



ERPA
Educational Researches and
Publications Association



ERPA 2023

International Congresses on Education



**BOOK OF
PROCEEDINGS**

ERPA 2023

International Congresses on Education

Cunda Island-Balıkesir/Türkiye

08-10 September 2023

BOOK OF PROCEEDINGS

All rights reserved. The ideas published in the book belong to the authors

Preface

Dear Colleagues,

Welcome to the ERPA International Congresses on Education 2023 which is held in Cunda Island-Balıkesir/Türkiye. This privileged scientific event aims to contribute to the field of educational research. It has created the opportunity to bring scholars, the educational sciences, administrators, councilors, educational experts, teachers, graduate students and civil society organizations and representatives together to share and discuss theoretical and practical knowledge in the scientific environment.

In the ERPA International Congresses on Education 2014 which was held in İstanbul, 280 participants from 28 countries participated with 355 presentations under 6 branches. 225 of the presented proceedings have been published in the journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol. 152- 2014). In the ERPA International Congresses on Education 2015 which was held in Athens, we added two new branches to the program and ERPA International Congresses on Education 2015 had become like a roof conference in which presentations from 8 different branches was carried out at the same time. 450 participants from 33 different countries participated in ERPA International Congresses on Education 2015 and a total of 506 presentations were made. There were 361 oral presentations in 84 sessions, 56 poster presentations in 4 sessions, and 89 virtual presentations in 18 sessions. Each paper has been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 140 papers were accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 26-2016) and 58 papers were accepted for publication in e-book of proceedings (ISBN: 978-605-83418- 0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2016 which was held in Sarajevo, 402 proceedings and 326 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as single oral presentation, 29 as interactive poster presentation and 30 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 20 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2016) and 141 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418- 0-7). In the ERPA International Congresses on Education 2017 which was held in Budapest/Hungary, 315 proceedings and 259 of which were accepted for presentation in the congress. 267 proceedings were accepted as single oral presentation, 12 as interactive poster presentation and 66 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 81 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 31-2017) and 215 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-3-8). In the ERPA International Congresses on Education 2018 which was held in İstanbul/Turkey, 557 proceedings and 418 of which were accepted for presentation in the congress. 341 proceedings were accepted as single oral presentation, 9 as interactive poster presentation and 68 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 72 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 48-2018) and 122 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-5-2). In the ERPA International Congresses on Education 2019, we have received 281 proceedings and 235 of which were accepted for presentation in the congress. 167 proceedings were accepted as single oral presentation, 5 as interactive poster presentation and 63 as virtual presentation. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 42 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 66-2019) and 97 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-7-6). In ERPA International Congress on Education 2020, 40 foreign and 39 Turkish participants from 15 different countries participated and 96 proceedings were presented. At the end of the review process, a total of 29 full text papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-83418-9-0) and 20 full text papers were accepted for publication in ERIC indexed journal. In ERPA International Congress on Education 2021, 23 foreign and 157 Turkish participants from 7 different countries participated and 232 proceedings were presented. At the end of the review process, a total of 68 full text papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-70707-1-5). In ERPA International Congress on Education 2022, 11 foreign and 104 Turkish participants from 7 different countries participated and 132 proceedings were presented. Full texts have been peer reviewed by the reviewers and at the end of the review process, a total of 6 high quality papers were selected and accepted for publication in SHS Web of Conferences (Vol. 150-2022) and 37 papers were accepted for publication in E-Book of Proceedings (ISBN: 978-605-70707-3-9). In the ERPA International Congress on Education 2023, which we held for the 10th time this year, 190 participants participated and 216 proceedings were presented.

Special thanks are given to all the reviewers, the members of the Scientific Committee, and Organizing Committee. We would like to express our sincere thanks to all who took part in the organization of this International event. We would like to thank all, who contributed to the organization and helped to realize the conference with their generous intellectual support.

Editors

Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan
Assoc. Prof. Dr. Özkan Işık

Prof. Dr. Fikret Soyer

Honorary

Yücel YILMAZ
Prof. Dr. Yücel OĞURLU

: Mayor of Balıkesir Metropolitan Municipality
: Balıkesir University Rector

Congress President

Prof. Dr. Fikret SOYER

: Dean of Balıkesir University Faculty of Sport Sciences

General Secretaries of the Congress

Assoc. Prof. Dr. Özkan IŞIK
Yahya AKDUMAN

: Balıkesir University
: Balıkesir Metropolitan Municipality Head of Youth and Sports Services Department

Coordinators of Branches

Prof. Dr. Murat DOĞDUBAY
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN
Prof. Dr. İsmail ÖNDER
Prof. Dr. Bećir ŠABOTIĆ
Prof. Dr. Jerono P. ROTICH
Prof. Dr. Yuliya GORELOVA
Prof. Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR
Prof. Dr. Beyza Merve AKGÜL
Assoc. Prof. Dr. Ercan MASAL
Assoc. Prof. Dr. Ersin ESKİLER
Assoc. Prof. Dr. Dušica MILENKOVIĆ
Assoc. Prof. Dr. Gabor KISS
Assoc. Prof. Dr. Teodora Mihaela ICONOMESCU
Assoc. Prof. Dr. Tengku Fadilah Tengku KAMALDEN
Assoc. Prof. Dr. Tiffany FULLER
Assist. Prof. Dr. Kipchumba BYRON
Assoc. Prof. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR
Assoc. Prof. Dr. Emrah CİNKARA
Assoc. Prof. Dr. Mehmet DÖRDÜNCÜ
Assoc. Prof. Dr. Alptuğ KARAKÜÇÜK
Assist. Prof. Dr. Cihan AYHAN
Assist. Prof. Dr. Selçuk URAL
Dr. Sergey KOLOMEYCHUK
Dr. Marcel PIKHART
Dr. Furkan AYDIN

: Balıkesir University Vice Rector
: Honorary President of ERPA
: President of ERPA
: Vice President of ERPA
: International Novi Pazar University
: North Carolina A & T State University
: Kazan Federal University
: Galati University
: Gazi University
: Member of ERPA Directory Board
: Sakarya University of Applied Sciences
: University of Novi Sad
: Obuda University
: University Dunarea De Jos From Galati
: Universiti Putra
: N. Carolina Agricultural&Tecnical State University
: North Carolina A & T State University
: Balıkesir University
: Gaziantep University
: Erciyes University
: Ankara Medipol University
: Sakarya University of Applied Sciences
: Sakarya University
: Karelian Research Centre of the RAS
: University of Hradec Kralove
: Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Conference Secretary

Dr. Tarık BALCI
Res. Assist. Alperen ÇALIŞKAN
Res. Assist. Alptuğ SOYER
Büşra IŞIK
Aynur KARACA
Elif Buse KARAKUŞ
Kazım KÜÇÜKER
Yusufl İzzet EROL

: Balıkesir University
: Muş Alparslan University
: Niğde Ömer Halisdemir University

Technical Staff

Hasan ŞERİTOĞLU
Inst. Yasin ÜNGÖREN

: Sakarya University
: Sakarya University

Scientific Committee

Dr. A. Esra ASLAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN, Başkent University, Turkey

Dr. Adem PEKER, Atatürk University, Turkey

Dr. Adem SORUÇ, Bath University, UK

Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman University, Turkey

Dr. Ahmet Ali GAZEL, Afyon Kocatepe University, Turkey

Dr. Ahmet BAŞAL, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Ahmet DİNÇ, Iğdır University, Turkey

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, Turkey

Dr. Ahmet Faruk LEVENT, Marmara University, Turkey

Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University, Turkey

Dr. Ahmet Nusret BULGURCUOĞLU, Iğdır University, Turkey

Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. Ahmet YIKMIŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Albina SIRAZEEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Ali BALCI, Ankara University, Turkey

Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük University, Turkey

Dr. Ali Emre EROL, Uluslararası Kıbrıs University, KKTC

Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ, Okan University, Turkey

Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir University, Turkey

Dr. Alper Cenk GÜRKAN, Iğdır University, Turkey

Dr. Anastasia SIOPSI, Ionian University, Corfu, Greece

Dr. Anisa KHUSAINOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Anjum Bano Kazimi, Sindh Madressatul Islam University, Pakistan

Dr. Aydın BALYER, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Aysel GÜNEY, Bilecik Şeyh Edebali University, Turkey

Dr. Ayşe S. AKYEL, Yeditepe University, Turkey

Dr. Ayşegül NERGİS, Yeni Yüzyıl University, Turkey

Dr. Ayşegül Şükran ÖZ, Mustafa Kemal University, Turkey

Dr. Ayşen BAKİOĞLU, Marmara University, Turkey

Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Dr. Bahtiyar BAKIR, Gazi University, Turkey

Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Bayram BIÇAK, Akdeniz University, Turkey

Dr. Bayram ÇETİN, Gazi University, Turkey

Dr. Bećir Šabotić, International Novi Pazar University, Serbia

Dr. Bedriye AK, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Behbood MOHAMMADZADE, Cyprus International University, TRNC

Dr. Belaid Akil ABDELKADER, Université Djilali Boumaama of Khemis Miliana, Algeria

Dr. Belgin PARLAKYILDIZ, Cyprus International University, TRNC

Dr. Bengü BERKMEN, Cyprus International University, TRNC

Dr. Beyza Merve AKGÜL, Gazi University, Turkey

Dr. Birgül CERİT, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Bora DEMİR, Çanakkale 18 Mart University, Turkey

Dr. Bradford STRAND, North Dakota State University, USA

Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University, Turkey

Dr. Bülent ERUTKU, Marmara University, Turkey

Dr. Cahit NURİ, Cyprus International University, TRNC

Dr. Canan LAÇIN ŞİMŞEK, Sakarya University, Turkey

Dr. Catherine Dimitriadou, University of Western Macedonia, Greece

Dr. Cem GERÇEK, Hacettepe University, Turkey

Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University, Turkey

Dr. Cemil YÜCEL, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Dr. Cengiz AKÇAY, İstanbul Aydın University, Turkey

Dr. Ceren ÖZTEKİN, METU, Turkey

Dr. Christopher A. LUBIENSKI, University of Illinois, USA

Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Çağla GÜR, Cyprus International University, TRNC

Dr. Çiğdem ASLAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Deniz AKDAL, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Dr. Deniz KOÇOĞLU, Selçuk University, Turkey

Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Dilek İNAL, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Doğan YÜKSEL, Kocaeli University, Turkey

Dr. Duygu Harmandar DEMİREL, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. Ece KARŞAL, Marmara University, Turkey

Dr. Ekaterina ZALYAEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Elena GALISHNIKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Elena GRIGORIEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Eleni SELLA, University of Athens, Greece

Dr. Elif BOZCAN, Cyprus International University, TRNC

Dr. Elvan ŞAHİN, METU, Turkey

Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Dr. Emre İKİZLER, Marmara University, Turkey

Dr. Engin GEZER, Kafkas University, Turkey

Dr. Erdoğan KÖSE, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Dr. Eren CEYLAN, Ankara University, Turkey

Dr. Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu University, Turkey

Dr. Erhan ERTEKİN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. Erkan Faruk ŞİRİN, Selçuk University, Turkey

Dr. Erkan TEKİNARSLAN, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Esen KIZILDAĞ KALE, Nişantaşı University, Turkey

Dr. Esin TEZBAŞARAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Esra Karakaş KURT, Cyprus International University, TRNC

Dr. Estelle DAVUTOĞLU, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey

Dr. Eti AKYÜZ LEVİ, Dokuz Eylöl University, Turkey

Dr. Evgeniya ZHURAVLEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Faruk KURAL, Hasan Kalyoncu University, Turkey

Dr. Fatih ÇATIKKAŞ, Celal Bayar University, Turkey

Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara University, Turkey

Dr. Fehmi ÇALIK, Sakarya Applied Sciences University, Turkey

Dr. Ferman KONUKMAN, Qatar University, Qatar

Dr. Fethi TURAN, Cyprus International University, TRNC

Dr. Fikret RAMAZANOĞLU, Sakarya Applied Sciences University, Turkey

Dr. François Victor Tochon, University of Wisconsin-Madison, USA

Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Funda SAVAŞCI AÇIKALIN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Gaye TEKSÖZ, METU, Turkey

Dr. George Iordanidis, University of Western Macedonia, Greece

Dr. Gonca Yangın EKŞİ, Gazi University, Turkey

Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ, Akdeniz University, Turkey

Dr. Görsev SÖNMEZ, Hasan Kalyoncu University, Turkey

Dr. Grazyna Kilianska-Przybylo, University of Silesia, Poland

Dr. Guillaume ALINIER, Hertfordshire University, UK

Dr. Gulnara KALGANOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Gülbahar KORKMAZ ASLAN, Pamukkale University, Turkey

Dr. Gülden UYANIK BALAT, Marmara University, Turkey

Dr. Güliz ÖZÜTÜRK, Cyprus International University, TRNC

Dr. Güneş YAVUZ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Güney HACİÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Dr. Gürcan TOPÇU SEÇİM, Cyprus International University, TRNC

Dr. Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey

Dr. Hakkı ULUCAN, Erciyes University, Turkey

Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, İstanbul Medeniyet University, Turkey

Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ, Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey

Dr. Hamide ERTEPINAR, İstanbul Aydın University, Turkey

Dr. Hamza ÇALIŞICI, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Dr. Hanife Nalan GENÇ, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Hasan AVCIOĞLU, Cyprus International University, TRNC

Dr. Hasan BACANLI, Fatih Sultan Mehmet University, Turkey

Dr. Hatice KAYHAN, Cyprus International University, TRNC

Dr. Hatice Kübra GÜLER SELEK, Uludağ University, Turkey

Dr. Hilary Cooper, London University, UK

Dr. Hülya ÇALIŞKAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Hülya KULAKÇI, Bülent Ecevit University, Turkey

Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU, Muş Alparslan University, Turkey

Dr. İbrahim DIEME, Dakar University, Senegal

Dr. Iconomescu TEODORA-MIHAELA, University Dunarea De Jos From Galati, Romania

Dr. Irina SOLODKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Işıl KOÇ SARI, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. İ. Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik University, Turkey

Dr. İlhan TOKSÖZ, Trakya University, Turkey

Dr. İrfan BAŞKURT, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. J. Phylis ROTICH, N. Carolina Agricultural&Tecnical State University, USA

Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU, Turkey

Dr. John Betsas, University of Western Macedonia, Greece

Dr. Kadir YAĞIZ, Iğdır University, Turkey

Dr. Kamuran TARIM, Çukurova University, Turkey

Dr. Kaya YILDIZ, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, Stavanger University, Norway

Dr. Kipchumba BYRON, North Carolina A & T State University, USA

Dr. Kubilay YAZICI, Niğde University, Turkey

Dr. Laurentiu Gabriel TALAGHIR, Galati University, Romania

Dr. Levent DENİZ, Marmara University, Turkey

Dr. Levent ERASLAN, Anadolu University, Turkey

Dr. Leyla ULUS, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Liliya ISMAGILOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Liliya VALEEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Lütfü İLGAR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey

Dr. Makbule TOKUR KESGİN, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Malik BEYLEROĞLU, Sakarya Applied Sciences University, Turkey

Dr. Manolya AKIN, Mersin University, Turkey

Dr. Mariam ALAWAWDA, Cyprus International University, TRNC

Dr. Marina KUDRYAVTSEVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Marina MOSOLKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France

Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU, Sakarya University, Turkey

Dr. Mehmet Ali YAVUZ, Cyprus International University, TRNC

Dr. Mehmet BAYANSALDUZ, Dokuz Eylül University, Turkey

Dr. Mehmet DEMİREL, Dumlupınar University, Turkey

Dr. Mehmet Durdu KARSLI, Eastern Mediterranean University, North Cyprus

Dr. Mehmet KANDEMİR, Kırıkkale University, Turkey

Dr. Mehmet KARA, Amasya University, Turkey

Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Hacettepe University, Turkey

Dr. Mehmet ÖZDEMİR, Selçuk University, Turkey

Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Fatih Sultan Mehmet University, Turkey

Dr. Mehmet ULUKAN, Adnan Menderes University, Turkey

Dr. Melek MASAL, Sakarya University, Turkey

Dr. Michail Kalogiannakis, University of Crete, Greece

Dr. Muammer DEMİREL, Uludağ University, Turkey

Dr. Muammer Ergün, Kastamonu University, Turkey

Dr. Mukadder BOYDAK OZAN, Fırat University, Turkey

Dr. Murat AKYÜZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey

Dr. Murat ALTUN, Uludağ University, Turkey

Dr. Murat KİRİŞÇİ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Murat ÖZMADEN, Adnan Menderes University, Turkey

Dr. Mustafa ALTINKÖK, Akdeniz University, Turkey

Dr. Mustafa AYDIN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Mustafa ÇAKIR, Marmara University, Turkey

Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe University, Turkey

Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege University, Turkey

Dr. Mustafa OTRAR, Marmara University, Turkey

Dr. Mustafa ÖZCAN, MEF University, Turkey

Dr. Mustafa ÖZMUSUL, Harran University, Turkey

Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University, Turkey

Dr. Mustafa Sait ERZEYBEK, Dumlupınar University, Turkey

Dr. Mustafa ÜREY, Karadeniz Teknik University, Turkey

Dr. Müfit ŞENEL, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Dr. Müge GÖKER, Marmara University, Turkey

Dr. Mûjgan İNÖZÜ, Hacettepe University, Turkey

Dr. Mürsel BİÇER, Gaziantep University, Turkey

Dr. Nazlı Gülgün ELİTEZ, Sakarya University, Turkey

Dr. Necmettin Kamil SEVİL, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University, Turkey

Dr. Nektaria Palaologou, University of Western Macedonia, Greece

Dr. Nergüz BULUT SERİN, Lefke Avrupa University, KKTC

Dr. Nevin ÇITAK BİLGİN, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Nilgün BİLGE, Sakarya University, Turkey

Dr. Noemi KERESZTES, Szeged University, Hungary

Dr. Nur NACAR LOGIE, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Nuran AKYURT, Marmara University, Turkey

Dr. Nuriye YILDIRIM ŞİŞMAN, Düzce University, Turkey

Dr. Nusret RAMAZANOĞLU, Marmara University, Turkey

Dr. Oğuz SERİN, Lefke Avrupa University, KKTC

Dr. Oksana POLYAKOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Osman EMİROĞLU, Cyprus International University, TRNC

Dr. Osman VAİZ, Cyprus International University, TRNC

Dr. Ömer GEBAN, METU, Turkey

Dr. Ömer ZAİMOĞLU, Akdeniz University, Turkey

Dr. Özcan DEMİREL, Cyprus International University, TRNC

Dr. Özge RAZI, Cyprus International University, TRNC

Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, METU, Turkey

Dr. Özlem İLKER ETUŞ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Özlem ÖRSAL, Osmangazi University, Turkey

Dr. Patrizia Ghislandi, University of Trento, Italy

Dr. Paul ANKOMAH, N. Carolina Agricultural & Technical State University, USA

Dr. Paul BLAIR, University of Trinidad and Tobago, Trinidad and Tobago, WEST INDIES

Dr. Pelin AKSEN CENGİZHAN, Kırıkkale University, Turkey

Dr. Ramazan SANLAV, Iğdır University, Turkey

Dr. Recep CENGİZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey

Dr. Refik TURAN, Gazi University, Turkey

Dr. Remziye CEYLAN, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Rimma MARDANSHINA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Rüçhan ŞAHİNOĞLU ALTINEL, Marmara University, Turkey

Dr. Safaa Abd El SALAM, Alexandria University, Egypt

Dr. Said TAŞ, Süleyman Demirel University, Turkey

Dr. Salih ATEŞ, Gazi University, Turkey

Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey

Dr. Samantha SEITER, Oxford University, UK

Dr. Sarem ÖZDEMİR, Cyprus International University, TRNC

Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU, Fırat University, Turkey

Dr. Selahattin AKPINAR, Düzce University, Turkey

Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Selçuk HÜNERLİ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Semra Kıranlı GÜNGÖR, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Dr. Semra SUNGUR VURAL, METU, Turkey

Dr. Serap EMİR, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Sergül DUYGULU, Hacettepe University, Turkey

Dr. Serkan İBİŞ, Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey

Dr. Serkan ÖZEL,Boğaziçi University, Turkey

Dr. Seunghwan LEE, Kookmin University, South Korea

Dr. Sevil ALBAYRAK, Kırıkkale University, Turkey

Dr. Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Sevinç KAÇAR, Cyprus International University, TRNC

Dr. Sezer KÖSE BİBER, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Sezgin VURAN, Anadolu University, Turkey

Dr. Sibel ÖZAFŞARLIOĞLU SAKALLI, Uşak University, Turkey

Dr. Sophia ANASTASIOU, Business School, TEI of Central Greece

Dr. Suat KARAKÜÇÜK, Gazi University, Turkey

Dr. Suzan ORHAN, Sakarya University, Turkey

Dr. Süleyman AVCI, Marmara University, Turkey

Dr. Süleyman YAMAN, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Dr. Sümmani EKİCİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Dr. Ş. Şule ERÇETİN, Hacettepe University, Turkey

Dr. Şebnem ŞARVAN CENGİZ, Manisa Celal Bayar University, Turkey

Dr. Şebnem TEMİR, Haliç University, Turkey

Dr. Şenay NARTGÜN, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kayoncu University, Turkey

Dr. Şerife ÖZBİLER, Cyprus International University, TRNC

Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Tatyana BAKLASHOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Tengku Fadilah Binti Tengku KAMALDEN, Universiti Putra, Malaysia

Dr. Terry SCHREUER, The Neri Bloomfield School of Design, Israel

Dr. Tiffany FULLER, N. Carolina Agricultural&Technical State University,USA

Dr. Tolgay KARANFİLLER, Cyprus International University, TRNC

Dr. Tuğba Seda ÇOLAK, Düzce University, Turkey

Dr. Turhan TOROS, Mersin University, Turkey

Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Tzina KALOGIROU, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Dr. Uğur TEKİN, İstanbul Aydın University, Turkey

Dr. Ünsal TAZEGÜL, Iğdır University, Turkey

Dr. Ülkü Pişkin ABİDOĞLU, Cyprus International University, TRNC

Dr. Üzeyir ÇAĞLAR, Gazi University, Turkey

Dr. Vasiliki Papadopoulou, University of Western Macedonia, Greece

Dr. Vedat ÇINAR, Fırat University, Turkey

Dr. Vefa TAŞDELEN, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Vlasta Hus, University of Maribor, Slovenia

Dr. Yalın KILIÇ, Cyprus International University, TRNC

Dr. Yasemin ESEN, Ankara University, Turkey

Dr. Yasemin YILDIRIM USTA, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Yasin DOĞAN, Adıyaman University, Turkey

Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey

Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu University, Turkey

Dr. Yavuz ERİŞEN, Yıldız Teknik University, Turkey

Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Yuliya GORELOVA, Kazan Federal University, Russian Federation

Dr. Yunus YILDIRIM, Mersin University, Turkey

Dr. Yurdagül DİKMEN, Sakarya University, Turkey

Dr. Yurdal CİHANGİR, Cyprus International University, TRNC

Dr. Yusuf CAN, Uşak University, Turkey

Dr. Yusuf CERİT, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara University, Turkey

Dr. Zarife SEÇER, İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey

Dr. Zekeriya NARTGÜN, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Zeynep AKKUŞ ÇUTUK, Trakya University, Turkey

Omaç RUŞTIOĞLU, Cyprus International University, TRNC

Saliha FİDAN, Cyprus International University, TRNC



Table of Contents

BOOK OF PROCEEDINGS	i
Preface.....	ii
<i>Honorary</i>	iii
<i>Congress President</i>	iii
<i>General Secretaries of the Congress</i>	iii
<i>Coordinators of Branches</i>	iii
<i>Conference Secretary</i>	iii
<i>Technical Staff</i>	iii
<i>Scientific Committee</i>	iv
Table of Contents	viii
Ebeveynlerin Çocuklarını Spor Kurslarına Yönlendirmedeki Beklentileri.....	1
Spor Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları ile Geleceğe Yönelik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	6
Uzaktan Ebeveyn Koçluğu ile Ebeveynlere Öğretim Becerileri Kazandırılması: Özetleyici Derleme	12
Development Of Experiment Videos Supported By Case Studies On Environmental Issues.....	35
Türkiye’de 2018’den 2023’e Kadar Toksik Liderlik Araştırmaları: Literatür Taraması.....	39
Lise Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi	47
Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yoluyla Kazandıkları Değerlerin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	53
Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	60
Determination of Pre-Service Teachers’ Self-Efficacy Levels Towards Online Learning.....	66
A View of Scientific Studies on Female Athletes	73
Bibliometric Analysis of Scientific Studies on Personality Types.....	87
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	98
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	106
Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılığının İncelenmesi	113
Research Trends on the Use of Digital Games for High School Students: A Literature Review	120
Üstün/Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Beceri Gelişimi Sürecinde Yaşadıkları Zorlukları Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi	129
Voleybol Spor Kulübü Oyuncularının Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi.....	136
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Matematik Kaygıları ve Okul Rehberlik Servisinin Bu Konudaki Katkılarına Yönelik Görüşleri.....	141
Okul Öncesi Dönemde Açık Alan Eğitimi Üzerine Türkiye’ de Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Bibliyografik Analizi (2016-2023)	148
Kentsel Ortak Rekreasyon Alanı Olarak Karaman Millet Bahçesi	161

Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerde Sporda Zihinsel Antrenman Düzeylerinin İncelenmesi ...	172
Özel Yetenek Sınavlarına Katılan Öğrenci Adayları ile Mezun Olacak Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması	178
Üniversitelerdeki Ücret Adalet Algısının Karşılaştırılması	193
Elit Genç Sporcuların Hedef Yönelimi ile Akıldışı Performans İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	201
Opinions of Participating Students Regarding Children's University Practices	206
Parents' Opinions on the Advertisements Watched by Their Children	211
Genç Futbolcuların Zihinsel Dayanıklılık Düzeyleri İle Uyku Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ...	216



Ebeveynlerin Çocuklarını Spor Kurslarına Yönlendirmedeki Beklentileri

Kerim Ali Akgül^{a1}, Mehmet Gül^a

^aSpor Bilimleri Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/Türkiye

Abstract

Ebeveynlerin toplumsallaştırma üzerindeki ilk ve güçlü etkisi çocuğun spora dahil olup olmayacağını ve dahil oluyorsa nasıl spor yapacağını belirler. Aileler tarafından spora pozitif kıymet biçme, nesiller arasında spora olan ilgiyi fazlalaştırır. Yapılan bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarını spora yönlendirme sebepleri ve beklentileri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi tarafından açılan spor okullarına çocuklarını gönderen 112 ebeveynler oluşturmuştur. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunun yanı sıra “Çocuklarını Spora Yönlendiren Veli Beklenti Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, yüzde (%), frekans, ortalama ve standart sapma değerler olarak yansıtılmıştır. Verilen normal dağılıp dağılmadıkları normallik testiyle değerlendirilmiş ve çarpık basıklık değerinin normal aralıkta olduğu görülmüştür. Normal dağılım gösteren verilerde ikili karşılaştırma testlerinden bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak ebeveynlerin cinsiyet, mesleki durum, eğitim durumu ve sportif öz geçmiş değişkenlerine göre herhangi bir fark bulunamamıştır. Genel olarak ebeveynlerin spor kurslarından beklentilerinin büyük oranda sağlıklı yaşam olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Ebeveyn, spor, beklenti, spor kursu.

1. Giriş

Spor, toplumda sıkça görülen olgulardan biridir. Kuşkusuz ki spor, insan hayatında, refahında ve toplum sağlığında mühim yer tutar (Özbaydar, 1983). Oyun, oyalanma, işten uzaklaşma, stres atma vb. aracı olarak gün yüzüne çıkan spor, günümüzde ise, ekonomi, politika, eğitim, boş zaman, uluslararası ilişkiler, propaganda, reklam, ırkçılık, şiddet, turizm, çevre, örgütler, kitleler, çocuklar, gençlik, kadın, engelliler, meslekleşme, iş bölümü gibi sözcüklerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki kurulan, kısacası birey- toplum ve uluslararası yelpazede çok taraflı ve mühim etkileri olan sosyal bir kurum haline dönüşmüştür. Bu niteliklerinden dolayı spor çağımızda çok yönü bulunan, çok yarar sağlayan, çok amaçlı ve çok etkili bir kapsam edinerek evrenselleşmiştir (Yetim, 2000).

Şimdiki zamanımızda spor, temel bir etkinlik alanı olarak ifade edilmektedir. Bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli bir görev almaktadır. Eş zamanlı olarak spor toplumsal bakımdan dayanışmayı ve bütünleşmeyi temin eder ve farklı coğrafyalarda hayatını devam ettiren insanların ve kültürlerin tanınması bakımından önemli bir evrensel unsurdur. Tüm bu evrensel değerlerin toplumların ve insanların hiçbir niteliğini fark gözetmeksizin her bireye adil bir biçimde takdim etmektedir (Sunay, 2010).

Büyük ve evrensel bir yapıya sahip spor olgusunu çocuklara tanıtan ve onların içine dahil olmasını sağlayan ilk yapı ailedir. Ailenin toplumsallaştırma üzerindeki ilk ve güçlü etkisi çocuğun spora dahil olup olmayacağını ve dahil oluyorsa nasıl spor yapacağını belirler. Aileler tarafından spora pozitif kıymet biçme, nesiller arasında spora olan ilgiyi fazlalaştırır (Aslan, 2002). Sağlıklı kuşakların yetiştirilmesinde bir eğitim biçimi olan spordan yararlanmak gereklidir. Sporun bedeni; ruhi gelişimi sağladığı görmemezlikten gelinmemeli hatta ailelerin sorumlulukları arasında çocuklarını cinsiyet ayırımı yapmadan yetenekleri doğrultusunda spor duygusunu aşlamak ve onları spora yönlendirmek olmalıdır. Çünkü spor, bireylerin sağlığını korur, kendisine olan güvenini, cesaretini artırır, başarıyı, yenilgiyi, umudu ve paylaşmayı öğretir. Çabuk karar verme kabiliyetini, dikkatini, koordinasyon gücünü ilerletir (Hergüner, 1991). Çocukların beden

¹Sorumlu yazar adres: Spor Bilimleri Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/ Türkiye
e-mail: kerimali.akgl70@gmail.com

eğitimi ve spor faaliyetlerinin içine dahil olması, Çoğunlukla ebeveynlerinin konuya olan bakış açısıyla alakalıdır. Ailelerin bu husustaki yaklaşımı, çocuklarının bu faaliyetlere katılıp katıl mamaları noktasında neredeyse en saptayıcı faktördür. Kimi aileler, beden eğitimi ve sporun çocuk gelişimi ve sosyalleşme süreci üzerindeki olumlu aksiyonlarının bilincinde olup çocuklarının bu faaliyetlere dahil olmasını desteklerken çoğu aile ise; çocuklarının bu faaliyetlere dahil olmasına istekli olmamaktadır (Güven, 2006).

Çocuğun sportif faaliyetlere katılımı, gelişimi bakımından oldukça önemlidir. Çocukların telefon, televizyon ve bilgisayar gibi dijital cihazlarla harcadıkları zamanın fazlalığı ve çocukların sürekli hareketsiz kalıyor olmaları neticesinde çeşitli vücut duruş bozuklukları, ve kilo artışı, kas gücünde azalma ve kemik dokularında olumsuz değişiklikler ortaya çıkmaktadır. Çocukların fiziksel performanslarını geliştirmek, daha sağlıklı bir hayat sürmelerini ve spor yapmayı alışkanlık haline getirmek maksadıyla spor okullarına devam ettikleri görülmektedir (Saka vd, 2008). Günümüzde toplumsal olarak ve teknolojik olarak gelişmeler göz önüne alındığında spora erişimin eski zamanlara nazaran daha kolay olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda çocuklar içinde büyük bir fırsat olarak ortaya çıkan alternatiflerinin çok olduğu çocuklar için spor okullarının varlığı onların ilerleyen dönemlerde gösterebileceği büyük başarılarının temelini atıldığı mihenk taşlarıdır. Ailelerin bu farkındalığa erişmesi çocuklarının fiziksel, fizyolojik, zihinsel, sosyal ve psikolojik açıdan gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle çocukların spor kurslarına yönlendirilmesi onların hem kişisel olarak sağlıklı bir birey olmasını hem de ilerleyen aşamada uluslararası seviyede başarılı bir sporcu olmasına olanak sunacaktır.Yapılan bu çalışmada velilerin çocuklarını spora yönlendirme sebepleri ve beklentileri araştırılmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Grubu

Bu çalışmaya, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi tarafından açılan spor okullarına çocuklarını gönderen 112 veli katılmıştır.

2.2 Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modeli geçmişte halen var olan uygulama durumunu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan (Özmen, 2000) bir tür araştırma yöntemidir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunun yanı sıra 2006 yılında Keskin tarafından geliştirilen “Çocuklarını Spora Yönlendiren Veli Beklenti Ölçeği (ÇSYVBÖ)” kullanılmıştır. ÇSYVBÖ ölçeği 5’li likert tipi (1- Kesinlikle Katılıyorum-5, Kesinlikle Katılmıyorum) olup geçerlilik ve güvenilirlik alfa değeri (α) %86’dır. Ölçek 2 alt boyut (Sağlıklı yaşam, Sportif performans) ve 30 maddeden oluşmaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, yüzde (%), frekans, ortalama ve standart sapma değerler olarak yansıtılmıştır. Verilen normal dağılıp dağılmadıkları normallik testiyle değerlendirilmiş ve çarpık basıklık değerinin normal aralıkta olduğu görülmüştür. Normal dağılım gösteren verilerde ikili karşılaştırma testlerinden bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan velilerden elde edilen veriler bu bölümde verilmiştir.

Tablo 1. Velilerin kişisel bulguları

Kişisel Bilgi	Değişkenler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	49	43,8
	Kadın	63	56,3
Eğitim	Lise ve altı	29	25,9
	Lisans ve üzeri	83	74,1

Meslek	Kamu	68	60,7
	Özel	44	39,3
Sportif Özgeçmiş	Var	43	38,4
	Yok	69	61,6
Çocuk Sayısı	2 çocuk ve altı	91	81,3
	3 çocuk ve üzeri	21	18,8

Tablo 1'e göre katılımcıların, %56,3' ü kadın, %43,8'i erkek, %74,1'i lisans ve üzeri, %25,9'u lise ve altı eğitim durumuna, %60,7'si Kamu kurumunda, %39,3'ü özel sektörde çalıştığı, %61,6'sının sportif özgeçmiş olmadığı, %38,4'ünün sportif özgeçmişinin olduğu, %81,3'ünün 2 çocuk ve altı, %18,8'inin 3 çocuk ve üzeri olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan velilerin yaş ortalamaları 41,25± 4,12 olduğu, aylık gelir ortalamalarının ise 21,120±3,256TL olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocuklarının yaş ortalamalarının ise 7,15±2,87 olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmaya katılan ebeveynlerin spordan beklentileri

Alt Boyutlar	n	Yüzde (%)	$\bar{x}$	S.S.
Sağlıklı Yaşam	93	83	1,81	1,22
Sportif Performans	19	17	3,44	1,15

n:112

Tablo 2. de araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları adına spordan beklentileri verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin spor kurslarından beklentilerinin büyük oranda sağlıklı yaşam amacıyla kursları tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Velilerin cinsiyetine göre spordan beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi analizi)

Alt Boyutlar	Değişkenler	$\bar{x}$	ss	t	p
Sağlıklı Yaşam	Erkek	1,65	1,07	-1,248	p>0,05
	Kadın	1,94	1,32		
Sportif Performans	Erkek	3,53	1,21	0,728	p>0,05
	Kadın	3,37	1,10		

n_{erkek}=49, n_{kadın}=63

Tablo 3'te cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 4. Velilerin eğitim durumlarına göre spordan beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi analizi)

Alt Boyutlar	Değişkenler	$\bar{x}$	ss	t	p
Sağlıklı Yaşam	Lise ve altı	1,83	1,18	0,076	p>0,05
	Üniversite ve üzeri	1,80	1,24		
Sportif Performans	Lise ve altı	3,31	1,17	-0,704	p>0,05
	Üniversite ve üzeri	3,48	1,15		

n_{lise ve altı}=29, n_{üniversite ve üzeri}=83

Tablo 4'te eğitim durumları değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların eğitim durumları değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 5. Velilerin mesleki durumlarına göre spordan beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi analizi)

Alt Boyutlar	Değişkenler	$\bar{x}$	ss	t	p
Sağlıklı Yaşam	Kamu	1,66	1,09	-1,676	p>0,05
	Özel Sektör	2,05	1,38		
Sportif Performans	Kamu	3,47	1,07	0,398	p>0,05
	Özel Sektör	3,38	1,28		

n_{kamu}=68, n_{özel sektör}=44

Tablo 6. Velilerin sportif özgeçmiş durumlarına göre spordan beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi analizi)

Alt boyutlar	Değişkenler	$\bar{x}$	ss	t	p
Sağlıklı yaşam	Evet	1,77	1,17	-0,259	p>0,05
	Hayır	1,83	1,26		
Sportif Performans	Evet	3,39	1,31	-0,326	p>0,05
	Hayır	3,46	1,05		

$n_{\text{evet}}=43$, $n_{\text{hayır}}=69$

Tablo 6’te sportif özgeçmiş değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların sportif özgeçmiş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

4. Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların, %56,3’ ü kadın, %43,8’i erkek, %74,1’i lisans ve üzeri, %25,9’u lise ve altı eğitim durumuna, %60,7’si Kamu kurumunda, %39,3’ü özel sektörde çalıştığı, %61,6’sının sportif özgeçmiş olmadığı, %38,4’ünün sportif özgeçmişinin olduğu, %81,3’ünün 2 çocuk ve altı, %18,8’inin 3 çocuk ve üzeri olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan velilerin yaş ortalamaları $41,25 \pm 4,12$ olduğu, aylık gelir ortalamalarının ise $21,120 \pm 3,256$ TL olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çocuklarının yaş ortalamalarının ise $7,15 \pm 2,87$ olduğu görülmüştür. Katılımcıları cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Velilerin spor kurslarından beklentileri sportif performans değil, sağlıklı yaşam olduğu görülmüştür. Çon ve arkadaşları (1997) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Ortaöğretimde uygulanan beden eğitimi dersine ilişkin velilerinin birinci sırayı alan amaçlarını “beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olduklarını” belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Thompson ve arkadaşları (2001) yaptıkları bir araştırmada Hindistanlı ve Amerikalı ailelerin, sportif etkinliklerin çocuklarının fiziksel ve fizyolojik gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağına inandıklarını tespit etmişlerdir. Cholechico ve arkadaşları (2000) benzer bir çalışmada sigara, alkol ve madde bağımlılığı gibi kötü alışkanlıkları olan çocukların, spora yönlendirildikten sonra bu alışkanlıklarından uzaklaştıklarını belirtmektedir. Gökçe ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmada ise velilerin çocuklarını spora göndermelerindeki amaçlarından birisinin de çocuklarının sağlıklı olması olduğunu belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ise Ünlü (2013) yapmış olduğu çalışmada ailelerin çocuklarını ilköğretim okullarında spora göndermelerinde ki en önemli ilk beş beklentisi sıralandığında; birinci sırada “sağlığını koruması ve geliştirmesi” olduğu sonucunu bulmuştur. Sonuç olarak veliler çocuklarını kötü alışkanlıklardan korumak ve çocuklarının sağlıklı bir hayata sahip olması için spor kurslarına yönlendirmektedir.

Katılımcıların eğitim durumları değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların eğitim durumları değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Velilerin eğitim durumlarına göre spor kurslarından beklentileri sportif performans değil sağlıklı yaşam olduğu görülmüştür. Şimşek’in (2005) yapmış olduğu çocukların spora yönlendirilmesinde ailenin görüşlerinin değerlendirilmesi (Eskişehir il örneği) çalışma sonuçlarına göre ailelerin eğitim seviyeleri dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Katılımcıların mesleki durumları değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların mesleki durumları değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Bu durum, ebeveynlerin mesleğindeki değişikliğin spor kurslarına bakış açılarında önemli bir değişken olmamasından kaynaklıdır. Ebeveyn ister kamuda olsun ister özel sektörde çalışan olsun spor kurslarından beklentilerinin çocuklarının sağlıklı bir yaşam tarzı edinmeleri yönünden olduğu görülmüştür.

Katılımcıların sportif özgeçmiş değişkenine göre t testi sonuçları incelendiğinde; katılımcıların sportif özgeçmiş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Ancak katılımcıların sportif öz geçmişleri olanların çocuklarını sağlıklı yaşam için spora yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolunay (2017) yapmış olduğu çalışmada Velilerin düzenli spor yapmasıyla ve daha önce lisanslı sporcu olmuş olanlarla şu an çocuklarının spora yönlendirilmesi arasında doğrudan bir bağ olmadığı sonucunu bulmuştur. Gökçe ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada Spor yapan çocukların ailelerinin “çocuğumun

spor yapmasını isterim çünkü; sağlıklı olmasını isterim ifadesine katılımcıların tamamı “katılıyorum” ifadesini işaretlediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak velilerin büyük bir çoğunluğu çocuklarını spor okullarına göndermesindeki ana etkenin sağlıklı bir yaşama sahip olması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda spor kurslarının kurs içeriklerini daha çok sağlıklı yaşam üzerine oluşturması gerektiğini önerebiliriz.

