996	2,781	0,065
	Haftada 3-4 Kez	59	1,724	0,809		
	Haftada 5 Kez ve Üzeri	47	2,156	1,029		

Tablo 4'e bakıldığında: Spor yapma sıklığına göre şiddet davranışı sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5**

*Spor Yapma Yılına Göre Şiddet Davranışı Sıklıklarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Anova Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek	Spor Yapma Yılı	N	$\bar{x}$	SD	F	p	Tukey
Şiddet Davranışı Sıklığı	1 Yıllan Az	15	1,783	0,933	3,187	0,026*	2<4
	1-2 Yıl	24	1,406	0,457			
	3-4 Yıl	17	2,095	1,227			
	5 Yıl ve Üzeri	94	2,029	0,955			

Tablo 5'e bakıldığında: Spor yapma yılına göre şiddet davranışı sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılığın 1-2 yıldır spor yapan bireylerle 5 yıl ve üzerinde spor yapan bireyler arasında olduğu görülmektedir. Spor yapma yılı 5 yıl ve üzeri olan kişilerin 1-2 yıldır spor yapan kişilere oranla şiddet davranışı sıklıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6**

*Spor Yapma Durumuna Göre Şiddet Davranışı Sıklıklarının Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları)*

Ölçek	Spor Yapma Durumu	N	$\bar{x}$	SD	t	p
Şiddet Davranışı Sıklığı	Spor Yapan	150	1,912	0,949	-0,576	0,565
	Spor Yapmayan	150	1,975	0,955		

Tablo 6'ya bakıldığında: Spor yapma durumuna göre, spor yapan ve yapmayan bireylerin şiddet davranışı sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

## Sonuç

Literatürde şiddet ve şiddet davranışı üzerine yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar birbirini destekleyen sonuçlar ortaya koyabildikleri gibi, birbirinden farklı yönde sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara ilişkin birkaç örnek ve yaptığımız araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir:

Sağlık çalışanlarına karşı şiddet, önemli bir sorun olarak görülmektedir (Tükmenoğlu ve Sümer, 2017). Yaklaşık olarak beş hemşireden dördü iş yerinde psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmaktadır (Tambağ ve ark., 2018).

Aygen ve Açık (2014), Elazığ ilindeki liselere devam eden öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada, şiddete maruz kalma ve başvurma oranlarının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Smith-Khuri ve ark. (2004), İrlanda, İsrail, Portekiz, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ergenler üzerine yaptıkları çok uluslu çalışmada, şiddete yönelik ergen davranışlarının benzer olduğu; kavga ve zorbalığa yönelik davranışların ergenler arasında sıkça rastlanılmayan, ara sıra yaşanan seyrek davranışlar olduğu sonucuna varmışlardır.

Kahya (2018), şiddete ilişkin medya etkisi üzerine yaptığı çalışmada, tek başına şiddet ve sapma davranışlarını medyanın yönlendirdiği görüşünün yetersiz olduğunu; yaş, cinsiyet, aile yapısı, ekonomik durum, ebeveynlerin eğitim durumu, yaşanan mekan, komşuluk ilişkileri, arkadaş çevresi, okula karşı duyulan istek, ailenin gencin hayatını takip etme durumu gibi faktörlerin de gençler üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Devlet liselerinde şiddet üzerine yaptığı çalışmada, suç ve şiddet açısından meslek liselerinin diğer liselerden daha riskli olduğunu ortaya koyan Ünlü ve ark.(2013), bu sonucun, okul yapısı ve kaynaklarının yanı sıra öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla da ilişkili olabileceğini ileri sürmektedir.

Wojciechowski (2021), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tedavisinin, ergenlik ve erken yetişkinlik dönemindeki şiddet içeren suçların azaltılmasında önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Şiddetin önlenmesine yönelik eğitim programlarının okulda düzenlenmesi durumunda, daha yapıcı çatışma çözüm yaklaşımlarının öğrenciler tarafından kullanılacağı, şiddet eğilimi ve davranışlarının azalarak daha güvenli ve şiddetten uzak bir okul ortamının sağlanacağı söylenebilir (Uysal ve Bayık Temel, 2009).

Farklı yaş ve eğitim düzeyindeki bireylerin sporda şiddete yönelebildiği, lise öğrencisi ve mezunlarında erkek bireylerin bu olaylara daha çok karıştığı; kadınlar şiddete yönelebilseler de erkeklere oranla şiddet olayına çok daha az karıştığı; sporda şiddetin en fazla futbol taraftarlarında gerçekleştiği ve şiddete farklı şekillerde başvurdukları belirlenmiştir (Gür, 2015).

Üniversite öğrencilerinin holiganizm ve sporda şiddet eğilimleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin kadınlardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların en çok medya ve hakem kararlarından kaynaklanan şiddet olaylarına eğilim gösterdikleri görülmüştür (Gül, 2022).

Ramazan Şeker (2011)'de, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören gençlerin, sporda şiddet ve istenmeyen davranışlara karşı görüşlerini incelediği çalışmada, kız öğrencilerin sporda şiddet ve istenmeyen davranışlara karşı eğiliminin erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmamızda: İstatistiksel olarak 5 yıl ve üzeri spor yapan bireylerin şiddet davranışı sıklıklarının 1-2 yıl spor yapan bireylere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Spor yapan ve yapmayan bireylerin şiddet davranışı sıklığına ilişkin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması ve aralarında istatistiksel bir farkın olmayışı; istatistiksel bir fark olmasa da, spor yapma sıklığı en yüksek sporcuların şiddet davranışı sıklıklarına ilişkin puan ortalamalarının diğer sporculara oranla daha yüksek olması; anlamlı bir fark olmasa da, erkeklerde şiddet davranışı sıklığına ilişkin puan ortalamalarının kadınlardan yüksek olması ve bu durumun literatürdeki çalışmalarla da desteklenmesi

(Gül, 2022; Gür, 2015; Şeker, 2011), sporun şiddeti önlemede yeterince etkin bir araç olarak kullanılmadığına işaret etmektedir. Spor yapan bireyleri şiddete teşvik eden psikolojik ve çevresel faktörlerin neler olduğuna ilişkin yapılan ve yapılacak çalışmalar doğrultusunda elde edilen bilgilerin antrenörler tarafından dikkate alınarak teoriden gerçeğe aktarılması önerilmektedir. Bu noktada antrenörlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

### Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 04/01/2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: Toplantı Sayısı:1, Karar No:20

### Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### Kaynakça

- Aygen, M., Açıık, Y.** (2014). Elazığ ilinde gençlerde şiddete başvurma ya da maruz kalma sıklığı, etkileyen faktörler ve öfke ile ilişkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 3, 8-17.
- Fişek, K.** (1980). *Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından spor yönetimi Dünyada-Türkiye'de*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Gül, A.N.** (2022). *Üniversite öğrencilerinin sporda şiddet ve holiganizm eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Gür, B.** (2015). *Evensel bir sorun: Sporda şiddet*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahya, Y.** (2018). Medyanın Gençler Üzerinde Sosyal Sapma ve Şiddet Bağlamında Etkileri. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 43-57.
- Smith-Khuri, E., Iachan, R., Scheidt, P.C., Overpeck, M.D., Gabhainn, S.N., Pickett, W., Harel, Y.** (2004). A Cross-national study of violence-related behaviors in adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 158, 539-544.
- Subaşı, N., Akın, A.** (2003). *Kadına yönelik şiddet; nedenleri ve sonuçları*. Akın A (Editör). Toplumsal cinsiyet, sağlık ve kadın. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Şahin, H.** (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-61.
- Şeker, R.** (2011). *Lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören gençlerin, sporda şiddet ve istenmeyen davranışlara karşı görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S.** (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Tambağ, H., Can, R., Erenoğlu, R., & Özbay, R.** (2018). Hemşirelerin iş yerinde karşılaştıkları psikolojik şiddet davranışlarının incelenmesi. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14(1), 24-30.
- Taşkesen, O., Özpolat, A.R.** (2020). Şiddet davranışı sıklığı ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- Türkmenoğlu, B., Sümer, H.E.** (2017). Sivas il merkezi sağlık çalışanlarında şiddete maruziyet sıklığı. *Ankara Med J.*, 17(4), 216-225.

- Uysal, A., Bayık Temel, A.** (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30.
- Ünlü, A., Evcin, U., Burakgazi Yılmaz, H., & Dalkılıç, A.** (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 152-160.
- Wojciechowski, T.W.** (2021). The role of ADHD in predicting the development of violent behavior among juvenile offenders: participation versus frequency. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), 626-642.
- Ziyagil, M.A., Bilir, P., Çekin, R., & Sayın Temur, C.** (2012). Türkiye’de sporda saldırganlık, şiddet ve çözüm önerileri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-14.

## Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Değerlendirilmesi

Geliş Tarihi: 12 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 17 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 30-45

Metin ALMA<sup>a</sup>

Atalay GÜRBÜZ<sup>b</sup>

Mehmet KARACAN<sup>c</sup>

### Özet

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi olduğu için amaca uygun olarak nitel yöntem takip edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için nitel araştırma tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmış ve görüşme teknikleri arasında soruların görüşmeler sırasında yeniden düzenlenmesine imkân tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi için kolayda örneklem yöntemi kullanılmış ve gönüllü 20 katılımcıya 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizde; karar sürecine katılımın eğitim bağlamında demokrasinin açıklaması olabileceği, demokratik okul yöneticisinin en önemli özelliğinin adalete inanmak olduğu, demokratik okul yöneticilerinin aldığı kararlarla ilgili herkesi memnun etmekte zorlandıkları, demokratik okul yöneticisinin gelişime açık bir öğrenme ortamına katkı sağladığı, demokratik okul yöneticisinin öğretmene kendini değerli hissettirdiği ve desteklediği, öğrenciyeye özgür ve geliştirici ortam açısından katkı sunduğu, velilere iş birliği yaklaşım kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri bağlamında ulaşılan sonuçlara dayanarak demokrasinin okulda benimsenmesinde ve tüm paydaşlar arasında yaygınlaşmasında okul yöneticisinin önemli bir rol üstlendiği, araştırmanın genel sonucu olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla okul yöneticisine demokratik yaklaşımların kazandırılması için farkındalık oluşturulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokrasi, demokratik okul yöneticisi, öğretmen.

## Evaluation Of The Democratic Attitudes And Behaviors Of School Heads In Person Of Teachers

### Abstract

Since the aim of the research is to determine the opinions of teachers about the democratic attitudes and behaviors of school administrators, a qualitative method was followed in accordance with the purpose. The interview technique, which is one of the qualitative research techniques, was used to determine the views of the teachers, and it was decided to use the semi-structured interview form, which allows the questions to be rearranged during the interviews, among the interview techniques. In the research, convenience sampling method was used to determine the study group and a semi-structured interview form consisting of 4 open-ended questions was applied to 20 volunteers. The obtained data were analyzed by content analysis method. In the analysis made; Participation in the decision-making process can be the explanation of democracy in the context of education, the most important feature of democratic school administrators is to believe in justice, democratic school administrators have difficulty in satisfying everyone about the decisions they take, democratic school administrators contribute to a learning environment open to development, democratic school administrators make teachers feel valued and supported. It has been concluded that, it contributes to the student in terms of a free and developing environment and provides a collaborative approach to the parents. Based on the results obtained in the context of teachers' opinions, it can be stated as the general result of the research that the school administrator plays an important role in the adoption of democracy at

<sup>a</sup> Yüksek Lisans, Milli Eğitim Bakanlığı, [metin\\_alma@hotmail.com](mailto:metin_alma@hotmail.com), 0000-0001-5018-7692 (Sorumlu Yazar);

<sup>b</sup> Yüksek Lisans, Milli Eğitim Bakanlığı, [atalaygurbuz@hotmail.com](mailto:atalaygurbuz@hotmail.com), 0009-0005-1191-8997

<sup>c</sup> Yüksek Lisans, Milli Eğitim Bakanlığı, [mhmtkrncn1071@gmail.com](mailto:mhmtkrncn1071@gmail.com), ve 0009-0001-9803-182X

school and its spread among all stakeholders. Therefore, it is recommended to raise awareness in order to bring democratic approaches to school administrators.

**Keywords:** Democracy, democratic school administrator, teacher.

## Giriş

Demokrasi sözlük anlamı itibariyle halkın kendi kendini yönetme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Ejder, 1996). Latince bir deyim olan demokrasi halk anlamına gelen “demos” ile “egemenlik-iktidar” anlamına gelen kratos sözcüklerinden oluşmaktadır (Gözübüyük, 2003). Demokrasi en genel tanımıyla halkın halk tarafından yönetilmesi, egemenliğin millete veya halka ait olmasıdır (Derdiman, 2006). Bu çerçevede demokrasi iktidarın halkın elinde olmasına vurgu yapan bir kavramdır. Abraham Lincoln 1864 yılında verdiği bir söylevde demokrasiyi “halkın, halk tarafından, halk için yönetimi” olarak tanımlamıştır.

Demokrasi denince akla ilk olarak, eski Atina sitelerinde uygulanan doğrudan demokrasi örnekleri gelmektedir. Bu uygulama biçiminde, halk bir meydana toplanmakta ve önemli konulardaki kararlarını yöneticilere doğrudan bildirmektedir. Atina’da uygulanan bu yöntem antik çağda bilinen ilk demokrasi örneği olmakla birlikte, bu yönetim tarzında, yalnız vatandaşlar demokratik hak ve özgürlüklerden yararlandırılmakta, kölelerin ise hiçbir hak ve özgürlüğü bulunmamaktadır. Toplantılara sadece belli bir yaşın üzerindeki erkek vatandaşlar katılabilmekte, alınan kararlar bir grup tarafından uygulanmaktadır. Atina demokrasisinde her ne kadar eşitlik, oy hakkı, söz hakkı gibi kurallar bulunmasa da, burada uygulanan demokrasi “tek kişinin yönetimde mutlak ve sınırsız söz sahibi olması” özelliğini taşımamaktadır (Giritli/Sarmaşık, 2006)

Demokrasi temelde daha iyi bir toplum yaratmak ve sürdürmek için var olan bir yönetim biçimidir; devlette düzen ve güvenliği sağlamak için bireye azami özgürlüğü vermek için vardır (Özer, 1996). Ortak karar alma, eşit oy hakkı ve seçimler demokratik yönetimin ilkeleridir (Aydın, 2010). Bu ilkelere göre yaşayan toplumlar demokratik toplumlar olarak tanımlanır.

Demokratik bir toplum yapısı, insan için yaşamı kolaylaştıran olumlu yönleri sahiptir. Demokrasinin topluma yansıyan olumlu yönleri arasında eşitlik, hoşgörü, farklılıklara saygı ve insana verilen değer gösterilebilir. Demokrasi, tüm bu olumlu yönlerinin yanı sıra bireylere belirli sorumluluklar da yüklemektedir. Demirtaş ve Durmuş’a (2009) göre demokratik toplumların vatandaşlarından belirli beklentileri vardır. Bu beklentiler; İnsanlar kararlarından ve davranışlarından sorumlu olduklarını bilmeli, kişilik hak ve özgürlüklerine sahip olmanın kendilerini toplumdan üstün ve önemli görmeleri anlamına gelmediğini bilmeli, birey, demokratik toplumların hizmetkarı olmadığını bilmeli ve bunu ortaya koymalıdır.

Demokratik toplumlar içerisinde en önemli kavramlarda biri de demokratik liderliktir. Demokratik liderler, gücün dağıtımını ve paylaşımını teşvik eder. Bunun yerine uzman gücü ve karizmatik güç gibi kişisel güçler ön plana çıkmaktadır. Başında bir lider olmasa bile sistem düzgün bir şekilde çalışmaya ve işlemeye devam eder (Güner, 2002). Okullarda demokratik okul yöneticileri, eğitim sisteminin devamlılığının ve etkinliğinin sağlanmasında kilit rol

oynamaktadır. Öyle ki okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik demokratik tutumları, öğretmenlerin öğrencilere daha demokratik bir yaklaşım sergilemelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerinde gördükleri demokratik tutum, öğrencilerin demokrasiyi daha fazla kabul etmelerini sağlamakta ve onların tutum ve davranışlarına demokratik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Dolayısıyla okul müdürleriyle başlayan bu zincirleme süreç, tüm eğitim sistemini ve toplumu etkilemektedir.

Eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek ve öğrenciler ve öğretmenler adına çalışmak için okul müdürlerinin bu süreçte aktif rol oynaması ve ilgili tüm paydaşları yönlendirecek ve rehberlik yapacak donanıma ve kapasiteye sahip olması gerekmektedir. (Deniz ve Erdener, 2016). Bu bağlamda çalışma okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarını öğretmen görüşleri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi “Öğretmenlere göre okul yönetiminin demokratik görüş ve davranışları ne düzeydedir?” sorusudur. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır ve bu sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri de öğretmendir. Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkisi öncelikle okul atmosferini ve personelin moralini etkiler. Öğretmenler, müdürleri meslekte kendilerini mutlu veya mutsuz eden faktörler olarak görmekte ve tutumlarını buna göre düzenlemektedir. Bu ilişkiler demokratik olduğunda okuldaki atmosfer uyumlu hale gelir ve personelin morali yükselir (Bursalıoğlu, 2002).

Bu çalışmada okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları öğretmen görüşleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, mevcut müdürün görev süresi ve kıdemine göre tanımlayıcı bilgileri işlenerek demografik özellikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları içerik analizi yoluyla öğretmenlerin algılarına göre yorumlanarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, demokratik tutum ve davranışlara ilişkin çeşitli alanlarda çok sayıda araştırma olmasına rağmen, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olması da araştırmanın önemini göstermektedir. Çalışma elde edilen bulgularla tutarlı olarak, demokratik tutumların ve yönetici davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirleyerek literatüre önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Eğitim sisteminin başarısı, yönetici ve öğretmenlerin etkin bir şekilde çalışabilecekleri bir ortama bağlıdır. Okul yönetimi bu ortamı sağlayan en üst organdır. Okulun misyon, vizyon ve hedeflerini belirleyip uygulayacak ve öğrenmeyi yönlendirecek kişiler öğretmenlerle birlikte okul yöneticileridir. Araştırmalar, okul yönetiminin öğretmenlere yönelik demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin verimliliğini artırdığını göstermektedir. Etkili bir çalışma ortamının oluşturulabilmesi için okul yönetiminin demokratik görüş ve davranışa sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin demokratik görüş ve davranışlarını öğretmen görüşleri bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Demokrasi kelimesi ile eğitim arasındaki bağlantı nasıl açıklanabilir?
- Demokratik bir okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
- Demokratik bir okul yöneticisi ne gibi sorunlarla karşılaşacaktır?
- Demokratik bir tavırla okul yöneticisi; Öğrenme ortamına, Öğretmene, Öğrenciye ve Bir ebeveyne nasıl katkıda bulunur?



Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır ve bu sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri de öğretmendir (Bursalıoğlu, 2002). Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkisi öncelikle okul atmosferini ve personelin moralini etkiler. Öğretmenler, müdürleri meslekte kendilerini mutlu veya mutsuz eden faktörler olarak görmekte ve tutumlarını buna göre düzenlemektedir. Bu ilişkiler demokratik olduğunda okuldaki atmosfer uyumlu hale gelir ve personelin morali yükselir (Bursalıoğlu, 2002).

Bu çalışmada okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları öğretmen görüşleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, mevcut müdürün görev süresi ve kıdemine göre tanımlayıcı bilgileri işlenerek demografik özellikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları içerik analizi yoluyla öğretmenlerin algılarına göre yorumlanarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, demokratik tutum ve davranışlara ilişkin çeşitli alanlarda çok sayıda araştırma olmasına rağmen, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olması da araştırmanın önemini göstermektedir. Çalışma elde edilen bulgularla tutarlı olarak, demokratik tutumların ve yönetici davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirleyerek literatüre önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma yöntemi, araştırma ekibi, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde veri toplama yöntemlerini kullanan, katılımcının doğal ortamındaki olaylarla ilgili düşüncelerini gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla yansıtan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme yöntemleri arasında yapılandırılmış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler yer almaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Tablo 1: Çalışma Grubu**

Çalışma Grubu	Yaş Aralığı	Cinsiyet	Çalışılan Eğitim Kademesi	Kıdem Yılı
2021 – 2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda Sakarya'da Görev yapan Öğretmenler	20 – 30: 2	Kadın: 12	İlkokul: 4	1-5 Yıl: 0
	30 – 40: 8		Ortaokul: 14	6-10 Yıl: 4
	40 – 50: 10	Erkek: 8	Lise: 1	11-15 Yıl: 12
	50 ve Üzeri: 0			16 Yıl ve Üzeri: 4

Araştırmanın çalışma grubu, bilgisayar destekli internet ortamından gönderilen bir ankete erişimi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğretmenden oluşmaktadır.

Kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmanın çalışma grubu gönüllü olan öğretmenler arasından belirlenmiştir. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda Sakarya ili merkez ilçelerinde bulunan ilkö, orta ve lise dereceli okullarda çalışmakta olan 20 öğretmen bir çalışma grubu oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymalarına olanak tanıyan 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

### Veri Analizi

Katılımcılardan alınan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde belirli kurallara göre kodlama yapılır ve iddia daha küçük içerik kategorileri ile özetlenir. Bir mesajın belirli özelliklerinin objektif ve sistematik olarak tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2016). Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği esas alındığından ad ve soyadlarına yer verilmemekte ve her katılımcıya K1, K2, K3, K4... gibi kodlar atanmaktadır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde sorulara verdikleri yanıtlar bağlamında alt temalar belirlenmiştir. Veriler alt temalara son şekli verilerek tablo halinde hazırlanmıştır. Tabloların altında doğrudan aktarım yöntemi kullanılarak bazı katılımcı görüşleri verilmiştir.

## BULGULAR

### Demokrasi Kelimesiyle İlgili Bulgular

Katılımcılara sorulan “Demokrasi kelimesini eğitimle ilişkilendirerek tanımlayabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar göre alt temalar, alt temaları tekrar eden katılımcılar ve alt temaların tekrar etme sayısı oluşturulmuş ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Eğitim Bağlamında Demokrasi Tanımıyla İlgili İfadeler**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar etme sayısı
Eşitlik	K2, K5, K6, K7, K9, K13	6
Demokrasinin yaygınlaşması eğitimi ilgilidir	K3, K16	2
Karar sürecine katılım	K1, K4, K8, K10, K11, K14, K15, K17, K19	9
Adalet	K18	1
Talep ve beklentilerin ifade edilebilmesi	K20	1

Tabloya bakıldığında eğitim bağlamında demokrasi tanımıyla ilgili 5 alt tema oluştuğu

görülmektedir. Bu alt temalardan “Eşitlik” alt temasını 6 katılımcı; “Demokrasinin yaygınlaşması eğitimle ilgilidir” alt temasını 2 katılımcı; “Karar sürecine katılım” alt temasını 9 katılımcı; “Adalet” alt temasını 1 katılımcı; “Talep ve beklentilerin ifade edilebilmesi” alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre alt temalar arasında “Karar Sürecine Katılım” alt temasının diğerlerine kıyasla daha fazla katılımcı tarafından tekrar ettiği anlaşılmaktadır.

### Eğitim bağlamında demokrasi tanımıyla ilgili ifadelere yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

**K3 (Demokrasinin yaygınlaşması eğitimle ilgilidir):** Demokrasi fikrinin benimsenmesinde eğitimin hazırlayıcı bir görevi vardır.

**K6 (Eşitlik):** Demokrasi eşitliği simgeler bence, eşit şartlarda herkese eşit eğitim olmalı bence fiziki koşullar, sınıf sayıları, teknolojik donanım, kaynak vs. demokratik eğitim şartları.

**K10 (Karar sürecine katılım ilgili konu):** Muhataplarının görüşleri alınarak değerlendirilmeli, kararlaştırılmalı. Bu idare, öğretmen ve öğrencileri kapsamalı.

**K18 (Adalet):** Her alanda hür irade. İdare-öğretmen-öğrenci-öğretmen. Mobbing kavramının olmadığı bireyin kendi ile ilgili kararları seçimleri rahatça alıp ifade edebilmesi. Eğitimde demokrasi idarenin öğretmen üzerinde baskı kurmaması ile olur bence.

**K20 (Talep ve beklentilerin ifade edilebilmesi):** Talep ve beklentilerin ifade edilebilmesi-Her öğrenci ve öğretmenin istediği zaman uygun dille talepte bulunabilmesi

### Demokratik Okul Yöneticisinin Sahip Olduğu Niteliklerle İlgili Bulgular

Katılımcılara sorulan “Demokratik okul yöneticisi, hangi niteliklere sahip olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar göre alt temalar, alt temaları tekrar eden katılımcılar ve alt temaları tekrar etme sayısı belirlenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3: Demokratik Okul Yöneticisinin Sahip Olduğu Nitelikler**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar etme sayısı
Kararlara katılımı önemseyen	K1, K3, K8, K14	4
Herkes için adalete inanan	K2, K4, K5, K6, K7, K11, K13, K17, K18,	9
Yenilikçi ve gelişim odaklı	K8, K10, K15	3
Fırsat eşitliği sağlayan	K9	1
Empati kurabilen	K12, K19, K20	3

Tabloya bakıldığında 5 alt temanın olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan “Kararlara katılımı önemseyen” alt temasını 4 katılımcı; “Herkes için adalete inanan” alt temasını 9 katılımcı; “Yenilikçi ve gelişim odaklı” alt temasını 3 katılımcı; “Fırsat eşitliği sağlayan” alt temasını 1 katılımcı; “Empati kurabilen” alt temasını 3 katılımcı tekrar etmiştir. Buna göre en fazla tekrar eden alt temanın “Herkes için adalete inanan” alt teması olduğu ifade edilebilir.

### Demokratik okul yöneticisinin sahip olduğu niteliklerle ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

**K11 (Herkes için adalete inanan):** Adil, tarafsız olmalıdır. Uygulamalarda ideoloji, sendika vb. gözetmeksizin herkese eşit tutumlar içinde olmalıdır.

**K13 (Herkes için adalete inanan):** Adil yönetim esaslarına uygun, bireysel farklılıkları gözetken, eğitim teknolojilerine hakim.

**K14 (Kararlara katılımı önemseyen):** Alınacak kararlarda veli öğretmen ve öğrencilere de tercihlerini sormalı bunları dikkate almalıdır.

**K19 (Empati Kurabilen):** Farklı fikir ve görüşlere saygılı, Empati sahibi, anlayışlı, güler yüzlü, hoşgörülü, liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ekibini bir hedef doğrultusunda harekete geçirebilecek yeterliliklere (motivasyon, problem çözücü vs.) sahip olmalıdır.

**K8 (Yenilikçi ve gelişim odaklı):** Lider ruhlu, yeniliklere açık, kişilerin fikirlerini önemseyen ve çoğunluğun görüşünü destekleyen, hümanist olmalıdır.

**K9 (Fırsat eşitliği sağlayan):** Eşitlikçi, fırsat veren ve paylaşan olmalıdır.

### Demokratik Okul Yöneticisinin Karşılaşacağı Güçlükler

Katılımcılara sorulan “Demokratik okul yöneticisinin karşılaşacağı güçlükler size göre nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar göre alt temalar, alt temaları tekrar eden katılımcılar ve alt temaları tekrar etme sayısı Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Demokratik Okul Yöneticisinin Karşılaşacağı Güçlükler**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaların tekrar etme sayısı
Üst yöneticilerin baskısı	K1, K4	2
Zorluk bulunmamakta	K2	1
Herkesi memnun eden karar almanın zor olması	K3, K6, K10, K15, K16, K19, K20	7
Yönetmelikler	K5	1
Genel baskı ve eleştiri	K7, K11, K12, K18,	4
Karar sürecinin uzun sürmesi	K8, K9, K17	3
Kültürel farklılıklar	K13	1
Kararların merkezden alınması	K14	1

Tabloya bakıldığında katılımcı görüşleri bağlamında 8 alt temanın oluştuğu görülmektedir. Bu alt temalardan “Üst yöneticilerin baskısı” alt temasını 2 katılımcı; “Zorluk

bulunmamakta” alt temasını 1 katılımcı; “Herkesi memnun eden karar almanın zor olması” alt temasını 7 katılımcı; “Yönetmelikler” alt temasını 1 katılımcı; “Genel baskı ve eleştiri” alt temasını 4 katılımcı; “Karar sürecinin uzun sürmesi” alt temasını 3 katılımcı; “Kültürel farklılıklar” alt temasını 1 katılımcı; “Kararların merkezden alınması” alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Alt temaların tekrar etme sayısına göre “Herkesi memnun eden karar almanın zor olması” alt temasının daha fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

#### **Demokratik okul yöneticisinin karşılaştığı güçlüklerle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:**

**K4 (Üst yöneticilerin baskısı):** Baskı altında çalışması olabilir. Yapmak istediği şeylerin yapmasına izin verilmemesi durumunda kendini değersiz, işe yaramaz ve özgüveni düşük bir insan olarak görebilir. Böylece mesleğine olan sevgi ve saygısını kaybedebilir.

**K8 (Karar sürecinin uzun sürmesi):** Okul yönetimi esnasında ani kararlar alınması gerektiğinde uygulanabilirliğinin zorluğu, alınacak kararların daha uzun sürede alınması, pratik olmaması.

**K10 (Herkesi memnun eden karar almanın zor olması):** Her görüşün değerlendirildiği ama sonuca dahil olmadığı ortamlarda kapsayıcı karar alınmasında zorluk yaşanabilir.

**K2 (Zorluk bulunmamaktadır):** Demokrat bir yöneticinin karşılaştığı herhangi bir zorluk olmayacaktır.

**K5 (Yönetmelikler):** Var olan yönetmelikler demokratik tutumu etkileyebilir.

**K7 (Genel baskı ve eleştiri):** Okul yönetiminde demokrasiyi kabul edemeyen dar düşünceli insanların itirazları dışında bir sorun yaşanmaz.

**K13 (Kültürel farklılıklar):** Farklı kültürlerden gelen öğrenci öğretmen ve kurum çalışanlarının aynı anlayışa sahip olmaması.

**K14 (Kararların merkezden alınması):** Demokratik kültürün okulda ve çevrede yeterince gelişmemiş olması ve birçok kararın merkezden verilmesidir.

#### **Demokratik Tutum Sahibi Okul Yöneticisinin Sağlayacağı Yararlarla İlgili Bulgular**

Demokratik tutum sahibi okul yöneticisinin sağlayacağı yararları öğrenme ortamına, öğretmene, öğrenciye ve veliye göre değerlendiren katılımcılarla ilgili bulgulara Tablo 5, 6, 7 ve 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 5: Demokratik Tutum Sahibi Okul Yöneticisinin Öğrenme Ortamına Göre Sağlayacağı Yararlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaları tekrar etme sayısı
Gelişime açık olma	K1, K2, K6, K13, K14, K17, K20	7
Huzur ve güven vermek	K3, K7, K10, K12, K18	5
İşbirlikçi öğrenmeyi desteklemek	K4, K8, K15, K19	4
Motivasyon	K5, K11	2

Bireysel farklılıkları dikkate almak	K9, K16	2
--------------------------------------	---------	---

Tabloya bakıldığında 5 alt temanın olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan “Gelişime açık olma” alt temasını 7 katılımcı; “Huzur ve güven vermek” alt temasını 5 katılımcı; “İşbirlikçi öğrenmeyi desteklemek” alt temasını 4 katılımcı; “Motivasyon” alt temasını 2 katılımcı; “Bireysel farklılıkları dikkate almak” alt temasını 2 katılımcı tekrar etmiştir. Alt temaların tekrar edilme sıklığı dikkate alındığında “Gelişime açık olma” alt temasının diğer alt temalara kıyasla daha fazla tekrar ettiği anlaşılmaktadır.

### Demokratik tutum sahibi okul yöneticisinin öğrenme ortamına göre sağlayacağı yararlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:

**K4 (İşbirlikçi öğrenmeyi desteklemek):** Demokratik bir yönetimde yönetici işini, okulunu, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarını sevdiği için zengin bir öğretme ortamı sunacağı için okul aile ve öğretmen işbirliği en üst seviyede olacaktır.

**K5 (Motivasyon):** Motivasyon artar başarı yükselir

**K11 (Motivasyon):** Okulda yöneticinin uyguladığı demokratik tutum öğretmenin de öğrencinin de motivasyonunu ve okul yönetimine güvenini artıracığından huzurlu bir ortam oluşacak bu da öğretimi olumlu etkileyecektir.

**K1 (Gelişime açık olma):** Öğretmenin daha özgür bir çalışma ortamı bulacağı ancak bu süreçte daha büyük sorumluluk alma ihtiyacı hissedeceği ve bunu öğrencilerine de yansıtacağı bir ortam.

**K3 (Huzur ve güven vermek):** Huzurlu ve güven dolu bir ortam oluşur, eğitimciler birbirlerinin fikirlerine saygı gösterirler, bu olumlu ortam öğretme ortamına da yansır.

**K9 (Bireysel farklılıkları dikkate almak):** Bireysel özelliklere göre eğitim ortamı sağlanabilir.

**Tablo 6: Demokratik Tutum Sahibi Okul Yöneticisinin Öğretmene Sağlayacağı Yararlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaları tekrar etme sayısı
Değerli hissetmek/desteklenmek	K1, K2, K3, K6, K7, K9, K10, K12, K15	9
Çok yönlü kazanım	K4	1
Motivasyon	K5, K11, K19	3
Kararlara katılım	K8	1
Teknolojik yeterliliği artar	K13	1
Güven ve huzur	K14	1
Adil ve eşitlikçi bir ortam	K16	1
Kurumu benimseme	K17, K18	2
Ekip ruhu gelişir	K20	1

Tabloya bakıldığında 9 alt temanın olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan “Değerli

hissetmek/desteklenmek” alt temasını 9 katılımcı; “Çok yönlü kazanım” alt temasını 1 katılımcı; “Motivasyon” alt temasını 3 katılımcı; “Kararlara katılım” alt temasını 1 katılımcı; “Teknolojik yeterliliği artar” alt temasını 1 katılımcı; “Güven ve huzur” alt temasını 1 katılımcı; “Adil ve eşitlikçi bir ortam” alt temasını 1 katılımcı; “Kurumu benimseme” alt temasını 2 katılımcı; “Ekip ruhu gelişir” alt temasını 1 katılımcı tekrar etmiştir. Alt temaların tekrar etme sayısına göre en çok tekrar eden alt temanın 9 katılımcı tarafından belirlenen “Değerli hissetmek/desteklenmek” alt teması olduğu anlaşılmaktadır.

### Demokratik tutum sahibi okul yöneticisinin öğretmene sağlayacağı yararlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:

**K1 (Değerli hissetmek, desteklenmek):** Öğretmen planladığı ve yapacağı tüm çalışmalarının değer göreceği ve desteklenebileceği duygusu ile çalışmalarını planlayabilir.

**K14 (Güven ve huzur):** Öğretmenin güvenilir huzurlu bir ortamda eğitim faaliyetlerini yürütmesini sağlar.

**K15 (Değerli hissetmek, desteklenmek):** Fikirleri dinlenen ve önemsenen öğretmen okulda daha mutlu ve aktif olacağından eğitim kalitesi de bu okullarda ciddi bir şekilde yükselecektir.

**K19 (Motivasyon):** Öğretmenler okula severek giderler ve işlerini severek yaparlar. Bu durum iş performansına olumlu yansır. Ortak hedef ve projelerde istekli olurlar ve motivasyonu yüksek bir şekilde projelere katılım sağlayabilirler.

