

## Farklı Disiplin ve Kademelerde Eğitici Drama Örnekleri ve Uygulamaları

Mustafa Aslan<sup>a</sup>

Elvan Gökçen<sup>b</sup>

Özlem Kekil<sup>c</sup>

**Geliş Tarihi:** 19 Haziran 2023 **Kabul Tarihi:** 24 Ağustos 2023 **Yayın Tarihi:** 11 Eylül 2023

### Özet

Drama, bireyin hayatının her alanında görülmektedir. Bireyin yaşamında bu denli önemli olan drama okullarda da hem ders hem de yöntem ve teknik olarak kullanılmaktadır. Dramanın birtakım alt alanları da bulunmaktadır. Bu alt alanlardan birinin de eğitici drama olduğu ifade edilmektedir. Eğitici drama ders planlarında yer alan kazanımlarının drama tekniği ile öğrencilere aktarılmasıdır. Bu yöntemin diğer yöntemlere göre bir takım avantajları bulunmaktadır. “Eğitim sürecinde bireyin aktif olması, soyut kavramların somutlaştırması ve kalıcı öğrenme sağlaması v.b.” avantajlar öğretmenler tarafından tercih sebebi olmaktadır. Okul öncesi dönemden eğitim-öğretim sürecinin son kademesi olan ortaöğretim basamağına kadar kullanılan eğitici drama öğrencilerin gelişim alanlarına da katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar dikkate alındığında eğitici drama bireyin duygusal, sosyal, zihinsel, fiziksel gelişimlerine olumlu yansımaları bulunmaktadır. Alanyazında eğitici drama örnekleri bağlamında kısıtlı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılmış olan çalışmalarda drama ve belirli bir disiplin arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmada ise eğitici dramanın farklı disiplin ve kademelere örnek eğitici drama örnekleri ve uygulamaları gösterilerek dramanın her disipline ve her kademeye uygun bir yöntem olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada sunulan örnekler dramanın farklı disiplin ve farklı kademelerde eğitici dramanın nasıl uygulanması gerektiğine yönelik rehber niteliğinde eğitici drama örnekleri ve uygulamaları sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Drama, eğitici drama, multi disiplin.

## Educational Drama Examples and Applications in Different Disciplines and Levels

### Abstract

Drama is seen in every aspect of an individual's life. Drama, which is so important in the life of the individual, is used both as a lesson and as a method and technique in schools. There are some sub-fields of drama. It is stated that one of these sub-fields is educational drama. Educational drama is the transfer of the gains in the lesson plans to the students with the drama technique. This method has some advantages over other methods. “Individual being active in the education process, concretizing abstract concepts and providing permanent learning, etc.” advantages are preferred by teachers. Educational drama, which is used from the pre-school period to the secondary education level, which is the last stage of the education process, also contributes to the development areas of the students. Considering the researches, educational drama has a positive reflection on the emotional, social, mental and physical development of the individual. It is seen that there are limited studies in the context of educational drama examples in the literature. Studies have shown that the relationship between drama and a particular discipline has been examined. In this research, it has been shown that drama is a suitable method for every discipline and every level by showing exemplary educational drama examples and applications for different disciplines and levels. In this study, educational drama examples and applications are presented as a guide on how to apply educational drama in different disciplines and at different levels.

**Key Words:** Drama, educational drama, multi-discipline.

<sup>a</sup> Dr, Harran Üniversitesi, mustafaaslan63@harran.edu.tr ORCID: 0000-0003-2373-2768; (Sorumlu Yazar);

<sup>b</sup> Öğr. Gör. Harran Üniversitesi, egokcen@harran.edu.tr ORCID: 0000-0003-3542-6784

<sup>c</sup> Öğr. Gör. Harran Üniversitesi, özlemdirlik@harran.edu.tr ORCID: 0000-0003-2516-5066

## Giriş

Drama sözcüğünün kökenini Yunancadan gelen 'Dran' kelimesinden gelmektedir ( Adıgüzel, 2013). "Dran" sözcüğü Yunancada hareket anlamında kullanılmaktadır. Drama bir çocuğun yaratıcılığını geliştiren, eğiten ve hayata hazırlayan özel bir eğitim alanı ve etkili bir öğrenme yöntemidir (MEB,1999 akt; Karakaya, 2007). Drama' nın ilk gelişim süreçleri İngiltere ve Amerika' da başlamaktadır. Dramanın İngiltere' de ve farklı ülkelerdeki temsilcileri; Harriet Finlay-Johnson, Brian Way Slade, Peter Slade, Winifred Word, Carl Gross, Dorothy Heathcote, John Dewey, Henry Coldwey Cook, Frank Cisec, Viola Spolin, , Betty Jone Wagner, Balton, McCaslin 'dir ( Adıgüzel, 2013). Disiplinler arası etkinliklerin öğretim aşamalarında ve uygulanmasında çeşitli entegrasyon modelleri kullanılabilir (Çelik ve Buluç, 2018). Drama günümüzde çeşitli disiplinlerde uygulanan modern bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama birçok alanda kullanılan bir eğitim yöntemi olmakla beraber insanların duygu ve düşüncelerini yansıtan ruhsal bir rahatlama aracıdır.

Eğitim; yeni nesillerin toplumda yerlerini almaya hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılan bir tekniktir (Çetin,2012). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli özelliğinden hareketle aktif bir öğrenme ortamı için önemli fırsatlar sunduğunu ve aktif yöntemlere dayalı pek çok materyal ile uygulandığı vurgulanmaktadır (Aykaç ve Metinnam, 2019). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yaratıcı drama, öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak ön bilgilerinden bilgi oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Aykaç ve Metinnam, 2019). Eğitimin merkezinde bireyin yer aldığı modern eğitim yaklaşımları, öğrenmeyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarıyla bir bütün olarak ele almakta ve bütüncül bir eğitim yaklaşımı uygulamaktadır (Çelik ve Buluç, 2018). Özellikle eğitim ve günlük hayatın işleyişinin bütünleştirilmesi, çok boyutlu düşünmeyi teşvik ederek disiplinler arası eğitimin önemli kazanımlarından birini oluşturmaktadır ( Kanatlı ve Çekici, 2013). Drama geleneksel eğitim anlayışı yerine 21. yy dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilecek modern bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Eğitim öğretimde kullanılan drama yeni bir oluşum olarak ifade edilmektedir (Karakaya, 2007).

## Eğitici Drama

Eğitici drama eğitimin drama yöntemlerinden faydalanılarak uygulandığı bir tekniktir. Böylelikle eğitim daha zevkli bir hal almaktadır. Önder ( 2012) eğitici drama yöntemini bir oyun çeşidi olabileceği fakat oyun süreçlerinde olan kazanma kaybetme v.b. yarış olgularının olmadığını ifade etmektedir. Eğitici drama herhangi bir konuyu öğretmede doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerin kullanılması, gurubun tecrübelerinden faydalanılarak canlandırma olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2013). Eğitimde drama İngiltere'den Avrupa ülkelerine, bilhassa Dorothy Heathcote'un çalışmalarıyla İngiliz dilinin kullanıldığı başka ülkelere yayılarak eğitim müfredatlarında yer almaktadır ( Adıgüzel, 2013). 1998' den beri Türkiye'de "İlkokulda Drama" adı altında Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerine bağlı Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında zorunlu dersleri arasında yer almaktadır (Karakaya, 2007). Drama öğretim programını tamamlayarak, çocuğa oyun yoluyla çevresiyle iletişim kurma fırsatı verirken duyguları ifade etmesine, yaşamı tanımaya ve sorunları çözmesine de yardımcı olmaktadır (Koroğlu, 2019). Eğitici dramada canlandırma, paralel çalışma, zihinsel canlandırma, müzikli drama, pandomim, hikâye/olayı canlandırma, resim çalışmaları ve kukla oyunları gibi teknikler mevcuttur ( Bağdatlı, 2010). Bu tekniklerin eğitim sürecinde kullanılması ile çocuğun gelişimi desteklenebilir. Performatif ve çok disiplinli doğası nedeniyle drama

çocuklara öğretebilmektedir (Van de Water, 2021). Öğrencilerin bilişsel, psikomotor, fiziksel, duygusal, cinsel ve sosyal gelişiminin ilke ve unsurları vurgulanarak, öğrenme dramatik bir ortamda düzenlendiğinde uzun vadeli bilgilerin kalıcı olduğu bir eğitim sağlanabilir (Karakaya.2007).

Disiplinler arası kavramı, olayların çok boyutlu işlenmesi, eleştirel düşünme, çözüm üretme ve tabii ki yaratıcılığın geliştirilmesi çerçevesinde karşımıza çıkmaktadır (Aslan ve Gök, 2020). Eğitici dramının çoklu disiplinlere yönelik olduğu fikriyle: matematik, fen, edebiyat, coğrafya, tarih, din, psikoloji ve yabancı dil gibi çeşitli konuların drama da buluşup iç içe geçmiş halde olduğunu drama uygulamalarında, eğitim sırasında edinilen tüm bilgilerden yararlanıldığı vurgulanmaktadır (Moraitis, 2011 akt; Özgül, 2015). Dramanın başka disiplinlerle iç içeliği çocuğun bu disiplinlere de ilgi duymasına ve bu disiplinler aracılığıyla daha geniş bir dünya tasarımı oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Gülmez, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan mevcut müfredatta programın multi disiplinliliği, çalışma alanlarının bir veya birden fazla akademik disiplini kapsayabilmesi, ilgili birimlerin diğer bölüm ve bölümlerle birleştirilebilmesi ve çalışma alanlarının farklı disiplinlerdeki paralelliği ile programın disiplinler arası yapısını ortaya koymaktadır (Çelik ve Buluç, 2018).

Müzedede öğrenme ve drama, STEM ve drama, oyun ve yaratıcı drama, mimarlık ve drama, tarih ve drama, Türkçe öğretimi ve drama gibi farklı disiplinlere entegre biçiminde çok geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Son yıllarda, eğitim sisteminde etkili bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama ayrıca öğrencilerin aktif öğrenmelerini desteklemektedir (Aykaç ve Metinnam, 2019). Okvuran, (2012) müze eğitiminin multidisipliner bir eğitim olduğunu ifade etmektedir. Drama sürecinde uygulanan oyun ve teknikler, eğitim aşamasında ve müze eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler birlikte uygulanarak müze eğitimi oluşturmaktadır (Okvuran, 2012). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere drama farklı disiplinlere kolaylıkla uyum sağladığından disiplinler arası bir eğitim modeli olabilmektedir.

Maden (2010) 'Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği' konulu çalışmasında Türkçe ile drama gibi iki farklı disiplinin entegrasyonundan bahsetmektedir. Maden *'dil becerisi, kalıplaşmış kuramsal bilgilerden ziyade becerilere dayanır'* sözüyle klasik eğitimin yerine farklı ve modern bir eğitim olan dramayı tercih ettiğini belirtmektedir. Kaf (2017) 'sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama ve müze' adlı çalışmasında sosyal bilgiler disiplinler arası bir alan olduğunu belirtmektedir. Müzedede yapılan bir sosyal bilgiler dersinde dramanın kullanımı ile öğrencilerde hem disiplinler arası öğrenmeyi gerçekleştireceğini hem sosyal bilgiler dersinde öngörülen becerileri geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Aslan ve Gök (2020) 'tarih biliminin diğer disiplinlerle ilişkisinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi' konulu araştırmasında tarihin disiplinler arası bir eğitim yöntemi ile bağ kurulması gerektiğinden bahsetmektedir. Disiplinler arası bağlantılar sayesinde öğrenciler, tarihin sadece siyasi olaylardan ibaret olmadığını, her şeyin tarihinin incelendiğini ve insan imgesi ile tarihin birçok bilim dalıyla ilişkili olduğunu anlarlar (Aslan ve Gök, 2020). Özsoy (2017) 'STEM ve yaratıcı drama' isimli çalışmasında STEM eğitiminde yaratıcı drama çalışmalarının uygulanabilirliğini araştırmaktadır. STEM'in açılımı bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik olmakla beraber bu eğitim içerik bakımından disiplinler arası bir model olmaktadır. Özsoy'un (2017) yaptığı çalışmada "Dramanın STEM" eğitim ile entegrasyonu söz konusudur. Bu bağlamda eğitimin her kademesinde ve farklı disiplinlerde eğitici drama çalışmalarına rastlanmaktadır. Disiplinler arası eğitimde birbirinden ayrı bir

eğitim anlayışından ziyade birbirini tamamlayan merdiven basamakları gibi, sürekli birbirine ihtiyaç duyan konu alanlarından bahsedilmektedir ( Kanatlı ve Çekici, 2013).