5. Kaynakça

- Özbaydar, S. (1983). İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi. Altın Kitaplar Yayınevi. I. Baskı.
- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5(1), 63-72.
- Sunay, H. (2010). Sporda Organizasyon. Gazi Kitapevi, Ankara.
- Hergüner, G. (1991). Çocuğun spora yönelmesinde ailenin rolü ve önemi. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 6(1), 91-95.
- Güven, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spora katılımda aile faktörü. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 10(10), 81-90.
- Saka T, Yıldız Y, Tekbaş Ö F, Aydın T (2008). Genç erkeklerde spor okulu eğitim programının bazı antropometrik ve fonksiyonel testler üzerine etkisi, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(1):1-8.
- Çon M. ve Ark. (1997), Elit Düzeyde Spor Yapanların Spora Yönlendirmelerinde İlk ve Orta Öğretim Kurumlarının Etkisi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2,1:4153.
- Thompson, J. L., Davis, S. M., Gittelsohn, J., Goings, S., Becenti, A., Metcalfe, L., Stone, E., Harnack, L., Ring, K. (2001). “Patterns of physical activity among American Indian children: An assesment of barriers and support”, Journal of Community Health, 26(6):423-445.
- Colchico, K., Zybert, P., Basch, C.E.(200). Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self- perceptions: a pilot study among urban, minority adolescent girls”, American Journal of Public Health, 90(6): 977-978.
- Gökçe, H. , Keçeci, K. & Yıldız, A. (2019). Ailelerin Çocuklarını Spora Gönderme Sebeplerinin Belirlenmesi: Pilot Çalışma . CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi , 14 (2) , 356-366 . DOI: 10.33459/cbubesbd.647001
- Dolunay, B. (2017). Ebeveynlerin yüzme sporuna dair beklenti ve algısı arasındaki ilişkinin memnuniyetleri üzerine etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ünlü, İ. T. (2013). İlköğretim okullarında spor yapan öğrencilere yönelik ailelerin beklentileri çocuklarda gözlenen davranış değişimleri ve spora katılımın önündeki engellerin araştırılması (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şimşek, K.Y. (2005). Çocukların spora yönlendirilmesinde ailenin görüşlerinin değerlendirilmesi (Eskişehir il örneği). Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Spor Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları ile Geleceğe Yönelik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Abdulaziz Demirtaş^{a1}, Mehmet Gül^b

^aŞehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi, Tokat/ Türkiye

^bSpor Bilimleri Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/Türkiye

Abstract

Bu araştırmada, spor lisesindeki öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları ile geleceğe yönelik beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda Tokat Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi ve Sivas Ahmet Ayık Spor Lisesi'nde okuyan toplam 509 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, gelecek beklenti ölçeği ve mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde IBM SPSS 25 Paket programı kullanılarak değişkenler yüzde (%), frekans, (f) ortalama değer olarak yansıtılmıştır. Normallik varsayımını incelemek amacıyla çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için ikili karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi, ve ilişki aramada pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Katılımcılar, cinsiyet, spor türü (bireysel, takım sporu), akademik başarı değişkenleri açısından mesleki eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer taraftan cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine gelecek beklentisi doyum alt boyutunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak; mesleki eğitime yönelik tutum arttıkça geleceğe yönelik beklentilerde de olumlu yönde artış olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Spor lisesi, öğrenci, mesleki eğitim, tutum, gelecek beklentisi.

1. Giriş

Spor liseleri spor alanında eğitimin yanında akademik alanda öğrencileri yükseköğretim alanına hazırlamaktadır. Beden eğitimi ve spor toplumların geleceği için çok önemli yere sahiptir. Sağlıklı bir birey ve toplum için bedensel eğitimin önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Bu eğitimi gerçekleştirmede spor liselerinin yeri ve önemi azımsanmayacak kadar büyüktür.

Meslek “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı” (Türk Dil Kurumu, 2020) ve kişinin belli ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan her türlü iş olarak tanımlanabilir. Mesleki ve teknik eğitim bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Alkan ve ark., 1991). Değişen ve çoğalan insan nüfusuyla birlikte yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçların yanına hızla gelişen teknolojik gelişmelerde eklendiğinde ortaya yeni iş kolları ve meslekler çıkmıştır. Ortaya çıkan bu yeni mesleklere hem bilgi birikimi hem de bedensel olarak hazır insan gücü yetiştirmek çok önemlidir. Spor alanı da her zaman değişen ve kendini geliştiren bir meslek alanıdır. Yetişmiş bu insan gücüne her alanda ihtiyaç olduğu gibi spor alanı da çok büyük ihtiyaç duyacaktır. Tutum kavramı sosyal psikolojide genel olarak bir bireye atfedilen ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve muhtemel davranışlarını organize eden eğilim anlamında kullanılmaktadır (Tutar, 2016). Bir öğrencinin geleceğe yönelik tutumları onun yaşamındaki ciddi evreleri nasıl atlayacağı konusunda belirli roller oynayacaktır. Tutumlar insanın obje ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlarlar. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2002). Buradan da anlaşıyor ki tutumlar, doğuştan gelmez ve öğrenmeye dayalı olarak ortaya çıkan özelliklerdir. Dolayısıyla da tutumlar sabit değil, değişkendir. Tutumların genç bireylerin gelecekteki spor kariyeri ya da aldıkları spor eğitimiyle birlikte nereye eğilim göstereceği merak konusudur.

¹Sorumlu yazar adres: Spor Bilimleri Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/Türkiye
e-mail: kerimali.akgl70@gmail.com

Bu meraktan yola çıkacak olursak tahmin edilebilir olması genç bireyleri rahatlatacak ve geleceğe daha net bir bakış açısıyla bakmalarını sağlayacaktır.

Tuncer (2011), ergenlerin kişisel gelecek hedeflerinin yetişkinlerden daha pesimist ve bundan ötürü de ümitsiz bir seyirde olduğundan bahsetmektedir. Buradan yola çıkacak olursak bu kırılğan ruh halindeki gençlerin önüne koyulacak imkânların net anlaşılır ve soru işaretlerinden arındırılmış olması oldukça önemlidir. Gelecekte spor liselerinin yapısında birtakım değişimler olacaktır. Bu değişimler gerçekleştirilirken ergenlik dönemindeki öğrencilerin ve spor alanının ihtiyaçları olabildiğince önemsenmesi en doğru tavır olacaktır.

Bu çalışmada, spor lisesinde okuyan öğrencilerin müfredatın belirlediği kazanımlar neticesinde spor dersleri almakta ve lise dönemleri boyunca aldıkları bu eğitimler neticesinde, okula ve derslere karşı birtakım tutumları ortaya çıkacağı ve bu tutumların geleceklerine yönelik ne gibi beklentiler oluşturacağı merak edilmektedir. Spor lisesi öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutumlarının geleceğe yönelik beklentileri arasında ne gibi bir ilişkiye sahip oldukları farklı değişkenler açısından incelenerek spor alanlarına ve spor literatürüne katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin cinsiyet, spor türü (Takım, bireysel), akademik durum değişkenlerine göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentilerinde farklılıklar ve mesleki eğitime yönelik tutumları ile geleceğe yönelik tutumları arasında ilişki incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Tipi

Araştırma, tarama modelinde betimsel niteliktedir. Tarama araştırması; deneysel araştırma gibi pozitivist sosyal bilimlerde içinde gelişen, örneklemde elde ettiği bilgilere dayanarak evren hakkında genelleme yapabilen araştırma modelidir (Metin, 2015).

2.2 Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Bu çalışmada Tokat Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi ve Sivas Ahmet Ayık Spor Lisesi'nde okuyan toplam 509 öğrenci üzerinde çalışılmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 3 maddelik "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Spor lisesi öğrencilerinin geleceğe yönelik beklentilerinin saptanması amacıyla Tuncer (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve yine Tuncer ve Tanaş (2020) güncellenen Ergen Gelecek Beklentileri (EGB) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11 soru ve 3 alt boyuttan (Kariyer ve Yaşam, Konfor, Doyum) oluşmaktadır. 5li likert tipi bir ölçektir. Araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,901 olarak belirlenmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutumlarını saptamak amacıyla Kalkan (2014) tarafından hazırlanan Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (MEYT), 35 maddeden ve tek boyutlu, 5 li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin çalışma için güvenirlik katsayısı 0,897 olarak tespit edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde IBM SPSS 25 Paket programı kullanılarak değişkenler yüzde (%), frekans, (f) ortalama değer olarak yansıtılmıştır. Normallik varsayımını incelemek amacıyla çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için ikili karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi, ve ilişki aramada pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin istatistiksel olarak çözümlenmesi sonucunda bulgulara yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımı

Değişkenler	Değişken Türleri	n	Yüzde %
Spor Lisesi Türü	<i>Tokat Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi</i>	268	52,7
	<i>Sivas Ahmet Ayık Spor Lisesi</i>	241	47,3
Cinsiyet	<i>Erkek</i>	301	59,1
	<i>Kadın</i>	208	40,9
Spor Branşı	<i>Bireysel Spor</i>	193	37,9
	<i>Takım Sportu</i>	316	62,1
Akademik Durum	<i>Pekiyi</i>	117	23,0
	<i>İyi</i>	245	48,1
	<i>Orta</i>	137	26,9
	<i>Kötü</i>	10	2,0
Toplam		509	100

Tablo 1' de araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların %52,7'sinin Tokat Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi'nden, %47,3'ünün de Sivas Ahmet Ayık Spor Lisesi'nden olduğu görülmektedir. Katılımcıların %59,1'inin erkek, %40,9'unun kadın olduğu, % 37,9'unun bireysel spor, %62,1'inin de takım sporu yaptığı, %23'ünün akademik başarı durumlarının pekiyi seviyesinde olduğu, %2'sinin de kötü bir akademik duruma sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi)

Ölçekler	Alt Boyutlar	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.S.	t değeri	p değeri
Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği	<i>Kariyer Yaşam</i>	Kadın	4,35	0,78	-,983	0,326
		Erkek	4,42	0,70		
	<i>Konfor</i>	Kadın	4,34	0,84	-,044	0,965
		Erkek	4,34	0,77		
	<i>Doyum</i>	Kadın	3,65	1,04	3,545	0,001*
		Erkek	3,31	1,10		
Mesleki Yönelik Tutum	<i>Eğitime M_E_Y_T</i>	Kadın	3,42	0,60	,635	0,526
		Erkek	3,39	0,54		

Tablo 2' de araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentileri karşılatılmıştır. Buna göre cinsiyete açısından farklılığın geleceğe yönelik beklentilere ait doyum alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek doyum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan katılımcıların spor türüne göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentilerinin karşılaştırılması (Bağımsız gruplar t testi)

Ölçekler	Alt boyutlar	Spor Branşı	$\bar{X}$	S.S.	t değeri	p değeri
Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği	<i>Kariyer Yaşam</i>	<i>Bireysel</i>	4,41	0,83	0,467	0,640
		<i>Takım</i>	4,37	0,71		
	<i>Konfor</i>	<i>Bireysel</i>	4,34	0,88	0,059	0,953
		<i>Takım</i>	4,34	0,77		
	<i>Doyum</i>	<i>Bireysel</i>	3,56	1,14	0,608	0,544
		<i>Takım</i>	3,50	1,05		
Mesleki Yönelik Tutum	<i>Eğitime M_E_Y_T</i>	<i>Bireysel</i>	3,42	0,68	0,214	0,811
		<i>Takım</i>	3,41	0,50		

Tablo 3' te araştırmaya katılan katılımcıların spor türüne göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentileri karşılatılmıştır. Buna göre spor türü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan katılımcıların akademik başarılarına göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentilerinin karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Ölçekler	Alt boyutlar	Akademik Başarı	$\bar{X}$	S.S.	f değeri	p değeri
Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği	Kariyer Yaşam	Pekiyi	4,53	0,70	6,421	0,000 1>3,4 2>4
		İyi	4,41	0,76		
		Orta	4,28	0,69		
		Kötü	3,57	1,21		
	Konfor	Pekiyi	4,47	0,77	4,212	0,006 1>3,4 2>4
		İyi	4,36	0,83		
		Orta	4,26	0,76		
		Kötü	3,60	1,29		
	Doyum	Pekiyi	4,53	0,70	0,817	0,485
		İyi	4,41	0,76		
		Orta	4,28	0,69		
		Kötü	3,57	1,21		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	M_E_Y_T	Pekiyi	3,44	0,64	0,196	0,899
		İyi	3,41	0,57		
		Orta	3,40	0,50		
		Kötü	3,31	1,11		

Tablo 4’ te araştırmaya katılan katılımcıların akademik başarılarına göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentileri karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarıları Pekiyi düzeyde olan öğrencilerin “Kariyer Yaşam ve Konfor” alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu iki alt boyutta da akademik başarıları iyi ve pekiyi seviyesinde olan öğrencilerin daha yüksek seviyede ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan katılımcıların mesleki eğitime yönelik tutumları ile geleceğe yönelik beklentileri arasındaki ilişki (Pearson Korelasyon Analizi)

	Kariyer Yaşam	Konfor	Doyum	Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	Geleceğe Yönelik Beklenti
Kariyer Yaşam	r 1	,827**	,237**	,342**	,948**
	p	,000	,000	,000	,000
Konfor	r	1	,263**	,309**	,872**
	p		,000	,000	,000
Doyum	r		1	,325**	,511**
	p			,000	,000
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	r			1	,400**
	p				,000

N: 509

Tablo 5 incelendiğinde, spor lisesi öğrencilerinin meslek eğitimine yönelik tutumları ile geleceğe yönelik beklentileri arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre mesleki eğitime yönelik tutum arttıkça geleceğe yönelik beklentilerde de olumlu yönde artış olduğu görülmüştür.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi, cinsiyet değişkenine göre spor lisesinde okuyan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir var olup olmadığına ilişkin tespitlere yer verilecektir. Tablo 2’ye bakılarak elde edilen bulgulara göre spor lisesinde okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinde cinsiyet açısından mesleki eğitime yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bununla beraber gelecek beklentileri ölçeğinin alt faktörü olan doyum boyutunda kadınlar lehine daha yüksek bir ortalama olduğu görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalarda mesleki eğitime yönelik tutumlarda farklılaşma görülmezken kadın bireylerin gelecek beklentilerinde pozitif bir algıların olduğu

görülmüştür (Öztürk, 2019; Demirel ve ark, 2019). Buradan hareketle yapılan bu çalışma ile benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir.

Tablo 3' te araştırmaya katılan katılımcıların spor türüne göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentileri karşılatılmıştır. Buna göre spor türü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$).

Yapılan saha çalışmalarında benzer neticelerin alındığına rastlanılmıştır (Arslan ve ark., 2021; Özsarı ve ark., 2018). Buradan hareketle yapılan bu çalışma ile benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir.

Tablo 4' te araştırmaya katılan katılımcıların akademik başarılarına göre mesleki eğitime yönelik tutumları ve geleceğe yönelik beklentileri karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarıları Pekiyi düzeyde olan öğrencilerin "Kariyer Yaşam ve Konfor" alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu iki alt boyutta da akademik başarıları iyi ve pekiyi seviyesinde olan öğrencilerin daha yüksek seviyede ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan saha çalışmalarında benzer neticelerin alındığına rastlanılmıştır (Dursun ve ark., 2018; Baş ve Altun, 2020; Yıldırım, 2021). Buradan hareketle yapılan bu çalışma ile benzer sonuçların elde edildiği söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde, spor lisesi öğrencilerinin meslek eğitimine yönelik tutumları ile geleceğe yönelik beklentileri arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre mesleki eğitime yönelik tutum arttıkça geleceğe yönelik beklentilerde de olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Benzer sonuçların farklı çalışmalarda tespit edildiği görülmüştür (Topuz, 2015). Sonuç olarak mesleki eğitime yönelik tutum arttıkça geleceğe yönelik beklentinin e arttığı görülmüştür. Buradan hareketle çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Spor lisesi öğrencilerinin geleceğe yönelik beklentilerinin daha sağlıklı gelişmesinde öğretmenlerin değerler eğitimi bağlamında kazanımlar elde etmesi önerilmektedir.

Spor liselerinden geçmişte mezun olmuş elit sporcuların okula davet edilerek kariyer günleri planlanabilir. Rol model olması için öğrencilerle etkileşime geçirilebilir.

Spor lisesi öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için başarı elde ettiklerinde ya da olum davranışlar yaptıklarında ödüllendirilebilir.

Spor lisesi öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutumlarını geliştirebilmek için okul bilgilendirmeleri, gazete, dergi, tv lerde yayınlar yapılarak tanıtımlar artırılabilir.

Spor liselerinin spor salonu, spor malzemeler, vb altyapılarını geliştirmek gereklidir

Spor liselerinde verilen derslerin içeriği ve kalitesi artırılarak öğrencilerin ders katılımları artırılabilir.

Spor liselerinde görev yapan öğretmen, idareci ve görevlilerin seçiminde özel kriterlere yer verilmesi ve liyakatin sağlanmasıyla birlikte öğrencilerin eğitime daha fazla katkı verilecektir.

5. Kaynakça

- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1991). Mesleki ve teknik eğitimin esasları. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, E., Özkan, Z., ve Kızılet, A. (2021). Bireysel ve Takım Sporunu Yapanların Bu Spora Başlamalarına Etki Eden Unsurlar ve Beklentileri. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6(3), 222-231, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Baş, N. Altun, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarının Rolü. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24 (1), 197-213.
- Demirel, M., & Arslan, A. Ç. F. (2020). Lisansüstü Eğitim Gören Öğrencilerin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. The Journal of Social Sciences, 39(39), 72-80.
- Doğan, H. (1989). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/513/6337.pdf>

- Dursun, A., Özkan, M. S., & Başkaya, Y. K. (2019). Ergenlerin gelecek beklentilerinin yordayıcısı olarak: psikolojik semptomlar ve akademik başarı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 121-144.
- Kalkan, Ö. K. (2014). Mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 117-128.
- Metin, M. (2015). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özsarı, A., Görücü, A., Altın, M., Boyalı, E. (2018). Üniversitelerin spor bilimleri bölümü özel yetenek sınavlarına hazırlanan bireylerin gelecek beklentileri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-22.
- Öztürk Z., (2019), Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşleri Ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları, (Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi, Düzce
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Topuz, Y., Kulaksız, T., Geriş, A. G. A. (2015), Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimlerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Gelecek Beklentilerine Etkisi, VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies* 6(2), 935-948.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2020). Mesleki Eğitim Sorunsalının Meslek Yüksekokulları Bağlamında Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. 4.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya.
- Tutar, H. (2016). Sosyal psikoloji, kavramlar ve kuramlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu, (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, İ. (2021). 'Kültürel Sermaye' Bağlamında Spor Liselerinin Akademik Başarı Durumu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 153-184

ERPA
Educational Researches and
Publications Association

Uzaktan Ebeveyn Koçluğu ile Ebeveynlere Öğretim Becerileri Kazandırılması: Özetleyici Derleme

Cennet Tuba Arslantürk Egin^{a1}, Aynur Gıcı Vatansever^b

^aMarmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

^bTrakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Bu çalışmada uzaktan koçluk ile ebeveynlere sunulan beceri öğretim programlarının gözden geçirilerek sistematik bilgi sunulması amaçlanmıştır. Tarama sürecinde otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğa sahip ebeveynlerle gerçekleştirilmiş olan uzaktan koçluk ile sunulan beceri öğretimlerinin etkililiğini değerlendiren hakemli dergilerde 2019-2021 yayımlanmış makaleler taranmıştır. Tarama sonucunda toplam 17 makale “özetleyici derleme” türünde sunulmuştur. Dahil edilen çalışmalar; katılımcı özellikleri (yaş, cinsiyet), bağımlı-bağımsız değişken, araştırma modeli, kullanılan teknolojik araçlar, aile eğitim uygulama süreci, geçerlik-güvenirlilik, izleme-genelleme, bulgular ve sonuçlarına ilişkin özellikler bakımından incelenmişlerdir. İncelenen araştırmaların sonuçlarına göre uzaktan koçluk ile ebeveynlere sunulan beceri eğitimi programlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarına çeşitli hedef davranışların kazandırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu, ebeveynlerin sunulan müdahale programını uygulamayı öğrendiği görülmüştür. Ayrıca uzaktan koçluk uygulamalarının etkili ve verimli olduğu ebeveynler tarafından bildirilmiştir.

Anahtar kelimeler:

Uzaktan koçluk, ebeveyn uygulamalı müdahale, otizm spektrum bozukluğu, beceri öğretimi.

1. Giriş

20. yüzyıl ile birlikte başlayan teknolojik gelişmelerin (örn., bilgisayar, internet, cep telefonu) 21. yüzyılda dijital çağı başlattığı ve eğitim öğretim alanlarında da dijitalleşme girişimlerini başlattığı söylenebilir. Üniversitelerde normal şartlar altında devam etmekte olan uzaktan eğitim, özellikle 2019 yılının son aylarında başlayan ve 2020 yılında küresel bir pandemiye dönüşen Covid-19 nedeniyle okulöncesi, ilk, orta ve yüksek öğrenim gören öğrenciler için zorunlu bir hale gelmiştir. Eğitim ortamları bina ve sınıflar dışına çıkıp dijital uygulamalara ve uzaktan eğitim sistemine dönüşmüştür. Uzaktan eğitim beraberinde birçok sıkıntı ve problemi getirirse de dijital eğitim çağı başlamış olup önümüzdeki yıllarda da artarak devam edeceği düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim bir hizmet sunum modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine verilen koçluk eğitimleri uzaktan çevrimiçi platformlarda verilerek, özel eğitim hizmetlerine erişim maliyetleri düşürülmekte, zaman tasarrufu sağlanmakta ve ebeveynler ile uzmanlar kendileri için en uygun zaman aralığında çevrimiçi platformlar aracılığıyla iletişime geçmekte ve eğitim gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitim yolu ile risk altındaki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine koçluk eğitimi verilerek bazı becerilerin nasıl öğretileceğine ilişkin bilgiler verilebilir, çocukları ile yakalayacakları öğretim fırsatlarında kullanabilecekleri stratejiler ebeveynlere öğretilebilir ve ebeveynlerin gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin geri bildirimler sağlanabilir. Bütün bunların sonucunda hem ebeveynlerin hem de yerel ve ulusal yönetimlerin her bir bireyin özel eğitime harcadığı/harcayacağı maliyetin azalacağı öngörülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde erken işaretlerini gösteren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemesiyle bilinen takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılıklar ile karakterize edilen ve yaşam boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluktur

¹Sorumlu yazar adres: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye
e-mail: tuba.arslanturk@marmara.edu.tr

(Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OSB erken ve yoğun davranışsal müdahale ile semptomlarında azalma gerçekleşebilen bir yetersizlik türüdür. Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (U.S. Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) verilerine göre 2012 yılında her 88 çocuktan biri OSB tanısı almakta iken (CDC, 2012), 2018 yılında bu oran 59 kişide 1 olarak değişmiştir (Baio vd., 2018). Geçtiğimiz günlerde yayınlanan rapora göre ise bu oran artık 44 kişide 1 olarak değişmiştir (CDC, 2021; Maenner vd., 2021). OSB tanı alma oranlarının artmasıyla birlikte OSB'li bireylere yönelik birçok müdahale, yöntem ve strateji ortaya çıkmıştır.

OSB'nin yüksek yaygınlık oranları (59 çocuktan biri; Baio vd, 2018; 44 çocuktan biri; Maenner vd., 2021) ve erken müdahalenin önemi göz önüne alındığında, uzmanların zamanlarını ve erişimlerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlayacak hizmet sunum modellerini yenilemeleri gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca, kırsal veya uzak bölgelerde yaşayan aileler, bilimsel dayanaklı müdahaleye erişimde genellikle engellerle karşılaşmaktadır (Mandell vd., 2010). Tele-sağlık, uzmanların video konferans veya etkileşimli web siteleri gibi iletişim teknolojilerini kullanarak uzaktan danıştığı ve tedavi sağladığı umut verici bir hizmet sunum modelidir (Dudding, 2009). Tele-sağlık, OSB'li bireylere ebeveyn eğitimi de dahil olmak üzere bilimsel dayanaklı müdahale sağlamak için kullanılmış ve yöntemsel sınırlılıklar olmasına karşın olumlu sonuçlar göstermiştir (Boisvert vd., 2010; Knutsen vd., 2016; Vismara vd., 2012; Vismara vd., 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Daha güçlü araştırma metodolojileri kullanılan uzaktan ebeveyn eğitiminin değerlendirilmesinin devam etmekte olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (örn., Ingersoll vd., 2016; Vismara vd., 2018) (Pacia vd., 2021). Ulusal alanyazında ise Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar (2020) benzer şekilde uzaktan koçluk uygulamasını okul öncesi öğretmenleri ile yürütmüşlerdir.

Son yıllarda bilgisayar ve internet kullanımındaki önemli artış; konuşma patolojisi, sosyal hizmet (Berger, Stein ve Mullin, 2009) ve eğitim (Machalicek vd., 2016; Meadan vd., 2016) gibi çeşitli alanlarda uzmanların sağladığı hizmetlerin çevrimiçi sunulması etkili ve kabul edilebilir bir alternatif ve / veya tamamlayıcı bir yöntem haline getirmiştir. Bu nedenle, bazı araştırmacılar, bilimsel dayanaklı müdahalelere erişimi iyileştirmek amacıyla ebeveyn tarafından uygulanan müdahalelerde bir hizmet sunma modeli olarak çevrimiçi uygulamaları araştırmıştır. Araştırmacılar, ebeveynlerin eğitim programlarını bilimsel dayanaklı müdahale yöntemleri hakkındaki bilgilerini artırmak için uygun, pratik, etkili ve yararlı bulduklarını bildirmişlerdir (Akemoğlu vd., 2020; Meadan vd., 2016; Vismara vd., 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Son yıllarda, çok sayıda bilimsel dayanaklı OSB müdahaleleri, çevrimiçi müdahale programlarına çevrilmiştir. Bu programlar problem davranışları azaltmak ve sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesi (Vismara vd., 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013) gibi çeşitli gelişim alanlarını hedeflemişlerdir. Bu programlarla ilgili araştırmalar ve sonuçları halen ortaya çıkmaya devam etmekte olup, ön kanıtlar hem ebeveyn hem de çocuk açısından sonuçların etkililiğini desteklemektedir (Parsons vd., 2017). Bununla birlikte, sınırlı örneklem büyüklükleri ve standartlaştırılmış önlemlerin eksikliği gibi mevcut çalışmaların metodolojik sınırlamaları nedeniyle, çevrimiçi müdahale modellerinin etkisini daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Greenfield, 2020).

Ebeveyn uygulamalı müdahaleler veya ebeveyn aracılı müdahaleler (Parent mediated interventions, Parent implemented interventions) en genel tanımıyla ebeveynlerin danışmanlık, rehberlik, koçluk gibi uzmanlardan aldıkları destekler aracılığıyla çocuklarına yeni bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, olumsuz davranışları azaltmak, olumlu öğrenme fırsatları yaratmak ve günlük yaşantılarındaki etkileşimlerin niteliğini arttırmak amacıyla aldıkları eğitsel destekler bütünüdür (Çattık, 2019; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016; Wong vd., 2015). Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan ebeveyn uygulamalı müdahaleler, ebeveynlere belirlenmiş olan müdahalenin birincil uygulayıcısı olmayı öğretmeyi hedeflemekte olup araştırma sonuçları da ebeveynlerin etkili birer uygulamacı olabileceklerini açıkça göstermektedir (Tomeny vd., 2019). Bu müdahaleler, ebeveynleri aracılığıyla özel gereksinimleri olan çocukların becerilerini artırmanın etkili bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Roberts ve Kaiser, 2011).

Ebeveynlerin bilimsel dayanaklı otizm müdahalelerine erişmesini engelleyebilecek birçok faktör vardır. Çoğu müdahale programı için gereken yüksek maliyet ve kapsamlı zamanın, birçok ebeveyn için engel olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Hastings, 2002). Ayrıca, kırsal veya düşük gelirli bölgelerde yaşayan ebeveyn ve çocuklar genellikle eğitilmiş uzmanlara ve dolayısıyla bilimsel dayanaklı müdahale programlarına erişimde zorluklar yaşamaktadırlar (Antezana, Scarpa, Valdespino, Albright ve Richey, 2017). Kizir (2019) yapmış olduğu derleme çalışmasında OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere ve OSB

alanında çalışan uzmanlara yönelik olarak yürütülen uzaktan koçluk uygulamalarını sistematik olarak incelemiştir. Kizir (2019) 18 çalışmayı incelemiş ve uzaktan koçluk uygulamalarının hedeflenen beceriler üzerinde etkili olduğunu bildirmiştir. OSB'li bireylere yönelik gerçek ortamlarda yürütülen tüm uygulamalarda olduğu gibi koçluk uygulamalarında da maliyet, ulaşım ve zamanın esnek olamaması gibi sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, söz konusu sınırlılıkların giderilmesinde uzaktan koçluk uygulamalarının bir çözüm olabileceği belirtilmiştir (Barkaia, Stokes ve Mikiashvili, 2017; Kizir, 2019; Meadan ve Daczewitz, 2015; Vismara vd., 2012). Bunun yanı sıra özellikle kırsal kesimlerde yaşayan ailelerin veya öğretmenlerin özel eğitim hizmetlerine ve uygulamaya yönelik uzman desteğine ulaşabilmeleri uzaktan koçluk uygulamaları ile mümkün olabilecektir (Barkaia vd., 2017; Meadan, Meyer, Snodgrass ve Halle, 2013). Bu engeller, müdahaleleri yaygınlaştırmak için ebeveyn tarafından uygulanan teleterapi programlarının kullanımına olan ilginin artmasıyla sonuçlanmıştır. Bu çevrimiçi uygulamalar için, uzmanlar (örn., araştırmacılar, konuşma dili patoloğları, özel eğitimciler) ve katılımcılar (örn., ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler) arasında sanal alışverişi sağlamaya yönelik çift yönlü iletişim ekipmanı ve güvenli bir platform kullanılması gerekmektedir. Daha açık ifade ile çevrimiçi eğitim uygulamaları, uzmanların ve katılımcıların etkileşimde bulunabileceği ve katılımcıların belirli bir konu veya alan hakkında yeni bilgi ve bilgilere erişebilecekleri interaktif bir etkileşim platformudur (Neely vd., 2017). Çevrimiçi eğitim uygulamaları, eşzamanlı, eşzamansız veya hibrit model olarak ikisinin bileşimi olacak şekilde üç biçimde olabilir (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği, American Speech-Language-Hearing Association, ASHA 2005). Eşzamanlı çevrimiçi eğitim uygulamaları, geleneksel yan yana yapılan uygulamalara benzer şekilde gerçek zamanlı olarak gerçekleştirilen etkileşimli bir eğitimidir. Eşzamanlı olmayan çevrimiçi eğitim uygulamaları ise, herhangi bir zamanda katılımcı tarafından görüntülenebilen, web sitesi gibi platformlarda depolanmış öğrenme bilgilerini veya videoları içerir (Snodgrass vd., 2017; Örneğin Tübitak Projesi olan Diken ve ekibi tarafından hazırlanan proje: Ev-Des).

Amerikan Mesleki Terapi Derneği ve ASHA da dahil olmak üzere artan sayıda profesyonel kuruluş, çevrimiçi hizmetlerin alternatif veya tamamlayıcı bir hizmet sunma yöntemi olarak kullanılmasını desteklemektedir (Sutherland vd., 2018). Çevrimiçi hizmetlerin (a) kırsal alanlardaki bireylere daha iyi erişim sağlama ve kentsel alanlardaki bireylerle benzer müdahale hizmetleri sunmaya çalışma (Heitzman-Powell vd., 2014) ve (b) maliyeti ve zamanı etkin sunma ve kullanma (Akamoglu vd., 2018; Curtiss vd., 2016) gibi çeşitli avantajları vardır (Akamoglu vd., 2020). Çevrimiçi eğitim uygulamaları ile ebeveynleri çocuklarının gelişimini destekleyecek becerilerle güçlendirmek için, uzaktan yönergeler kullanılarak ebeveynlerin müdahaleye erişimi ve doğru bir şekilde uygulama oranları artırılmaktadır. Çevrimiçi hizmet yöntemlerinin yüz yüze müdahalenin yerini alması amaçlanmasa da, başka türlü bir erişim mümkün olmadığında (2020 yılında başlayan ve devam etmekte olan pandemi koşullarında Covid-19 pandemisi sırasında kurum ve kuruluşlar kapatılmış ve özel gereksinimli bireyler ve aileleri büyük bir kayıp zaman yaşamışlardır.) bu yöntem ile öğretilen müdahaleler değerli bir alternatif olabilmektedir (Ritterband vd., 2003).

Teknolojideki ve internet tabanlı hizmetlerdeki gelişmelerle birlikte, araştırmacılar uzaktan ebeveyn tarafından uygulanan müdahaleleri sağlamak için çevrimiçi hizmetlerinin kullanımını incelemişlerdir. Çevrimiçi ebeveyn eğitimi, profesyonellerin ve araştırmacıların (a) ailelerle zamanında çalışmasına, (b) çocuğun doğal veya gerçek ortamlarında aileye danışmanlık (örn., koçluk) hizmetleri sunmasına ve (c) ebeveynlere uzak alanlarda bilimsel dayanaklı uygulamalara erişim (Snodgrass vd., 2017) imkanı sağlamıştır. Çeşitli araştırmalar, OSB ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların ebeveynlerinin, bu tür eğitim programlarının bilimsel dayanaklı müdahale prosedürleri hakkındaki bilgilerini artırmada uygulanabilir, kullanılabilir, etkili ve kabul edilebilir olduğunu bulduklarını göstermiştir. Örneğin, OSB'li 48 aydan küçük çocuklarla yapılan bir araştırma kapsamında, ebeveynlere video konferans ve web eğitimi yoluyla Erken Başlangıç Denver Modeli müdahalesi öğretilmiş ve çocukların seslerini duyurma ve ortak dikkat başlatma oranlarını artırdığını ortaya koymuştur (Vismara vd., 2013). Başka bir çalışmada (Wainer ve Ingersoll, 2013), araştırmacılar ebeveynlere karşılıklı taklit becerilerini (RIT) öğretmek için çevrimiçi program kullanmışlar ve katılımcıların web tabanlı kendi kendini yöneten eğitim modüllerini öğrenip kullandıktan sonra karşılıklı taklit becerilerini kullanmayı öğrenip artırdıkları bulunmuştur. Benzer şekilde, araştırmacılar çevrimiçi ebeveyn eğitimi ve koçluğun etkilerini incelemişler ve ebeveynlerin stratejileri uygulamayı öğrendiklerini ve çocukların tepkiler, başlatmalar, taklitler ve el hareketi gibi iletişim becerileri kazandıklarını bulmuşlardır (Ferguson vd., 2019; Sutherland vd., 2018).

Çevrimiçi olarak ebeveyn tarafından uygulanan müdahalelerin etkili olabileceğini gösteren artan sayıda çalışma vardır. Bununla birlikte, çevrimiçi hizmet sunumlarına başlamadan önce, uzmanlar, teknoloji ekipmanına (örn. kameralar, masaüstü bilgisayarlar, tripodlar) ve kaynaklara (örn. zaman ve teknolojiye aşinalık) erişim dahil olmak üzere uygulamada kullanmak için ek teknolojik desteğe ve dijital okur-yazarlığa ihtiyaç duyacaklardır. Akamoğlu ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada, çevrimiçi uygulamaların yüz yüze müdahalelere ek bir araç olarak hizmet etme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Potansiyel ve uygulanabilir bir platform olarak çevrimiçi eğitim, uzmanların artan sayıda aileye ulaşmasına ve ailelerin maliyetleri ve yükü artırmadan bir dizi hizmete erişimini sağlamalarına yardımcı olabilmektedir. Çevrimiçi eğitim kullanımı aile ile uzmanlar arasındaki işbirliği için de düşünülmelidir (Akamoğlu vd., 2020).

Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulaması 21. yüzyıl ile birlikte alanyazında yaygınlaşmaya başlamıştır. Ebeveynlerle işbirliğine dayanan ebeveyn koçluğu 2000’li yıllardan itibaren araştırmacılar tarafından dikkat çekici olmasına rağmen, 2010’dan sonra deneysel çalışmalarda ebeveyn koçluğunun etkililik ve verimliliği konusunda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır (Campell ve Coletti, 2013; McWilliam, 2012; Salisbury ve Cushing, 2013, Woods vd., 2011; Akt. Gıcı-Vatansever, 2018). OSB’li çocuklarına hedef becerileri edinmelerini sağlamak için ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamalarında ebeveyn koçluğunun etkili olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Brown ve Woods, 2015; Brown ve Woods, 2016; Foster vd., 2012; Lane vd., 2016; Suess vd., 2014).

Araştırmadan uygulamaya giden yol uzun ve karmaşık bir süreçtir; yapılan müdahale araştırmalarının çoğu iyi niyetle başlasa da, ona en çok ihtiyaç duyanların yani özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin eline asla geçmeyebilmekte ve bu müdahalelerden yararlanamamaktadırlar (Gitlin, 2013). Bu müdahale araştırmaları son aşamalarına ulaştığında bile, kitlesel yayılmanın önündeki engeller genellikle müdahaleye en çok gereksinim duyan grupların (ebeveynler ve özel gereksinimli çocukların) erişimini sınırlamaktadır ve müdahale programına sınırlı sayıda kişinin erişimi mümkün olmaktadır. Müdahale programını uygulayacak uzmanların yetiştirilmesi (yeterli donanımına sahip profesyonellere erişimde yaşanan zorluklar) ve ülke genelinde yayılmalarını sağlamak (kırsal yerleşim yerlerine gitmelerini sağlamak) oldukça maliyetli ve zorlayıcı olabilmektedir. Yakın zamandaki ekonomik eğilimler (örn.; işten çıkarılmalar, özel eğitim uzmanları sayısının yetersiz olması, kırsalda yaşayan ebeveynlerin özel eğitim hizmetlerine ulaşmada yaşadıkları zorluklar ve 0-36 aylık özel gereksinim ihtiyacı olan erken çocukluk dönemindeki çocukların özel eğitim hizmetlerine erişebilecekleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir okul olmaması) ve yaşam koşulları (pandemi dolayısıyla kapanma ve kısıtlamalar yaşanması, kırsalda yaşamak, deprem ve sel gibi doğal afetlerden ötürü kısıtlamalar yaşanması gibi) bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve uygulanması ile dengeleme ihtiyacının karşılanabileceğini yansıtmaktadır (Glasgow, Vinson, Chambers, Khoury, Kaplan ve Hunter, 2012). OSB’li çocuğa sahip ailelerin özel eğitim destek ihtiyaçlarının karşılanmasında var olan kısıtlı kaynakların etkili kullanılabilmesi için uzaktan ebeveyn eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılması, erişilebilir olması gerekmektedir (Kızır, 2020). Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada çevrimiçi koçluk uygulaması ile ebeveynlere sunulan çeşitli müdahale ve uygulamaların etkilerini incelemek için betimsel tarama yapmak amaçlanmaktadır. Alanyazında özel eğitimde uzaktan koçluk ile sunulan aile eğitimlerine ilişkin birçok derleme bulunmaktadır (Kızır, 2019; Kızır, 2020). Boisvert ve arkadaşları (2010) OSB olan bireylerin uzaktan değerlendirilmesi ile ilgili yapılan sekiz çalışmayı incelemişlerdir; Knutsen ve diğerleri (2016), OSB olan bireyleri konu alan ve uzaktan yürütülmüş olan 35 araştırmayı incelemişlerdir; Parsons, Cordier, Vaz ve Lee (2017), kırsal kesimde yaşayan OSB’li bireylere yönelik olan çalışmaları ele almış; Ferguson, Craig ve Dounavi (2019) ise, Uygulamalı Davranış Analizi’ne (UDA) dayalı olarak OSB olan bireylerle uzaktan eğitim şeklinde yapılmış olan 28 çalışmayı analiz ederek sonuçlarını sunmuşlardır. Kızır (2020) tarafından yapılan derlemede OSB’li çocuğa sahip ebeveynlere uzaktan koçluk ile sunulan sosyal ve iletişim becerileri müdahale programları incelenmiştir. Bu çalışmada ise özellikle pandemi sürecinde OSB’li çocuğa sahip ebeveynlere uzaktan koçluk ile sunulan beceri eğitimi müdahale, program ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitim pandemi süreci ile birlikte zorunlu hale gelmiştir ve hali hazırda yüz yüze başlamış olan çalışmalar çevrimiçi platformlara aktarılmak zorunda kalmıştır (örn., MEB-EBA). Pandemi süreci ile birlikte özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine yönelik uzaktan koçluk sunularak yapılan aile eğitimlerinin yaygınlaştığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada amaç, pandemi döneminde OSB’li çocuğa sahip ebeveynlere uzaktan koçluk ile verilen eğitimlere ilişkin betimsel bir tarama yapmak ve sistematik olarak bu

çalışmalara ilişkin bilgilere yer vermektir. Bu çalışmada (a) OSB'li çocuğa sahip ailelere yönelik uzaktan koçluk ile verilen araştırmalar, (b) araştırmalara ilişkin demografik bilgiler, (c) uzaktan aile eğitimlerinin uygulanma süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

2. Yöntem

Bu çalışma, OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere uzaktan koçluk ile sunulan müdahale programlarının öğretimini içeren araştırmaların bir özetleyici derlemesi olarak yapılmıştır. Makalelerin taranmasına 1 Kasım 2021 tarihinde başlanmış ve 1 Ocak 2022 tarihinde bitirilmiştir. Makalelerin taranması sürecinde Marmara Üniversitesi veri tabanı ve Google arama motoru üzerinden SAGE, Education Resource Information Center (ERIC), Pubmed ve Google Akademik elektronik veri tabanları taranmıştır.