**K4 (Çok yönlü kazanım):** Demokratik okul yöneticisi demokratik öğretmenler ile çalıştığı için okul, öğrenci ve veliler açısından kazanımı yüksek bir ortam oluşacaktır.

**K8 (Kararlara katılım):** Okul yönetiminde söz sahibi olabilmeleri yaşanan sorunlara daha iyi çözüm bulmalarını sağlayacak, kurallara uyum artacak, öğrenme ortamı düzelecek ve başarı artacaktır.

**K13 (Teknolojik yeterliliği artar):** Yeni öğretim teknolojilerine hakim olurlar.

**K16 (Adil ve eşitlikçi bir ortam):** Adil, eşitlikçi ortamda çalışmak öğretmenin okulu benimsemesini sağlar. böylece öğretmen daha verimli çalışır.

**K17 (Kurumu benimseme):** Kurumu daha çok benimser ve kabullenir, Personel rahat hisseder.

**K20 (Ekip ruhu gelişir):** Ekip ruhu gelişir.

**Tablo 7: Demokratik Tutum Sahibi Okul Yöneticisinin Öğrenciye Sağlayacağı Yararlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaları tekrar etme sayısı
Özgür ve geliştirici bir ortam	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K17, K18, K20	9
Fırsat eşitliği	K2	1
Kurallar anlaşılır olur	K5, K12, K16	3
Adil ortam güven oluşturur	K6, K19	2
Demokrasi bilinci oluşturma	K10, K11, K13, K14, K15	5

Tabloya bakıldığında katılımcı görüşleri bağlamında 5 alt temanın olduğu görülmektedir. Bu alt temalardan “Özgür ve geliştirici bir ortam” alt temasını 9 katılımcı; “Fırsat eşitliği” alt

temasını 1 katılımcı; “Kurallar anlaşılır olur” alt temasını 3 katılımcı; “Adil ortam güven oluşturur” alt temasını 2 katılımcı; “Demokrasi bilinci oluşturma” alt temasını 5 katılımcı tekrar etmiştir. Alt temalara bakıldığında “Özgür ve geliştirici bir ortam” alt temasının diğer alt temalara kıyasla daha fazla tekrar edildiği anlaşılmaktadır.

### Demokratik tutum sahibi okul yöneticisinin öğrenciye sağlayacağı yararlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:

**K1 (Özgür ve geliştirici bir ortam):** Öğrenciler okul yöneticisi ve öğretmen arasında gördükleri demokratik tutum ve davranışları öğretmen ve öğrenci arasında da göreceği için daha özgür ve mutlu bir eğitim ortamı bulacaktır.

**K10 (Demokrasi bilinci oluşturma):** Öğrencilerde demokrasi bilinci oluşur, eğitim-öğretim sürecinin işleyişine katıldıkları için (temsilci düzeyinde de olsa) önemsendiklerinin farkına varırlar. Ancak bu katılım göstermelik değil işlevsel olmalı. Gerçekleşen ve gerçekleşmeyen talepler öğrencilere net bir şekilde açıklanmalı.

**K15 (Demokrasi bilinci oluşturma):** Öğrenme ortamında söz sahibi olan öğrenciler bu durumda isteklerinin dinlendiği, yönetsel anlamda aktif bir paydaş olduğunu hissedince okula ve öğrenme ortamında kendini güvende hissedip eğitim süreçlerinin yönetiminde her zaman aktif olacaktır. Bu aktiflik öğrencileri okula uyumlu bireyler olarak karşımıza çıkarıp geleceğe demokratik bireyler yetiştirmeye yarayacaktır.

**K2 (Fırsat eşitliği):** Öğrenciler için sağlıklı bir ortam hazırlarlar ve eğitimde fırsat eşitliği açısından faydalı olur.

**K5 (Kurallar anlaşılır olur):** Dengelerin kurulu olduğunu idare öğretmen süzgecinde öğrenci de en iyisini alır. Sorun yoksa ilerleme vardır.

**K19 (Adil ortam güven oluşturur):** Okul yöneticilerinin kendi fikir, istek ve düşüncelerine değer verildiğini gören öğrenci hem okula güven duyar hem mutlu olur hem de okula olan aidiyetlik duygusu güçlenir.

**Tablo 8: Demokratik Tutum Sahibi Okul Yöneticisinin Veliye Sağlayacağı Yararlar**

Alt temalar	Katılımcılar	Alt temaları tekrar etme sayısı
İş birliği yaklaşım	K1, K4, K7, K9, K10, K15, K16, K19	8
Güven	K2, K6, K8, K11, K20	5
Eğitime karşı olumlu tutum geliştirme	K3, K12, K17, K18	4
Eşitlik	K5	1
Demokrasi bilinci	K13	1
Aidiyet	K14	1

Tabloya bakıldığında katılımcıların cevaplarına göre 6 alt temanın oluşturulduğu görülmektedir. Bu alt temalardan “İş birliği yaklaşım” alt temasını 8 katılımcının; “Güven” alt temasını 5 katılımcının; “Eğitime karşı olumlu tutum geliştirme” alt temasını 4 katılımcının; “Eşitlik” alt temasını 1 katılımcının; “Demokrasi bilinci” alt temasını 1 katılımcının; “Aidiyet” alt temasını 1 katılımcının tekrar ettiği anlaşılmaktadır. Alt temaların tekrar edilme sayısına



bakıldığında en fazla tekrar eden alt temanın “İş birlikçi yaklaşım” alt teması olduğu ifade edilebilir.

### **Demokratik tutum sahibi okul yöneticisinin veliye sağlayacağı yararlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:**

**K7 (İş birlikçi yaklaşım):** Okula karşı ön yargılı olmayan, okul kurallarını daha iyi benimsemiş bir tutum içerisinde olan bir kitle elde edilir.

**K11 (Güven):** Velinin okul yönetimine güveni artar, bu durum öğrenciye de ve öğretmene de olumlu şekilde yansır.

**K13 (Demokrasi Bilinci):** Demokrasinin ihtiyaç duyduğu farklılıklara duyarlı, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hak ve özgürlüklerin farkında, bilinç düzeyi yüksek, sorumluluklarının bilincinde olan çocuklara sahip olurlar.

**K19 (İş birlikçi yaklaşım):** Veliler demokratik okul yöneticisi sayesinde kendilerinin de eğitim sürecinde aktif rol aldıklarını gördüklerinde okulu ve eğitim sürecini sahiplenirler. Okula her konuda maddi manevi destekte bulunmakta istekli olabilirler.

**K12 (Eğitime karşı olumlu tutum geliştirme):** Veliler okul kültürüne uyum sağlayıp eğitime daha çok destek olurlar.

**K5 (Eşitlik):** Eşitliğin olduğu bir ortam meydana gelir.

**K14 (Aidiyet):** Velilerin okuldaki karar alma süreçlerine dahil olmaları aidiyet duygusunu geliştirir.

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel yöntem takip edilerek yarı yapılandırılmış görüşme formuyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda oluşturulan bulgular bu bölümde alanda yapılan diğer çalışmalarda ulaşılan bulgularla kıyaslanmıştır.

Araştırmanın bulgularına dayanarak karar sürecine katılımın eğitim bağlamında demokrasi kelimesini açıkladığını ifade etmek mümkündür. Aydın, (2010) ve Taymaz, (1997) araştırmalarında ortak karar almanın, kararlara katılımın önemli olduğu belirtilmektedir. Kararlara katılım sağlanmasının demokrasinin bir gereği olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırmada öğretmenlerin karar sürecine katılmayı demokrasi olarak tanımlamaları, demokrasinin dayandığı temellerle ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Bulgulara göre demokratik okul yöneticisinde bulunması gereken niteliklerle ilgili öne çıkan niteliğin adalete inanmak olduğu sonucuna varılmaktadır. Taymaz, (2005) araştırmasında mevcut araştırma sonucunu destekleyen ifadelerle rastlanmaktadır. Taymaz (2005) adil olmanın, adaleti uygulamanın demokrasinin bir gereği olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada demokratik okul yöneticisinin en önemli özelliği olarak adalete inanması gerektiğinin belirtilmiş olması literatürle uyumludur. Denilebilir ki okul yöneticisinin adil davranması demokrasinin işlemlerini sağlayacaktır.

Araştırmada demokratik okul yöneticilerinin herkesi memnun eden kararlar almakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuca göre okul yöneticisinin demokratik bir ortamın sağlanmasında uygulanması gereken stratejileri ya tam olarak uygulamadığı ya da ortamda bulunanların demokratik tutumlarının çok gelişmediği için uygulamaları içselleştirmekte zorlandıkları düşünülmektedir. Nitekim demokratik

uygulamalarda önemli olan herkesi memnun eden kararlar almak değildir. Yönetimin kararlar alınırken ne tür kurallara uyacağı bellidir. Kuralları olması gerektiği gibi uyguladığında zamanla ortamda demokratik tutum da gelişecektir. Ilgar (2005), araştırmasında kurallara uyma konusunda okul yöneticisinin takipçi olması ve adaleti sağlamanın önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul yöneticisinin herkese eşit yaklaşımını içeren adalet duygusu, demokrasiye sahip çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Ve bu doğrultuda ortamda bulunanlar tarafından okul yöneticisinin demokratik olup olmamasıyla ilgili algıları demokrasi tanımına uygun bir şekilde gelişebilir. Kaya (2013) araştırmasında da kurallara uyarak demokratik anlayışın geliştirilebileceği savunulmaktadır. Dolayısıyla literatürle uyumlu bir sonucun elde edildiği ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde Gümüşeli (2007) araştırmasında demokratik okul yöneticisinin “öğrenmeyi kolaylaştırma, disiplini teşvik etme, okulun rekabet gücünü artırma, çatışmaları azaltma, sürdürülebilir demokrasilerin geleceğini güvence altına alma” gibi önemli katkılar sunacağını bildirmektedir. Mevcut araştırmada da Gümüşeli (2007) araştırmasında belirtilen katkılara benzer şekilde demokratik okul yöneticisinin öğrenme ortamına, öğretmene, öğrenciye ve veliye büyük kazanımlar için fırsat sunacağı yönünde öğretmen görüşleri olduğu belirlenmiştir. Demokrasinin bireylerde birçok beceriyi geliştirmeye yönelik önemli bir yaklaşım olduğu Bursalıoğlu, (1991) tarafından yapılan araştırmada da belirtilmektedir.

#### **Araştırmada ulaşılan sonuçları maddeler halinde şu şekilde belirtmek mümkündür:**

- Karar sürecine katılım eğitim bağlamında demokrasiyi ifade etmektedir.
- Demokratik okul yöneticisinin en önemli özelliği, adalete inanmaktır.
- Demokratik okul yöneticileri, aldığı kararlarla ilgili herkesi memnun etmekte zorlanmaktadırlar.
- Demokratik okul yöneticisi gelişime açık bir öğrenme ortamına katkı sağlamaktadır.
- Demokratik okul yöneticisi öğretmene kendini değerli hissettirmek ve öğretmeni desteklemek konusunda katkı sunmaktadır.
- Demokratik okul yöneticisi öğrenciye özgür ve geliştirici ortam açısından katkı sunmaktadır.
- Demokratik okul yöneticisi velilere iş birlikçi yaklaşım kazanmalarında katkı sağlamaktadır.
- 

#### **Araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda şu öneriler sunulmaktadır:**

- Okul yöneticilerinde demokratik yaklaşımların benimsenmesi ve yaygınlaşması için teorik bilgi kazandırılırken uygulamaya dönük etkinlikler de planlanmalıdır.
- Eğitim yönetimi disiplini de uygulamaya yönelik içeriklerin zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin demokratik uygulamalarına ilişkin ilgili birimlerce kontrolün sağlanması önerilmektedir.
- Okul yöneticilerinin demokratik yaklaşımlarının öğrenme ortamı, öğretmen, öğrenci ve veli yönüyle önemli kazanımlar sağladığıyla ilgili okul yöneticilerine farkındalık eğitimleri verilmelidir.
- Alanda yapılan araştırmalarda nicel yöntemle birlikte nitel yöntemin de kullanıldığı karma yöntem araştırmalara ağırlık verilmesinin katılımcıların algılarının derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlaması açısından katkı sunacaktır.

- Nitel araştırmalar için oluşturulan temaların artırılması ve temaların tekrar etme oranının artırılması için daha geniş örneklem kitlesi üzerinde çalışılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Arslan, M. C. (2012).** *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, A. (2010).** *Sınıf yönetimi*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakır, A. (2007)** *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okul yöneticilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Başar, H. (2001).** *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bursalioğlu, Z. (1991).** *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yay. No : 12.
- Bursalioğlu, Z. (2010).** *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1996).** *Demokratik eğitim politikası*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 20, 9-16.
- Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş. (1996).** *Öğretmenlerin hoşgörü ve demokrasi tutumları*. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyükköztürk, Ş.(2016).** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.(22.bas.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Can, N. (2004).** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin değişim ve *demokratik katılım*la ilgili düşünce ve davranışları. *Eğitim Araştırma Dergisi*, 4(15), 132-142.
- Çelik, V. (2000).** *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çınar, O. & Büyükkasap, E. (2004).** *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte yaşama kültürü*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 20-21.
- Dağlı, İ. ve Polat, N. (1999).** *Demokrasi ve insan hakları el kitabı*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Dahl, R.A. (2001).** *On democracy*. London: Yale University Pres.
- Demirbolat, A. (1997).** *Eğitim-demokrasi ilişkisi: demokrasi ve insan hakları eğitimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.). Eğitim bilime giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Durmuş, G. & Demirtaş, H. (2009).** *Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 121-138.

- Deniz, Ü., & Erdener, M. A.** (2016). *Okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 69-81). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Derdiman R.** (2006). *Anayasa Hukukunun Genel Esasları ve Türk Anayasa Düzeni*, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa
- Doğan, P.** (2013). *Hendek ilçesi ilköğretim okullarında demokratik eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erdoğan, İ.** (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ejder, Y.** (1996). *Hukuk Sözlüğü*, Yetkin Yayınları, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara
- Gülmek, M. N.** (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, Zeytinburnu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Giritli İ. & Sarmaşık j.** (2006). *Anayasa Hukuku*, Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş Yeni Bası, 2. Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul
- Gözler, K.** (2006). *Anayasa Hukukuna Giriş*, Yedinci Baskı, Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa
- Gözübüyük, A.** (2003). *Anayasa Hukuku*, Son Değişikliklerle Güncelleştirilmiş 11. Bası, Turhan Kitabevi, Ankara
- Gümüşeli,A.İ.**(2007). Demokratik okul yönetimi modeli.Erişim adresi: [http://www.byclb.com/kobi/egitim\\_kurumlari/Default.aspx?](http://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?)
- Ilgar, L.** (2005) *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Işıköz, E.** (1999). *Demokrasi eğitiminde ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği (Adapazarı örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İpek, C.** (2003). *Sınıf ortamında öğretmen*. İçinde Ö. Üre (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Karadağ, E. Baloğlu, N. Yalçınkayalar, P.** (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma*. Değerler Eğitimi Dergisi, 4(12), 65-82.
- Karasar, N.** (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karip, E. & Köksal, K.** (1999). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), 193-204.
- Kaya, C.** (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, H.** (2009). *Küreselleşme ve yerelleşme çağında yerel demokrasi ve kentsel yaşam*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(2), 133-142.

- Mayo, H.B.** (1964). *Demokratik teoriye giriş*. (E. Kongar, Çev.). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Öncül, R.** (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özan, M.B. Türkoğlu, A.Z. Şener, G.** (2010). *Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1), 275-294.
- Özdemir, A.** (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile ilişkisi, İstanbul ili Sancaktepe-Çekmeköy ilçeleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y.** (2008). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, İ.** (1996). *Siyasal kültür, demokrasi ve demokratik değerler*. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(1), 71-98.
- Sezen, S.** (2000). *Seçim ve demokrasi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Şahin, G.** (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şaylan, G.** (1998), *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi.
- Şimşek, A.** (2000). *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Taymaz, H.** (1997). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H.**(2005). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkoğlu, A.** (1996). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uras, M.** (2002). *Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde E. Toprakçı (Ed.). Eğitim üzerine. 1. Baskı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Yeşil, R.** (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yetek, Y.** (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.** (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zencirci, İ.** (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi \*

Abdullah ÇİMEN<sup>a</sup>

Ömer ZÖNGÖR<sup>b</sup>

Emrah CÜCÜ<sup>c</sup>

Geliş Tarihi: 22 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 20 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 46-58

### Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları olarak öğretmenlerin algılarının öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem) değişip değişmediği şeklinde ele alınarak bağımsız değişkenlere göre değiştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde devlet okullarında görevli toplam 15.489 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 340 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Gündüz (2015) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılmak ve betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma ile elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre tüm ölçekte, öğretmeni denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken, eğitimi öğretimi denetleme alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre tüm ölçekte ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tüm ölçekte fiziki mekânları denetleme ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma sonunda bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, Okul Müdür, Teftiş.

## Determination of School Principals' Levels of Fulfillment of Supervision Duties \*

### Abstract

The purpose of this research; The aim of this study is to determine the perceptions of teachers regarding the level of school principals' fulfillment of their supervisory duties. As the sub-objectives of the research, it was tried to change according to the independent variables by considering whether the perceptions of the teachers changed according to the demographic characteristics of the teachers (gender, marital status and professional seniority). General screening model was used in this study. The universe of the research consists of 52,191 teachers working in public schools in Izmir in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 340 teachers selected from the universe by simple random sampling method. In order to collect data, the Personal Information Form and the "Scale for Determining the Level of Supervision of School Principals" developed by Gündüz (2015) were used. The collected data were tried to be interpreted by using SPSS package program and using descriptive statistical methods. The results obtained with the research are as follows: While the perceptions of teachers regarding the level of fulfilling their supervisory duties of school

<sup>a</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, azcimen2554@gmail.com, 0000-0003-0967-2359 ; (Sorumlu Yazar)

<sup>b</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, omerzongur@hotmail.com, 0000-0002-9465-4317

<sup>c</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, cuemrahcu@gmail.com, 0000-0002-3531-3424

principals do not show a statistically significant difference in the sub-dimensions of supervising the teacher and supervising the physical spaces in the whole scale according to the gender variable, there is a statistically significant difference in the sub-dimension of supervising education and training. has been done. It has been found that the perceptions of teachers regarding the level of school principals' fulfillment of their supervisory duties show a statistically significant difference in the whole scale and in the sub-dimension of supervision of education according to the gender variable. It has been determined that the perceptions of teachers regarding the level of fulfilling their supervisory duties of school principals show a statistically significant difference in the sub-dimensions of supervising physical spaces and supervising education and training in all scales, according to the variable of professional seniority. At the end of the study, suggestions were presented in line with the findings.

**Key Words:** Headmaster, Inspection, Supervision.

## Giriş

Çağımızın informal ve formal örgütleri, kaçınılması pek mümkün olmayan teknolojik ve toplumsal değişimlerin ışığında ihtiyaç duyduğu ve sürekli kendisini yenilemesi beklenen insan faktörünü ön plana çıkarmıştır. Birtakım özellikleriyle okullar, hem formal hem informal örgütler olarak değerlendirilmektedir. Okulun pek çok girdisi ve çıktısı olduğu inkâr edilemez. Girdi olarak sisteme giren insan faktörünün, işlem süreci boyunca elde etmiş olduğu kazanımları ve geriye dönük esnadaki yetersizliklerin görülmesi, eksikliklerin tamamlanması, başarılı görülen alanların örnek pilot uygulamalar denenerak yaygınlaştırılması gibi beceriler için özel mesleki uzmanlık bilgileri ile donatılmış insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenlerle eğitim faaliyetinin denetmen ve denetmenler grubu tarafından belirli bir plan çerçevesinde kontrol edilmesi, varsa eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi bir sonraki basamakta geliştirilmesi anlamında eğitim politikalarını oluşturmak bir ihtiyaç halini almıştır. Eğitim sistemlerinin en temel amacı durumunda özgür düşünebilen, bilgi ve becerilerini geliştirebilen aynı zamanda bilgiyi transfer etme kabiliyeti kazanmış bireyler yetiştirmektir. Eğitim çalışmalarının amaca dönük ve ihtiyaca cevap verebilecek verimli sonuçlar doğurması, bu çalışmaların geriye dönük denetimi ile mümkündür. Bir diğer ifade ile okul; bir örgüt bağlamında değerlendirildiğinde yaşamını ve varlığını devam ettirebilmesi, çağdaş gelişmeler ışığında mevcut sistem içerisinde kabul görmesi, denetim etkinliklerin ne kadar etkin olup olmadığıyla ilgilidir (Karakış, 2019).

Okulun önemli bir parçası olan okul yönetiminin, hedef başarı amaçlarını gerçekleştirmek, başarıyla birlikte çalışma ve iş yapabilme sürecidir. Okul yönetiminin başında gelen okul müdürleri, çalıştıkları okullarında başarı düzeyini artırma, okulun etkinliğini yükseltme çabası içerisinde yer alan, bunları yapmaya çalışırken kaynak sağlayan, okulunda görev alan diğer eğitimcilerin gelişimine yardımcı olan lider kişilerdir (Gökçe, 1994; Turan, Yıldırım, ve Aydoğdu, 2012). Eğitim denetimi, bir okulun programında yer alan amaçlar kapsamında öğrenciye öğretmen tarafından kazandırılması gereken duygusal, bilişsel, psikomotor davranışların eğitim, öğretim, idari ve personel yönüyle gerçekleştirme seviyesini tespit etme süreci olarak açıklanabilir. Bu doğrultuda denetimin amacı, süre faktörünü de göz önüne alarak bir programı belirli bir plan çerçevesinde, maksimum verimle en az kayıpla öğrenci ve personel açısından gerçekleştirme çabasıdır (Gündüz, 2012).

Alanyazında eğitim denetiminin yönetim, program ve öğretim denetimi şeklinde üç boyutundan bahsedilmektedir. Eğitim denetiminin yönetim boyutunda amaçların tespiti, gerçekleştirilecek politikaların geliştirilmesi, uzun vadeli planlamaların yapılması, örgütsel eşgüdümün sağlanması, kaynakların temini, işgören kadrosunun seçilmesi ve eğitimi, gerekli finansmanın

sağlanması, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi şeklindedir (Acheson ve Gall, 2010). Eğitim denetiminin program boyutunda öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, planlı program geliştirme, geliştirilen programların özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi, okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması, materyallerin seçilmesi ve dağıtılması, öğretim kadrosunun yeni programlara uyumunun sağlanması şeklindedir. Eğitim denetiminin öğretim boyutunda ise öğretim planlarının geliştirilmesi, hazırlanan yeni programların tanıtılması, eğitim kadrosuna danışmanlık sağlanması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, toplumsal gereksinimlere ve düşüncelere yanıt verilmesi şeklindedir (Aydın, 2016; MEB, 2014).

Denetimde esas amaç, örgütün hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyinin belirlenerek daha iyi sonuçlar almak adına süreci geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda örgütsel süreçler bir bütün halinde sürekli olarak izlenir, eksikler tespit edilir ve bu eksikler düzeltilmeye çalışılır. Bu bir döngüdür. İşlevsel bir yapısı ve sağlıklı bir işleyişi olan denetim sistemlerinde, örgütsel amaçlardan daha sapmalar meydana gelmeden düzeltmeler yapılması beklenir. Formal örgütler amaç, süreç, insan kaynaklarının nitelikleri ve sonucun değerlendirilmesi bakımından birbirlerinden ayrışır (Başar, 2000; Özmen ve Batmaz, 2006; Taymaz, 2005). Bu tarz farklılıkları barındıran örgütlerden birisi de okullardır. Okulun kendine özgü yönlerinin olması denetim sistemlerinin de kendine özgü olması sonucunu doğurmaktadır. Okul sistemi, çevresiyle sürekli olarak bir etkileşim halindedir. Okullar için denetim süreci öğrenci başarısını artırma konusunda aracılık eden bir araç konumundadır. Alanyazında okulların denetlenmesi ile ilgili çok farklı tanımlar mevcuttur. Yönetimsel bir bakış açısıyla okulların denetimi, öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesini etkilemek adına okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek için okul insan kaynakları ve diğer nesnelere ilişkin her şeyin denetimi olarak tanımlanmıştır. Denetimi bir program geliştirme etkinliği olarak görenler için okul denetimi genel olarak eğitim programlarının bütününe değerlendirilerek öğretim sonuçlarının ebeveynlere açıklanması olarak tanımlamışlardır (Demirtaş ve Akarsu, 2016). Denetimi öğretim süreci olarak ele alanlar ise öğretim programlarının geliştirilmesi için gerçekleştirilen eylemlerin değerlendirilmesi olarak tanımlamışlardır. Denetimi insan ilişkileri olarak görenler, insanların sorunlarına çözüm sunan, sisteme ve uygulamaya ilişkin öneriler geliştiren süreç olarak tanımlamışlardır. Tüm örgütler kendilerini korumak, geliştirmek ve değiştirmek zorundadır. Bu zorunluluktan ötürü tüm karmaşık örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetim zorunluluktur (Erdoğan, 2004). Örgütsel ve yönetimsel bir zorunluluk haline gelen denetim, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olması nedeniyle kurum çalışanlarının görevi ortak bir ürünü ve sorumluluğudur. Örgütsel etkililik için vazgeçilmez bir süreçtir denetim. Denetimin vazgeçilmez olmasının temelinde örgütün yalnızlık, kapalılık, düzensizlik ve durağanlığa yönelmesine ve zayıflamasına neden olmaktadır. Denetim her örgütte önemli olduğu kadar eğitim örgütlerinde de oldukça önemlidir. Eğitim denetiminin gereği hem araştırmacılar hem yazarlar tarafından sıkça bahsedilmiştir. Bu önemi belirleyen faktör yaşama dair etkinliğin sürekli olarak takip edilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Globalleşen dünyada eğitimin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi söz konusu olması nedeniyle denetim etkinliklerine sık sık göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Aynı zamanda denetimin bu denli önem verilmesi gerekli olmasının en temel nedeni öğrenci başarısıyla doğru orantılı olmasıdır (Akşit, 2006; Altay, 2006; Aydın, 2013; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Yılmaz, 2009).

Günümüzde eğitimin birçok sorunu mevcut olup bu sorunların çözümü noktasında eğitim sisteminin bir alt boyutu olan denetim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlik ve uzmanlık düzeylerinin değişen çağın gerekliliklerine göre yeniden yapılandırılması gereklidir (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2002). Okullardan beklenen sosyal, sportif ve akademik başarıların sağlanması için okul



yöneticilerinin yönetim, rehberlik ve denetim alanlarında çok yönlü uzmanlık becerisine sahip olmaları gerektiği düşüncesi gittikçe yaygınlık kazanmaktadır. Özellikle okul denetim faaliyetlerinde, okul müdürlerinin denetim rollerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili alanyazında Ekleme (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda; öğretmenler denetimle ilgili görevlerin yerine getirilmesinden personel hizmetlerini %44,98, öğrenci hizmetlerini %48,39, öğretim hizmetlerini %42,68, eğitim hizmetlerini %47,34, okul işletmesi hizmetlerini %52,51 ile çok ve daha çok düzeyde yeterli bulunurken; Yeşil ve Kış (2015), okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında; öğretmenlerin okul müdürü tarafından denetimin mutlaka yapılmasının istendiği görüşüne ulaşmıştır. Gökteş (2008), müdürlerin ve müfettişlerin ders denetimine ilişkin yeterliklerini kıyaslamayı amaçlayan araştırmasında; sınıf öğretmenleriyle görüşmüş ve araştırma sonucunda, müdür ve müfettiş arasında öğretmen denetimi yapma yeterliğinde bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bige (2014) ise ilkökul müdürlerinin ders denetimleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin ders denetimiyle ilgili görüşlerini katılıyorum düzeyinde ve olumlu olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirilen araştırmalar da okul müdürleri tarafından mutlaka denetim yapılması gerektiği, okul müdürlerince gerçekleştirilen denetimlerin yeterli bulunduğu görüldüğü söylenebilir.

Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde örgütsel verimliliğin yüksek olması hem iç hem de dış paydaşlar açısından önemlidir. Yapılan alanyazın taramasında daha önceden öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik birçok çalışma (Alagöz, 2016; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Ergen ve Eşiyok, 2017; Gündüz, 2015; Koç, 2017) yapılmasına karşın 2020 yılında tüm dünyayı saran Koronavirüs salgını sonrası ortaya çıkan yeni normaller karşısında okul müdürlerinin denetim becerilerini yerine getirme düzeylerine ilişkin çalışmaya az rastlanmıştır. Bu açıdan, Koronavirüs salgını sonrası ortaya çıkan yeni normaller çerçevesinde okul örgütünün amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine, okul yöneticilerinin örgütsel konumlarını daha iyi anlamlandırmalarına ve yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlamak amacıyla; öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi önemli görülerek bu araştırmaya konu edinilmiş olup bu nedenle bu araştırmanın problemini “Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları;
  - A. Cinsiyet değişkenine göre,
  - B. Medeni durum değişkenine göre,
  - C. Mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma ile öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış olup genel tarama çok sayıda elemanı bulunan bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamından veya ondan alınacak bir örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2017).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde devlet okullarında görevli toplam 15.489 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiş 340 öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 1**

#### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Özellik	n	%	
Cinsiyet	Kadın	189	55,59
	Erkek	151	44,41
Medeni Durum	Bekâr	148	43,53
	Evli	192	56,47
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	98	28,82
	11-20 yıl	104	30,59
	21 yıl ve üstü	138	40,59

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 189'u (%55,59) kadın, 151'i (%44,41) erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 148'i bekâr (%43,53), 192'si ise evlidir (%56,47). Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde 98'i (%28,82) 1-10 yıl, 104'ü (%30,59) 11-20 yıl, 138'i (%40,59) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Gündüz (2015) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Gündüz (2015) tarafından geliştirilen ölçek üç boyutludur. Bu boyutlar öğretmeni denetleme alt boyutu, eğitim öğretimi denetleme alt boyutu ve fiziki mekânı denetleme alt boyutu şeklindedir. Ölçek 5'li likert tip şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 puan iken en yüksek puan ise 125 puandır. Gündüz (2015) çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa değerini ,93 bulmuş olup araştırmacı tarafından tekrarlanan analiz sonucunda ,89 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yasal izinler alındıktan sonra 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin e-posta adresleri Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Şubesinden alınmış, araştırmacı tarafından araştırma formunun bağlantı adresi doğrudan e-posta yoluyla öğretmenlere ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre doldurulması istenmiştir. Toplam 348 ölçek formu uygulanmış ancak hatalı ve eksik kodlama nedeni ile analize tabi tutulamayacak 8 form veri setinden çıkarılarak 340 ölçek formu ile veri analizi

gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde; kullanılacak veri analizi tekniklerine karar verebilmek için verilere ait normallik sayıltısı incelenmiştir. Normallik koşulu için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin sınırlar içinde olduğu görülerek normal dağılım koşulunun sağlandığına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2003). Bunun sonucunda cinsiyet, medeni durum için t-testi; mesleki kıdem değişkenleri için Anova testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde; yapılan çalışma kapsamında ana ve alt problemlere ilişkin bulgulara ve tablolara yer verilmiştir.

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeğinin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Düzeyi*

Ölçek	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Okul Müdürlerinin	Öğretmeni Denetleme	340	3,39	,71
Denetim Görevini Yerine	Eğitim Öğretimi Denetleme	340	3,09	,84
Getirme Düzeylerinin	Fiziki Mekânları Denetleme	340	3,07	,85
Belirlenmesi Ölçeği	Tüm Ölçek	340	3,14	,78

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının tüm ölçekte olarak tüm ölçekte  $\bar{X}= 3,14$ ; öğretmeni denetleme alt boyutunda  $\bar{X}= 3,39$ ; eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda  $\bar{X}= 3,09$  ve fiziki mekânları denetleme alt boyutunda  $\bar{X}=3,07$  olduğu görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri madde bazlı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

### Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalamasının İncelenmesi

	X
Ritmik olarak derslerimi denetler	3,15
Derslerime zamanında girip çıktığımı denetler	3,10
Görev aldığım kurul ve komisyonlardaki sorumluluklarımı yerine getirip getirmediğimi denetler	3,00
Nöbet görevini gereği gibi yürütmemi denetler	3,02
Görev arkadaşlarımı ve üstlerime karşı tutum ve davranışlarımı denetler	3,14
Bayrak törenleri ile diğer anma ve kutlama törenlerine katılımımı denetler	3,21
Engelli ve gözetime muhtaç öğrencilere yönelik tutumumu denetler	3,44
Ders dışı yaptığım eğitim etkinliklerini denetler	3,23
Resmi ve özel sivil kurum ve kuruluşlarla eğitim amaçlı işbirliği yapmamı denetler	3,02
Veli, öğrenci, öğretmen, rehberlik servisi ve yönetici iş birliğimi denetler	3,05
Anlatımı sade bir dille yapmamı denetler	2,89
Beden dilini etkili biçimde kullanmamı denetler	3,08
Derste araç gereç kullanmamı yöntem ve teknikleri konunun amacına uygun olarak seçmemi denetler	3,15
Öğrencilerin görüşlerine açık olmamı denetler	3,14
Güncel olaylarla konu arasında bağ kurarak öğrencilere derse güdümlenmemi denetler	3,21
Öğrencilere isimleri ile hitap edip etmediğimi denetler	3,09
Yeni gelişmeleri eğitim öğretime yansıtmamı denetler	3,08
Ders süresini verimli kullanmamı denetler	3,20
Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamı denetler	3,16
Değerlendirme soruları ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığını test etmemi, anlaşılmayan kısımların tekrarına yer vermemi denetler	3,07
Kullanılan mekanların ısınma ve aydınlanma durumlarını denetler	3,22
Dersliğin düzenlenmesi bakımı ve temizliğini denetler	3,15
Derslikte gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerinin oluşturulmasını denetler.	3,22
Derslikte seviyeye uygun ders/oyun, araç, gereç ve materyalleri bulundurma durumumu denetler.	3,10
Sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumumu denetler.	3,19

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya “*Ders dışı yaptığım eğitim etkinliklerini denetler.*” maddesi en düşük aritmetik ortalamaya ise “*Anlatımı sade bir dil ile yapmamı denetler.*” maddesi sahiptir.

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi Tablo 4’te verilmektedir.