Aşağıdaki görselde dramanın farklı disiplinlerle olan ilişkisi görülmektedir.



Şekil 1. Dramanın disiplinler arası kullanım potansiyeli (Özgül, 2015).

### Eğitici Dramanın Bireyin becerisine Katkısı

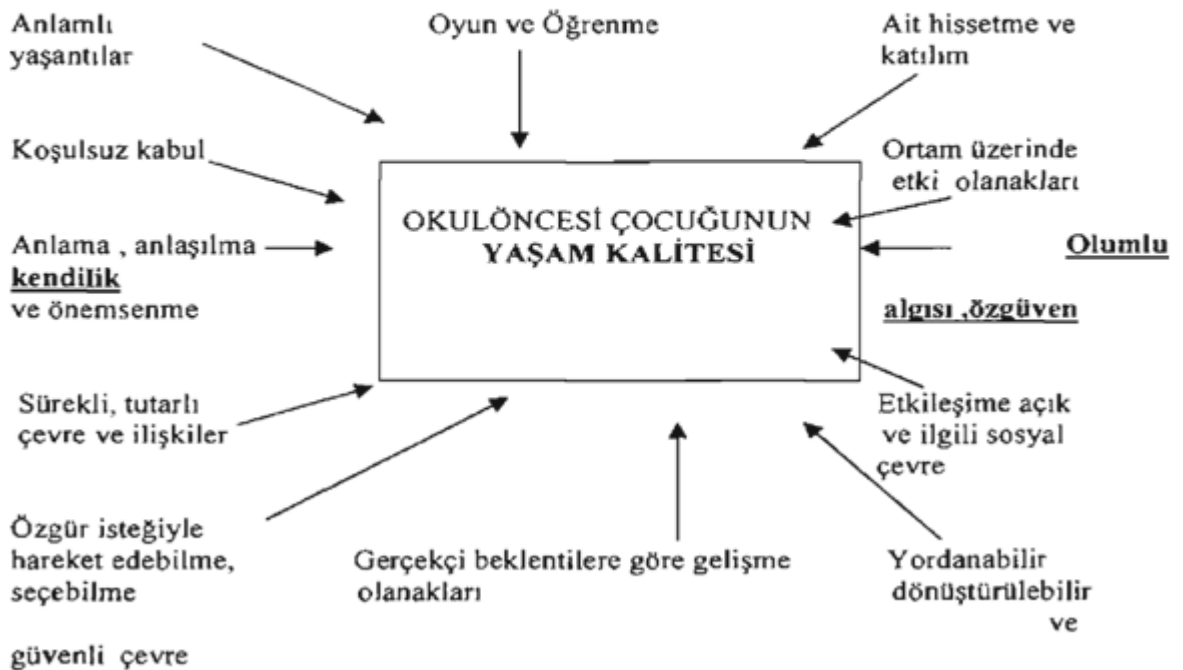
Eğitici drama okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde uygulanabilen bir yöntem olarak çocuğun gelişimine faydaları bulunmaktadır. Bu faydalardan birkaçı aşağıda belirtilmektedir;

1. Sorunlara karşı duyarlı olmaya yardımcı olur,
2. Özgür düşünme becerisi kazandırır,
3. Zihinsel egzersizlerde esneklik sağlar,
4. Eşsiz fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar,
5. Yaratıcılık ve estetik gelişim sunar,
6. Etkili zihinsel süreçlere sahip olmayı sağlar,
7. Durumları tanıma kapasitesi ve dikkat etme yeteneğini artırır, odaklanma yeteneği sağlar,
8. Dil gelişiminde; konuşma konusunda kendine güven geliştirme, kelime dağarcığını artırma, düşüncelerini ifade etme, insanlarla iletişim kurma becerisi kazanma, farklı dilleri çeşitli durumlarda kullanma becerilerini geliştirir,
9. Hayal gücü ve doğaçlama ile anında uygulama sağlar,
10. Çocukların bastırıldığı rahatsız edici duygularını drama veya oyun sırasında ortaya çıkarmasına yardımcı olur,
11. Öğretmenin sosyal ve öğrenme problemlerini teşhis etmesine yardımcıdır,

12. Programın her alanında her konunun öğretiminde kullanılır,
13. Hem görsel hem de performans sanatlarında kullanılabilir,
14. Güven, destek ve kararlılık kazandırır,
15. Çocuklara ahlaki değerleri keşfetme fırsatı verir,
16. Çocukların duygularının farkında olmasını ve duygularını ifade etmesini sağlar.
17. Çocukların akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur.
18. Drama, insanlarda bilincin artması ve toplumsal bir varlık haline gelmesi hususunda gelişimine destek olur.
19. Drama, sınıf içi eğitim sürecinde soyut temaların somutlaştırılmasıyla bilgilerin anlaşılmasını sağlar,
20. Öğrenmeyi, öğrenciler için ilgi çekici hale getirilerek kalıcı olmasına destek olur. (MEB. 2013, akt; Kıyaker, 2017).

Önder'in (2006) "eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi" konulu çalışmasında eğitici dramanın çocukların yaşam kalitesinin bileşenlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

*Eğitici Drama Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algısı Üzerindeki Etkisi*



Şekil 2. Okul öncesi çocuğunun yaşam kalitesinin bileşenleri (Önder, 2006).

Okul öncesinde eğitimde olduğu gibi ilkokulda eğitici drama çalışmalarından yararlanılmaktadır. İlköğretimde drama ile öğrenciler; dil ve düşünce gelişimi, özgüven edinme, benlik kavramlarının güçlendirilmesi, kendini gerçekleştirme, empati, yardımcı olma ve işbirlikçi bir ruh geliştirme gibi bilişsel ve duyuşsal nitelikler kazanmaktadır (Karakaya.2007).

### **Eğitici Dramanın Bireyin Gelişim Alanlarına Etkisi**

Eğitici dramanın çocuğun gelişim alanlarına faydaları bulunmaktadır. Gelişim alanlarına göre incelediğimizde;

#### **Eğitici Dramanın Bilişsel Gelişime Etkileri**

Bir kişinin etrafındaki dünyayı anlamasına ve öğrenmesine izin veren aktif zihinsel aktivitelerindeki gelişime bilişsel gelişim denmektedir. Drama esnasında çocuklar buldukları ortama ayak uydurarak, çevresinde olup bitenler hakkında düşünerek ve taklit yaparlar. Bu ortamda yapılan eğitici drama çalışmaları ile çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Bruner' in bilişsel gelişim evreleri eylemsel dönem, imgesel dönem ve sembolik dönem olarak üçe ayrılmaktadır. İmgesel dönemin özellikleri; çocuk bir durumu nasıl algılayarsa zihninde o şekilde canlandıracağı şeklinde ifade edilmektedir. Drama sürecinde çocuk özellikle taklit yeteneklerini sergilemektedir. Bu bağlamda çocuk eğitici drama esnasında taklit edeceği olay, olgu veya kişiyi önce zihninde algıladığı daha sonra canlandırdığı için dramanın çocuğun bilişsel gelişimini desteklediği söylenebilir. Dramatik etkinlikler, çocuğun küçük yaşlarda başlayan taklit etme davranışını okul öncesi eğitim kurumlarında destekleyen, çocuğun zihinsel gelişimine olumlu yönde etkileyen en önemli etkinliklerdendir (Ömeroğlu, 2014 akt; Köroğlu, 2019).

Drama bilişsel becerilerin ve kişilik özelliklerinin geliştirilmesinde önemli bir eğitim modelidir (Kıyaker, 2017). Eğitici drama çocuğun sorgulamayı, var olan bir problem durumunu çözebilmesini, süreç sırasında kendisini ve çevresindeki olayları değerlendirebilecek becerileri geliştirmesine destek olmaktadır. Eğitici drama çocuğun olaylara olgulara eleştirel bir bakış açısıyla bakması ve hayal gücünün gelişimini sağlayarak bilişsel gelişime katkı sağlayabilir. Özellikle soyut kavramları beden, araç gereç vb. unsurları kullanarak somutlaştırılması çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

#### **Eğitici Dramanın Dil Gelişimine Etkileri**

Müfredatı tamamlayan drama, çocuğa oyun yoluyla çevresiyle iletişim kurma fırsatı verir, duyguları ifade etmeye, yaşamı tanımaya ve sorunları çözmeye yardımcı olur (Köroğlu,2019). Dramatik oyunda konuşan ve birbirlerini dinleyen çocuklar dili bir şekilde kullanarak iletişimsel bir yol bulurlar (Zafeiriadou, 2009). Eğitici drama, sözlü etkileşimin, sırayla konuşmaların, dinleme becerilerinin geliştiği aktif bir süreçtir. Çocuk yoğun etkileşim ortamında dilini doğru kullanmaya, duygularını sözel veya sözel olmayan yollarla ifade etmeye ve yeni kelimeler öğrenmeye başlamaktadır. Çocuğun iletişim becerilerini geliştirdiği eğitici drama, dil gelişime katkıda bulunmaktadır.

#### **Eğitici Dramanın Duygusal ve Sosyal Gelişime Etkileri**

Drama, gerçekleri ve entelektüel becerileri iletme yerine çocuğun duygu ve düşüncelerine odaklanır (Robertson & Despa, 2002). Eğitici drama sürecinde çocuklar taklit ve empati yapabilmektedir. Sosyal psikologlar empatinin üç yönünü tanımlamaktadır (Levenson & Rauf, 1992 akt; Robertson & Despa, 2002 ). Empatinin aşamaları şöyle ifade edilmektedir; ‘ *İlk husus, başka birinin nasıl hissettiğini bilmektir; ikincisi, bir başkasının hissettiği gibi hissetmek ve üçüncüsü, bir başkasının sıkıntısına şefkatle karşılık vermektir*’ (Robertson & Despa, 2002). Drama süreci birinin nasıl hissettiğini deneyimleyip, karakterin ne hissettiğini ifade edebildiği, karakterin sıkıntısını hissedip sevgi ve şefkat gösterebileceği uygun bir ortam oluşturmaktadır. Çocuğun duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği ve empati kurabildiği bu ortamın duygusal gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitici drama çocukların beraber uygulama yapabildikleri, arkadaşlık ilişkileri oluşturarak sosyalleşebilecekleri güvenli bir ortamdır.

### **Eğitici Dramanın Psiko-motor Gelişime Etkileri**

Eğitici drama esnasında çeşitli rollere ve karakterlere bürünen oyuncu, sözel ifadelerin yanı sıra beden hareketleri, jest ve mimikleriyle kendini ifade etmektedir. Drama sürecinde bedensel olarak eğilen, bükülen, oturan, kalkan, koşan, zıplayan çocuk vücudundaki büyük ve küçük kasları aktif olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda drama’ da yapılan bütün bedensel hareketlerin çocukların ince ve kaba motor gelişimlerini desteklediği düşünülmektedir.