Bu derleme, 2019-2021 yılları arasında, OSB'li çocuklara uzaktan koçluk ile ailelere yönelik olarak yürütülen araştırmaların analiz edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla, incelenecek araştırmalara karar verebilmek için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; (a) araştırmaların 2019-2021 yılları arasında yayımlanmış olmaları, (b) katılımcılarının OSB'li çocuğa sahip ebeveynler olması ve çocuklarına eğitim sunmaları, (c) hakemli bir dergide yayımlanmış olmaları, (d) çocuklara beceri öğretmeyi hedeflemiş olması ve (e) Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olmalarıdır. Tüm dünyayı sarsan Covid-19 Pandemisi 2019 yılı sonunda başlamış olduğu ve 2020 yılı başlarında küresel bir salgın haline geldiği için ölçütlere 2019-2021 yıllarını kapsayacak şekilde sınırlama getirilmiştir.

Araştırma kapsamına alınacak olan makaleler taranırken "otizm (autism)", "Otizm Spektrum Bozukluğu-OSB (Autism Spectrum Disorder-ASD)", "tele-sağlık (telehealth, telecare ve telemedicine)", "tele-konferans (teleconferance)", "tele-terapi (teletherapy)", "internet temelli eğitim (web-based education/training)", "aile uygulamalı eğitim (parent mediated training, parent implemented training)", "aile koçluğu (parent coaching)", "uzaktan koçluk (e-coaching)" ve "beceri (skills)" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Anahtar sözcükler girildikten sonra çalışmaların başlıkları ve künyeleri incelenerek 113 araştırmayı içeren bir liste oluşturulmuştur. İlk olarak, tez çalışması olarak yayımlanan ve hakemli bir dergide yayımlanmamış olan 12 çalışma bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılmamış olan iki çalışma, beceri öğretimini hedeflemeyen 53 çalışma, derleme veya meta analiz çalışmaları olan iki çalışma, uzman veya öğretmenlerle çalışılmış 21 çalışma, yinelenen üç çalışma, araştırma protokolü olarak yayınlanan bir çalışma ve tam metnine ulaşılamayan bir çalışma kapsam dışına çıkarılmıştır. Tarama sonucunda tam metin olarak ulaşılabilen çalışmalar, ölçütler dikkate alınarak ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmalara karar verilmiştir. Son olarak, ölçütleri karşılayan çalışmaların gözden kaçma ihtimaline karşı tam metin olarak okumaları yapılan çalışmaların kaynakçaları taranarak kontrol edilmiştir. Buna göre OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere, çocuklarına beceri öğretebilmelerine yönelik uzaktan koçluk ile gerçekleştirilmiş olan 17 araştırma bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde ilk olarak araştırmalar alfabetik olarak sıralanmıştır. Daha sonra, araştırmalarda incelenecek olan konulara göre bir form oluşturulmuştur. Bu form analizi yapılacak olan araştırmaların; katılımcı özellikleri (hem katılımcı çocuk hem katılımcı ebeveyn için yaş, cinsiyet, eğitim durumu), araştırma modeli, kullanılan yazılım programı veya teknolojik araçlar, uygulanan müdahale, aile eğitimi uygulama süreci, kalıcılık-genelleme-sosyal geçerlik, aile kazanımları ve çocuk kazanımlarına ilişkin bilgileri kodlamak amacıyla hazırlanmıştır. Sonrasında araştırma verilerini oluşturan tüm çalışmalar ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve belirlenen alanlara göre hedeflenen bilgiler form üzerine aktarılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın verilerini oluşturan çalışmalara ilişkin bulgular, belirlenen özellikler dikkate alınarak tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca, araştırmalardan ulaşılan her bir özelliğe ilişkin bilgiler özetlenmiş ve sistemli bir şekilde aktarılmıştır. Araştırmanın katılımcı özellikleri, araştırma modeli, uygulanan müdahale (bağımsız değişken), kullanılan teknoloji, hedeflenen kazanımlar (bağımlı değişken) ve kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik ile uygulama sürecine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir (Tablo 1 çalışmanın sonuna eklenmiştir). Ek olarak araştırmalarda öğretimi yapıları yöntemlere ve nasıl uygulandığına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir. Tablolarda araştırmalar, alfabetik sıralama dikkate alınarak sunulmuştur.

Katılımcı Özellikleri: Araştırmanın belirlenen ölçütleri gereği katılımcı olarak OSB tanısı almış olan ya da OSB olma riski bulunan çocuklar ve ebeveynleri ile yapılmış çalışmalar dâhil edilmiştir. İncelenen araştırmalarda OSB dışında başka tanıya (1 down sendromu, sayısı verilmeyen öğrenme güçlükleri) sahip olan katılımcı bilgileri de iki çalışmada bulunmaktadır. İncelenen çalışmalarda toplam 355 katılımcı ebeveyn bulunmaktadır. Ebeveynlerin 184'ü anne, 30'u baba, beşi diğer bakım verenlerdir ve beş çalışmada (Dahiya vd., 2021; Lindgren vd., 2020; Shanok vd., 2021; Ura vd., 2021; Yi ve Dixon, 2021) yer alan ebeveynlerin kimler olduğu belirtilmemiştir. Bazı çalışmalara yalnızca anneler katılmışken (Boutain vd., 2020; Gerow vd., 2020; Guðmundsdóttir vd., 2019; Tsami vd., 2019; Wainer vd., 2021) sadece bir çalışmaya yalnızca bir baba katılmıştır (Filippin ve Clapham, 2021). Ayrıca bazı çalışmalarda bazı çocukların hem anne hem babası çalışmaya katılmışlardır (Gerow vd., 2021; Pierson vd., 2021). 7 çalışmada ebeveynlerin yaş bilgilerine de yer verilmiştir ve tüm çalışmalar için yaş aralığının 26-56 olduğu görülmektedir. 9 çalışmada ise ebeveynlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ortaokul ile lisansüstü eğitim arasında değişmektedir.

Çalışmalara toplam 345 çocuk katılmıştır. Üç çalışmada çocukların cinsiyetlerine ilişkin bilgi verilmemiştir. 14 çalışmadaki katılımcı çocukların 148'i erkek, 39'u kız çocuğudur. OSB'nin erkek çocuklarda görülme sıklığı kız çocuklarında görülme sıklığının dört katıdır ve katılımcı cinsiyet verileri bu bulguları destekler niteliktedir. Çocukların yaşlarına sadece bir çalışmada yer verilmemiştir (Ancak çalışmada erken müdahale uygulamalarından bahsedilmekte ve erken yoğun davranışsal müdahale uygulanmaktadır. Buradan bir çıkarım yapmak gerekirse çocukların erken çocukluk döneminde oldukları söylenebilir), diğer çalışmalarda ise 12 aydan başlayıp 33 yaşına kadar çeşitlilik göstermektedir. Çalışmaların 7'sinde erken çocukluk ve okul öncesi çağındaki çocuklar katılımcı olurken; beşinde erken çocukluk, okul öncesi ve ilk okul çağındaki çocuklar; üç çalışmada ise erken çocukluktan 21 yaşa kadar tüm eğitim kademelerindeki çocuklar katılımcı olarak yer almıştır. Bir çalışmada ise 3-33 yaş arasındaki çocuklar katılımcı olmuştur. Sonuçlar şunu göstermektedir ki yapılan çalışmaların tamamında erken çocukluk ve okul öncesi dönemdeki çocuklar yer almıştır, bu da bize dolaylı yoldan da olsa, özel eğitimde erken dönemde verilen eğitimin ne kadar önemli olduğu ve araştırmacılar tarafından önem verildiğini, ebeveynlerin çocuklarının erken dönemlerinden itibaren özel eğitim hizmetleri almalarını sağladıklarını ve çocuklarını desteklemek için çalışmalara katıldıklarını göstermektedir.

Araştırma Modeli: İncelenen dört çalışma tam deneysel desen şeklinde tasarlanmıştır. Dört çalışma çoklu başlama, bir çalışma çoklu yoklama modeli, bir çalışma dönüşümlü uygulamalar modeli olarak tek denekli desen şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmaların ikisinde ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, birinde ise tek grup ön test son test model uygulanmıştır. Çalışmaların birinde karma araştırma yöntemi kullanılmış, birinde işlevsel analiz yapılmış birinde müdahale öncesi ve sonrası uygulama verileri alınmış, bir diğerinde ise test tekrar test yapılmıştır. Araştırma yöntemleri konusunda herhangi bir ölçüt belirlenmediği için çeşitli farklı yöntemlerle gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Yöntemlere bakıldığında en çok tek denekli araştırma modellerinden çoklu başlama modelinin kullanıldığı görülmektedir.

Kullanılan Teknoloji: Uzaktan eğitimi gerçekleştirebilmek için gerekli olan bir takım teknolojik aletlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar; bilgisayar, kulaklık, kamera, mikrofon, hoparlör, internet bağlantısı (kablolu veya wireless) veya hepsini içinde bulunduran tablet-akıllı telefon gibi araçlar ve eşzamanlı iletişime olanak sağlayan yazılım programları, veri toplamak için ekran kayıt programı ve dosya paylaşımı ve depolama için çevrimiçi bir depolama alanıdır. Elde edilen araştırmalarda bilgisayar/diz üstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar bu eğitimlerin gerçekleşmesinin temelini oluşturmuştur. Araştırmalarda ebeveynlere kullanılacak yöntem ve strateji ile ilgili bilgi aktarımı için modüller geliştirilmiş ve bu modüllere çevrimiçi platformlar (web siteleri) ile erişim sağlanmıştır. Bazı araştırmalarda koçluk uygulamaları video konferans yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda video konferans yapabilmek amacıyla "Skype", "Blackboard", "Box", "Zoom", "GoToMeeting", "Teachable", "WebEx", "Facetime" ve "Google Hangout" programları kullanılmıştır. Ayrıca veri toplamak ve gözlem yapabilmek için webcam (kamera) ve ekran kayıt programları kullanılmıştır. Ekran kaydı programı olarak "Debut", "Otterbox", "VSee" ve "VODburner" programları kullanılmıştır. Dosya paylaşımı için "Google Drive" kullanılan çalışmalar olmuştur.

Kalıcılık-Genelleme-Sosyal Geçerlik: Bu çalışmada, araştırmaların kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerine bakılmıştır. İncelenen araştırmaların 10'unda sosyal geçerlik verileri, altısında kalıcılık ve dördünde de genelleme verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında veya buna ilişkin ebeveyn

ifadelerine göre, tüm araştırmalarda uygulanan programların sosyal geçerliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynler programlardan memnun kalmışlar, uygulanabilir olduğunu bildirmişler ve uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bağımlı Değişken (hedeflenen kazanımlar): İncelenen araştırmalarda OSBlı çocuklar için hedeflenen beceriler problem davranışların azaltılması, iletişim becerilerinin artırılması, öz bakım becerilerinin öğretimi, günlük yaşam becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve taklit becerileridir. Çalışmaların hedef kazanımları OSBlı çocukların tanı kriterleri arasında yer alan iletişim ve sosyal beceriler alanlarındaki yetersizliklerini gidermeye yönelik olarak uzaktan eğitimler uygulanmıştır. Hedeflenen becerilerin öğretimi için ebeveynlere işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimi, temel tepki öğretimi, karşılıklı taklit eğitimi, uygulamalı davranış analizi ve doğal öğretim yöntemlerini uygulayabilme becerilerini kazandırmak hedeflenmiştir.

Bağımsız Değişken: Araştırmalarda etkililiği sınanan bağımsız değişkenler, araştırmacıların geliştirmiş olduğu aile eğitim programları olmuştur. C-HOPE, DANCE ve RUBİ isimli programlardır. Diğer bağımsız değişkenler ise işlevsel iletişim öğretimi, temel tepki öğretimi ve karşılıklı taklit eğitimi gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar olmuştur.

Uygulama Süreci: İncelenen araştırmaların uygulama süreçleri ilk olarak, başlama düzeyi veya öntest verilerinin toplanması, değerlendirme ve teknoloji kullanımına ilişkin bilgi verilmesi süreçleri ile başlamaktadır. Bu süreç bazı araştırmalarda ev ziyaretleri ile, bazılarında ise uzaktan gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmalarda ebeveynler ve uzmanlar hiç yüz yüze gelmemişlerdir. Uzaktan veri toplama sürecinde ebeveynlere yöntemle ilgili bir bilgi verilmeksizin çocuklarıyla etkileşime girmeleri ve birkaç dakikalık video kayıtları almaları, daha sonra dosya paylaşım programları yoluyla videoları uygulamacılara göndermeleri istenmiştir. Sonrasında öğretimi yapılacak olan yöntemi içeren modüller, DVD, Web siteleri veya video konferans yoluyla katılımcılara sunulmuştur. Modüller, bilgi içeren yazılar, görseller, örnek uygulama videoları, ev ödevleri ve değerlendirme araçlarından oluşmaktadır. DVD ve Web siteleri aracılığıyla bilgi aktarımı yapılan çalışmalarda ebeveynler öz-yönlendirmeli olarak öğretim sürecini tamamlamışlardır. Modüllerin tamamlanmasının ardından koçluk hizmeti ile çalışmalara devam edilmiştir. Koçluk oturumlarında, ebeveynlere öğretilmesi amaçlanan yöntemin, uygulanmasına ilişkin videolar üzerinden geri bildirim sağlanmıştır. Bu süreçte ebeveyn-çocuk etkileşimi gözlenmiş ve yönteme ilişkin doğru uygulama basamakları konusunda bilgilendirme yapmış, model olunmuş ve rol oynama ile ebeveynler desteklenmiştir. İncelenen araştırmalarda koçluk hizmeti uzaktan video konferans aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların tamamında uzaktan veri toplanabilmesi için ebeveynlerden 5-10 dakikalık videolar çekmeleri ve dosya paylaşım programı aracılığıyla iletmeleri istenmiştir. Ayrıca, eş zamanlı video konferans esnasında yapılan gözlemlerde ise ekran kaydetme programları ile veriler toplanmıştır.

Tablo 2. Araştırmalarda uygulanan müdahalelerin ve uzaktan koçluğun uygulanması

Makale	Aile koçluğu/müdahale uygulaması
Awasthi vd., 2021	Davranış uzmanı ailelere çocuklarına nasıl müdahale uygulayacaklarını öğretmiştir.
Boutain vd., 2020	Detaylı yazılı aşamalı öğretim planı ebeveynlere verilmiş ve uygulamaları istenmiştir. Model olma – rol yapma- anında geri bildirim ve geciktirilmiş geri bildirimden oluşan aile eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacı aşamalı yardımı sözlü olarak anlatmış, yazılı öğretim planını anlatmış, tüm doğru ve yanlış tepkiler için bir yardımcı ile birlikte model olmuştur. Ardından anneler baba ya da bir kardeş ile canlandırma yapmışlardır. Koçluk yapan araştırmacı her doğru adımı anında pekiştirmiş ve yanlış adım için doğrulayıcı geri bildirimde bulunmuştur. Her deneme öncesi araştırmacı çocuk rolüne giren kişiye nasıl davranacağını anlatmıştır. Anne bütün aşamaları canlandırdıktan sonradogrulayıcı geri bildirim olmaksızın yapılandırılmış 5 deneme daha gerçekleştirilmiştir. Daha sonra anne-çocuk ikilisi öğretim uygulamaları başlamıştır. Anında geri bildirimli bir oturum yapılmıştır. 3 deneme geri bildirimsiz yapılandırılmış eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. Oturum sonunda gecikmiş geri bildirim verilmiştir. Anında geri bildirim aşamasında, öğreten ebeveyn çocukla aşamalı yardım öğretim oturumları yürütürken, uzman sürekli olumlu ve düzeltici geri bildirim (koçluk) sağlamıştır. Bu geri bildirim, rol oynamadakiyle aynı süreç kullanılarak öğretim oturumları sırasında her ebeveyn davranışı beceri adımından hemen sonra verilmiştir. Öğreten ebeveyn hiçbir düzeltici geri bildirim olmadan arka arkaya üç oturum gerçekleştirdikten sonra, uzman her öğretim oturumunun sonunda geribildirim sağlayarak gecikmeli geribildirim aşamasına geçmiştir. Oturumlar, öğreten ebeveyn uzmandan hiçbir düzeltici geri bildirim almadan arka arkaya üç oturum tamamlayana ve çocuk bağımsız olarak beceri adımlarının en az %90'ını sergileyene kadar devam etmiştir. Uzman daha sonra, henüz öğretilmemiş tüm beceriler için başlama düzeyi oturumları yürütmüştür, ardından bir

	sonraki öz bakım becerisi için ebeveyn eğitimi yapmıştır. Bu adımlar her bir öz bakım becerisi için tekrarlanmıştır.
Dahiya vd., 2021	C-HOPE programı 8 oturumdan oluşmaktadır, 4 oturum grup ile 4 oturum ise bireysel gerçekleştirilmektedir. Grup oturumları 2 saat sürmekte olup, uygulamacılar çocukların davranışlarını ve iletişim becerilerini etkileyebilecek öğrenme farklılıkları da dahil olmak üzere OSB hakkında bilgi vermişlerdir. Ayrıca ebeveynlik stresi, psikolojik iyi oluş ve başa çıkma stratejileri de tartışılmıştır. Bireysel oturumlar 1 saat sürmüş olup hedef problem davranışları etkili bir şekilde belirleme, her katılımcının davranış planının geliştirilmesi ve uygulanmasına odaklanılmıştır (oturum ve içerikler çalışmada tablo halinde sunulmuştur). Ölçekler ile ön test-son test puanları hesaplanmıştır.
del Hoyo Soriano vd., 2020	Teknoloji kurulumu (15-45 dakika) kelimesiz resimli kitap ve teknoloji kurulumu kılavuzu: Senkronize gerçekleştirilmektedir, aileye sözel geri bildirimler sunulmaktadır. İlk eğitimde ELS-N manual yönetim, Powerpoint sunuları, klinikte gerçekleşen video örnekleri, kelimesiz hikaye kitabı, yazılar kullanılmakta ve bir saat sürmektedir. Koçluk oturumlarında (30 dakika) kelimesiz hikaye kitabı, yazılar kullanılmaktadır. Ev ödevi blokları (15-20 dakika) verilmiş ve 3-5 oturum sürmüştür. Ebeveyn ve uygulamacı arasında asenkron görüşmeler gerçekleşmiştir. FSR uygulanmıştır. Ebeveyne e-posta ile FSR'ye ilişkin geri bildirim sunulmuştur. Test-tekrar test 2 oturum FSR uygulanmış, geri bildirim sunulmamıştır. Çocuktan dil örneği alınmıştır. Görüşmeden çıkış (10-30 dakika) oturumunda ebeveyn ve uygulamacı arasında senkronize iletişim gerçekleşmiştir.
Fisher vd., 2020	e-öğrenme modüllerinden oluşmaktadır -yazılı rol oynama aşaması, yapılandırılmış ve oyun temelli öğrenme Toplam 9 modül (35-60 dakika süren – fotoğraf video sunum içeren) vardır. Modül tamamlanır tamamlanmaz (her ebeveyn bağımsız) araştırmacı haftalık amaçları gerçekleştirmelerini istiyor, her modülden sonra quiz yapılmakta ve %80 ölçüt karşılanırsa bir sonraki modüle geçilmektedir. 6 modül rol oynamayı içermektedir (araştırmacı rehberliğinde), rol oynama gerçekleşmeden önce araştırmacı ebeveynlerden o modüle öğrendikleri yöntemle hedef beceriyi göstermelerini istemiştir (örneğin 5 sn. bekleme ipucu ile ipucunun giderek artırılması yöntemi) her rol oynama 20 deneme içermektedir, ebeveynlere birçok fırsat verilmiştir. Program ortalama 5.2 ay sürmüştür. Görüşmeler 8 ila 10 görüşme boyunca toplamda 6 ila 10 saat sürmüştür.
Flippin ve Clapham, 2021	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Hibrit Telesaglık ve Uyarlanabilir Su Sporları Baba Koçluğu Müdahalesinin Kullanılması: Bir Pilot Çalışma 12 hafta hibrit koçluk eğitimi verilmiştir. Beceriler ve stratejilerin kullanımı uzaktan öğretilmiştir. Uygulamalar havuzda gerçekleşmiştir. Video çekilmiş ve sisteme yüklenmiştir.
Gerow vd., 2020	Yüz yüze ve uzaktan gerçekleştirilmiştir. Aile eğitimi yazılı ve sözlü yönergeler, ipuçları ve aile uygulamaları oturumları sonrası verilen geri bildirimlerden oluşan davranışsal beceri eğitim modelidir.
Gerow vd., 2021	6 ya da daha fazla hafta koçluk eğitimi almışlardır.
Guðmundsdóttir vd., 2019	Eş zamanlı video konferans ile koçluk yapılmıştır. Hedef belirleme, süreci değerlendirme, model olma, uygulanacak müdahale bileşenlerinin özetini yazma konularında 1.30-2 saat uzunlukta koçluk oturumları düzenlenmiştir.
Lindgren vd., 2020	Tüm işlevsel analiz ve işlevsel iletişim eğitimi oturumları çocuğun evinde aile tarafından gerçekleştirilmiştir. İşlevsel analiz oturumları düzenlenmiştir ve her oturum 5 dakika sürmüştür. 3 ila 5 oturum tamamlanmıştır. İşlevsel analiz oturumları uzaktan uzman eşliğinde 1 saat sürmüştür. İşlevsel analiz sonucunda çocuklar random olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Kontrol grubunda görmezden gelme ve sönme yöntemleri kullanılmış, deney grubunda işlevsel iletişim öğretilmiştir. İşlevsel iletişim kaçma ve elde etme davranışları için öğretilmiştir. İşlevsel iletişim eğitimi oturumları uzaktan uzman koçluğunda haftalık 1 saat sürmüştür. Son 5 dakika uygulama dijital olarak kaydedilmiştir. Ebeveynlerden her gün en azından 10-15 dakika işlevsel iletişim eğitimi uygulamaları istenmiştir. 12 hafta sonra işlevsel iletişim eğitimi bitmemiş olsa da karşılaştırma yapılmıştır. İşlevsel iletişim eğitimi ortalama 9 haftada bitmiştir (3-20). Müdahale 25 haftaya kadar sürecek şekilde ya da %80 ölçüt karşılanıncaya kadar sürecek şekilde planlanmıştır.
McGarry vd., 2019	Sunumda slayt ve video örneklerinden ve modüllerden oluşan bir eğitim paketi sunulmuştur. Eğitimler sonunda küçük çoktan seçmeli quizler yapılmış ve otomatik geribildirim verilmiştir. Ebeveynlerden

	haftalık 5 dakikalık video çekip sisteme yüklemeleri istenmiştir. Daha sonra bir sonraki modüle geçebilmişlerdir. Modüller 15-30 dakikalık öğrenme modülleridir. Bu modüllerde, 1-Temel tepki öğretiminin ABC'si 2- Öğrenme fırsatı oluşturma 3- Çocuğun diline tepkide bulunma 4- Müdahale planı seçme 5- Sosyal pekiştireçler kullanma 6- Sıklıkla sorulan sorular gibi başlıklar yer almıştır.
Pierson vd., 2021	PEER ve CROWD yöntemleri kullanılmıştır (P-ipucu, E- değerlendirme, E-genişletme, R-tekrar etme, C- tamamlama soruları boşluk doldurma, R-hatırlama soruları-hikayedeki spesifik detayları hatırlama, O- açık uçlu soruları cevaplama-duyguları ve becerileri tanımlayabilme, W-Wh- sorularını cevaplama-hikayedeki kim nerede ne nasıl neden sorularını yanıtlama, D-perspektif soruları -kendi deneyimlerini kitaptaki içerikle ilişkilendirme). Müdahaleci soruları CROWD yardımı ile geliştirmiştir. Her kitap için on sorudan oluşan farklı 3 set soru hazırlanmıştır. Ayrıca her soru için 4 resimli cevap oluşturulmuştur. Öncül set (kitapla ilgili konuşma, kitabın kapağındaki resme bakıp sence bu kitap ne hakkında gibi) uygulanmıştır. Haftada bir kez belirlenen saat ve günde koçluk verilmiştir. Görüşme öncesi uygulamacı yüklenen tüm videoları izler ve yazılı bir geribildirim hazırlar. Görüşme boyunca en az bir video izlenerek sözlü geri bildirim sunulur. Geri bildirimler materyallerin hazırlanması ve uygulanması ile ilgili olmuştur. Ebeveynlerle grafikler (uygulama güvenilirliği ve çocuğun doğru tepkileri) paylaşılır. Ebeveyn performansı ve çocuk davranışlarına ilişkin geri bildirim verilmiştir. Ebeveyn davranışları için model olunmuş ve rol yaptırılmıştır. İletişim ihtiyaçlarına yönelik spesifik geri bildirimlerde bulunulmuştur. Koçluk oturumları yaklaşık 1 saat sürmüştür. Başlama düzeyi oturumları 20 dakika sürmüş ve uzaktan sunularak aile tarafından yapılmıştır.
Shanok vd., 2021	60 ila 90 dakikalık süren oturumlar, ebeveyn beceri kazanımını desteklemek için doğrudan öğretim ve uygulama etkinliklerinden oluşmaktadır. Bilgi edinmeyi desteklemek için, bir çocuğun davranışına verilen etkili ve etkisiz tepkileri göstermek veya ebeveynin oturumda kapsanan materyaller hakkındaki bilgisini değerlendirmek için kısa videolar vardır. Son olarak, dersleri pekiştirmek için velilere oturumlar arasında her hafta tamamlamaları için ev ödevleri verilmiştir. 11 oturumdan (1 saat, haftada 1 kez) oluşan RUBI Ebeveyn Eğitimi programı 14 hafta verilmiştir. Hastalık veya tatil nedeniyle herhangi bir doğal iptal nedeniyle 14 hafta süre verilmiştir. Bu aynı zamanda ebeveynlere, her hafta öğretilen beceriyle ilgili yapılandırılmış ev ödevleri aracılığıyla sunulan becerileri çocukları ile uygulama fırsatı vermiştir. Ev ödevi, kılavuzdaki bir sonraki beceriye geçmeden önce vurgulanan becerinin uygulanması konusunda ebeveynlere daha fazla yönerge vermek için her oturumun başında gözden geçirilmiştir. Tüm oturumlar senkronize eşzamanlı gerçekleşmiştir. Tek eşzamansız aktivite, oturum zamanlarının dışında "ev ödevi" olmuştur. Değerlendirmeler ve ev ödevleri ailelere e-posta ile gönderilmiş ve ardından aileler tamamlanan değerlendirmeleri analiz için güvenli kayıt portallarına yüklemişlerdir. Her seansa eş zamanlı olarak, terapist danışanın ihtiyaçlarına özel bir davranış destek planı oluşturmuş, böylece ebeveyn tarafından bildirilen belirli davranışsal zorluklarla ilgili olarak öğretilen becerilerin uygulanmasını sağlamıştır. 11 oturum, Zoom aracılığıyla bireysel olarak ebeveynlere verilmiştir.
Tsami vd., 2019	Her randevudan önce terapist, aileye veya tercümana veya hem aileye hem de tercümana Vidyo yazılımı tarafından oluşturulan bir bağlantı içeren bir e-posta mesajı göndermiştir. Ebeveyn bir tele-sağlık seansı başlatmak için video bağlantısına tıklamış ve terapistlerle Vidyo yazılımı ve bilgisayar, iPad veya akıllı telefonlarındaki kamera aracılığıyla iletişim kurmuştur. Oturumlar 60 dakika sürmüştür. Görüşmeler başlamadan önce tercümanlar işlevsel analiz hakkında eğitilmiştir. Tercüman işlevsel analiz ile ilgili 20 açık uçlu soruya doğru cevap verene kadar eğitim sürmüştür. Tercüman yanlış cevap verdiğinde geri bildirim verilmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi için de 10 açık uçlu soru sorulmuş ve doğru yanıtlar alınana kadar eğitim devam etmiştir. Çevirmen kullanılacak aileler ile 2 oturum birer saatlik görüşmeler yapılmıştır. Problem davranışın topografisine, işlevine ve ne zaman ortaya çıktığına ilişkin bilgi almak yapılmıştır. İkinci görüşmede işlevsel analizin ne olduğu nasıl yapılacağı ebeveynlerin görevleri açıklanmıştır. Terapist koçluğunda işlevsel analiz oturumları gerçekleştirilmiştir. İşlevsel analizler sonucunda işlevsel iletişim öğretimi müdahale programları geliştirilmiştir.
Ura vd., 2021	1-2 saatlik çalışma ile ilgili bilgilendirme (web üzerinden) yapılması Çocukların otizm davranış semptomlarının değerlendirilmesi 12 haftalık (12 oturum halinde) ebeveyn koçluk müdahalesi Ebeveynlerin otizm davranış semptomlarını değerlendirmesi Başlama düzeyi ve müdahale sonrası Otizm Spektrum Değerlendirme Skalası verileri karşılaştırılmıştır. Web semineri konuları arasında iletişimi geliştirme ve iletişim modlarına genel bir bakış, kanıta dayalı davranış stratejileri (örn., iletişimi ödüllendirme, modelleme, yönlendirme, ipucu sunma ve ipucunu

silikleştirme, yanlışsız öğretim yöntemleri ve bekleme süreli öğretim ile çocuk iletişim girişimlerini genişletme) ve çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için bu stratejilerin uygulanmasını içermektedir. Webinar sırasında da anlatım, senaryo analizi ve uygulama etkinlikleri uygulanmıştır. İlk koçluk oturumunda uzman ebeveynle çocuk hakkında ve müdahale kazanımları hakkında görüşme yapmıştır. Aile görüşmesi ve değerlendirmeler sonucunda çocuğa kazandırılmak istenen sosyal iletişim becerilerine karar verilmiştir. Ailenin önceliklerine göre uzman kanıta dayalı bir müdahale planı geliştirmiştir. İkinci oturumda ebeveynlere yapılandırılmış müdahale planı verilmiştir. Hedef beceriler bir kelimedenden kompleks iletişim becerilerine kadar çeşitlenmektedir. İkinci oturum alt oturumlarında görüşme öncesi aile video çekerek sisteme yüklemekte ve uzman bu videoları izleyerek yazılı geribildirim hazırlamaktadır. Yaklaşık 1 saat süren oturumlarda uzman geribildirimleri aileye anlatmakta ve öğretimler için rol oynatmaktadır. Gerektiğinde müdahale stratejileri tekrar öğretilmektedir. Tüm ebeveyn koçluk oturumları çevrimiçi düzenlenmiştir.

Wainer vd., 2021

Çevrimiçi program 4 modülden oluşmaktadır.

-Başarı için düzenleme yapma (etkinlik seçimi, öncül kontrolü, uygulama zamanını planlama, destek sistemini planlama)

-Çocuğunuzu taklit etme (izler taklit, çocuğun sesletimini, jestlerini, vücut hareketlerini ve oyuncakla oynamasını taklit)

- Oyunu tanımlama (dilsel haritalama, çocuğun dil düzeyinin biraz üstünde basit ve betimsel dil kullanma)

-Nesnel taklit öğretimi (hedeflenen becerilerin öğretiminde model olma, ipucu ve pekiştirici sunmanın ve etkileşimi hızlandırmanın öğretimi)

Her modül bilgilendirici video, quiz, etkileşimli alıştırmalar, ev planlaması ve yansımaları/etkilerini içermektedir.

Web sitesinde video kütüphanesi, sıklıkla sorulan sorular bölümü, indirilebilir görsel materyaller, ilişkili kaynaklar için bağlantı linkleri ve tüm kullanıcılar için bireysel amaçlarını takip edebilecekleri ve kazanımlar için harcadıkları ve kalan zamanı görebilecekleri bir kontrol paneli bulunmaktadır.

4 modülün 5 haftada tamamlanması beklenmiştir. Koçluk aldıkları bölüm bu bölümdür. %80 ve üzeri uygulama güvenilirliği olanlar koçluk almadan online eğitime 5 hafta daha devam etmişlerdir. %80 altında uygulama güvenilirliği olanlar 5 hafta daha koçluk olarak uygulamaya devam etmişlerdir. 15 hafta sonra müdahale sonrası veriler toplanmıştır.

Yi ve Dixon, 2021

-ebeveyn katılımını ve devamını sağlamak için kısa bir taahhüt protokolü imzalanmıştır.

-60 gün boyunca eğitim uygulanmıştır. Protokolün etkililiğini görmek için randomize kontrollü çalışma yapılmıştır.

-program başladıktan sonra pandemi süreci gerçekleşmiş ve deney grubundaki aileler programa daha istekli katılmışlardır. Kontrol grubundaki ebeveynler ise çalışmanın ertelenmesini istemişlerdir.

-program (etkinlikler ve dersler) 60 günden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. UDA aile eğitim müfredatı dört bileşenden oluşmaktadır:

1- Bilgilendirme toplantısı: program, protokol, teknolojik koçluk hakkında genel bilgilerin verildiği bölüm

2-Beş çevrimiçi beceri geliştirme dersi (katılımcıların kendi hızlarında gerçekleştirdiği dersler) vardır. Ebeveynler teachable üzerinde eğitimlerini tamamlamaktadır. Dersler analitik davranış ilkeleri, beceri öğretimi, davranış yönetim stratejileri gibi başlıklardan oluşmakta ve bir çok modül içermektedir. Her modülün sonunda bilgilerin kontrol edildiği 3 ila 5 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir bölüm vardır. Aşamalı etkinlikler ile teknikleri öğrenmeleri ve evde kolayca uygulamaları beklenmektedir. Her çevrimiçi dersin sonunda ebeveynlerden derste öğrendikleri tekniği uygularken kaydetmeleri istenmiştir.

3-Koçluğun takip ettiği bireysel rehberlik oturumları (5 oturum). Her bir ders tamamlanıp, quizden başarılı sonuçlar alındıktan sonra, ebeveynler en az 45 dakika bir uzmandan 5 ayrı oturumda tamamladıkları derslere ilişkin bilgi ve geri bildirim almışlardır. Son oturumdan sonra evde uygulayabilecekleri davranış müdahale programı ebeveynlere verilmiştir.

4-Yetkinlik bazlı izlerlik: Ebeveynler bir çevrimiçi dersi tamamladıktan sonra müdahale takımı ile bir görüşme gerçekleştirebilirler. İlk toplantı planlanmadan önce ilk çevrimiçi dersin ve zorunlu etkinliklerin tamamlanmış olması gerekmektedir. Ebeveynler her derste öğrendikleri teknikleri videoya kaydederek sisteme yüklemek zorundadır. Tüm bunlar tamamlandıktan sonra çevrimiçi koçluk toplantıları gerçekleştirilmiştir. İkinci toplantı öncesi ebeveynlerin yine ikinci dersin sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmiştir. Beş ders ve rehberlik oturumları tamamlanın tamamlanmaz ebeveynlere davranış müdahale planı sunulmuş ve haftalık kontroller başlamıştır (daha detaylı içerik makalede

sunulmuştur). Haftalık kontroller koçluk şeklinde gerçekleşmiş, davranış müdahale planlarının uygulamaları takip edilmiş, sorular cevaplanmış, gerektiği zamanlarda planda değişiklikler yapılmıştır.

Pandemi öncesi bireysel rehberlikler klinik ortamda yüz yüze sunulabiliyordu. Pandemi ve kapanma ile birlikte ebeveynlere programı erteleme ya da çevrimiçi devam etme seçeneği sunulmuş, deney grubundan 5 kişi çevrimiçi devam etmeyi tercih etmiş kontrol grubunun tamamı erteleme istemiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, OSB'li çocuğa sahip ebeveynlere, çocuklarına beceri kazandırmalarına yardımcı olacak uzaktan koçluk ile aile eğitim uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik sistematik bilgi sunmaktır. Bu amaçla 17 çalışma incelenmiştir. Araştırmalarda elde edilen bulguların incelenmesiyle, katılımcı ebeveynlerin hedeflenen öğretim yönteminin uygulama basamaklarını doğru olarak yapabildikleri ve uygulama becerisi kazandıkları görülmektedir. Katılımcı çocukların ise büyük oranda hedeflenen becerileri sergileyebildikleri hatta becerilerin kalıcı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynler uzaktan aile eğitimi yoluyla uygulanan programlara ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Uzaktan veya internet temelli aile eğitim uygulamaları maliyet, ulaşım ve esnek zaman kullanımı bakımından geleneksel aile eğitim uygulamalarına göre önemli yararlar sağlamaktadır. Dolayısıyla incelenen çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda aile eğitim hizmetlerine ulaşmada sorun yaşayan ebeveynler için uzaktan eğitim bir alternatif olabilmektedir. Ancak bu hizmete ulaşabilmek için gerekli altyapı ve donanımına sahip olunması gerekliliği bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin söz konusu sınırlılığına rağmen sadece aile eğitim uygulamalarında değil mesleki gelişimde veya özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde de oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaç pandemi döneminde kendini açıkça göstermiştir.

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar umut vaad etmesine rağmen daha fazla katılımcıyla tam deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra yapılacak olan çalışmalarda izleme-genelleme oturumları ile geçerlik ve güvenirlik verilerinin toplanmasına ilişkin planlama yapılarak bu veriler de toplanmalıdır. Ayrıca yapılan çalışmanın genellenebilirliğinin olabilmesi ve sürecin başka araştırmacılar tarafından yinelenebilmesi adına deneysel sürecin ayrıntılı bir şekilde aktarılmasına gereksinim duyulmaktadır. İncelenen araştırmalarda belirtilen sınırlılıklar olmasına karşın OSB'li çocuklara beceri kazandırmada ebeveynlerin uzaktan eğitim yoluyla eğitilmelerinin mümkün olabileceği, ebeveynlerin kendi günlük rutinleri bozulmadan eğitim almalarının sağlanması ve uzaktan koçluk ile birlikte zamanın ve maliyetin ekonomik kullanımı gibi olumlu çıktıları ile ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dahil olmalarıyla yaşadıkları stres ve kaygının azalması ve yaşam kalitelerinin artması nedeniyle bu durumdan memnun oldukları sonuçlarına ulaşmaktadır.

Bu çalışmada çalışmaların taranması ve sistematik olarak sunulması sürecinde dikkatle çalışılmıştır. 2019-2021 yılları arasında yapılmış olan çalışmaların, bu araştırmaya dâhil edilmesi bir sınırlılık olmuştur. Ancak çalışmanın amacı pandemi sürecinde uzaktan koçluk ile verilen uygulamalı aile eğitimlerini incelemektir; dolayısıyla tarihler bu şekilde sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda gelecek araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. OSB tanısı dışında katılımcılarla yapılan uzaktan aile eğitim çalışmalarının sistematik olarak derlemesi yapılabilir, engel türlerine göre bir farklılaşma olup olmadığına bakılabilir, hangi engel türlerinde hangi öğretimlerin uzaktan yapıldığına ve etkililiklerine bakılabilir.
2. Özel eğitim alanında yürütülen uzaktan özel eğitim uygulamalarının sistematik derlemesi yapılabilir. Burada beceri öğretimi temel alınmıştır ancak değerlendirme, tarama gibi alanlarda da uzaktan özel eğitim uygulamaları gerçekleşmektedir. Araştırmacılar tarafından bu konulara da bakılabilir.
3. Uzaktan koçluk ve yüz yüze ile verilen koçluk uygulaması karşılaştırmalı çalışmaların sistematik derlemesi yapılarak etkililik, verimlilik ve maliyet gibi değişkenlere bakılabilir.
4. Ebeveyn uygulamaları yerine özel eğitim öğretmenleri, bütünleştirme uygulamaları bağlamında okulöncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütülen uzaktan koçluk uygulamalarının sistematik derlemesi yapılabilir.

5. Uzaktan koçluk ile verilen aile uygulamalı eğitimler daha uzun yıllar temel alınarak incelenebilir ve yıllara göre nasıl değiştiğine ve geliştiğine ilişkin bir derleme çalışması yapılabilir.

5. Kaynakça

- Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism Spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.
- Awasthi, S., Aravamudhan, S., Jagdish, A., Joshi, B., Mukherjee, P., Kalkivaya, R., ... & Edasserykkudy, S. (2021). Transitioning ABA Services From in Clinic to Telehealth: Case Study of an Indian Organization's Response to COVID-19 Lockdown. *Behavior Analysis in Practice*, 14(4), 893-912.
- Akamoglu, Y., Meadan, H., Pearson, J. N., & Cummings, K. (2018). Getting connected: Speech and language pathologists' perceptions of building rapport via telepractice. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(4), 569-585. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9603-3>.
- Akamoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 282-316. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09356-3>.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V. Washington, DC., APA.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2005). Speech-language pathologists providing clinical services via telepractice: Technical report [technical report]. <https://doi.org/10.1044/policy.TR2005-00152>. Retrieved from American Speech-Language-Hearing Association website: <http://www.asha.org/policy/TR2005-00152.htm>.
- Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J., & Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, 8, 590.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ... & Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1. <https://dx.doi.org/10.15585%2Fmmwr.ss6706a1>.
- Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589.
- Batu, E. S., Bozkurt-Aksoy, F. & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104.
- Berger, R., Stein, L., & Mullin, J. B. (2009). Videoconferencing: A viable teaching strategy for social work education? *Social Work Education*, 28(5), 476-487. <https://doi.org/10.1080/0261547080 2308625>.
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 209-230.
- Bilmez, H. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine sunulan koçluk uygulamalarının ebeveynlerin öğretim becerileri ve çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M., & Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: a systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(6), 423-432. <https://doi.org/10.3109/ 17518423.2010.499889>.
- Boutain, A. R., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2020). Evaluation of a telehealth parent training program in teaching self-care skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1259-1275.
- Brown, J. A., & Woods, J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early Intervention*, 37, 44-68. <https://doi.org/10.1177/10538 15115589350>.