**Tablo 4**

*Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Değerlendirilmesi*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Öğretmeni	Kadın	189	3,28	,71	338	,08	,92
Denetleme	Erkek	151	3,39	,69			
Eğitim Öğretimi	Kadın	189	3,25	,91	338	1,72	,02*
Denetleme	Erkek	151	3,11	,84			
Fiziki Mekânları	Kadın	189	3,06	,90	338	,23	.82
Denetleme	Erkek	151	3,08	,85			
Tüm Ölçek	Kadın	189	3,14	,68	338	,25	,77
	Erkek	151	3,12	,91			

\*p<,05

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 4 incelendiğinde tüm ölçekte, öğretmeni denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmezken eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [t(338)= 1,72; p< .05]. Buna göre eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının medeni durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Değerlendirilmesi*

Değişkenler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öğretmeni	Bekâr	148	3,39	,72	338	,28	,90
Denetleme	Evli	192	3,42	,68			
Eğitim Öğretimi	Bekâr	148	3,04	,92	338	2,37	,00*
Denetleme	Evli	192	3,36	,85			
Fiziki Mekânları	Bekâr	148	3,13	,91	338	,21	,82
Denetleme	Evli	192	3,11	,86			
Tüm Ölçek	Bekâr	148	3,33	,91	338	,19	,02*
	Evli	192	3,48	,84			

\*p< ,05

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti

amacıyla yapılan t-testi sonucunda tablo 5 incelendiğinde tüm ölçekte [t(338)= ,19; p< .05] ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [t(338)= 2.37; p< .05]. Buna göre hem tüm ölçekte hem de eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda evli öğretmenlerin algılarının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

#### Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Değerlendirilmesi*

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	KT	Sd	KO	F	P	Fark	
Öğretmeni Denetleme	1-10 yıl	70	3,42	,65	G. arası	,13	2	,14	,14	,82	-
	11-20 yıl	73	3,39	,62	G. içi	144,0	336	,43			
	21 yıl +	241	3,40	,72	Toplam	144,2	338				
Eğitim Öğretimi Denetleme	1-10 yıl	37	3,08	,77	G. arası	1,27	2	,59	,77	,00*	1-2
	11-20 yıl	73	3,12	,89	Grup içi	263,8	336	,74			
	21 yıl +	241	3,09	,79	Toplam	165,1	338				
Fiziki Mekânları Denetleme	1-10 yıl	37	3,00	,82	G. arası	,97	2	,44	,81	,02*	1-2
	11-20 yıl	73	3,11	,85	G. içi	140,4	336	,52			
	21 yıl +	241	3,07	,83	Toplam	141,4	338				
Tüm Ölçek	1-10 yıl	98	3,03	,70	G. arası	1.11	2	,59	,74	,00*	1-2
	11-20 yıl	104	3,22	,82	G. içi	254.9	336	,74			
	21 yıl +	138	3,02	,71	Toplam	161.7	338				

\*p<,05

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan Anova testi sonucunda tablo 6 incelendiğinde tüm ölçekte [t(338)= ,19; p<,05] fiziki mekânları denetleme ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunun tespiti amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve tüm ölçekte, fiziki mekânları denetleme ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutlarında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

#### Sonuç

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ilişkin öğretmen algılarının tüm ölçekte olarak tüm ölçekte ve tüm alt boyutlarda orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri denetim görevlerini orta düzeyde yerine getirmektedirler. Bu bulgu Bige (2014), Ekleme (2001) ve Ergen Eşiyok (2017)

tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile paralellik gösterirken Alagöz (2016) ve Bayraktutan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algılarının en yüksek öğretmeni denetleme boyutunda en düşük ise fiziksel mekanları denetleme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Gündüz (2015) ve Algül (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda en yüksek ortalama fiziki mekânın denetlenmesi boyutunda olduğu bulunurken, Ekleme (2001) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise okul müdürlerinin en çok eğitim öğretimi denetledikleri şeklinde bir sonuç ortaya konulmuştur. Hem araştırma sonuçları hem de alanyazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda (Deniz ve Saylık, 2018; Yeşil ve Kış, 2015) okul müdürlerinin denetim görevlerini layığıyla yerine getirmeleri okul gelişim ve değişimi için artık zorunluluk olarak görülmektedir.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti için gerçekleştirilen araştırma sonucunda tüm ölçekte, öğretmeni denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu Ergen ve Eşiyok (2017) ve Kurtar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak Özmen ve Batmaz (2004) ve Gündüz (2015) çalışmalarında erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerine yerine getirme düzeylerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti sonucunda tüm ölçekte ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Kurtar (2018) ve Tuna (1996) gerçekleştirdikleri araştırmalar sonucunda öğretmenlerin medeni durumların öğretmenlerin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti sonucunda tüm ölçekte, fiziki mekânları denetleme ve eğitim öğretimi denetleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş ve bu farklılığın 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında Bige (2014) ve Kurtar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri denetleme ve fiziksel mekânı denetleme algılarının diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### Öneriler

1. Araştırma sadece öğretmen görüşleri ile gerçekleştirilmiş olup denetimi gerçekleştiren okul müdürlerinin görüşlerinin de yer aldığı araştırma gerçekleştirilebilir.
2. Erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitim öğretimi denetleme görevini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının yükseltilmesi adına erkek öğretmenlerin okul içi ve okul dışı etkinliklerde daha fazla rol almaları önerilebilir.
3. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere denetim ve denetim boyutları hakkında hizmetiçi eğitim verilmesi önerilebilir.

4. Bu araştırma Sakarya ilindeki okullarda gerçekleştirilmiş olup benzer bir araştırma farklı illerdeki okulları da kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir.
5. Okul müdürlerinin denetim görevlerine yerine getirme düzeylerine ilişkin nitel çalışmalar yaptırılarak ayrıntılı bir şekilde inceleme yapılabilir.

#### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik kurul kararının tarihi:

Etik kurul belgesinin sayı numarası:

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

#### **Kaynakça**

- Acheson, K. A. and Gall, M. D. (2010). *Clinical supervision and teacher development*. London: John Wiley and Sons.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.
- Alagöz, S. (2016). *Okul Müdürlerinin Ders Denetim Yetkinlik Düzeyleri Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Algül, A. (1998). *İlköğretim Okulları 1. Kademe Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Denetleme Yeterliklerine İlişkin Algı Ve Beklentileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. Ankara: Yöntem Yayınları.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetim*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bige, E. F. (2014). *İlkokul Müdürlerinin Ders Denetimleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Basım)*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Deniz, Ü. ve Saylık, N. (2018). Okul müdürü ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri



- ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(4), 454–478.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerin Denetim İle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 2-19.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73–78.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi: Kırıkkale İl Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Gündüz, Y. (2015). İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin denetim görevlerini yerine getirme durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1681-1694.
- Karakış, H. G. (2019). *Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurtar, K. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki/ Edirne İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- MEB (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 01/04/2022.
- Özmen, F. ve Batmaz C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin denetim etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 102- 120.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Taymaz, H. (2005). *Teftiş: kavramlar-ilkeler-yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuna, Z. (1996). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 64–76.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19–35.



## Resmi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi \*

Birhan ASLAN<sup>a</sup>

Geliş Tarihi: 2 Aralık 2022 Kabul Tarihi: 21 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 59-72

### Özet

Bu araştırmanın amacı resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın deseni nitel yöntemlerden fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ili Erenler, Arifiye, Serdivan ve Adapazarı ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan, "Uzaktan Eğitim Süreci Değerlendirme Formu" isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Analiz edilen veriler tablolaştırılarak verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, veli, devletin aldığı kararlar ve çevresel faktörlerden doğan sıkıntılarının olduğunu düşünmekte oldukları saptanmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlere teknoloji okur-yazarlığı konusunda hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi, tüm okulların inşa dönemlerinde pandemi ve afet gibi durumların hesaba katılarak tasarlanması, farklı il ve ilçelerde benzer araştırmaların yapılarak sonuçların karşılaştırılması, nicel ölçekler geliştirilerek daha büyük çalışma gruplarından görüş alınması gibi öneriler geliştirilerek uygulamacı ve araştırmacılara sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Pandemi, Uzaktan Eğitim.

## Examining The Views Of Teachers Working In Public Education Institutions On The Distance Education Process During The Pandemic Period\*

### Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of teachers working in public educational institutions regarding the distance education process implemented during the pandemic period. The research design was determined as phenomenology from qualitative methods. The population of the study consists of teachers working in public schools in Sakarya province in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 21 teachers working in public schools in Erenler, Arifiye, Serdivan and Adapazarı districts of Sakarya province in the 2020-2021 academic year. In the study, a semi-structured interview form called "Distance Education Process Evaluation Form" created by the researcher was used as a data collection tool to examine the opinions of teachers working in public schools on distance education, and the data obtained were analyzed through content analysis. The analyzed data were tabulated. According to the results of the research, it was determined that teachers think that there are problems arising from students, parents, government decisions and environmental factors in the distance education process. In order to solve these problems, suggestions such as organizing in-service trainings for teachers on technology literacy, designing all schools by taking into account situations such as pandemics and disasters during construction periods, conducting similar studies in different provinces and districts and comparing the results, developing quantitative scales and getting opinions from larger study groups were developed and presented to practitioners and researchers.

**Key Words:** Teacher, Pandemic, Distance Education.

<sup>a</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, birhanaslan@hotmail.com, ORCID:0000-0003-3300-6559

## Giriş

Çocukların influenza gibi viral salgınlarda hastalığın toplumdaki yayılımında önemli rolleri olduğu bilinmektedir. 1918 İspanyol gribinden bu yana görülen salgınlara incelendiğinde okulların kapatılmasının salgını kritik bir şekilde engellediği görülmüştür (Brackett vd., 2019). Dünya Sağlık Örgütü de 2009'da yayımladığı Pandemi İnfluenza Hazırlık Belgesi'nde, salgın durumunda okulların kapatılmasını önermiştir. SARS CoV-2 etkenine yönelik özel bir kanıt bulunmamakla birlikte, COVID-19 pandemisinin ilanından sonra, yukarıdaki gerekçelerle ve hastalığın bulaşmasında insanlar arası temasın temel bir yol olması nedeniyle salgından etkilenen hemen bütün ülkelerde okulların kapatılması ve yüz yüze eğitimin durdurulması kararı alınmıştır. Bu karar dünya çapında 1,4 milyar çocuğu etkilemiştir. Daha sonra yapılan çalışmalar, okulların kapatılmasının COVID-19 insidansının ve mortalitesinin azalmasıyla ilişkili olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur (Jones ve Doolittle, 2017).

COVID-19 salgınının neredeyse tüm dünyada eğitim-öğretim süreçlerinin zorunlu olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüşmesine neden olmuştur. Türkiye'de 11 Mart'ta ilk vakanın bildirilmesinin ardından 16 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş, daha sonra eğitimin bütün düzeylerde uzaktan eğitim olarak tamamlanması kararı alınmıştır. Pandeminin hâlen devam ettiği ve yakın zamanda bitmesinin olası görünmediği bu dönemde, çocukların ve gençlerin bir an önce güvenli bir biçimde okullarına geri dönebilmeleri için çözüm arayışları devam etmektedir. Okulların yüz yüze eğitime açılması süreci de hâlihazırda toplum sağlığını olumsuz yönde etkilemesi bakımından önemli sonuçları olabilecek, çok boyutlu bir süreç olarak karşımızda durmaktadır.

COVID-19 pandemisi, sağlığı korumanın ve el yıkama, temizlik, solunum hijyeni gibi davranışların ve bilginin önemini anlaşılması gibi bazı yararlı davranışları sağlamıştır. Okul, bu tür kazanımların pekiştirilmesi ve bilgiye dayalı sağlık kültürünün geliştirilmesi açısından uygun bir ortamdır. Öğretmenler, sağlıklı davranışları teşvik ederek, riskli davranışların sonuçları hakkında farkındalığı artırarak, öğrencilerinin sağlığını korumalarını ve geliştirmelerini destekleyebilirler. Bütün bu gerekçelerle, başta özel gereksinimi olanlar, küçük çocuklar, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olanlar olmak üzere çocukların sağlığı, iyilik hali ve eğitimleri açısından okulların uygun koşullarda açılmasını sağlamak önemlidir (Brackett vd., 2019).

Uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıklarından dolayı sınıf içi etkinliklerin gerçekleşme imkanı bulamadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayıp uygulayanlar ile öğrenenler arasında öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim imkanı sunar. Dolayısıyla geleneksel eğitim yöntemlerinde birtakım sorunların yer aldığı söylenebilir. Bu sorunların temelinde her yaştaki bireyin öğrenme ihtiyacına cevap bulamaması, gelişen bilgi ve teknoloji sayesinde bireylerin sadece mesleki anlamda değil kişisel gelişim anlamında da kendilerini geliştirme ihtiyacı duyması yatmaktadır. Dolayısıyla eğitimde mevcut olan yöntemlerin yetersizliği eğitime yeni bir bakış açısı gereksinimini ortaya çıkarmış, bu durum yeni eğitim teknolojilerinin ve yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin gelişmesini sağlamıştır (İşman, 2011).

Günümüzde daha fazla bireyin eğitim görmek istemesi, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmenin hedeflenmesi, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlama düşüncesi çeşitli sebeplerle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve geleneksel eğitimin sınırlılıklarını giderme çabaları uzaktan eğitim kavramının gerekliliğini

ortaya koymaktadır (Yalın, 2020). Uzaktan eğitim tarihsel anlamda, geleneksel eğitim sisteminin yeterli olmadığı durumlarda, yetişkin bireylerin öğretim sistemi içinde yer almasını sağlamak için uygulanmıştır (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim uygulamalarının oldukça uzun bir geçmişinin olduğu ve bu uygulamaların eski çağlarda başladığı kabul edilmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin mektupla öğretimden önce olan dönem ile başladığı, ardından mektupla öğretimin yoğun olarak uygulandığı dönem, tek yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi, çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi ve uydular ve gelecek teknolojiler dönemi olmak üzere beş farklı evrede gelişim gösterdiği bilinmektedir (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitimin avantajlarını incelediğimizde, eğitimde zaman ve mekan kısıtlılığını ortadan kaldırması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, eğitimde teknolojinin avantajlarından faydalanma imkanı sunması, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi, yetişkin öğrenenlere alternatif öğrenme ortamları sunması, öğrencilere uluslararası eğitim olanaklarından yararlanma ve kendi hızında öğrenme imkanı sunması, öğrenciye bağımsız çalışma ortamı sağlama ve kendi öğrendiklerinden sorumlu olma yetkinliği kazandırması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Horzum vd., 2012). Uzaktan eğitimin bahsedilen avantajlarının yanı sıra öğrenme ve öğretme sürecinde; öğretim amaçları, öğrenim yaşı, yöntem ve teknikleri, öğrenme ve öğretme ortamı vb. açılardan esneklik ve çeşitlilik sağladığını, kamu kurumları veya özel kurumlarda çalışan bireylere görevlerini bırakmadan kendilerini geliştirebilme, eğitimlerini sürdürebilme ve meslekte yükselme imkanı oluşturduğunu, kolay güncellenebilir ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile alternatif ve çok çeşitli öğrenme öğretme ortamları sunduğunu söylemek mümkündür (Uşun, 2006). Elbette uzaktan eğitimin birçok soruna çözüm olabilmesine karşılık uzaktan eğitim sisteminin uygulanmasından ve öğrenenin özellikleri açısından birtakım sınırlılıkları söz konusudur. Bu sınırlılıkları bireyin sosyalleşmesini engelleme, bazı uygulama gerektiren derslerin uzaktan eğitim sistemiyle verilmesinde problem oluşturması, uzaktan eğitim programında yüz yüze eğitimin azlığı ve bunun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi, teknoloji kullanımına yabancı olan öğrencilerin öğrenmede zorluklarla karşılaşması şeklinde sıralanabilir (Ağır, 2007).

Pandemi sürecinin eğitim uygulamalarına etkisi hâlen devam etmektedir. Pandemi süreci, özellikle eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmen, yönetici ve öğrenciler için belirsizlik, endişe ve kaygıya yol açmaktadır. Özellikle eğitim-öğretim hizmetlerinin büyük bir kısmını yüklenen resmi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin tümüne önce kendi fiziksel sağlıklarını korumaları için gerekli şartları sağlamak, en az fiziksel sağlık kadar önemli olan ruhsal sıkıntılarını yönetmek ve öğrencilerine kılavuzluk etmek için gereken becerileri kazandırmak için destek olmak, bu zorlu süreçte yalnız olmadıklarını ve yalnız kalmayacaklarını hissettirmek gerekmektedir (Arabacı, 2020).

Bu araştırmada resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin süreçle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin belirlenmesi, hem eğitim yöneticilerine ve hem araştırmacılara yol göstermesi bakımından önemli görülen bir konudur. Bu bağlamda araştırmacının sonuçları itibarıyla pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin uygulayıcılara ve literatüre katkı sunması beklenmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin devletin uzaktan eğitim süreci ile ilgili aldığı kararlara ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili teknolojik altyapı yeterliliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin kendileri ve ailelerine olan etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerine etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin veli ve çevre ilişkilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin okul ortamında kendileri, meslektaşları ve idarecilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
7. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin ilgili öğrenme-öğretme süreçlerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
8. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili okulun fiziksel ortam düzenlemelerine ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları ve deneyimledikleri olguları daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde incelemek için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem Edmund Husserl'in felsefesine dayanır. Bu felsefe, metafiziğe karşıdır. "Somut yaşantılar vardır ve bunlarla uğraşarak felsefenin yolunu açmak gerekir." savını ileri sürer (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Fenomenoloji, fenomenin ne olduğunu ve nasıl kavranabileceğini de sorgular ve inceler (Öktem, 2005).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın deseni nitel yöntemlerden fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya ili Erenler, Arifiye, Serdivan ve Adapazarı ilçelerinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12'sinin kadın (%58) ve 9'unu (% 42) erkektir. 7'si resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmeni, diğerleri ise ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan branş öğretmenidir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılacak formun geliştirme aşamasında farklı okul ve branşlardan 20 öğretmenle görüşülmüş ve pandemi sürecindeki eğitim-öğretim faaliyetlerindeki sorunlar hakkında en çok üzerinde durdukları konular belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından ilk taslağı oluşturulan, “Uzaktan Eğitim Süreci Değerlendirme Formu” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formuna Eğitim Bilimleri ile ilgili çalışmalar yapan 2 uzmanın görüşleri ile son hali verilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 06/11/2020-28/11/2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma kapsamındaki Sakarya İli Arifiye, Erenler, Adapazarı ve Serdivan ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki resmi okulda görev yapmakta olan 21 öğretmene “Uzaktan Eğitim Süreci Değerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Katılımcılardan onam formu alınmış olup gönüllülük esasına dikkat edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada veriler çözümlenirken nitel veri analiz tekniklerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizi sürecinde öncelikle, formlar düzenlenmiş; görüşme kayıtları ile toplanan veriler yazılı ortama aktarılmış ve katılımcı öğretmenlere (Ö1, Ö2..) birer kod numarası verilerek listelenmiştir. Daha sonra toplanan veriler kodlanmış ve katılımcıların benzer ifadeleri formda yer alan soru başlıkları temelinde gruplandırılmıştır. Her soru için ayrı tablolar hazırlanmış ve katılımcı ifadelerinde yer alan aynı veya benzer temalar ortak bir maddede toplanmıştır. Son olarak katılımcılar tarafından verilen tüm cevaplar frekansları ile birlikte tablolarda verilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Öğretmenlerin devletin uzaktan eğitim süreci ile ilgili aldığı kararlara ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Devletin Uzaktan Eğitim Süreci İle İlgili Aldığı Kararlara İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
İlk kararların zamanlama olarak doğru olması.	18	90
İmkânlar dâhilinde gereken düzenlemelerin yapılması.	11	55

Krizin en başından iyi yönetildiğinin düşünülmesi.	8	40
Salgının seyrine göre doğru kararların alınması.	9	45
Yaz dönemi çalışma planının gereksiz bulunması.	8	40
Güz dönemi seminerinin yüz yüze yapılmasının yanlış olması.	13	65
Okulların kademeli olarak açılması kararının acele edilmiş bir karar olması.	19	93
Okulların yeniden açılmasının hepimizin sağlığını tehlikeye atmış olması.	17	85
Hijyen denetimlerinin tamamen okul idarelerine bırakılmasının yanlış olması.	7	35
Ek ders konusunda mağduriyet yaşanması.	9	45
Hijyen konusunda alınan önlemlerin kâğıt üzerinde kalması.	8	40
Yaz tatili döneminde verilen serbestliklerin eğitim-öğretimi olumsuz etkilemesi.	16	80

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Okulların kademeli olarak açılması kararının acele edilmiş bir karar olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “İlk kararların zamanlama olarak doğru olması.” (f=18) (% 90), “Okulların yeniden açılması hepimizin sağlığını tehlikeye atmış olması.” (f=17) (% 85) ve “Yaz tatili döneminde verilen serbestliklerin eğitim-öğretimi olumsuz etkilemesi.” (f=16) (% 80) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri geneli itibariyle frekans değerlerine göre değerlendirildiğinde pandemi döneminin başında devletin aldığı kararları, kapanma başta olmak üzere doğru bulan öğretmenlerin, sonrasında alınan kararları şüpheli ve yanlış bulmakta oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili teknolojik altyapı yeterliliğine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreci İle İlgili Teknolojik Altyapı Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
EBA’da ders işlerken bir sorun olmaması.	14	70
İnternet hızının yeterli düzeyde olması.	6	30
EBA internet destek paketlerinin her öğrenci için yeterli olması.	16	80
EBA’da yeteri kadar içeriğin mevcut olması.	3	15
Genel olarak teknolojik altyapının yeterli olması.	7	35
EBA’ya bağlanırken hala sorun yaşanması.	18	90
İnternet hızının ülke genelinde çok düşük olması.	13	65
EBA’daki içeriklerin her konu için yeterli düzeyde olmaması.	17	85
EBA’da ders işlerken donmalar olması.	8	40
EBA’da ders işlerken kopmalar olması.	10	50
EBA ZOOM’a yönlendirirken donmaların yaşanması.	8	40



Tablo 3 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “EBA’ya bağlanırken hala sorun yaşanması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=18) (% 90). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “EBA’daki içerikler her konu için yeterli düzeyde olmaması.” (f=17) (% 85), “EBA internet destek paketlerinin her öğrenci için yeterli olması.” (f=16) (% 80) ve “EBA’da ders işlerken bir sorun olmaması.” (f=14) (% 70) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri frekans değerlerine göre incelendiğinde pandemi sürecinin başında sıkça bağlanma sorunları yaşanan EBA web sitesinin sonradan iyileştirildiği ve öğretmenlerin derslerini daha rahat yapabilir hale geldiği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin kendileri ve ailelerine olan etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Kendileri ve Ailelerine Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
Bütün ailenin evde olması ama yoğunluktan birbirini görememesi.	14	70
Canlı dersler, ödev dönüşleri ve veli görüşmelerinin tüm günü kaplaması.	19	93
Öğrencilerden vakit bulup çocuğun ödevleriyle ilgilenilememesi.	8	40
Aileye yeteri kadar zaman ayırlamaması.	18	90
Kendine yeteri kadar zaman ayırlamaması.	16	80
Süreçin öğretmenler için çok yıpratıcı geçmesi.	6	30
Yemek ve temizlik yapmaya vakit kalmaması.	11	55

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Canlı dersler, ödev dönüşleri ve veli görüşmelerinin tüm günü kaplaması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “Aileye yeteri kadar zaman ayırlamaması.” (f=18) (% 90), “Kendine yeteri kadar zaman ayırlamaması.” (f=16) (% 80) ve “Bütün ailenin evde olması ama yoğunluktan birbirini görememesi.” (f=16) (% 80) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin pandemi sürecinin kendileri ve ailelerine etkilerine ilişkin görüşlerinin geneli itibariyle olumsuz olduğu görülmektedir

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerine etkilerine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğrencilerine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
Öğrencilerin dünyalarına ulaşmamanın süreçle birlikte iyice zorlaşması.	10	50

Devam mecburiyetinin olmamasının bazı öğrencileri okuldan koparması.	18	90
Bazı öğrencilerin kamerayı kapatıp başka şeylerle meşgul olması.	9	45
Ödevlerin ciddiye alınmaması.	11	55
Öğrencilerin süreçten çok sıkılması derslerini de ihmale kapı aralaması.	14	70
Başarılı öğrenciler için değişen bir şey olmaması.	15	75
Sınavlara hazırlanan öğrencilerin daha yoğun bir stres altına girmesi.	12	60
Teknolojik aletleri olmayan öğrencilerin olması.	5	25

Tablo 5 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Devam mecburiyetinin olmamasının bazı öğrencileri okuldan koparması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=18) (% 90). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “Başarılı öğrenciler için değişen bir şey olmaması.” (f=15) (% 75), “Öğrencilerin süreçten çok sıkılması derslerini de ihmale kapı aralaması.” (f=14) (% 70) ve “Sınavlara hazırlanan öğrencilerin daha yoğun bir stres altına girmesi.” (f=12) (% 60) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri frekans değerleri bağlamında değerlendirildiğinde en başta devam mecburiyetinin ortadan kalkmasının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin veli ve çevre ilişkilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Veli ve Çevre İlişkilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
İlgili veliler daha ilgili, ilgisiz velilerin daha ilgisiz hale gelmesi.	18	90
Velilerin telefonda kendi sıkıntılarını anlatmaya başlaması.	13	65
Velilerin günün her saati aramaya başlaması.	16	80
Canlı derse devam etmeyen öğrenci velilerinin çocuklarına ilgi beklemesi.	9	45
Biz daha çok çalışırken öğretmenler yatıyor algısının çok rahatsız edici olması.	19	93
Mülteci velilerle çocukların aracılığıyla iletişim kurulabilmesi.	4	20

Tablo 6 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Biz daha çok çalışırken öğretmenler yatıyor algısı çok rahatsız edici olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “İlgili velilerin daha ilgili, ilgisiz velilerin daha ilgisiz hale gelmesi.” (f=18) (% 90), “Velilerin günün her saati aramaya başlaması.” (f=16) (% 80) ve “Velilerin telefonda kendi sıkıntılarını anlatmaya başlaması.” (f=13) (% 65) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin okul ortamında kendileri, meslektaşları ve idarecilerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin Okul Ortamında Kendileri, Meslektaşları ve İdarecilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
İdareciler tarafından süreçteki görevlendirmelerde baskı görülmesi.	3	15
İdareciler tarafından süreçteki denetimlerde baskı görülmesi.	4	20
İdarecilerin işlerinin öğretmenlerden daha zor olması.	7	35
Zorlanılan yerlerde meslektaşlardan yardım görme.	19	93
İdarecilerin her aşamada öğretmenlere yardımcı olması.	17	85
Okulların açıldığı dönemde sağlık için çok endişelenme.	15	75

Tablo 7 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Zorlanılan yerlerde meslektaşlardan yardım görme.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “İdarecilerin her aşamada öğretmenlere yardımcı olması.” (f=17) (% 85), “Okulların açıldığı dönemde sağlık için çok endişelenme.” (f=15) (% 75) ve “İdarecilerin işlerinin öğretmenlerden daha zor olması.” (f=7) (% 35) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmanın yedinci sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin ilgili öğrenme-öğretme süreçlerine etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinin İlgili Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
Öğrencilerin derslerine eskisi kadar önem vermemesi.	19	93
Öğrencilerin ödevlerini yapmaması.	10	50
Çekingen öğrencilerin sanal ortamda daha rahat soru sorabilmesi.	16	80
Kardeşlerinden fırsat bulup derslere katılmayan öğrencilerin olması.	8	40
Seslerin birbirine karışmasıyla öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesi.	15	75
Çok fazla gürültü olması.	9	45
Derslerin yüz yüze eğitime göre verimsiz geçmesi.	18	90

Tablo 8 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Öğrencilerin derslerine eskisi kadar önem vermemesi.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “Derslerin yüz yüze eğitime

göre verimsiz geçmesi.” (f=18) (% 90), “Çekingen öğrenciler sanal ortamda daha rahat soru sorabilmesi.” (f=16) (% 80) ve “Seslerin birbirine karışmasıyla öğrenme ortamının olumsuz etkilenmesi.” (f=15) (% 75) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci sorusu “Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili okulun fiziksel ortam düzenlemelerine ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Süreci İle İlgili Okulun Fiziksel Ortam Düzenlemelerine İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Görüş	f	%
Hijyen ile ilgili önlemlerin yeterli olması.	15	75
Hijyen ürünlerinin koruyucu özelliklerinin olduğundan şüphe edilmesi.	17	85
Okul binasının alanının sosyal mesafe kurallarına uygun olmaması.	18	90
Okul bahçesinin alanının sosyal mesafe kurallarına uygun olmaması.	19	93
Sınıfların alanının sosyal mesafe kurallarına uygun olmaması.	16	80
Öğrenci sayısının çok fazla olması.	20	98

Tablo 9 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “Öğrenci sayısının çok fazla olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=20) (% 98). En yüksek frekansa sahip diğer maddelere bakıldığında ise “Okul bahçesinin alanının sosyal mesafe kurallarına uygun olmaması.” (f=19) (% 93), “Okul binasının alanının sosyal mesafe kurallarına uygun olmaması.” (f=18) (% 90) ve “Hijyen ürünlerinin koruyucu özelliklerinin olduğundan şüphe edilmesi.” (f=17) (% 85) maddelerinin sırasıyla katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Okulların kademeli olarak açılması kararının acele edilmiş bir karar olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). Öğretmen görüşleri geneli itibarıyla frekans değerlerine göre değerlendirildiğinde pandemi döneminin başında devletin aldığı kararları, kapanma başta olmak üzere doğru bulan öğretmenlerin, sonrasında alınan kararları şüpheli ve yanlış bulmakta oldukları görülmektedir. Özellikle yaz tatili döneminde tatil kredilerinin verilmesi ve geçici bir açılma sürecinin başlatılmasının ardından vaka sayılarında gözle görülür bir azalma olmadan okulların yüz yüze eğitime kademeli olarak açılması başta olumlu durumda olan öğretmen görüşlerini okulda zaman geçirdikçe ve sorunlar baş gösterdikçe olumsuzla çevirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Eker (2023) de araştırması sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki sorunların yanında

okullarda meydana gelenilecek bulaş riskinden uzak olunmasının öğretmenler tarafından bir avantaj olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, Tablo 3 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip maddenin “EBA’ya bağlanırken hala sorun yaşanması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=18) (% 90). Öğretmen görüşleri frekans değerlerine göre incelendiğinde pandemi sürecinin başında sıkça bağlanma sorunları yaşanan EBA web sitesinin sonradan iyileştirildiği ve öğretmenlerin derslerini daha rahat yapabilir hale geldiği görülmektedir. Yine bazı maddelerde internet hızının yavaş olduğundan şikayetçi olan öğretmenler olmakla birlikte halen bağlantı sorunları yaşayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Türkiye’de internet hızının gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında daha yavaş olduğu sürekli söz edilen bir durumdur. Ancak buna karşılık bağlanma sorunlarının yalnızca internet hızından değil öğretmenlerin elektronik cihazlarının özelliklerinden de kaynaklanabileceği unutulmamalıdır. EBA web sitesindeki içeriklerle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin her dersle ilgili içerik olmasına rağmen her konu ile ilgili uygun içerik bulmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları bu yönüyle Tunç-Toptaş (2022)’in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Tunç-Toptaş (2022) araştırması sonucunda, pandemi sürecinde uzaktan eğitim yolu ile ders işleyen öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları konusunda deneyimsiz olduklarını; daha önce uzaktan eğitime yönelik eğitim almış olanların ise daha önce hiç uzaktan eğitim vermediğinin anlaşıldığını; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarının düşük düzeyde olduğunu ve az da olsa ders verirken kaygı duyduklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Canlı dersler, ödev dönüşleri ve veli görüşmelerinin tüm günü kaplaması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). Öğretmenlerin pandemi sürecinin kendileri ve ailelerine etkilerine ilişkin görüşlerinin geneli itibarıyla olumsuz olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim sürecinde okuldan çıktığında en azından öğrenci ile ilgili olan işleri ertesi güne kadar bitmiş olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sanal dersler, ödev dönüşleri ve veliler ile iletişim kurma işlerinin neredeyse tüm günlerini kapladığını ve ailelerinin yanı sıra kendilerine bile zaman ayıramadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin de belirttiği gibi uzaktan eğitim süreci öğretmenler için çok yıpratıcı bir hale gelmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Devam mecburiyetinin olmamasının bazı öğrencileri okuldan koparması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=18) (% 90). Öğretmenlerin görüşleri frekans değerleri bağlamında değerlendirildiğinde en başta devam mecburiyetinin ortadan kalkmasının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Günümüz gençlerinin teknolojik aletleri kullanma becerileri her ne kadar yüksekse de kendi istedikleri gibi yaşama ve herhangi bir şeye zorlamama eğiliminde oldukları uzmanların “Z Kuşağı” tanımlamalarının yanında söz edilen konulardır. Yine yüksek frekans değerine sahip maddeler incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak, istekli ve başarılı öğrencilerin süreçten çok da olumsuz etkilenmedikleri fakat özellikle son sınıf öğrencilerinde kaygıya yol açtığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Biz daha çok çalışırken öğretmenler yatıyor algısının çok rahatsız edici

olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). Eski dönemlerden beri öğretmenler çalıştıkları okulların bulunduğu çevrede saygı gören kişiler olmuştur. Ancak pandemi sürecinde okulların kapatılması ile birlikte özellikle sosyal medyada gündem edilen sanki herkes işe gidiyormuş, esnek çalışma kimseye uygulanmıyormuş ve öğretmenler evde boş oturuyormuş, bütün eğitim sürecini EBA web sitesi öğretmenler olmadan kendiliğinden idare ediyormuş gibi söylemlerin olmasının öğretmenleri derinden üzdüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde hem öğrenci hem de velilerle günün her saati iletişimde olma durumunun öğretmenleri yorduğu ve velilerle eğitim işleri dışında gereksiz konuların konuşulmasının olağan bir durum haline geldiği görülmektedir. Bu durumun ilerideki dönemlerde veli öğretmen ilişkilerinde mesafe sorunlarına yol açabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Zorlanılan yerlerde meslektaşlardan yardım görme.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). Öğretmen görüşlerinin geneli itibariyle frekans dağılımlarına bakıldığında, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin meslektaşlarına teknoloji okur-yazarlığı gibi konularda yardımcı olma eğitiminde oldukları ve bu süreçte okul yöneticilerinin öğretmenlere ellerinden geldiğince yardımcı oldukları anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşan Çok (2021), araştırması sonucunda, pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler tarafından çok yüksek düzeyde eğitim-öğretim süreçlerine engel olarak görülen konuların ders materyalleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kendilerine olan güvenleri ve çabaları olduğunu; yüksek düzeyde engel olarak görülen konuların ise her ders için materyal hazırlama, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle Covid-19 pandemi döneminden önce tanışmadıkları için duydukları pişmanlık olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın yedinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Öğrencilerin derslerine eskisi kadar önem vermemesi.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=19) (% 93). Araştırmanın uzaktan eğitim sürecinin eğitim-öğretim süreçlerine etkisi boyutundaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin geneli itibariyle uzaktan eğitim sürecindeki eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin aleyhine sıkıntıların olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitimin birçok avantajı olsa da yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağı kanaatinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarına ilişkin en çok üzerinde durdukları sorun ise gürültüdür. Bu bağlamda EBA web sitesinin canlı ders için öğretmenleri yönlendirdiği ZOOM isimli uygulama öğretmene ses kontrol yetkisi verse de, uygulamanın kullanım dilinin İngilizce olmasından dolayı öğretmenlerin programdan yeterli düzeyde yararlanmalarını kısıtladığı tahmin edilmektedir.

Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip maddenin “Öğrenci sayısının çok fazla olması.” ifadesinin bulunduğu madde olduğu görülmektedir (f=20) (% 98). Araştırmanın okulların fiziksel durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen boyutundaki frekans değerleri incelendiğinde, okulların hali hazırda yetersiz olan, koridor, sınıf ve bahçe alan kapasitelerinin mülteci öğrencilerin de eklenmesiyle daha da yetersiz hale geldiği görüşünün baskın olduğu anlaşılmaktadır. Pandemi döneminin başından beri yetkili ve uzmanlarca iki kişi arasında en az 1,5m sosyal mesafe bulunması gerektiği salık verilmektedir; ancak bugün öğrenci sayılarına bakıldığında belki de en ücra köy okullarının sınıf, bahçe ve koridorlarında bu kurala uygun bir eğitim-öğretim gerçekleştirilebileceği bir gerçektir. Hele ki araştırmanın yapılmış olduğu Sakarya'nın hem yurtiçinden yoğun göç alan hem de son yıllarda azımsanamayacak sayıda mültecinin

yerleştiği bir il olduğu düşünülürse bu konuda en büyük problemin öğrenci sayısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin görüşlerde bir başka öne çıkan konu hijyen ürünlerinin koruyuculuk özelliğidir. Hem medya da hem de sosyal çevrelerinde yanında kolonya, eldiven vb. ürünler taşıyarak gezen insanlara yine de Covid-19 virüsü bulaştığını gören öğretmenler dolayısıyla okullarda ucuza mal edilmeye çalışılarak temin edilen hijyen ürünlerine güvenmemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmedikleri görülmüştür. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak tüm öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim programları ve teknoloji okur-yazarlığı konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, çalıştıkları okulların fizikî şartlarının yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu sorunun çözümüne yönelik her okulun sınıf ve bahçe alan ölçülerine göre belli bir öğrenci kotası şartı getirilebilir ve bu kotanın dışında öğrenci okula kabul edilmeyebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine özel ölçekler geliştirilerek, daha fazla sayıda öğretmenin görüşleri farklı boyutlarda incelenebilir.
2. Bu araştırma Sakarya ili Arifiye, Erenler, Adapazarı ve Serdivan ilçelerindeki resmi okullarda görev yapmakta öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda farklı bölge ve illerde çalışmalar yapılabilir.
3. Mevcut araştırma ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Bu kurumlar kademe kademe ele alınarak incelenebilir. Kademeler arası farklı sonuçlar karşılaştırılabilir.
4. Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen ileriki araştırmalarda nicel ve karma yöntemler kullanılarak daha geçerli, güvenilir ve detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

### Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Brackett, M.A., Bailey, C.S., Hoffmann, J.D., Simmons, D.N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161.

- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Eker, A.A. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin pandemide hastalanma kaygı düzeylerinin ve pandemi sürecinde çevrimiçi ve yüz yüze eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Horzum, M.B., Albayrak, E., Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56–72
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Jones, S.M., Doolittle, E.J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394.
- Sönmez, V., Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tunç-Toptaş, H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yalın, H.İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (19.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, İstanbul.



## Anne-Çocuk İletişiminin Küçük Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi\*

Naciye Dursun<sup>id</sup><sup>a</sup> Betül Sarı<sup>id</sup><sup>b</sup> Hülya Gülay Ogelman<sup>id</sup><sup>c</sup>

**Geliş Tarihi:** 21 Şubat 2023 **Kabul Tarihi:** 07 Eylül 2023 **Yayın Tarihi:** 11 Eylül 2023

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı anne-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sinopta okul öncesi eğitimi devam eden 5-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba -Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) kullanılmıştır. ABÇİDA anneler tarafından doldururken BÖD 3-5 öğretmenler tarafından doldurmuş ve toplanan veriler SPSS 21.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Sonuçlar çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile anne-çocuk iletişiminin alt boyutu olan sözsüz iletişim arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile anne-çocuk iletişiminin diğer alt boyutu olan mesaj arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öte yandan çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile anne-çocuk iletişiminin diğer alt boyutları arasında (konuşma, dinleme, empati) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular anne-çocuk iletişiminin mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutunun çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını anlamlı şekilde yordadığını gösterirken diğer alt boyutlar çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları değildir. Çocukların bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimin %12'si sözsüz iletişim altboyutu tarafından açıklanırken, %3'ü mesaj altboyutu tarafından açıklanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-çocuk iletişimi, bağımsız öğrenme davranışları, okul öncesi dönem, küçük çocuklar.

**\*Dipnot:** Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir.

## Examining The Effects of Mother-Child Communication on Young Children's Independent Learning Behaviors\*

### Abstract

The primary purpose of this study is to investigate the effects of mother-child communication on young children's independent learning behaviors. The study, in which the quantitative research method was used, was carried out with the relational survey model. The study group consists of children aged 5-6 who continue their preschool education in Sinop and their mothers. Personal Information Form, Parent-Child Communication Assessment Tool (ABÇİDA), and the Children's Independent Learning Development (CHILD 3-5) were used as data collection tools in the study. The results show a moderate, positive relationship between

<sup>a</sup> Öğrenci. Sinop Üniversitesi, dursunnaciye33@gmail.com ORCID: 0000-0002-5064-7449

<sup>b</sup> Araştırma Gör. Sinop Üniversitesi, bsari@sinop.edu.tr ORCID: 0000-0002-6799-923X; (Sorumlu Yazar)

<sup>c</sup> Prof.Dr. Sinop Üniversitesi, ogelman@sinop.edu.tr ORCID: 0000-0002-4245-0208

children's independent learning behaviors and nonverbal communication sub-dimension of mother-child communication. A weak positive relationship between children's independent learning behaviors and the message sub-dimension of mother-child communication is also determined. On the other hand, no statistically significant relationship was found between children's independent learning behaviors and other sub-dimensions of mother-child communication (speaking, listening, empathy). According to results, the message and nonverbal communication sub-dimensions of mother-child communication significantly predict children's independent learning behaviors whereas other sub-dimensions are not significant predictors of children's independent learning behaviors. While 12% of the change in children's independent learning behaviors is explained by the nonverbal communication sub-dimension, 3% of it is explained by the message sub-dimension.

**Key Words:** Mother-child communication, independent learning behaviors, preschool period, young children.

## Giriş

Dış dünya ile iletişim kurma, insanın dünyaya geldiği andan itibaren çeşitli fizyolojik, sosyal, duygusal ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak için başvurduğu temel gereksinimlerden biri olarak tanımlanabilir. İnsan yaşamında çok büyük bir öneme sahip olan olumlu ve nitelikli iletişim sürecinin ilk temelleri, aile ortamında atılır ve okul ortamında devam ederek gelişir. Yeni doğanların ağlama, görsel ve işitsel takip, refleksif beden hareketleri ve otomatik tepkiler yoluyla bakım verenlerle kurduğu iletişim ilerleyen dönemde bellek kullanımının aktif hale gelmesi, düşünmenin başlaması, beden koordinasyonu, dil gelişimi ve iletişim kanallarının çeşitlenmesi ile daha amaçlı, karmaşık ve gelişmiş bir hal alır. Yaşamın ilk haftalarında çocuğun ihtiyaçlarını karşılama sürecinde bebek ve temel bakım veren (genellikle anne) arasındaki etkileşim kalıpları sık sık tekrarlanmaktadır (Marvin ve ark., 2016). Bu süreçte bakım verenin girişimleri ve tepkileri bebeğin ihtiyaçlarını karşılayacak ve bağlanma davranışlarını tatmin edecek şekilde ise o zaman çocukla bakım veren arasında istikrarlı etkileşim kalıplarının temelleri atılır (Marvin ve ark.,2016). Bu anlamda sözsüz iletişim döneminden itibaren anne-bebek arasında kurulan iletişimin kalitesi ilerleyen dönemde çocuğun bir bağlanma figürü olarak annesi ile kurduğu ilişki dinamiklerini ve bağlanma stilini belirlemede etkili olmaktadır. Bowlby tarafından ortaya atılan “işsel çalışan modeller”e göre bebeğin bakım verenle ilk yıllarda kurduğu bağlanma şekli ve bu doğrultuda kendisi ve diğerleri hakkında oluşturduğu zihinsel şemalar sonraki süreçte diğerleri ile olan etkileşim ve ilişki dinamiklerini etkilemektedir. Bu yaklaşım temelinde çocuğun temel bağlanma figürü olarak annesi ile kurduğu ilişki dinamikleri ve etkileşim örüntüleri, diğerleri ile kuracağı ilişkilerde başvuracağı zihinsel temsilleri ve şemaları sağlamaktadır. Alan yazındaki önemli gelişim kuramları anne-çocuk ilişkisinin yaşamın ilk yıllarındaki çocuk gelişiminde önemli rol oynayacak bir bağlam sunduğunu ve sonraki dönemde çocuğun yetişkinler ve akranları ile olan ilişkileri üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir (Dumas ve LaFreniere, 1993). Bu doğrultuda çocuğun sosyal ilişkiler geliştirmesinde önemli bir rehber olan anne-çocuk ilişkisi sağlıklı bir iletişim zeminine oturduğunda çocuk başkaları ile sağlıklı ve olumlu bir iletişim kurabilecektir (Arabacı, 2011). İlgili alan yazın bu bakış açısını destekler bulgular sunmaktadır. Clark ve Ladd’in (2000) 5 yaş grubu çocuklar ve anneleri ile yürüttüğü bir çalışma, anne ile çocuk arasındaki bağlılığın çocukların sosyo-duygusal yönelimleri, akran kabulü ve akranları ile kurdukları karşılıklı arkadaşlık ilişkilerinin sayısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dumas ve Lafreniere (1993) öğretmenleri tarafından sosyal olarak yetkin, ortalama, saldırgan ya da endişeli olarak ifade edilen okul öncesi dönem çocuklarının

problem çözme esnasında kendi anneleri ve başka anneler ile etkileşimini incelemişlerdir. Çalışma, sosyal olarak yetkin ve ortalama olarak adlandırılan çocukların annelerinin kendi çocuklarına ve diğer çocuklara karşı olumlu ve karşılık veren bir tavır takındığını ortaya koymuştur. Öte yandan saldırgan ve kaygılı çocukların anneleri sadece diğer çocuklara karşı olumlu ve karşılık veren bir tavır takınırken kendi çocuklarına karşı fark gözetmeyen, isteksiz ve olumsuz bir tavır takınmıştır. Çalışmaya katılan bütün çocuklar kendi annelerine karşılık veren bir tutumla yaklaşma eğiliminde iken sadece sosyal olarak yetkin ve ortalama çocuklar diğer annelere karşılık veren bir tavır takınmıştır. Bu çalışmalara ek olarak ilgili alan yazın anne-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocuklarının akademik kazanımlarına ve sosyo- duygusal gelişimlerine yönelik de önemli bulgular ortaya koymaktadır. Caputi, Lecce ve Pagnin (2017)'in anne-çocuk ilişkisi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların akademik başarılarındaki rolünü ölçtüğü boylamsal çalışma, 5 yaş dönemindeki anne çocuk çatışmasının çocukların iki sene sonra öğretmenleri ile kurduğu ilişki ile ve dört sene sonraki akademik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka boylamsal çalışmada (Gregory ve Rimm Kaufman, 2008) okul öncesi dönemde anne-çocuk etkileşiminin kalitesinin etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve IQ gibi değişkenlerden bağımsız olarak çocukların liseden mezun olma olasılığının artması ve bazı çocukların 12. sınıfa kadar yüksek bir not ortalamasına sahip olması ile ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Yalçın (2013), anne-çocuk iletişiminin çocukların problem çözme becerilerini ve akademik başarısını arttırırken kaygı düzeyini azaltabileceğini ifade etmiştir. Topçu Bilir ve Sop (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul öncesi dönem çocukların anne-çocuk ilişki düzeyleri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve anne-çocuk çatışma düzeyi arttıkça çocuklarda görülen davranış problemlerinin arttığı görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının anneleri ile olan iletişimlerinin bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkileri incelenmektedir. Bağımsız öğrenme davranışları, öz düzenleme ile ilişkili bir kavram olup anne-çocuk iletişimi gibi yaşamın ilk yıllarında gelişmeye başlamaktadır. Öz düzenleme, kişinin amacına ulaşmak için biliş, duygu ve davranışı izleme, yönetme ve/veya belirli durumların bilişsel ve sosyal taleplerine uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Berger, 2011). Öz düzenleme süreçleri erken dönem kişilik gelişimi ve davranış düzenleme için kritik önem taşımakta ve fizyolojik, dikkat, duygusal, bilişsel ve kişiler arası ilişkide birçok alanda kendini göstermektedir (Calkins ve Fox, 2002). Birbiri ile ilintili birçok düzenleyici süreci içeren öz düzenleme, zihinsel sağlık ve duygusal iyi olma halinden akademik başarıya, fiziksel sağlığa ve sosyo-ekonomik başarıya kadar çok çeşitli alanda yaşam boyu insan işleyişinin temellerini oluşturmaktadır (Murray ve ark., 2015). Biyolojik temeller öz düzenlemeye hazırlık için zemin hazırlarken öz düzenleme ile ilgili daha karmaşık beceriler ve motivasyon doğumdan genç yetişkinliğe (ve ötesine) uzanan süre zarfında bakıcılarla ve daha geniş çevreyle etkileşim yoluyla gelişmektedir (Rosanbalm ve Murray, 2017). Bu noktada, okul öncesi dönem, gelişimin her alanında olduğu gibi çocukların bağımsız hareket etme ve öz-düzenleme becerilerini kazanmasına yönelik yolun köşe taşlarının döşenmesi için de kritik bir zaman dilimidir. İlgili alan yazın yaşamın ilk yılları temelleri atılan öz düzenleme becerilerinin gelişiminin farklı alanlardaki uzun ve kısa vadedeki etkilerini ortaya koymaktadır. Robson, Allen ve Howard (2020) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, okul öncesi dönemdeki öz-düzenleme becerilerinin uzun ve kısa vadede 25 farklı sonuç ile bağlantılı olduğu ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda 4 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerilerinin çocukların 4 yıl sonraki sosyal yeterlikleri, okula bağlılıkları ve akademik başarılarıyla arasında olumlu ilişki bulunurken içe dönük ve dışa dönük davranış problemleri ve akran zorbalığı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları erken okul yıllarını kapsayan dönemde öz düzenleme

becerilerinin ergenliğe ve yetişkinliğe uzanan süreçte obezite, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı, madde bağımlılığı, kaygı, depresyon, fiziksel hastalık, saldırganlık ve suça yönelik davranışları olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Robson ve ark.,2020). Okul öncesi dönemde çocukların davranış problemleri ve öz düzenleme becerilerine odaklanan çalışmalar, çocukların öz düzenleme becerilerinin sonraki yıllardaki içe dönük (çekingenlik vb.) veya dışa dönük (salırganlık vb.) davranış problemlerini yordamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Lonigan ve ark., 2017; Perry ve ark., 2018). Öte yandan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ve akademik başarılarına odaklanan çok sayıdaki çalışma, yaşamın ilk yıllarında daha gelişmiş öz düzenleme becerilerine sahip olan çocukların akademik açıdan daha başarılı olduğunu ve belirli alt alanlarda daha iyi akademik performans gösterdiğini gözler önüne sermiştir (Lenes ve ark., 2020; McClelland ve Wanless, 2012; Skibbe ve ark., 2019).

Yaşamın ilk yıllarında öz düzenleme ve ilgili düzenleyici yapıların gelişimi, çocukların bağımsız öğrenme ve öz düzenleyerek öğrenme davranışları için temel sağlamaktadır. Öz düzenleyerek öğrenme, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmak için düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini nasıl kontrol ettiklerini tanımlamaktır (Zimmerman ve Schunk, 2001). Öz düzenleyerek öğrenme; hedef belirleme, strateji seçme ve uygulama ve kendi etkinliğini izleme/ takip etme gibi bireyin akademik beceri edinmek için kullandığı proaktif (ön alıcı) süreçlerden oluşmaktadır (Zimmerman, 2008). Öz düzenleyerek öğrenen kişiler karşılaştıkları durumları nasıl okuyacaklarını, hedeflerini nasıl belirleyeceklerini ve eylemlerini istemli bir şekilde nasıl kontrol edeceklerini bilirler (Butler, Schnellert ve Perry, 2017). Bu bireyler aynı zamanda engeller karşısında direnç gösteren, zorluklara göğüs geren ve hedeflerine ulaşmak için kasıtlı ve stratejik problem çözmenin yollarını arayan kişilerdir (Butler ve ark.,2017). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleyerek öğrenme becerilerini kazanması için hassas bir dönemdir (Jacob ve ark., 2020). Bu noktada yaşam boyu öğrenme süreçlerini teşvik etmek için uygun öğrenme davranışlarının ve öz düzenleyerek öğrenmenin oluşmasında teşvik ve destek çocukluğun ilk dönemlerinde sağlanmalıdır (Perels ve Otto, 2009 akt. Venitz ve Perels, 2019). İlgili alan yazın çok sayıda araştırmanın öz düzenleyerek öğrenme ve akademik başarı arasında güçlü bir bağ olduğunu ve öz düzenleyerek öğrenmenin küçük çocukların akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Dörr ve Perels, 2020). Öz düzenleyerek öğrenme ve bağımsız öğrenme birbiri ile büyük oranda örtüşen iki konsept olarak karşımıza çıkmaktadır (Jacob ve ark., 2020). Özcan (2022) okul öncesi çocukları ile yürüttüğü çalışmada çocukların yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar alma becerileri ile bağımsız düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öz düzenleme becerilerinin gelişimi, çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, ifade etme ve modüle etme becerisini sağlamak için ebeveynler veya diğer bakım verenler tarafından sağlanan sıcak ve duyarlı etkileşimler yoluyla sağlanan "birlikte düzenlemeye" bağlıdır (Murray ve ark., 2015). İlk zamanlar büyük ölçüde bakım veren tarafından çocuk adına gerçekleştirilen düzenleme zaman içinde birlikte düzenlemeye ve sonrasında öz düzenlemeye doğru evrilir. Bu durum, öz düzenlemenin dış kaynakların kullanımından iç kaynakların kullanımına doğru kademeli olarak geçiş yaptığı gelişimsel bir süreci yansıtmaktadır. Bu noktada yaşamın ilk yıllarında öz düzenleme stratejilerinin gelişimi belli oranda birlikte düzenleme/kişilerarası düzenleme stratejilerinin içselleştirilmesi ile açıklanmaktadır (Pauen, 2016). Bu süreçte bakım vereninin çocuğa karşı olan duyarlılığı çocuğun etkileşim kurma becerilerini, sahip olduğu etkinlik hissini ve sosyal durumlarda öz düzenlemeye olan motivasyonunu etkilemektedir (Bronson, 2000). Anne

babaların olumlu duygu ya da sıcaklık gösterme derecesi çocukların uyumlu öz-düzenleyici davranışlarıyla ilişkilidir (Pino-Pasternak ve ark., 2010). Bu durum doğum sonrasında okul öncesine uzanan dönemde genelde temel bakım veren ve bağlanma figürü olarak birlikte düzenleme süreçlerinde aktif rol alan anne ile çocuk arasındaki iletişimin önemini göstermektedir. Kochanska ve meslektaşları (2007) yürüttükleri bir çalışmada, anne çocuk ilişkisindeki olumlu duygusallığın öz düzenleme ile olumlu bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Von Suchodoletz, Trommsdorff, ve Heikamp (2011) 4- 6 yaş arası çocuklar ve anneleri ile yürüttüğü çalışmada, anne sıcaklığının çocuğun davranış düzenlemesi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca annenin çocuğun deneyimlediği sıkıntı karşısında cevap veren bir yaklaşıma sahip olması ile çocuğun davranış kurallarını içselleştirmesi arasında bağlantılı bulunmuştur (Von Suchodoletz ve ark., 2011). Neitzel ve Stright (2003) okul öncesi dönem çocuklarının anneleri tarafından sağlanan destek (yapı iskelesi) ile çocukların akademik öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma, annelerin yapı iskelesinin, çocukların daha sonraki akademik öz-düzenleme yeterliliğinin temelini oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmada annenin sağladığı üst bilişsel içerik ve öğretim şekli ile biliştü konuşma, izleme ve yardım arama gibi çocuğun bilişsel farkındalık ve yönetim ile ilgili becerileri arasında bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan anne tarafından sağlanan duygusal destek ve sorumluluk aktarımı ile çocukların okuldaki görev sürekliliği ve davranış kontrolü ilişkili bulunmuştur (Neitzel ve Stright, 2003).

Konu ile ilgili yapılan alan yazın taraması sonucunda, Türkiye'de anne-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın alan yazına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Anne-çocuk iletişiminin yaşamın ilk yıllarındaki bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin ortaya konulması, konunun farklı değişkenler açısından ele alınması sağlayabilecek ve sonraki çalışmalara rehberlik sağlayabilecektir.

Araştırmanın temel amacı, anne-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Anne-çocuk iletişimine ilişkin konuşma alt boyutu ile küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anne-çocuk iletişimine ilişkin dinleme alt boyutu ile küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Anne-çocuk iletişimine ilişkin mesaj alt boyutu ile küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Anne-çocuk iletişimine ilişkin sözsüz iletişim alt boyutu ile küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Anne-çocuk iletişimine ilişkin empati alt boyutu ile küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Anne-çocuk iletişimine ilişkin konuşma alt boyutu, küçük çocukların bağımsız öğrenme

davranışları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkili midir?

7. Anne-çocuk iletişimine dinleme alt boyutu, küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkili midir?

8. Anne-çocuk iletişimine ilişkin mesaj alt boyutu, küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkili midir?

9. Anne-çocuk iletişimine ilişkin sözsüz iletişim alt boyutu, küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkili midir?

Bu araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda, küçük çocukların anneleriyle olan iletişimleri içindeki beş farklı boyutun, okul öncesi eğitim kurumundaki bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasıyla detaylı bir şekilde incelenmesi hedeflenmektedir

Bu araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda, küçük çocukların anneleriyle olan iletişimleri içindeki beş farklı boyutun, okul öncesi eğitim kurumundaki bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasıyla detaylı bir şekilde incelenmesi hedeflenmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelini barındırmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011)

### Evren ve Örneklem/Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Sinop ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundan normal gelişim özelliği gösteren, anne-babasıyla birlikte yaşayan 109 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tablo 1, araştırmaya katılan çocukların ve annelerin demografik özelliklerinin dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

			Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Çocuk</b>	Cinsiyet	Kız	60	55.0
		Erkek	49	45.0
	Yaş	5	90	82.6
		6	19	17.4
<b>Anne</b>	Yaş	20 – 30	22	20.2
		31 – 40	75	68.8
		41+	12	11.0
	Eğitim Durumu	Okur/Yazar Değil	1	0.9
		Okur /Yazar	2	1.8

	İlkokul Mezunu	11	10.1
	Ortaokul Mezunu	13	11.9
	Lise Mezunu	35	32.1
	Üniversite Mezunu	47	43.1
Meslek	Ev hanımı	60	55.0
	İşçi	14	12.8
	Memur	25	22.9
	Serbest Meslek	10	9.2
Toplam		109	100

Tablo 1’de çocukların %55’inin (n=60) kız, %45’inin (n=49) erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %82,6’sını (n=90) 5, %17,4’ü (n=19) 6 yaş grubundandır. Katılımcı çocukların annelerinin yaşa göre dağılımı incelendiğinde annelerin %20,2’si (n=20) 20- 30 yaş arasında, %68,8’i (n=75) 31 – 40 yaş aralığında ve 11’i (n=12) 41 yaş ve üzerindedir. Diğer taraftan annelerin %0,9’u (n=1) okuryazar değilken, %1,8’i (n=2) okur-yazar, %10,1’i (n=11) ilkokul mezunu, %11,9’u (n=13) ortaokul mezunu, %32,1’i (n=35) lise mezunu ve %43,1’i (n=47) üniversite mezunudur. Annelerin meslek türüne göre dağılımına bakıldığında %55’i (n=60) ev hanımı iken %12,8’i (n=14) işçi, %22,9’u (n=25) memur ve %9,2’si (n=10) serbest meslek türünde çalışmaktadır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan çocukların babalarının yaş, eğitim durumu ve meslek türlerine göre dağılımı bulunmaktadır.

**Tablo 2**

*Babaların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Babanın Yaşı	20 – 30	12	11.0
	31 – 40	71	65.1
	41+	26	23.9
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	12	11.0
	Ortaokul Mezunu	27	24.8
	Lise Mezunu	31	28.4
	Üniversite Mezunu	39	35.8
Babanın Mesleği	İşçi	50	45.9
	Memur	32	29.4
	Serbest Meslek	27	24.8
Toplam		109	100

Tablo 2’ye göre babaların %11’i (n=12) 20 – 30 yaş arasında, %65,1’i (n=71) 31 -40 yaş arasında ve %23,9’u (n= 26) 41 yaş ve üzerindedir. Babalarının %11’i (n=12) ilkokul mezunu, %24,8’i (n=27) ortaokul mezunu, %28,4’ü (n=31) lise mezunu ve %35,8’i (n=39) üniversite mezunudur. Meslek türüne göre dağılım incelendiğinde babaların %45,9’u (n=50) işçi iken %29,4’ü (n=32) memur olarak çalışmakta %24,8’i (n=37) ise serbest meslek yapmaktadır.

**Verilerin Toplanma Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) ve Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırma kapsamında hazırlanmış kişisel bilgi formunda çocukların yaşı, cinsiyeti, anne ve babanın mesleği, yaşı ve eğitim durumu bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır.

### *Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)*

ABÇİDA, Arabacı (2011) tarafından 48-72 aylık çocuğu olan anne ve babalar için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Otuz yedi maddeden oluşan ABÇİDA, anne-babalara bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. ABÇİDA, beşli Likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. Formda yer alan her madde için “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden birinin seçilmesi ve işaretlenmesi istenmektedir. Ölçme aracında toplam puan bulunmamaktadır. 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin her bir alt boyutu kendi içinde değerlendirilmektedir. ABÇİDA’nın konuşma alt boyutunda sekiz madde, dinleme alt boyutunda altı madde, mesaj alt boyutunda sekiz madde, sözsüz iletişim alt boyutunda altı madde ve empati alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. ABÇİDA’nın konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının ( $\alpha$ ) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının ( $\alpha$ ) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının ( $\alpha$ ) .60, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının ( $\alpha$ ) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısının ( $\alpha$ ) .73 olduğu görülmüştür (Akt. Arabacı ve Ömeroğlu, 2016). Bu çalışma kapsamında konuşma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .73, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .74, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .71, sözsüz iletişim alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .70 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

### *Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5)*

Whitebread ve meslektaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından yapılan Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği, çocukların sınıf içi etkinlikleri sırasında gösterdikleri öz düzenleme davranışlarını ölçümü için kullanılmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik kapsamında yapılan çalışmada, iki farklı örneklem grubu ile çalışma yapılmıştır. Birinci aşamada, 22 maddeden oluşan aracın madde özellikleri ve faktör yapısı incelenmiş ve psikometrik olarak yeterli olmadığı düşünülen altı madde analizden çıkarılmıştır. 16 maddelik yeni ölçüm aracı, ikinci aşamada psikometrik olarak yeniden sınanmıştır. Ölçme aracının test-tekrar test güvenirliği .961; iç tutarlılık katsayısı .968 bulunmuştur. Geçerliliğini sınamak amacıyla alt-üst grup tekniği kullanılmış ve %27’lik alt-üst gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları BÖD 3-5’in Türkçe formunun Türkiye’deki çocukların öz düzenleyerek öğrenme davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. 3-5 yaş grubundaki çocuklara yönelik olan ölçme aracı, okul öncesi öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır (Saraç ve ark.,2019). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma ile ilgili Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 27.12.2021 tarihli



2021/160 sayılı karar doğrultusunda etik kurul izni alınmıştır. Etik Kurul Onayı ve MEB izni ile ilgili süreçlerin tamamlanmasının ardından Sinop İli Merkez İlçesinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilk ve ortaokula bağlı anasınıflarına gidilmiştir. Okul müdürleri, aileler ve öğretmenler, araştırmanın amacı, ölçme araçları ile ilgili bilgilendirilmiş ve ardından ailelere bilgilendirilmiş onam formları gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ailelere Kişisel Bilgi Formu ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) gönderilmiş ve iki hafta içinde formları doldurarak geri göndermeleri talep edilmiştir. Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği öğretmenler tarafından doldurulması için öğretmenlere teslim edilmiştir. Formlar dağıtıldıktan iki hafta sonra teslim alınmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 21.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen veriler ABÇİDA ölçeğinin empati alt boyutu dışındaki basıklık değerlerinin -.938 ile .049 arasında değişirken çarpıklık değerlerinin -.854 ile .077 arasında olduğunu ortaya koymaktadır. ABÇİDA ölçeğinin empati alt boyutuna ait basıklık değeri 2.327 iken çarpıklık değeri -1.517 olarak tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda veriler normal olarak dağılmış kabul edilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlere başvurulurken normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Küçük çocukların anneleri ile olan iletişimlerine ait konuşma, dinleme, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutları ile bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı'na başvurulurken anne-çocuk iletişiminin alt boyutlarının küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını yordama düzeyini ortaya koymak için Basit Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Empati alt boyutu ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısı'na başvurulmuştur.

## Bulgular

Tablo 3'te 5-6 yaş grubu çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile anne çocuk iletişimine ait alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*5-6 yaş Grubu Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları ile Anne Çocuk İletişimine Ait Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları*

Değişkenler	$\bar{X}$	SD	r
Konuşma	34.00	3,64	.167
Bağımsız Öğrenme Davranışı	49.57	10,90	
Dinleme	27.23	2.49	.151
Bağımsız Öğrenme Davranışı	49.57	10,90	
Mesaj	30.04	4.83	.189*
Bağımsız Öğrenme Davranışı	49.57	10,90	
Sözsüz İletişim	25.86	3.15	.359**
Bağımsız Öğrenme Davranışı	49.57	10,90	

p<.05\*, p<.01\*\*

Tablo 3'te çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile mesaj alt boyutu ( $r=.189$ ;  $p=.049 < .05$ ) arasında olumlu yönde, düşük düzeyde; sözsüz iletişim alt boyutu ( $r=.359$ ;  $p=.001 < .001$ ) ile ise olumlu yönde, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle çocukların mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutlarından aldıkları puan arttıkça/azaldıkça bağımsız öğrenme davranışları ölçeğinden aldıkları puan da artmakta/azalmaktadır. Öte yandan çocukların bağımsız öğrenme davranışları ile ABÇİDA ölçeğinin diğer alt boyutları olan konuşma ( $r=.167$ ;  $p=.083 > .05$ ) ve dinleme ( $r=.151$ ;  $p=.116 > .05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4'te 5-6 yaş çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile anne-çocuk iletişiminin empati alt boyutu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 4**

*5-6 yaş Grubu Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları ile Anne Çocuk İletişiminin Empati Alt Boyutu Arasındaki İlişkilere Yönelik Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları*

Değişkenler	r	p
Empati Bağımsız Öğrenme Davranışı	.131	.174

Tablo 4'e göre ABÇİDA ölçeğinin empati alt boyutu ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=.131$ ,  $p=.174 > .05$ ).

Tablo 5'e te anne-çocuk iletişimin bağımsız öğrenme davranışlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 5**

*Anne-Çocuk İletişimin Bağımsız Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	F	Std. Er.	$\beta$	t	p
Konuşma	.167	.028	3.059	.285	.167	1.749	.083
Dinleme	.151	.023	2.511	.418	.151	1.585	.116
Mesaj	.189	.036	3.954	.214	.189	1.988	.049*
Sözsüz İletişim	.359	.129	15.784	.312	.259	3.973	.001**

p<.05\*, p<.01\*\*

Tablo 5 incelendiğinde anne-çocuk iletişimi sözsüz iletişim alt boyutunun çocukların bağımsız öğrenme davranışını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=.359$ ,  $R^2=.129$ ,  $F=15.784$ ,  $p<.001$ ). Sözsüz iletişim alt boyutu çocukların bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimi %13 oranında açıklamaktadır. Benzer şekilde anne çocuk iletişiminin mesaj alt boyutunun çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını anlamlı şekilde yordamaktadır ( $R=.189$ ,  $R^2=.036$ ,  $F=3.954$ ,  $p<.05$ ). Çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının %04 oranında anne çocuk iletişiminin mesaj alt boyutu tarafından açıklandığı söylenebilir. ABÇİDA ölçeğinin konuşma ( $R=.167$ ,  $R^2=.028$ ,  $F=3.059$   $p>.05$ ) ve dinleme ( $R=.151$ ,  $R^2=.023$ ,  $F=2.511$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının anlamlı yordayıcıları değildir.

## Sonuç

Anne- çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçları, anne-çocuk iletişiminin iki alt boyutu olan mesaj ve sözsüz iletişimin bağımsız öğrenme davranışları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Anne- çocuk iletişimin mesaj alt boyutundan alınan puanlar ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları puanları bu ilişkinin olumlu yönde ve düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, anne-çocuk ilişkisinin mesaj alt boyutundan alınan puanlar arttıkça çocukların bağımsız öğrenme davranışları da artmış; azaldıkça çocukların bağımsız öğrenme davranışlarından elde ettikleri puanlar da düşüş göstermiştir. Elde edilen bulgular ışığında, anne-çocuk iletişimin mesaj alt boyutunun çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının istatistiksel olarak önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak çocukların bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimin %04'ünün anne-çocuk iletişimin mesaj alt boyutu tarafından açıklanabildiği görülmektedir.

Anne- çocuk iletişiminin diğer bir alt boyutu olan sözsüz iletişim ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında ise olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. ABÇİDA ölçeğinin sözsüz iletişim alt boyutundan elde edilen puanlardaki artışa veya azalmaya paralel olarak çocukların bağımsız öğrenme davranışı ölçeğine ait puanları da artış veya azalış göstermektedir. Mesaj alt boyutuna ek olarak bağımsız öğrenme davranışının bir diğer anlamlı yordayıcısı olan anne-çocuk arasındaki sözsüz iletişim, çocukların bağımsız öğrenme davranışlarındaki değişimi %13 oranında açıklamaktadır. Öte yandan anne çocuk iletişiminin konuşma, dinleme ve empati alt boyutları ile çocukların bağımsız öğrenme davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna paralel olarak anne çocuk iletişiminin bu üç alt boyutu çocukların bağımsız öğrenme davranışlarının anlamlı yordayıcıları değildir.

Genel anlamda çocukların hayatındaki temel bakım veren ve bağlanma figürü olarak tanımlanan annenin çocuklarının hayatındaki kısa ve uzun vadedeki etkisi ve rolü yadsınamayacak düzeydedir. İlgili alan yazındaki çok sayıdaki çalışma yaşamın ilk yıllarındaki anne çocuk ilişkisinin çeşitli boyutlarının (ebeveynlik stili, bağlanma, ebeveyn kontrolü, anne-çocuk yakınlığı/çatışması vb.) okula hazır bulunuşluk, akademik başarı (Gregory, ve Rimm-Kaufman, 2008), olumlu sosyal davranış (Ferreira ve ark., 2016; Garner, 2006; Hastings ve ark.,2007), davranış problemleri (Badovinac ve ark., 2021), duygu düzenleme becerileri (Brumariu ,2015; Cassidy, 1994) gibi farklı alanlardaki kısa ve uzun vadedeki etkisini gözler önüne sermektedir. Bu çalışmalara paralel olarak ebeveynlik çalışmaları ile öz düzenleyerek öğrenme ve onun alt boyutları arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar anne-çocuk arasındaki etkileşim ile öz düzenleyerek öğrenme arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir (Neitzel ve Stright, 2003; Stright ve ark.,2009). Ne var ki söz konusu alan yazın çok büyük oranda yurtdışı bağlamında gerçekleştirilmiş ve anne-çocuk ilişkisini ele alırken iletişim boyutunu önemli oranda göz ardı etmiştir. Buna paralel şekilde büyük oranda batı ülkelerindeki alan yazına dayanan öz düzenleyerek öğrenme ve bağımsız öğrenme ile ilgili alan yazında yerel düzeyde daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye bağlamında öz-düzenleme, motivasyon, görev sürekliliği, davranış kontrolü, otonomi gibi bağımsız öğrenmenin alt başlıkları ve bileşenleri olarak görünen konulara odaklanan çalışmalar olsa da özellikle okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarına odaklanan yeterince çalışma bulunmamaktadır.