Verilen bilgiler ışığında eğitici dramanın birey üzerindeki önemi aktarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın da amacı birey üzerinde bu denli etkili olan bir disiplinin diğer disiplinlerle ilişki kurularak verilen derslerin daha etkili biçimde işlenmesi için araştırmacılar tarafından farklı disipline ve farklı kademelere yönelik alanda yayınlanmayan tamamen özgün olan yedi farklı eğitici drama örneği sunulmuştur. Bu çalışmanın bir diğer amacı da dramanın her ders ve kademe de uygulanabileceği ve ders öğretmenlerine rehber olabilecek örnekler verilmiştir.

## **Farklı Disiplin ve Eğitim Kademelerinde Eğitici Drama Örnekleri**

### **Eğitici Drama Uygulamaları - 1**

**Ders:** Türkçe

**Uygulama Adı:** Sessiz Atasözü ve Deyim

**Sınıf:** İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim

**Süre:** 2 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Sınıf mevcudu kadar balon

### **Çalışma Öncesi Hazırlık**

Öğretmen sınıf mevcudu kadar balon temin ettikten sonra balonların birine atasözü bir diğerine deyim yazarak balonların içine koyar. Balonların yarısında atasözü yarısında deyim yerleştirildikten sonra öğretmen tüm balonları şişirerek ağzını uygun bir şekilde bağlar. Burada dikkat edilmesi gereken husus; balonların içine konulan atasözü veya deyimlerin sınıfın bilişsel “ dikkate alınarak yazılmalıdır. Anlamakta güçlük çekecekleri anlatması ve anlaşılması zor deyim ve atasözlerinden uzak durulmalıdır.

#### **1. Isınma Basamağı**

Öğretmen hareketli bir müzik açarak her çocuğa bir balon vererek işaret parmakları ile diğer parmakları dokundurmadan havaya doğru atmalarını söyler. Müziğin etkisi ile öğrenciler balonlarını havaya atarak süreci başlatırlar. Öğretmen örnek olması amacıyla kendisi de sürece dâhil olabilir. Balonlar aşağı doğru indiğinde yine işaret parmakları ile yukarı doğru fırlatılır. Öğretmen balonunu yukarı doğru fırlatamayan veya yönerge dışı davranışta bulunan ilk kişiyi ve balonunu yanına doğru çeker. Yalnızca ısınma basamağının bu kademelerde uzaması ve öğrencilerin uygulamadan keyif alabilmesi için 5-8 dakika aralığında tutabilir. Oyunu kaybeden ilk öğrenci öğretmen tarafından öğrencinin balonunu yanına alması ile bu basamak tamamlanır.

## 2. Oyun Basamağı

Öğretmen her balonun içinde bir atasözü veya deyim olduğunu açıklar. Öğretmen bu durumu önceden söylemeyecektir. Öğretmen atasözünün ve deyim kavram açıklamasını yapar. İlerleyen süreçte öğretmen oyunu kaybeden ilk öğrencinin balonunu patlatmasını söyler. Öğrenci tehlike yaratmayacak şekilde balonu patlatır ve yere düşen atasözü veya deyim kartını alır. Öğretmen öğrenciyi diğer öğrencilerin karşısına alarak kartta yazın içeriğinin atasözü mü deyim mi olduğunu okurlar ve eğer atasözü ise sessiz sinema oyununda olduğu gibi eliyle ve hiç konuşmadan "1" işareti yapar. Kartın içeriği deyim ise "2" işaretini yapar. Sonraki aşamada kartın içinde bulunan kaç kelimedenden oluştuğunu sessiz sinema oyununda olduğu gibi el parmakları ile belirtir. Öğrenci elinde bulundurduğu kaçınıcı kelimeyi anlatacaksa el parmakları o kelimeyi açıklayacağını aktarır. Öğrenci oyun sürecinde hiçbir şekilde sözel olarak konuşma yapamaz. Öğrenci o kelimeyi açıklamaya başlar ve arkadaşları tarafından o kelimenin doğru bir şekilde bulmasına yönelik beden dili ve el işaretleri ipucu sağlar. Oyun içinde oyunu sessiz bir şekilde aktaran öğrenci diğer öğrencileri de yanına alarak sözel iletişim engelini aşmadan ve atasözü ve deyimini açıklamadan onu açıklamaya konu edebilir. Sırasıyla atasözü ve deyim içinde bulunan kelimeleri açıklayan öğrenci diğer öğrencilerden bu atasözünün ve deyim ne olduğunu bulana kadar anlatmaya devam eder. Anlatılan atasözünü veya deyimini doğru tahmin eden öğrenci parmak kaldırarak öğretmene bu atasözünü veya deyimini söyler. Doğru yanıt veren öğrenci dilediği arkadaşını seçip tahtaya öğretmen yanına gönderip balonunun patlatılmasını sağlar. Oyun bu şekilde son öğrenci kalana kadar devam eder. Burada oyunu balonunu oyun sonuna kadar patlatmasını engelleyen son öğrenci oyunu kazanmış olur. Oyunu kazanan öğrenciye öğretmen tarafından atasözleri ve deyimler isimli bir kitap hediye edilebilir. Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Balonun içinde olan kartın atasözü mü deyim mi olduğu noktasında tahtada bulunan ve oyunu canlandıran öğrencilere yardım edebilir.
2. Öğretmen süreç içinde oyunun tıkanıdığı noktalarda oyun akışını bozmadan rehber olabilir.
3. Balon patlatma noktasında tehlike yaratacak durumlardan öğrencileri koruyucu önlemler almalıdır.

## 3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Yapılan çalışma hangi ders ile ilgilidir?
- Temayı işlerken keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?



- Diğer konuları bu şekilde işleyelim mi? Neden?

## **Eğitici Drama Uygulamaları - 2**

**Ders:** Matematik - Görsel Sanatlar

**Uygulama Adı:** Sayımı ve Rengimi Seviyorum

**Sınıf:** Tüm Kademeler

**Süre:** 1 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Sınıf mevcudu rakamlı ve renkli oyun çemberi

### **Çalışma Öncesi Hazırlık**

Öğretmen sınıf mevcudu kadar rakam ve renkli oyun çemberleri temin etmelidir. Aynı zamanda çocukların oyun oynarken düşmelerini engelleyecek bir atölye veya platform temin etmesi gerekmektedir.

#### **1. Isınma Basamağı**

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde çemberler ortadayken oyun oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

#### **2. Oyun Basamağı**

Öğretmen ısınma aşaması sonrasında her öğrencinin oyun alanına veya drama atölyesine getirdiği çemberlerden dilediği sayıdan veya renkten bir tanesini almasını ister. Öğrenci üzerinde farklı rakamların ve renklerin olduğu çemberlerden birini alır. Öğretmen çocuklara çemberleri yan yana getirerek çemberlerin olduğu daire oluşturmalarını ister. Öğretmen bu öğrencilerden birini gönüllülük esasına göre çemberini oyun dışına bırakarak ebe olmasını ister. Ebe olan öğrenci, öğrencilerin çember içinde oldukları dairenin ortasına geçer ve oyun başlar. Burada öğretmen yönergeleri açıklar. Öğrenciler buldukları çemberin rakamını ve rengini dikkatle bakar. Öğretmen veya öğrenci dilediği renk veya rakamdan birini söyleyerek bu rakam veya renge sahip çember içinde bulunan öğrencilerin yer değiştirmelerini ister. Burada dikkat edilmesi gereken husus yönergede renkleri rakamları kimin söyleyeceğine oyun grubunun yaş aralığı önemli bir parametredir. Eğer yüksek kademe gruplarında bu oyun oynanıyorsa ortada ebe renk ve rakam yönergesinde bulunabilir. Fakat küçük yaş gruplarında yönerge öğretmen tarafından verilmelidir. Yönergeler şu şekilde olabilir “mavi renk çemberde bulunan kişiler yer değiştirsin ya da 5 rakamı olan çemberde bulunanlar yer değiştirsin” gibi yönergeler verilebilir. Yönergede ifade edilen kendisinde olan öğrenci hemen bulunduğu çemberin içinden çıkarak ebe olmamak adına farklı boş çemberin içine geçmeye çalışır. Aynı zamanda ebe de yönerge açıklandıktan hemen sonra ebeliğinin devam etmemesi için kendisi de boşalan çemberin içine girmelidir. Oyun 20 dakika boyunca bu şekilde oynanabilir.

Yönerge örnekleri:

Küçük ve büyük yaş grupları dikkate alınarak bu yönergeler verilebilir:

- Üzerinde beyaz renk tişört giyenler yer değiştirsin.
- Siyah ayakkabı giyenler yer değiştirsin.

- Mavi pantolon giyenler yer değiştirsin.
- 5 kardeşi olanlar yer değiştirsin.
- Okul numarası tek ile başlayanlar yer değiştirsin.
- Okul numarası çift ile bitenler yer değiştirsin.

Verilen yörüngeler çocukların matematik ve renk özelliklerini barındıracak şekilde olmalıdır. Burada amaç renkler rakamlar ve sayılar kavrama becerisini artırmaktır.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Her çember benzerlerinin olduğu rakam ve renk içermelidir. Örneğin sınıf mevcudu 30 ise 5 mavi ve 4 rakamlarının olduğu çember olabilir.
2. Öğretmen renkli çemberler üzerine rakamları görünür şekilde yazmalıdır.
3. Öğretmen oyunu başlatmadan anlaşılması için örnek bir oyun sergileyebilir.

### 3. Değerlendirme

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Yapılan çalışma hangi ders ile ilgilidir?
- Temayı işlerken keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- Diğer konuları bu şekilde işleyelim mi? Neden?
- En çok hangi renk vardı?
- En çok söylenen sayı hangisiydi?

## Eğitici Drama Uygulamaları - 3

**Ders:** Müzik

**Uygulama Adı:** Notalarım

**Sınıf:** Ortaokul ve Orta öğretim kademesi

**Süre:** 1 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Renkli oyun çemberleri, her grup için bandana veya gözleri kapatacak bez

### Çalışma Öncesi Hazırlık

Öğretmen sınıf mevcudu kadar renkli oyun çemberleri temin etmelidir. Aynı zamanda çocukların oyun oynarken düşmelerini engelleyecek bir atölye veya platform temin etmesi gerekmektedir.

#### 1. Isınma Basamağı

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde çemberler ortadayken oyun oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

## 2. Oyun Basamağı

Öğretmen ısınma aşaması sonrasında her iki kişinin bir grup olmasını ister. Bunlar aralarında istedikleri bir nota belirlemeleri istenir. Gruplar seçtikleri notayı şifre olarak belirleyeceklerdir. Gruplar oyun başlamadan önce her grup kendi içinde seçtikleri bir kişinin gözlerini kapatacaktır. Her grupta gözü açık olan kişi gözünü kapatan arkadaşını gözleri kapalı hareket etmeye uyum sağlamak adına oyun salonunda dolaştıracaktır. Yaklaşık 3-5 dakikalık çalışmadan sonra asıl oyuna geçilecektir. Her grubun gözü kapalı üyeleri gözleri açık olan arkadaşları ile diğer grupların arkadaşları yan yana getirilir. Gözü açık olan grup üyeleri gözü kapalı olan arkadaşlarını karşılına alacak şekilde aralarına öğretmenin görev yaptığı kademe ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak kademe gruplarına göre mesafeyi 20 - 40 metre mesafe olacak şekilde ayarlanır. Öğretmenin başlayın işareti ile gözü kapalı olan gözü açık ve çember içinde olan arkadaşının ikisinin belirlediği notaya doğru yol alır. Bu oyunda hızlilik ve çeviklik önem arz etmektedir. Gözü kapalı olan grup üyesi arkadaşının söylediği şarkıya doğru gidip elini tuttuğu an oyun bitecektir. Bu arada her grup kendi notasını söyleyeceği için burada ses karmaşası olacaktır. Önemli olan doğru sese gitmektir. Oyun içinde en son kalan grup elenir ve son iki grup yarışmayı bitirinceye kadar oyun devam eder. Bütün grup bu şekilde belirledikleri notaları söyleyip müzik eğitiminde verilen notaları öğrenmiş olur.