- Brown, J.A., & Woods, J.J. (2016) Parent-Implemented communication intervention: sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/10.1177/0271121416628200>
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., ... & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159–167. <https://doi.org/10.1177/0040059915605816>.
- Çattık, M. (2019). *Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dahiya, A. V., Ruble, L., Kuravackel, G., & Scarpa, A. (2021). Efficacy of a Telehealth Parent Training Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder: Rural versus Urban Areas. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1-15.
- del Hoyo Soriano, L., Bullard, L., Hoyos Alvarez, C., Thurman, A. J., & Abbeduto, L. (2021). Using telehealth-delivered procedures to collect a parent-implemented expressive language sampling narrative task in monolingual and bilingual families with Autism Spectrum Disorder: A pilot study. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 77.
- Dodds, R. L. (2020). Helping Optimize Language Acquisition (HOLA) Online Parent Training Modules for Latinx Parents of Toddlers at Risk for ASD: Protocol for a Pilot Funded by the Organization for Autism Research. *JMIR Research Protocols*, 9(12), e18004.
- Dudding, C. C. (2009). Digital videoconferencing: applications across the disciplines. *Communication Disorders Quarterly*, 30(3), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1525740108327449>.
- Dunst, J., & Espe-Sherwindt, L. (2016) Parent mediated intervention in early childhood. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. (pp.37-56) Switzerland: Springer International.
- Estes, A., Vismara, L., Mercado, C., Fitzpatrick, A., Elder, L., Greenon, J., ... & Dawson, G. (2014). The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 353-365.
- Ferguson, J., Craig, E. A., & Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 582–616. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3724-5>.
- Fisher, W. W., Luczynski, K. C., Blowers, A. P., Vosters, M. E., Pisman, M. D., Craig, A. R., ... & Piazza, C. C. (2020). A randomized clinical trial of a virtual-training program for teaching applied-behavior-analysis skills to parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 53(4), 1856-1875.
- Flippin, M., & Clapham, E. (2021). Using a hybrid telehealth and adaptive aquatics father coaching intervention for children with autism spectrum disorder: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-22.
- Foster, L., Dunn, W., & Lawson, L. M. (2012). Coaching mothers of children with autism: A qualitative study for occupational therapy practice. *Physical ve Occupational Therapy In Pediatrics*, 33 (2), 253-263.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., Davis, T. N., Zambrano, J., Avery, S., Cosottile, D. W., & Exline, E. (2021). Parent-implemented brief functional analysis and treatment with coaching via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 54-69.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., S Akers, J., McGinnis, K., & Swensson, R. (2021). Telehealth parent coaching to improve daily living skills for children with ASD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 566-581.
- Gitlin, L. N. (2013). Introducing a new intervention: An overview of research phases and common challenges. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 177-184.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.

- Glasgow, R. E., Vinson, C., Chambers, D., Khoury, M. J., Kaplan, R. M., & Hunter, C. (2012). National Institutes of Health approaches to dissemination and implementation science: current and future directions. *American journal of public health*, 102(7), 1274-1281.
- Greenfield, E. (2020). *Pilot RCT of an Online Pivotal Response Treatment Training Program for Parents of Toddlers with Autism Spectrum Disorder* (Doctoral dissertation, UC Santa Barbara).
- Guðmundsdóttir, K., Ala'i-Rosales, S., & Sigurðardóttir, Z. G. (2019). Extending caregiver training via telecommunication for rural Icelandic children with autism. *Rural Special Education Quarterly*, 38(1), 26-42.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., & Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/1088357613504992>.
- Johnson, E., & Hastings, R. P. (2002). Facilitating factors and barriers to the implementation of intensive home-based behavioral intervention for young children with autism. *Child: Care, Health and Development*, 28(2), 123-129.
- Kizir, M. (2018). Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kizir, M. (2019). Reviewing of telehealth (distance) coaching practices for autism spectrum disorder. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1072-1110.
- Knutson, J., Wolfe, A., Burke, B. L., Hepburn, S., Lindgren, S., & Coury, D. (2016). A systematic review of telemedicine in autism spectrum disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(4), 330-344. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0086-9>.
- Lane, J. D., Ledford, J. R., Shepley, C., Mataras, T. K., Ayres, K. M., & Davis, A. B. (2016). A brief coaching intervention for teaching naturalistic strategies to parents. *Journal of Early Intervention*, 38 (3), 135-150.
- Lindgren, S., Wacker, D., Schieltz, K., Suess, A., Pelzel, K., Kopelman, T., ... & O'Brien, M. (2020). A randomized controlled trial of functional communication training via telehealth for young children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(12), 4449-4462.
- Machalicek, W., Lequia, J., Pickelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., ... & Alresheed, F. (2016). Behavioral telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 31, 223-250. <https://doi.org/10.1002/bin.1450>.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A.V., ... & Cogswell, M., E. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *MMWR Surveill Summ* 2021; 70(No. SS-11):1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1external icon>.
- Mandell, D. S., Morales, K. H., Xie, M., Polsky, D., Stahmer, A., & Marcus, S. C. (2010). County-level variation in the prevalence of Medicaid-enrolled children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1241-1246.
- McGarry, E., Vernon, T., & Baktha, A. (2020). Brief report: a pilot online pivotal response treatment training program for parents of toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3424-3431.
- Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care*, 185(1), 155-169. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866>.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R., & Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3-10.
- Meadan, H., Snodgrass, M.R., Meyer, L.E., Fisher, K.W., Chung, M.Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: a pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/1053815116630327>
- NAC- National Autism Center. (2015). National Standards Report 2. Randolph, Massachusetts: National Autism Center. <http://www.nationalautismcenter.org/> (Erişim Tarihi: 02.06.2021).

- NPDC- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2014). <http://autismpdc.fpg.unc.edu> (Erişim Tarihi: 02.06.2021).
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., Hong, E. R., & Hagan-Burke, S. (2017). Fidelity outcomes for autism focused interventionists coached via telepractice: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(6), 849–874. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9550-4>.
- Olçay Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm spektum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589- 610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>
- Pacia, C., Holloway, J., Gunning, C., & Lee, H. (2021). A Systematic Review of Family-Mediated Social Communication Interventions for Young Children with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00249-8>
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Parsons, D., Cordier, R., Vaz, S., & Lee, H.C. (2017). Parent-mediated intervention training delivered remotely for children with autism spectrum disorder living outside of urban areas: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8), e198.
- Pierson, L. M., Thompson, J. L., Ganz, J. B., Wattanawongwan, S., Haas, A. N., & Yllades, V. (2021). Coaching parents of children with developmental disabilities to implement a modified dialogic reading intervention using low technology via telepractice. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(1), 119-136.
- Ritterband, L. M., Gonder-Frederick, L. A., Cox, D. J., Clifton, A. D., West, R. W., & Borowitz, S. M. (2003). Internet interventions: In review, in use, and into the future. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(5), 527.
- Roberts, M., & Kaiser, A. (2011). The effectiveness of parent implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180–199.
- Shanok, N. A., Lozott, E. B., Sotelo, M., & Bearss, K. (2021). Community-based parent-training for disruptive behaviors in children with ASD using synchronous telehealth services: A pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 88, 101861.
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in speech–language therapy: The use of online technologies for parent training and coaching. *Communication Disorders Quarterly*, 38(4), 242–254. <https://doi.org/10.1177/1525740116680424>.
- Strauss, K., Vicari, S., Valeri, G., D’Elia, L., Arima, S., & Fava, L. (2012). Parent inclusion in early intensive behavioral intervention: The influence of parental stress, parent treatment fidelity and parent-mediated generalization of behavior targets on child outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 688- 703.
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., ... & Waldron, D. B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59.
- Sutherland, R., Trembath, D., & Roberts, J. (2018). Telehealth and autism: A systematic search and review of the literature. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 324–336. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1465123>.
- Tomeny, K. R., McWilliam, R. A., & Tomeny, T. S. (2019). Caregiver-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review of coaching components. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00186-7>.
- Tsami, L., Lerman, D., & Toper-Korkmaz, O. (2019). Effectiveness and acceptability of parent training via telehealth among families around the world. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(4), 1113-1129.
- Tunc-Paftalı, A., & Tekin-Iftar, E. (2020). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 1-19.

- Ura, S. K., Liao, C. Y., Ganz, J. B., Stein, K., & Clark, S. (2021). Parent-Coaching Telehealth Intervention for Youth with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Program. *Child & Family Behavior Therapy*, 43(2), 86-102.
- Ünlü, E., & Vuran, S. (2012). Case study: Training a mother of child with autism on how to provide discrete trial teaching. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4 (2-13).
- Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 67–79. <https://doi.org/10.1177/1088357616651064>.
- Vismara, L.A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2953-2969.
- Vismara, L. A., Young, G. S., & Rogers, S. J. (2012). Telehealth for expanding the reach of early autism training to parents. *Autism Research and Treatment*, 1–12.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11–24. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1538-4>.
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890.
- Wainer, A. L., Arnold, Z. E., Leonczyk, C., & Soorya, L. V. (2021). Examining a stepped-care telehealth program for parents of young children with autism: a proof-of-concept trial. *Molecular Autism*, 12(1), 1-14.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ...&Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- Yi, Z., & Dixon, M. R. (2021). Developing and enhancing adherence to a telehealth ABA parent training curriculum for caregivers of children with autism. *Behavior analysis in practice*, 14(1), 58-74.

Tablo 1. Araştırmanın Uygulanan Müdahaleler, Araştırma Deseni, Katılımcı Özellikleri, Kullanılan Teknoloji, Hedeflenen Kazanımlar, Kalıcılık-Genelleme-Sosyal Geçerlik Verileri

Makale	Uygulanan müdahale	Araştırma deseni	Aile Eğitim düzeyi	Katılımcı sayısı Ebeveyn (cinsiyet/yaş)	Çocuklar (cinsiyet/yaş/özel gereksinim durumu)	Kullanılan teknoloji	Aile kazanımları	Çocuk kazanımları	Kalıcılık – Genelleme – Sosyal Geçerlik
Awasthi vd, 2021	Uygulamalı Davranış Analizi temelli müdahalelerin çevrimiçi ortama aktarılması	Nitel (10 aile) ve nicel vaka çalışması (Karma)	-	51 terapist 9 davranış analisti 67 anne, 8 baba, 12 hem anne hem baba, 5 diğer bakım veren 10 aile	92 çocuk OSB ve diğer öğrenme güçlükleri (cinsiyet belirtilmemiş) (yaş belirtilmemiş)	Akıllı telefon Bilgisayar, tablet internet	-	Hedeflenen beceriler edinilmeye başlanmıştır	- ,-,+
Boutain vd, 2020	Davranışçı beceri eğitimi temelli aile eğitimi Aşamalı yardımla öz bakım becerilerinin öğretimi	Ebeveyn-çocuk ikilileri arasında ve ebeveyn-çocuk ikililerinde öz bakım becerileri arasında eşzamanlı olmayan çoklu başlama deseni kullanılmıştır.	2 lisans 1 yıl	3 anne (30-34-36) 3ü de evli ve çalışıyor	Otizmlili 3 çocuk 2 E 1 K 4-5 yaş	Facetime İpad mini Otterbox Jabra kablosuz internet Kulaklık	Aileler eğitimi etkili bulmuşlardır.	Öz bakım becerileri çocuklara kazandırılmıştır.	+ -+,-+
Dahiya vd, 2021	C-HOPE Tele-sağlık temelli müdahale (aile uygulamalı) 8 hafta Problem davranış azaltma	Ön test – son test Açıklayıcı analiz	-	Kırsal 12 ebeveyn Şehir 8 ebeveyn	Kırsal 12 çocuk 9e 3k Şehir 8 çocuk 6e 2k 3-12 yaş arası OSBli	-	Ailenin uygulama yeterliliği artmakta mıdır? Ailenin stres düzeyi düşmekte midir? Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan aileler için sonuçlar aynı mıdır? Farklılaşmakta mıdır? Bireysel oturumlara şehirde yaşayan ebeveynler daha çok katılmıştır. Sürpriz	Çocuğun problem davranışı azalmaktadır . Ailenin yeterliliğinin artması ile problem davranışları n azalması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur .	- ,-,

şekilde
çalışmadan
önce
kırsalda
yaşayan
ebeveynler
daha az
problem
davranış ve
daha çok
ebeveyn
bilgisi
bildirmişler
dir.

del Hoyo Soriano vd, 2020	Ebeveyn uygulamalı ifade edici dil örneği toplama prosedürü, tek ve çift dilli ebeveynlere derinlemesine bakış : pilot çalışma	Test-tekrar test	1 ortaokul, 3 lise, 1 yüksek okul, 1 lisans, 1 lisansüstü, 4 bilgi yok (çift dil)	11-11 toplam 22 aile (10 kadın 1 erkek her iki grupta da)	6-21 yaş Çift dil 4 k 7 e Tek dil 10 e 1 k	Laptop Kamera Kulaklık İpad Office skype	19 aile eğitimi tamamlamıştır. 18 aile eğitimin kolay ve uygun olduğunu belirtmiştir.	-
Fisher vd, 2020	Uygulamalı davranış analizi becerilerinin görsel öğretimi programı (erken yoğun davranışsal müdahale)	Deney kontrol grubu Ön test-son test randomize grup deneysel (anketi tamamlayan 13 kişi)	1 lise 5 ön lisans 5 lisans 2 lisansüstü	25 ebeveyn 21 kadın 4 erkek 26-46 yaş	Otizmlili 25 çocuk	Webcam İnternet Laptop Bluetooth kulaklık, mikrofon Hardwar e software program ları (Box, Blackboard)	Bütün bağımlı değişkenler istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmış, eğitimi sosyal olarak kabul edilebilir bulmuşlardır. Etkili bulmuşlardır	+
Flippin ve Clapham, 2021	Uyarlamalı su oyunları sırasında çocuk iletişim becerileri, oyun becerileri ve iletişime tepkiyi kullanma	Davranışlar arası çoklu başlama modeli tek denek	Baba lisansüstü	40 yaşında	5,6 yaşındaki OSBli oğlu	-	Hedeflenen üç tepki stratejisinin ikisini öğrenmiş ve kullanmıştır.	+
Gerow vd, 2020	Uzaktan koçluk ile aile	Dönüşümlü	-	7 anne	7 OSB olan çocuk 6 e 1 k	VSee software	-	-

	uygulamalı kısa işlevsel analiz ve müdahale	uygulamal ar		3-11 yaş arası	program ı Mikrofo n Hoparlör Kamera Laptop Bilgisaya r Telefon Video kamera İnternet bağlantıs ı iPad ve tablet tutucu bluetoot h kulaklık				
Gerow vd, 2021	Günlük yaşam becerilerini kazandırma da uzaktan aile eğitimi	Beceriler arası eş zamanlı çoklu başlama modeli	-	4 anne 2 baba program a katılıyor	4 erkek çocuk OSB 5-9 yaş arası	Laptop Kamera Mikrofo n Kulaklık VSee uygulam ası İnternet tablet	Ebeveynler uygulama güvenirliği ile uygulamalar ı gerçekleştir mişlerdir (%80 üzeri)	Her çocuk için üç beceri hedeflenmiş 12 beceriden 7si kazanılmıştır (çocuklardan birinde üç beceri de artmış ancak istenen ölçüt düzeyinde değildir).	
Guðmund sdóttir vd, (2019)	DANCE programı (Karar ver, düzenle, şimdi, hesapla ve eğlen)	Çocuk becerileri arasında çoklu başlama modeli, tek denek	Lisans: 1 Lise:2	3 anne 33-31-29	Otizmlı 3 erkek çocuk Yaş=3.11- 4.7-4.1 (okul öncesi)	Microsof t lifeCam Cinema USB Mikrofo n Skype VODbur ner kayıt yazılımı	Ebeveynler “Sosyal katılım” ve “istekte bulunma” stratejilerini n uygulanmas ı becerisini edinmişlerdi r	Çocukların sosyal katılım davranışları artmıştır	+,+ +
Lindgren vd, 2020	12 hafta sürmüş İşlevsel iletişim öğretimi davranış uzmanının uzaktan gerçek zamanlı koçluğunda ve eğitiminde aile tarafından gerçekleştiril miştir.	Randomiz e kontrollü çalışma karşılaştı rma grupları işlevsel iletişim öğretimi ve olağan müdahale İşlevsel değerlendi rme için çok elementli tek denek metodu kullanılmış tır (Iwata, ve	-	38 ebeveyn	21-84 aylık 38 çocuk Deney 3 k 18 e Kontrol 3 k 14 e	İşlevsel analiz oturuml arı dijital olarak kayıt altına alınmıştı r. İşlevsel iletişim öğretimi oturuml arı da kayıt altına alınmıştı r. İletişim oturuml arında yazılı/res	%98 işlevsel iletişimin aileler tarafından etkili bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olağan müdahaleye göre oldukça etkili olmuştur, olağan müdahalede problem davranışlard a önemli bir azalma olmamıştır.	Sosyal iletişim ve görev tamamlama gelişmiştir. İstek bildirimi başlama düzeyi %14.76 iken 12 hafta sonra %97.22 olmuştur. Kontrol grubunda bu oran başlama düzeyinde %16.99 iken 12 hafta sonra %28.25 olmuştur.	+,+ +

		diğerleri 1994) İşlevsel iletişim öğretimi katılımcıla r arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama modeli ve Uyarlamal ı dönüşüml ü uygulamal ar modeli				imli kart ya da kayıtlı ses kullanıl mıştır (çocuk isteğini bunlara dokunur ak ifade etmiştir).	Uygulama kabul edilebilirliği şeklinde sosyal geçerliğe bakılmıştır. 7li likert kullanılmış ve 6.3 gibi yüksek oranda uzaktan koçluk ile aldıkları eğitimi kabul edilir bulmuşlardı r.	Görev tamamlama ise başlama düzeyinde %40.89 iken işlevsel iletişim öğretimi sonrası (12 hafta) %99.85 olmuştur. Kontrol grubuna deney grubunda eğitim tamamlandı ktan sonra müdahale uygulanmış ve benzer sonuçlar bu grupta da elde edilmiştir.	
McGarry vd, 2019	Ebeveynler için Çevrimiçi temel tepki öğretim programı	Videolarda n müdahale öncesi ve sonrası uygulama verileri toplanmıştır ır	Lisans: 5 Yüksek Lisans: 4 Profes yonel derece: 1 Doktor a:1	51 ebeveyn 11 ebeveyn tüm modülü tamamla mıştır 11 ailenin verileri alınmış 8 anne 3 baba	Otizml çocuk Yaş=12-48 ay Otizml erkek 3 kız çocuk 20-46 aylık	İnternet erişimi Video kaydetm e ve yollama	Ailelerin kendi becerilerine güvenlerind e artış Aile uygulamalar ında (Çocuk katılımı, açık fırsat, çocuk seçimi, beceri çeşitliliği, izlerlik/ pekiştirme, doğal pekiştirme, pekiştirilmiş katılım, edinim ve kalıcılık) uygulama verisi toplanırken bakılanlar Aileler tarafından uygulanabili r bulunmuştu r.	Çocukların sosyal katılımlarınd a, vokalleşmele rinde, göz kntağı kurmalarında a ve olumlu yüz ifadelerinde artış olmuştur	- ,-,+
Pierson vd, 2021	Ailelere koçlukla gelişimsel geriliği olan çocuklarına uzaktan modifiye/uy arlanmış diyaloglu okuma	Katılımcıla r arası çoklu yoklama modeli	1 ön lisans 2 lisans 1 lisansü stü 1 üni terk	50-43-34- 35-38 3 çocuğun annesi bir çocuğun hem anne	3 OSB ve 1 down sendromu erkek çocuk 5-7 yaş arası	Kitap Fotoğrafl ı cevap kartları -WebEx - bilgisaya r, tablet, akıllı telefon	Ebeveynler yüksek güvenirlikle uygulamay gerçekleştir miştir. Ancak toplanan verilerin çeşitliliği	Bazı çocukların ipucu olmadan doğru tepkilerinde artış olsa da istenen düzeyde olmamıştır.	+ ,+ ,+

	müdahalesinin uygulanması			hem babası (otizmli) çalışmaya katılmıştır	-google drive Öncül set	dolayısıyla çocuklar üzerinde olumlu etkiden söz etmek mümkün değil	
Shanok vd, 2021	RUBİ (Davranışsal müdahaleler araştırma birimi) aile eğitim programının uygulanabilirliği	Ön test-son test deneysel model	24 aile programı tamamlıyor (4 aile pandemi dolayısıyla programdan ayrılmıştır)	29 çocuk 23 e 6 k 2-11 yaş arası 24 ü tanımlı 5i otizm riski altında	Bilgisayar İnternet erişimi	Birincil amaç, uzaktan sunulan RUBİ'nin uygulanabilirliğini araştırmak ve programın problem davranışları azaltmadaki etkilerine ilişkin keşifsel analizler yapmaktır.	
Tsami vd, 2019	İşlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimi (8 farklı ülkeden kırsal ve kentlerden ailelere öğretim yapılmıştır)	12 aile hem işlevsel analiz hem de müdahale oturumları tamamlamıştır.	2 lise mezunu 6 lisans mezunu 1 lisansüstü mezunu 2 ön lisans mezunu	29-43 yaş arası 12 aile çalışmaya tamamlamıştır.	3-13 yaşları arasında 2 çocuk Türkiye 1k 3 çocuk Yunanistan 3e 1 çocuk Meksika 1k 2 çocuk Suudi Arabistan 1k 1e 1 çocuk Kosta Rika 1e 1 çocuk ABD 1e 1 çocuk Ukrayna 1e 1 çocuk Rusya 1k	İnternete Akıllı telefon Dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar Vidyoprogramı Kablolulu internet, kablosuz internet Kamera Debut software	Ebeveynler müdahale uygulamasını kabul edilebilir olarak değerlendirilmiş ve müdahalelerini çocukları üzerinde etkili olacağını belirtmişlerdir. Bu bulgular, tele-sağlık teknolojileri ile uzmanların dünyanın her yerindeki ailelere davranış analizi hizmetleri sağlamaları için uygun bir seçenek olduğunu göstermektedir. Ebeveynler ve çocuklar farklı kültürlerden olsa da program etkili

olmuştur.
Tercüman
aracılığıyla
gerçekleşse
de etkili
olmuştur.

Ura vd, 2021	12 haftalık müdahale doğal öğretimin ebeveynlere öğretimi Ebeveynler koç desteğiyle davranış stratejilerini uygulamışla rdr.	Tek grup ön test-son test	41 ebeveyn 4 uzman koçluk yapmıştı r.	2-18 yaş arasında 41 çocuk	-	Kanıtla dayalı stratejilerin uygulanmas ını arttırmak hedeflenmiş tir. 18 ebeveyn tüm oturumları tamamlamış 15 ebeveyn 9-11 oturumu tamamlamış 8 ebeveyn 4- 8 oturumu tamamlamış tır	Çocukların sosyal iletişim becerilerini arttırmak Sosyal iletişim becerilerinde önemli değişiklikler olmuştur. Hedeflenme yen kazanımlar da gerçekleşmiş tir. Otizm davranış skalası puanlarında düşüşler beklenmiş ve düşüşler gerçekleşmiş tir. Bu çalışma pilot çalışma olup potansiyel etkileri görmek keşfetmek için yapılmıştır. Müdahale n süresinin kısa olmasına, uygulayıcılar ın ebeveynler olmasına rağmen hedeflenen beceriler kadar hedefle nmeyen becerilerde (dikkat, öz düzenleme, stereotipik davranışlar, davranışsal katılık gibi) de istatistiksel olarak anlamli fark	-
-----------------	--	---------------------------------	--	----------------------------------	---	--	---	---



ERPA
Educational Research and
Publications Association

Wainer vd, 2021	Otizimli küçük çocukların ebeveynleri için aşamalı bir telesağlık programının incelenmesi: bir kavram kanıtlama çalışması Çevrimiçi karşılıklı taklit eğitimi – 15 hafta	Randomize kontrollü araştırma Ran domize kavram kanıtlama çalışması (keşfedici çalışma) Kontrol grubu olağan müdahale yi almıştır deney grubu çevrimiçi karşılıklı taklit eğitimi almıştır	2 lise terk 2 lise mezun u 6 üniver site terk 4 lisans mezun u 5 lisansü stü mezun u 1 kişi bilgi verme miş	20 katılımcı anne Deney 8-10 Kontrol:7-10	18-60 aylık Deney: 8e 2 k Kontrol: 6 e 4 k	Vidyo program ı İnterakti f web sitesi Akıllı telefon, tablet ya da bilgisaya r	Çevrimiçi karşılıklı taklit eğitimi aileler tarafından yüksek oranda kabul edilebilir ve uygulanabili r bulunmuştur. Öz yeterlilik ve ebeveyn uygulama güvenilirliği için gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.	Sosyal iletişim becerilerinde fark bulunmuş, taklit becerileri için fark bulunamamı ştır.	-
Yi ve Dixon, 2021	Uygulamalı davranış analizi aile eğitim müfredatını n uzaktan nasıl geliştirileceğ ine yönelik detaylı teknolojik rehber sunulması çalışmanın amacıdır. Çalışma Şubat 2020 başında pandemi başlamadan 1 ay önce başlamıştır.	Randomize kontrollü çalışma	-	13 aile program a katılmıştı r, hepsinin bir çocuğu vardır. De ney grubu 7 Ko ntrol grubu 6	3-16 yaş 11 e 2 k Otizm tanılı çocuklar	Teachabl e, 2020 Powerpo int sunuları Videolar Ses kayıtları Zoom , GoToMe eting, Skype	Uygulamanı n kullanışlılığı üzerine veriler toplanmıştır.	Bakılmamıştı r	-

Development Of Experiment Videos Supported By Case Studies On Environmental Issues

Zeynep Melike Güçlü^a, Gamze Tunçay^a, Özge Özyalçın Oskay^{a1}

^aHacettepe University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education, Beytepe Ankara/Türkiye

Abstract

Environmental pollution and environmental problems are caused by people's behavior of using resources as if they were unlimited and being insensitive to environmental protection. The reasons underlying these behaviors of people are a lack of education and environmental awareness. One of the most effective solutions to this problem is environmental education. Environmental education should start from pre-school and continue throughout life. While environmental issues and their importance are explained to individuals in environmental education, the concepts should be associated with real life and supported with applications, making it easier for individuals to construct the concepts in their minds.

In this research supported within the scope of TUBITAK 2209-A Projects, chemistry pre-service chemistry teachers developed Case-Supported Experiment Videos and experiment sheets to create environmental awareness in 10th-grade students. The experiments developed were associated with the environmental topics of Acids, Bases and Salts, Chemistry Everywhere, 9th-grade Nature and Chemistry units in the 10th-grade curriculum, and a teacher and student experiment sheet consisting of five experiments overlapping with the acquisitions and case studies related to the subject before the experiments were prepared. Experiment applications were filmed on videos. The experiment videos were transferred to Youtube and QR codes were created for each experiment. In this way, it was aimed for students in different cities and schools to access the experiments without time and space restrictions and to repeat them as much as they want. If they wish, teachers can also perform the experiments in the school environment.

Keywords:

Environmental education, case study, chemistry experiments, pre-service teachers.

1. Introduction

In the 21st century, while the rapid developments in science, technology and industry aim to provide people with a more comfortable and better living environment, on the other hand, unconscious use of raw materials in the environment and insufficient disposal of harmful wastes from industrial enterprises have caused considerable damage to the environment (Bozyiğit & Karaaslan, 1998). The only and most effective way of preventing environmental pollution and solving environmental problems is to educate individuals who make up societies. It is necessary to raise individuals who feel responsible for the environment (Çabuk & Karacaoğlu, 2003). When individuals are aware of the environment and the problems that may arise, they act by considering the environment in every behavior they do (Gadenne, Kennedy, & McKeiver, 2009). Environmental education is one of the important concepts encountered in the process of creating environmental awareness. Environmental education is "a continuous learning process that enables individuals to develop awareness of their environment, to recognize environmental values, attitudes and concepts, and to gain knowledge, skills, values and experience to solve environmental problems in order to leave a healthy and clean environment for future generations" (Doğan, 1997; Vaughan, Gack, Solorazano & Ray 2003; cited in Güven & Aydoğdu, 2012).

Environmental education is a multifaceted and long-term education that requires lifelong knowledge, values, understanding and experience. It is an important field of study at all levels of education from pre-school to higher education. It should start in the preschool period and continue throughout life. When the

¹Corresponding author address: Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education, Beytepe Ankara/Türkiye
e-mail: ozge@hacettepe.edu.tr

research on environmental education is examined, while there are many studies at preschool, primary school and undergraduate level, there are not many studies at the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels at high school level. Environmental education should continue at all levels of education without interruption.

Since the environment is related to all areas of life, it has been the common subject of many courses such as Turkish, Social Sciences, Science and Technology, Physics, Chemistry, Biology, Visual Arts. In order to gain environmental awareness, it is necessary to give importance to practice and to associate the activities with daily life (Polat, 2013). One of the most appropriate teaching methods that can be used for this is the case study method.

The Case Study Method is to provide learning by solving real-life problems in a classroom environment. With this method, students understand the event, analyze the data and evaluate the problem. With the Case Study method, it is possible to present scientific concepts to students with events selected from daily life, to make students aware of the relationship between real life issues and science, and to improve students' scientific process skills (Çam & Köse, 2008).

Ünal and Yıldız (2016), in their study in which they examined the Effect of Argumentation Method Integrating Case Studies in Teaching Current Environmental Problems Unit in 9th grade biology course on Students' Achievement and Attitude towards Environmental Issues, the subjects were taught to the control group with traditional methods, and a total of seven activities including argumentation method activities integrating case studies were applied to the experimental group. As a result of the analysis of the quantitative data obtained, it was observed that the academic achievement and attitudes towards the environment of the experimental group students increased positively.

Effective environmental education will be possible with teachers who are trained in this subject. Environmental education can be realized more efficiently if teachers know which methods and techniques they can effectively provide environmental education to their students and how to create environmental awareness, consciousness and attitude. For this reason, within the scope of the "Community Service Practices" course at a state university in Ankara, pre-service teachers were asked to develop course materials that can create environmental awareness in their students, using new technologies and current teaching methods and techniques.

1.1 Aim of the study

In this study supported by the 2209-A TUBITAK University Students Research Projects Support Program, Videos of Experiments Supported by Case Studies in Chemistry lessons were prepared by Prospective Teachers attending the Chemistry Teaching Program in order to increase the environmental awareness of 10th grade students. 10th grade Acids, Bases and Salts, Chemistry Everywhere, 9th grade Nature and Chemistry units in the 10th grade curriculum were associated with environmental issues and experiment applications were recorded on videos. An experiment sheet consisting of five experiments was prepared. - Delivery of experiment sheets containing the experiments prepared by Chemistry Teacher Candidates (purpose of the experiment, chemicals used, conduct of the experiment, safety precautions, questions related to the subject), case studies related to the experiments, achievements related to the experiments, QR code and Youtube link prepared in order to access the experiment videos to teachers and students in different provinces,

- To understand the importance of the subject by associating the subject with daily life with the case studies in the sheet before the experiments,
- By using the QR code and Youtube link on the sheet, students have the chance to examine and study the experiments at any time and at any speed,
- Preventing this disadvantage in schools that do not have the opportunity to conduct experiments,
- Providing laboratory opportunities to students during periods of distance education, such as during the Covid-19 pandemic,
- Creating a material for extracurricular applications of hybrid teaching models such as flipped learning, which are thought to be more adopted today and in the future,
- Raising environmental awareness at different levels through implementations in different provinces and different types of schools,

With the help of all these applications, it is aimed to contribute to the education of 10th grade students as environmentally conscious individuals with high environmental awareness in the society by performing experiments on environmental issues.

1.1.1 Experiments in the Experiment Sheet and Related Outcomes

Experiment 1: Bioplastic Production

Gain:

10.4.1.2. Gives examples of the uses of common polymers.

- a. Polymerization event is explained and the concepts of -mer, monomer and polymer are emphasized.
- b. The positive and negative properties of polymers in different fields are emphasized

Experiment 2: Obtaining Adhesive from Milk

Gain:

10.4.1.2. Gives examples of the uses of common polymers.

- a. Polymerization event is explained and the concepts of -mer, monomer and polymer are emphasized.
- ç. The harms of toys and textile products containing polymer materials are mentioned.

Experiment 3: Water Hardness Experiment

Gain:

9.5.1.3. Explain the hardness and softness properties of water.

Experiment 4: Observing the Effect of Acid Rain!

Outcome:

10.3.3. Acids and Bases in Our Lives

10.3.3.1. Explains the benefits and harms of acids and bases.

- a. Explain the formation of acid rain and its effects on the environment and historical artifacts.

Experiment 5: Effects of Lime and Caustic

Acquisition:

10.4.1. Common Daily Life Chemicals

10.4.1.1. Explains the properties of cleaning agents.

- a. Without going into structural details, explain how soap and detergent active ingredients clean dirt.
- b. The benefits and harms of cleaning agents used in personal cleaning (shampoo, toothpaste, solid soap, liquid soap) are emphasized.
- c. Cleaning agents used for hygiene purposes (bleach, lime source) are introduced.

1.2 Sample of the study

This research was conducted in four different schools in two different cities with four chemistry teachers and 475 students taking chemistry courses. Before each experiment, it was aimed to introduce the subject with case studies to help students make connections between daily life and environmental concepts, and to reach a certain level of awareness by structuring the concepts in their minds with the experiment videos. A YouTube link and QR code were created for each experiment in the booklet, and students were able to access the experiment videos via their smartphones or computers.

In the applications, two of the four teachers used the experiment sheet to conduct experiments in the absence of laboratory conditions during the lesson, one teacher used it for subject review, and one teacher used it as a performance assignment.

In the interviews conducted with the teachers during the process, all of them described the practices as effective and enjoyable and stated that they planned to implement them in the future.

1.3 Conclusions and Recommendations

- Environmental education should continue at all levels of education without interruption. The use of experiment videos that can be accessed independently of time and space is very important and effective in overcoming the negativities such as the lack of laboratory environment, lack of materials, and limited time to be allocated from the lesson time.
- Case studies make it easier for students to make connections between chemistry topics and daily life.

- In order for environmental education to be effective, there is a need for well-trained teachers who can use technology and have a good command of teaching methods and techniques. For this reason, it is very important for prospective teachers to gain experience in such applications, to develop their creativity, and to include these applications in teacher training programs.

2. References

- Bozyiğit, R. ve Karaaslan, T. (1998). *Çevre Bilgisi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, (1-2).
- Akdes, A, O. (2019). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının Sosyo Demografik Faktörler Bakımından İncelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Çam, F. ve Köse Ö. E. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri, *Journal of Turkish Science Education*, (8), 2, 91-106.
- Doğan, M. (1997). *Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi Ve Eylem Planı Eğitim Ve Katılım Grubu Raporu*. Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.
- Gadenne, D.L., Kennedy, J. & McKeiver, C. An Empirical Study of Environmental Awareness and Practices in SMEs. *J Bus Ethics* 84, 45–63 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9672-9>
- Güven, E ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, *Journal of Teacher Education and Educators, Volume/Cilt 1, Number/Sayı 2, 2012, 185-202*.
- Özbebek-Tunç, Aysegül, Gökçe Akdemir-Ömür ve A. Zeynep Düren (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (47), 227-246.
- Özkuzu, Güdenli. (2021). Çizgi Filmlerin Çevresel Farkındalık Açısından İncelenmesi (Trt Çocuk Örneği), *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Özmen, H ve Karamustafaoğlu O. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Polat, S., Kırpık, C. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 205-227.
- Ünal, Ş ve Yıldız, K (2016). Örnek Olayların Entegre Edildiği Argümantasyon Yönteminin Öğrencilerin Çevre Konularındaki Başarı ve Tutumuna Etkisi, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1(1), 25-51.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Yılmaz, A. (2005). Lise 1 kimya ders kitabındaki bazı deneylerde kullanılan kimyasalların tehlikeli özelliklerine yönelik öğrencilerin bilgi düzeyleri ve öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 28, 226-235235.

Türkiye’de 2018’den 2023’e Kadar Toksik Liderlik Araştırmaları: Literatür Taraması

Seda Uluşan^a, Gözde Sezen Gültekin^{a1}

^aSakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, 54300, Hendek/SAKARYA

Özet

Genel anlamda liderlik denince akla karizmatiklik, etki, güç vb. kavramlar gelmekle birlikte yapılan liderliğin tanımına göre farklı liderlik türleri ile karşılaşılabilir. Bu bağlamda liderlik denince aklımıza birçok farklı liderlik türü gelmekte ve birçok tanımı bulunmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında genellikle izleyicileri belirli bir amaca ulaştıran kişi şeklinde ortak bir görüşün olduğu görülmektedir. Bu araştırmada toksik (zehirli) liderlik ele alınıp tanımlanmakta, boyutları ve toksik liderin özellikleri gibi kavramlar açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 2018 yılından 2023 yılına kadar olan ve yayın dili Türkçe olan Toksik Liderlik ile ilgili literatür taraması yapıp bu araştırmaların içerik analizini yapmaktır. Bu amaçla, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda toplam 65 (38 makale, 18 yüksek lisans ve 9 doktora tezi) çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar incelenerek tez/makale inceleme formu oluşturulup, Excel programında veriler kategorilere girilmiş ve içerik analizi daha sonra MedCalc ve Excel programı kullanarak istatistiksel verilerin analizi yapılmıştır. Edinilen bulgulara bakıldığında, çalışmaların çoğunun öğretmenlere uygulandığı, makale türünün yoğunlukla çalışıldığı, yayınların en fazla 2020 yılında yürütüldüğü ve nicel çalışıldığı, en fazla toksik liderliği örgütsel bağlilikle ilişkilendirerek yayınlar yürütüldüğü saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Toksik liderlik, toksik liderin özellikleri, toksik liderliğin alt boyutları.

1. Giriş

Liderlik kavramının literatürde çok farklı tanımları bulunmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında genellikle *izleyicileri belirli bir hedefe ulaştıran kişi* şeklinde ortak bir görüşün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda lider, bir grubu gerek iş gerek sosyal hayatta belirli bir amaç etrafında toplayan, hedeflerin gerçekleşmesi hususundaki süre içinde eylemleri planlayan, örgütleyen, koordine eden, yönlendiren ve denetleyen kişidir. Liderin kişilik özelliklerinin yanında iş hayatında gösterdiği liderlik tipi, örgüt üyelerinin örgüte olan bağlılıkları, performansları, iş memnuniyetleri, işten ayrılma veya işte kalma niyetleri düzeyleri gibi birçok davranışsal ve psikolojik durumlar üzerinde etkilidir (Ünüvar, 2023). Fakat her zaman liderlerin rasyonel davranması beklenmemektedir. Çünkü liderler de diğer insanlar gibi duygusal davranabilmektedirler. Bu sebeple liderlik türlerine bakacak olursak olumlu ya da olumsuz lider tipleri olduğu gibi, olumlu liderlerin nadiren de olsa olumsuz davranış sergilediği durumların olduğu söylenebilir.

Değişen ve gelişen çevresel şartlar, iş hayatındaki aşırı yük gibi nedenlerle örgüt üyelerinin üzerindeki baskı artmakta ve üyeler bu durumdan fazlasıyla etkilenmektedir. Liderlerin üyelerine davranış tarzı, üyelerin moral ve performanslarının üzerinde çok etkilidir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). İncelenen alan yazınlarda ateşleyici liderlik, babacan liderlik, dönüştürücü liderlik, etik liderlik, demokratik liderlik ve otantik liderlik gibi örgüt üyeleri üzerinde pozitif etkileri olan liderlik türlerinin aksine, otoriter liderlik, narsist liderlik, yıkıcı liderlik, istismarcı liderlik ve toksik (zehirli) liderlik gibi bazı liderlik türlerinin de örgüt üyeleri üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür (Ünüvar, 2023).

¹Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, 54300, Hendek/Sakarya
e-mail: sedaogrt@gmail.com, gsezen@sakarya.edu.tr

1.1 Toksik Liderlik

Liderlik terimi yönetim alanında büyük bir çalışma konusudur. Liderlik, örgüt üyeleri ile ilgili olduğu için, olumlu liderlik tutumlarının üyelerinin motivasyonlarına ve performanslarına nasıl katkı sağlayacağı ya da liderlerin etkisindeki üyeleri kendi hedeflerine nasıl motive edeceğini belirlemektedir. Buna karşın bazı liderlerin zararlı davranışlarda bulunduğu da bilinen bir diğer gerçektir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Örgüt üyelerine karşı kaba, narsist, yıkıcı, zehirli davranışlar gösteren liderliğe toksik liderlik denilmektedir. Toksik liderlikte, örgüt üyeleri lider tarafından otorite ile bastırılma, engelleme, bıkırma, eleştirme, manüple edici davranışlar gibi eylemlerle tehdit edilmektedir. Bu olumsuz etkiler örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasına, işten ayrılma niyetlerinin de artmasına, tükenmişliğe, örgütsel sessizliğe, örgütsel sinizme, okul ikliminin bozulmasına, bireysel performansın düşüklüğüne, öğretmen motivasyonunun düşmesine, örgütsel çatışmaya sebep olmaktadır (Nebioğlu, Muharrem, Tuna, 2022).

Toksik liderlik, işlevsiz kişisel özellikleri ve yıkıcı davranışları nedeniyle, yalnızca kendi örgütüne ve çalışanlarına değil, aynı zamanda yakın çevresi dışında bulunan diğer bireylere de makul ölçüde ciddi ve kalıcı zarar veren liderleri ifade etmektedir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Toksik liderlerin bazıları özellikle uzun yıllar yöneticilik yapan liderler, tüm yetkilerin kendinde olması nedeniyle kendine aşırı güvenme, kimseyi dinlememe, önyargılı davranma, aşırı bir öz güvenle hızlı karar alıp-verme, herkesin gözünün kendi üzerinde olduğuna ve her şeyin kendi kontrolünde olması gerektiğine inanırlar (Kara, 2022).