Ebeveyn-çocuk iletişiminin kalitesi çok sayıda psikososyal sonucu etkilemektedir (Zapf ve ark.,

2023). Bu yüzden, tüm çocukların, ilgili yetişkinlerin kendileriyle saygı, karşılıklılık ve sıcaklığa dayalı olumlu iletişim kullanarak etkileşim kurduğu destekleyici ve arkadaş canlısı bir ortama ihtiyacı vardır (Banham ve ark., 2000). Çeşitli türlerde üstbilişsel konuşmayı teşvik eden ve destekleyen öğrenme bağlamlarının oldukça faydalı olabilmektedir (Whitebread ve ark., 2007). Bu noktada, çocukların üstbilişsel gelişimi ve öz düzenlemedeki gelişimi ile “diğer” ve “paylaşılan/birlikte” düzenlemeleri, sözlü ve sözlü olmayan temsil ve iletişim biçimleri için fırsatlar sağlayan sosyal bağlamlar arasındaki etkileşimine daha çok odaklanılmak önemlidir (Whitebread ve ark., 2007). Bu bağlamda söz konusu çalışmanın anne çocuk ilişkisinin önemli bir bileşeni olan anne-çocuk iletişiminin çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkisini incelemesi bakımından ilgili alan yazında önemli bir boşluğu doldurması ve sonraki çalışmalara zemin hazırlaması beklenmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular anne-çocuk iletişiminin alt boyutlarının bağımsız öğrenme ile ilişkisi ve bağımsız öğrenmeyi yordama düzeyleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Okul öncesi dönem bağımsız öğrenme davranışlarının temellerinin atılması için kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar öz düzenleme becerilerinde genelde temel bakım veren olan annesinin onun adına düzenleme yaptığı bir süreçten birlikte/ işbirlikçi düzenlemeye ve oradan da bağımsız öz düzenlemeye doğru evrilen bir süreci deneyimlemektedirler. Bu bağlamda annenin çocukları ile kurduğu ilişki dinamikleri çocuğun düzenleyici süreçlerle ilgili beceri kazanımında nasıl bir yolu takip edeceğini şekillendirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, bu dönemde çocuklarının anneleri ile olan etkileşimi farklı alanlardaki beceri kazanımını ve diğer insanlarla olan iletişimi ve sosyalleşme pratikleri için de önemli bir model teşkil etmektedir. Bu bağlamda annelerin (ebeveynlerin) çocukları ile iletişim biçimlerine, sağlıklı anne-çocuk iletişiminin dinamiklerine odaklanan ve bu konuda toplum düzeyinde farkındalığı arttıracak çalışmalara ve müdahale programlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Bununla birlikte baba-çocuk iletişiminin küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları üzerindeki etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir. Küçük çocukların bağımsız öğrenme davranışları, öz düzenleme becerileri farklı değişkenler doğrultusunda kesitsel ve boylamsal çalışmalarla ele alınabilir. Okul öncesi m-öğretmenleri, aileleri anne-baba-çocuk iletişimi ve öz düzenleme açısından bilgilendirebilir. Çocukların öz düzenleme ile iletişim becerileri, aile katılım çalışmaları ile desteklenebilir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 27.12.2021

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2021/160

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın hiçbir aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır.

### **Kaynakça**

Arabacı, N. (2011). *Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne-baba- çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arabacı, N., ve Ömeroğlu, E. (2016). Anne-baba-çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 1-21.

- Badovinac, S. D., Pillai Riddell, R., Deneault, A. A., Martin, J., Bureau, J. F., and O'Neill, M. C. (2021). Associations between early childhood parent–child attachment and internalizing/externalizing symptoms: A systematic review and narrative synthesis. *Marriage & Family Review*, 57(7), 573–620.
- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A., and Jarrett, M. (2000). *Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-concept*. (ED458631)ERIC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458631.pdf>
- Berger, A. (2011). *Human brain development series. Self-regulation: Brain, cognition, and development*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12327-000>
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brumariu L. E. (2015). Parent-child attachment and emotion regulation. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 2015(148), 31–45. <https://doi.org/10.1002/cad.20098>
- Butler, D. L., Schnellert, L., and Perry, N. E. (2017). *Developing self-regulating learners*. New Jersey: Pearson Canada Incorporated.
- Calkins, S., and Fox, N. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477–498. doi:10.1017/S095457940200305X
- Caputi, M., Lecce, S., and Pagnin, A. (2017). The role of mother–child and teacher–child relationship on academic achievement. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1173538>
- Cassidy J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–249.
- Clark, K. E., and Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children’s socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology*, 36, 485–498.
- Dörr, L., and Perels, F. (2020) Improving young children’s self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions, *Early Child Development and Care*, 190(16), 2581–2593. doi: 10.1080/03004430.2019.1595608
- Dumas, J. E., and LaFreniere, P. J. (1993). Mother–child relationships as sources of support or stress: A comparison of competent, average, aggressive, and anxious dyads. *Child Development*, 64, 1732–1754.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., and Matos, P. M. (2016). Preschool children’s prosocial behavior: the role of mother–child, father–child and teacher–child relationships. *Journal of Child Family Studies* 25, 1829–1839.
- Garner, P. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 179–198. doi:[10.1037/1099-9809.12.2.179](https://doi.org/10.1037/1099-9809.12.2.179).

- Gregory, A., and Rimm-Kaufman, S. (2008). Positive mother–child interactions in kindergarten: Predictors of school success in high school. *School Psychology Review*, 37(4), 499-515.
- Hastings, P., Utendale, W., and Sullivan, C. (2007). The socialization of prosocial development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and Research* (pp. 638–664). New York: Guilford Press
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., and Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116–140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J., and Doobay, A. F. (2007). Early positive emotionality as a heterogeneous trait: Implications for children's self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1054–1066. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1054>
- Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., and Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612–624. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.005>
- Lonigan, C. J., Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., Lerner, M. D., and Phillips, B. M. (2017). Does preschool self-regulation predict later behavior problems in general or specific problem behaviors?, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1491–1502. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0260-7>
- Marvin, R. S., Britner, P. A., and Russell, B. S. (2016). Normative development: The ontogeny of attachment in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 3, 273-290. The Guilford Press.
- McClelland, M. M., and Wanless, S. B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance of self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9(4), 278–297. <https://doi.org/10.1080/15427609.2012.729907>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., and Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report 2015-21)*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Neitzel, C., and Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 147–159. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.147>
- Özcan, M. (2022). The Relationship Between Preschool Children's Early Thinking Skills And Independent Learning Behaviors. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51 (2), 1448-1467.
- Pauen, S. (2016). Understanding early development of self-regulation and co-regulation: EDOS and

Dursun, N., Sarı, B & Gülay Ogelman , H (2023). Anne-Çocuk İletişiminin Küçük Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 23-38.

PRESCO. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, 2, 3-16.

Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., and Shanahan, L. (2018). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, 30(2), 497–510. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000992>

Pino-Pasternak, D., Whitebread, D., and Tolmie, A. (2010). A multidimensional analysis of parent–child interactions during academic tasks and their relationships with children's self-regulated learning. *Cognition and Instruction*, 28(3), 219-272.

Robson, D. A., Allen, M. S., and Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>

Rosanbalm, K.D., and Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood:A Practice Brief . OPRE Brief #2017-79. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resource-files/PromotingSelf-RegulationIntheFirstFiveYears.pdf>

Saraç, S., Karakelle, S., and Whitebread, D. (2019). Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18 (3): 1093-1106.

Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., and Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the Development of Literacy and Language Achievement from Preschool through Second Grade. *Early childhood research quarterly*, 46, 240–251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>

Stright, A. D., Herr, M. Y., and Neitzel, C. (2009). Maternal scaffolding of children's problem solving and children's adjustment in kindergarten: Hmong families in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 207–218. <https://doi.org/10.1037/a0013154>

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Topçu Bilir, T., ve Sop, A. (2016). Okul öncesi dönemindeki çocukların aile ilişkileri ile çocuklarda görülen davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 20-43.

Venitz, L., and Perels, F. (2019). Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: A two-level approach. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2057-2070.

von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G. and Heikamp, T. (2011). Linking Maternal Warmth and Responsiveness to Children's Self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486-503. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00588.x>

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., and Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–455.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., and

Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>

Yalçın, H. (2013). Anne-Çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.

Zapf, H., Boettcher, J., Haukeland, Y., Orm, S., Coslar, S., Wiegand-Grefe, S., and Fjermestad, K. (2023). A systematic review of parent-child communication measures: instruments and their psychometric properties. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 26(1), 121–142.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.



## Ritim Eğitimi ve Dans Dersinin Cinsiyete ve Bölümlere Göre Öğrenci Tutumlarına Etkisi

Aycen Aybek<sup>a</sup>

Suat Aybek<sup>b</sup>

Geliş Tarihi: 6 Haziran 2023 Kabul Tarihi: 20 Haziran 2023 Yayın Tarihi: 30 Haziran 2023 Sayfa no: 11-21

### Özet

Yapılan araştırmada ritim eğitimi ve dans dersinin cinsiyet değişkeni ve bölümleri açısından öğrenci tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 103'ü kadın, 190'ı erkek olmak üzere 293 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Ayyıldız Durhan ve Gökyürek (2020) tarafından geliştirilen Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; bölüm, yaş aralığı ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik olarak ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeninde, kadın örnekleminin lehine "Kazanım" alt boyutunda gruplar arası anlamlı fark bulunmuştur ( $t = -3,862$ ,  $p = 0,0001$ ). Aynı zamanda erkek ve kadın arasında "Eğilim" ve "Antipati" gibi diğer alt boyutlar için anlamlı fark saptanmıştır. Eldeki bulgular, cinsiyetler arasında kişilik özellikleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Spor Bilimleri Öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamda oluşan cinsiyet ve bölümler arasındaki algı farklılığının giderilmesi anlamında dersin kazanımları hakkında daha detaylı bilinçlendirme sürecin gerekliliği yönünde görüşler sunulabilir. Beraberinde ritim eğitimi ve dans dersinin kapsamının genişletilerek, genel eğitimin bir parçası haline getirilmesi çok yönlü kazanım sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dans, Ritim Eğitim, Spor Bilimleri, Tutum

## Determining Students Attitudes Toward Rhythm Education and Dance Classes In Relation To Different Genders

### Abstract

The study aimed to examine students' attitudes towards rhythm and dance classes in relation to gender. A total of 293 students from the Faculty of Physical Education at Tokat Gaziosmanpaşa University participated, including 103 females and 190 males. The Attitude Scale for Rhythm Education and Dance Teaching, developed by Ayyıldız Durhan and Gökyürek (2020), was employed as the data collection tool. Independent samples t-test and one-way ANOVA were conducted to analyze the variables of gender, grade level, department, age group, and grade level. The significance level was set at 0.05. Results revealed a significant difference in the "Gain" sub-dimension, favoring females in the gender variable ( $t = -3.862$ ,  $p = 0.0001$ ). Additionally, significant differences were found between genders in other sub-dimensions such as "Tendency" and "Antipathy," indicating variations in attitudes towards rhythm and dance. These findings suggest that there are gender-related differences in personality traits among sports science students. To address these disparities, it is crucial to raise awareness about the benefits of the course, bridging the perception gap between genders and departments. Moreover, expanding the scope of the Rhythm Pedagogy and Dance course and integrating it into general education can yield multifaceted advantages.

**Key Words:** Rhythm Education, Dance, Attitude, Sport Sciences

<sup>a</sup> Dr.Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, [aycenyaybek@gmail.com](mailto:aycenyaybek@gmail.com) ORCID; 0000-0002-4951-9060 (Sorumlu Yazar);

<sup>b</sup> Dr.Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, [suataybek@gmail.com](mailto:suataybek@gmail.com) ORCID; 0000-0002-0639-2979

## Giriş

Ritim, insanlığın tüm çevresini saran bir doğa olayıdır. İnsan yaşantısındaki devamlılık ve evrendeki doğal hareketlerin tümünde bulunur. Çevremize baktığımızda her nesnenin bir ritmi olduğunu ve bunun da çevremizde bir uyum yarattığını görürüz. Ormandaki seslerde, akan derelerde, deniz dalgalarında, insanlar tarafından oluşturulan seslerde hep ritim vardır (Seyrek, 1986). Sizi hayata bağlayan kalp atımınızda, nefes alışınızda var olan ritim aslında ana rahmine düştüğümüz anda kendini gösterir.

İnsanın oluşumu, müzik ve dans gibi sanatsal değerlerin ortaya çıkışı ile ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin dans derslerindeki motivasyonlarının sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenmektedir (Turan, 2016). Dans, bir toplumun geleneklerini, inançlarını ve değerlerini yansıttığı için kültürel ve tarihi bir öneme sahiptir. Dans, eski dönemlerden itibaren farklı kültür ve medeniyetlerde insanın kendini ifade etme yanı sıra iletişim biçimidir denilebilir.

Geçmişten günümüze tarihsel süreç içinde dansın, eğitimdeki rolü her geçen gün önem kazanmış ve toplumsal anlamda katkıları büyük ölçüde ortaya çıkmıştır. Dans eğitimi dünya genelinde ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yerini almıştır ve dans eğitimine yönelik çeşitli yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır (Aktaş, 1999). Dans, beden eğitimi müfredatında, ritim eğitimi, sosyal danslar, yaratıcı dans, hareket eğitimi, halk dansı gibi birçok formda yer almaktadır. Var olan müfredattaki hareketlerin yanı sıra, hareket etmenin eğlenceli ve farklı bir yoludur ve eğitim programlarına dahil edilerek, çocuklara gelişimsel olarak uygun dans tecrübelerini kazanma şansını verir (Purcell, 1994).

Beraberinde ritim ve dans, okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ileri yaş gurupları için duygusal gelişimlerinde çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Müzik eğitimi, çocukların müzikal ve müzik dışı faaliyetlerini (dikkat ve yeteneği, koordinasyon, disiplin, özgüven, beyin kas koordinasyonu vb. ) geliştirdiğini ifade edilmiştir (Erdal, 2012). Bu bağlamda insan gelişiminin önemli unsuru olan ritim eğitimi ve dansın, hareket gelişimi için önemli bir faktör olduğu bilinen bir durumdur. Dans dersleri, bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal alanlarda gelişimlerine etki edebilir ve serbest zamanlarını değerlendirmek için bir dans kültürü oluşturmalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle, dans eğitimi ve öğretimi eğitim sürecinde son derece önemli bir faktördür. Bu bağlamda, bir dans öğreticisinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, öğrencilerinin fiziksel ve zihinsel gelişimini ve ortaya çıkan değişiklikleri takip etmesi, aynı zamanda motorsal yapı ve özelliklerini anlaması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyecek ve uygulamalarda başarılı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olacaktır (Purcell, 1994).

Her yaş gurubunda sportif etkinlikler ve öğrenme faaliyetleri için ritim duygusunun,

yapılan becerilerin daha estetik ve uyumlu şekilde yapılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Spor pratiği, yaşam kalitesini ve motor ve bilişsel gelişimi iyileştirmek için bir önceliktir (Alesi Vd., 2016). Beraberinde ritim eğitiminin koordinatif becerilerin yanı sıra diğer motor unsurlar içinde önemli olduğu söylenebilir. Motor beceri, gelişim için önemlidir. Tüm bedeninin dahil olduğu motor beceri türleri, sosyal etkileşim içinde önem arz ettiği ifade edilebilir.

Ritim eğitimi ve dans ile ilgili alanyazın sınırlı olmasına rağmen beden eğitimi ve spor, müzik eğitimi, yaratıcı drama gibi birçok spor dalının önemli bir bileşenidir. Bu anlamda yapılan araştırmanın sonuçlarının alanyazına ve aynı zamanda ders uygulamasına yönelik katkı sağlayacağı yönünde belirleyici bilgiler sunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmada Spor Bilimleri öğrencilerinin, ritim eğitimi ve dans derslerine yönelik tutumlarını cinsiyete ve bölüm değişkenine göre tespiti amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli; bir durumun, bilimsel yöntemler kullanılarak betimlenmesi süreci tarama modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmaya katılım sağlayan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi 293 katılımcının %64,8'i erkek, %35,2'si kadındır. Yaş aralığına göre dağılım ise %27,0 18-21 yaş aralığında, %55,3 22-24 yaş aralığında ve %17,7'si 25 yaş ve üstüdür.

### Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ayyıldız Durhan ve Gökyürek (2020) tarafından geliştirilen Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Kazanım (15 madde), Antipati (11 madde) ve Eğilim (6 madde) olarak adlandırılan 3 alt boyut ve toplam 32 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında Kazanım alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,95, Antipati alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,91, Eğilim alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeğin geneline ilişkin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumu ölçmek adına geliştirilen ölçüm aracının geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar bulunduğu belirlenmiştir (Durhan & Gökyürek, 2020).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 22 programında gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerin elde edilmesi için frekans ve yüzde analizlerine başvurulmuştur. Verilerin normal dağılım durumları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve her bir bağımsız değişken için her bir alt boyuta yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0,05$ ). Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; bölüm, yaş aralığı ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik olarak ise tek yönlü ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

**Tablo 1**

*Katılımcılara Ait Bilgiler*

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	50	50
Kadın	50	50
<b>Yaş Aralığı (yıl)</b>		
18-21 arası	79	27
22-24 arası	162	55,3
25 yaş ve üstü	52	17,7
<b>Mezun Olduğu Okul</b>		
Spor Lisesi	32	10,9
Meslek Lisesi	74	25,3
Diğer	187	63,8
<b>Bölümü</b>		
Beden Eğitimi Öğretmenliği	114	38,9
Antrenörlük	134	45,7
Spor Yöneticiliği	45	15,4
<b>Sınıfı</b>		
3.sınıf	149	50,9
4.sınıf	144	49,1

Tabloda, araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş aralığı, mezun oldukları okul, bölümleri ve sınıfları hakkında bilgiler yer almaktadır. Buna göre, 293 katılımcının %64,8'i erkek, %35,2'si kadındır. Yaş aralığına göre dağılım ise %27,0 18-21 yaş aralığında, %55,3 22-24 yaş aralığında ve %17,7'si 25 yaş ve üstüdür. Mezun oldukları okul türlerine bakıldığında %63,8'i diğer okullardan, %25,3'ü meslek lisesi ve %10,9'u spor lisesi mezunudur. Bölümlere göre dağılıma bakıldığında ise, %45,7'si antrenörlük, %38,9'u beden eğitimi öğretmenliği ve %15,4'ü spor yöneticiliği bölümlerinden mezundur. Sınıflara göre dağılım incelendiğinde, %50,9'u 3. sınıf öğrencisi, %49,1'i ise 4. sınıf öğrencisidir. Bu demografik veriler, çalışmanın örneklemini hakkında bilgi sağlamaktadır.

**Tablo 2**

*Cinsiyete Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

	Cinsiyet	n	$\bar{x} \pm$	t	p
Kazanım	Erkek	190	57,35±10,52	-3,862	0,001
	Kadın	103	62,66±12,45		
Antipati	Erkek	190	39,47±8,71	-4,255	0,001
	Kadın	103	44,18±9,64		
Eğilim	Erkek	190	17,55±5,28	-6,075	0,001
	Kadın	103	21,58±5,64		

Bu çalışmada, kazanım, antipati ve eğilim özellikleri incelenerek cinsiyetler arasındaki farklılıklar t-testi ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan 190 erkeğin kazanım ortalaması 57,35±10,52 iken, 103 kadının kazanım ortalaması 62,66±12,45 olarak bulunmuştur. T-testi sonucuna göre, cinsiyetler arasında kazanım özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-3,862, p=0,0001). Antipati özelliği için erkeklerin ortalaması 39,47±8,71, kadınların ortalaması ise 44,18±9,64 olarak bulunmuştur. Cinsiyetler arasında antipati özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-4,255, p=0,0001). Eğilim özelliği için erkeklerin ortalaması 17,55±5,28, kadınların ortalaması ise 21,58±5,64 olarak bulunmuştur. Cinsiyetler arasında eğilim özelliği açısından anlamlı fark saptanmıştır (t=-6,075, p=0,0001). Bu bulgular, cinsiyetler arasında kişilik özellikleri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3**

*Yaşa Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p
Kazanım	18-21 arası	79	59,58±10,50	1,653	0,193
	22-24 arası	162	59,88±12,00		
	25 yaş ve üstü	52	56,61±11,21		
	Toplam	293	59,22±11,50		
Antipati	18-21 arası	79	41,08±8,55	1,517	0,221
	22-24 arası	162	41,77±9,21		
	25 yaş ve üstü	52	39,19±10,53		
	Toplam	293	41,12±9,30		
Eğilim	18-21 arası	79	19,18±5,39	1,490	0,227
	22-24 arası	162	19,26±5,82		
	25 yaş ve üstü	52	17,73±5,92		
	Toplam	293	18,97±5,73		

Tabloya göre, farklı yaş aralıklarındaki katılımcıların kazanım, antipati ve eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0,05). Katılımcıların yaşlarına bağlı

olarak puanlarında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, tüm yaş gruplarının toplam kazanım puanları ortalaması 59.22±11.50, toplam antipati puanları ortalaması 41.12±9.30 ve toplam eğilim puanları ortalaması 18.97±5.73 olarak bulunmuştur.

**Tablo 4**

*Mezuniyet Durumuna Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p
<b>Kazanım</b>	Spor Lisesi	32	59,84±9,07	0,236	0,790
	Meslek Lisesi	74	59,83±12,58		
	Diğer	187	58,87±11,47		
	Toplam	293	59,22±11,50		
<b>Antipati</b>	Spor Lisesi	32	41,40±6,85	0,546	0,580
	Meslek Lisesi	74	42,04±10,68		
	Diğer	187	40,72±9,10		
	Toplam	293	41,12±9,30		
<b>Eğilim</b>	Spor Lisesi	32	18,96±4,21	0,963	0,383
	Meslek Lisesi	74	19,75±6,38		
	Diğer	187	18,66±5,68		
	Toplam	293	18,97±5,73		

Yapılan analizlere göre, katılımcıların kazanım, antipati ve eğilim puanları arasında cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan okul ve bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Ancak, kazanım ve antipati puanları açısından incelendiğinde, spor lisesi, meslek lisesi ve diğer okul türlerinden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Eğilim puanları açısından ise, farklı okul türlerinden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bulgular, spor eğitimi alan öğrencilerin kazanım, antipati ve eğilim açısından diğer öğrencilerden farklı bir performans sergilemediklerini göstermektedir.

**Tablo 5**

*Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

		n	$\bar{x} \pm$	F	p	Post-Hoc (Scheffe)
<b>Kazanım</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	63,50±9,45	14,207	<b>0,001</b>	A>B,C B<A
	Antrenörlük (B)	134	56,23±12,41			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	57,31±10,23			
	Toplam	293	59,22±11,50			
<b>Antipati</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	44,77±7,86	17,448	<b>0,001</b>	A>B,C
	Antrenörlük (B)	134	39,48±9,30			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	36,80±9,63			
	Toplam	293	41,12±9,30			
<b>Eğilim</b>	Beden Eğitimi Öğretmenliği (A)	114	21,06±5,26	14,460	<b>0,001</b>	A>B,C
	Antrenörlük (B)	134	17,31±5,70			
	Spor Yöneticiliği (C)	45	18,62±5,39			
	Toplam	293	18,97±5,73			

Tabloya göre yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları diğer iki bölümden daha yüksek bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Antrenörlük bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha düşük bulunmuştur ( $p < 0,001$ ). Scheffe post-hoc testi sonuçlarına göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kazanım, antipati ve eğilim puan ortalamaları, Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği bölümleri öğrencilerinin puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 6**

*Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Ölçek Alt Boyutların Değerlendirilmesi*

	Sınıf	n	$\bar{x} \pm$	t	p
<b>Kazanım</b>	3.sınıf	149	57,97±10,50	-1,903	0,058
	4.sınıf	144	60,52±12,35		
<b>Antipati</b>	3.sınıf	149	40,02±8,66	-2,074	<b>0,039</b>
	4.sınıf	144	42,27±9,83		
<b>Eğilim</b>	3.sınıf	149	18,28±5,44	-2,088	<b>0,038</b>
	4.sınıf	144	19,68±5,95		

İstatistiksel analiz sonucunda, "Kazanım" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 57,97±10,50 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 60,52±12,35 olarak hesaplanmıştır. T-testi sonucuna göre, bu fark anlamlı değildir ( $t = -1,903$ ,  $p = 0,058$ ). "Antipati" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 40,02±8,66 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 42,27±9,83 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan fark anlamlıdır ( $t = -2,074$ ,  $p = 0,039$ ). "Eğilim" ölçümü için, 3. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 18,28±5,44 iken 4. sınıf öğrencilerinin ortalama değeri 19,68±5,95 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı fark vardır ( $t = -2,088$ ,  $p = 0,038$ ). Sonuç olarak, "Antipati" ve "Eğilim" ölçümlerinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, "Kazanım" ölçümünde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

## Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde, spor bilimleri öğrenci gurubunun, ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının, cinsiyete göre ölçek alt boyutlarından, "Kazanım", "Antipati" ve "Eğilim" özellikleri alt boyutları şeklinde değerlendirilmiştir. Buna göre araştırmada kadın bulgularının erkeklere oranla, "Kazanım" ve "Eğilim" alt boyutunda kadınların lehine bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu durum kadınların güncel egzersiz faaliyetleri içerisinde yer alan farklı türden sportif etkinliklerin doğası gereği ritim ve dans motifleri barındığından oluşmuş olabilir. Beraberinde araştırmanın "Antipati" alt boyutu ortalamalarının kadınlarda yüksek olduğu sonucu ise kadın öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersinde genel olarak yeterli olduklarını düşünebileceklerinden kaynaklanabilir. Bu

anlamda araştırmadaki sonuçlar alan yazının desteklediği şekilde oluşmuştur (Özbal, Ektirici, Yılmaz, 2022; Aksu, Tortop, 2022; Yoncalık, 2007). Sonuç olarak literatürdeki araştırmaların kadın ve erkek öğrencilerin dansa yönelik tutumlarının, kadın öğrenciler lehine olmasını, bireyin yaşadığı toplumdaki kültürel kodların, cinsiyetlere belirlediği rollerin gereği olduğu düşünülebilir. Beraberinde her iki cinsiyetin ilgi alanlarının farklılığı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmada yaş gruplarına göre ölçek alt boyutlarının “Kazanım”, “Antipati”, “Eğilim” değerlendirilmesi incelendiğinde, farklı yaş aralıklarındaki katılımcıların “Kazanım”, “Antipati” ve “Eğilim” puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 3). Bu durumun nedeni, örneklem büyüklüğünün yetersiz olması veya biyolojik yaş arasındaki farkların, istatistiksel olarak anlamsız olması olabilir. Yapılan araştırmanın sonuçları alanda ilgili yapılan diğer çalışmaları destekler görünümündedir (Özbal, Ektirici, Yılmaz, 2022).

Literatürde bazı araştırmalarda müzikle ilgilenenlerin beyinlerinin belirli alanlarında hiper gelişim gösterdiklerini ve motor beceriler, görsel görevler ve müzikle ilgili işleme yetenekleri test edildiğinde daha iyi sonuçlar aldıklarını göstermiştir (Iuşcă,2022). Aynı zamanda müzik ve ritim eğitimine erken başlayan bireylerin beyin plastisite olma özelliği, akademik başarısı, ritim duygusunun geliştiği yönünde gelişimsel nöroloji alanında çalışmalar vardır. Beraberinde yetişkinlerle ilgili de ritim eğitimi ve dansın nöral anlamda değişime olumlu yönde katkı sağladığını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Miendlarzewska, E.A., & Trost, W.J. (2014); Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N.E.V., Penhune, V. B., & Hyde, K. L. (2018); Kirsch Vd., 2018). Aynı zamanda başka bir çalışmada ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında, iki grup arasında problem çözme becerilerinde dersi alanların yönünde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Kuru & Karabulut, 2009). Bu bağlamda yakın dönemde ulusal eğitim programında konunun öneminin anlaşıldığı öngörülerek gereken düzenlemeler doğrultusunda yeni uygulamaya geçildiği görülmektedir. Bu anlamda araştırmaya katılım sağlayan gurupların orta eğitim programları mevcut programa dâhil olmadıkları varsayılarak, eldeki bulgulara göre spor lisesi öğrenci guruplarını diğer okul türlerine karşı, kazanım, “Antipati” ve “Eğilim” açısından anlamlı bir sonuç oluşmamıştır (Tablo 4). Bu durumu genel eğitim bünyesinde, ritim eğitimi ve dansa yönelik faaliyet eksikliği olarak görülebilirken, aynı zamanda öğrencilerin bu anlamda yeterli bilince ve motivasyona sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun bir yansıması olarak lisans eğitiminde derse karşı yeterli ilginin oluşmadığı görülmektedir.

Katılımcıların bölümlerine göre ölçek alt boyutların değerlendirilmesinde, bölüm değişkenine göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarının diğer bölümlere göre farklılık gösterdiği kaydedilmiştir (Tablo 5). Bu anlamda oluşan durum alanda yapılan benzer bir çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Aksu & Tortop, 2022). Bu bağlamda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve inançlarının daha önde olduğu görülmektedir. Ödemiş (2020) tarafından



yapılan çalışmada katılımcıların sınıf ve bölüm değişkenlerine göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin dans öz-yeterlik puanlarının diğer bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine başka bir araştırmada 12 haftalık eşli dans egzersizlerin bazı fiziksel parametreleri olumlu yönde etkilediği sonuçlarının yanında, sporcular için önemli bir gereksinim olan ritim gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Okyar & Tortop, 2019). Bu anlamda yapılan araştırmalarla ilgili olarak alan yazında paralellik gösterdiği söylenebilir. Oysaki sporun hemen hemen her türlü branşında ritim eğitiminin kazanımları oldukça önemli görülürken, özellikle öğretmenlik bölümünde yüksek çıkmasını aynı zamanda yürürlükteki müfredat programı ile alakalı bir durum olabilir. Spor Bilimleri Fakültelerindeki diğer bölümlerinin alanla ilgili uzmanlık gerektirdiği söylenebilirken, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği için daha geniş yelpazesi olan bir durumdan bahsedilebilir. Bu bölüm için daha farklı gerekliliklerin olduğunun yanı sıra öğrencilerinin çok yönlü olma arzusu ritim eğitimi ve dansa karşı ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Katılımcıların sınıf seviyesine göre ölçek alt boyutların değerlendirilmesi "Antipati" ve "Eğilim" ölçümlerinde 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, "Kazanım" ölçümünde fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 6). Bu durum, örneklem grubunun ilgisi ile alakalı bir durum olabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda spor bilimleri öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda ritim eğitimi ve dans dersi oluşan cinsiyet ve bölümler arasındaki algı farklılığından kaynaklı olarak görülen değişkenlere yönelik kurum içi düzenlemeler yapılabilir. Beraberinde ritim eğitimi ve dans dersinin kapsamının genişletilerek, Milli Eğitim programı dahilinde, genel eğitimin bir parçası haline getirilmesi, ulusal anlamda tüm yaş gruplarının gelişimine katkı sağlayabilir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 26.01.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 255591

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

## Kaynakça

- Aksu, A.İ. & Tortop, Y.** (2022). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin dans özyeterliliği ve sağlıklı yaşam biçimleri arasındaki ilişki. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 61-72.
- Aktaş, G.** (1999). *Temel dans eğitimi*. Ege Üniversitesi Baskı Evi.
- Alesi, M., Bianco A., Luppina G., Palma A., & Pepi A.** (2016). Improving children's coordinative skills and executive functions: The effects of a football exercise program. *Percept Mot Ski* 122, 27–46.
- Cross, E.S., Kirsch, L.P., Ticini, L.F., & Schütz-Bosbach, S.** (2011). The Impact of aesthetic evaluation and physical ability on dance perception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5(2011), 102-109.
- Durhan, T.A. ve Gökyürek, B.** (2020). Ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 59-76.
- Erdal, G.G.** (2012). The place of music teaching methods in pre-school education according to the theorists of development and learning. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 54-59.
- Luşcâ, D.G.** (2022). Neuro-psychological benefits of music education. *Review of Artistic Education*, 23, 1-8.
- Karasar, N.** (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpati, F. J., Giacosa, C., Foster, N.E.V., Penhune, V. B., & Hyde, K. L.** (2018). Structural covariance analysis reveals differences between dancers and untrained controls. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 373.
- Kirsch, L.P., Diersch, N., Sumanapala, D.K., & Cross, E.S.** (2018). Dance training shapes action perception and its neural implementation within the young and older adult brain. *Neural Plasticity*, 2018, 1-20.
- Kuru, E. ve Karabulut, E. O.** (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 441-458.
- Miendlarzewska, E.A., & Trost, W.J.** (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*(7), 1-18.
- Okyar, B. ve Tortop, Y.** (2019). 12 Haftalık eşli dans çalışmalarının bazı fiziksel uygunluk parametrelerine etkisi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-74.
- Purcell, Theresa M.** (1994). Teaching Children Dance, Human Kinetics (December 31, 1994).
- Seyrek, H.** (1986). Müzik Sanatı. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Turan, Z. ve Çamlıyer, H.** (2016). Dans eğitiminde temel hareket becerilerinin sınıflandırılması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 9(17), 9-28.

Aybek, A. & Aybek, S. (2023). Ritim Eğitimi ve Dans Dersinin Farklı Cinsiyetler Açısından Öğrenci Tutumlarına etkisi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-23.

**Turan, Z.** (2016). Üniversite öğrencilerinin dans özyeterlikleri üzerine bir çalışma. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 16, 33-46.

**Ödemiş, M.** (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dans özyeterlik seviyesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 19-25.

**Özbal, A. F., Ektirici, A. & Yılmaz, B. H.** (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin ritim eğitimi ve dans dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(2) , 156-167.

**Yoncalık, O.** (2007). Kültür ve spor bağlamında cinsiyetin "dans" a yönelik tutuma etkisi (Beden eğitim ve spor alanında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir analiz). *Milli Eğitim*, 36(176), 109-118.

## Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri ve Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi

Serap Doğaner<sup>a</sup>

**Geliş Tarihi:** 02 Şubat 2023 **Kabul Tarihi:** 06 Kasım 2023 **Yayın Tarihi:** 30 Aralık 2023 **Sayfa no:** 48-56

### Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve mesleki doyum düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 212 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri Ölçeği (Haznedar, 2012)" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği (Haznedar ve Baran, 2012)" ile 'Google Formlar' aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ikili karşılaştırmalar için Bağımsız örneklem T-Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi testleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; cinsiyet ve meslek yılı değişkenlerine göre bilgi ve iletişim becerisi kullanma becerileri ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek doyumunu ölçeğinde ise cinsiyet ve meslek yılına göre anlamlı fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi ve iletişim teknoloji, mesleki doyum, öğretmen

## Investigation Of Teachers' Skills In Using Information And Communication Technologies And Their Professional Satisfaction Levels

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the information and communication technologies skills and job satisfaction levels of teachers according to different variables. The group of the research consisted of 212 volunteer teachers in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected online through "Personal Information Form", "Information and Communication Technologies Skills Scale (Haznedar, 2012)" and "Minnesota Job Satisfaction Scale (Haznedar & Baran, 2012)" and "Google Forms". Independent sample T-Test for pairwise comparisons and One Way Analysis of Variance tests for multiple comparisons were used in data analysis. As a result of the analysis; A significant difference was found in the skills of using information and communication skills and their sub-dimensions according to the variables of gender and professional year. In the scale of job satisfaction, there was no significant difference according to gender and occupational year.