Verilen yörüngeler çocukların matematik ve renk özelliklerini barındıracak şekilde olmalıdır. Burada amaç renkler rakamlar ve sayılar kavrama becerisini artırmaktır.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Gözü açık olan öğrencinin çemberden çıkması yasaktır.
2. Gözü açık olan öğrenci gözü kapalı olan arkadaşına ismiyle ve farklı bir şekilde hitap edemez. Yalnızca belirlemiş oldukları şarkılarla doğru notaya yönelmesini sağlayabilir.
3. Öğretmen için içinde gözü kapalı öğrencilerle eş güdümlü şekilde hareket edip çarpma ve darbelere karşı önlem almalıdır.
4. Öğretmen gözü kapalı olan kişilerin çarpışması önlemek adına mesafe koymalıdır.
5. Öğretmen bir oyundan sonra gözü açık olanın ikinci oyunda gözü kapalı olacak şekilde oynatmalıdır. Her oyunda gözü açık ve kapalı öğrenci yer değiştirecektir.
6. Öğretmen gözü açık olan öğrencinin gözü kapalı olan öğrenciyi oyun sonuna doğru elinden tuttuğu zaman çember içinden çıkıp çıkmadığına dikkat etmelidir. Gözü açık olan üye çember dışına çıkarsa o grup diskalifiye edilir.
7. Her oyunda sona kalan grup sırasıyla elenir.
8. Son iki grup üyelerine final oyunu olduğu için gözü kapalı olan üye kim olacaksa tercih grup üyelerine bırakılır.

## 3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?

- Yapılan çalışma hangi ders ile ilgilidir?
- Oyundan keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- Diğer konuları bu şekilde işleyelim mi? Neden?
- Oyun içinde hangi notalar söylendi?

#### **Eğitici Drama Uygulamaları - 4**

**Ders:** Fen ve Teknoloji

**Uygulama Adı:** Yaratıcı Makina

**Sınıf:** Ortaokul ve Orta öğretim kademesi

**Süre:** 2 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Bu çalışmada her hangi materyale ihtiyaç duyulmamaktadır.

#### **Çalışma Öncesi Hazırlık**

Öğretmen drama atölyesini hazırlayarak U şeklinde bir çalışma ortamı oluşturmalıdır

##### **1. Isınma Basamağı**

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde diledikleri gibi ritmik ve serbest oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

##### **2. Oyun Basamağı**

Öğretmen ısınma aşaması sonrasında sınıf mevcudunu dikkate alarak herhangi bir kişiden başlayarak her bir öğrenciyi “1, 2, 3, 4.... veya a, b, c, d....” diye isimlendirir. Her grup 4 kişi olacak şekilde gruplandırır. Burada öğretmen sınıf içinde öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunmak için gruplandırmayı öğrencilere yaptırmaz. Çünkü daha önce hiçbir iletişimi olmayan öğrenciler rastgele yöntemle bir araya getirilerek sosyal gelişimlerine katkı sunabilir. Gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen yönergeyi açıklar: “ günümüzde teknoloji hızlı bir gelişim göstermektedir. Fakat bu hızlı gelişime karşı henüz insanlığın tüm ihtiyaçlarını karşılayacak bir makine üretilmemiştir. Her grup üyesi bir araya gelerek günümüzde olması gereken fakat olmayan, insanlığın ihtiyaç duyduğu bir makine tasarlamayı istiyorum. Ayrıca bu makine 4 parçadan oluşacak her bir öğrenci bu makinelerin bir parçası olacaktır. Şimdi 1’ ler yan yana, 2’ ler yan yana.....” şeklinde yönerge verilir. Öğrenciler köşelerinde düşünmeye başlayıp günümüzde olmayan bir makine tasarlar. Öğretmen bu makinayı bir isim bulmalarını ister. Yeterli düşünme ve prova çalışmasının ardından öğrenciler sırasıyla makinelerini bedenlerinin makinelerin bir bileşeni olduğunu düşünerek yan yana gelip bir bütün oluşturup çalışma prensiplerini yaparlar. Diğer grup üyeleri bu makinanın hangi makine olduğunu ve bunun isminin ne olduğunu bulmaya çalışırlar. Sırasıyla tüm gruplar çalışmasını tamamladıktan sonra en yaratıcı ve güzel makinanın hangi grubun olduğu tüm gruplar tarafından oylanır. Her grup

kendisine oy vermeksizin diğer gruplardan yana bir oy hakkı bulunmaktadır. Oyun sonunda öğretmen en iyi grubu kim olduğunu açıklar ve sınıf önünde alkışlatır.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Öğrenciler, gruplara rastgele seçilir.
2. Öğrenciler, makinalarını isim bulur.
3. Öğretmen, konu bulma anlamında sınırlı bir şekilde yardımda bulunabilir
4. Öğretmen, grupları sınıf sayısına göre oluşturur.

### 3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Yapılan çalışma hangi ders ile ilgilidir?
- Oyundan keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- Diğer konuları bu şekilde işleyelim mi? Neden?
- En çok hangi grup başarılıydı?
- En çok hangi yaratıcı makineyi beğendiniz?

## Eğitici Drama Uygulamaları - 5

**Ders:** Sosyal Bilimler, Müzik ve Görsel Sanatlar

**Uygulama Adı:** Cennet Vatanım

**Sınıf:** Ortaokul ve orta öğretim kademesi

**Süre:** 2 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Bu çalışmada müzik çalışmalarında kullanılan ritim aletleri, A 2 büyüklüğünde olan resim kâğıtları ve boyama kalemi.

### Çalışma Öncesi Hazırlık

Öğretmen drama atölyesini hazırlayarak U şeklinde bir çalışma ortamı oluşturmalıdır

#### 1. Isınma Basamağı

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde diledikleri gibi ritmik ve serbest oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

#### 2. Oyun Basamağı

Öğretmen ısınma aşaması sonrasında sınıf mevcudunu dikkate alarak herhangi bir kişiden başlayarak her bir öğrenciyi “1, 2, 3, 4..... veya a, b, c, d....” diye isimlendirir. Her grup 12 kişi olacak şekilde gruplandırır. Burada öğretmen sınıf içinde öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunmak için gruplandırmayı öğrencilere yaptırmaz. Çünkü daha önce hiçbir iletişimi olmayan öğrenciler rastgele yöntemle bir araya getirilerek sosyal gelişimlerine katkı sunabilir. Gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen yönergeyi açıklar: “ Türkiye’nin her bir bölgesi ve yöresi cennettir. Sizlerden bir grup çalışması yapmanızı istiyorum. Her grup yöremizin veya bölgemizin içinde barındırdığı kültürel değerleri de dikkate alarak güzel bir drama oyunu sergilemenizi istiyorum. Ayrıca her grup bölgemizi temsil eden bir resim yapmalı ve bölgeye uygun sadece sizlerin oluşturacağı özgün ve yaratıcı bir şarkı yapmanızı istiyorum. Şimdi 1’ ler yan yana, 2’ ler yan yana.....” şeklinde yönerge verilir. Öğrenciler köşelerinde düşünmeye başlayıp bölgelerine uygun bir drama çalışması, öğretmenin vereceği resim kâğıdına bölgeyi veya yöreyi temsil eden bir resim ve öğrencilerin kendi öz cümleleriyle oluşturacağı bir şarkı müzik aletleri ile birlikte yapılır. Öğretmen sırasıyla her grubu sahneye davet eder ve drama oyunu, resim ve müzik performanslarını sınıfça izlerler. Sırasıyla tüm gruplar çalışmasını tamamladıktan sonra en yaratıcı ve güzel drama oyununun, resmin ve şarkının hangi grubun olduğu tüm gruplar tarafından oylanır. Her grup kendisine oy vermeksizin diğer gruplardan yana bir oy hakkı bulunmaktadır. Oyun sonunda öğretmen en iyi grubu kim olduğunu açıklar ve sınıf önünde alkışlatır. Bu çalışmada yalnızca iki disiplinin değil 4 disiplinin iç içe olduğu çalışma yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Öğrenciler, gruplara rastgele seçilir.
2. Öğrenciler, drama oyunlarına, resimlerine ve şarkılarına isimler bulur.
3. Öğretmen, konu bulma anlamında sınırlı bir şekilde yardımda bulunabilir
4. Öğretmen, grupları sınıf sayısına göre oluşturur.

### 3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Yapılan çalışma hangi derslerle ilgili?
- Oyundan keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- Diğer konuları bu şekilde işleyelim mi? Neden?
- En çok hangi grup başarılıydı?
- En çok hangi drama oyununu beğendiniz?
- En çok hangi resmi beğendiniz?
- En çok hangi şarkıyı beğendiniz?

## Eğitici Drama Uygulamaları - 6

**Ders:** Okul öncesi-ilkokul

**Uygulama Adı:** Seni Tanıyorum

**Sınıf:** İlkokul-Okul Öncesi kademesi

**Süre:** 2 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Renkli perde

### Çalışma Öncesi Hazırlık

Öğretmen drama atölyesini hazırlamalıdır.

#### 1. Isınma Basamağı

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde diledikleri gibi ritmik ve serbest oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

#### 2. Oyun Basamağı

Okul öncesi ve ilkököl kademelerinin ilk dönemlerinde çocuklar okula gitmekten çekinebilirler. Güvenli olan ev ortamından ayrılan çocuklar okulda kendilerini ne beklediğini bilmediklerinden ve bu belirsizlikten ötürü okula gitme noktasında direnç gösterebilirler. Burada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmen özellikle ilk defa okul deneyimi kazanmış bu çocukların okula olan güvenini artırmak için sempatik bir okul iklimi yaratması gerekmektedir. Öğretmen – öğrenci ilişkisindeki ilk tanışma oldukça önemlidir. Öğretmen bu bağlamda drama çalışmalarından yararlanabilir. Bundan ötürüdür ki iyi bir tanışma çocukların okula devamlılığı noktasında büyük önem arz etmektedir. Öğretmen sınıfı iki gruba ayırır ve sırasıyla herkes adını söyler. Bu işlem öğrenciler sınıfın hepsinin adını ezberleyene kadar devam eder. Öğretmen yanına getirdiği perde ile iki arka arkaya sıralı bir şekilde bekletir. Öğretmen iki grubun ortasında bir perde koyar ver “1, 2, 3” dedikten sonra perdeyi açar yüz yüze olan öğrencilerden kim öncelikle karşı tarafın üyesinin ismini bilirse 1 puan alır ve onu kendi tarafına alır. Bu çalışma kademe gruplarına göre 10 veya 15 sayıda bitecek şekilde devam eder. Bu oyundaki temel amaç öğrencilerin ilk, okul deneyiminde okula uyum ve sosyal gelişim noktasında öğrenciye destek verilmesidir.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Öğrenciler, gruplara rastgele seçilir.
2. Öğrenciler, iki gruba ayrılır.
3. Öğretmen, öğrencilerin isimlerini yeteri kadar söyler.
4. Öğretmen kendisiyle getirmiş olduğu perdeyi sınıf yardımcısıyla birlikte 1, 2, 3 komuta birlikte aynı anda indirip kaldırır.