Flynn (1999) toksik liderliği, “Zorbalık yapan, tehdit eden, bağırان yönetici” şeklinde tanımlamıştır. Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) ise toksik liderliği; düzenli olacak şekilde örgütün amaçlarını, hedeflerini, kaynaklarını, etkinliğini, iş doyumunu önleyici ve sabotaj edici süreçlerle, örgütün varlığına zarar verme olarak açıklamışlardır. Toksik liderlik; yıkıcı, otoriter, narsist, kaba-zorba liderlik gibi negatif özellikler içeren liderlik tiplerinden negatif olan durumları içermektedir (Özer, 2017; Reyhanoğlu ve Akın, 2016).

Schmidt’e (2008) göre toksik liderler, örgüt üyelerinin mutluluğunu ve motivasyonunu önemsemeyen hatta genellikle kendileriyle ilgilenen, kendilerini diğer üyelerin yerine koymayan, dille tehdit etmese bile davranışlarıyla maniple eden, kendi isteklerini önemseyen kendini beğenmiş kişilerdir. Toksik liderler kendisini eleştireni değil onaylayan üyeleri terfi ettirirler (Çelebi, 2015). Wilson-Starks (2003) toksik liderlerin kendisini onaylayanları ödüllendirdikleri ve terfi ettirdiklerini ancak eleştireni ve sorgulayan üyelerini etkisiz bıraktıklarını ifade etmiştir.

Toksik liderler örgüt üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını görmezden gelip onları makine gibi görmekte, dünyanın merkezinde kendileri olduğunu ve herkesin bu duruma uyum sağlamak zorunda olduğunu hissettirmektedirler (Çalışkan, 2019). Oysaki sosyal bir varlık olan insanın kişilik özellikleri ve ihtiyaçları daha önemlidir. Bu durumu görmeyen ya da görmek istemeyen toksik liderlerin bulunduğu örgütlerde üyelerin işlerini önemseme konusunda verdikleri önemin azalacağı ve bu sebeple örgütsel bağlılıklarının da azalacağı, verimliliklerinin düşeceği, işten ayrılmalarının ve tükenmişlik hislerinin artacağı görülmüştür (İlhan, Çelebi, 2021).

Tablo 1. Toksik liderlik literatür tanımları

Yazarlar	Tanım
Conger (1990)	Kendini ve örgütü kötü-olumsuz duruma götüren, vizyonsuzluk, iletişimsizlik gibi genel yönetim beceri ve yeteneksizlik gösteren davranışlardır.
Ury (1991)	Genellikle toksik dinamikleri gösteren sistematik cesaret kırıcı etkilerdir (Zengin, 2019).
Robinson ve Bennis (1995)	Yerleşik normları ihlal eden, bir kuruluş ve üyeleri üzerinde olumsuz etkisi olan gönüllü eylemlere dayanan sapkın işyeri davranışlar bütünüdür.
Analyst Flynn (1999)	Herhangi bir iş gününde zorbalık yapan, tehdit eden, bağırان, ruh hali değişen yöneticiler barındıran örgüt iklimi.
Lubit (2004)	Narsist, acımasız zorbalık gibi olumsuz özelliklerine sahip liderlerin paydaşlarının çıkarlarını ve refahını bozan ve zedeleyen davranışlar bütünüdür.
Wilson-Starks (2003)	Aşırı kontrol yoluyla bireylerin ve örgütlerin zehirlenmesine neden olan yaklaşımdır.
Reed (2004)	Kişiler veya kişilerarası organizasyonu olumsuz etkileyen örgütsel iklimidir.

Kellerman (2004)	Kötü bir liderlik türüdür.
Williams, 2005	Doğrudan veya dolaylı olarak üzerinde sorumluluğu olan organizasyonun (veya birimin) etkinliğini bir yönetici, amir veya yönetici olarak bozan liderlik türüdür.
Walton (2007)	Sömürücü, taciz edici, yıkıcı, psikolojik ve belki yasal olarak yozlaşmış ve zehirli davranışlardır (Çetinkaya, 2017).

Tablo 1’de görüldüğü üzere toksik liderlik davranışlarının tamamı, örgütsel atmosferi ve örgüt içindeki olumlu havayı yok etmektedir.

1.1.1 Toksik Lider Özellikleri Ve Gösterdiği Davranışlar

Toksik liderlerin davranışları ilk olarak büyüleyen, sonunda manipüle eden, kötü davranan, takipçilerini engelleyen, çeşitli tahrip edici davranışlardan bir veya birden fazlasına katılan liderlerin uyguladığı toksik lider davranış formu şu şekilde ifade edilmiştir (Lipman ve Blumen, 2005):

- Özgür, dürüst bir açık düşünceye izin vermemek.
- İzleyicilerinin ve çevresindeki diğer insanların temel insan haklarını ihlal etmek.
- Yolsuzluk, suç veya diğer etik olmayan durumlarda bulunabilirlik.
- İzleyicilerinin en temel korkularına ve ihtiyaçlarına göre hareket etmek.
- İzleyiciler üzerindeki gücü ve etkisinin artmasını sağlayacak eylemlerde bulunmak.
- İzleyicilerinin kapasitelerini kısıtlayarak kendisine bağımlı hale getirmek.
- Kendilerini izleyicilerinin gözünde onları koruyup kollayabilecek tek kişi olduğunu göstermek.
- Soru ve sorunlarda kasıtlı gerçek dışı ve yanlış teşhisler yoluyla takipçileri yanıltmak.
- Gerçeği, adaleti ve mükemmelliği ileri sürerek örgütsel amaçları tahrip etmek.
- Sistemin yapı ve süreçlerini altüst etmek, suç teşkil edebilecek eylemlerde bulunmak.
- Yeni seçme ve desteklemeye yönelik yasal süreçleri baltalayarak, otoriter veya dar hanedan rejimleri inşa etmek.
- Çalışanlar üzerinde korku imparatorluğu inşa ederek, itaat etmelerini sağlamak olarak ileri sürmüştür.

1.2 Toksik Liderlik Boyutları

Örgütlerde birçok olumsuz duruma yol açan olan toksik lider davranışları Schmidt (2008:116) tarafından kendini övme (self-promotion), kötü niyetli gözetim (abusive supervision), tahmin edilemezlik (unpredictability), narsisizm (narcissism) ve otoriter liderlik (authoritarian leadership) olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir (Yılmaz, Bakan, Olucak, 2020). Bunlar:

Kendini Övme: Toksik liderliğin ilk boyutu olan kendini ön plana çıkarma boyutunda toksik liderler izleyicilerinin başarısını ve olumlu çıktılarını kendisi alırlar (Tenderis, Uzunçarşılı, 2023). Örgütlerin yönetiminde yer alan toksik liderler, örgütün elde ettiği bütün başarıları kendisine atfederler (Yılmaz, Bakan, Olucak, 2020). Olumsuz gelişmeleri kabul etmemekle beraber bu durumun sebebi olarak hep başkalarını gösterip, kendinden üst konumda bulunan kişilere sürekli kendini şirin göstererek, her şeyin kendi kontrollerinin içinde olduğunu vurgulamaya çalışırlar (Schmidt, 2015).

Kötü Niyetli Gözetim: Bu tip davranış ile örgütte üyelerini azarlayan, kaba davranışlar sergileyen, çalışanlara ekstra görevler yükleyen, onları olumsuz durumlardan sorumlu tutan ve suçlayıcı olan bir yaklaşım tarzı sergilerler (Gökgöz, 2022). Örgütlerin liderleri tarafından sürekli olarak ve belirli ölçülerde düşmanca sözlü ve sözlü olmayan davranışlara maruz kalmasını içermektedir (Tenderis ve Uzunçarşılı, 2023). Kendilerinin yaptığı işleri onlara kendini yücelterek anlatır ve utandırmaya çalışırlar (Schmidt, 2014). Toksik liderler örgüt üyelerine kötü davranarak, onları alenen küçük düşürür ve duygusal olarak hırpalarlar. Genellikle izleyicilerin geçmişteki yanlışlarını unutmazlar ve onlara başarıdan çok aciz geçmişlerini hatırlatırlar (Ertuğrul, 2021). Saldırganlıkla pozitif ilişkisi bulunan bu davranışlar (Aryee, 2007) üyelerin motivasyonunu düşürür ve kendisini gerçekleştirmesini engeller.

Tahmin Edilemezlik: Olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında farklı zamanlarda farklı davranış sergilerler. Liderlik davranışları benzer bir durumla karşılaşıldığında çok farklılaşabilir (Karakaya, 2021).

Örgüt üyelerine bazen çok insancıl ve sevecen davranış gösterirken, bazen de çok hırçın ve kırıcı olabilirler (Yılmaz, Bakan, Olucak, 2020). Liderin bu davranışları örgütte çalışan bireylerde tepkisizliğe ve sessizliğe yol açar (Schmidt, 2015).

Narsisizm: Bu gibi liderler kendilerini her şeyden, herkesten sürekli üstün görürler. Konu ile ilgili her şeyi en iyi kendilerinin bildiğine ve yaptığına inanırlar. Başkalarına karşı tutum ve davranışlarında özensizlik gösterirler (Yılmaz, Bakan, Olucak, 2020). Narsist lider, öz farkındalık ve empatiden yoksundur ve genellikle eleştiriye veya algılanan hakaretlere karşı aşırı duyarlıdır. Sıklıkla emeklerini abartır ve birçok konuda uzman olduğunu iddia eder. Fikir kendilerine ait değilse, bunun iyi olmadığını varsayarak, çalışanlarının önerilerini genellikle görmezden gelir ve en aza indirirler. Örgüt üyelerine karşı çok az empati kurar veya hiç empati kurmazlar (Uzunbacak, Yıldız, Sercan, Uzun, 2019). Kendileri için kurallara uymak çok önemli değildir, ancak başkaları kurallara uymak zorundadır (Schmidt, 2008).

Otoriter Liderlik: Bu tip liderler tüm kararları tek başına alma yönünde davranış gösterirler. Bu durum bazı toplumlarda kabul görse de, günümüz şartlarında, gelişmiş toplumlarda kabul edilmesi mümkün olmayan davranışlar olarak görülür (Yılmaz, Bakan, Olucak, 2020). Buna göre, toksik lider, organizasyondaki tüm işlerin kendi uygun bulma durumuna göre yapılmasını ister (Schmidt, 2015). Örgüt üyelerini değersiz kişiler olarak görürler ve izleyicilerine onların kullanabilecekleri araçlardan başka bir şey değilmiş gibi davranırlar (Ertuğrul, 2021).

1.3 Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı, literatürde çok geniş bir yer kaplayan toksik liderlikle ilgili son 5 yılda yapılmış çalışmaların derleme yöntemiyle analizini yaparak, yeni yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır. Toksik liderlik konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara şu çerçevede katkı sağlanması hedeflenmiştir:

- Toksik liderlik nedir, özellikleri ve alt boyutları nelerdir?
- Son 5 yılda toksik liderlik konusunda yapılan çalışmaların sayısı hakkında neler söylenebilir?
- Toksik liderlik hangi konu ya da konular ilişkilendirilmiştir?
- Toksik liderlik ölçeği daha çok hangi örneklem grubuna uygulanmıştır?
- Çalışmaların büyük çoğunluğu hangi sorulara cevap vermektedir?

Yukarıdaki soruların araştırmacılara kendi çalışmalarında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı, toksik liderlik ile ilgili literatürde daha önce yapılan çalışmalarını incelemek ve elde edilen sonuçları açıklamaktır. Çalışmada veriler, ilgili literatürün taranması sonucunda elde edilmiştir (Kaptan, 1998). Ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle sistematize edilmiştir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışma olduğundan bu çalışmada kullanılmıştır (Albayrak ve Çiltaş, 2017). Bu yöntem, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesine imkân sağlamaktadır. Böylelikle alandaki genel eğilimler ortaya çıkmaktadır. Betimsel içerik analizi kullanılarak elde edilen sonuçların, amaçlanan konulara yönelik olarak daha sonra yapılması öngörülen çalışmalara yardımcı olması beklenmektedir (Akyurt ve Ültay, 2021).

2.1. Evren ve Örneklem

Toksik liderlikle ilgili 2018 yılından 2023 yılına kadar yazılan Türkçe makale ve tezler incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda toplam 65 (38 makale, 18 yüksek lisans ve 9 doktora tezi) çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar titizlik ile incelenerek tez/makale inceleme formu oluşturulup, EXCEL programında veriler kategorilere ayrılmış ve içerik analizi için MedCalc ve Excel programı kullanarak istatistiksel verilerin analizi yapıp yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Toksik liderlik ile ilgili olarak birçok örneklem grubunu içeren çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Toksik liderlik ile ilgili en fazla çalışma yapılan alanın eğitim örgütleri olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem grupları

Uygulanan Kitle	n	%
Öğretmenler	20	30,8
Beyaz yakalı (sağlık-yönetici)	19	29,2
Mavi yakalı (tekstil-otomotiv)	12	18,5
Öğrenciler	3	4,6
Diğer	11	16,9
Toplam	65	100

Tablo 1 incelendiğinde en çok çalışmanın öğretmen örneklem grubu üzerinde (N=65, n=20, %30,8) olduğu görülmekte; en az çalışmanın (N=65, n=3, %4,6) ise öğrenci örneklem grubu üzerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu alanlarda toksik liderlik ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların türleri ise Tablo 2’de verilmiş olup yayınların çoğu makale türünde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma türlerinin dağılımı

Yayın türü	n	%
Makale	38	58,5
Yüksek lisans tezi	18	27,7
Doktora tezi	9	13,8
Toplam	65	100

Tablo 2 incelendiğinde en çok çalışmanın makale türünde (N=65, n=38, %58,5) olduğu görülmekte; en az çalışmanın (N=65, n=3, %4,6) ise doktora tezi türünde yapıldığı anlaşılmaktadır. Yayınların yıllara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiş olup 2019 yılından önce yapılmış çalışmalar nicel olarak az olmakla birlikte 2019 yılından itibaren toksik liderlik konusunda oldukça fazla çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaların yapıldığı yılların dağılımı

Yıllar	n	%
2018	4	6,2
2019	13	20
2020	20	30,8
2021	16	24,5
2022	12	18,5
Toplam	65	100

Tablo 3 incelendiğinde en çok çalışmanın 2020 yılında (N=65, n=20, %30,8) yapıldığı görülmekte; en az çalışmanın (N=65, n=4, %6,2) ise 2018 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmalarda göze çarpan diğer önemli bir hususun toksik liderliğin başka bir konuyla ilişkilendirilerek çalışmaların yapılmasıdır. Toksik liderliğin, diğer konulara kıyasla örgütsel bağlılık ile daha fazla çalışıldığı görülmektedir. Örgütsel bağlılıktan sonra, işten ayrılma ve örgütsel sessizliğin eşit düzeyde çalışıldığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Çalışmalarda toksik liderlik ile birlikte çalışılan konular.

Birlikte Çalışılan Konu	n	%
Örgütsel bağlılık	11	16,9
İşten ayrılma niyeti	7	10,8
Örgütsel sessizlik	7	10,8
Tükenmişlik	4	6,2
Örgütsel sinizm	4	6,2
Psikolojik sermaye	4	6,2
Görev performansı	3	4,6
Diğer (çatışma, iş tatmini, örgütsel özdeşleşme, stres,...)	25	38,4
Toplam	65	100

Tablo 4 incelendiğinde toksik liderlik ile birlikte en çok örgütsel bağlılığın ele alındığı (N=65, n=11, %16,9) yapıldığı görülmekte; en az çalışmanın (N=65, n=3, %4,6) ise görev performansı ile yapıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışmaların çoğu nicel yapıdadır ve çoğunda Çelebi (2015) tarafından geliştirilen toksik liderlik ölçeği kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. *Yayın türü*

Tür	n	%
Nicel	55	84,6
Nitel	10	15,4
Toplam	65	100

Tablo 5'e göre çalışmaların çoğu nicel yapıdadır (N=65, n=55, %84,6). Çalışmalarda Çelebi (2015) tarafından geliştirilen toksik liderlik ölçeği kullanılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Önemli bir etkilene yeteneği olan liderlerin sorumlulukları arasında örgütte bulunan çalışanlarının bilgi, yetenek ve deneyimlerinden en doğru şekilde yararlanarak, çalışan verimliliğini ve performansını artırabilmek, bu amaca bağlı olarak çalışanların motivasyonunu, duygu ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmek gelmektedir (Canbolat, Çelik, Ulukapı, 2021). Aksi durumda çalışanların işe ve örgüte karşı oluşan duygu ve tutumlarının bir çıktısı olarak onların tükenmişliği, bireysel performansı, çatışmaları, örgütsel bağlılığı, örgütsel sessizliği gibi konulardan bahsetmek mümkündür (Eriş ve Arun, 2020).

Toksik liderlik ile ilgili yayınlar incelendiği zaman, Işık ve Yalçınsoy'un (2018) tekstil sektöründe; Demirtaş ve Küçük'ün (2019) eğitim sektöründe, Çankaya'nın (2019) sağlık alanında, Eriş ve Arun'ın (2020) bankacılık alanlarında, Yavaş ve Tepebaş'ın (2020) turizm öğrencileriyle, Tenderis ve Uzunçarşılı'nın (2022) üst düzey yöneticilerde yaptığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu durum toksik liderliğin çok farklı yönetsel alanlarda bilindiğini göstermektedir.

İncelenen makale ve tezler neticesinde toksik liderliğin en fazla 2020 yılında çalışıldığı ve Çelebi (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı tespit edilmiştir. Toksik liderliğin en fazla örgütsel bağlılıkla ilişkilendirildiği ve yayın olarak makale türünün çoğunlukta olduğu görülmüştür (Akca, 2021). Yapılan bu çalışmada, çalışanların toksik liderlik algılarına göre her seviyedeki liderlerin/yöneticilerin toksik liderlik özelliği gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada toksik liderliğin, diğer konulara kıyasla örgütsel bağlılık ile daha fazla çalışıldığı görülmektedir. Toksik liderliğin örgütler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde örgütsel bağlılık, işten ayrılma, sessizlik, tükenmişlik ve örgütsel sinizm konularında çalışanların birtakım olumsuzluklarla karşılaşabildiği düşünülmektedir.

Çalışmamızın bazı kısıtlılıkları mevcuttur. Bunlardan en önemlisi her ne kadar literatürdeki çalışmaların tamamı dahil edilse de yeterli sayıda çalışmanın bulunmamasıdır. Ayrıca ilgili çalışmaların heterojen grupları içermesi genel bir kaniya ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Üst kademe liderler/yöneticiler için ise örgüt dışı bağımsız kuruluşlar tarafından örgüt üyelerine fikirleri sorularak yöneticilerinin değerlendirilmesi yapılmak suretiyle denetim mekanizmasına tabi tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Burns, 2017). İncelenen alan yazınlarında toksik liderlik davranışının kamu kurumlarında ve özel işletmelerde çok uygulanmadığı görülmüştür. Bu sebeple özellikle kamu ve özel kurumlarda karşılaştırmalı araştırmalar yapılması önerilebilir.

Toksik liderlik kavramının alt boyutları mobbing davranışını akla getirmektedir. Örgüt üyelerinin mobbinge uğrayabileceği düşünüldüğünde, toksik liderlik kavramı ile mobbing kavramının kamu ve özel kurumlarındaki çalışanlar üzerinde incelenmesinin faydalı bulgulara ulaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında sürdürülebilir liderlik kavramı, en kısa tanımı itibarıyla değişen çevre şartlarına ve toplumun beklentilerine göre, ortak bir amaç doğrultusunda örgüt üyelerinin refahını düşünüp üyelerini destekleyerek gelecekteki ihtiyaçlarını sağlamaya çalışan liderlik (Gültekin, 2020) olarak tanımlandığında, bu liderlik türünün toksik davranışını nasıl etkilediği ile ilgili çalışma yapılabilir.

5. Kaynakça

- Akca, İ. (2021). Kamuda toksik liderlik, işten ayrılma niyeti ve etik iklim algısı ilişkisi: Bir alan araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya
- Albayrak, E. ve Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L. Y. ve Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: test of a trickle-down model. *Journal of applied psychology*, 92(1), 191.
- Burns, J. (2017). Biopolitics, toxic masculinities, disavowed histories, and youth radicalization. *Peace Review*, 29(2), 176-183.
- Çalışkan, Ş. B. (2019). *Sosyal Etki kuramı bağlamında kişilerarası Toksik iletişimin işyerinde dışlanma davranışı üzerine Etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi)
- Canbolat, M. A., Çelik, A. ve Ulukapı, H. (2021). Toksik liderlik algısının kariyer bağlılığı ve görev performansı ile ilişkisine yönelik perakendecilik sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(1), 28-40.
- Çankaya, M. (2020). Sağlık çalışanlarında toksik liderlik algısı.
- Çelebi, N., Güner, A. G. H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 249-268.
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational dynamics*, 19(2), 44-55.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
- Eriş, Y. ve Arun, K. (2020). Liderin karanlık yüzü: Toksik liderlik davranışlarının çalışanların iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1861-1877.
- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Flynn, G. (1999). Cover Story Package-Stop Toxic Managers before They Stop You!. *Workforce-Boulder*, 40-46.
- Gökgöz, B. (2022). *Konaklama iş görenlerinin istismarcı yönetim algısı ve işten ayrılma niyeti: 4 ve 5 yıldızlı otel işletmeleri örneği* (Doctoral dissertation).
- İlhan, H. ve Çelebi, N. (2021). Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 201-223.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekışık Matbaası.
- Kara, C. (2022). *Liderliğin karanlık yüzü, toksik liderlik davranışının çalışanlar üzerine etkisi* (Doctoral dissertation).
- Karakaya, A. (2021). Toksik liderlik ve sağlık çalışanlarının toksik liderlik algı düzeyleri. *International Social Sciences Studies Journal*.
- Kellerman, Barbara . (2004) . *Kötü Liderlik: Nedir, Nasıl Olur, Neden Önemlidir* , Boston, MA : Harvard Business School Press
- Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 2005(36), 29-36.
- Lubit, R. (2004). The tyranny of toxic managers: Applying emotional intelligence to deal with difficult personalities. *Ivey Business Journal*, 68(4), 1-7.
- Nebioğlu, K. G. ve Muharrem, T. U. N. A. (2022). Toksik liderliğin iş performansı ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 9(4), 22-60.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military review*, 84(4), 67-71.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Does toxic leadership trigger organizational health negatively. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5(3), 442-459.
- Robinson, S. L. ve Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management journal*, 38(2), 555-572.

- Özer, Ö., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G. ve Avcı, K. (2017). Sağlık çalışanlarının toksik liderlik algıları üzerine bir araştırma. *Küresel İşletme ve Yönetim Araştırması* , 9 (1), 12.
- Schmidt, A. A (2008). *Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması* . Maryland Üniversitesi, College Park.
- Schmidt, A. A. (2014-2015). *An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).
- Sezen-Gültekin, G. ve Argon, T. (2020). Örgütsel sürdürülebilirlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 10 (3), 507-531.
- Tenderis, A. ve Uzunçarşılı, Ü. (2023). Toksik liderliğin örgütsel itaat aracılığıyla üretkenlik karşıtı iş davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(44), 25-53.
- Ury W. (1991), *No'yu aşmak: Zor insanlarla müzakere etmek*, Bantam Books, New York.
- Uzunbacak, H. H., Yıldız, A. ve Sercan, U. Z. U. N. (2019). Toksik liderliğin çalışanların tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211-219.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Ünüvar, H. (2023). Türkiye'de toksik liderlik alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Dynamics in Social Sciences and Humanities*, 4(1), 31-36.
- Walton, M. (2007). Liderlik zehirlenmesi – organizasyonların kaçınılmaz bir belası. *Kuruluşlar ve İnsanlar* , 14 (1), 19-27.
- Williams, D. F. (2005). *ABD Ordusunda toksik liderlik* (s. 1-27). Carlisle: ABD Ordusu Savaş Koleji.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. *Transleadership, Inc*, 1, 2016.
- Yalçınsoy, A. ve Işık, M. (2018). Toksik liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 1016-1025.
- Yavaş, A. ve Tepebaşı, B. (2020). Turizm öğrencilerinin toksik liderlik algısı üzerine bir araştırma. *In International Marmara Social Sciences Congress (Spring 2020)* (p. 512).
- Yılmaz, S., Bakan, İ. ve Olucak, H. İ. (2020). Çalışanların toksik liderlik boyutlarına ilişkin algılarının stres boyutları düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 27(3), 557-572.
- Zengin, M. (2019). Toksik liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 8 (4), 2754-2766.

Lise Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi

Serkan Necati Metin^{a1}, Ebru Bayır^b

^aBandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

^bBandırma Ali Öztaylan Anadolu İmam Hatip Lisesi

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin spora karşı tutumlarının tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Çalışmanın evrenini, Balıkesir ili Bandırma ilçesinde liselerde öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini ise, Bandırma’da liselerde öğrenim görmektedir olan 93’ü erkek 118’i kız olmak üzere toplam 211 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak üzere kişisel bilgi formunun yanı sıra, 22 maddeden meydana gelen, psikososyal gelişme, fiziksel gelişme ve zihinsel gelişme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan, 5’li likert tipindeki spora yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik olmak üzere 3 alt boyut, 13 madde ve 5’li likert tipindeki Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu uygulanmıştır. Çalışmada ikili karşılaştırmalar için t-testi kullanılırken, etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen’s d formülü kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılırken etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) formülü kullanılmıştır. Öğrencilerin spora yönelik tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi, spora yönelik tutumlarının tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve spor yapma durumları değişkenine bağlı tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülürken etki büyüklüğünün zayıf olduğu, öğrencilerin spora yönelik tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu ancak spora yönelik tutumlarının, tükenmişlik düzeyini %4 gibi küçük bir oranda açıkladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Öğrenci, tutum, tükenmişlik.

1. Giriş

Sosyal bilişsel teorilere göre, tutumlar insan davranışlarının önemli belirleyicileridir (Ajzen, 1988). Tutumlar insanların algılarını, inançlarını, yargılarını ve bilişlerini temsil eder (Triandis, 1971) ve bilgi, birikim ve deneyimler yoluyla değiştirilebilir (Rajeski, 1990). Spora yönelik tutum ise spor davranışının olumlu bir belirleyicisidir (Theodorakis, 1994). Spora yönelik olumlu tutum geliştiren bir bireyin, olumsuz bir tutum geliştiren bir bireye göre sporda başarılı olma olasılığı daha fazladır (Çiçek, 2019).

Günümüzde spor, çocuk ve ergenler için fiziksel gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal olarak gelişmelerini sağlamak ve sosyalleşmek için temel bir destekçi olarak kabul görmektedir (Koçak vd., 2013). Düzenli olarak spor yapmak, çocukların sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlarken, ergenler ve yetişkinler için bilişsel işlevlerin gelişimine katkı sağlar (Weuve vd., 2004).

Tükenmişlik kavramı ise ilk kez 1974 yılında Helbert Freudenberger tarafından “başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucu kişinin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Maslach ve Pines gibi araştırmacılar da bireyin gerçekliğe zıt olan hedefi başarmaya olan bağlılığının baskısı sonunda oluşan zihinsel, duygusal ve fiziksel tükenme durumu şeklinde tanımlar yapmışlardır. Son olarak ise Aronson (1998) “bir amaç, bakış açısı, idealizm, enerji ve istek kaybı olarak ifade ettiği tükenmişlik” aynı zamanda sürekli stres, çaresizlik,

¹Sorumlu yazar adres: Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Balıkesir/Türkiye
e-mail: smetin@bandirma.edu.tr

umutsuzluk ve kapana kısılmışlığa neden olan fiziki, zihni ve hissi bir tükenme hali" olarak tasvir etmektedir (Dolgun, 2010).

Sporda yapılan tükenmişlik çalışmaları, sporcuların tükenmişlik düzeylerinin artmasının; güdülenme düzeylerinin azalmasına (Gustafsson vd., 2008; Lonsdale vd., 2009), kaygı düzeylerinin artıp, özgüvenlerinin azalmasına (Cremades vd., 2011), stres düzeylerinde artışa (Tabei vd., 2012) ve umutsuzluğa kapılmalarına (Gustafsson vd., 2010) neden olduğunu göstermektedir.

Lise öğrencileri içinde bulundukları ergenlik durumunun yanı sıra eğitim sisteminden kaynaklı sürekli bir yarış içerisinde bulunmaktadır. Hedefledikleri amaca ulaşmak için başarılı olmaları gerektiği algısıyla birlikte bunun için aşmaları gereken sınavlar ve stres durumları gibi durumların varlığı bu grubu tükenmişliği çok yoğun yaşayan bir kitle olarak karşımıza çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin spora karşı tutumlarının tükenmişlik durumları üzerine etkisinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizini içeren başlıklara yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Ele alınan çalışmamızda çalışmanın amaçlarına uygun bir biçimde bağıntısal araştırma modeli ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Var olan problemi, söz konusu problem ile ilgili karşılaşılan durumları, değişkenler ile değişkenler arası ilişkileri belirten modele bağıntısal araştırma modeli denir. (Kurtuluş, 1998). Betimsel model ise geçmişte var olmuş veya hala var olmaya devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan kişi ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Çalışmada ele alınan nesne veya şahıs kendi içinde bulunduğu şartlarda ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Araştırmada bilgiler ise anket tekniğinden faydalanılarak elde edilecektir. Katılımcılar ise seçkisiz/tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenecektir.

2.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Balıkesir ili Bandırma ilçesinde liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise, Bandırma'da liselerde öğrenim gören 93'ü erkek 118'i kız olmak üzere toplam 211 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ölçeklerin dağıtımı gerçekleşmeden önce bilgilendirme yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	93	44.1
	Kadın	118	55.9
Sınıf	9. Sınıf	62	29.4
	10. Sınıf	51	24.2
	11. Sınıf	61	28.9
	12. Sınıf	37	17.5
Spor yapıyor musunuz?	Evet	121	57.3
	Hayır	90	42.7
Toplam		211	100

2.3 Veri Toplama Araçları

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, kaçınıcı sınıf oldukları ve spor yapıp yapmadıklarına yönelik bilgileri öğrenmek için anket formu oluşturulmuştur.

2.3.2 Spora Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin spor yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Koçak (2014) tarafından geliştirilen, 22 maddeden ve psikososyal gelişme, fiziksel gelişme ve zihinsel gelişme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan spora yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir.

2.3.3 Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu

Çalışmada halen öğrenim görmekte olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Schaufeli ve ark. (2002) 'nın geliştirmiş olduğu ölçek, Türk diline geçerliliği ve güvenilirliği üzerine çalışılarak Çapri ve ark. (2011) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik olmak üzere 3 alt boyuttan ve 13 sorudan meydana gelmektedir. Tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde bulunan yüksek puan, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt ölçeğinde bulunan düşük puan tükenmişliği ifade etmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir.

2.4 Verilerin Analizi

Çalışmanın çarpıklık ve basıklık değerleri ölçülmüş ve sonuç olarak verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır (Tabachnick vd., 2013). Çalışmada ikili karşılaştırmalar için t-testi kullanılırken, etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen's d formülü kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılırken etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) formülü kullanılmıştır. Öğrencilerin spora yönelik tutumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi, spora yönelik tutumlarının tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Cohen'in etki büyüklüğü (d) değerinin 0,2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf, 0,5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini ileri sürmüştür (Cohen, 2013). Hopkins ve ark. göre η^2 değerinde .02 düşük etki gücü, .13 ortalama etki gücü, .26 ve üstü büyük etki gücü olarak değerlendirilir (Hopkins vd., 2009).

3. Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine bağlı tükenmişlik düzeyi ve alt boyutlarının t-testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	df	t	p	Etki büyüklüğü
Tükenme	Erkek	3.64	.94	209	-2.158	.032*	-0.29
	Kadın	3.91	.87				
Duyarsızlaşma	Erkek	3.42	1.027	209	.354	.724	0.04
	Kadın	3.37	1.022				
Yetkinlik	Erkek	2.44	.78	209	-2.297	.023*	-0.32
	Kadın	2.69	.76				
Tükenmişlik Ort.	Erkek	3.54	.64	209	-.156	.876	-0.03
	Kadın	3.56	.54				

*p<0.05

Tablo 2'de katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı tükenmişlik ölçeği ortalaması ve alt boyutlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre ankete katılım göstermiş olan öğrenciler arasında tükenme ve yetkinlik alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Kadın öğrenciler tükenme alt boyutunda erkek öğrenciler ise yetkinlik alt boyutu tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılıkların etki büyüklüğünün zayıf olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3. Spor yapıp yapmama değişkenine bağlı tükenmişlik düzeyi ve alt boyutlarının t-testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	df	t	p	Etki büyüklüğü
Tükenme	Evet	3.73	.87	209	-1.178	.240	-0.16
	Hayır	3.88	.95				
Duyarsızlaşma	Evet	3.32	.96	209	-1.270	.206	-0.17
	Hayır	3.50	1.086				
Yetkinlik	Evet	2.42	.71	209	-3.407	.001*	-0.48
	Hayır	2.79	.82				

Tükenmişlik Ort.	Evet	3.55	.57	209	-.020	.984	-0.01
	Hayır	3.55	.60				

*p<0.05

Tablo 3'te katılımcıların spor yapıp yapmama değişkenine bağlı tükenmişlik ölçeği ortalaması ve alt boyutlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre yetkinlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Yetkinlik alt boyutu nezdinde spor yapanların yapmayanlara göre daha fazla tükenmişlik gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu farklılıkların etki büyüklüğünün zayıf olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4. Sınıf değişkenine bağlı tükenmişlik düzeyi ve alt boyutlarının ANOVA sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	F	p	η^2
Tükenme	9. Sınıf	3.80	.90	1.797	.149	.025
	10. Sınıf	4.00	.83			
	11. Sınıf	3.75	.92			
	12. Sınıf	3.55	.95			
Duyarsızlaşma	9. Sınıf	3.32	1.06	.946	.419	.014
	10. Sınıf	3.58	1.08			
	11. Sınıf	3.41	.98			
	12. Sınıf	3.24	.92			
Yetkinlik	9. Sınıf	2.68	.80	.548	.650	.008
	10. Sınıf	2.53	.81			
	11. Sınıf	2.52	.83			
	12. Sınıf	2.56	.61			
Tükenmişlik Ort.	9. Sınıf	3.50	.56	1.978	.118	.028
	10. Sınıf	3.70	.63			
	11. Sınıf	3.56	.60			
	12. Sınıf	3.42	.49			

Tablo 4'te katılımcıların sınıf değişkenine bağlı tükenmişlik ölçeği ortalaması ve alt boyutlarına ait ANOVA sonuçları verilmiştir. Buna göre gruplar arasında tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5. Spora yönelik tutum ve alt boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki korelasyon tablosu

	Psikososyal gelişme	Fiziksel gelişme	Zihinsel Gelişme	Tutum Ort.	Tükenmişlik Ort.
Psikososyal gelişme	1	.740**	.667**	.963**	.224**
Fiziksel gelişme		1	.523**	.833**	.192**
Zihinsel Gelişme			1	.801**	.105
Tutum Ort.				1	.210**
Tükenmişlik Ort.					1

**p<0.01 N:211

Tablo 5'te öğrencilerin spora yönelik tutum ve alt boyutları ile tükenmişlik düzeylerine yönelik korelasyon tablosu verilmiştir. Buna göre psikososyal gelişim, fiziksel gelişim alt boyutu ve tutum ölçek ortalaması ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkisi olduğu, zihinsel gelişme alt boyutu ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamsız bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6. Spora yönelik tutum ve alt boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki regresyon analizi sonuçları

	R2	ΔR^2	β	t	F
Model 1					
			-.084	-.922	
	.056	.042	.063	.628	4.068*
			.233	2.026	

Tablo 6 da spora yönelik tutum ve alt boyutları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Spora yönelik tutumlarının, tükenmişlik düzeyini %4 gibi küçük bir oranda açıkladığı anlaşılmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışmamızda cinsiyet değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinde tükenme ve yetkinlik alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken ölçek ortalamasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışmamızla benzer şekilde Yıldız ve ark. (2015) öğretmenler üzerinde, Koçak ve Çakır (2020) ergenler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışmamızın aksine (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013) erkek öğrencilerde, (Özdemir, 2015) kız öğrencilerde tükenmişlik seviyesinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Çalışmamızda sınıf değişkenine bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinde ölçek ortalaması ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Çalışmamızla benzer şekilde Koçak ve Çakır (2020) da gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışmamızın aksine ise Kutsal ve Bilge (2012), okul değişkenliğinin yaşa bağlı olarak arttığını belirlemiştir.

Çalışmamızda öğrencilerin spor yapıp yapmamasına bağlı olarak gruplar arasında yetkinlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenirken diğer alt boyutlar ve ölçek ortalamasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmamıza benzer şekilde Koçak ve Çakır (2020)'da yetkinlik alt boyutunda spor yapanların tükenmişlik seviyesinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Yıldız ve ark. (2015) öğretmenler üzerinde de spor yapanların duygusal tükenme ve yetkinlik alt boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdiğini belirtmiştir.

Çalışmamızda spora yönelik tutum ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde spora yönelik tutum ile sosyal güven ve memnuniyet (Özsarı ve Fişekçioğlu, 2023), okul iklimi (Göktaş ve Şentürk, 2019) ve özdenetim (Yıldırım ve Koçak, 2022) arasında ilişkiyi inceleyen çalışmaların olduğu anlaşılmıştır. Buna göre spora yönelik tutum ile sosyal güven ve memnuniyeti ve okul iklimi ile pozitif yönlü anlamlı, özdenetim ile negatif yönlü anlamsız ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmamızda öğrencilerin spora yönelik tutumlarının, tükenmişlik düzeyini %4 gibi küçük bir oranda açıkladığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak, lise öğrencilerinin cinsiyet, spor yapıp yapmama ve kaçınıcı sınıf olduklarının tükenmişlik seviyeleri üzerinde etkisinin zayıf olduğu, ayrıca spora yönelik tutumlarının tükenmişlik düzeyi üzerinde açıklayıcılığının çok düşük olduğu anlaşılmıştır. Örneklem grubundaki farklılıkların ya da spora yönelik tutum dışında spora rekreatif veya performans olarak katılımın daha farklı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Cremades JG, Wated G, Wiggins MS. (2011). Multiplicative measurements of a trait anxiety scale as predictors of burnout. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 220-233.
- Çapri, B., Gündüz, B., Gökçakan, Z., (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40.1.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çiçek, E. D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin spora katılım ve spora yönelik tutumlarının incelenmesi "Adana ili örneği"* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dolgun, U. (2010). *Tükenmişlik Sendromu*. Özler, D.E. (ed), *Örgütsel Davranışta Güncel Konular İçinde*, Bursa, Ekin Yayınları
- Freudenberger HJ. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Göktaş, N., & Şentürk, H. E. (2019). Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 78-92.

- Gustafsson H, Hassmen P, Kentla G, Johansson M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 800-816.
- Gustafsson H, Hassmen P, Podlog L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sport Sciences*, 28(14), 1495-1504.
- Hopkins, W., Marshall, S., Batterham, A., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine Science in Sports Exercise*, 41(1), 3.
- Karasar, N., (2014). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Koçak F, Tuncel F, Tuncel S (2013). Sporda sürdürülebilirliğin boyutlarının belirlenmesi, *Ankara University Faculty of Sports Sci. J.* 11(2):113-129
- Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 59-69.
- Koçak, Ç. V., & Çakır, F. (2020). Ergenlerde spor, sosyal kaygı ve okul tükenmişliği ilişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 166-179.
- Kurtuluş, K. (1998). *Pazarlama Araştırmaları. Genişletilmiş 6. Baskı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yay. No: 274.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Londsdale C, Hodge K, Rose E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sport Sciences*, 27(8), 785-795.
- Maslach C. ve Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özsarı, A., & Fişekçioğlu, İ. B. (2023). Spora Yönelik Tutum, Sosyal Güvende Hissetme ve Memnuniyet İlişkisi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 658-669.
- Rajeski DW. (1990). *Attitudes*. Massachusetts: Sinauer.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I, Marques-Pinto, A., Salanova, M., ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464-481.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: pearson.
- Tabei Y, Fletcher D, Goodger K. (2012). The relationship between organizational stressors and athlete burnout in soccer players. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 146-165.
- Theodorakis Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist* 8:149-65.
- Triandis H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Weuve J, Kong HS, Manson JE, Breteler MMB, Ware JH, Grodstein F. (2004). Physical education: Including walking and cognitive function in older women, *J. Am. Med. Association*. 292(12): 1454-1461.
- Yıldız, M. E., Gürer, B., & Esentaş, M. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin spora ilişkin tutumları ile tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 14-26.

Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yoluyla Kazandıkları Değerlerin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Serkan Necati Metin^{a1}, Mübeccel Yılmaz^b, İrem Bozdağ^a

^aBandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

^bBandırma Ali Öztaylan Anadolu İmam Hatip Lisesi

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yoluyla kazandıkları değerleri okul türü değişkenine göre incelemektir. Araştırmanın evrenini, Balıkesir ili Bandırma ilçesinde liselerde öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini ise, Bandırma’da liselerde öğrenim görmekte olan 235 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri aracı olarak kişisel bilgi formu ile birlikte, 28 maddeden ve 5 alt boyuttan (sorumluluk, adalet, yardımseverlik, öz denetim ve dostluk) oluşan, 5’li likert tipindeki Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği (BESDDEÖ) kullanılmıştır. Araştırmada ikili karşılaştırmalar için t-testi kullanılırken, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf düzeyi, yaş ve okul türü değişkenine göre değer puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Beden Eğitimi, spor, değerler eğitimi, okul türü.