**Key Words:** Teacher, information and communication technology, job satisfaction

<sup>a</sup> Öğretmen, MEB, serap036870@hotmail.com, ORCID; 0000-0003-4847-0848

## Giriş

Günümüzde "Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)" küreselleşen dünyada bilgi ve düşünce akışını sağlayarak her geçen gün önem kazanmaktadır. Bilgi ve düşüncenin hızlı akışını sağlayan teknolojik araçlara "bilgi ve iletişim teknolojileri" adı verilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgiye ulaşılmasını ve bilginin oluşturulmasını sağlayan her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır (Çavaş ve ark.,2004). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatın her alanında olduğu gibi spor ve eğitim bilimlerine de katkıları göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Bu sebeple eğitim kurumlarındaki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileriyle barışık olması, hayatlarının her alanına bilgi ve iletişim teknolojilerini entegre etmesi gerekmektedir (Sincar ve Aslan, 2011). BİT'ni hayatına en iyi şekilde entegre eden bir öğrenci alanın ve mesleğinin öncüleri arasında yer alabilir.

Bilgisayar teknolojisindeki değişim ve gelişimlerle birlikte bilgi teknolojileri, iletişim teknolojileri ve bilgi iletişim teknolojileri gibi alana özgü kavramlar literatüre girmiş ve günümüzde kullanılmaya başlanmıştır (Günbatır, 2014). Günümüz dünyası dijital çağ ya da bilgi çağı olarak nitelendirilmekte, çağın ihtiyaçlarına uygun özellikleri olan birey yetiştirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması gereksinimi hissedilmektedir (Bülbül ve Çuhadar, 2012).

Toplum yaşamının en önemli alanlarından biri olan eğitim sisteminde de teknoloji giderek daha fazla yer edinmektedir. Bu nedenle de eğitimin ilk kademesinde başlayarak yükseköğretime kadar birçok kurum ve kuruluş daha fazla teknolojiye yer vermekte ve buna paralel olarak eğitim sistemlerini oluşturmakta ya da yeniden yapılandırmaktadır (Sivrikaya ve Biricik, 2019).

Meslek doyumunu, meslek hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve tutumlarla ilgilidir; meslekle ilgili pek çok faktöre bağlıdır. Bireysel özellikler de meslek doyumunu etkileyebilirler. Motivasyonun ve meslekle ilgili isteklerin/beklentilerin yüksek olması da mesleğe yönelik tutumları etkilemektedir. Bazı çalışanlar için meslek doyumunu kararlı ve duranıdır, işin özelliklerinden bağımsızdır. Statü, ücret, çalışma koşulları ve hedeflerdeki değişiklikler bu insanların meslek doyumlarını çok az etkiler. Mutluluğa (doyum) ya da mutsuzluğa (doyumsuzluk) yönelik kişisel eğilimler koşulları çok az değiştirir (Schultz ve Schultz, 1998).

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve meslek doyumlarını sağladığı avantaj ve dezavantajların neler olduğu veya etkileri üzerine yapılacak çalışmalara fikir vermesi açısından mevcut durumun ortaya konulması bu araştırmayı önemli kılacaktır. Bu bağlamda, Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve meslek doyumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ilindeki öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş ve evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama araçlarını tam olarak dolduran ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 16 farklı üniversiteden 65'i erkek, 147'si kadın olmak üzere 212 gönüllü öğretmen katılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan öğretmenlere ait kişisel bilgilerini yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri Ölçeği:

Wilkinson, Roberts ve While (2010) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması Haznedar (2012) tarafından yapılan "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "Bilgi teknolojileri", "İletişim teknolojileri", "Mobil teknolojiler" olmak üzere üç alt boyuttan, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirme çalışmasında tümünden elde edilen Cronbach's  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 28 madde olması sebebiyle ölçekten alınacak en düşük puan 28, en yüksek puan 140'dır.

### Minnesota İş Doyum Ölçeği (Kısa Formu):

Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması Baycan (1985) tarafından yapılan "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "içsel" ve "dışsal" olmak üzere iki alt boyuttan, 20 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha değeri 0,77 olarak bulunmuştur. Ölçek sonuçlarına göre; 100 alınabilecek en yüksek puanı, 20 ise alınabilecek en düşük puanı göstermektedir. Puanların 25'in altında olması düşük iş doyumunu, 26 ile 74 arasında olması normal iş doyumunu, 75'in üzerinde olması ise yüksek iş doyumunu ifade etmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öğretmenler gönüllü olarak çalışmaya katılımları istenmiş veriler 'Google Form' uygulaması üzerinden hazırlanarak araştırmaya ait soru formu çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmada normallik analizi yapıldıktan sonra öğrencilerin tanımlayıcı istatistikleri, ikili karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem T-Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Verilerin analizi %95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 1**

Katılımcılara Ait Bilgiler

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	65	30,7
Kadın	147	69,3
Medeni Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	181	85,4
Bekar	31	14,6
Meslek Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	4	1,9
6-10 Yıl	35	16,5
11-15 Yıl	41	19,3
16 yıl ve üzeri	132	62,3

## Bulgular

**Tablo 2.** Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri İle Mesleki Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Ort	ss	t	p
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri	Bilgi Teknoloji	Kadın	147	54,06	12,11	-4,001	<b>,000*</b>
		Erkek	65	61,09	11,01		
	İletişim Teknoloji	Kadın	147	34,17	5,99	-2,477	<b>,014*</b>
		Erkek	65	35,96	4,25		
	Mobil Teknoloji	Kadın	147	22,40	3,66	-2,226	<b>,027*</b>
		Erkek	65	23,40	2,67		
GENEL	Kadın	147	110,64	19,96	-3,482	<b>,001*</b>	
	BİTKB	Erkek	65	120,46			16,30
Mesleki Doyum	İçsel Doyum	Kadın	147	47,94	7,26	-,007	,994
		Erkek	65	47,95	8,95		
	Dışsal Doyum	Kadın	147	28,24	5,41	-,115	,901
		Erkek	65	28,35	6,72		
	Genel Doyumu	Kadın	147	76,19	11,59	-,062	,950
		Erkek	65	76,30	14,68		

\*p<0.05 | BİTKB: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılım öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri ölçeğinin cinsiyet değişkeni analizi sonucunda, bilgi teknoloji, iletişim teknoloji, mobil teknoloji alt boyutlarında ve genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Mesleki doyum ölçeğinde ise cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlar ve genel doyum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>0.05).

**Tablo 3.** Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri ile Mesleki Doyum Düzeylerinin Meslek Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Meslek Yılı	n	Ort	SS	F	p
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri	Bilgi Teknoloji	1-5 yıl	4	66,25	4,92	2,816	<b>,040*</b>
		6-10 yıl	35	58,88	9,60		
		11-15 yıl	41	58,41	9,50		
		16 yıl ve üzeri	132	54,53	13,35		
	İletişim Teknoloji	1-5 yıl	4	38,00	,81	3,249	<b>,023*</b>
		6-10 yıl	35	35,68	3,79		
		11-15 yıl	41	36,41	3,85		
		16 yıl ve üzeri	132	33,84	6,28		
	Mobil Teknoloji	1-5 yıl	4	25,00	,00	5,227	<b>,002*</b>
		6-10 yıl	35	23,57	2,03		
		11-15 yıl	41	23,95	2,25		
		16 yıl ve üzeri	132	22,02	3,85		
	GENEL BİTKB	1-5 yıl	4	129,25	5,43	3,818	<b>,011*</b>
		6-10 yıl	35	118,14	13,75		
		11-15 yıl	41	118,78	13,46		
		16 yıl ve üzeri	132	110,40	21,68		
Mesleki Doyum	İçsel Doyum	1-5 yıl	4	49,50	5,06	1,458	,227
		6-10 yıl	35	46,51	7,85		
		11-15 yıl	41	46,41	8,74		
		16 yıl ve üzeri	132	48,75	7,48		
	Dışsal Doyum	1-5 yıl	4	28,25	6,23	,305	,822
		6-10 yıl	35	29,14	5,20		
		11-15 yıl	41	28,12	6,93		
		16 yıl ve üzeri	132	28,09	5,64		
Genel Doyumu	1-5 yıl	4	77,75	5,12	,396	,756	
	6-10 yıl	35	75,65	12,49			
	11-15 yıl	41	74,53	14,96			
	16 yıl ve üzeri	132	76,85	12,01			

\*p<0.05 | BİTKB: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri

Tablo 3’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılım öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri ölçeğinin meslek yılı değişkeni analizi sonucunda, bilgi teknoloji, iletişim teknoloji, mobil teknoloji alt boyutlarında ve genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu anlamlı fark 1-5 yıl arasında meslek tecrübesi olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Mesleki doyum ölçeğinde ise meslek yılı değişkeni açısından alt boyutlar ve genel doyum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>0.05).



**Tablo 4.** Korelasyon Analiz Sonuçları

		<b>Mesleki Doyum</b>	
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri	Pearson Correlation		,235**
	p		<b>,001</b>
	n		212

Tablo 4’de Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri ile mesleki doyum arasında pozitif yönlü zayıf ilişki bulunmuştur( $r=.235$ ;  $p=.001$ ,  $p<0.01$ ).

## Sonuç

Bu araştırma Denizli ilindeki öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve mesleki doyum düzeylerine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi istenmiştir. Literatüre bakıldığında, Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır ancak sadece öğretmen adayları ve Üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada özellikle pandemi sürecinin getirdiği online eğitim ile birlikte öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerine olan bakış açıları ve bu bakış açılarının mesleki doyum düzeylerini ne ölçüde etkilediğini öğrenmek amaçlanmıştır.

Yapılan araştırmada katılan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerileri ölçeğinin cinsiyet değişkeni analizi sonucunda, bilgi teknoloji, iletişim teknoloji, mobil teknoloji alt boyutlarında ve genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Mesleki doyum ölçeğinde ise cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlar ve genel doyum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Literatürde Murat&Erten, (2018) Fen Bilgisi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada bilgi işleme teknolojileri, iletişim teknolojileri, internet teknolojisi, eğitsel teknolojiler alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmediğini, bilgi işleme teknolojileri alt boyutunda kadın öğretmen adayların kendilerini orta düzeyde yeterli görürlerken erkek öğretmen adayların kendilerini ileri düzeyde yeterli gördüğünü belirtmişlerdir. Oluşan bu durumun çalışmamızla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Ancak Şad & Nalçacı, (2015)’nin araştırmasında Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Yine yapılan araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım becerilerinin öğretmenlerin meslekteki deneyim yılına göre, bilgi teknoloji, iletişim teknoloji, mobil teknoloji alt boyutlarında ve genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerilerinde anlamlı farklılığın olduğu ve bu farkın mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Bu durum Y kuşağının tümünü ve Z kuşağının başlangıcını temsil eden genç ve yeni öğretmenlerin teknolojinin içinde büyümesi bilgisayar vb. araçlara karşı ilgilerinin daha fazla olmasından kaynaklandığını düşündürmüştür. Ancak öğretmenlerin bu teknolojinin gelişimi ve kullanımı ile

birlikte Mesleki Doyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olmaması da düşündürücü bir durum olduğu aşıkardır.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi araştırmaların çoğu üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinedir. Dolayısıyla yapılan çalışmaların geneli bu yönde yapılmış çalışmalardır. Bu bağlamda Haznedar, (2012) nin üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin arttığı görülmüş, bu durum öğrencilerin eğitimleri süresince bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıklarını, dolayısıyla becerilerini de geliştirdikleri şeklinde belirtilmiştir. Benzer şekilde Özmuşul (2008) ve Usluel (2007)'nin çalışmasında da öğrencilerin sınıf düzeyi ile bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. (Haznedar, 2012). Bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı ve bilgi ve iletişim kullanma becerisi amaçlarına göre, üniversite öğrencilerinin bilgisayar kullanma deneyimleri, internet kullanma sıklıkları ve bilgi ve iletişim kullanma becerisi, kullanma amaçları arttıkça bilgi ve iletişim kullanma becerilerinin de arttığı belirtilmiş (Haznedar, 2012).

Yine Yirci ve Aydođar, (2017)'nin çalışmasında üniversite öğrencilerinin okuduğu fakülte değişkenine göre bilgi ve iletişim kullanma becerisi ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmişler, alınan tutum puanlarına bakıldığında Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Mühendislik-Mimarlık Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının diğer fakültede öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri açısından analizlerine baktığımızda hem cinsiyet değişkeni hem de mesleki deneyimlerine göre irdelediğimizde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşündüğümüzde öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arttıkça yapmış oldukları işe karşı olan saygınlıkları ve yetkinlikleri de beraberinde artmaktadır ve dolayısıyla iş stresleri de azalmaktadır (Pearson ve Moomar, 2005). Aynı zamanda öğretmelerin yaşadığı mesleki doyum veya doyumsuzluk, görev yaptıkları okulun işleyiş ve düzenini etkilemektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini arttırmak amacıyla okulların fiziki şartlarının geliştirilmesi gelişimlerini arttıracak eğitimlerin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013).

Üzümcü ve Müezzın, (2018)'in Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin kıdem yılına göre yapılan analizlerinde anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı ancak kurum değişkenine göre mesleki doyum düzeyinin görev yapılan kuruma göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyinin ilkokul, ortaokul, lise, ortaokul ve lise kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırmamızda çıkan bulguların mesleki doyum düzeyine göre kısmen benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerileri ile mesleki doyum arasında pozitif yönlü zayıf ilişki görülmüş bu durumun günümüz teknolojik koşullarında güçlü bir ilişki olması düşünülmüş ancak pandemi sürecinin getirdiği olumsuzluklar öğrencilerin derse katılım seviyelerinin düşük olması gibi sorunların etkileyebileceği öngörülmüştür.

Sonuç olarak günümüz modern dünyasında bilgisayar ve internet kullanımı artık olmazsa olmaz unsurlardan birisi haline gelmiştir. Dolayısıyla bu durumdan en iyi şekilde yararlanarak kendimizi geliştirmek için ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanmak bizi her daim bir adım önde tutacaktır. Bilinmelidir ki başarılı toplumların ortaya çıkması ve yüksek seviyelere ulaşması ancak başarılı bireyler aracılığıyla olacaktır. Bu bağlamda, araştırmamızın önemini gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

## Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik kurul kararının tarihi:

Etik kurul belgesinin sayı numarası:

## Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

## Kaynakça

- Baycan, F.A., (1985).** Farklı Gruplarda Çalışan Gruplarda İş Doyumunun Bazı Yönlerinin Analizi. Boğaziçi Üniversitesi Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul
- Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2012).** Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Çavaş, B., Kışla, T., Twining, P. (2004).** Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik bir araştırma: dICTatEd Yaklaşımı. *Akademik Bilişim*, 4, 11-13
- Günbatar, M. S. (2014).** Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(1).
- Haznedar, Ö. (2012).** Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Karasar, N. ( 2007).** Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Murat, A. & Erten, H. (2018).** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişimteknolojilerini Kullanmaları Ve Bu Teknolojileriöğrenme - Öğretme Sürecine Entegrasyonlarıhakkındaki Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 61–71.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005).** The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1998).** Psychology and Industry Today: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sincar, M. & Aslan, B. (2011).** İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Sivrikaya, M. H.& Biricik, Y. S. (2019).** Dijital çağda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı: spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 148-156.
- Şad, S. N. & Nalçacı, İ. Ö. (2015).** Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177–197.
- Şahin, İ. (2013).** Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 142-167.

Doğaner, S. (2023). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanma Becerileri ve Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 48-56.

**Üzümcü, B. & Müezzın, E. E. (2018).** Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik ve Mesleki Doyum Düzeyinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.

**Weiss, D. J. Dawis, R. V. England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967).** Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis: University of Minnesota Work Adjustment Project Industrial Relations Center

## Algılanan Örgütsel Prestij ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki: Basketbol ve Futbol Oyuncuları Üzerine Bir Araştırma

İsmail Özdemir<sup>a</sup>

Geliş Tarihi: 22 Eylül 2023 Kabul Tarihi: 15 Aralık 2023 Yayın Tarihi: 30 Aralık 2023 Sayfa no: 57-64

### Özet

Tüm diğer örgütsel yapılar gibi, spor takımlarının performansları üzerinde etkili olan faktörler vardır. Bunlardan birisi algılanan örgütsel prestij ve örgütsel prestijden etkilenen örgütsel özdeşleşmedir. Bu çalışma algılanan örgütsel prestij değişkeni ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi spor sektöründe incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırma kapsamında veri toplamak üzere Türkiye Futbol Federasyonu birinci ve ikinci futbol liglerinde oynayan futbolculara ve Türkiye Basketbol Federasyonu birinci ve ikinci basketbol liginde oynayan basketbolculara ulaşılmıştır. Toplam 301 profesyonel oyuncunun katılımıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler kartopu örneklem tekniğiyle toplanmıştır. Toplanan verileri analiz etmek için güvenilirlik analizi, faktör analizi, ANOVA testi ve lineer regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Toplanmış olan verilerin istatistiksel analizini gerçekleştirirken IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmıştır. Bulgular, algılanan örgütsel prestij değişkeninin, örgütsel özdeşleşme üzerinde 0.01 seviyesinde anlamlı ve pozitif yönlü etkisi olduğunu göstermiştir. Toplanan veriler ANOVA yöntemi ile incelendiğinde yaş ve sözleşme süresinin değişkenlerin ilişkisi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu değişkenleri inceleyen çalışma sayısı azdır, bu nedenle bu çalışma örgütsel prestij ve örgütsel özdeşleşme konusunda çalışmak isteyen araştırmacı ve akademisyenlere yol gösterecektir. Ayrıca elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar; başta spor yöneticileri olmak üzere tüm diğer yöneticiler, insan kaynakları uzmanları tarafından da kullanılabilir niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme, spor sektörü.

## The Relationship Between Perceived Organizational Prestige and Organizational Identification: A Research Among the Basketball and Football Player

### Abstract

Like all other organizational structures, there are factors that affect the performance of sport teams. One of these is organizational identification, which is influenced by organizational prestige. This study aims to survey the relationship between perceived organizational prestige and organizational identification in the sports industry. Therefore the professional football players

<sup>a</sup> Dr.Öğr. Üyesi., İstanbul Gedik Üniv. Spor Bilimleri Fak., iozdemir@gedik.edu.tr,

ORCID; 0000-0001-6478-9168

playing in the second and third football leagues of Turkey and the professional Basketball players playing in the second and third basketball leagues of Turkey are reached. This study is actualized with the participation of totally 301 professional players. The sampling is collected by using snowball sampling method. Reliability analysis, factor analysis, ANOVA test, and lineer regression analysis techniques are used to analyze the collected data. IBM SPSS Statistics 22 software is used for the statistical analysis of the collected data. The findings suggested that perceived organizational prestige has a significant effect on organizational identification at the level of 0.01. The collected data is analyzed with ANOVA and it is seen that age and contract duration has no effect on this relationship. The studies surveying these variables are rare, therefore this study will provide guidance to the academicians requesting to study in this field. In addition, the results based on the findings; It can be used by all other managers, especially sports managers, and human resources specialists.

**Key Words:** Organizational identification, Perceived organizational prestige, Sports industry.

## Giriş

Takımlarının performansı, çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörlerin büyük kısmı beşerî faktörler oluştursa da, yetenekli oyuncuların takım bünyesine olmasını sağlamak için kullanılan kaynakları kapsayan maddi faktörlerden de etkilenmektedir(Sarmiento vd.,2018:912). Spor kulüpleri, gerekli faaliyetleri hayata geçirebilmek ve arzu ettikleri başarıya ulaşabilmek için maddi kaynaklara her zaman ihtiyaç duyarlar(Gomez vd.,2019). Maddi olan bu kaynaklar belirlenen hedeflere yönelik isabetli kullanılmış olsa da, takım başarısı için tek başına yeterli olmaz. Başarı, ancak takım üyelerinin başarılı olacaklarına inanmaları ve bunu elde etmek için kararlı bir şekilde çalışmalarını ile ulaşılabilir.

Antrenörlerin ve takım oyuncularının çaba ve iş birliğiyle takımın performansı artırılabilirler. Başarılı bir antrenör, oyuncuların takıma yaptığı katkıyı artırmanın yollarını bulur ve hayata geçirebilir(Hill ve Sotiriadou, 2016:294). Geleneksel antrenörlük anlayışı, her oyuncunun kapasitesi kadar katkı yapabileceği düşüncesi ile oyuncuların kapasitesini artırmaya odaklanmaktadır. Diğer taraftan yönetim bilimi kuram ve uygulamaları, spor sektörü için ele alan spor yöneticiliği bilim dalının gelişmesiyle ortaya çıkan anlayışa paralel güçlenen ve daha etkin hale gelen antrenörlük uygulamaları, sporcuların takıma katkı yapmak konusunda isteksiz davranmaları ve beklenenden daha az katkı yapmaları durumunda, yönetsel hangi tedbirlerini alınacağını değerlendirilebilmesini olanaklı hale getirmiştir. Bunun yanında antrenörün ve kulüp yönetiminin yaklaşımları oyuncuların motivasyonu üzerinde de etkilidir. Uygun olmayan tutumlar ve uygulamalara bağlı olarak, oyuncular kasıtlı veya kasıtsız şekilde takıma katkıda bulunma konusunda isteksiz davranabilirler. İşte bu gibi durumlarda, oyuncularda ortaya çıkabilecek örgütsel özdeşleşme sorunlarından da bahsedilebilir(Chirumbolo vd., 2017:119).

Algılanan örgütsel prestij, öncelikle geleceğe dair beklentiler olmak üzere pek çok beklentilerinin karşılanabileceği durumu, oyuncular üzerinde önemli etkiler yaratır. Prestijli bir takımda yer aldığını düşünen sporcular, hem daha fazla iş tatmin yaşarlar ve iyi olma halleri yükselir (Erkasap,2023:231) hem de kendilerine gelir getirebilecek reklam ve tanıtım gibi faaliyetlerde daha çok yer alma beklentisi taşırlar. Diğer yandan, kendi takımına ve onun sağladığı olanaklara

güvenemeyen oyuncular, sakatlanma ve yaralanma gibi olaylar karşısında daha fazla tedirgin olurlar. Bu durumda, takım oyuncularınca algılanan örgütsel prestij, oyuncuların ve de doğal olarak takımın performansını düşecektir. Bütün bunların sonucu olarak, takım oyuncularınca algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşmeyi etkileyecektir(Akgunduz ve Bardakoglu, 2017:1511 ).

Algılanan örgütsel prestij artınca, örgütsel özdeşleşme de artar(Akgunduz ve Bardakoglu, 2017:1512). Bu durum üzerinde, yani örgütsel özdeşleşme üzerinde taraftar sayısı, medyanın ilgisi gibi örgütsel prestije bağlı olarak değişen koşullar da etkili rol oynar. Bir futbolcunun veya basketbolcunun, takımının küme düşecek noktaya gelmesi durumunda başka takıma gitme kararı alarak o anda oynadığı takım için risk almaması ve çaba göstermemesi karşılaşılabilen bir durumdur.

Algılanan örgütsel prestij, “çalışanların kurum dışındaki kişilerin görüşlerini dikkate alarak o kurumu değerlendirmesi” olarak tanımlanmıştır(Dutton vd., 2014:243). Algılanan örgütsel prestij, kişinin algıları ile şekillenmektedir(Chirumbolo vd., 2017:120). Performans gibi ölçümler çok çeşitli faktörlerden etkilense de algılanan örgütsel prestij gibi değişkenlere dair ölçümler kişinin algılarından ve ölçülmek istenen değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle bu gibi ölçeklerle gerçekleştirilen ölçümler yüksek güvenilirlik ve geçerlilik değerleri sağlayabilmektedir(Chirumbolo vd., 2017:120).

Futbolcuların ve basketbolcuların algılanan örgütsel prestij değerlendirmeleri, yukarıda ele alındığı üzere sakatlanma riski de dahil olmak üzere pek çok konu hakkında tutum belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu değişken, örgütsel özdeşleşme üzerinde de etkilidir(Özkan ve Folgado, 2022:41). Bu iki değişkeni spor alanında ele alan çalışma sayısı azdır. Bu nedenle, bu çalışmada bu iki değişkenin arasındaki ilişki, spor sektöründe ve profesyonel takım oyuncusu futbol ve basketbolcular için ele alınmıştır.

Scopus, Web of Science ve Proquest veri tabanları incelendiğinde geçmişte bu ilişkiyi inceleyen sadece 5 çalışma bulunduğu görülmüştür ve yapılan çalışmalar algılanan örgütsel prestij ile örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir(Carmeli ve Freund, 2009:239). Bu çalışmaların üçü eğitim, sağlık ve mühendislik alanındadır. Eğitim alanındaki çalışma incelenen ilişkinin korelasyon değerini geniş seviyede tespit ederken, diğer çalışmalar orta seviyede tespit etmiştir (Cohen, 1988). Bu durum, örgütsel prestijin rolünün bazı sektörlerde, özellikle de eğitim sektöründe daha fazla olabileceğini göstermektedir. Bu çalışma, spor alanında da benzer bir farklılık olup olmayacağını görmek amacıyla da yapılmıştır. Elde edilen sonuçların hem akademisyenler hem de takım sporları yöneticileri için kullanışlı olması beklenmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışma futbol ve basketbol oyuncularında algılanan örgütsel prestij değişkeninin örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

### Everen Örneklem

Türkiye Futbol Federasyonu Birinci ve İkinci Lig bünyesinde rekabet eden futbol takımlarının oyuncularına ve Türkiye Basketbol Federasyonu Birinci ve İkinci Lig bünyesinde rekabet eden basketbol takımlarının oyuncularına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi, sporu

meslek edinmiş ve gelirini spor sektöründe elde eden oyuncular oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında veri toplamak için 301 futbol ve basketbol oyuncusuna ulaşılabilmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Algılanan örgütsel prestij ölçeği olarak Mael ve Ashforth (1992:107) tarafından geliştirilen ve Tak ve Çiftçioğlu (2009:105) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş olan 8 maddelik ölçek kullanılmıştır. Örgütsel özdeşleşme ölçeği de Tüzün (2006) tarafından Türkçe 'ye çevrilen Mael ve Ashforth'un (1992:107) 6 maddelik ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçekte yer alan sorulara cevaplar, 5'li Likert ölçeğinde alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS yazılımı ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında doğrulayıcı faktör analizi, KMO testi, güvenilirlik testi, korelasyon testi ve lineer regresyon testleri yapılmıştır.

Çalışma kapsamında veri toplamak için kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, ulaşılan ve çalışmaya katılan futbolcuların ve basketbolcuların takım arkadaşlarına ve diğer takımlarda oynayan arkadaşlarına ulaşılmıştır. Her oyuncunun mail adresine veya diğer mobil iletişim uygulama hesaplarına araştırma kapsamında cevaplamaları gereken anketin linki gönderilmiştir. Ankete katılacağını belirten 301 oyuncunun hepsinden kullanılabilir veriler sağlanmıştır.

### Veri Analizi

KMO analiz sonuçlarına göre elde edilen analiz sonuçları faktör analizine girmeye uygun yapıdadır. Tablo 1 üzerinde açıklayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Her faktör yükü önerilen seviye olan 0.6 seviyesinin üzerindedir(Hair vd., 2006). Faktör analizi aşamasında, algılanan örgütsel prestij anketinde yer alan 3 soru çıkarılmıştır. Verilerin son hali kullanılarak normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Skewness ve kurtosis değerleri +2 ve -2 değerleri arasındadır ve normallik hali onaylanmıştır(Hair vd., 2006).

### Tablo 1

*Faktör Analizi Sonuçları*

	Faktör	
	1	2
AÖP1		0.872
AÖP2		0.754
AÖP3		0.873
AÖP4		0.772
AÖP5		0.761
ÖÖ1	0.696	
ÖÖ2	0.783	
ÖÖ3	0.841	
ÖÖ4	0.771	
ÖÖ5	0.742	
ÖÖ6	0.814	

AÖP: Algılanan örgütsel prestij

ÖÖ: Örgütsel özdeşleşme

Çalışmaya katılan 301 sporcunun 183 tanesi futbol oyuncusu, 118 tanesi basketbol



oyuncusudur. Tablo 2 üzerinde katılımcıların yaş ve kontrat süresi değişkenlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Tablo üzerinde ortalamaların düzenli dağılım gösterdiği tek seri, iş yeri güvensizliği değişkeninin kontrat süresine göre değişimidir. Kontrat süresi uzadıkça azalıyor gibi görünen bu değişim, ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre incelenen iki değişken üzerinde de yaş ve kontrat süresi değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2**

*Yaş ve Kontrat Süresi Değişkenlerine Göre Verilerin Dağılımı*

Değişken	Gruplar	n	İG		ÖÖ	
			Ortalama- Standart sapma	p	Ortalama-Standart sapma	p
Yaş	18-22	128	2.11-0.88	0.295	2.99-0.93	0.109
	23-27	74	2.31-0.72	0.197	3.48-0.76	0.203
	28-32	57	2.42-0.61	0.231	3.39-1.01	0.078
	32-36	42	2.22-0.56	0.095	3.62-0.74	0.095
Kontrat Süresi	6 ay veya daha az	17	2.48-0.83	0.391	3.19-0.99	0.122
	1 yıl	97	2.38-0.65	0.089	3.02-1.06	0.232
	2 yıl	94	2.02-0.72	0.301	3.45-0.81	0.341
	3 veya daha fazla	93	1.93-1.01	0.130	3.41-1.00	0.461

Cronbach Alpha değerleri (CR) ve Pearson korelasyon katsayısı Tablo 3 üzerinde gösterilmiştir. Bağımlı değişkene bağımsız değişkenin etkisi -0.523 seviyesindedir. Cronbach Alpha değerleri 0,7 olarak kabul edilen sınırın üzerindedir(Nunnally, 1967).

**Tablo 3**

*Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

		Standart		CR	1	2
		Ortalama	sapma			
1	AÖP	2.2332	0.82	0.928	1	
2	ÖÖ	3.2718	0.67	0.910	-0.523(**)	1

\*\* : %1 seviyesinde anlamlı

Tablo 4 algılanan örgütsel prestij ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiye dair regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar algılanan örgütsel prestij değişkeninin örgütsel özdeşleşmenin öncülü olduğunu onaylamaktadır. Beta değişkeni negatif yönlü ve *geniş* seviyede çıkmıştır. Çünkü 0.5 değerinin üzerindedir. Bu sonuçlara göre bu iki değişken arasındaki ilişki 0.01 seviyesinde anlamlıdır.

**Tablo 4**

*Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	Beta	t	R <sup>2</sup>	F	p
Algılanan örgütsel prestij	Örgütsel özdeşleşme	-0.523	-9.231	0.335	82.173	0.000

## Tartışma

Bulgular göstermiştir ki, algılanan örgütsel prestij arttıkça örgütsel özdeşleşme de artmaktadır. Bu sonuçlara göre, katılımcı olan futbolcular, daha fazla örgütsel prestij algıladıklarında, takımları için daha fazla fedakarlık yapmaktan çekinmeyecektir. Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna dair elde edilen sonuçlar, önceki çalışmalar ile uyumludur (Hasan ve Hussain, 2015:615; Yıldız, 2018:282; Akgündüz ve Bardakoğlu, 2017:1515).

Chirumbolo vd. (2017:121) gerçekleştirdiği çalışmada örgütsel özdeşleşme değişkenini ele almış ve elde ettiği sonuçlar bu çalışmada da yinelenmiştir. Çelişen noktalar bulunmamaktadır. Asıf vd. (2019:178) da çalışma sonuçları ile elde ettiğimiz bulgulara paralel şekilde literatüre katkıda bulunmuştur. Geçmişteki çalışmalar ile benzer olarak ortaya konan sonuçlar literatür ile çelişki yaşanmadığını göstermektedir.

Spor yönetimi görece olarak gelişmekte olan bir disiplindir. Bu disiplin içerisinde örgütsel davranış konuları giderek daha fazla yer alacaktır. Bu çalışma da bu anlamda literatüre katkıda bulunmaktadır. Gelecekteki araştırmaların modellerinde de bu araştırmanın değişkenleri kullanılabilir.

Başta spor yöneticiler ve antrenörler olmak üzere tüm diğer yöneticiler ve insan kaynakları profesyonelleri bu çalışmanın bulgularını kullanabilirler. Bu çalışma takım sporları alanında ve spor sektöründe yapıldığı için öncelikle futbol ve basketbol antrenörlerinin sporcularının kulübe ve takıma bakış açısını ve yaklaşımını değiştirmek için algılanan örgütsel prestij değişkenini kullanabileceğini göstermiştir. Yöneticiler de bu değişken ile çalışanlarının örgütsel özdeşleşme değişkeni yükseltebilir ve politikalarını buna göre belirleyebilirler.

## Sonuç

Bu çalışma, spor sektöründeki çalışmalara nadiren konu olmuş bir ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın bulguları incelenen değişkenleri kullanacak olan araştırmacılara yol gösterecektir. İncelenen değişkenler arasındaki ilişkilere dair yeni bulgular literatüre eklenmiştir. Algılanan örgütsel prestij değişkeninin, örgütsel özdeşleşme değişkeninin öncülü olduğu ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bu çalışma ile nedensellik çerçevesinde onaylanmıştır. Yaş ve kontrat süresinin ise incelenen değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Aynı zamanda elde edilen bulgular spor alanında görev yapan yöneticiler başta olmak üzere tüm diğer yöneticiler tarafından da kullanılabilir. Uygulamakta oldukları örgütsel politikaları, bu çalışma kapsamında sunulan veriler ışığında güncelleyebilirler.

### Kaynakça

- Akgunduz, Y. ve Bardakoglu, A. (2017).** The impacts of perceived organizational prestige and organization identification on turnover intention: the mediating effect of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, 20(14), 1510-1526.
- Asif, R. Fiaz, M. Khaliq, Z. Nisar, S. (2019).** Estimating the mediating role of organizational identification in determining the relationship between qualitative job insecurity and job performance. *Journal of Managerial Sciences*, 13(13), 175-187.
- Carmeli, A., ve Freund, A. (2009).** Linking perceived external prestige and intentions to leave the organization: The mediating role of job satisfaction and affective commitment. *Journal of Social Service Research*, 35(3), 236-250. <https://doi.org/10.1080/01488370902900873>
- Cohen, J. (1988).** Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chirumbolo, A., Urbini, F., Callea, A., ve Talamo, A. (2017).** The impact of qualitative job insecurity on identification with the organization: The moderating role of overall organizational justice. *Swiss Journal of Psychology*, 76 (3), 117–123. DOI:10.1024/1421-0185/a000197
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M. ve Hardquail, C. V. (1994).** Organizational images and member identification. *Administration Sciences Quarterly*, 39, 239-263.
- Edwards, M. R. ve Peccei, R. (2007).** Organizational identification: Development and testing of a conceptually grounded measure. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(1), 25-57. DOI:10.1080/13594320601088195
- Erkasap, A. (2023).** The effect of fear of covid-19 on stress, depression, anxiety, life satisfaction and well-being: A meta-analysis study. *İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı (11) 229-240
- Gomez M. A., Lago C., Gomez M. T., Furley P. (2019).** Analysis of elite soccer players' performance before and after signing a new contract. *PLoS ONE*, 14(1): e0211058. DOI:10.1371/journal.pone.0211058
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2006).** Multivariate data analysis (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hasan, M., ve Hussain, M. (2015).** Role of perceived external prestige and organizational justice in organizational identification. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(3), 611-625.
- Hill, B. ve Sotiriadou, P. (2016).** Coach decision-making and the relative age effect on talent selection in football. *European Sport Management Quarterly*, 16(3), 292-315. DOI:10.1080/16184742.2015.1131730
- Kim, B. (2019).** Unstable jobs cannot cultivate good organizational citizens: The sequential mediating role of organizational trust and identification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1102, 14 pages. DOI:10.3390/ijerph16071102
- Mael, F. A. ve Ashforth, B. E. (1992).** Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103–123. DOI:10.1002/job.4030130202
- Nunnally, J. C. (1967).** Psychometric Theory. New York: McGraw-Hill.
- Özkan, A. H. ve Folgado, H. (2022).** The relationships between the job attitudes in the sports leadership: A meta-analysis. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 13 (1), 36-51. DOI: 10.54141/psbd.975239

**Sarmiento, H., Anguera, M. T., Pereira, A. ve Araujo, D. (2018).** Talent identification and development in male football: A systematic review. *Sports Medicine*, 48(9), 907-931. DOI: 10.1007/s40279-017-0851.