#### 3. Değerlendirme Basamağı

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:

- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Oyundan keyif aldınız mı?

- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- En çok hangi grup başarılıydı?
- Şu an tüm arkadaşlarının isimlerini biliyor musun? Sayabilir misin?

## **Eğitici Drama Uygulamaları - 7**

**Ders:** Teknoloji- Tasarım

**Uygulama Adı:** Mucit Çocuk

**Sınıf:** ilkokul-Ortaokul-Orta öğretim

**Süre:** 2 Ders Saati

**Araç-Gereç:** Eski gazete yaprakları, Kâğıt-Kalem, Renkli Boyalar, Makas.

### **Çalışma Öncesi Hazırlık**

Öğretmen drama atölyesini hazırlamalıdır.

#### **1. Isınma Basamağı**

Öğretmen oyunu başlatmadan önce oyun öncesi öğrencilerin bedenini ve duygularını oyuna hazırlamak için hareketli müzik eşliğinde diledikleri gibi ritmik ve serbest oynamalarını ister. 8 – 10 dakikalık ısınma süreci sonrası oyun başlar.

#### **2. Oyun Basamağı**

Bu çalışma ilkokul-ortaokul-orta öğretim kademelerinin tümünde yapılabilir. Öğretmen kendisi ile birlikte getirdiği eski gazete sayfalarından birer tane öğrencilere verir. Öğretmen öğrencilere “ herkes kendi üstüne giyebileceği bir giysi veya aksesuar yapsın ama bu giysi ve aksesuar giydiklerimizden biraz farklı olsun. Çünkü siz satıcısınız. Şimdi bu gazete parçasıyla dilediğiniz tasarımınızı yapabilirsiniz” ifadelerini kullandıktan sonra yeterince düşünme ve tasarım yapılması için süre verir. Öğretmen yeterli süresinin sonunda her öğrenciyi sırasıyla tahtaya kaldırır ve tasarımını anlatmasını ister. Öncelikle tasarımının kendine özel adı, işlevi kullanışlılığı sorulur. Tüm öğrenciler sırasıyla kaldırıldıktan sonra sınıfça en güzel tasarım seçilir ve öğrenciye sembolik 1. hediyesi (soyutta olabilir) verilebilir.

Öğretmen süreç içinde şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Her öğrenciye 1 eski gazete sayfası verilir.
2. Öğrenciler boyaları ve makası kullanabilir.
3. En iyi tasarım çalışma sonunda seçilir.
4. Öğrenciler tasarımını anlatırken reklam filmlerinde olduğu gibi pazarlar.

#### **3. Değerlendirme Basamağı**

Öğretmen değerlendirme basamağında aşağıdaki soruları sorar:



- Oyun içinde neler hissettiniz?
- Oyundan keyif aldınız mı?
- Oyunun en çok hangi kısmını beğendiniz?
- Şu an neler hissediyorsunuz?
- En çok hangi tasarım başarılıydı? Neden?

### Değerlendirme ve Öneriler

Araştırmada yaratıcı dramının diğer disiplinler ve farklı kademelerde eğitici drama örnekleri ve uygulamaları verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde dramının diğer disiplinlerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Yapılan incelemelerde araştırmaların çoğunlukla belli bir disiplin ve aynı kademelerde yapıldığı görülmektedir. Alanyazında dramının farklı disiplinlerle olan ilişkisine yönelik araştırmalardan bir kaçışa aşağıda verilmiştir.

Abed (2016), drama temelli fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel kavramları anlama ve fen öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, drama yöntemi temelli fen öğretimi programının kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaşar ve Aral (2012), çalışmalarında okul öncesi dönemde drama eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında, çocuklar arasında drama eğitimi alanların yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini, dramadaki rollerin ve materyallerin yaratıcı becerilerin oluşumuna katkıda bulunduğunu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Kazıcı (2008) "İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Atasözü ve Deyimleri Öğrenmelerinde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi" isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma ilköğretim ikinci kademe 6. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin atasözü ve deyimleri öğrenmesi üzerinde dramatizasyon yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada deney grubu için 56, kontrol grubu için 50 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma 8 hafta sürmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak 28 maddeden oluşan "Deyim ve Atasözlerini Algılama Testi" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem deney hem kontrol gruplarında atasözü ve deyim bölümü için son-test puanları arasında ise farkın anlamlı olduğu, deyim bölümü için ise hem ön-test hem son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu; atasözü bölümü için ise farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sezer (2008) "Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelemesi" adlı çalışmasında çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada yaratıcı dramının etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 6 hafta boyunca haftada üç gün gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Erdoğan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgi Formu" ve Arnas, Gül ve Sığirtmaç (2003) tarafından geliştirilen "48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramları konusunda başarı yönünden kontrol grubuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç ile birlikte drama yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında ve bu kavramları desteklemede olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2008) "Ana sınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği" adlı çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yaratıcı drama yönteminin ana sınıfı Türkçe dil etkinliklerindeki etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan resimli öykü kartları 40 anaokulu

öğrencine uygulanmıştır. Çalışmada ön test sonuçlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ön test ve son test puan sonuçları arasında ise kontrol grubu ve deney grubunun son-testleri arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kodaz (2007), çalışmasında Orta öğretim 9. sınıflarda Dil ve Anlatım dersinde dil bilgisi öğretiminde drama yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada başarı testi ve Dil ve Anlatım dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun ön-test sonuçlarına yönelik anlamlı bir fark bulunamamıştır fakat deney grubu ile kontrol grubu son-test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte drama yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında drama yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin Dil ve Anlatım dersine yönelik tutumlarının, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç drama yönteminin, öğrencilerin Dil ve Anlatım dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Arnas ve arkadaşlarının (2007), “Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Etkisi” adlı çalışmada altı yaş grubundaki çocukların dil gelişimlerinde yaratıcı dramın etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda yaratıcı drama uygulamalarına aktif katılan çocukların drama uygulamalarına katılmayan kontrol grubuna göre daha çok sözcük kullanarak cümle kurmaya başladıkları ortaya çıkmıştır.

Karateke (2006) ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yaratıcı dramın öğrencilerin bir cümlesinde kullandığı kelime dağarcığındaki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada deney grubunda 42 öğrenci, kontrol grubunda ise 38 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda ön test ve son test olarak otobiyografi yazdırılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek, ön test ve son test arasındaki anlamlı fark incelenmiş ve deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun yanında yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı Türkçe derslerinde de öğrencilerin kompozisyon çalışmalarında olumlu yönde etkilerin olduğu belirlenerek öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları sözcüklerinde sayı olarak arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçla birlikte öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinin kullanıldığı derslerde geleneksel yöntemlerle yürütülen derslere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ulaş ve Topal (2006)’ ın “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretimde Sözlü İfade Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” isimli araştırmasında ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerle a ay süren deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Gruplara yapılan ön test son test puanlar incelendiğinde ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup,, son testte deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Soner (2005) “İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi ile Yapılan Öğretimin Etkililiği” isimli çalışmasını ilköğretim 3. sınıfta okuyan 58 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Bunlardan 27’ si deney grubunu, 31’ i ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada matematik dersi kapsamında kesirli sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinin öğretiminde drama yönteminin kullanımının bilişsel, duyuşsal erişiyeye ve kalıcılığa etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Verileri toplamada, bilişsel alandaki erişileri ve kalıcılığı ölçmek için “Kesirli Sayılarda Toplama- Çıkarma İşlemi Başarı Testi”, duyuşsal alandaki davranışları ölçmek için ise “Matematik Dersi Tutum Anketi” kullanılmıştır. Veri toplama araçları gruplara öğretimin başında ve sonunda uygulanmıştır. Çalışmada, deney ve kontrol grubunun erişiyeye puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın bulunduğu, deney ve kontrol grubunun kalıcılık ortalaması arasında

deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu, deney ve kontrol grubunun tutumu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yalçın (2004), çalışmasında yaratıcı drama yönteminin, sosyal bilgiler dersi kapsamında Güzel Yurdumuz Türkiye Ünitesi, Çevre ve Doğal Afetler konularının öğretiminde uygulanmasının, öğrenme ortamındaki öğrenmeye etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde drama yönteminin geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerde öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Özsoy (2003) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, "Dik Prizmaların Özellikleri ve Hacimleri" konusunun öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma 60 öğrenci üzerinde 2 haftalık süre ile uygulanmıştır. Çalışmada araştırmacının geliştirdiği başarı testi kullanılmış olup; deney grubu ile kontrol grubu arasında ön-test bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Köklü (2003) "Türkçe Öğretiminde Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasında Dramatizasyonun Etkisi" adlı çalışmasında öğrencilerin dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında dramatizasyonun etkisini incelemiştir. Araştırma 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 136 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna dramatizasyon yöntemi ile kontrol grubuna düz okuma tekniği ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dramatizasyon yöntemi; öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Üstündağ (1997), ilköğretim 8. sınıfta okutulmakta olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan "Hürriyetçi demokrasimizde temel hak ve ödevlerimiz" ünitesinin öğretiminde, Yaratıcı Dramanın öğrencilerin erişilene ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney grubunda öğretimin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında drama ve diğer disiplinler yapılan araştırmalar incelendiğinde aşağıda belirtilen öneriler verilebilir.

1. Yaratıcı drama yöntemi ile öğretimin uygulanması esnasında, öğretmen öğrencilere rehber olmalı ve öğrenciler için sınıfta düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir atmosfer oluşturmalıdır.
2. Drama etkinliklerinin önceden belirlenen hedeflere uygun bir şekilde verilebilmesi için eğitimin tüm kademelerinde fiziki şartlar öğrenciler açısından etkinliklere uygun hale getirilmeli, okullarda ve fakültelerde drama derslikleri oluşturulmalı ya da sınıf ortamları yaratıcı drama etkinliklerinin rahatça uygulanabileceği şekilde planlanarak, çocukların daha özgür hareket etmelerine ve drama etkinlik ve uygulamalarında etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarına olanak sağlanmalıdır.
3. Yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkileri, farklı derslerde ve disiplinlerde ele alınarak çalışma derinleştirilebilir.
4. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim alarak, drama yönteminin yaygınlaştırılması sağlanabilir.
5. Yaratıcı drama eğitimi alanında derinlemesine uzmanlaşma sağlamak ve bu alanda tecrübeli öğretmenler yetiştirmek için üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü eğitim programları açılarak yaygınlaştırılabilir.

6. Yaratıcı drama etkinliklerinin kullanıldığı sınıflarda drama eğitiminin daha etkili ve verimli olması adına drama etkinliklerine katılacak öğrenci sayısı önceden belirlenmeli ya da öğrencileri gruplara ayırarak grupça yapılan drama çalışmalarına daha çok yer verilmelidir.
7. Öğretmenler, eğitim programlarını planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında yaratıcı drama çalışmalarına çokça yer vererek çocuklara kendilerini ifade etme becerisi kazandırarak çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileme konusunda yardımcı olmalıdır.
8. Okullarda yaratıcı drama uygulamaları tek başına bir ders şeklinde tasarlanabileceği gibi, ders içi etkinliklerde de uygulanabilir. Bunun için öncelikle bu alanda yetişmiş olmak gerekir. Yaratıcı Drama; Üniversitelerde özellikle Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere zorunlu ders olarak verilebilir.