1. Giriş

Hızla değişen ve sürekli gelişen dünyada çoğu alanda ilerleme olmasına rağmen insani değerler bakımından ciddi yıpranmalar yaşanmıştır. Yıpranmalar, teknolojinin sağlamış olduğu imkanlardan kaynaklı insan ilişkilerinin zayıflamasıyla, değerlerin doğru aktarılamamasından dolayı meydana gelmiştir. Bu durumun önüne geçmenin ve değer algılarını istenilen seviyeye getirmenin yolu ise eğitimden, özellikle de bireyin davranış ve algılarını biçimlendirmede çok büyük bir etkiye sahip olan değer eğitiminden geçmektedir (Bozdağ, 2022).

“Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme süreci” (Ertürk, 1984), şeklinde tanımlanan eğitim; gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreçtir (Sarı, 2005). İnsan ilişkileri açısından çok önemli bir konuma sahip olan değerlerin, diğer gelişmekte olan ülkeler gibi ülkemizde de eğitim programlarına entegre edilmesiyle ilgili girişimler yapılmış ve yapılandırmacı yaklaşım felsefesine göre 2018 yılında değerler ve yetkinlikler başlığı ile öğretim programına entegrasyonu sağlanmıştır (Bozdağ, 2022).

Bu bağlamda öğretim programında yer alan; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerinin (MEB, 2018), eğitim yoluyla öğrenciye kazandırılması hedeflenmiş ve bu hedef doğrultusunda insanı her yönüyle geliştiren, teorik yönü az uygulama yönü fazla olan beden eğitimi dersine odaklanılmıştır (Görgüt, 2015). Bu konuyla ilgili alan yazın taramasında çoğu araştırmacı; beden eğitimi ve sporun hem bireysel hem de sosyal yönden değer kazandırması ve var olan değerleri de zenginleştirmesi bakımından hayati bir konuma sahip olduğunu belirtmiştir (Bredemeier, 1994; Buchanan, 2001; Cothran, 2001; Hellison, 1973, 1978, 1995; Martinek & Hellison, 1997, 1998; Miller, Bredemeier & Shields, 1997; Schilling, 2001, akt. Doğan, 2015).

Bu özellikleriyle beden eğitimi ve spor; hem değerlerin kazanımı açısından hem de var olan değerleri açığa çıkarıp zenginleştirmesiyle değer eğitimi için eşsiz bir uygulama ortamı sağlamasına rağmen; değerler

¹Sorumlu yazar adres: Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
e-mail: smetin@bandirma.edu.tr

eğitimi konusunda istenilen seviyeye ulaşmada öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıkları da önem arz etmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu bağlamda ülkemizde farklı okul türlerinde eğitim gören öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersinde işlenen değerler eğitimi konusunu, farklı ortamlarda ve farklı yöntemlerle işlemiş olmaları ve bireysel öğrenme farklılıklarından kaynaklı olarak farklı şekillerde öğrenmiş olabilecekleri, üzerinde durulması gereken bir konudur.

Toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar içinde eğitim kurumları temel yapı taşı görevinde bulunmaktadır. Günümüzde eğitim kurumları temelde aynı hedefler çatısı altında birleşmiş olup tek merkezden yönetilseler de okullar arasında akademik başarı düzeyi ile sosyal ve ekonomik yapı gibi konularda farklılıklar bulunmaktadır (Özensel, 2003). Bulunan bu farklılıklardan kaynaklı, akademik başarı algısı ile insani değerler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Kılınç, 2020), ve olmadığı (Yeniyol, 2016) söyleyen çalışmaların kısıtlı olmasından dolayı bu durumun farklılıklardan kaynaklandığı söylemek ya da aksini iddia etmek mümkün değildir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor dersi yoluyla kazandıkları değerleri, okul türü, cinsiyet ve yaş gibi bazı demografik değişkenlere göre belirlemektir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin, beden eğitimi ve spor dersi yoluyla kazandıkları değerleri, okul türü, cinsiyet ve yaş gibi bazı demografik değişkenlere göre belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Aynı zamanda amaçlar doğrultusunda, var olan problem ile bu problemle karşılaşılan durumları, değişkenler ve değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla bağlantısal araştırma modeli (Kurtuluş, 1998), geçmişte ya da günümüzde var olan durumları betimleyerek araştırmak amacıyla betimsel araştırma modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2014).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir ili Bandırma MEB'e bağlı lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Balıkesir ili Bandırma ilçesinde bulunan, Ali Öztaylan Anadolu İHL (İmam Hatip Lisesi), Enerjisa Fen Lisesi ve Hafsa Sultan MTAL (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)'de 9 ve 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya tesadüfi örneklem metodu ile seçilen, Ali Öztaylan Anadolu İHL'den 92, Enerjisa Fen Lisesinden 74 ve Hafsa Sultan MTAL'den 70 olmak üzere toplam 235 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	81	34.5
	Kadın	154	65.5
Yaş	14	36	15.3
	16	131	55.7
	16 ve üzeri	68	28.9
Sınıf	9. Sınıf	135	57.4
	10. Sınıf	100	42.6
Lise	Fen Lisesi	74	31.5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	92	39.1

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	69	29.4
Toplam	235	100

2.3 Veri Toplama Araçları

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü ile ilgili verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

2.3.2 Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği

Araştırmanın değerler eğitimi ile ilgili verileri, Kangalgil ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği” (BESDDEÖ) ile toplanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen beşli Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Madde havuzu 28 maddeden oluşan ölçekte, sorumluluk, adalet, yardımseverlik, öz denetim ve dostluk olmak üzere toplam 5 alt boyut bulunmaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Uzaktan erişim ve yüz yüze toplanan verilerin çözümlenmesinde, Skewness & Kurtosis ölçümü sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olmasından dolayı (Tabachnick vd., 2013), ikili karşılaştırmalar için T Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca anlamlı farklılık tespit edilen bulgulara, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine bağlı BESDDEÖ ve alt boyutlarının t-testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	df	t	p
Adalet	Erkek	4.16	.89	233	.648	.518
	Kadın	4.08	.87			
Dostluk	Erkek	3.67	.90	233	-.340	.734
	Kadın	3.71	.83			
Özdenetim	Erkek	4.07	.74	233	.956	.340
	Kadın	4.97	.76			
Sorumluluk	Erkek	4.14	.93	233	.745	.457
	Kadın	4.05	.76			
Yardımseverlik	Erkek	3.93	.84	233	.422	.673
	Kadın	3.89	.74			
BESDDEÖ Ort.	Erkek	4.00	.78	233	.575	.566
	Kadın	3.94	.71			

BESDDEÖ; Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı BESDDEÖ ölçeği ve alt boyutlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre cinsiyet değişkenine bağlı alt boyutlar ve ölçek ortalamasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak anlamlı bir farklılık ifade etmemesine rağmen grupların değer puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Sınıf değişkenine bağlı BESDDEÖ ve alt boyutlarının t-testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	df	t	p
Adalet	9. Sınıf	4.07	.89	233	-.612	.571
	10. Sınıf	4.15	.85			
Dostluk	9. Sınıf	3.81	.83	233	2.291	.023*
	10. Sınıf	3.55	.86			
Özdenetim	9. Sınıf	3.98	.80	233	-.645	.519
	10. Sınıf	4.05	.70			
Sorumluluk	9. Sınıf	4.08	.89	233	.000	1000
	10. Sınıf	4.08	.72			
Yardımseverlik	9. Sınıf	3.92	.83	233	.381	.703
	10. Sınıf	3.88	.70			
BESDDEÖ Ort.	9. Sınıf	3.97	.78	233	.271	.787
	10. Sınıf	3.95	.67			

*p<0.05

Tablo 3’de katılımcıların sınıf değişkenine bağlı BESDDEÖ ölçeği ve alt boyutlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre adalet, özdenetim, sorumluluk, yardımseverlik ve ölçek ortalaması puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak dostluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve 9. Sınıf öğrencilerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı bir farklılık ifade etmemesine rağmen grupların değer puanlarının yüksek olduğu söyleyebilir.

Tablo 4. Okul türü değişkenine bağlı BESDDEÖ ve alt boyutlarının ANOVA testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	F	p	Tukey
Adalet	Fen Lisesi	4.15	.91	6.675	.002*	3<1-2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	4.30	.68			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3.80	.98			
Dostluk	Fen Lisesi	3.77	.91	2198	.113	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3.77	.73			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3.52	.91			
Özdenetim	Fen Lisesi	4.11	.77	3.737	.001*	3<1-2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	4.13	.62			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3.73	.84			
Sorumluluk	Fen Lisesi	4.16	.97	8.836	.000**	3<1-2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	4.27	.58			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3.75	.84			

	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi						
	Fen Lisesi		3.95	.87			
Yardımseverlik	Anadolu İmam Hatip Lisesi		4.01	.65	2.822	.062	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		3.72	.80			
	Fen Lisesi		4.03	.82			
BESDDEÖ Ort.	Anadolu İmam Hatip Lisesi		4.10	.56	6.178	.002*	3<1-2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		3.71	.78			

*p<0.05 **p<0.001

Tablo 4’de katılımcıların okul türü değişkenine bağlı BESDDEÖ ölçeği ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre dostluk ve yardımseverlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, adalet, özdenetim, sorumluluk alt boyutları ve ölçek ortalamasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey testi sonucunda, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile diğer liseler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı bir farklılık ifade etmemesine rağmen grupların değer puanlarının yüksek olduğu söyleyebilir.

Tablo 5. Yaş değişkenine bağlı BESDDEÖ ve alt boyutlarının ANOVA testi sonuçları

Parametreler	Grup	X	s.s.	F	p	Tukey
	14 yaş	4.25	.51			
Adalet	15 yaş	4.09	.92	.671	.512	
	16 ve üzeri	4.05	.94			
	14 yaş	4.01	.55			
Dostluk	15 yaş	3.75	.84	6.032	.003*	3<1-2
	16 ve üzeri	3.44	.94			
	14 yaş	4.12	.55			
Özdenetim	15 yaş	4.02	.78	.853	.427	
	16 ve üzeri	3.92	.80			
	14 yaş	4.27	.44			
Sorumluluk	15 yaş	4.10	.90	1.850	.159	
	16 ve üzeri	3.95	.81			
	14 yaş	4.07	.51			
Yardımseverlik	15 yaş	3.90	.84	1.167	.313	
	16 ve üzeri	3.82	.75			
	14 yaş	4.14	.43			
BESDDEÖ Ort.	15 yaş	3.98	.78	1.970	.142	
	16 ve üzeri	3.84	.75			

*p<0.05

Tablo 5’de katılımcıların yaş değişkenine bağlı BESDDEÖ ölçeği ve alt boyutlarına ait ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre adalet, özdenetim, sorumluluk, yardımseverlik alt boyutlarında ve ölçek ortalamasında anlamlı farklılık bulunmazken, dostluk alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Tukey testi sonucunda, 16 ve üzeri yaşta olanlar ile diğerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anlamlı bir farklılık ifade etmemesine rağmen grupların değer puanlarının yüksek olduğu söyleyebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi yoluyla kazandıkları değerlerin okul türü değişkeni ve bazı demografik değişkenlere göre araştırma bulguları ve ilgili literatür incelendiğinde, beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerinin değer algılarının büyük oranda yüksek olduğu söylenebilir (Aköz, 2018; Dereli, 2014; Dılmaç 2007; Tahiroğlu, 2010).

Değerler eğitiminde beden eğitimi ve spor dersinin öneminin incelendiği ilgili araştırmada; beden eğitimi ve spor dersine katılıp aynı zamanda spor yapan katılımcıların değer algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keleş & Yoncalık, 2019).

Araştırma bulgularının okul türü sonuçları ile benzerlik gösteren bir başka çalışmada, akademik başarısı yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yeniyol, 2016). Dostluk ve yardımseverlik alt boyutunda anlamlı ilişkiye rastlanmamasıyla benzerlik gösteren çalışmada ise Kılınç (2020), gençlerin başarı algısı ile insani değerleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit etmiştir.

Gerek araştırma bulguları gerekse literatürdeki çalışmalar göstermektedir ki, beden eğitimi ve spor dersinde oluşturulan öğrenme ortamının; değerler eğitiminin gerçekleşmesine katkıda bulunduğu ayrıca öğrencilerin değer algılarında; yaş ve sınıf gibi demografik etmenlerle birlikte, öğrenim gördükleri okul türünün de etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; 3 farklı okul türünde öğrenim gören 235 öğrenciden elde edilen verilerde; sınıf türü değişkenine göre, dostluk alt boyutunda, 9. Sınıf öğrencilerinin 10.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek değer algısına sahip olduğu söylenebilir. Yaş değişkenine bakıldığında ise, dostluk alt boyutunda 16 yaş ve üzeri katılımcıların diğer katılımcılara göre daha düşük değer algısına sahip olduğu söylenebilir.

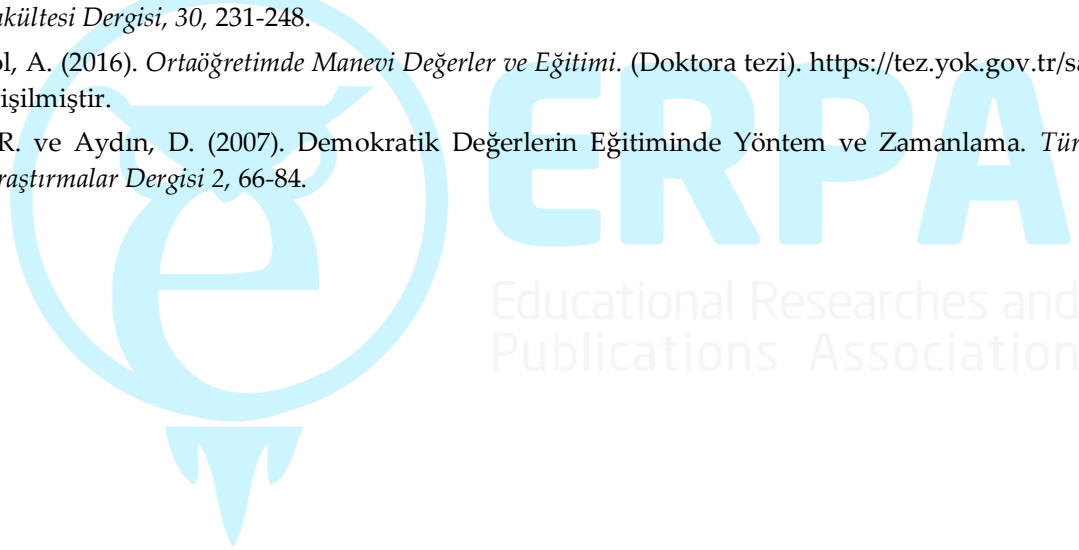
Okul türü değişkeni sonuçlarına göre; adalet, öz denetim, sorumluluk alt boyutlarında ve ölçek ortalamasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük değer algısına sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, okul türüne göre öğrencilerin değer kazanımlarının alt boyutlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin eğitim aldıkları okulların bulunduğu çevre, sosyal ve ekonomik düzeylerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi yoluyla kazanılması beklenen değerler üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

5. Kaynakça

- Aköz, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor derslerinde verilen değerler eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozdağ, İ. (2022). *Belirlenen Değerlerin Seçili Öğretim Yöntemleri ve Uyarlanmış Etkinliklerle Kazanımının İncelenmesi ve Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Dılmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile Sınanması* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, İ. (2015). *Beden Eğitimi Dersinin Öğrenciye Kazandırdığı Değerlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde ‘Program’ Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Görgüt, İ. (2015) *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak, Karakter ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kangalgıl, M., Özgül, F., Temel, A., Kural T., Karagöz Y. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Değerler Eğitimi Ölçeği (BESDDEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 15(1), 70-80.
- Karasar, N., (2014). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Keleş, M., Yoncalık, O. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ve İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Değerler Eğitimi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 13 (3), 230-237.
- Kılınç, A. (2020). Lise Öğrencilerinin Manevi- İnsani Değerler Eğilimi. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 24(2) 807-831.
- Kurtuluş, K. (1998). *Pazarlama Araştırmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ortaokul 5-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(3), 217-240.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: pearson.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Yeniyol, A. (2016). *Ortaöğretimde Manevi Değerler ve Eğitimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2, 66-84.



Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Sinan Çelikkbilek^{a1}

^aMuğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris MYO

Özet

Öğretmenlerin sahip oldukları yetkinlikleri sergilemelerinde onları eyleme geçiren en önemli güç kaynaklarından biri öğretme motivasyonudur. Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip/göstermediğinin incelenmesidir. 148 kişinin araştırmanın örneklemini oluşturduğu çalışmada veri toplama formu olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formunda kişisel bilgi formu ve 12 maddeden oluşan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizi için SPSS v22 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan hipotezlerin test edilmesinde t-testinden ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, yaş, sınıf düzeyi ve okuduğu bölümden memnuniyet durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklara göre, yaşı küçük katılımcıların diğer yaş gruplarına göre dışsal motivasyonu daha düşük, 4. Sınıf olanların 1.sınıflara göre içsel ve dışsal motivasyonları daha yüksek, okuduğu bölümden memnun olanlar olmayanlara göre içsel ve dışsal motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sınırlılıkları dikkate alındığında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları hakkında daha fazlakanıtahtıyaçduyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

Öğretme motivasyonu, beden eğitimi, öğretmen adayı.

1. Giriş

Öğretme motivasyonu tanımlanacak olduğunda, kişileri öğretmenliğe çeken unsurun ne olduğunu, öğretmenliğe yönelik ilk kurslarında ve ardından bu meslekte ne kadar kalıp ne kadar süre bu mesleği sürdüreceklerini belirleyen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Han ve Yin, 2016). Motivasyona yönelik kuramlara bakıldığında bu kuramlarda kişileri harekete yönlendiren bir güçten ve bu söz konusu gücün de farklı sebeplerden ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004: 126-140). Karabağ Köse vd. (2018) ise öğretmenlerin motivasyonlarının birçok değişken ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan bazıları öğrenci motivasyonu, toplumsal beklenti, psikolojik tatmin olarak sıralanabilmektedir.

Öğretme motivasyonunda gerek içsel gerekse dışsal etmenler oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenin bireysel gelişimine yönelik meydana gelen içsel etmenler ya da okul kaynaklı dışsal etmenler motivasyon sürecini belirleyebilmektedir. Söz konusu iki etmen de birbirini tamamlayan unsurlar olarak ifade edilmektedir. Örneğin öğretmenlerin manevi duygularının baskın olması ve öğrencilerini sevmesi çok önemli bir durum iken, yer aldığı okulda yöneticiler ile olan ilişkisi ve okulun sağladığı şartlar da motivasyonun tamamlanması bakımından önem taşımaktadır (Yıldız, 2010: 4).

Öğretmenlerin sahip oldukları yetkinlikleri sergilemelerinde onları eyleme geçiren güç öğretme motivasyonu olarak ifade edilmektedir. Okçu (2015), öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon ve iş tatmin düzeylerinin, sunduğu hizmet kalitesini de doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir. Öğretmenin sahip olduğu mesleki başarısızlık alanında yetkin olmamasından kaynaklanabileceği gibi motivasyon eksikliğinden de kaynaklanabilmektedir. Öğretme motivasyonu sağlayamayan öğretmenlerin öğretme verimi doğru orantılı olarak düşmektedir. Büyükses (2010) verimli bir öğretmenin, motive edildiği düzeyde ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda verimli bir öğretim süreci yakalayabilmek için öğretmen motivasyonunun

¹Sorumlu yazar adres: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris MYO
e-mail: sinanc38@hotmail.com

sağlanması büyük önem taşımakta ve bu sürecin olmazsa olmaz bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretim motivasyonlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip/göstermediği bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Motivasyonu etkileyen birçok unsur olduğu bilinmekte olup, bu doğrultuda değişkenler sınırlı da olsa, elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Araştırmanın modeli doğrultusunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim motivasyonları bağımlı bir değişken olarak değerlendirilirken, diğer değişkenler cinsiyet, yaş sınıf düzeyi, memnuniyet ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

2.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde eğitim gören 193 öğrencinin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmada gönüllük esas alınarak 154 kişiye ulaşılmış, eksik ve hatalı doldurulan anketler araştırma dışında tutularak örneklem 148 kişiden oluşmuştur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama tekniklerinden anket tercih edilmiştir. Anket formu kişisel bilgi formu ve ölçek formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu dört sorudan (Cinsiyet, yaş, sınıf ve okuduğu bölümden memnuniyet durumu) oluşmaktadır. İkinci bölümde 12 maddeden oluşan “Öğretim Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1 Öğretim Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim motivasyonunu belirlemek için Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen 12 maddeden oluşan “Öğretim Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek içsel ve dışsal motivasyon ölçmek üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamasının yüksek olması öğretim motivasyonunun da yüksekliği anlamında yorumlanmaktadır. Ölçek 6’lı likert tipinde uygulanmıştır. Güvenilirlik analizi için ölçek alt boyutlarının cronbach alfa katsayıları incelenmiş olup değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeklerin güvenilirlik analizi bulguları

Ölçekler	Cronbach's Alpha Değeri	İfade Sayısı
İçsel Motivasyon	,870	6
Dışsal Motivasyon	,879	6
Ölçek Toplamı		12

Güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 değer almakta ve bu değer 1’e yaklaştıkça ölçek güvenilirliği artmaktadır. Elde edilen değer 0,60-0,80 olması durumunda ölçek “oldukça güvenilir” ve 0,80-1,00 arasında olması ise “yüksek güvenilir” olarak değerlendirilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Güvenilirlik katsayısının İçsel Motivasyon için ,870 ve Dışsal Motivasyon için ,879’dur. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin iyi ve araştırmaya uygun olduğu görülmektedir.

2.4 Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gerekli izinlerin alınmasından sonra hazırlanan anket formu (EK 1) araştırmacı tarafından yüz yüze olarak öğrencilere ders öncesi ve sonrasında

gönüllük esasına göre uygulanmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilere araştırma değişkenleri hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

2.5 İstatistiksel Analiz

Araştırmada toplanan anket formları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizi için SPSS v22 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğin kontrol edilmesi için güvenirlilik analizi uygulanmıştır. Araştırmada demografik soruların çözümlenmesi için frekans ve yüzde analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan hipotezlerden farklılık analizleri yapılması için ikili grupların karşılaştırılmasında t-testinden; çoklu grupların karşılaştırılmasında ise ANOVA testinden yararlanılmıştır. Kullanılan öleceğe ait normallik varsayımına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklerin normallik analizi bulguları

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
İçsel Motivasyon	-1,040	,728
Dışsal Motivasyon	-,695	,081

Araştırma verilerinin analizinden önce kullanılacak olan testlerin belirlenmesi için ölçekler normallik testine tabi tutulmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerinin ± 1.5 arasında; George ve Mallery (2010) ise ± 2 arasında değerler alması gerektiğini ve bu durumda normal dağılımın sağlandığını ifade etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, ölçek boyutlarının aldığı değerlere göre normal dağılım şartının sağlandığı görülmüş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyete göre yüzdelik dağılımı

Değişkenler	N	%
Kadın	59	39,9
Erkek	89	60,1
Toplam	148	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet dağılımına baktığımızda, %39,9’unun kadın, %60,1’inin ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Erkek katılımcıların oranının kadınlardan fazla olduğu ve katılımcıların yarısından fazlasının erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yaşa göre yüzdelik dağılımı

Değişkenler	N	%
18-20 Yaş	81	54,7
21-24 Yaş	54	36,5
25-28 Yaş	13	8,8
Toplam	148	100,0

Tabloya göre katılımcıların yaş dağılımlarına baktığımızda sırasıyla %54,7’sinin 18-20 yaş arası, %36,5’inin 21-24 yaş arası ve %8,8’inin 25-28 yaş arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımına baktığımızda yarısından fazlasının 18-20 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların sınıflarına göre yüzdelik dağılımı

Değişkenler	N	%
1. Sınıf	41	27,7
2. Sınıf	31	20,9
3. Sınıf	38	25,7
4. Sınıf	38	25,7
Toplam	148	100,0

Katılımcıların sınıf dağılımına baktığımızda %27,7'sinin 1.Sınıf, %20,9'unun 2.Sınıf, %25,7'sinin 3.Sınıf ve yine %25,7sinin 4.sınıf okuduğu görülmektedir. Sınıf dağılımlarının birbirine yakın olmasının araştırmanın sonuçları açısından yararlı olacağı söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların okuduğu bölümden memnuniyet durumuna göre yüzdelik dağılımı

Değişkenler	N	%
Evet	125	84,5
Hayır	23	15,5
Toplam	148	100,0

Katılımcıların okuduğu bölümden memnuniyet durumu dağılımına baktığımızda, %84,5'inin evet ve %15,5'inin ise hayır dediği görülmektedir. Katılımcılar çoğunlukla okudukları bölümden memnun olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin cinsiyete göre farklılığını gösteren analizi sonuçları

Boyutlar		N	Ort.	SS	T	p
İçsel Motivasyon	Kadın	59	4,39	1,20	1,749	0,082
	Erkek	89	4,03	1,24		
Dışsal Motivasyon	Kadın	59	4,22	1,16	1,814	0,072
	Erkek	89	4,84	1,30		

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre hiçbir motivasyon türünde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Başka bir ifade ile katılımcıların kadın veya erkek olmalarına göre öğretim motivasyon değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin yaşlarına göre farklılığını gösteren analiz sonuçları

Boyutlar		N	Ort.	SS	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	(1) 18-20 Yaş	81	4,01	1,36	1,571	0,211	-
	(2) 21-24 Yaş	54	4,35	1,10			
	(3) 25-28 Yaş	13	4,45	0,80			
Dışsal Motivasyon	(1) 18-20 Yaş	81	3,77	1,32	3,127	0,047	-
	(2) 21-24 Yaş	54	4,23	1,18			
	(3) 25-28 Yaş	13	4,42	0,87			

Katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin yaşlarına göre yalnızca dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken içsel motivasyon boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağı TUKEY testinde tespit edilememiştir.

Tablo 9. Katılımcıların öğretim motivasyonu düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılığını gösteren analizi sonuçları

Boyutlar		N	Ort.	SS	F	p	Fark
İçsel Motivasyon	(1) 1. Sınıf	41	3,79	1,48	3,862	0,011	1-4
	(2) 2. Sınıf	31	4,13	0,93			
	(3) 3. Sınıf	38	4,09	1,33			
	(4) 4. Sınıf	38	4,70	0,87			

	(1) 1. Sınıf	41	3,50	1,31		
	(2) 2. Sınıf	31	3,84	1,10		1-4
Dışsal Motivasyon	(3) 3. Sınıf	38	3,98	1,41	6,518	0,000
	(4) 4. Sınıf	38	4,66	0,84		2-4

Katılımcıların öğretme motivasyonu düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretme motivasyonu düzeylerinin sınıf düzeyine göre her iki boyutta da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutundaki anlamlı farklılığın 1. ve 4. gruplar; dışsal motivasyon grubundaki anlamlı farklılığın ise 1. ve 4 ile 2. ve 4. gruplar arasındaki ortalama farkından kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 10. Katılımcıların öğretme motivasyonu düzeylerinin okudukları bölümden memnuniyet durumlarına göre farklılığını gösteren analiz sonuçları

Boyutlar		N	Ort.	SS	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	125	4,34	1,04	2,864	0,008
	Hayır	23	3,27	1,74		
Dışsal Motivasyon	Evet	125	4,12	1,04	1,987	0,048
	Hayır	23	3,29	1,96		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların öğretme motivasyonu düzeylerinin okudukları bölümden memnuniyet değişkenine göre “İçsel Motivasyon” ($t_{(146)}= 2,864$; $p<0,05$) ve “Dışsal Motivasyon” ($t_{(146)}= 1,987$; $p<0,05$) boyutlarının ikisinde de anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Her iki boyutta da okudukları bölümden memnun olduğunu söyleyenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Tartışma Sonuç

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretme motivasyonları bazı değişkenlere göre değişiklik gösterip/göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında tam sayım yöntemiyle ulaşılan 148 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma katılımcılarının çoğunluğu erkeklerden ve 18-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Sınıf düzeyi açısından katılımcı sayısı birbirine yakinen; beden eğitimi öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı okuduğu bölümden memnun olduğu ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğretme motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Aksel’in (2016), Çelik’in (2018) ve Demir’in (2018) sonuçları ile örtüşmektedir. Buna karşı katılımcıların yaşlarına göre ise dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2010) araştırmasında benzer olarak yaşa göre yalnızca dışsal motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırma öğretme motivasyonu açısından bir başka sonucuna göre öğretme motivasyonu düzeylerinin sınıf düzeyine açısından içsel ve dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın ise 4. sınıf ile 1. ve 2. sınıfların ortalama farkından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının öğretme motivasyonunun okudukları bölümden memnuniyet durumlarına göre yine her iki boyutta da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okunan bölümden memnun olduğunu ifade eden katılımcıların ortalamaları her iki boyutta da memnun olmayanlara göre daha yüksektir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları son sınıf öğrencilerinde 1. ve 2. Sınıflara göre daha yüksek bulunması, son sınıfların okulu bitirmeye yakın olmalarından, staj uygulama derslerinden, mesleğe karşı ilgi ve heyecanlarından kaynaklanabilir. Staj uygulama dersleri son sınıflarda bulunmasından dolayı mesleğe karşı bir hazırlık aşaması niteliğindedir. Bu süreçte öğretmenlik deneyimi kazanan öğrencilerin öğrenme motivasyonları olumlu etkilenmiş olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma da beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları bazı değişkenlere göre değişiklik göstermektedir. Ancak bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyecek sınırlı sayıda kanıt bulunmuştur. Daha fazla kanıt ihtiyacı duyulmaktadır. Dolayısıyla değişkenler sınır olduğundan bu değişkenler çoğaltılarak, örneklem gurupları genişletilerek, öğretme motivasyonunu etkileyebilecek farklı değişkenler ile birlikte incelenmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Acat B, Yenilmez K (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12): 125-139.
- Aksel N (2016). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Büyükses T (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çelik S (2018). İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demir S (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Han J, Yin H (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications For Teachers, *Cogent Education*, 3(1): 1-24.
- Karabağ Köse E, Taş A, Küçükçene M, Karataş E (2018). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48): 255-277.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman DF, Yılmaz-Soylu M, Duke B (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Okçu OE (2015). Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri: Mersin ili Akdeniz-Yenişehir ilçelerindeki ilköğretim öğretmenleriyle çalışma (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Polat S (2010). Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick BG, Fidell LS (2013). Tabachnick, Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Yıldız B (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Determination of Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels Towards Online Learning

Nagihan Kadioğlu^{a1}, İdil Sayın^b, Özge Özyalçın Oskay^a

^aHacettepe University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education, Beytepe, Ankara, 06800, Turkey

^bSuleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of English Language Education, Çünür, Isparta, 32260, Turkey

Abstract

Self-efficacy perception can be considered as one of the most important factors to be successful in online education. Self-efficacy perception is defined as individuals' belief in themselves that they can perform a certain performance (Bandura, 1997). The aim of this study is to determine the level of self-efficacy perceptions of pre-service teachers attending Online Education towards online learning and whether self-efficacy perceptions towards online learning differ according to gender. The descriptive research method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The participants were 166 university students at different grade levels attending online education in various departments of the Faculty of Education at a state university in Turkey. The Self-Efficacy Scale for Online Learning developed by Sun and Rogers (2020) and adapted into Turkish by Yörük and Özçetin (2021) was used as a data collection tool. The findings of the study revealed that distance education students' self-efficacy perceptions towards online technologies were high, and there was no statistically significant difference between male and female students' self-efficacy perceptions towards online technologies.

Keywords:

Online learning, online learning self-efficacy, pre-service teacher, gender.

1. Introduction

At the end of 2019, online education environments had to be used as a result of the restriction of face-to-face education in the COVID-19 pandemic in the world. As a result of this situation, students and teachers all over the world have become individuals who can use online education environments and educational technologies effectively, leading to the opening of a new era in education. Distance education has also become a method to be used in compulsory situations such as the February 6 earthquake in Turkey.

In addition, except for compulsory situations, at the end of the pandemic period in Turkey, the "New Normalization Process in the Global Pandemic" guide was published by YÖK (2020). In this guide, it was decided that up to 40% of the courses given face-to-face in the formal education program in the period after the pandemic will be given by distance education. However, it is clear that distance education will be of great importance in our lives in the coming period. The place of online and hybrid education models in the world is undeniable.

Online learning environments provide students with a time and space-independent service with the presentation of course content enriched with multimedia objects and the simultaneous and asynchronous use of online communication tools (Önal & İbili, 2017). In this system, students need to plan, implement, maintain and evaluate their own learning processes outside of classroom teaching (Zimmerman, 1989). This requires a good self-efficacy perception.

Self-efficacy, which is one of the most important factors of social learning theory, is defined as a quality that affects an individual's judgment of himself/herself and how his/her behavior emerges and is related to the capacity to organize what is necessary to exhibit a certain behavior and to do it at the desired level. Therefore, students' self-efficacy beliefs about their online learning capacities are an important part of their online

¹Corresponding author address: Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Chemistry Education
e-mail: nagihankadioglu@hacettepe.edu.tr

learning competencies (Bandura, 1977). Self-efficacy perception is one of the important factors that determine success and behavior in addition to having skills, abilities and necessary knowledge (Bandura 1986), Individuals with positive self-efficacy perceptions towards distance education are expected to be more willing and successful towards this education. In this case, it is important that prospective teachers, who are today's distance education students and future teachers who will carry out this system, have sufficient self-efficacy levels for online education, which is one of the important components of distance education, and that this situation is determined and necessary measures are taken.

Yıldız and Seferoğlu (2020), in their research conducted with 175 students enrolled in 5 different associate degree programs in a distance education application and research center (UZEM), emphasized the importance of self-efficacy perceptions towards this education for a successful distance education and found that distance education students had high self-efficacy perceptions towards online technologies. Çok (2021) examined teachers' self-efficacy perceptions in terms of certain variables. As a result of the study, teachers' self-efficacy perceptions about distance education did not differ significantly in terms of gender and the level of education they worked at. Hacıcaferoğlu and Güner (2021) examined students' readiness levels for online learning in terms of various variables. No significant difference was found between the students' readiness levels for online learning and the variables of gender and the grade they studied.

1.1 Purpose of the Study

In this study, it was aimed to determine the self-efficacy perceptions of pre-service teachers who attended the faculty of education, who received online education during the COVID-19 pandemic period, and who received online education during the February 6 earthquake in Turkey during the period of the study.

1.2 Research Questions

1. What is the level of self-efficacy perceptions of pre-service teachers enrolled in online education towards online learning?
2. Do the self-efficacy perceptions of pre-service teachers enrolled in online education towards online learning differ according to gender?

2. Methods

2.1 Participants

This study was conducted in the spring semester of 2022-2023 with 166 university students at different grade levels who were attending online education in various departments of the Faculty of Education at a state university in Turkey. Various characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. *Information about the participants*

Age	N	Grade	N
18	5	1	41
19	25		
20	61		
21	43	2	111
22	18		
23	4	3	9
24	5		
25 and above	5	4	4
<i>Departments</i>		<i>N</i>	
Psychological Counseling and Guidance		22	
Preschool Education		48	

Science Teacher Education	30
German Language Teaching	17
Biology Teacher Education	27
Chemistry Teacher Education	10
Physics Teacher Education	9
Special Education	3

According to Table 1, the majority of the participants were between the ages of 19-21, 84.4% were female and 15.6% were male students. When their departments are examined, it is observed that students from the departments of Preschool Teaching, Science Teaching, Biology Teaching, Psychological Counseling and Guidance, German Teaching, Chemistry Teaching, Physics Teaching and Special Education participated in the study.

2.2 Data Collection Tool

In this study, the Self-Efficacy Scale for Online Learning, which was developed by Sun and Rogers in 2020 and adapted into Turkish by Yörük and Özçetin in 2021, was used. The Self-Efficacy Scale for Online Learning consists of 4 factors (Technology use self-efficacy; Online learning self-efficacy; Tutor and Peer Interaction and Communication Self-efficacy; Self-control and motivational effectiveness) and 31 items in 6-point Likert ("Strongly Disagree - 1", "Disagree - 2", "Somewhat Disagree - 3", "Somewhat Agree - 4", "Agree - 5", "Strongly Agree - 6" (Yörük & Özçetin, 2021). The factors of the Self-Efficacy Scale for Online Learning and the features explained by these factors are as follows (Yörük & Özçetin, 2021):

- Technology use self-efficacy: Students' personal beliefs about their ability to use technology in an online learning environment.
- Online learning task self-efficacy: students' personal beliefs in their ability to perform online learning tasks.
- Instructor and peer interaction and communication self-efficacy: Students' personal beliefs in their ability to communicate and interact with instructors and peers.
- Self-regulation and motivational efficacy: students' personal beliefs about their ability to monitor and control their behavior in line with their online learning needs and to motivate themselves for online learning.

In order to determine the reliability of the Self-Efficacy Scale for Online Learning, Cronbach's Alpha coefficient was preferred for the factors and the Stratified Alpha coefficient recommended for multifactor scales was preferred for the reliability of the scale as a whole (Cho, 2016; Cronbach et al., 1965). Reliability coefficients are presented in Table 2.

Table 2. *Reliability coefficients of self-efficacy for online learning*

Scale	Factors	Number of items	Variance	Alfa
Self-efficacy	Technology use self-efficacy	7	31,801	0,849
	Online learning task self-efficacy	4	7,225	0,752
	Instructor and peer interaction and communication self-efficacy	7	46,86	0,916
	Self-regulation and motivational efficacy	13	109,65	0,925
	Total	31	392,09	0,9522

According to Table 2, the reliability coefficients obtained for the whole scale and all factors are high. It can be said that the values obtained from the scale are reliable (George & Mallery, 2016).

3. Findings

In order to determine the level of pre-service teachers' self-efficacy perceptions towards online learning, the data were analyzed and reported using descriptive statistics. Descriptive statistics of the scores obtained from the scale and its factors are presented in Table 3.

Table 3. *Descriptive statistics for the scale and its factors*

	$\bar{x}$	Maks.	Min.	Median	Mod	σ^2	σ	Skewness	Kurtosis
Technology use self-efficacy	33,96	42	10	34	34	31,6	5,62	-0,835	1,32
Online learning self-efficacy	19,8	24	12	20	20	7,163	2,67	-0,344	-0,118
Self-efficacy in tutorial and peer interaction and communication	28,8	42	10	30	35	46,09	6,78	-0,673	-0,172
Self-control and motivational effectiveness	54,13	76	30	55	65	106,88	10,33	-0,276	-0,605
Total	136,72	179	88	140	143*	379,83	19,48	-0,337	-0,699

*The lowest value is reported because there is more than one mode.

According to Table 3, it can be said that the participants gave more positive responses to the items in the Technology Use Self-Efficacy factor. The highest possible value was obtained in this factor. The arithmetic mean is higher than the average value that can be obtained from a factor with 7 items. Since the mode, median and arithmetic mean are close to each other, it can be said that the values obtained from the factor are close to symmetrical and there are no extreme values. Since skewness is a negative value, it can be said that the distribution has a considerable slope to the left. Left skewness can be interpreted as the values are clustered more on the right side of the y-axis, which means that the values obtained from the factor are generally high. The positive kurtosis value indicates that the distribution is steep, and the group is homogeneous.

When the statistics related to the Online Learning Self-Efficacy factor are examined, a similar situation is observed. The arithmetic mean is higher than the mean value that can be obtained from a 4-item factor. All measures of central tendency have values close to each other. This indicates that the distribution may be symmetric. When the skewness and kurtosis coefficients are analyzed, it can be said that the factor has a slightly left-skewed and kurtosis distribution. Participants are heterogeneously distributed in terms of emotion factor values and generally have positive reactions.

The Self-Efficacy for Tutor and Peer Interaction and Communication factor can be interpreted in a similar way. Participants generally responded positively to the items. However, since the central tendency values for the factor differed, it can be inferred that the distribution of the factor is not symmetrical. The distribution is skewed to the left and slightly pointed.

It was also observed that the participants responded positively to the factor of self-control and motivational effectiveness. Measures of central tendency show that the distribution is not symmetrical. When the skewness coefficient for the factor is examined, it is seen that the values obtained from the factor are skewed to the left. The kurtosis coefficient also shows that the distribution is kurtotic. The values obtained from the self-control and motivation effectiveness factor are heterogeneously distributed and the participants are clustered more on the right side of the y-axis. When the whole scale is examined, it is seen that the participants have more positive responses. When the measures of central tendency and dispersion are

examined, it can be said that the distribution is close to being symmetric and has a very slight slope to the left and has a slightly flatter shape than the normal distribution.

Descriptive analysis of the answers given to the 6-point Likert-type scale in all factors of the Online Learning Self-Efficacy Scale was conducted.

Table 4. *Descriptive statistics for the factors of the Online Learning Self-Efficacy Scale*

Factors	$\bar{x}$	σ	Level
Technology use self-efficacy	4,85	5,62	Agree - Strongly Agree
Online learning self-efficacy	4,95	2,67	Agree - Strongly Agree
Self-efficacy in tutorial and peer interaction and communication	4,11	6,78	Agree
Self-control and motivational effectiveness	4,16	10,33	Agree
Total	4,41	19,48	Agree

When Table 4 is examined, it is seen that the students' opinions on each factors are generally positive and that they generally responded "Agree" to the items in the factor. The same trend is similar for the overall scale. When the answers given by the students are analyzed, it is possible to say that their self-efficacy towards online learning is high in general. Independent sample t-test was applied to determine whether the self-efficacy perceptions of pre-service teachers attending Online Education for online learning differed according to gender.