**Tak, B. ve Çiftçioğlu, A. (2009).** Algılanan örgütsel prestij ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18, 100-116.

**Tüzün, İ. K. (2006).** Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma [The relationship among organizational trust, organizational identity, and organizational identification.] Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

**Yıldız, Z. (2018).** The effects of organizational prestige on organizational identification: A case study in primary schools. *European Journal of Education Studies*, 4(7), 275-293.

## Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Aşılama Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Aşılama Etkileyen Faktörler\*

Merve BAT TONKUŞ<sup>a</sup> Sezer KAYA<sup>b</sup> Zeliha Kalın<sup>c</sup> Muhammed Nasrullah ER<sup>d</sup>

Geliş Tarihi: 4 Ekim 2023 Kabul Tarihi: 17 Aralık 2023 Yayın Tarihi: 30 Aralık 2023

### Özet

Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin aşılama hakkındaki bilgi düzeylerinin ve aşılama etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 213 hemşirelik öğrencileri, örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 116 kadın ve 35 erkek olmak üzere toplam 151 hemşirelik öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırma tanımlayıcı tipte yapılmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Aşı Karşıtlığı Ölçeği" ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25.00 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,908 olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %76.8'i kadındır. Öğrencilerin %31.1'inin aşılama hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu görülürken; %43.7'sinin sahip olduğu bilginin yeterliliği konusunda kararsız olduğu saptandı. Çalışma grubunun Aşı Karşıtlığı Ölçeği puan ortalaması 46,34±13,13 olarak düşük ve öğrencilerin anlamlı derecede aşı karşıtı olmadıkları bulundu. Araştırma sonucunda aşılama konusunda bilgi sahibi olma durumunun aşılama yönelik olumlu tutum sergilenmesi ile ilişkili olduğu saptandı. Aşılama, toplum sağlığını korumada oldukça önemli bir yere sahiptir. Aşılama etkin bir rol alan hemşirelerin ise aşılama ile ilgili yeterli bilgilerinin olması ve bilgilerini etkili bir biçimde toplumdaki bireylere aktarmaları beklenmektedir. Bunların sağlanması içinde hemşirelik öğrencilerine üniversite eğitimleri süresince aşılama hakkında yeterli ve etkili eğitimin verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aşı, Aşı Karşıtlığı, Hemşirelik Öğrencileri

<sup>a</sup> Öğr. Gör. Dr., İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye, batmerve@gmail.com, ORCID; 0000-0002-1046-6862

<sup>b</sup> Hemşire, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye, kyhan.sezer.ky07@gmail.com, ORCID; 0000-0002-9548-0929

<sup>c</sup> Araş.Gör. Hemşire., İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye, zelihakalin@gmail.com, ORCID; 0000-0002-2548-7594

<sup>d</sup> Hemşire, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul, Türkiye, er.muhammed.nasrullah@gmail.com, ORCID; 0000-0001-8115-4770,(Sorumlu Yazar)

\*Bu araştırma, 22-25 Eylül 2022 tarihleri arasında Konya'da düzenlenen 7. Uluslararası 18. Ulusal Hemşirelik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. (7. International 18. National Nursing Congress 22-25 September 2022 Konya, Türkiye. Oral presentation/ summary proceeding - Publication No: KS20)

## Knowledge Levels Of Nursing Students About Vaccination And Factors Affecting Vaccination\*

### Abstract

This study was conducted to determine the knowledge level of nursing students about vaccination and the factors affecting vaccination it. The population of the research consists of a total of 213 nursing students, with a sample size of 151 nursing students who voluntarily agreed to participate in the study, including 116 females and 35 males. This research was conducted in a descriptive manner. Data were collected online using the "Personal Information Form" and the "Vaccine Hesitancy Scale." SPSS 25.00 software package was used for data analysis. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the research was found to be 0.908. 76.8% of the students participating in the study were women. While it was seen that 31.1% of the students had sufficient knowledge about vaccination; it was determined that 43.7% of them were undecided about the adequacy of their knowledge. It was found that the mean score of the study group on the Vaccine Hesitancy Scale was  $46.34 \pm 13.13$ , and the students were not significantly anti-vaccine. As a result of the research, it was determined that knowing vaccines was associated with a positive attitude toward vaccination. Vaccination holds a significant importance in preserving public health. Nurses who play an active role in vaccination are expected to possess sufficient knowledge about vaccination and effectively convey this knowledge to individuals in the community. To ensure this, it is recommended that nursing students receive adequate and effective education on vaccination throughout their university education.

**Key Words:** Vaccination, Anti-vaccination, Nursing Students

---

### Giriş

Bağışıklama, bağışıklık sisteminin, patojenlerle savaşması için spesifik antikorlar veya spesifik lenfositler üretmesini sağlar (Clem, 2011; Justiz Vaillant & Grella, 2022). Bağışıklama, vücut bir patojenle temas ettiğinde onu ortadan kaldıracak bir yanıt vermesini ve vücudun patojenle her temas gerçekleştirdiğinde bağışıklık sisteminin bunu hatırlayarak tekrardan karşılık verebilmesini amaçlamaktadır (Plotkin, 2005). Doğal yollarla gerçekleşen bağışıklama yetersiz kaldığında ve vücut artık hastalık etkeni ile mücadele edemediğinde ciddi sağlık sorunları ortaya çıkmakta hatta ölüm gerçekleşmektedir.

Bilimin gelişmesiyle insanoğlu, bulaşıcı hastalıklar konusunda daha fazla bilgi edinmeye başlamış ve hastalıklarla mücadele yollarını aramıştır. Bu mücadele yollarından birisi doğal bağışıklığın yetersiz kaldığı durumlarda yapay olarak bağışıklığı sağlayan aşılardır. Türkiye Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji Uzmanlığı Derneğine göre; aşı, organizmaya uygun yollarla verildiğinde bireyin bulaşıcı hastalıklara karşı bağışıklık yanıtı oluşturarak korunmasını sağlayan maddelerdir. Aşılar, virulansı azaltılmış veya öldürülmüş mikroorganizmalardan ya da onların parçalarından oluşan süspansiyon içeriklerdir ve kas içi, cilt altı, ağız vb. çeşitli yollarla uygulanmaktadır.

Aşı, hastalıklarla mücadele konusunda oldukça etkin olmuştur ve aşının etkinliğini gören devletler aşılama programları başlatmıştır. Aşılama programları bulaşıcı hastalıkları engellemeyi, bu hastalıkların neden olduğu hasarları ve ölümleri önlemeyi amaçlar. Hasta veya hastalık etkenini taşıyan bireylerin, aşısız sağlıklı bireylerle teması ile hastalık toplumda yayılır ve ölümlere neden olur. Bu nedenle aşılama sadece bireysel bağışıklığı sağlayıp bireyi hastalıklara karşı korumakla kalmaz aynı zamanda aşıli bireylerin sayısının toplumda artması ile hastalık etkeninin aşısız bireylere bulaşma olasılığını düşürmektedir. Böylece toplumsal bağışıklık sağlanır (Gür, 2019). Ülkemizde aşılama oranları 2007 itibariyle %95'in üzerine çıkmıştır. 2007 yılı öncesinde aşı uygulamaları zorunlu olmasına rağmen %75 civarlarındaydı. Bunun nedenleri ise coğrafi konum ve iklim şartları, kayıt tutma sistemindeki eksiklik, sağlık çalışanları için yetersiz mali teşvik ve kanun kaynaklı tedbirlerin eksikliğinden kaynaklanmaktaydı. Yani aşılama oranının düşük olmasının nedeni aşı karşıtlığı değil aşıya ulaşımın zor olmasıydı. Daha sonrasında çeşitli devlet politikaları sayesinde aşılama oranları arttırıldı (Bekis Bozkurt, 2018). Ülkemizde aşığı reddeden aile sayısı büyük bir hızda artmaktadır. 2011 yılında 183 olan bu sayı 2013'te 913, 2015'te 5091'e ulaşmış ve 2016 yılı itibari ile 10,000'in üzerine çıkmıştır (Bekis Bozkurt, 2018). 2015 yılında bir ilde görev yapan bir savcının ikiz bebeklerine aşı yaptırmaması ve bunun üzerine gelişen olaylar gündem olmuştur. Bebeklerine aşı yaptırmayan savcıya Ordu Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü çocuklar için sağlık önlemi davası açıldı. Savcı da bireysel hak ihlali ve onam alınma zorunluluğunun getirilmesi için karşı dava açtı ve kazandı (Hürriyet Gazetesi, 2015). Haber kaynaklarında ve sosyal medyada "ikiz bebeklerine aşı yaptırmayan savcının hukuk zaferi" olarak verilen bu ve bunun gibi haberler sonucunda aşı karşıtı gruplar söylemlerini artırarak geniş kitlelere ulaşmayı başardılar (Hürriyet Gazetesi, 2015).

1800'lü yıllarda çiçek hastalığına karşı uygulanan aşılama gelişmesi ve yaygınlaşması beraberinde çeşitli sebeplerle aşı uygulamasına karşı olan insanların artmasına neden olmuştur (Dorothy Porter et al., 1988). Ebeveynler tarafından aşılamanın reddedilmesi aşılama ile önlenebilen hastalık ve sakatlıkların yeniden ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin aşılama geciktirme, aşılama tereddüt etme ve aşılama reddetme nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda, dini sebepler ve inanç, felsefi düşünceler, güvensizlik, aşılama hizmetin kötü olması gibi pek çok neden bulunmuştur (Bekis Bozkurt, 2018). Yaşadığımız zamana, yere ve toplumun yapısına göre aşı karşıtlığı farklı şekillerde olsa da ülkemizde ve dünyada hala bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Henrikson ve arkadaşları tarafından 2013 yılında ailelerin yaşadıkları aşı tereddütlerinin annenin bilgilendirilmesi ile ilişkisinin araştırıldığı randomize bir çalışmanın sonucunda ailelerin aşı tereddütünün doğum anında en yüksek seviyede olduğu, ancak ilerleyen 24 aylık dönemde annenin aşının etkinliğine olan güvenin artmasıyla aşılama tereddütünün azaldığı bildirilmiştir (Henrikson et al., 2017). Tanrıöver ve arkadaşları tarafından Avrupa Sağlık Okuryazarlığı (HLS-EU) ölçekleri temel alınarak yapılan Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırmasında Türkiye'deki yetişkin toplumun %64,6'sının sorunlu veya yetersiz sağlık okuryazarlığı kategorisinde yer aldığı saptanmıştır (Durusu Tanrıöver et al., 2014). Özişik ve

arkadaşları yaptıkları araştırmada erişkinlerin aşılama oranlarının hedeflenen oranlardan düşük olduğunu ve bu düşüklüğün bireylerin yeterli bilgiye sahip olmamalarıyla bağlantılı olduğunu bulmuşlardır (Özışık et al., 2016). Freed ve arkadaşlarının 2010 yılında yaptıkları tanımlayıcı çalışmada çoğu ebeveynin aşılama koruyucu etkisi olduğunu bildiklerini saptamışlardır. Ama yine ebeveynlerin yarısından fazlasının aşılama ciddi yan etkilerinden endişe duyduğunu ve ebeveynlerin %11.5'inin en az bir aşımı reddettiğini bulmuşlardır (Freed et al., 2010)

Lee ve arkadaşlarının (2016) yaptığı araştırmada hükümete güven duymayan ebeveynlerin aşılama hakkında bilgi almak için sağlık çalışanları yerine alternatif tıp sağlayıcılarına gittiklerini bulmuşlardır (Lee et al., 2016). Aslında alternatif tıp ve tamamlayıcı tıp yöntemleri kesin tedavi yöntemleri değildir. Daha çok tıbbi tedaviyi desteklemek amacıyla kullanılırlar. Bununla birlikte alternatif ve tamamlayıcı tıp yöntemlerini uygulayanların büyük çoğunluğu eğitimsiz ve sertifikasızdır ayrıca devlet kontrolü altında olmadıkları için denetlenmeleri oldukça zordur (Bekis Bozkurt, 2018). Bu duruma bir örnek verecek olursak CNN Türk'ün 2018 yılında yaptığı bir habere göre devletin denetimi altında açılan hacamat merkezlerinde çocuklara hacamat yapılması yasak olmasına rağmen çocuklarına aşılama yaptırmak istemeyen ebeveynler çözüm olarak çocuklarını merdiven altı hacamat merkezlerinde hacamat yaptırmaktadır (CNN Türk, 2018). Oluşan merdiven altı yapılar ve eğitimsiz uygulayıcılar pek çok soruna neden olabilir. Hijyenik olmayan bir ortam, sterilize edilmemiş malzemeler, yanlış ve hatalı uygulamalar gibi pek çok sorun hastalarda ciddi sorunlara neden olabilir.

Ülkemizde aşılama zorunluluğu ile ilgili yasa yoktur. Ancak devlet 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun hükümlerinden istifade ederek aşılama yapmayan çocukların koruma ihtiyacı altındaki çocuklar olarak varsaymaktadır. Bu nedenle aile, sağlık çalışanları tarafından aşılama ile ilgili verilen eğitim ve danışmanlık hizmetlerine ve aşılama yaptırmamaları sonucunda karşılaşacakları sorunlara dair bilgilendirilmelerine rağmen aşılama yaptırmayı reddediyorsa tutanak tutularak Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü'ne bildirilir. İlgili müdürlük, kendisine ulaşan tutanaklar doğrultusunda çocuk mahkemesine başvurarak çocuğa ilişkin koruyucu ve destekleyici önlemler alınması yönünde bir karar aldırması gerekmektedir (Avcı, 2017, ss22-23).

Aşılama çalışmalarında sağlık çalışanlarının rolü oldukça büyük ve önemlidir. Genel olarak 0-6 yaş aralığındaki çocukların aşılama hizmetleri ebeye aitken, okul dönemindeki çocukların ve erişkinlerin aşılama hizmetleri hemşirelere ve diğer sağlık çalışanlarına aittir. Ancak aşılama hizmetlerinin sorunsuz bir şekilde devam edebilmesi için bu sınırlar esnetilebilir (Bayık, 1986, s98). Zamanla sağlık mevzuat ve sistemlerinde meydana gelen gelişimler ve değişiklikler hemşirelerin bakım dışında yeni ve önemli roller üstlenmesini gerektirmiştir. Bu rollerden birisi de hemşirenin eğitici rolüdür. Bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını korumaya ve geliştirmeye, hastalık halinde iyileştirmeye ve doğru sağlık davranışlarını kazandırmaya



yönelik olarak hemşirelerin profesyonellikleri ve çağdaş eğitimci rolü ile düzenleyeceği planlı ve sürekliliğin sağlandığı sağlık eğitimlerini vermesi gerekmektedir (Özpuat, 2010, s296). Aşılamanın toplum sağlığını geliştirmedeki önemini sadece hemşirelerin bilmesi yeterli değildir. Önemli olan hemşirenin bu bilgiyi toplumdaki bireylere anlatma, öğretme ve inandırma sorumluluğunu da üstlenebilmesidir (Bozkurt, Erdim, 2010, s120). Endonezya'nın bir bölgesinde 1980 yılında 31 hemşire, tetanos aşılama kampanyasında eğittikleri 8000 gönüllü kadınla birlikte bölgedeki kadınların %96'sını günde en az 300 doz aşı uygulamasıyla aşılamışlardır (WHO, 1985, s353). Bağışıklama programlarının toplumla birlikte yürütülebilmesi için hemşirelerin toplumun kültürel yapısını bilmesi, toplumun bağışıklamaya ilişkin tutumlarını ve gereksinimlerini öğrenmesi gerekmektedir. Bu sayede hemşireler ailelere sağlık eğitimi verirken mevcut olan yanlış düşünceleri düzeltebilir. Nijerya'da 1984 yılında aşılama programında bir aksaklığın ortaya çıkması üzerine yetkililer, halkın aşılama hizmeti kullanım alışkanlıklarını değiştirmeye çalışmak yerine ilgili programlarda değişikliğe gitmiş ve aşı polikliniklerinde aile sağlığı hemşirelerinin görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (Bayık, 1986, ss98-100). Hemşire aşıların doğru ve güvenli bir biçimde saklanmasından da sorumludur. Soğuk zincir kurallarına dikkat etmeli, güneş ışığından korunmalı, doğru bir şekilde yerleştirmeli, son kullanım tarihlerini takip etmeli, oluşabilecek problemlere karşı önceden önlemler almalıdır. Hemşireler aşıların kontrendikasyonlarını iyi bilmeli gerektiğinde müdahale yapabilmelidir. Aşı uygulaması için gelen bireye veya ebeveynlerine alerjisi olup olmadığı sorulmalı, oluşabilecek yan etkiler konusunda bilgi vermeli, beklenmeyen anormal bir durum geliştiğinde derhal bir sağlık kuruluşuna başvurmaları gerektiği söylenmelidir. Bireye yapılan veya yapılması planlanan her doz aşı kayıt altına alınmalı ve verilecek olan aşı kartına işlenmelidir (Bozkurt, Erdim, 2010, ss120-126).

Bu araştırmada, meslek hayatlarında sağlıklı ve hasta bireylerle sürekli temas halinde olan hemşirelik öğrencilerinin aşılama hakkındaki bilgi düzeyleri ve aşılama etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilecek sonuçların hemşirelik eğitiminin gelişmesine ve toplum sağlığının arttırılmasına yönelik atılan adımlara katkıda bulunması beklenmektedir.

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Tanımlayıcı tipteki bu araştırma Ocak-Haziran 2021 tarihleri arasında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin hemşirelik öğrencileri ile yürütüldü. Araştırmanın evrenini 2020-2021 yılında eğitim alan hemşirelik öğrencileri, 213 öğrenci; örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 151 öğrenci oluşturdu. Örneklem seçimine gidilmedi.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Tanıtıcı Özellikler Formu ve Türkçe Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile toplandı.

### Tanıtıcı Özellikler Formu

Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve aşılama ile ilgili bilgi ve tutumlarını incelemeyi sağlayan 15 sorudan oluşan formdur.

Araştırmacı tarafından literatür ışığında hazırlanmış olan anket formunda sosyodemografik bilgileri içeren 4, aşılama ile ilgili bilgi, tutum ve davranışı değerlendirmek için 11 soru kullanılmıştır. Demografik bilgilerde; cinsiyet, yaş, ekonomik durum, sınıf, aşılar hakkında yeterli bilgi sahibi olma düzeyi ve aşı karşıtlığı gibi sorular sorulmuştur.

### Türkçe Aşı Karşıtlığı Ölçeği

Kılınçarslan, Sarıgül, Toraman ve Şahin (2020) tarafından geliştirilmiş, 5'li likert tipi ile 4 faktörde 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan minimum puan 21, maksimum puan 105'dir. Ölçeklerde daha yüksek puan, daha yüksek aşı tereddüt anlamına gelmektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha katsayısı 0.905. Bu Araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı 0.908 olarak bulundu.

Türkçe Aşı Karşıtlığı Ölçeği aşı yararı ve koruyucu değeri alt başlığında 5, aşı karşıtlığı alt başlığında 6, aşı olmamak için çözümler alt başlığında 5 ve aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt başlığında 5 soru olmak üzere toplamda 21 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenini cinsiyet, sınıf gibi demografik sorular; bağımlı değişkenini ise aşılama hakkındaki bilgi ve tutum soruları oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Veriler Google Anket aracılığıyla çevrimiçi toplandı.

## İstatistiksel Analiz

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmış olup, yüzde, frekans, bağımlı iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve ikiden fazla grup karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanıldı. Normallik analizi sonrasında verilerin dağılımına göre testler uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edildi.

## Etik Onay

Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapıldığı üniversiteden etik kurulu onayı (2021/01-570), Hemşirelik Bölüm Başkanlığından ve Aşı Karşıtlığı Ölçeğinin kullanımı için geliştiricilerden gerekli izinler yazılı olarak alındı. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilip, elde edilen bilgilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı açıklandıktan sonra yazılı onamları alındı

Bu araştırma, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi BAP (Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi) tarafından desteklendi (Proje No: İYYÜ-BAP-LÖP-2021-5).

## Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin %76.8'i kadın, %92.7'si orta gelir düzeyine sahip, %30.5'i dördüncü sınıf öğrencisiydi. Aşılama konusunda yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünenlerin oranı %31.1, başvurdukları bilgi kaynaklarından yeterli bilgi aldığını düşünenlerin oranı %33.8, daha önce aşılama ile ilgili eğitim, seminer, kongre vb. etkinliklere katılanların oranı %20.5, aşılama ile ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin yeteri kadar yapıldığını düşünenlerin oranı ise sadece %6.6'ıdır. Öğrencilerin %69.5'i sağlık bakanlığı tarafından takvime alınan rutin aşıları yaptırdığını, %41.1'i sağlık bakanlığının rutin takvime almadığı ancak hekiminizin önerdiği aşıları yaptırdığını belirtti. Elinizde olsa aşı zorunluluğunu kaldırır mıydınız sorusuna öğrencilerin %7.9'u evet dedi, %33.1'i devlet tarafından rutin takvime alınmış aşıları yaptırmayanlara ceza uygulanmasını istediğini, %54.3'ü aşıların insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. durumlar için kullanılabileceğini düşündüğünü, %35.1'inin çevrenizde aşı karşıtlığını savunan insanlar olduğunu ve bunların %35.1'inin aileden olduğunu belirttiler. Çalışmaya katılan öğrencilerin aşılar, etkinlikleri ve yan etkileri konusunda bilgi edinmek için en çok kullandığı kaynakları %55.6 oranla gazete, dergi, televizyon gibi yazılı ve görsel medya kanalları oluşturmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1**

*Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	116	76.8
	Erkek	35	23.2
Ekonomik Durum	Düşük	11	7.3
	Orta	140	92.7
Sınıf	1. Sınıf	42	27.8
	2. Sınıf	28	18.5
	3. Sınıf	35	23.2
	4. Sınıf	46	30.5
Aşılarda yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünme	Evet	47	31.1
	Hayır	38	25.2
	Kararsızım	66	43.7
Başvurulan bilgi kaynaklarından yeterli bilgi aldığını düşünme	Evet	51	33.8
	Hayır	51	33.8
	Kararsızım	49	32.5
Daha önce aşılama ile ilgili eğitim, seminer, kongre vb. etkinliklere katılma	Evet	31	20.5
	Hayır	120	79.5
Aşılama ile ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin yeteri kadar yapıldığını düşünme	Evet	10	6.6
	Hayır	95	62.9
	Kararsızım	46	30.5
Sağlık bakanlığı tarafından takvime alınan rutin aşıları yaptıрма	Evet	105	69.5
	Hayır	21	13.9
	Hepsini yaptırmadım	25	16.6
Sağlık bakanlığının rutin takvime almadığı ancak hekiminizin önerdiği aşıları yaptıрма	Evet	62	41.1
	Hayır	51	33.8
	Hepsini yaptırmadım	38	25.2
Elinizde olsa aşı zorunluluğunu kaldırır mısınız?	Evet	12	7.9
	Hayır	86	57.0
	Kararsızım	53	35.1
Devlet tarafından rutin takvime alınmış aşıları yaptırmayanlara ceza uygulanmasını isteme	Evet	50	33.1
	Hayır	56	37.1
	Kararsızım	45	29.8

Aşıların insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. için kullanılabileceğini düşünme	Evet	82	54.3
	Hayır	69	45.7
Çevrenizde aşı karşıtlığını savunan insanlar var mı?	Evet	53	35.1
	Hayır	98	64.9
Çevrenizde aşı karşıtlığını savunan insanlar kim veya kimlerdir?	Arkadaş çevresi	18	34.0
	Aile	19	35.8
	Komşular	16	30.2
	Sağlık kurum ve kuruluşları	62	41.1
	Okul	62	41.1
Öğrencilerin aşıların etkileri ve yan etkileri konusunda bilgi edindiği kaynaklar	Bilimsel makaleler	67	44.4
	Gazete, televizyon gibi yazılı ve görsel medya	84	55.6
	Sosyal medya	80	53
	Çevredeki insanlar	58	38.4
	Bilgi almıyorum	3	2

Çalışmaya katılan öğrencilerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği puan ortalaması  $46.34 \pm 13.13$  olarak bulundu. Alt boyutlar incelendiğinde Aşı yararı ve koruyucu değeri alt boyut puan ortalaması  $11.52 \pm 5.00$ , Aşı karşıtlığı alt boyut puan ortalaması  $16.85 \pm 5.46$ , Aşı olmamak için çözümler alt boyut puan ortalaması  $10.26 \pm 4.07$ , Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt boyut puan ortalaması  $7.71 \pm 3.65$  olarak bulundu (Tablo 2).

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Aşı Karşıtlığı Puan Ortalamaları*

	N	Ort.	SS	Min	Max
<b>Aşı Karşıtlığı Ölçeği</b>	151	46.34	13.13	21	92
Aşı yararı ve koruyucu değeri	151	11.52	5.00	5	25
Aşı karşıtlığı	151	16.85	5.46	6	30
Aşı olmamak için çözümler	151	10.26	4.07	5	23
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	151	7.71	3.65	5	21

Cinsiyete göre aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görüldü ( $p > 0.05$ ). Ekonomik duruma göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde aşı karşıtlı alt boyut puan ortalaması ekonomik durumu orta olanlarda anlamlı derecede yüksek bulundu ( $p < 0.05$ ). Sınıfa göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde 1. sınıfların Aşı Karşıtlığı Ölçeği puan ortalaması, Aşı yararı ve koruyucu değeri alt boyut puan ortalaması, Aşı karşıtlığı alt boyut puan ortalaması ve Aşı olmamak için çözümler alt boyut puan ortalaması 4. sınıflara göre anlamlı derecede yüksek bulundu ( $p < 0.05$ ). Aşılar konusunda yeterli bilgi sahibi

olduğunu düşünme durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü ( $p<0.05$ ). Buna göre yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünenlerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı karşıtlığı, Aşı olmamak için çözümler, Aşı Tereddüdünün Meşrulaştırılması alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede düşüktü. Başvurulan bilgi kaynaklarından yeterli bilgi aldığını düşünme durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü. Buna göre başvuru bilgi kaynaklarından yeterli bilgi aldığını düşünenlerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı karşıtlığı, Aşı olmamak için çözümler, Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede düşüktü ( $p<0,05$ ). Sağlık Bakanlığı tarafından takvime alınan rutin aşıları yaptırma durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü. Buna göre rutin aşıları yaptıranların Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı yararı ve koruyucu değeri, Aşı karşıtlığı, Aşı olmamak için çözümler, Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede düşük bulundu ( $p<0,05$ ). Sağlık bakanlığının rutin takvime almadığı ancak hekiminizin önerdiği aşıları yaptırma durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı bir fark bulundu. Buna göre hekimin önerdiği aşıları da yaptıranların Aşı Karşıtlığı Ölçeği ve Aşı yararı ve koruyucu değeri alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede düşük olduğu belirlendi ( $p<0,05$ ), (Tablo 3).

Elinizde olsa aşı zorunluluğunu kaldırır mısınız sorusuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü. Hayır diyen öğrencilerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı yararı ve koruyucu değeri, Aşı karşıtlığı, Aşı olmamak için çözümler, Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede düşük bulundu ( $p<0.05$ ). Devlet tarafından rutin takvime alınmış aşıları yaptırmayanlara ceza uygulanmasını isteme durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü. Buna göre ceza uygulanmasını istemeyenlerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı yararı ve koruyucu değeri, Aşı olmamak için çözümler, Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek bulundu ( $p<0,05$ ). Aşıların insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. durumlar için kullanılabileceğini düşünme durumuna göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı farkın olduğu görüldü. Buna göre aşıların nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. durumlarda kullanılabileceğini düşünenlerin Aşı Karşıtlığı Ölçeği ile Aşı yararı ve koruyucu değeri, Aşı karşıtlığı alt boyut puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek bulundu ( $p<0,05$ ). Çevresinde aşı karşıtlığını savunan insanların varlığına göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde Aşı olmamak için çözümler alt boyut ortalaması çevresinde aşı karşıtı olanlarda anlamlı derecede yüksek bulundu ( $p<0,05$ ), (Tablo 3).

**Tablo 3**

*Tanımlayıcı Özelliklere Göre Öğrencilerin Aşı Karşıtlığının Karşılaştırılması*

	Cinsiyet							
	Kadın		Erkek		Z	p		
	Ort.	SS	Ort.	SS				
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	47.05	13.36	43.97	12.23	-1.209	0.227		
Aşı yararı ve koruyucu değeri	11.78	4.94	10.66	5.19	-1.742	0.082		
Aşı karşıtlığı	17.09	5.49	16.03	5.37	-0.864	0.388		
Aşı olmamak için çözümler	10.48	4.16	9.54	3.74	-1.096	0.273		
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	7.7	3.62	7.74	3.8	-0.060	0.952		
	Ekonomik Durum							
	Düşük		Orta		Z	p		
	Ort.	SS	Ort.	SS				
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	39.73	9.72	46.86	13.25	-1.816	0.069		
Aşı yararı ve koruyucu değeri	12.09	8.20	11.47	4.71	-0.504	0.614		
Aşı karşıtlığı	13.09	4.72	17.14	5.42	-2.256	0.024		
Aşı olmamak için çözümler	8.27	4.38	10.42	4.02	-1.924	0.054		
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	6.27	2.57	7.82	3.70	-1.795	0.073		
	Sınıf							
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	$\chi^2$	p		
	Ort.±SS	Ort.±SS	Ort.±SS	Ort.±SS				
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	52.38±12.10	47.71±13.06	43.86±12.48	41.87±12.68	17.930	0.000		
Aşı yararı ve koruyucu değeri	12.71±4.34	11.39±3.79	10.77±5.62	11.07±5.64	9.547	0.023		
Aşı karşıtlığı	18.88±5.72	17.64±4.81	16.03±5.58	15.13±4.95	11.760	0.008		
Aşı olmamak için çözümler	12.05±4.00	10.68±3.80	9.94±4.12	8.63±3.65	18.821	0.000		
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	8.74±4.25	8.00±3.70	7.11±2.96	7.04±3.36	7.376	0.061		
	Aşılarda konusunda yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünme							
	Evet		Hayır		Kararsızım		$\chi^2$	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	41.09	12.54	50.26	13.34	47.82	12.42	14.744	0.001
Aşı yararı ve koruyucu değeri	11.57	6.24	12.18	4.03	11.09	4.54	4.082	0.130
Aşı karşıtlığı	13.87	4.67	18.13	5.73	18.23	5.05	21.867	0.000
Aşı olmamak için çözümler	8.81	3.89	11.55	3.83	10.56	4.07	12.448	0.002
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	6.83	3.21	8.39	4.11	7.94	3.59	6.413	0.040

Sağlık Bakanlığı tarafından takvime alınan rutin aşıları yaptırma

	Evet		Hayır		Hepsini yaptırmadım		$\chi^2$	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	42.35	10.82	57.62	15.06	53.60	12.07	30.235	0.000
Aşı yararı ve koruyucu değeri	9.92	4.26	17.33	4.72	13.32	3.90	43.918	0.000
Aşı karşıtlığı	16.00	4.90	17.95	7.34	19.48	5.14	9.116	0.010
Aşı olmamak için çözümler	9.52	3.67	11.86	4.91	12.04	4.17	9.688	0.008
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	6.90	2.74	10.48	5.33	8.76	4.03	14.472	0.001

Sağlık bakanlığının rutin takvime almadığı ancak hekiminizin önerdiği aşıları yaptırma

	Evet		Hayır		Hepsini yaptırmadım		$\chi^2$	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	43.69	13.37	49.75	12.79	46.08	12.48	5.922	0.015
Aşı yararı ve koruyucu değeri	10.19	4.54	13.47	5.66	11.05	3.99	9.640	0.002
Aşı karşıtlığı	16.45	5.14	17.41	5.49	16.74	6.00	0.723	0.395
Aşı olmamak için çözümler	9.71	3.99	10.65	4.07	10.66	4.21	2.107	0.147
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	7.34	3.69	8.22	3.91	7.63	3.21	3.412	0.065

Elinizde olsa aşı zorunluluğunu kaldırır mısınız?

	Evet		Hayır		Kararsızım		$\chi^2$	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	58.42	19.12	41.47	11.69	51.51	9.83	29.412	0.000
Aşı yararı ve koruyucu değeri	15.50	5.11	10.24	5.14	12.68	3.97	23.500	0.000
Aşı karşıtlığı	20.00	9.30	15.64	4.88	18.09	4.76	9.722	0.008
Aşı olmamak için çözümler	13.92	5.88	8.76	3.63	11.89	3.08	31.826	0.000
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	9.00	4.13	6.83	3.08	8.85	4.04	15.734	0.000

Devlet tarafından rutin takvime alınmış aşıları yaptırmayanlara ceza uygulanmasını isteme

	Evet		Hayır		Kararsızım		$\chi^2$	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	40.00	11.55	53.05	13.25	45.02	10.72	29.477	0.000
Aşı yararı ve koruyucu değeri	9.46	4.49	13.63	5.15	11.18	4.37	20.506	0.000
Aşı karşıtlığı	16.20	4.85	18.00	5.97	16.13	5.33	3.682	0.159
Aşı olmamak için çözümler	8.10	3.47	12.27	4.04	10.18	3.51	32.047	0.000



çözümler								
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	6.24	2.95	9.16	4.39	7.53	2.55	26.359	0.000
Aşıların insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. durumlar için kullanılabilmesi düşüncesi								
	Evet		Hayır		Z	p		
	Ort.	SS	Ort.	SS				
Aşı Karşıtlığı Ölçeği	49.62	13.35	42.43	11.82	-3.412	0.001		
Aşı yararı ve koruyucu değeri	12.34	4.69	10.54	5.21	-3.259	0.001		
Aşı karşıtlığı	18.33	5.52	15.09	4.87	-3.859	0.000		
Aşı olmamak için çözümler	10.90	4.31	9.51	3.66	-1.904	0.057		
Aşı tereddüdünün meşrulaştırılması	8.05	3.92	7.30	3.29	-0.966	0.334		

Z: Mann Whitney U  $\chi^2$ : Kruskal Wallies

### Tartışma ve Sonuç

Sınıfa göre öğrencilerin aşı karşıtlığı incelendiğinde 1. sınıfların 4. sınıflara göre aşı karşıtlığı oranı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Buda araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerin 1. sınıflara oranla aşılama oranlarının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Literatürde sınıfın aşı olma niyetine olan etkisi incelendiğinde çalışmamızın sonucu literatürle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim sürecinde aşılar ve aşılama ile ilgili kazandıkları bilgi ve tecrübeler öğrencilerin aşılama karşı daha pozitif bir yaklaşım sergilemesini sağlamaktadır.