### Kaynakça

- Abed, O. H. (2016). Drama-based science teaching and its effect on students' understanding of scientific concepts and their attitudes towards science learning. *International Education Studies*, 9(10), 163-173.
- Adıgüzel, Ö. (2013). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Pegem Akademi.
- Arnas Y, Cömertpay B, Sofu H. (2007). "Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramının etkisi", *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, Ankara, ss. 8–9.
- Aslan, N. ve Hülya, G. Ö. (2020). Tarih biliminin diğer disiplinlerle ilişkisinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15 (Özel Sayı 1), 25-44.
- Aykaç, E. A., & Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136.
- Bağdatlı, M. (2010). Kâzım Karabekir'in uygulamalarında yaşayarak öğrenme ve eğitici drama. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (23), 121-140.
- Çakır, B. (2008). "Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.
- Çelik, Ö., & Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çetin M.S. (2012). *Öğretmenlik Mesleğine Ve Eğitim Bilimlerine Giriş Ders Notları*. www.turkiyeegitim.com. 1 Şubat 2012 de yayımlanmıştır.
- Gülmez, Y. (2021). *Yaratıcı Dramanın Bakış Açısıyla Barış Temalı Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuk Tiyatrosuna Dönüştürülmesi*. Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaf, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama ve müze. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 137-146.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.

- Karakaya, N. (2007). An example of drama application and drama in elementary education. *Journal of Gazi University Gazi College of Education*, 27(1), 103-139.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretimde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9.Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Koroğlu, H. (2019). *Bilim İçerikli Çocuk Kitaplarının Drama Eşliğinde İncelenmesinin Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerine Etkileri*. Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 503-519.
- Okvuran, A. (2012). Müzede drama' nın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye'de gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(166).
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgül, V. (2015). *9-10. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminde Eğitici Drama' Nın Yeri Ve Önemi*. Master' s thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, N. (2017). STEM ve yaratıcı drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 633-644.
- Özsoy, N. (2003). Yaratıcı dramanın matematik öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (300) 23-26.
- Robertson, J., & Despa, J. O. (2002). Ghostwriter: Educational drama and presence in a virtual environment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8(1), JCMC811.
- Sezer, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Soner, S. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama-Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi ile Yapılan Öğretimin Etkililiği*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu.
- Ulaş, H. ve Topal, Y. (2006). Yaratıcı/Eğitici Drama Etkinliklerinin İlköğretimde Sözlü İfade Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, *Ekev Akademi Dergisi*, (29)251–258.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüzün eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 12(2), 56-78.

Aslan, M., Gökçen, E & Kekil, Ö. (2023). Farklı Disiplin ve Kademelerde Eğitici Drama Örnekleri ve Uygulamaları. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-22.

Van de Water, M. (2021). *Drama in education: Why drama is necessary*. In SHS Web of Conferences (Vol. 98, p. 02009). EDP Sciences.

Yalçın, M. (2004). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine Etkisinin İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yasar, M. C., ve Aral, N. (2012). *Drama Education on the Creative Thinking Skills of 61-72 Months Old Pre-School Children*. Online Submission.6(2), 125-148.

## 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 Milli 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 Bağımsız Öğrenme Davranışı	34.00 49.57	3,64 10,90	.167
Dinleme Bağımsız Öğrenme Davranışı	27.23 49.57	2.49 10,90	.151
Mesaj Bağımsız Öğrenme Davranışı	30.04 49.57	4.83 10,90	.189*
Sözsüz İletişim Bağımsız Öğrenme Davranışı	25.86 49.57	3.15 10,90	.359**

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.	β	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, [aycenaaybek@gmail.com](mailto:aycenaaybek@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 duyuşsal 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 duyuşunun,



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 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	$\bar{x} \pm s$	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	$\bar{x} \pm s$	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	$\bar{x} \pm s$	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 doymu, meslek hakkındaki olumlu ve olumsuz duygu ve tutumlarla ilgilidir; meslekle ilgili pek çok faktöre bağlıdır. Bireysel özellikler de meslek doymunu etkileyebilirler. Motivasyonun ve meslekle ilgili isteklerin/beklentilerin yüksek olması da mesleğe yönelik tutumları etkilemektedir. Bazı çalışanlar için meslek doymu kararlı ve duranıdır, işin özelliklerinden bağımsızdır. Statü, ücret, çalışma koşulları ve hedeflerdeki değişiklikler bu insanların meslek doymalarını çok az etkiler. Mutluluğa (doym) ya da mutsuzluğa (doymusuzluk) yönelik kişisel eğilimler koşulları çok az değiştirir (Schultz ve Schultz, 1998).

Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve meslek doymalarını 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 doymalarının 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 çalışmada 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 bulunmamıştır.

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 çalışmasında Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Yine yapılan çalışmada 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 düşünölmüş 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 öneminin 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(Sarmento 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 oyuncularını arasında 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 Ashfort'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 hızla 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 "İkiz 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 aşıyı 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 aşı 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 aşı yaptırmaya 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 aşı ile ilgili verilen eğitim ve danışmanlık hizmetlerine ve aşı yaptırmamaları sonucunda karşılaşacakları sorunlara dair bilgilendirilmelerine rağmen aşı 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 korumalı, 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. Güvenirlilik 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 başvurulan 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 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 kullanılabilceğini düşünme								
	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 yaptıracaklarını, %16,6'sı ise bu aşılama bir kısmını yaptıracaklarını 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 yaptıracaklarını 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 aşıların insan kontrolü, nüfus kontrolü, biyolojik silah vb. için kullanılabileceğini düşünmektedir. Yine katılımcıların %51.6'sı aşıların yan etkilerinden endişe duymaktadır. Katılımcıların aşının olası veya uzun vadeli zararlarından endişelenmelerine rağmen aşının sağladığı faydalara öncelik vererek aşılama tercih ettikleri öngörülebilir.

### **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 aşıları 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:** İYYÜ 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 ezber 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 ilköğretim 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 ilköğretim 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, ilköğretimde 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 ilkokul 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 yöndedir. 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 katılımının 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 olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. 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.

## 2. (İşaret) ve 4. (Yüzük) Parmak Oranı (2D:4D) ve Spor

Ozan Turamanlar<sup>a</sup>

İlknur Çöllü<sup>b</sup>

**Geliş Tarihi:** 15 Eylül 2023 **Kabul Tarihi:** 02 Kasım 2023 **Yayın Tarihi:** 30 Aralık 2023

### Özet

Antropometrik ölçümlerden biri olan işaret parmağının (2D) uzunluğunun yüzük parmağının (4D) uzunluğuna oranı (2D:4D), son yıllarda akademik çalışmalarda sıklıkla kullanılan ölçümlerdendir. 2D:4D sağlık, davranış ve spor bilimlerinde doğum öncesi testostereona maruz kalmanın bir göstergesi olarak kullanılmıştır. 2D:4D, doğum öncesi testosteron düzeyi ile negatif korelasyon gösterdiğine dair kanıtlar bulunmaktadır. Prenatal androjenlerin beyin yapısı ve işlevi üzerinde düzenleyici bir etkisinin olduğu ve 2D:4D oranının atletik potansiyelin güvenilir bir göstergesine katkıda bulunabileceği öne sürülmüştür. Aynı zamanda yüksek fetal androjen seviyeleri, kardiyovasküler sistemlerin gelişimini, iyi görsel-mekânsal yetenekleri, fiziksel dayanıklılığı, hızı ve sporda yardımcı olabilecek atik davranışlara eğilimi arttırdığından 2D:4D, fiziki kapasitenin belirlenebilmesi için yapılan önemli antropometrik ölçümlerden biridir. 2D:4D, cinsiyetler arasında ve spordan bağımsız olarak farklı etnik gruplardan insanlar arasında da farklılık gösterdiği bildirilmiştir. Bunun yanında 2D:4D, insan yapısı ve davranışı üzerine etkili bir belirteç olabileceğini iddia eden çalışmalardan farklı olarak 2D:4D oranı ile fiziksel performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren yayınlar da mevcuttur.

**Anahtar Kelimeler:** İşaret parmak, yüzük parmak, parmak oranı (2D:4D), antropometri

## 2. and 4. Finger Ratio (2D:4D) and Sports\*

### Abstract

The ratio of the length of the index finger (2D) to the length of the ring finger (4D), which is one of the anthropometric measurements, is one of the measurements frequently used in academic studies in recent years. 2D:4D has been used in health, behavioral, and sports sciences as an indicator of prenatal testosterone exposure. There is evidence that 2D:4D is negatively correlated with prenatal testosterone levels. It has been suggested that prenatal androgens have a regulatory effect on the structure and function of the brain and that the 2D:4D ratio may contribute to a reliable indicator of athletic potential. At the same time, 2D:4D is one of the important anthropometric measurements for determining physical capacity, as high fetal androgen levels increase the development of cardiovascular systems, good visual-spatial abilities, physical endurance, speed and tendency to agile behaviors that can help in sports. 2D:4D has been reported to differ between genders and also between people from different ethnic groups, regardless of sport. In addition, unlike studies claiming that 2D:4D can be an effective marker on human structure and behavior, there are also publications showing that there is no significant relationship between the 2D:4D ratio and physical performance.

**Key Words:** Index finger, ring finger, digit ratio (2D:4D), anthropology

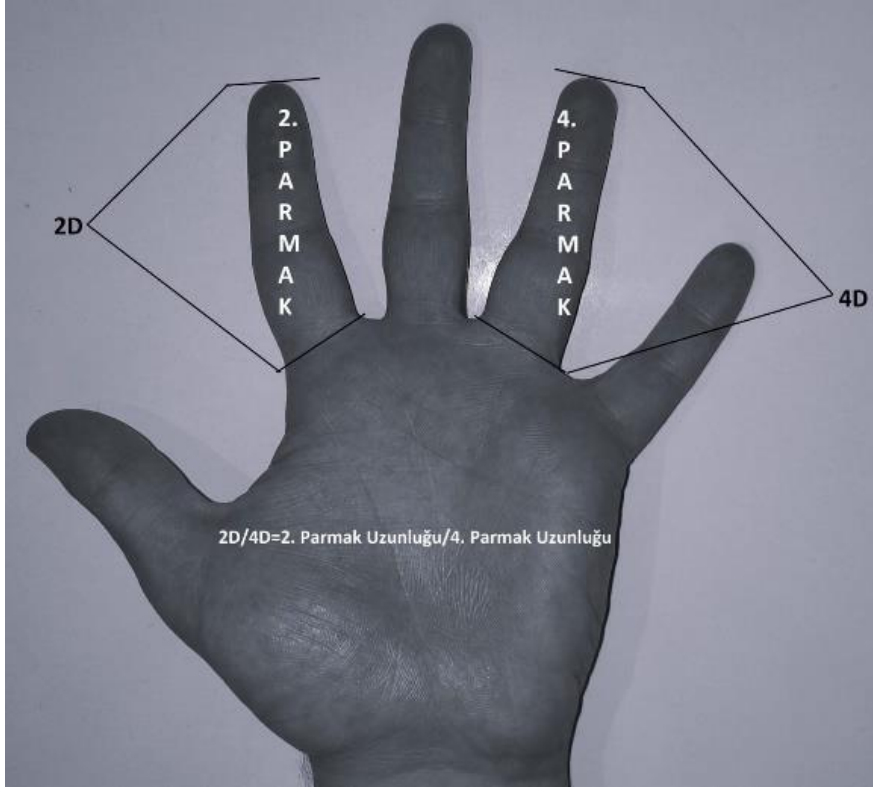
<sup>a</sup> Prof. Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye.  
ozanturamanlar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0785-483X: (Sorumlu Yazar)

<sup>b</sup> Arş.Gör.Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye  
ilknurcollu1@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1605-6327

## Giriş

Spora yatkın ya da sporcu ruhuna sahip bireyleri belirleyebilmek adına yapılan fiziksel ve psikolojik testler, yaşamın daha ilk yıllarından itibaren uygulanılmaktadır. Bu testler içinde özellikle bireylerin fiziki kapasitelerinin belirlenebilmesine katkı sağlayan antropometrik ölçümlerin önemli bir yeri vardır. Antropometrik ölçümlerden biri olan işaret parmağının (2D) uzunluğunun yüzük parmağının (4D) uzunluğuna oranı (2D:4D), son yıllarda akademik çalışmalarda sıklıkla kullanılan ölçümlerdendir. Amacımız yapılan bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanarak özellikle tıp ve spor bilimlerinde test edilen bu ölçüm metodunun spor bilimlerinde uygulanabilirliğini tıbbi bakış açısıyla derleyebilmektir.