Table 5. *Online Learning Self-Efficacy Independent samples t-test results*

Factor	Groups	N	X	SS	t	p
Technology use self-efficacy	Female	135	33,7259	5,61904	-1,168	0,244
	Male	31	35,0323	5,60050		
Online learning self-efficacy	Female	135	19,6296	2,69533	-1,796	0,074
	Male	31	20,5806	2,48696		
Self-efficacy in Tutorial and PeerInteraction and Communication	Female	135	29,1185	6,61979	1,235	0,219
	Male	31	27,4516	7,44687		
Self-control and motivational effectiveness	Female	135	54,7037	10,15703	1,475	0,142
	Male	31	51,6774	10,92516		
Total	Female	135	137,1778	19,36987	0,626	0,532
	Male	31	134,7419	20,20556		

When Table 5 is examined, it is seen that the mean scale scores of female students are higher than the mean scale scores of male students in Instructional and Peer Interaction and Communication Self-Efficacy, Self-control and motivation effectiveness and overall, and lower in Technology use self-efficacy and Online learning self-efficacy scale scores. However, this difference between the mean scores was not statistically significant ($p>0.05$). In other words, scale mean scores do not show a significant difference according to gender. This finding can be interpreted as there is no significant relationship between self-efficacy for online learning and gender.

4. Conclusion and Discussion

Studies show that students' having sufficient self-efficacy in online education is effective in conducting the process more successfully and obtaining efficient results (Bandura, 1997, Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yıldız & Seferoğlu, 2020). Increasing students' self-efficacy in online education will also increase their participation in the interaction (Moore, 1989). Considering that pre-service teachers will be involved in the online education process at some point both during their education life and when they start their profession, it is very important to determine their Online Self-Efficacy levels, the factors affecting them, and to compensate for any missing points. In this study, when the descriptive statistics of the answers of the pre-service teachers who continue online education to the Online Learning Self-Efficacy Scale were examined; it was observed that the pre-service

teachers generally gave positive answers in the dimension of technology use self-efficacy, they were confident about technology-based tasks in the online learning environment; pre-service teachers gave positive answers in the factor of online learning task self-efficacy. It can be said that they feel comfortable with the basic functions of online learning. In the factor of instructor and peer interaction and communication self-efficacy, pre-service teachers generally value online interactions and feel positive. In the factor of self-regulation and motivational effectiveness, most pre-service teachers are committed to online learning and think that they have the competence to identify their needs and solve problems in online learning. In general, most of the participants exhibited a high degree of trust and rapport in online learning environments. However, when descriptive statistics were analyzed, it was seen that the participants were more homogeneous in terms of technical and operational aspects, while they were more heterogeneous in terms of emotional and motivational aspects. Similarly, Baltacı et.al (2022) determined the self-efficacy levels of a total of 562 pre-service teachers studying in the Elementary Mathematics Teaching Department of the Faculty of Education of 4 different universities towards online learning and found that the mean scores of pre-service teachers in the factors of technology use, online learning task, instructor and peer interaction and communication, and self-regulation and motivation of the online learning self-efficacy scale were at a good level. According to the results of the independent sample t-test conducted to determine whether the self-efficacy perceptions of pre-service teachers attending Online Education for online learning differed according to gender, it was determined that there was no significant relationship between self-efficacy for online learning and gender. Although there are similar studies showing that there is a difference between online self-efficacy and gender (Çetin & Güngör, 2014; Kabaran et al., 2016; Pajares & Johnson, 1996; Yıldız & Seferoğlu, 2020;), similar to the results obtained here, there are also studies showing that there is no difference between male and female (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Altunçekiç et al., 2005; Yaman et al., 2004).

5. Pedagogical Implications and Recommendations for Further Studies

As a result, online learning self-efficacy is one of the important factors for online education to be sustained efficiently and effectively. It is especially important for pre-service teachers to have sufficient online learning self-efficacy. For this reason, the Online Learning Self-Efficacy levels of pre-service teachers should be determined during the undergraduate period and activities that will improve Online Learning Self-Efficacy should be included. Activities and courses for this outcome should be added to the programs of education faculties that train teachers.

Environmental and individual factors affecting Online Learning Self-Efficacy should be examined in detail in larger groups, and studies should be conducted accordingly.

6. References

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion* 12, 8-10.
- Bandura, A. 1986. *Social foundation of thought and action: A Social Cognitive Theory*. New York: Prentice-Hall.
- Cho, E. (2016). Making reliability reliable. *Organizational Research Methods*, 19(4), 651-682. <https://doi.org/10.1177/1094428116656239>
- Cronbach, L. J., Schönemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25(2), 291-312. <https://doi.org/10.1177/001316446502500201>
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-78
- Çok, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.

- Dixon, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 1–13.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference (14th ed.)*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Hacıcaferoğlu, S., & Güner, O. (2021). Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(73), 2260-2267.
<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2651>
- Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Kabaran, G. G. (2016). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 01-11.
- Kartal, B., Baltacı, S., & Yıldız, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için matematik öz yeterlik ve kaygı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve matematiksel öz benlik algısı ile ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2471-2522
- Moore, M. G. (1989). Tree types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Onal, N. ve Ibili, E. (2017). E-öğrenme ortamları [E-learning environment]. In S. Sahin & C. Uluyol (Eds.), *Eğitimde Bilişim Teknolojileri* [Information Technology in Education] (520-538). Ankara: Pegem Akademi
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Polat, E., Hopcan, S., & Kamalı Arslantaş, T. (2022). Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 41-56.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53
- Sun, Y., & Rogers, R. (2020). Development and validation of the online learning self-efficacy scale (OLSS): A structural equation modeling approach. *American Journal of Distance Education*, 35(3), 184-199.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1831357>
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355- 364.
- Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46. doi: 10.18026/cbayarsos.514904
- Yörük, T., & Özçetin, S. (2021). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1640-1657.
<https://doi.org/10.33437/ksusbd.983825>.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2020). Küresel salgında yeni normalleşme süreci. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/kuresel-salginda-yeni-normallesmesureci-kilavuzu.aspx>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3).

A View of Scientific Studies on Female Athletes

Nesibe M. Mutlu^{a1}, F. Neşe Şahin^a

^aAnkara University, Sports Science Faculty, 06830, Ankara, Türkiye

Abstract

Future research in the topic will be illuminated by observing how studies on female athletes develop. Using an intellectual framework as its foundation, this study investigates how the analytics of studies on female athletes operate. Examining the references, authors, topics, citations, and journals of the studies will help this research contribute to an existing work of literature. Academic publications from the databases Scopus and Web of Science were examined for this reason. Analyses were performed utilizing the bibliometric analysis method. In the periodicals that published these writings, analysis-related concerns were addressed using a wide range of disciplines. According to the study's findings, there has been a rise in interest in studying female athletes recently.

Keywords:

Female athletes, text mining, bibliometric analysis, co-citation analysis.

1 Introduction

There is an incredible amount of data available in all areas of sports. This data can come in the form of individual player performance, coaching or management decisions, game-based events, and/or how well the team works together (Ráthonyi et al., 2018; Blobel et al., 2021; Wei et al., 2021). The challenge is determining which data should be gathered and how to use it effectively, not how to acquire data. By figuring out the best ways to interpret data and turn it into useful knowledge, sports organizations have the opportunity to outperform their competitors. The entire organization can use this information search methodology. Data mining is becoming an essential component of the sports decision-making environment used by managers and coaches, from athletes who use to improve their performance during games to observers who use statistical analysis (Lu, 2022) and projection techniques to identify which talent will have the biggest impact. The most effective tactics for the entire forthcoming season can be discovered using machine learning and simulation techniques (Edelmann-Nusser et al., 2002; Cao, 2012; Herold et al., 2019).

The Sustainable Development Goals (SDGs) were adopted by the United Nations (UN) General Assembly in September 2015 (U.N., 2015). The SDG's 2030 Goals are comprehensive, integrated, and indivisible, as they aim at sustainable development in a universal, economic, social, and environmental dimension applicable to all countries. With 17 goals and 169 sub-goals (para. 5), respect, protection, and development of human rights and fundamental freedoms (para. 19) cover their subjects. The SDGs also include a number of global issues, such as gender equality (Goal 5), peaceful and inclusive societies (Goal 16), and global partnerships for goals (Goal 17), which is actually a dedicated goal for the use of implementation tools. The goal of global partnerships is better data, statistics, and analysis on gender, but current studies are insufficient to achieve this (Women, U.N., 2021).

Through the use of mathematical approaches, bibliometric analysis is a recognized and established method for assessing qualitative and quantitative changes in scientific publications (Blasco-Carreras et al.

¹Corresponding author address: Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, 06830, Ankara, Türkiye
e-mail: nesibe.manavm@gmail.com

2015). In bibliometric investigations, the past records of publications are organizedly examined to ascertain the present status. These investigations can be used to assess research performance, find unexplored areas, and discover research trends (Durmuşolu, 2017).

Technological tools revealed by the technology that is developing day by day are now making the examination more comprehensive and easier. As in every field, new applications are emerging every day for conducting studies in the field of sports and evaluating these studies (Shen et al., 2012). Thanks to these applications, it is important to create a sustainable competitive environment by measuring the performance of athletes and moving them further, as well as by evaluating scientific studies (Amani, 2023), providing an overview of the studies conducted, so that evaluations can be made and new studies can be directed.

The study of sports sciences is one of the principles in the field of sports sciences. With the development of technology and the influence of other changing factors, the field of sports sciences has also become more competitive (Rein et al., 2016). From sports professionals to everyone with decision-making authority in the field, decisions that are made without following new studies, new results, or new directions should not be expected to be effective. There are a wide variety of fields of study in the sports science world. Experts in the field of sports sciences observe all kinds of data by paying attention to its different correlations with their own studies. Sports science specialization requires having a very holistic perspective from only one point of view (Gould, 2016; Strachan et al., 2016; Whitley, 2018). Monitoring studies from all fields related to sports sciences, understanding their applications, and determining their results and effects are important as they affect the competition and performance of athletes and those working in sports-related fields, as well as those working in sports science fields. It has become an innovative and powerful research tool in the business world for data mining, knowledge discovery, and the development of predictive models from large volumes of historical data. Statistical techniques for data mining include linear and logistic regression, multivariate analysis, decision trees, and neural networks. However, the application of data mining in physical education and sports is in its infancy (Fieitz et al., 2003). This area is a very open area for study, and scientific studies are also very necessary. Sports science analytics does not attract as much attention as studies on the factors affecting athlete performance due to the lack of those who have been trained in the field and also have knowledge of data science, as well as more interest in field studies. Bibliographic analysis helps those who want to work in the field significantly in terms of viewing and evaluating the current situation. Before starting the field work, it is necessary to determine the scope in which the studies in the field are carried out, how much work there is on which subject, and most importantly, the areas open for study.

Little is known about the variables related to sports science analytics. Theoretical and statistical studies that have already been conducted can provide a basis for studies in this field. Sports science analytics data storage, statistical evaluation of them, comparison, and evaluation of the results are directly related to the competence level of those who conducted the study. In addition, it is also related to the level of knowledge that will require the understanding of many variables used in field studies. With the use of computer technologies and software, sports sciences can be studied from many angles (Carling et al., 2005; Link and Lames, 2009). In addition, the areas of focus of the studies can also be identified, and the subfields of the focus studies can also be determined.

Emphasizing the scientific framework and importance of a study is important for those who read it. The aim of this study is to determine in which areas the studies labeled "female" conducted in the field of sports are focused. The data obtained from the Web of Science was examined with the help of data analytics methods. The changes in the studies according to the years, which countries they belong to, whether they are joint studies, and their citation status were examined. It is aimed at examining the impact of the selected topic in the field and its relationship with other topics. This study will contribute to the field by providing new studies and a different perspective for authors in the field. This study will also provide a source for meta-analysis studies and can also be used for literature research. In the evaluation of studies in the field of bibliography, VosViewer is an application developed for this purpose. The results of the study were explained, reported, and then discussed with the help of tables and visuals in VosViewer. As a result, the study was explained, and suggestions were made for future studies.

2. Method

During the data collection process in your research, the Scopus database was accessed on 16.12.2022 and the query was made by entering the words "female" and "athlete". As a result of this search, 9,266 publications were listed, and these publications were sorted by year from newest to oldest. In order for these listed publications to be suitable for examination as a dataset, all studies were selected by selecting the "All" checkbox under the "Documents" tab. Afterwards, the "CSV export" tab next to this tab is selected, and the "export method" is marked as "CSV" *.csv (comma separated values) in the pop-up window. For the information to be exported here, select the "Abstract and Keywords" tab and export the "Abstract", "Author Keywords," and "Index Keywords" information under this tab. has been selected to be transferred. After clicking "Export", the "CSV- Only the first 2,000 documents" option was selected as the "export type," the data set sample in the size that the Vosviewer program could process was selected, and the export process was carried out.

Then, the WOS database was accessed on 11.01.2023 and the query was made by entering the words "women" and "athlete". As a result of this search, 4323 publications were listed and these publications were sorted by year. The database allows the downloading of 1000 of them as "Author/Author, Title, Source/Source, Summary/Abstract" with the "Export" feature. Data were exported in Excel and RIS spreadsheets.

2.1 Analysis of Data

2.1.1 Scopus data

From 9,266 data obtained, 3,267 are open to access, and the rest are publications accessible according to different membership systems. Looking at the order of these publications, 10 of them are for 2023, 874 of them are for 2022, 852 are for 2021, 708 are for 2020, 555 are for 2019, 522 are for 2018, 432 are for 2017, 417 are for 2016, 338 are for 2015, and 413 of them are for 2014. It was also seen that it belonged to 2014. In the ranking made according to authors, the most mentioned author name is B. Knechtle, with 157, followed by T. Rosemann with 108, P.T. Nikolaidis with 81, C.A. Rüst with 65, M.J. De Souza 41, Z.Y. Kerr 40 and R. Lepers 32.. When we look at the fields of publication from these data, it is seen that the most publications are from the field of Medicine with 6,392, secondly from the field of Health Professions with 3,817, from Social sciences with 1,584, from Biochemistry, Genetics and Molecular Biology with 949 and finally from the field of Psychology with 786. The most frequently used keywords in these publications can be listed as follows: "human" 5,970, "female" 5,646, "adult" 4,072, "athlete" 3,890. Since the first 2,000 data are transferred, the years of the studies cover a 3-year period between 2020-2023.

The following graph (Fig.1) can be obtained about the change in the number of publications by year from the metrics provided by Scopus. As can be seen from this graph, publications, which were almost non-existent from 1923 until the late 1960s, started to increase after the 1970s and continued to increase every year. This increase has been significantly rapid after 2013 and has exceeded 900.

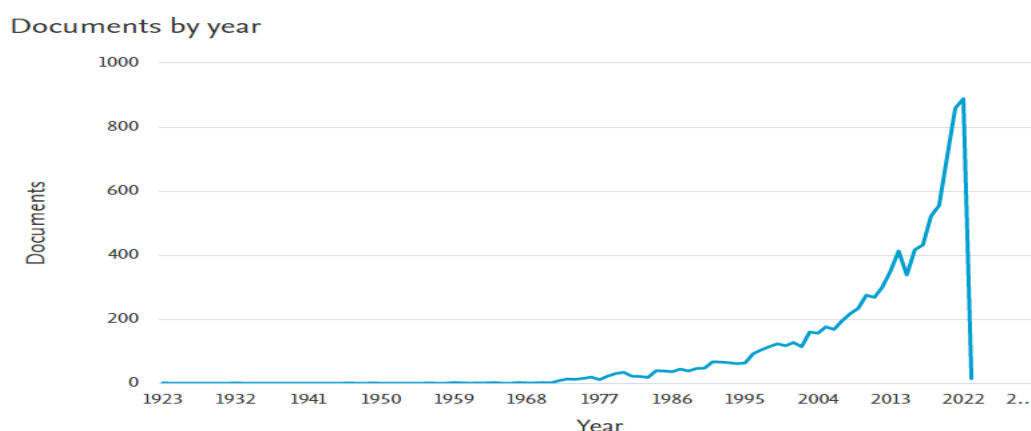


Fig. 1. Change in the number of documents by year

The journals with the highest increase in publications can be seen from the chart below (Fig.2). According to this graph, between 1965 and 2023, Journal of Strength and Conditioning Research (shown in blue and round), Journal of Athletic Training (shown in green and square), American Journal of Sports Medicine (shown in dark red and diamond shape), Medicine and Science in Sports and Exercise (shown in purple and triangle), British Journal of Sports Medicine (shown in light red and inverted triangle) are shown with a line graph over the years. The reason for the decrease in all publications in 2023 is that the year has just started. Before this, the first publications began to appear in the British Journal of Sports Medicine in 1965. When the graph is examined, the number of publications, which followed a fluctuating course until 2001, increased rapidly for the Journal of Strength and Conditioning Research after this year and for the Journal of Athletic Training after 2013 appears to be increasing.

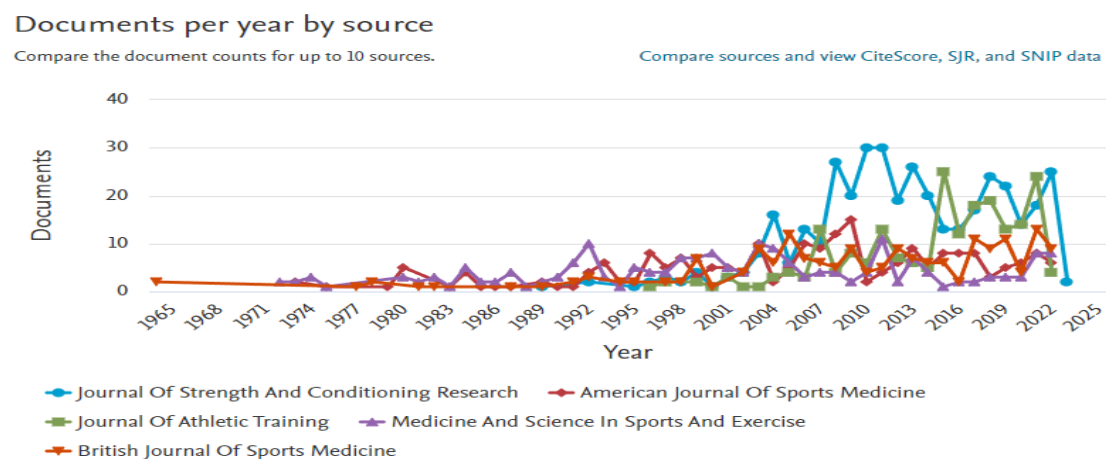


Fig. 2. Change in the number of publications by year

When we look at the number of publications according to authors (Figure 3), the most publications belong to Knechtle, B. with 157, the ranking is 108, Rosemann, T., 81 Nikolaidis, P.T. It can also be seen from the table and the column chart that it continues as follows. The number of subsequent publications drops to around 40. It should be noted that these numbers belong to the last 3 years.

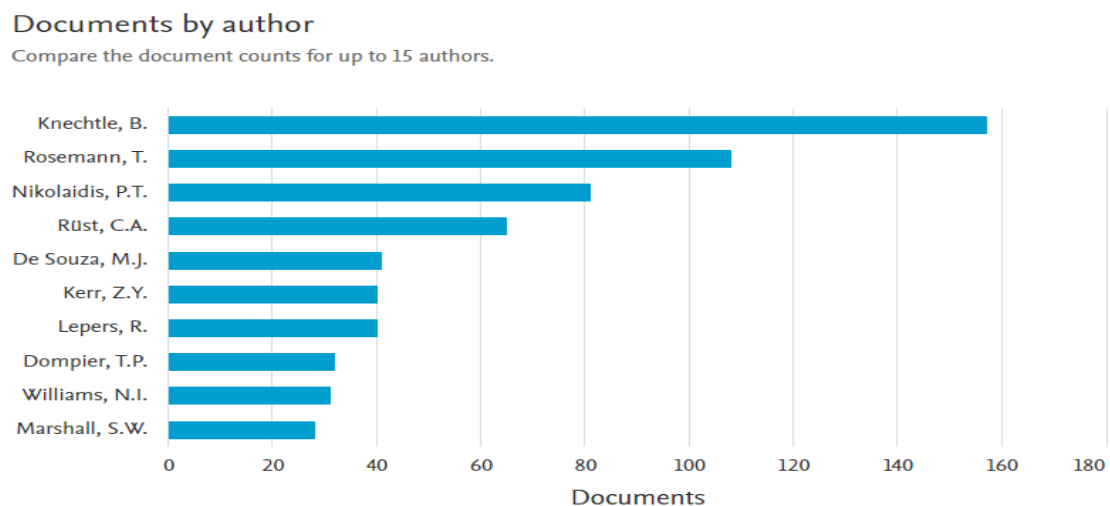


Fig. 3. Number of publications by author

When we look at the fields of publications (Fig.4), it can be seen that the most publications are in the field of Medicine (40%), this field is followed by Health Professions - another health-related field - with 23%, and this field is followed by Social Sciences with 10%. Other areas have a share of less than 10%.

Documents by subject area

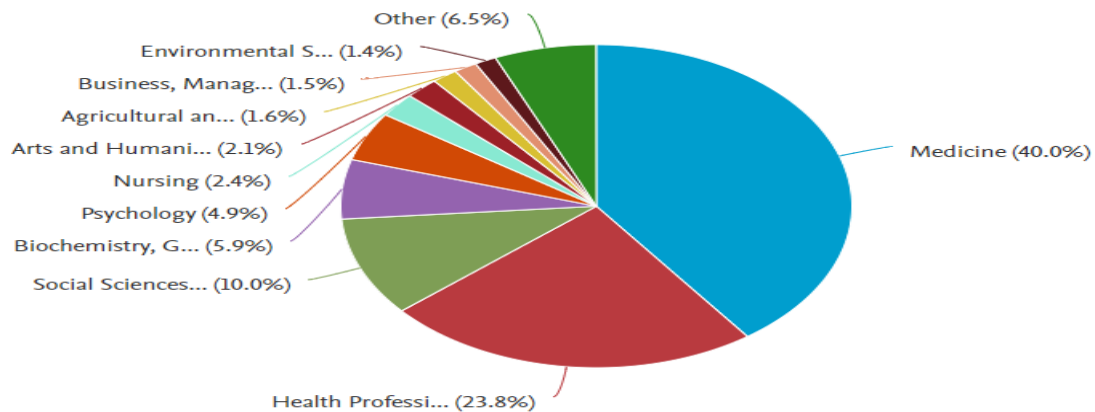


Fig. 4. Publication numbers by publication area

2.1.2 WOS data

From the 4,232 data obtained, 1,404 are accessible. Looking at the order of these publications by year, 6 of them are for 2023, 273 for 2022, 367 for 2021, 283 for 2020, 253 for 2019, 255 for 2018, 232 for 2017, 185 for 2016, 193 for 2015. It was observed that 172 of them belonged to 2014. In the ranking made according to authors, the most mentioned author name is B. Knechtle with 71, followed by T. Rosemann with 45, Z.Y. Kerr with 43, C. Rust with 35, T. Dompier with 32, M. J. De Souza with 30. It was seen to be in the form of 29 with N. I. Williams, 27 with S. Marshall, 23 with W.J. Kraemer. When we look at the fields where publications were made from these data, it was seen that the most publications belonged to the Health Sciences category with 4,232, followed by Orthopedics with 561 and Psychology with 504. 4,052 of the publications were made in English, 64 in Portuguese, 42 in Spanish and 26 in German. 3,625 of the publications are included in the SCI-E index, 633 in the SSCI index, and 477 in the ESCI index.

When publications are classified according to their fields, the fields with the most publications can be found in the table below (Table 1). Publication categories are given as percentages among a total of 8492 publications. Accordingly, the most publications were made in the field of Sports Sciences (4232) and this field constitutes approximately 50% of the publications in percentage terms. This field was followed by Hospitality Leisure Sport Tourism (948), Orthopedics (738) and Psychology (674).

Table 1. Posts by WOS categories

Web of Science Categories	Number	8,492 in the%
Sport Sciences	4232	49.835
Hospitality Leisure Sport Tourism	948	11.163
Orthopedics	738	8.691
Physiology	674	7.937
Nutrition Dietetics	423	4.981
Psychology Applied	379	4.463
Endocrinology Metabolism	316	3.721
Medicine General Internal	292	3.439
Sociology	269	3.168
Education Educational Research	267	3.144
Public Environmental Occupational Health	256	3.015
Rehabilitation	255	3.003
Psychology	253	2.979
Psychology Multidisciplinary	162	1.908
Environmental Sciences	154	1.813

Surgery	148	1.743
Cardiac Cardiovascular Systems	144	1.696
Obstetrics Gynecology	133	1.566
Communication	126	1.484
Multidisciplinary Sciences	123	1.448
Women s Studies	120	1.413
Social Sciences Interdisciplinary	109	1.284
Engineering Biomedical	96	1.130
Psychology Experimental	87	1.024
Neurosciences	82	0.966

In the table below (Table 2), publications can be seen according to citations. The ranking in the table is made according to the number of citations. Accordingly, the most cited publication was L. A. Leger in 1988; D: Mercier, C. Gadoury, J. Lambert; their joint work is a publication called "The multistage 20 meter shuttle run test for aerobic fitness" and its citations are 1643. This publication was published in 2007 by Hootman, et.al., titled "Epidemiology of collegiate injuries for 15 sports: Summary and recommendations for injury prevention initiatives" is followed by 1363 citations. These were published in a literature review by Arendt et.al., in 1995, titled "Knee injury patterns among men and women in collegiate basketball and soccer - NCAA data and review of literature" is followed by 1053 references.

Table 2. *Publications by citation*

Title	Authors	Publication year	Citations
The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness	Leger, L. A.; Mercier, D.; Gadoury, C.; Lambert, J.	1988	1643
Epidemiology of collegiate injuries for 15 sports: Summary and recommendations for injury prevention initiatives	Hootman, Jennifer M.; Dick, Randall; Agel, Julie	2007	1363
Knee injury patterns among men and women in collegiate basketball and soccer - NCAA data and review of literature	Arendt, E; Dick, R	1995	1053
The effect of neuromuscular training on the incidence of knee injury in female athletes - A prospective study	Hewett, TE; Lindenfeld, TN; Riccobene, JV; Noyes, FR	1999	991
Star excursion balance test as a predictor of lower extremity injury in high school basketball players	Plisky, Phillip J.; Rauh, Mitchell J.; Kaminski, Thomas W.; Underwood, Frank B.	2006	704
Heavy-load eccentric calf muscle training for the treatment of chronic Achilles tendinosis	Alfredson, H; Pietila, T; Jonsson, P; Lorentzon, P	1998	683
The IOC consensus statement: beyond the Female Athlete Triad-Relative Energy Deficiency in Sport (RED- S)	Mountjoy, Margo; Sundgot-Borgen, Jorunn; Burke, Louise; et.al.	2014	632
Anterior cruciate ligament injury in national collegiate athletic association basketball and soccer - A 13-year review	Agel, J; Arendt, EA; Bershadsky, B	2005	536

3. Findings

3.1 Network Visualization (Scopus)

Here, it is primarily aimed to reveal co-author connections between authors in the data set at hand. In the visualization made for this purpose, the network was visualized without any restriction on the minimum and maximum number of authors and the following result was obtained.

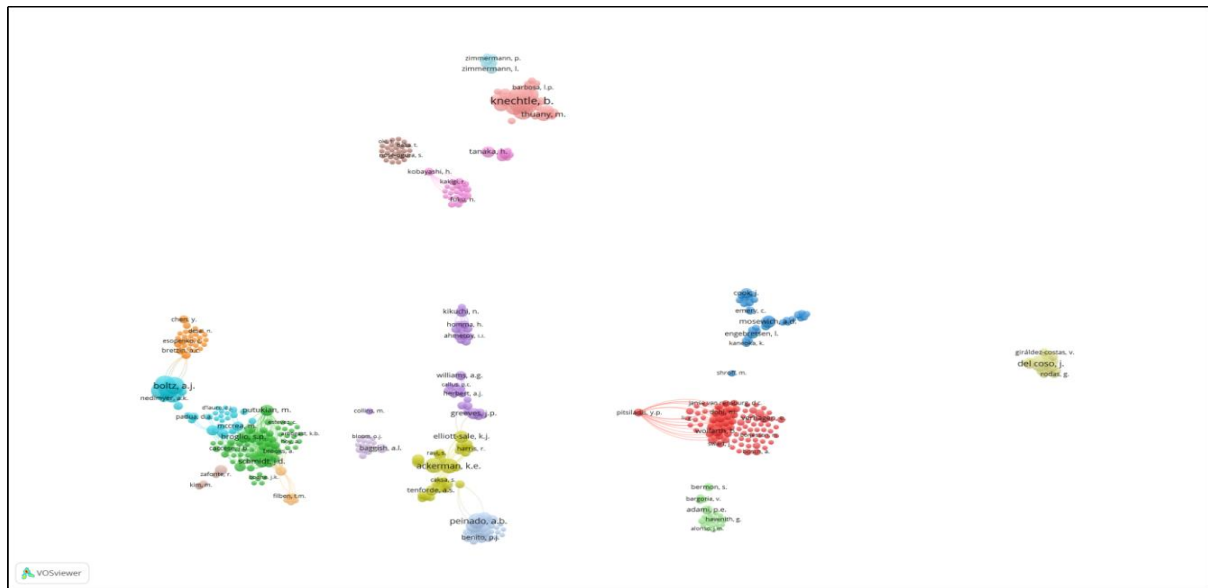


Fig. 5. Author network view

As can be seen in the figure above (Fig. 5), although individual studies have been conducted, studies in this field are generally multi-authored studies. The figure above shows the partnerships of these authors. If we look closely at the figure, there are 464 authors and 17 author groups in total, and some author groups attract attention. For example, in the author group in the upper left corner (Fig. 6), Knechtle, B. is symbolized by a larger red shape than the others and is located right in the middle of the author network. This means that this author is the author who has done the most work in his group and has the most partnerships due to the size of the figure. In terms of the above characteristics, this author is compared to Nikolaidis and Hill, Rosemann. Again, in the same group, Thuany has approximately the same spot size as M. Hill, that is, their number of publications is similar, their effects are similar. However, while Thuany has 12 connections and 8 publications, Hill has 18 connections and 13 publications.

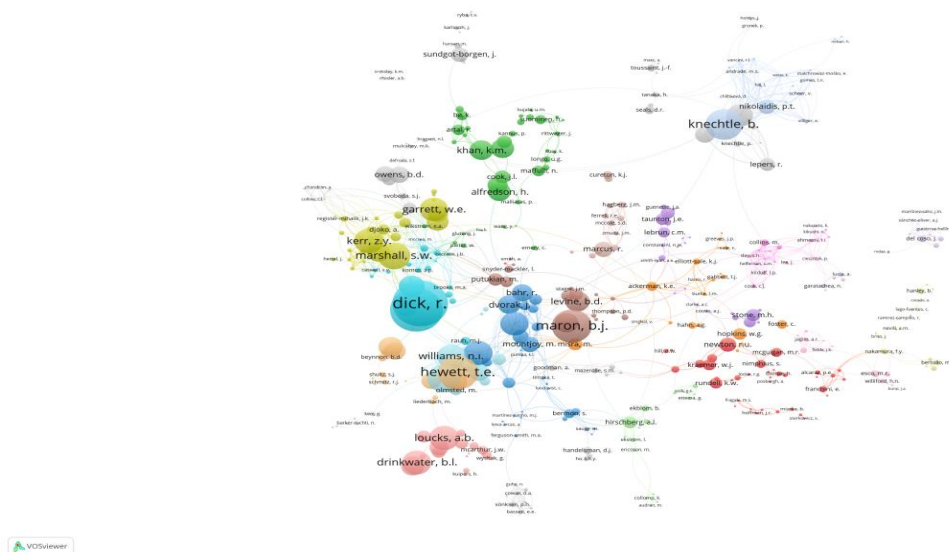


Fig. 6. Citation network view by authors

It is possible to examine the number of studies conducted by year in the below (Fig.7). The figure below shows the author networks that carried out collaborative work between 2020-2022, which is the working year range in the dataset. The dark blue area represents the work after 2020, the green tones in 2021, and the yellow in 2022. Accordingly, looking at the color distribution, we can say that the intensity of the authors' collaborative work in all three years is close to each other.

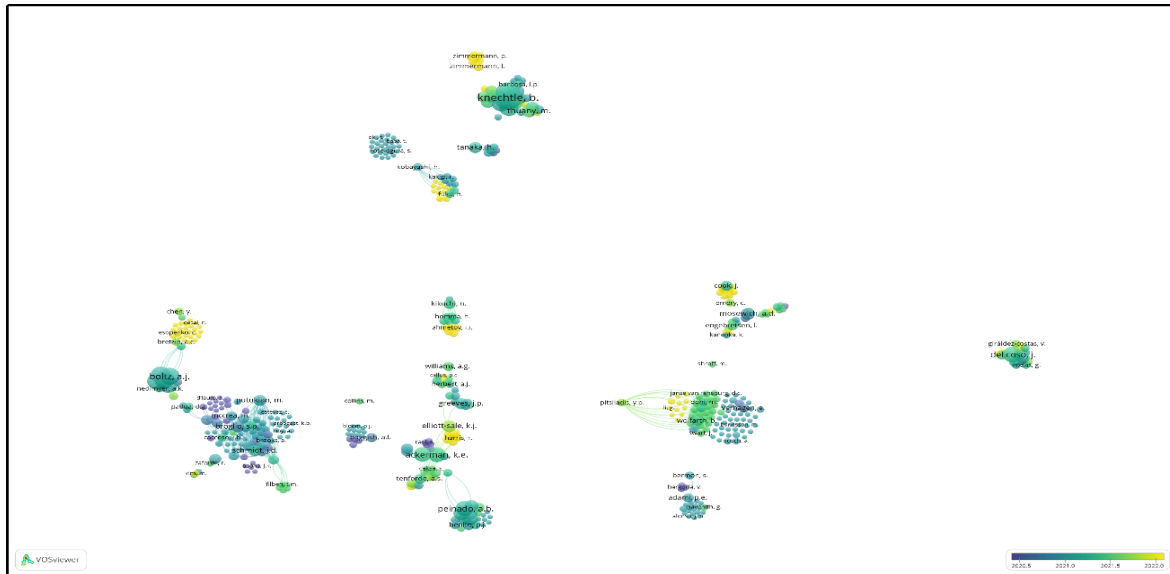


Fig. 7. Author network view - density map

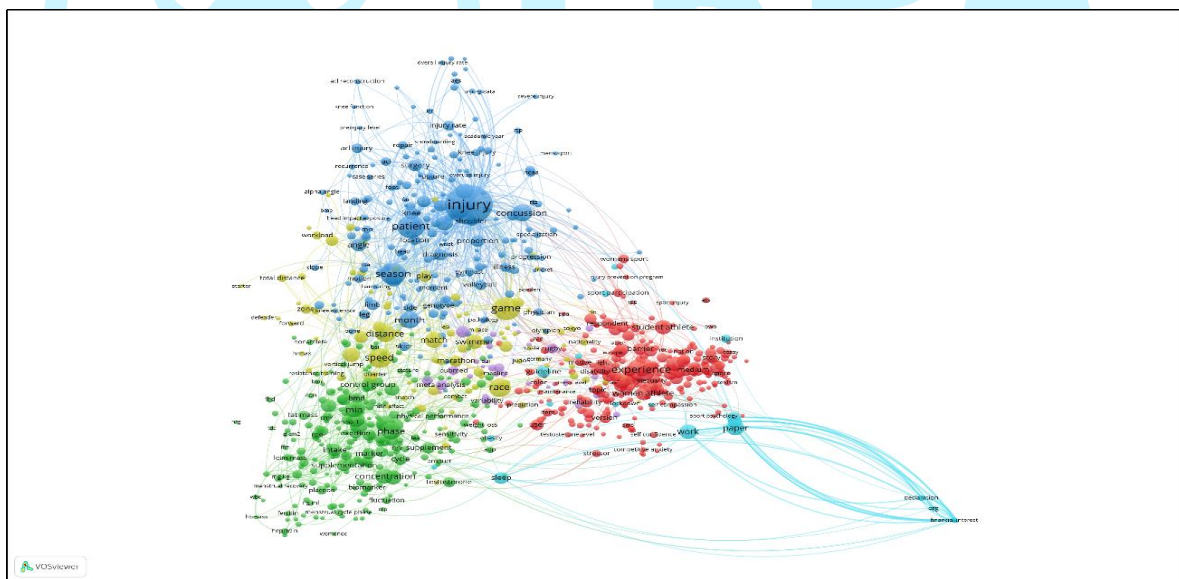


Fig. 8. Word network view

The words in the scientific article summaries examined above and the connections between them are seen as a network (Fig.8). Here different colors indicate different groups of linked words. This visualization is done according to the use of words together. The lines between words reveal which words are connected to each other. The bubbles containing the words reflect the frequency of use of the word in proportion to their size. Accordingly, the more the word was used, the larger the bubble size. Accordingly, the word "injury" is the word most frequently used in the titles. This word was used together with the words "patient" and "season". This group of words is shown in blue and is generally disease-related. The yellow word group closest to the blue word group is the word group. These words are the most used word group together with blue words. In the yellow word group, the words "game", "race", "speed" are mostly related to games and races.

3.2 Network Visualization (WOS)

Here, it is primarily aimed to reveal co-author connections between authors in the data set at hand. In the visualization made for this purpose, the following result was obtained by visualizing the network without restricting publications with a minimum of 3 authors.

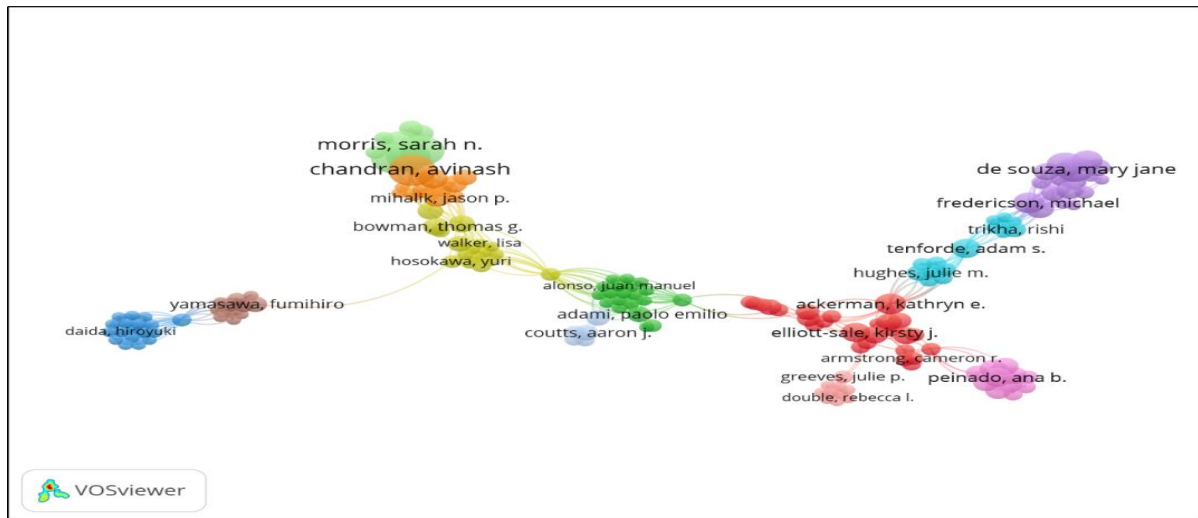


Fig. 9. Author network view

As seen in the figure above (Fig.9), it generally shows the partnerships of the authors in multi-author studies conducted in this field. If we look closely at the figure, 162 out of 4294 authors in total met the requirement. Although there are 12 writer groups in total, some writer groups attract attention. For example, in the author group in the upper left corner (Fig.9), A. Boltz and A. Chandran are symbolized by a larger green and orange circle than the others and are located right in the middle of their author network. This means that these writers are the writers who do the most work in their group and among these writers in general. Among these authors, the author with the most common links is S. Racinais with 32 links, and H. Kaneko with 27 links. These authors are respectively, in terms of the above characteristics; M.J. De Souza, K. Ackerman, K. Elliot-Sale and F.Yamasawa follow. While Chandran has 19 affiliations and 17 publications, De Souza has 14 affiliations and 10 publications. Among these communities, the writer groups shown in yellow, green and red provide the connection between other communities.

The figure below (Fig.10) shows the network of authors weighted according to the number of publications. Here, the colors change from purple to yellow, and the year of publication progresses from 2020 to 2022, as in the bottom right. In this figure, the colors show the change in author associations over the years, and the circle sizes show that the number of publications increases as the size increases.

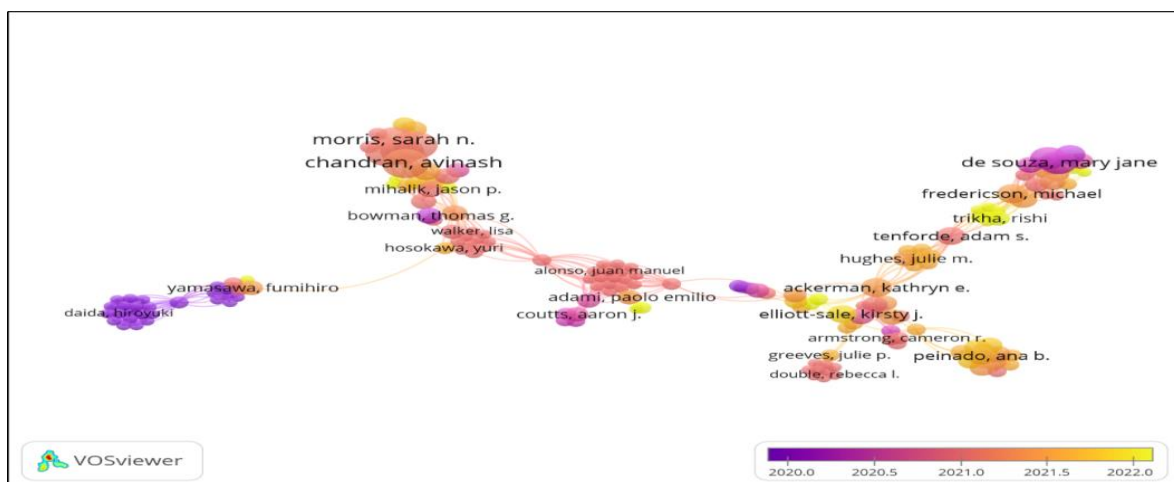


Fig. 10. Author network view - weighted by publication

Here, it is planned to reveal the co-occurrence connections between the words in the summary in the WOS data set. In the visualization made for this purpose, the network was visualized and the following result was obtained. Out of 23,031 terms, 570 of them were included in double counting because they met the condition of being repeated at least 10 times. 342 of these were evaluated as they were 60% more relevant and the figure below was obtained. In the figures below(Fig.11), all evaluations are made according to the number of uses.