Araştırmaya katılanların %76,8'inin kadın ( $n=116$ ), %23,2'sinin erkek ( $n=35$ ) olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Hemşirelik öğrencileriyle yapılan benzer çalışmalarda; Sönmez ve Akben (2020) çalışmalarında katılımcıların %67,6'sının kadın, %32,4'ünün erkek; Alpteker'in çalışmasında %80,7'sinin kadın, %19,3'ünün erkek olduğu bulunmuştur (Alpteker, 2019, s259). Çalışma sonucumuz literatürle paralellik göstermektedir. Birinci dünya savaşı sırasında Florence Nigtingale'in çalışmalarıyla hemşirelikte önemli bir figür haline gelmesi ve kadının bakım vermeye ve hizmet etmeye daha yatkın olduğu düşüncesi nedeniyle hemşirelik mesleği kadın mesleği olarak görülmüştür (Kahraman, Ozansoy Tunçdemir, Özcan, 2015, s112). Bu nedenle araştırmaya katılan kadın sayısının fazla olması beklenen bir sonuçtur ve aşılama tercihinde cinsiyetin etkisi yoktur.

Tartışmanın buradan itibaren kısmında kullanılan bulgulara yönelik literatür taramasında yeterli araştırmalara rastlanılmamıştır.

Araştırmada aşılama hakkında yeterli bilgi sahibi olduğunu düşünenlerin oranı %31.1, başvurdukları bilgi kaynaklarından yeterli bilgi aldığını düşünenlerin oranı %33,8'dir. Bununla birlikte yine bu araştırmada aşılama ile ilgili eğitim, seminer, kongre vb. etkinliklere katılanların oranı %20.5, aşılama ile ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin yeteri kadar yapıldığını düşünenlerin oranı ise sadece %6,6 (n=10) olarak belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencilerinde aşılama hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadıklarını düşünmelerinin nedeni aşılama ile ilgili yeterli bilgilere ulaşamamaları ve gerekli kuruluşların aşılama ile ilgili yeterli eğitimi vermesi olarak düşünülebilir. Buna ek olarak katılımcıların kullandığı bilgi kaynakları incelendiğinde ilk üç sırayı sırasıyla %55.6 oranla geleneksel medya (Gazete, televizyon, dergi vb.), %53 oranla sosyal medya ve %44.4 oranla profesyonel yayın yapan internet siteleri gelmektedir. Sonuçlardan da görüldüğü gibi katılımcılar için fiziksel bir kuruluş yerine internet ve medyadan bilginin paylaşılması ve öğrenilmesi önceliklidir ve daha çok tercih edilmektedir.

Katılımcıların %69.5'i sağlık bakanlığının aşı takvimine aldığı aşılama hepsini yaptıracığını, %16,6'sı ise bu aşılama bir kısmını yaptıracığını belirtmiştir. Bununla birlikte aşı takviminde olmayan, sadece hekimlerin yaptırılması için öneride bulunduğu aşılama katılımcıların %41.1'i yaptırmayı isterken %25.2'si bir kısmını yaptırmak istediğini belirtmiştir. Bu da katılımcıların çoğunluğunun aşılama hakkında bir zorunluluk olmasa da aşılama olumlu baktıklarını ve aşı yaptıracıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcılara yöneltilen "Elinizde olsa aşılama zorunluluğunu kaldırır mısınız?" sorusuna katılımcıların sadece %7.9'u "evet" demiştir. Buna karşın aşı yaptırmayanlara ceza uygulanmasına katılımcıların sadece %37.1'i "evet" demiştir. Bu sonuçlara bakıldığında aşılamanın zorunlu olması istense de katılımcılar aşılama zorunlu olmasa bile aşı yaptırmaya eğilimi göstermektedir. Ancak aşılama zorunlu olsa bile aşı yaptırmayanlara ceza uygulanması fikri hiç hoş karşılanmamaktadır. Cezaların hayata geçirilmesi durumunda beklenmedik tepkiler ortaya çıkabilir. Tıpkı 1853 yılında İngiltere hükümetinin aşılama reddeden bireyler ceza uygulaması sonucu halkın tepki göstererek protestolar düzenlemesi ve aşı karşıtlığına yönelmesi ile sonuçlanabilir (Wolfe, Sharp, 2002, s430).

Katılımcıların %35.1'inin çevrelerinde aşı karşıtı görüşü bulunan insanlar bulunduğu görülmüştür. Yaptığımız bu araştırmada çevresinde aşı karşıtı insanlar bulunan katılımcıların aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı derecede farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu durum sosyal öğrenme ile açıklanabilir. Sosyal öğrenmede bireyler, çevrelerindeki insanların davranışlarından ve düşüncelerinden zaman içerisinde etkilenecek benimsenmeye başlarlar ve kendi davranış ve düşüncelerini şekillendirirler (Bayrakçı, 2013, s199). Katılımcıların çevresindeki aşı karşıtlığı incelendiğinde çoğunluğunu aile üyeleri oluşturmaktadır. Buda

çocukluktan itibaren bireylerin düşüncelerini aileleri tarafından yapılan aşı karşıtı söylemlerin şekillendirdiği söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğu aşılama olumlu bakmasına rağmen katılımcıların %54.3'lük kısmı aşılama insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. için kullanılabileceğini düşünmektedir. Yine katılımcıların %51.6'sı aşılama yan etkilerinden endişe duymaktadır. Katılımcıların aşılama olası veya uzun vadeli zararlarından endişelenmelerine rağmen aşılama sağladığı faydalara öncelik vererek aşılama tercih ettikleri öngörülebilmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın pandemi döneminde çevrimiçi yapılması ve sayı olarak az öğrenciye ulaşılması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

### **Sonuç**

Cinsiyete göre aşı karşıtlığı incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı; ekonomik durumu orta olanlarda, 1. Sınıf öğrencilerinde ve çevrelerinde aşı karşıtı olan insanların bulunduğunu ifade edenlerin aşı karşıtlığı diğer öğrencilere göre daha yüksek bulundu. Aşı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünenlerin, Sağlık Bakanlığı'nın aşı takviminde yer alan rutin aşılama yaptıranların aşı karşıtlığı karşılaştırılan diğer öğrencilere göre daha düşük olarak saptandı. Sonuçlar doğrultusunda hemşirelik mesleğine başlayacak olan öğrencilerin mevcut aşı karşıtlığının nedenlerinin incelenmesi ve ortaya çıkan nedenlerin kaldırılarak, aşı karşıtlığının azaltılmasına yönelik girişimlerde bulunulması, sosyal medya platformlarında, eğitim kurumlarında aşılama ile ilgili doğru, bilimsel ve güncel bilgilerin aktarılması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

**Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:** İYÜ Fen, Sosyal ve Girişimsel Olmayan Sağlık Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu

**Etik kurul kararının tarihi:** 12.01.2021

**Etik kurul belgesinin sayı numarası:** 2021/01-570

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

## Kaynakça

**Alpteker, H. (2019).** Hemşirelik Öğrencilerinin Mevsimsel Grip ve Pnömoni Aşısına İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28(4), 257-263.

**Avcı, E. (2017).** Çocukluk Dönemi Aşılara İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye (Liberal Perspektif: Analiz (Sayı 9)). Ankara: Özgürlük Araştırmaları Derneği.

**Bayık, A. (1986).** Bağışıklama Hizmetinde Hemşirenin Rolü. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2(2), 97-101.

**Bayrakçı, M. (2013).** Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.

**Bozkurt, G., ve Erdim, L. (2010).** Güvenli Bağışıklamada Ebe ve Hemşirelerin Sorumlulukları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 119-126.

**Bozkurt, H.B. (2018).** Aşı Reddine Genel Bir Bakış ve Literatürün Gözden Geçirilmesi. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi*, 8(1),71-76.

**Clem AS.** Fundamentals of vaccine immunology. *J Glob Infect Dis.* 2011 Jan;3(1):73-8. doi: 10.4103/0974-777X.77299. PMID: 21572612; PMCID: PMC3068582.

**CNN Türk. (2018),** <https://www.cnnturk.com/video/turkiye/cocuklara-asi-yerine-hacamat-yapiliyor>. (Erişim Tarihi: 27.02.2021).

**Durusu Tanrıöver, M., Yıldırım, H.H., vd. (2014).** Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması (1. bs.). Ankara: Sağlık-Sen Yayınları.

**Freed, G. L., Clark, S. J., Butchart, A. T., Singer, D. C., & Davis, M. M. (2010).** Parental vaccine safety concerns in 2009. *Pediatrics*, 125(4), 654–659.

**Gür, E. (2019).** Vaccine hesitancy-vaccine refusal. *Turk Pediatri Ars*, 54(1),1–2.

**Henrikson, N. B., Anderson, M. L., Opel, D. J., Dunn, J., Marcuse, E. K., & Grossman, D. C. (2017).** Longitudinal Trends in Vaccine Hesitancy in a Cohort of Mothers Surveyed in Washington State, 2013-2015. *Public health reports (Washington, D.C.: 1974)*, 132(4), 451–454.

**Hürriyet. (2015),** <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/saglik/ikiz-bebeklerine-asi-yaptirmayan-savcinin-hukuk-zaferi-29343111> (Erişim Tarihi: 04.01.2021).

**Justiz Vaillant, A.A., & Grella MJ. (2021).** Vaccine (Vaccination). In *StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK532895/> (Erişim Tarihi: 20.02.2021)

BAT TONKUŞ M., KAYA, S., Kalın, Z & ER. M.N. (2023). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Aşılama Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Aşılama Etkileyen Faktörler. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 65-81.

**Kahraman, A.B., Ozansoy Tunçdemir, N., Özcan, A. (2015).** Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Hemşirelik Bölümünde Öğrenim Gören Erkek Öğrencilerin Mesleğe Yönelik Algıları. *Sosyoloji araştırmalar dergisi*, 18(2), 108-144.

**Lee, C., Whetten, K., Omer, S., Pan, W., & Salmon, D. (2016).** Hurdles to herd immunity: Distrust of government and vaccine refusal in the US, 2002-2003. *Vaccine*, 34(34), 3972–3978.

**Özışık, L., Yekedüz, E., vd. (2016).** Risk Altındaki Erişkinlerin Pnömonokok ve İnfluenza Aşılama Oranları ve Aşıya Karşı Tutumları. *Flora*, 21(1), 15-20

**Özpuat, F. (2010).** Sağlığın Korunması ve Geliştirilmesinde Hemşirenin Çağdaş Bir Rolü: Eğitici Kimliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 293-297.

**Plotkin, S.A. (2005).** Vaccines: past, present and future. *Nat Med*,11(S4),5-11.

**Porter, D. ve Porter, R. (1988).** The Politics of Prevention: Anti-Vaccinationism and Public Health İn Nineteenth-Century England. *Medical History*, 32, 231-252.

**Sönmez, M., Akben, M. (2020).** Hemşirelik Öğrencilerinin Hepatit B, Hepatit C Seroprevalansı ve Bağışıklama Durumları. *Journal of Health Services and Education*, 4(1), 19-23.

**WHO. (1985).** Expanded Programme On Immunization: Control of Neonatal Tetanus. *Weekly Epidemiological Record*, 60(46), 353-354.

**Wolfe, R. M. ve Sharp, L. K. (2002).** Anti-vaccinationists past and present. *BMJ*, 325(7361), 430–432.

## İlkokullarda Uygulanan Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Salih SARIŞIK<sup>a</sup> Esmâ AKÇA<sup>b</sup> Cumhur KARASU<sup>c</sup> Kenan KARABACAK<sup>d</sup>

Geliş Tarihi: 24 Ekim 2023 Kabul Tarihi: 28 Aralık 2023 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2023

### Özet

Araştırmanın amacı, ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Sapanca ilçesinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilip, tablolar halinde raporlaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenleri; genellikle bahçe oyunlarına yer verdiğini, materyallerin yetersiz olduğunu, öğrencilerin derse yüksek düzeyde istekli bir şekilde katıldığını, dersin kazanımının uygun olduğunu ve ders için materyal temin edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersi ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve oyun dersi, ilkokul, sınıf öğretmeni.

<sup>a</sup>MEB, [slh040@gmail.com](mailto:slh040@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6506-2830; (Sorumlu Yazar);

<sup>b</sup>MEB, [esmaakca88@gmail.com](mailto:esmaakca88@gmail.com), ORCID: 0009-0000-3218-8560;

<sup>c</sup>MEB, [cumhurkarasu@hotmail.com](mailto:cumhurkarasu@hotmail.com), ORCID: 0009-0005-6721-9271;

<sup>d</sup>MEB, [karabacakkenan@gmail.com](mailto:karabacakkenan@gmail.com), ORCID: 0009-0001-5406-3432;

## Examining the Opinions of Classroom Teachers on Physical Education and Games Lessons Implemented in Primary Schools

### Abstract

The aim of the research is to examine the opinions of classroom teachers working in primary schools about physical education and game classes in their programs. The research was designed using the case study model, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in Sapanca district of Sakarya province in the 2023-2024 academic year and participating in the research voluntarily. In the study, a semi-structured interview form developed by the researchers in accordance with its purpose was used to collect the opinions of classroom teachers. The collected data were analyzed using the descriptive analysis method and reported in tables. In line with the findings of the research, classroom teachers; It has been revealed that garden games are generally included, the materials are insufficient, the students participate in the course with a high level of enthusiasm, the outcome of the course is appropriate and materials should be provided for the course. According to the results obtained in the research; Suggestions regarding physical education and game lessons in primary school curriculum are included.

**Key Words:** Physical Education and Games Lesson, primary school, classroom teacher.

### Giriş

İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda ezberle dayalı eğitimin yerini bilginin uygulamada kullanılması almaya başlamıştır. Yani eğitim; bireylerin problem çözmesini, güven duymasını, çok boyutlu düşünerek buluşlar yapmasını, yaratıcı olmasını, karşılaştıkları sorunlar ile baş edebilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda bireyler eğitim olarak düzenli bir şekilde, aktif katılım ile sağlıklı yaşam becerilerini, temel hareketleri, belirli kavramları ve stratejileri elde ederek bir üst eğitim seviyesine hazırlanır (MEB, 2012a). Bu sebeple ilkokullarda öğretim programı içerisinde bulunan beden eğitimi ve oyun dersinde öğrencilerin yaptıkları etkinlikler önem taşımaktadır.

Oyun kavramı insanlık tarihinin başlangıcında bugüne kadar çeşitli türleri ile devam etmektedir. Bunun örneklerini arkeoloji biliminin ortaya koyduğu bulgularda görmekteyiz. Oyunlar ve oyuncaklar insanlık tarihi kadar eskidir (Göde ve Susar, 1997). Arkeoloji biliminin ortaya koyduğu bilimsel belgeler günümüzde oynanan birçok oyunun 2000 yıl öncesinde de var olduğunu ispat etmektedir. Örneğin " Sek sek" oyunun izlerine Roma dönemi kalıntılarında rastlanılmıştır. Benzer şekilde yazı-tura, su üzerinde taş sektirme, topaç döndürme, saklambaç benzeri oyunlar çok eski tarihi dönemlerden günümüze kadar oynanan oyunlar arasında yer almaktadır. Türk strateji oyunu olarak bilinen mangala oyunun da kalıntılarında Mersin ilimizdeki Kanlı Divane antik kentinde rastlanılmıştır. Eski Mısır

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

dönemlerinde duvara çizilen resimlerde tahta ile oynanan oyunların olduğu bilinmektedir. Bu oyunların adları içinde buldukları kültür ve medeniyetlere göre farklı adlarla adlandırılrsa da benzer materyallerle ve benzer şekilde oynanmaktadır (Öğüt, 2010).

Oyun kavramı geçmişten günümüze kadar gelen bir yapıya sahip olduğundan çok yönlü ve farklı tanımları yapılmıştır. Oyun, günlük yaşamın getirdiği etkinliklerin dışında kalan belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen fiziksel ve zihinsel olarak yapılan etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Özdenk, 2007). Oyunun belirli bir maddi çıkarın olmadığı, yeri ve kuralları belirli olan, gönüllü olarak yapılan, sosyal ve duygusal olgunluğu geliştiren bir kavram olduğu belirtilmiştir (Özdenk, 2007). Bir başka tanımda oyun, çocuğun kişiliğinin oluşmasında tamamen etkisinin olduğu geniş bir etkinlik alanı şeklindedir (Uluğ, 1999). Oyun kavramını tanımlarken birden çok tanımın yapıldığı bilirse de genel anlamda bakıldığında oyun; çocuğun bilerek ve eğlenerek gerçekleştirdiği, bütün gelişim alanlarını tamamladığı bir aktivitedir. Bununla birlikte çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme ortamı hazırlayan en önemlisi de çocuğun etrafındaki bireylerle etkileşim kurarak sosyalleştiği bir etkinlik türüdür.

Okulların hedeflerinin biri de çocukları en iyi şekilde yetiştirmektir. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılın şartlarında bu hedefin gerçekleşmesi için, çocukların bir bütün olarak gelişim alanlarını bütün yönleriyle tamamlaması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programlarını belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığı bu gelişim alanlarını dikkate alarak ders seçimi yapmaktadır. Çocukların ilkökul kademesinde fiziksel olarak gelişim sağlmasına katkıda bulunan beden eğitimi ve oyun dersi bu bağlamda oldukça önemlidir (Güven ve Yıldız, 2014). Genel anlamda eğitimin vazgeçilmez derslerinden olan bu ders (Aracı, 2006), ortaokul kademesinde ve üst kademelerde zorunlu ders olarak programda yerini almıştır (Siedentop, 2001). Beden eğitimi ve oyun dersindeki oyun etkinliklerinin özellikle, çocuğun gelişimine fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal anlamda katkı sağladığı (Gökmen, 1988) bununla birlikte çocuğa sporu sevdirmeye, spora yönlendirme (Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu, 2014) bununla birlikte sporu alışkanlık haline getirerek sağlık bir yaşam sürdürmelerinde çok büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de ilkökul kademelerinde Beden Eğitimi ve oyun dersi yapılan son değişikliklerle oyun ve fiziki etkinlikler dersinin yerini almıştır (MEB, 2018). Ders isimleri farklılık gösterse de, derslerin içerikleri ve kazanımları birbiriyle örtüşmektedir. Bu derslerin her ikisinde de amaç oyun yoluyla kazanımların gerçekleştirilebilmesidir. Dersin temel prensiplerinde öncelikle “ oyun yoluyla öğrenme” ilkesi esas alınmıştır (MEB, 2017). Beden Eğitimi ve Oyun dersinin öğrencilerin gelişimine oyun yöntemiyle katkı sağladığı düşünülmekte ve bu bağlamda araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Çocukların eğitim hayatında beden eğitimi ve oyun dersi oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Çocuklar beden eğitimi ve oyun etkinlikleri dersine katılırken fiziksel,



Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan kendini geliştirme fırsatı bulurken bununla birlikte sağlıklı yaşam sürdürebilmesi için bir fırsat elde etmektedir. Bu sebeple çocuklar ilkokul 1. sınıftan itibaren hatta okul öncesi dönemden başlayarak beden eğitimi ve oyun dersine katılmak için eğilim gösterir. Çocuğun göstermiş olduğu bu eğilim eğitimin genel amaçlarından birisidir. İlkokullarda tüm kademelerde uygulanan beden eğitimi ve oyun dersi öğrencilerin oyun oynama, fiziksel etkinliklere katılma, bu süreçte sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel açıdan gelişimlerine katkı sağlayan tüm süreçleri içerir (MEB, 2012). Mevcut araştırmayla sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi hakkındaki görüşlerini inceleyerek, önerilerini alana sunmak bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmayla ilkokul programında yer alan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenleri beden eğitimi ve oyun dersinde en çok hangi etkinliklere yer vermektedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları bir sorun var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi ve oyun dersine öğrencilerin katılım düzeyleri nasıldır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi çeşidi olan durum çalışması deseni model olarak tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olayın derinlemesine ele alındığı, verilerin sistemli bir şekilde toplandığı ve olayın geçtiği gerçek ortamda neler olduğunun incelendiği yöntem çeşitlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırma ile bu yöntem kullanılarak, ilkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersini derinlemesine ve

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

detaylı olarak ele almak ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmada verilerin toplandığı çalışma grubunu Sakarya ilinde görev yapan rastgele örnekleme yolu ile 2023-2024 eğitim-öğretim yılında belirlenen 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler yüz yüze ve onbeş dakikalık süre ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler gönüllü olarak seçilmiş ve kişisel özelliklerinin yer aldığı bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Ait Veriler.*

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde %	
Cinsiyet	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
Yaş	20-30 yaş arası	2	10
	31-40 yaş arası	10	50
	41 yaş ve üzeri	8	40
Öğrenim Durumu	Lisans	14	70
	Yüksek Lisans	6	30
Toplam	20	100	

Tablo 1’de araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ait veriler incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla %60’ı kadın (n=12) ve %40’ı erkek (n=8) yani kadın sınıf öğretmenlerinin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bunun

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

nedeninin sınıf öğretmenliğinin meslek olarak genellikle kadın öğretmenler tarafından tercih ediliyor olması olabilir. Bununla birlikte araştırmada yer alan katılımcıların %50'si 31-40 yaş aralığında (n=10) ve %70'i lisans mezunu (n=14) olacak şekilde sınıf öğretmenlerinden oluştuğu belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersini incelenmek amacıyla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacıların hazırladığı görüşme sorularının uygunluğu için uzmanlardan (n=2) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında görüşme sorularına son şekli verilerek uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, herhangi bir konu hakkında belli konu başlıkları ya da sorunlarla ilgili önceden planlanan bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin incelenmesi amacıyla hazırlanan görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama katılımcıların gönüllülük esasına göre tespiti sonrası uygun zaman ve yer planlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 15 dakikalık sürelerde gerçekleşmiştir. Formlar toplamda 20 katılımcıya dağıtılmış tamamı geçerli olmuştur.

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılırken sınıf öğretmenlerinin her bir soruya ilişkin görüşlerinden kodlar oluşturulmuş, kodlardan da temalar oluşturulmuştur. Görüşme verileri analiz edilip raporlaştırılırken öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3.....Ö20 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmada içerik analizi aşağıda belirtilen dört adımda gerçekleştirilmiştir.

- 1- Önceden hazırlanmış soruların bulunduğu görüşme formu aracılığıyla veriler sınıf öğretmenlerinden toplanmış ve yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra belirtilen görüşlerden yola çıkarak kodlamalar yapılmıştır.
- 2- Belirlenen kodlar birleştirilerek çeşitli temalar oluşturulmuştur.
- 3- Oluşturulan kodlar ve temalar düzenlenerek son şekilleri verilmiştir.
- 4- Son olarak bulgular tanımlanarak tablolar halinde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Bulgular

### Birinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2.**

*Sınıf Öğretmenleri Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde En Çok Hangi Etkinliklere Yer Vermektedir? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
En Çok Tercih Edilen Etkinlikler	Bahçe Oyunları	15	75
	Beden Hareketleri	12	60
	Serbest Etkinlikler	8	40
	Futbol Maçı	4	20

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde en çok hangi etkinliklere yer verdiklerine ilişkin görüşleri en çok %75 oranında bahçe oyunları (n=15) şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %60 oranında beden hareketleri (n=12), %40 oranında serbest etkinlikler (n=8) ve %20 oranında futbol maçı (n=4) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bire bir alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö<sub>4</sub>: “ Beden eğitimi ve oyun dersinde, hava şartları uygun olduğu sürece genellikle bahçede serbest oyun etkinliklerine yer veriyorum.”

Ö<sub>13</sub>: “ Ben dersimde öncelikli olarak öğrencilerimin bedensel yani fiziksel hareketler yapmasını istediğim için bu tarz etkinlikleri tercih ediyorum.”

### İkinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

**Tablo 3.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaştıkları Bir Sorun Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaşılan Sorunlar	Materyal Yetersizliği	18	90
	Oyun Alanı Olmaması	14	70
	Terleme ve Yorgunluk	6	30
	Düşme ve Yaralanma	2	10

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri en çok %90 oranında materyal yetersizliği (n=18) şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %70 oranında oyun alanı olmaması (n=14), %30 oranında terleme ve yorgunluk (n=6) ve %10 oranında düşme ve yaralanma (n=2) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bire bir alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö<sub>3</sub>: “ Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik okullarda malzeme eksikliği sorunu sürekli yaşanmaktadır. Benim görev yaptığım okulda da aynı sorun vardır. Bu nedenle öğrencilerimiz genellikle serbest etkinlik yapmak zorunda kalıyorlar.”

Ö<sub>17</sub>: “ Okullarda genellikle spor salonu yok. Özellikle ilkokullarda çok nadir oluyor. Bu nedenle öğrencilerimiz bahçede ders yapmak zorunda kalıyor.”

### **Üçüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3’de belirtilmiştir.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

**Tablo 4.**

*Sınıf öğretmenlerine göre beden eğitimi ve oyun dersine öğrencilerin katılım düzeyleri nasıldır? Soruna ilişkin Bulgular.*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Öğrenci Katılımı	Katılım Çok Yüksek	14	70
	Katılım Orta	4	20
	Katılım az	2	10

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde katılım düzeyi durumuna ilişkin görüşleri en çok %70 oranında öğrencilerin çok yüksek düzeyde istekli olarak katılım sağladığı (n=14) şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %20 oranında katılım düzeyinin orta düzeyde istekli (n=4) ve %10 oranında öğrencilerin derse katılımda isteksiz olduğu (n=2) şeklinde görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bire bir alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö<sub>8</sub>: “ Beden eğitimi ve oyun dersinde birkaç öğrenci dışında sınıfın tamamının istekli bir şekilde derse katıldığını söyleyebilirim.”

Ö<sub>11</sub>: “ Beden eğitimi ve oyun dersinde belli bir zaman sonra öğrencilerin yarısı sınıfa gidip arkadaşlarından ayrı etkinlik yapıyor.”

#### **Dördüncü Görüşme Sorusuna Ait Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 5’de belirtilmiştir.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

**Tablo 5.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Kazanımları	Öğrencilere Uygundur	16	80
	Gerçekleşme Düzeyi Yüksek	12	60
	Öğrencilere Faydalı Değil	3	15

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri en çok %80 oranında öğrencilere uygundur (n=16) şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %60 oranında gerçekleşme düzeyi yüksektir (n=12) ve %15 oranında öğrencilere faydalı değildir (n=3) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bire bir alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö<sub>9</sub>: “ Ben beden eğitimi ve oyun dersi kazanımlarının ilkökul öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum.”

Ö<sub>11</sub>: “ Dersimizde öğrenciler genellikle kazanımda verilen etkinlikleri ve hareketleri istekli bir şekilde yerine getiriyor.”

#### **Beşinci Görüşme Sorusuna Ait Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

**Tablo 6.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Materyal Temin Etmek	16	80
	Oyun Alanı Oluşturmak	14	70
	Öğrenciler ile Birlikte Olmak	5	25
	Okul İdaresinin Destek Olması	3	15

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersi ile ilgili sorunlara çözüm önerisi olarak görüşleri en çok %80 oranında materyal temin etmek (n=16) şeklinde olduğu görülmüştür. Diğer görüşler sırasıyla %70 oranında oyun alanı oluşturmak(n=14), %25 oranında öğrencilerle birlikte olmak (n=5) ve %15 oranında okul idaresinin destek olması (n=3) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bire bir alınan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö<sub>11</sub>: “ Beden eğitimi ve oyun dersinin en büyük sıkıntısı okullarda malzemenin yetersiz olmasıdır. Bu nedenle okulların ders için malzeme temin etmesi en büyük sorunu ortadan kaldıracaktır.”

Ö<sub>13</sub>: “ Öğrencilere özellikle geleneksel çocuk oyunları için bahçenin boyanması ve gerekli alanın sağlanması gerekli. Lütfen çocuklarımıza oynamaları için yeterli alanı sağlayalım..”

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminin verileri doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersinde büyük çoğunlukla geleneksel bahçe oyunlarını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Can ve Çava (2018) yaptıkları çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin genellikle bahçede etkinlik yaparak ders yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla aynı yödedir. Araştırmanın diğer sonuçlarında bakıldığında sınıf öğretmenleri beden eğitimi ve oyun dersinde, dersin amacına uygun olarak öğrencilere hayatlarının her alanında kullanacakları temel hareketleri kazandırarak sağlıklı bir şekilde üst sınıfa geçmelerine destek olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin genellikle beden eğitimi ve



Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

oyun dersinde bahçe oyunlarını tercih etmelerinin nedeni olarak öğrencilerin bahçede oyun oynarken daha eğlenceli ve mutlu oldukları düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin verileri doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin genellikle beden eğitimi ve oyun dersinde karşılaştıkları problemin araç gereç eksikliği, materyal bulunmaması ve malzeme olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Can ve Çava (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin dersin amacına ulaşamamasının en büyük sebebinin materyal ve malzeme eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yine araştırmada elde edilen bulgular Kuzu ve Arslan (2014), Gülüm ve Bilir (2011) ve Boz ve Yıldırım (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Türkiye’de mevcut devlet okullarının büyük bir kısmının ortak sorunu olarak değerlendirilebilir. Çünkü kapalı spor salonu, geleneksel çocuk oyunlarının çizimlerinin yapıldığı bahçe alanı gibi oyun oynanacak yerlerin olmaması bir sorun olarak devam etmektedir. Çivrilkara, Küçükçılıç ve Öncü (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi ve oyun dersi ile ilgili görüşlerini ortaya koyarken okullardaki ders ile ilgili altyapının yeteri kadar olmadığı ve alanların sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler spor salonu ya da bahçede yapamadıkları dersi sınıf ortamında yapmak zorunda kaldıkları için dersin amacına ulaşmasında sorunlar yaşandığı söylenebilir. Yine Bozdemir, Çimen, Kaya ve Demir (2015) yaptıkları çalışmalarında araştırma bulgusunu destekler yönde görüş bildirmişlerdir. Hava şartlarının olumsuz olduğu durumlarda beden eğitimi ve oyun dersinin fiziki alan yetersizliği sebebi ile sınıf ortamında yapıldığını bildirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin verileri doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun görüşleri, öğrencilerin derse katılımının çok yüksek seviyede olduğu ve çok istekli olduğu şeklindedir. Can ve Çava (2018) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin beden eğitimi ve oyun dersine katılımlarının çalışmada olduğu gibi çok istekli ve yüksek seviyede olduğu yönündedir. Bu çalışmanın sonuçlarının araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte Güven ve Yıldız’ın (2014) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili araştırmalarında, öğrencilerin bu derse karşı çok ilgili olduğunu ve gerekli önemin verildiğini belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve oyun dersine katılımın yüksek olmasının nedeninin, öğrencilerin bu derste eğlendikleri, duygularını rahat ifade ettikleri ve mutlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin verileri doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun görüşleri, beden eğitimi ve oyun dersinin kazanımlarının öğrencilere uygun olduğu şeklindedir. Can ve Çava (2018) yaptıkları çalışmalarında dersin kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine ve gelişimlerine uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Dalaman ve Korkmaz (2010) ilkokullarda beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmalarında dersin kazanımlarının öğrencilere

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Temel ve Kangalgil (2021) oyun ile ilgili derse ait öğretim programı ile ilgili yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin dersin kazanımları ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu sonuçlar çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminin verileri doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun görüşleri, beden eğitimi ve oyun dersinde yaşanan sorunların başında malzeme ve materyal temin etmek olduğu şeklindedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve oyun dersinin amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından malzeme, materyal ve gerekli olan fiziki alanların sağlanması gerekmektedir denilebilir. Özellikle resmi ilkokullarda bu imkanların sağlanmaması öğrencilerin diğer özel okullarda ve fiziki imkanlara sahip okullarda okuyan öğrencilere göre fırsat eşitliğinden yararlanamamalarına sebep olmaktadır. Bu durumda dersin amacına ulaşmasında aksaklıkların yaşandığı da söylenebilir. Güven ve Yıldız (2014) sınıf öğretmenleri ile oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara spor tesisleri ve araç-gereçlerin sağlanmasını önermişlerdir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin yapılan araştırma/değerlendirme kapsamında devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun kapalı alan dışında yani okul bahçesi ve açık alanlarda, sınıf çoğunluğunun katılımı ile materyal eksikliğinin giderilmesi ve yeterli oyun alanı sağlanması koşuluyla; daha verimli bir beden eğitimi ve oyun dersi yapabilecekleri, öğrencilerin hem beden eğitimi ve oyun dersi alanında hem de bu dersle ilişki sağlayabilecek diğer ders alanlarında kapasite ve verimini artırmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

## Öneriler

### Araştırma Sonuçlarına Göre Öneriler

- 1- Beden eğitimi ve oyun dersinde kullanılacak malzeme ve materyallerin yetkililer tarafından temin edilerek okullara gönderilmesi yapılabilir.
- 2- Bütün okullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından beden eğitimi ve oyun dersinin daha verimli gerçekleşmesi için fiziki alanlar sağlanabilir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Mevcut araştırma sadece Sakarya ili Sapanca ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı 'na bağlı resmi ilkokullar ile sınırlıdır. Araştırma, özel ve resmi Türkiye'ki tüm ilkokulları kapsayarak yapılabilir.
- 2- Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma gözlem yolu ile de gerçekleştirilebilir.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

- 3- Mevcut araştırma sadece sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma ilkokullardaki görevli idareciler ile ve öğrencilerle de yapılabilir.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı

Etik kurul kararının tarihi: 19.10.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 24 /5

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

### **Kaynakça**

**Alemdağ, S., Öncü, E. & Sakallıoğlu, F. (2014).** Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 45-60

**Aracı, H. (2006).** *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

**Boz, T. & Yıldırım, A. (2014).** 4+4+4 Eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 54-56.

**Bozdemir, R., Çimen, Z., Kaya, M. & Demir, O. (2015).** Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim, 221-234.

**Can, S. & Çava, G. (2018).** Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokulda uygulanan oyun ve fiziki etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, 261-273.

**Çivrilkara, R., Küçükılıç, S. & Öncü, E. (2017).** Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(15), 18-46.

**Dalaman, O. & Korkmaz, İ. (2010).** İlköğretim birinci kademe beden eğitimi dersine giren öğretmenlerin beden eğitimi öğretim programı kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3.

Sarışık, S., Akça, E., Karasu, C. & Karabacak, K. (2023). İlkokullarda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 82-96.

**Gözde, D. & Susar, F. (1997).** Okul öncesi eğitimin önemi ile bu eğitimde oyunun bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 39-48.

**Gökmen, H. (1988).** *Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişmede) orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve sorunları.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.

**Gülüm, V. & Bilir, P. (2011).** Beden eğitimi öğretim programının uygulanabilme koşulları ile ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 57-64.

**Güven, Ö. & Yıldız, Ö. (2014).** Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.

**Kazu, H. & Arslan, S. (2014).** Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, Sayfa: 49-63.

**MEB. (2012a).** *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

**Öğüt, E. (2000).** *Somut olmayan kültürel mirasın aktarımına bir bakış: Geleneksel çocuk oyunlarının yaşatılması için öneriler.* Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

**Özdenk, Ç. (2007).** *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişmelerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

**Siedentop, D. (2001).** *Introduction to physical education, fitness and sport (4th Ed.).* Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

**Temel, A. & Kangalgil, M. (2021).** Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 50, Kış, Sayı 229, 445-462.

**Uluğ, M. (1999).** *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi.* İstanbul: Özne ve Göçebe Yayınları.

**Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayın Evi.