İkinci ve dördüncü parmakların uzunluklarının oranı (2D:4D) fetal dönemdeki testosteron düzeyi ile negatif korelasyon gösterdiğine dair kanıtlar bulunmaktadır (J. T. Manning, 2002a). Robinson ve Manning, 2D: 4D östrojen ile pozitif, testosteron ile negatif korelasyon gösterdiğini bildirmişlerdir (Robinson, 2000). Yani, düşük 2D:4D'nin fetüste yüksek testosteron ve düşük östrojen seviyeleri ile; yüksek 2D:4D'nin düşük fetal testosteron ve yüksek fetal östrojen seviyeleri ile orantılı olduğunu öne sürmüşlerdir (Crewther vd., 2015; Robinson, 2000). Malas ve ark. gestasyonel yaşı 9 ila 40 hafta arasında değişen 161 fetüste yaptıkları çalışmada cinsiyetler arasındaki 2D:4D farklılıklarının prenatal dönemde başladığını tespit etmişlerdir (Malas vd., 2006). Fetal yaşam sırasında seks steroidlerine maruz kalma seviyesi ve parmakların uzunluğu ile ilgili genetik bir temel bulunmaktadır. Homeobox genleri olan Hox a ve d, ürogenital sistemin farklılaşmasını kontrol etmekte ve dolaylı olarak testiküler androjenin prenatal üretimini ve parmakların gelişimini etkileyebilmektedir (Lutchmaya vd., 2004). Aynı zamanda Hox genleri kas-iskelet sistemi, nörolojik ve gonadal dokuların ve dolayısıyla atletik performansa faydalı olabilecek fizyolojik özelliklerin gelişiminin kontrol edilmesinden sorumludur (Jamison vd., 1993). Deneysel bir çalışmada kullanılan fare modelinde, androjen ve östrojen reseptör aktivitesi 4. parmakta 2. parmağa göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiş ve androjen reseptör aktivitesinin etkisizleştirilmesi ile 4. parmağın büyümesinin azaldığı yani 2D:4D oranının arttığı tespit edilmiş, tam tersine östrojen reseptör aktivitesinin etkisizleştirilmesi ile de 4. parmağın büyümesinin arttığı yani 2D:4D oranının azaldığı sonucuna varılmıştır (Zheng & Cohn, 2011). Doğum öncesi testosterona verilen yanıt, üretilen hormon miktarına ve fetüsün hormona duyarlılığına bağlı olarak değişebilmektedir. Yüksek fetal androjen seviyeleri, kardiyovasküler sistemlerin gelişimini, iyi görsel-mekansal yetenekleri fiziksel dayanıklılığı, hızı ve sporda yardımcı olabilecek agresif davranışlara eğilimi teşvik eder (J. T. Manning, 2002b; J. T. Manning & Taylor, 2001) (Şekil 1).



Şekil 1

İşaret parmağı (2D) ile yüzük parmağı (4D) uzunlukları

2D:4D oranı sağlık, davranış ve spor bilimlerinde doğum öncesi testosterona maruz kalmanın bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Prenatal androjenlerin, yaşamın ilerleyen dönemlerinde testosterona duyarlılığı artırarak gelişmekte olan beyni etkilediği, beynin yapısı ve işlevi üzerinde düzenleyici bir etkisinin olduğu ve 2D:4D oranının atletik potansiyelin güvenilir bir göstergesi olarak katkıda bulunabileceği öne sürülmüştür (Alonso vd., 2018; Lenz vd., 2012; Reed & Meggs, 2017). Ancak bu durum performansın tek göstergesi gibi algılanmamalı, yapılacak diğer analizlerle birlikte kullanıldığında, başarı veya motivasyon ölçüsü olarak değerlendirilebilmelidir. Bununla birlikte yüksek fetal androjen seviyeleri, kardiyovasküler sistemlerin gelişimini, iyi görsel-mekansal yetenekleri, fiziksel dayanıklılığı, hızı ve sporda yardımcı olabilecek atik davranışlara eğilimi arttırmaktadır (J. T. Manning & Fink, 2018).

Doğum öncesi testosteron düzeyi, bazı spor aktivitelerinde başarı için temel bir öncü belirteç olabilir. Çünkü kas lifi hipertrofisi, artan güç, azalan yağ kütlesi ve hematokrit artışı gibi testosteron aktivitesi ile değişen yapısal ve fonksiyonel özellikler, bir sporcunun başarısına katkıda bulunabilmektedir (Moffit & Swanik, 2011). 2D:4D, basketbol (Frick vd., 2017), kayak (J. T. Manning, 2002b), voleybol (Panda vd., 2014), eskrim (Voracek vd., 2010) ve futbol (J. T. Manning & Taylor, 2001) gibi birçok bireysel ve takım sporların performansını gösterir niteliktedir. 2D:4D, judocular, olimpiik güreşçiler ve kick boks sporcularından oluşan grupta spor yapmayan kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur (Adamczyk vd., 2021). 2D:4D'nin testosteron seviyesi ve

saldırganlık eğilimi ile bağlantılı olduğu bildirildiğinden dövüş sporu sporcularında düşük bir 2D:4D oranı beklenebilir (Ribeiro vd., 2016). Literatür incelemelerimizde temas sporu yapan sporcuların, temas içermeyen spor branşlarındaki sporculara kıyasla önemli ölçüde daha düşük 2D:4D değerlerine sahiptirler. Bununla birlikte aynı sporu yapan bireyler arasında kariyer durumlarının incelendiği bir çalışmada, daha düşük 2D:4D'ye sahip sumo güreşçilerinin, daha yüksek kariyer derecelerine ve daha iyi kazanma yüzdelerine sahip olduğu bulunmuştur (Tamiya vd., 2012).

2D:4D, cinsiyetler arasında farklılık göstermektedir. Özellikle kadınlarda bu oranın, adet döngüsü boyunca yumuşak dokulardaki yapısal değişikliklerden etkilenebileceğine dair kanıtlar vardır (Mayhew vd., 2007). Dolayısıyla kadınların antropometrik ölçümlerinde bu durum göz ardı edilmemelidir. Erkeklerde 2D:4D oranının düşük olması beklenen bir durumdur. Ancak yüksek bir 2D:4D oranının da daha fazla obezite ve kalp hastalığı riski taşıyabileceği unutulmamalıdır (Fink vd., 2006). Yine yüksek 2D:4D'ye sahip erkeklerin koroner arterlerinde yüksek sayıda aterosklerotik plak bulunmuştur (Ozdogmus vd., 2010).

2D:4D, insan davranışı üzerine etkili bir belirteç olabilir. Düşük 2D:4D'ye sahip kişilerin başarıya daha fazla ihtiyaç duyduğu ve bu nedenle hem hobilerinde hem de işlerinde, üstün olmak için gerekli yeteneklere sahip oldukları belirli alanları aradıkları gözlemlenmiştir (Millet & Buehler, 2018). Yapılan bir çalışmada "boksör kırığı" ile başvuran bireylerdeki 2D:4D'nin normal popülasyonda ölçülen 2D:4D'ye göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük olduğu saptanmıştır (Joyce vd., 2013). Reed ve ark.nın yaptığı çalışmada da temas sporları (rugby, futbol ve boks) yapan sporcuların, temas içermeyen spor branşlarındaki (basketbol, golf, ağırlık çalışması, badminton) sporculara kıyasla önemli ölçüde daha düşük 2D:4D ve önemli ölçüde daha yüksek fiziksel saldırganlık seviyelerine sahip olduğunu göstermişlerdir (Reed & Meggs, 2017). Ayrıca sağ ve sol eldeki 2D:4D farkı da davranış şekillerini etkileyebilmektedir (Kilduff vd., 2013). Kim ve ark. sağ elin daha güçlü cinsiyet farklılıkları sergileme eğiliminde olduğunu ve sol el ile karşılaştırıldığında sağ elin doğum öncesi androjenlere karşı daha fazla hassasiyet gösterdiğini bildirmişlerdir (Kim vd., 2014). Nitekim kadın olimpiyat atletler üzerine yapılan bir çalışmada yalnızca sağ el 2D:4D'nin kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermesi (Eklund vd., 2020) ya da jimnastikçi kızlar üzerine yapılan bir araştırmada sol el 2D:4D'nin kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmaması örnek gösterilebilir (Peeters & Claessens, 2012). El tercihinin 2D:4D ve el kavrama kuvvetini etkilediğine de dikkat etmek gerekir (Beaton vd., 2011). Bu yüzden yapılacak araştırmalarda dominant eli bilmek sonuçları yorumlamak açısından faydalı olabilir.

Sağ elin sol ele göre genetik ilişkisi daha fazladır (J. T. Manning vd., 2007). Sağ el 2D:4D ile sol el 2D:4D farkı (R2D:4D-L2D:4D), doğum öncesi testosteron maruziyeti açısından ek bir negatif belirteç olarak önerilmiştir (J. Manning vd., 2014). R2D:4D-L2D:4D de cinsel açıdan dimorfik olup erkekler kadınlardan daha düşük değerlere sahiptir. 2D:4D ile spor performansı arasındaki ilişkinin, kuvvet ve ivmeden ziyade aerobik verimlilikle ilgili olabileceği düşünülmüştür (J. T. Manning & Hill, 2009). Bir kişinin oksijeni kullanabileceği en yüksek oran olan VO<sub>2</sub>max, kardiyovasküler özelliklerle sınırlı olup sporcunun dayanıklılık sporlarındaki performansının üst sınırını belirlemektedir (Lombardo & Otieno, 2021). VO<sub>2</sub>max kalıtsal bir özellik gösterir ve genel olarak erkekler kadınlardan daha yüksek VO<sub>2</sub>max sahiptir (Rico-Sanz vd., 2003). VO<sub>2</sub>max'ın aerobik dayanıklılık gerektiren sporlarda başarının önemli bir belirleyicisi olduğu ve daha düşük R2D:4D-L2D:4D değerlerinin VO<sub>2</sub>max ile negatif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir (Hill vd., 2012). Prenatal testosteronun gelişmekte olan kardiyovasküler

sistem üzerindeki düzenleyici etkileri, yaşamın ileriki dönemlerinde aerobik egzersiz sırasındaki performans düzeylerini etkileyebilir.

2D:4D'nin spordan bağımsız olarak farklı etnik gruplardan insanlar arasında farklılık gösterdiği bilinmektedir. Yapılan bir çalışmada 2D:4D, cinsiyetten bağımsız etnik gruplar arasında farklılıklar göstermiştir. Beyaz tenlilerde, Asyalı ve Orta Doğulularda yüksek 2D:4D, Zenciler ve Çinlilerde ise düşük 2D:4D bulunmuştur (J. T. Manning vd., 2007). Dolayısıyla yapılacak araştırmalarda etnik farklılıklar göz ardı edilmemelidir.

2D:4D oranı ile fiziksel performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren yayınlar da mevcuttur. Hatta ilişki olduğunu belirten bazı araştırmacıların sonuçlarının abartılı olduğunu da iddia etmektedirler. Bu yayınlarda 2D:4D oranı, sporcuların fiziksel performanslarını ve becerilerini tahmin etmek için bir gösterge parametresi gibi görünmediğini düşünmektedirler (Çelik vd., 2010.; Özden Yurdakul vd., 2018; Peeters & Claessens, 2013).

## Sonuç

Yapılan çok sayıda bilimsel araştırma sonucunda 2D:4D'nin, spor branşı seçimine ve sporcu performans göstergesine katkısı olduğunu söyleyebiliriz. 2D:4D, bu konuda kolay saptanabilen etkili bir anahtar gibi görünse de insan faktörünü tek bir belirteç ile açıklamanın imkânı bulunmamaktadır. Antropometrik, biyokimyasal, genetik ve psikolojik gibi farklı etkenlerin birleşmesiyle oluşan daha kapsamlı çalışmalarla daha kesin kanıtlara ulaşılabilir. Sonuç olarak insan, sadece biyolojik bir varlık değil aynı zamanda çok boyutlu bir bütün ve içinde yaşadığı kültürün bir parçasıdır.

## 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

- Adamczyk, J., Safranow, K., Gajewski, A., Boguszewski, D., Sozański, H., Sołtyszewski, I., Peptońska, B., Ciężczyk, P., Siewierski, M., & Żekanowski, C.** (2021). The Second-to-Fourth Digit (2D:4D) Ratio of Male Combat Athletes is Associated with the Choice of Sport. *Journal of Human Kinetics*, 78, 59-66. <https://doi.org/10.2478/hukin-2020-0083>
- Alonso, J., Di Paolo, R., Ponti, G., & Sartarelli, M.** (2018). Facts and Misconceptions about 2D:4D, Social and Risk Preferences. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 22. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00022>
- Beaton, A. A., Rudling, N., Kissling, C., Taurines, R., & Thome, J.** (2011). Digit ratio (2D:4D), salivary testosterone, and handedness. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 16(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13576500903410369>
- Crewther, B., Cook, C., Kilduff, L., & Manning, J.** (2015). Digit ratio (2D:4D) and salivary testosterone, oestradiol and cortisol levels under challenge: Evidence for prenatal effects on adult endocrine responses. *Early Human Development*, 91(8), 451-456. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2015.04.011>
- Çelik A, Aksu F. , Tunar, M., Ada, E. N. D., & Topaçoğlu, H.** (2010). Master Atletlerin Fiziksel Performans Düzeylerinin Eldeki Parmak Oranlarıyla İlişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(1), 5-10 .
- Eklund, E., Ekström, L., Thörngren, J.-O., Ericsson, M., Berglund, B., & Hirschberg, A. L.** (2020). Digit Ratio (2D:4D) and Physical Performance in Female Olympic Athletes. *Frontiers in Endocrinology*, 11, 292. <https://doi.org/10.3389/fendo.2020.00292>
- Fink, B., Manning, J. T., & Neave, N.** (2006). The 2nd–4th digit ratio (2D:4D) and neck circumference: Implications for risk factors in coronary heart disease. *International Journal of Obesity*, 30(4), 711-714. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803154>
- Frick, N. A., Hull, M. J., Manning, J. T., & Tomkinson, G. R.** (2017). Relationships between digit ratio (2D:4D) and basketball performance in Australian men. *American Journal of Human Biology*, 29(3), e22937. <https://doi.org/10.1002/ajhb.22937>
- Hill, R., Simpson, B., Manning, J., & Kilduff, L.** (2012). Right–left digit ratio (2D:4D) and maximal oxygen uptake. *Journal of Sports Sciences*, 30(2), 129-134. <https://doi.org/10.1080/02640414.2011.637947>
- Jamison, C. S., Meier, R. J., & Campbell, B. C.** (1993). Dermatoglyphic asymmetry and testosterone levels in normal males. *American Journal of Physical Anthropology*, 90(2), 185-198. <https://doi.org/10.1002/ajpa.1330900205>
- Joyce, C. W., Kelly, J. C., Chan, J. C., Colgan, G., O’Brain, D., Mc Cabe, J. P., & Curtin, W.** (2013). Second to fourth digit ratio confirms aggressive tendencies in patients with boxers fractures. *Injury*, 44(11), 1636-1639. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2013.07.018>
- Kilduff, L., Cook, C. J., Bennett, M., Crewther, B., Bracken, R. M., & Manning, J.** (2013). Right–left digit ratio (2D:4D) predicts free testosterone levels associated with a physical challenge. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 677-683. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.747690>



- Kim, Y., Kim, K., & Kim, T. H.** (2014). Domain Specific Relationships of 2D:4D Digit Ratio in Risk Perception and Risk Behavior. *The Journal of General Psychology*, 141(4), 373-392. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.950188>
- Lenz, B., Müller, C. P., Stoessel, C., Sperling, W., Biermann, T., Hillemacher, T., Bleich, S., & Kornhuber, J.** (2012). Sex hormone activity in alcohol addiction: Integrating organizational and activational effects. *Progress in Neurobiology*, 96(1), 136-163. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2011.11.001>
- Lombardo, M. P., & Otieno, S.** (2021). The associations between digit ratio, aerobic fitness, physical skills, and overall physical fitness of elite youth distance runners. *American Journal of Human Biology*, 33(1), e23448. <https://doi.org/10.1002/ajhb.23448>
- Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., Raggatt, P., Knickmeyer, R., & Manning, J. T.** (2004). 2nd to 4th digit ratios, fetal testosterone and estradiol. *Early Human Development*, 77(1-2), 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2003.12.002>
- Malas, M. A., Dogan, S., Hilal Evcil, E., & Desdicioglu, K.** (2006). Fetal development of the hand, digits and digit ratio (2D:4D). *Early Human Development*, 82(7), 469-475. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2005.12.002>
- Manning, J., Kilduff, L., Cook, C., Crewther, B., & Fink, B.** (2014). Digit Ratio (2D:4D): A Biomarker for Prenatal Sex Steroids and Adult Sex Steroids in Challenge Situations. *Frontiers in Endocrinology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fendo.2014.00009>
- Manning, J. T.** (2002a). *Digit Ratio: A Pointer to Fertility, Behavior, and Health*. Rutgers University Press.
- Manning, J. T.** (2002b). The ratio of 2nd to 4th digit length and performance in skiing. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(4), 446-450.
- Manning, J. T., Churchill, A. J. G., & Peters, M.** (2007). The Effects of Sex, Ethnicity, and Sexual Orientation on Self-Measured Digit Ratio (2D:4D). *Archives of Sexual Behavior*, 36(2), 223-233. <https://doi.org/10.1007/s10508-007-9171-6>
- Manning, J. T., & Fink, B.** (2018). Digit Ratio. İçinde T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (ss. 1-12). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6\\_3829-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_3829-1)
- Manning, J. T., & Hill, M. R.** (2009). Digit ratio (2D:4D) and sprinting speed in boys. *American Journal of Human Biology*, 21(2), 210-213. <https://doi.org/10.1002/ajhb.20855>
- Manning, J. T., & Taylor, R. P.** (2001). Second to fourth digit ratio and male ability in sport: Implications for sexual selection in humans. *Evolution and Human Behavior: Official Journal of the Human Behavior and Evolution Society*, 22(1), 61-69. [https://doi.org/10.1016/s1090-5138\(00\)00063-5](https://doi.org/10.1016/s1090-5138(00)00063-5)
- Mayhew, T. M., Gillam, L., McDonald, R., & Ebling, F. J. P.** (2007). Human 2D (index) and 4D (ring) digit lengths: Their variation and relationships during the menstrual cycle. *Journal of Anatomy*, 211(5), 630-638. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7580.2007.00801.x>

**Millet, K., & Buehler, F.** (2018). A Context Dependent Interpretation of Inconsistencies in 2D:4D Findings: The Moderating Role of Status Relevance. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11, 254. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2017.00254>

**Moffit, D. M., & Swanik, C. B.** (2011). The Association between Athleticism, Prenatal Testosterone, and Finger Length. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(4), 1085-1088. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181d4d409>

**Ozdogmus, O., Çakmak, Y. Ö., Coskun, M., Verimli, U., Cavdar, S., & Uzun, I.** (2010). The high 2D:4D finger length ratio effects on atherosclerotic plaque development. *Atherosclerosis*, 209(1), 195-196. <https://doi.org/10.1016/j.atherosclerosis.2009.08.023>

**Özden Yurdakul, H., Özen, G., & Koç, H.** (2018). The Relationship between Digit Ratio (2D:4D), Anaerobic Power and Athletic Ability of Young Athletes. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2913-2917. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061226>

**Panda, K., Majumdar, P., Umesh, V., & Sudhakar, H.** (2014). Ratio of second to fourth digit as a predictor of performance in elite Indian volley ball players. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 4(2), 106. <https://doi.org/10.5455/njppp.2014.4.011020132>

**Peeters, M. W., & Claessens, A. L.** (2012). The Left Hand Second to Fourth Digit Ratio (2D:4D) Does Not Discriminate World-Class Female Gymnasts from Age Matched Sedentary Girls. *PLoS ONE*, 7(6), e40270. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0040270>

**Peeters, M. W., & Claessens, A. L.** (2013). Digit ratio (2D:4D) and competition level in world-class female gymnasts. *Journal of Sports Sciences*, 31(12), 1302-1311. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.779741>

**Reed, S., & Meggs, J.** (2017). Examining the effect of prenatal testosterone and aggression on sporting choice and sporting longevity. *Personality and Individual Differences*, 116, 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.022>

**Ribeiro, E., Neave, N., Morais, R. N., Kilduff, L., Taylor, S. R., Butovskaya, M., Fink, B., & Manning, J. T.** (2016). Digit ratio (2D:4D), testosterone, cortisol, aggression, personality and hand-grip strength: Evidence for prenatal effects on strength. *Early Human Development*, 100, 21-25. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2016.04.003>

**Rico-Sanz, J., Rankinen, T., Joannis, D. R., Leon, A. S., Skinner, J. S., Wilmore, J. H., Rao, D. C., & Bouchard, C.** (2003). Familial Resemblance for Muscle Phenotypes in the HERITAGE Family Study: *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(8), 1360-1366. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000079031.22755.63>

**Robinson, S.** (2000). The ratio of 2nd to 4th digit length and male homosexuality. *Evolution and Human Behavior*, 21(5), 333-345. [https://doi.org/10.1016/S1090-5138\(00\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S1090-5138(00)00052-0)

**Tamiya, R., Lee, S. Y., & Ohtake, F.** (2012). Second to fourth digit ratio and the sporting success of sumo wrestlers. *Evolution and Human Behavior*, 33(2), 130-136. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2011.07.003>

**Voracek, M., Reimer, B., & Dressler, S. G.** (2010). Digit ratio (2D:4D) predicts sporting success among female fencers independent from physical, experience, and personality factors: 2D:4D and fencing. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(6), 853-860. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01031.x>

Turamanlar, O. & öllü, İ. (2023). 2. (İşaret) ve 4. (Yüzük) Parmak Oranı (2D:4D) ve Spor. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 39-47.

**Zheng, Z., & Cohn, M. J.** (2011). Developmental basis of sexually dimorphic digit ratios. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(39), 16289-16294.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1108312108>