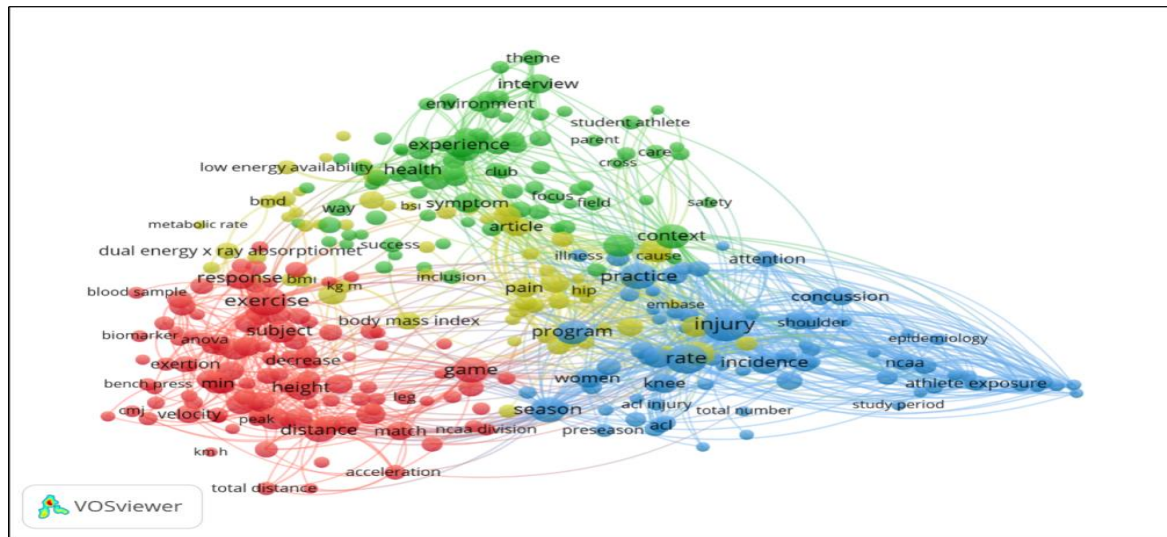


Fig. 11. Word network view

The words in the scientific article summaries examined above and the connections between them are seen as a network. 4 groups and 23,688 connections, shown in 4 different colors, were identified. All word groups are related to each other, but the middle word cluster shown in yellow is the group that is most connected to all other groups. The most frequently used word is "injury". It is located in the middle of the blue word group along with the words "rate" and "practice". It was used with 310 related words and was used 187 times. After that is the word "exercise". The word is located in the middle of the red cluster. It was used 137 times with 278 other words. In the green group, the word "experience" is the most repeated word. In the yellow group, this word is "pain".

The words studied starting from 2020 can be seen in the network view weighted by year(Fig.12). Accordingly, the most studied words over the years are "height", "exercice", "health", "practice", "injury", "game", "season" "experience" "j.strenght cond. pic. (Journal of Strength and Conditioning Research)".

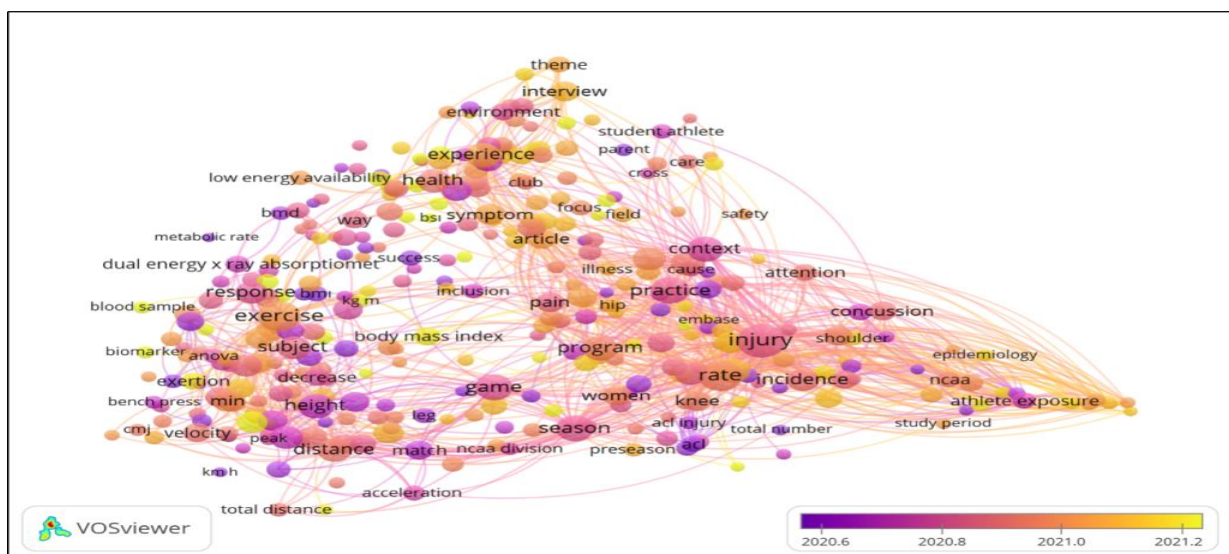


Fig. 12. Word network view – weighted

3.2.1 Connections Between Countries

When analyzed according to the countries in the data set, successful countries and collaborations between countries can be seen in this field. Country-based bibliographic analysis shows the countries of origin of publications.

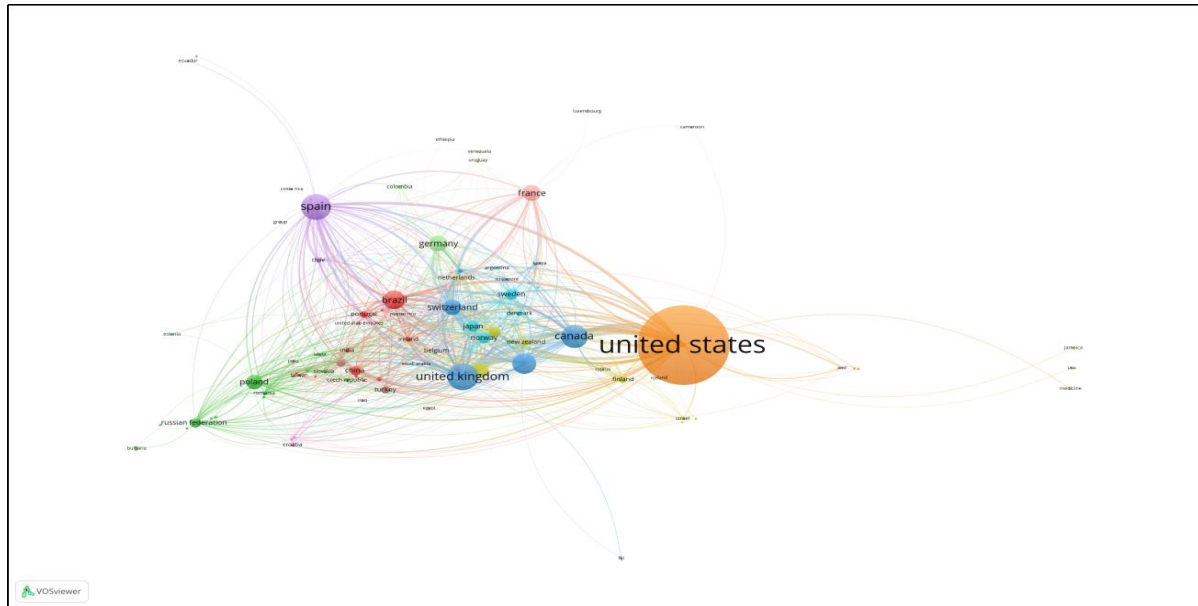


Fig. 13. Countries network view

According to the figure above (Fig.13), the USA is the most successful country in the field, as seen in the figure, with 3626 publications and a total of 65 connections with other countries. This is followed by England with 775 publications and 61 connections, and Spain with 742 publications and 52 connections.

The total normalized number of citations received by all documents published by a country is as follows.

3.1.1 Co-citation

Co-citation of publications in the same field is used to search for similar publications. In particular, presenting publications that provide theoretical background and contribute to the field constitutes a resource for researchers who want to work in this field. Co-citation analysis is used to analyze and understand the intellectual structure of a discipline. Co-citation analysis is done by identifying reference pairs that are cited together in sources. Research clusters form when the same reference pairs are cited together in publications on a topic (Surwase et al., 2011). These quotes also contain common themes. Co-citation analysis is a suitable method for mapping the research field as a whole. The figure below (Fig.14) shows the co-citation network and the most frequently cited publications. These are respectively; Publications by J. Cohen (1988), Arendt and Dick (1995), Kraemer et al. (2005) and Loucks (2003).

- Carling, C., Williams, A. M., & Reilly, T. (2005). *Handbook of soccer match analysis: A systematic approach to improving performance*. Psychology Press.
- Cohen J, 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Durmuşoğlu, A. (2017). Veri Madenciliği Çalışmaları Üzerine Bir Analiz: Türkiye Adresli Yayınlar . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 16 (62) , 1034-1047 . DOI: 10.17755/esosder.328714
- Edelmann-Nusser, J., Hohmann, A., & Henneberg, B. (2002). Modeling and prediction of competitive performance in swimming upon neural networks. *European Journal of Sport Science*, 2(2), 1-10.
- Gould, D. (2016). Conducting impactful coaching science research: The forgotten role of knowledge integration and dissemination. *International Sport Coaching Journal*, 3(2), 197-203.
- Herold, M., Goes, F., Nopp, S., Bauer, P., Thompson, C., & Meyer, T. (2019). Machine learning in men's professional football: Current applications and future directions for improving attacking play. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(6), 798-817. <https://doi.org/10.1177/1747954119879350>
- Hootman, J. M., Dick, R., & Agel, J. (2007). Epidemiology of collegiate injuries for 15 sports: summary and recommendations for injury prevention initiatives. *Journal of athletic training*, 42(2), 311.
- Kraemer, W. J., & Ratamess, N. A. (2005). Hormonal responses and adaptations to resistance exercise and training. *Sports medicine*, 35, 339-361.
- Léger, L.A., Mercier, D., Gadoury, C., Lambert, J.(1988) The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness, *Journal of Sports Sciences* 6(2), pp. 93-101.
- Link, D., & Lames, M. (2009). Sport Informatics–Historical roots, interdisciplinarity and future developments. *International Journal of Computer Science in Sport*, 8(2), 68-87.
- Loucks, A. B. (2003). Energy availability, not body fatness, regulates reproductive function in women. *Exercise and sport sciences reviews*, 31(3), 144-148.
- Lu, Z. (2022, December). Video Image Analysis of Sports Skill Training on Account of Fuzzy Clustering Algorithm. In *International Conference on Machine Learning, Image Processing, Network Security and Data Sciences* (pp. 116-122). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Nattiv, A., Loucks, A. B., Manore, M. M., Sanborn, C. F., Sundgot-Borgen, J., & Warren, M. P. (2007). The female athlete triad. American College of Sports Medicine position stand. *Med Sci Sports Exerc*, 39(10), 1867-1882.
- Ráthonyi, G., Müller, A., & Rathonyi-Odor, K. (2018). How digital technologies are changing sport?. *APSTRACT: Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, 12(1033-2019-3296), 89-96
- Rein, R., & Memmert, D. (2016). Big data and tactical analysis in elite soccer: future challenges and opportunities for sports science. *SpringerPlus*, 5(1), 1-13.
- Shen, F., Li, J., Wang, Z. (2012). Information Technology and Its Application in Sports Science. In: Jin, D., Lin, S. (eds) *Advances in Future Computer and Control Systems. Advances in Intelligent and Soft Computing*, vol 159. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-29387-0_91
- Strachan, L., Fraser-Thomas, J., & Nelson-Ferguson, K. (2016). An ecological perspective on high performance sport and positive youth development. In *Positive youth development through sport* (pp. 57-68). Routledge.
- Stølen, T., Chamari, K., Castagna, C., Wisløff, U. (2005). Physiology of soccer: An update, *Sports Medicine* 35(6), pp. 501-536
- Surwase G., Sagar, A., Kademani, B. S., & Bhanumurthy, K. (2011). Co-citation analysis: an overview.
- Wei, S., Huang, P., Li, R., Liu, Z., & Zou, Y. (2021). Exploring the application of artificial intelligence in sports training: a case study approach. *Complexity*, 2021, 1-8.
- Women, U. N. (2021). Progress on the sustainable development goals: the gender snapshot 2021.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs.
- Whitley, M. A., Gould, D., Wright, E. M., & Hayden, L. A. (2018). Barriers to holistic coaching for positive youth development in South Africa. *Sports Coaching Review*, 7(2), 171-189.

Bibliometric Analysis of Scientific Studies on Personality Types

Nesibe Manav Mutlu^{a1}

^a*İstanbul Nişantaşı University, 34398, İstanbul, Turkey*

Abstract

Academic research on personality types has been more well-liked recently. These papers have undergone a bibliographic analysis in order to serve as a guide for academics conducting future study in this area. For this assessment, database Web of Science was used. Publications were assessed based on their authors, abstract, subjects, citations, and bibliographies. It was found throughout this process that personality studies have been conducted in a variety of sectors and that interest in this topic has grown recently. Personality studies have been carried out in different disciplines and have an important place especially in psychology, social sciences and education.

Keywords:

Personality types, bibliometric analysis, VosViewer.

1. Introduction

Numerous academic fields have conducted substantial study on personal values and personality features (Olver & Mooradian, 2023). The enduring characteristics and actions that define a person's personality are those that (a) stand out from the "standard normal person" in their culture and (b) are consistent with their dispositions (i.e., natural tendencies or personal inclinations). (Bergner, 2020). Due to their significance in understanding human behavior patterns and character traits, personality types are becoming increasingly popular in the social sciences, education, medicine, etc. and are the subject of much research (Turner, 1988; De Raad & Schouwenburg, 1996; Ruesch, 1948). There are research undertaken in the context of several disciplines and a sizable quantity of data gathered from these investigations that are included in the literature on personality. An overview of research on personality types and their influence on many disciplines is provided in this article. Its goal is to identify the key results and trends in the literature and serve as a model for future research. It is intended to aid people in developing a thorough knowledge by taking a close look at a variety of scientific works in this area. Understanding personality types will also contribute to the Sustainable Development Goals (SDGs 4) by making the educational quality for everyone. Because, although it is important for everyone to access education, it has been understood as a result of researches that it is also very important to organize quality education according to individuals. People's traits have a significant impact on their academic achievement, which is regarded as a key measure of education quality (Hakimi et al., 2011).

Many investigations have been undertaken in several related sectors, with Friedman and Rosenman (1959) being two writers that explored the concept of personality types in the literature. Competitive achievement striving, animosity, impatience, and animated speech and movement patterns are all characteristics of type A behavior. Type B describes a more relaxed coping strategy and the relative lack of these traits (Contrada, 1989). Here are a few examples from various fields.

Chusmir and Hood (1988) examined the relationship between motivational needs and job variables with Type A/B behavior patterns between men and women in work life. In a study involving 797 employees, it was found that need for power, job commitment and hierarchical position were effective in both Type A and Type B behavior patterns. Job satisfaction played an important role in predicting the Type B behavior pattern. The

¹Corresponding author address: İstanbul Nişantaşı University, 34398, İstanbul, Turkey
e-mail: nesibe.manavm@gmail.com

need for achievement influenced Type A behavior for women but not for men. Age, company type, and education level were influential in predicting Type A/B behavior, but these factors were less pronounced in women. Gender differences were found between administrators and non-managers.

Cook et al. (1998) examined the relationship between alcohol consumption and personality using the California Psychological Inventory. They tested four hypotheses regarding alcohol consumption. One of them is that people who never drink alcohol fit less well than those who drink moderate amounts. The findings support the theories. Alcohol use has a negative association with attention and the urge to sleep and positively associated with sociability and extraversion. The results also indicate that non-drinkers are somewhat more reclusive, slightly less ambitious, and generally slightly less well-ordered and skilled than drinkers, utilizing a large sample and a thorough personality evaluation.

Two research approaches have been adopted to answer the questions of focusing less on mechanisms such as why people continue to engage in risky behaviors and why they do not develop habits that can improve their quality of life despite research on psychosocial factors associated with the development of health problems: first, personality traits that predispose the development of certain behavioral patterns, and second approach. It focuses on the psychological processes that explain the initiation, maintenance, or modification of behavior. Bermúdez (1999), reviewed the main contributions and problems faced by the two approaches in his work.

Durna (2010), showed that teachers are affected by factors such as job satisfaction, work intensity, sources of stress, personality traits and self-efficacy beliefs. According to the study conducted on 689 teachers working in private and public education institutions in Trabzon, type A personality traits, sources of stress and self-efficacy beliefs significantly explained teachers' job satisfaction. Age and the type of institution are also effective factors on job satisfaction, and this study emphasized the importance of considering psychological factors and working conditions in order to increase teachers' job satisfaction.

In their study conducted by Korotkov et al. (2011) to test that individuals with Type B personality traits tend to display more preventive and less risky behaviors under high stress, they administered the Type AB Personality Scale and questionnaires about daily life difficulties and health behaviors to 155 students. As a result, they showed that individuals with Type B personality traits tend to increase their preventive behaviors and decrease their risky behaviors under high stress conditions. It is thought that self-regulation mechanisms can be used to explain these differences.

Measurement of publications by a journal, research center, field of study, nation, or other entity is known as bibliometrics. The study of the dynamics of disciplines as they are reflected in their literary creation is the subject of the words bibliometrics, scientometry, and informometry (Wang et al., 2018). For mapping a field's intellectual structure, bibliometric tools can be quite helpful (White et al., 2022). In order to identify 'what', 'where', and 'by whom' established the field, for mapping a field's intellectual structure, bibliometric techniques are excellent (Dharmani et al., 2021).

Technological tools created by the developing technology day by day now make it more comprehensive and easier to examine. As in every field, new applications are emerging every day in the conduct of studies in the field of personality and in the evaluation of these studies. Studies such as creating a personality model using genetic algorithms and behavioral psychology (Nutescu & Mocanu, 2023) and ChatGPT's Evaluation of Human Personalities research (Rao et al., 2023) can be cited as examples. By allowing personality research to be continued, bibliometric studies are crucial for fostering a long-lasting scientific environment and guiding new investigations. Since personality studies from all disciplines have an impact on workers in linked professions, it is crucial to keep track of these research, comprehend their applications, and ascertain their outcomes and impacts. People who wish to work in the field may view and assess the existing situation with the aid of bibliographic analysis. Prior to beginning the field study, it is crucial to ascertain the extent of the existing research in the field, the number of studies that have been conducted on each topic, and most significantly, the regions that remain unexplored.

In this study, the dataset from studies on the knowledge of personality types found in the Web of Science (WOS) databases is first introduced. Then, using VosViewer to analyze the personality type research, specific

bibliographical trends, word connections, and author collaborations in the studies were made clear. Potential areas for more study can be predicted by analyzing the data.

2. Method

WOS were employed in this study to access the "Personality Types" studies. The investigations were rearranged according to the years after a database search using the keywords "personality types" was conducted.

The Scanning Model was utilized as the study model in order to attempt to characterize an existing scenario because the variables were not altered or impacted in any manner. The General Screening Model was used to choose a sample that represented the population since there was a data set (population) with a lot of samples. Methods of bibliometric analysis were employed to examine the conceptual framework of personality research. Bibliometric techniques such as citation, word, co-author, and bibliographic match analysis are used to map studies in the field (Zupic & Čater, 2015).

The universe of this study is the dataset consisting of 1,779 scientific studies in WOS by entering the keywords "personality types" in WOS. The analysis was carried out by selecting the first 1000 studies for WOS from this dataset as the sample.

2.1 Data Collection

In the data collection process of your research, a query dated 25.07.2023 was made to the WOS research database for each field using the "personality types" query for keywords, abstracts and title fields. As a result of this search, 1,779 scientific publications were listed in WOS and these publications were listed according to years from newest to oldest. Then, the first 1000 of the publications listed in the WOS database and sorted by date were downloaded as "Author/Author, Title/Title, Source/Source, Abstract/Abstract" with the "Export" feature. Data exported in Excel and RIS formats.)

3. Results

3.1 Publications by Year

Looking at the number of publications in decreasing order of years, 133 publications in 2020, 113 publications in 2019, 111 publications in 2018, 107 publications in 2021, 102 publications in 2016, 98 publications in 2017, 96 publications in 2014, 88 publications in 2022. It is seen that 79 of them belong to 2015 and 73 of them belong to 2012.

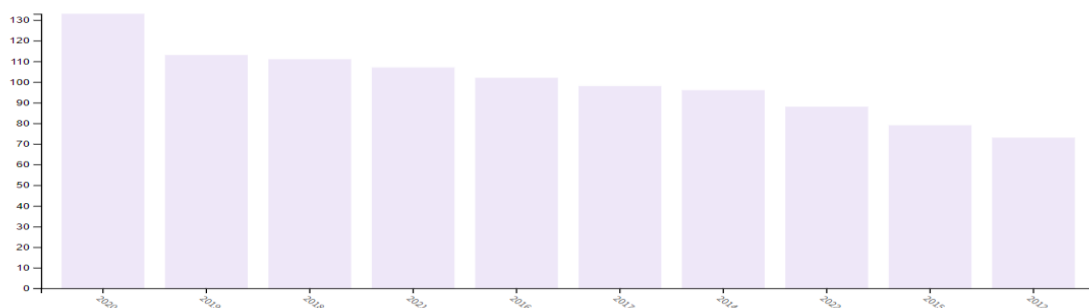


Fig. 1. Number of publications by broadcast area

According to the list of authors, the most frequently cited authors are A.R. Gilal with 15, V.W. Odajnyk and M. Omar with 15, M. Stein with 14, and J. Jaafar with 10. Other authors have less than 10 publications. 1,676 of the publications were in English, 32 in Russian, 16 in Spanish, 14 in German and 10 in Turkish. 901 of the publications are in the SSCI, 554 of them are in the SCI-Expanded, and 328 of them are in the ESCI index.

The first few columns of the data set created as an example can be observed below.

connections. Next is the word " traits ". The word is in the middle of the purple cluster. Used 360 times with 68 other words . In the yellow group , the word " behavior " is the most repeated word.

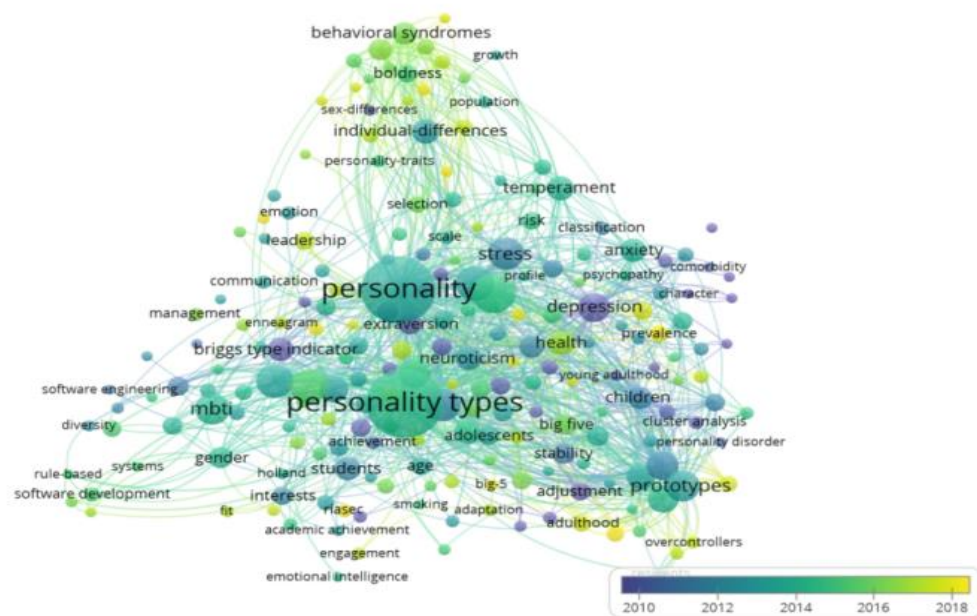


Fig. 3. Word web view - by year

From the year-weighted network view, words that have been studied in the literature starting from 2010 can be seen marked from blue to yellow until 2018 . From this point on , the most studied words starting from 2010 towards the approaching date are " depression", "stress", "personality types", " personality", "traits". It has changed to the words "behavioral syndromes", "health", "adulthood", "social media", "prevalence".

After that, it was intended to show how the writers in the available data set were connected as co-authors. By displaying the network without the constraint of publications with a minimum of two authors, the following result was achieved in the visualization created for this purpose.

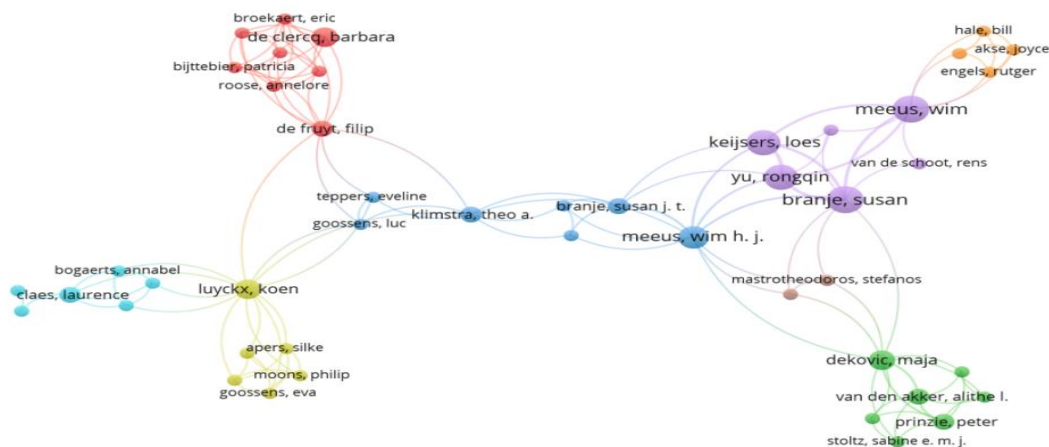


Fig. 4. Author network view-weighted by publication

In the author network there are more author groups in total , 1000 authors were selected for ease of visualization and it was seen that they formed 207 author groups(Fig.5). Some of these authors draw attention. Looking at the overall strength of co-authoring ties, Gilal has the highest number at 44. They received 11 publications and 124 citations. Mazni has published 12 publications and received a total of 127 citations, with

a total strength of 39 co-authoring ties. These were followed by Jaafar, Wang, Basri, Acar Cinleti, respectively. For convenience, the 46 authors with the most links are visualized.

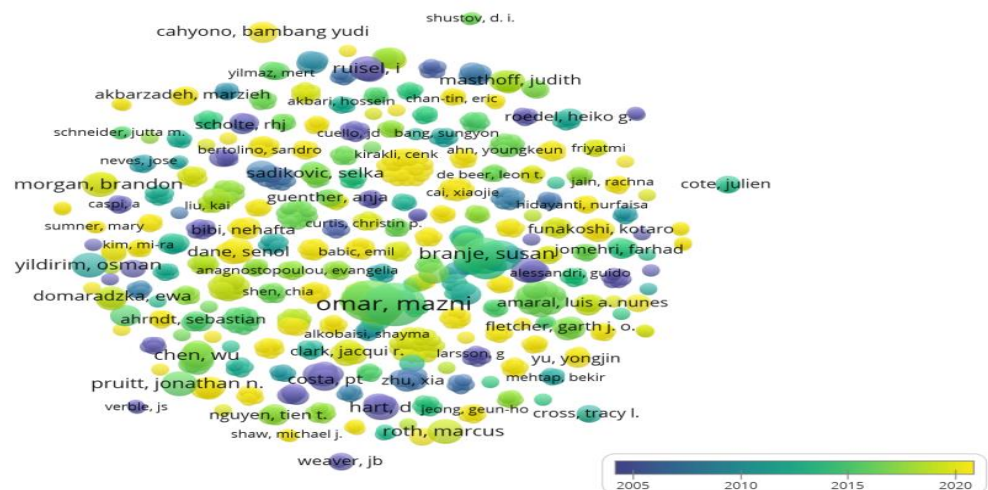


Fig. 5. Author network view - distribution by years

In Figure 5 above, the groups that formed from dark blue to yellow between 2005 and 2020 (1000 authors in the first case were taken into account) can be seen.

Considering the WOS fields where the publication was made from these data (Table 2), it was seen that the most publications belonged to the Education-Educational Sciences category with 158, followed by Psychology-Multidisciplinary with 153, Psychology-Social with 141 and Psychiatry with 111. It was followed by Management with 89, Behavioral Sciences and Computer Sciences-Information Systems with 83, and Psychology-Applied with 82.

Table 2. Posts by WOS domains

Web of Science Publications	Number	1,779 in %
Education Educational Research	158	8,881
Psychology Multidisciplinary	153	8.6
Psychology Social	141	7,926
Psychiatry	111	6,239
Management	89	5.003
Behavioral Sciences	83	4.666
Computer Science Information Systems	83	4.666
Psychology Applied	82	4,609
Zoology	77	4.328
Business	75	4.216
Psychology Clinical	70	3.935
Computer Science Theory Methods	67	3.766
Computer Science Artificial Intelligence	64	3,598
Ecology	60	3,373
Education Scientific Disciplines	52	2,923
Social Sciences Interdisciplinary	51	2,867
Engineering Electrical Electronics	50	2.811
Multidisciplinary Sciences	49	2,754
Computer Science Interdisciplinary Applications	47	2.642
Psychology	45	2,530
Computer Science Software Engineering	42	2.361

Psychology Educational	41	2.305
Medicine General Internal	40	2.248
Public Environmental Occupational Health	40	2.248
Neurosciences	39	2,192

3.3 Citations

Publications are displayed in the chart below according to citations. Here, the number of publications and citations has changed through time as indicated by years. As a result, the quantity of publications and citations grows concurrently with time. This is an indication that the area is starting to become interesting. The most publications were made in 2020 (with 133 publications), the most cited was in 2021 (2937 citations).

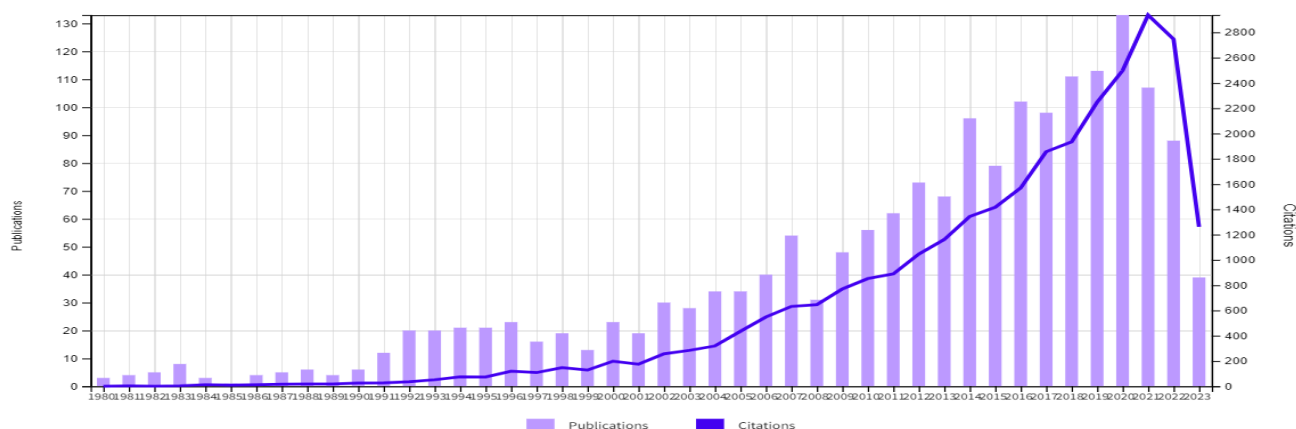


Fig. 6. Number of publications by broadcast area

Table 3. *Publications by citation*

Title	Writers	Release Year	Total Citation
The Darwinian Concept Of Stress: Benefits Of Allostasis And Costs Of Allostatic Load And The Trade-Offs In Health And Disease	Korte, Sm; Koolhaas, Jm; (...); Mcwen, Bs.	2005	694
The Social Networks Of High And Low Self-Monitors: Implications For Workplace Performance	Mehra, A; Kilduff, M And Brass, DJ	2001	661
College Students And Problematic Drinking: A Review Of The Literature	Ham, Ls And Hope, Da	2003	495
Realized Heritability Of Personalities In The Great Tit (Parus Major)	Drent, Pj; Van Oers, K And Van Noordwijk, Aj	2003	415
Avian Personalities: Characterization And Epigenesis	Groothuis, Tgg And Carere, C.	200 5	402
Factors And Taxa, Traits And Types, Differences Of Degree And Differences In Kind	Meehl, Pe.	199 2	395
Resilient, Overcontrolled, And Undercontrolled Boys: Three Replicable Personality Types	Robins, Rw; John, Op; (...); Stouthamerloeber, M.	1996	381
The Core Of Darkness: Uncovering The Heart Of The Dark Triad	Jones, Dn And Figueredo, Aj	2013	329
Loneliness and Internet Use	Amichai-Hamburger, Y And Ben-Artzi, E	200 3	259
Personality And Mortality After Myocardial-Infarction	Denollet, J; Sys, Su And Brutsaert, Dl	1995	218

Resilient, Overcontrolled, And Undercontrolled Personality Prototypes In Childhood: Replicability, Predictive Power, And The Trait-Type Issue	Asendorpf, Jb And Van Aken, Mag	1999	217
Do Context And Personality Matter? Trust And Privacy Concerns In Disclosure Private Information Online	Bansal, G; Zahedi, FM And Gefen, D	20 16	213
Proposed Changes In Personality And Personality Disorder Assessment And Diagnosis For Dsm-5 Part I: Description And Rationale	Skodol, Ae; Clark, L.A.; (...); Oldham, Jm	2011	201
Coastal Proximity, Health And Well-Being: Results From a Longitudinal Panel Survey	White, Mp; Alcock, I; (...); Depledge	20 1 3	199
Measurement Of Temperament And Character In Mood Disorders: a Model Of Fundamental States As Personality Types	Cloninger, Cr; Bayon, C And Svraic, Dm	199 8	196
Variation Of Individualism And Collectivism Within And Between 20 Countries - A Typological Analysis	Green, Egt ; Deschamps, Jc And Paez, D.	200 5	188
Divergent Stress Responses And Coping Styles In Psychogenetically Selected Roman High-(Rha) And Low-(Rla) Avoidance Rats: Behavioural, Neuroendocrine And Developmental Aspects	Steimer, T. And Driscoll, P.	200 3	183
Chronotype And Personality-Factors In The Daily Consumption Of Alcohol And Psychostimulants	Adana	1994	175
Individual Differences In Internet Usage Motives	Amiel, T And Sargent, Sl	200 4	170
Personality Types And Coping	Vollrath, M. And Torgersen, S.	20 00	166
How "Real" Are Computer Personalities? Psychological Responses To Personality Types In Human-Computer Interaction	Moon, Y And Nass, C.	1996	165
Personalities In Female Domesticated Pigs: Behavioral And Physiological Indications	Ruis, Maw; Brake, Jhat; (...); Koolhaas, Jm	20 00	162
A Large Scale Study Of Programming Languages And Code Quality In Github	Ray, B; Posnett, D; (...); Devanbu, P.	2014	159
Situation-Behavior Profiles As a Locus Of Consistency In Personality	Mischel, W; Shoda, Y And Mendoza-Denton, R	200 2	158
Predigers Dimensional Representation Of Hollands Riasec Circumplex	Rounds, J and Tracey, Tj	199 3	145
Shy Trout Grow Faster: Exploring Links Between Personality And Fitness-Related Traits In The Wild	Adriaenssens, B And Johnsson, Ji	20 11	143
Drd4 Gene Polymorphisms Are Associated With Personality Variation In a Passerine Bird	Fidler, Ae; Van Oers, K; (...); Kempenaers, B.	2007	143
Personality Differences Explain Leadership In Barnacle Geese	Kurvers, Rhjm; Eijkelenkamp, B; (...); Prince, Hht	200 9	140

3.4 Attribution - Countries

When analyzed according to the countries in the data set, successful countries and cooperation between countries can be seen in this field. Country-based bibliographic analysis shows the countries of origin of publications.

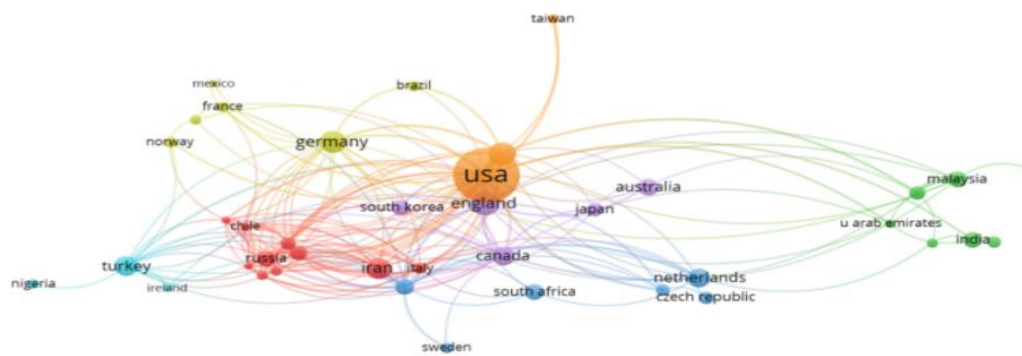


Fig. 7. Network of countries view - co-authored

According to the figure above, the USA is the most successful country in the field with 3626 publications and a total of 65 connections with other countries. This is followed by the UK with 775 publications and 61 connections, and Spain with 742 publications and 52 connections.

The total number of normalized citations received by all documents published by a country is as follows.



Fig. 8. Countries co-authored network view-citations

The chart above shows that the countries with the highest number of co-authored publications are also the countries with the most publications and citations, when compared with other country graphs.

4. Conclusion

According to these results, it has been observed that the interest in the field is increasing and the studies in the field are increasing. While the term personality was emphasized in previous years, new studies focus on issues that are compatible with the innovations brought by developing science and technology. In addition to the fact that personality studies have been carried out in many different fields, it has been seen that these studies have an important place in the fields of psychology and social sciences. It has been seen that keywords from data sources and published publications also include psychological characteristics and behavioral issues related to personality. Although not used much in addition to the terms of medicine and psychology, words such as "software development", "software engineering", "leadership", "management", "gender" are also used. Korte et al. (2004), the most cited work in WOS, examined the methods of coping with stress in different breeds of birds to understand stress-related diseases in humans and investigated the benefits these responses provide

to these creatures. They drew attention to the state of being vulnerable. Secondly, the most cited publication, Mehra et al. (2001) investigated how the friendship network is established and how it is utilized in the context of job performance and position within the network in the case of a high-tech firm. According to the results of the study, it has been shown that people can create and shape friendship networks that affect business success, as well as predicting job performance and position in the network. Both of these studies explored important issues in psychology and provided guidance for further research in their fields. The fact that this study reveals the way that studies on "personality types" have covered from past to present comprehensively and through bibliographic analysis will guide for new studies.

What awaits the field of "personality types" studies can be found by following the developments in different fields of science and developments in technological fields. In the most recent studies in this field, personality types are used in understanding the relationships between people at different levels, producing personalized content with chatbots, analyzing organizational commitment and teamwork relationships in strategic businesses such as aviation, understanding the impact of digital entrepreneurs on companies with digital assets, and similarly the issues of time. used in new fields.

For future studies, the use of more comprehensive and inclusive data analyzes and methods will contribute to an in-depth understanding of research on personality types and to obtain more precise results. Moreover, it is important to conduct more multidisciplinary studies to understand the differences of personality types among various cultures and age groups.

In conclusion, the topic of personality types holds great potential for future research and remains an important field in psychology and social sciences for understanding the effects on human behavior and quality of life

5. References

- Bergner, R. M. (2020). What is personality? Two myths and a definition. *New Ideas in Psychology*, 57,100759.
- Bermúdez, J. (1999). Personality and health-protective behaviour. *European journal of personality*, 13(2), 83-103.
- Chusmir, L.H., & Hood, J.N. (1988). Predictive characteristics of Type A behavior among working men and women. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(8), 688-698.
- Contrada, R. J. (1989). Type A behavior, personality hardiness, and cardiovascular responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 895-903. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.895>
- Cook, M., Young, A., Taylor, D., & Bedford, AP (1998). Personality correlates of alcohol consumption. *Personality and Individual Differences*, 24(5), 641-647.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of personality*, 10(5), 303-336.
- Dharmani, P., Das, S., & Prashar, S. (2021). A bibliometric analysis of creative industries: Current trends and future directions. *Journal of Business Research*, 135, 252-267.
- Durna, U. (2010). A tipi ve B tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 275-290.
- Friedman, M., & Rosenman, R. (1959). Association of specific overt behavior patterns with blood and cardiovascular findings. *Journal of the American Medical Association*, 169, 1286-1296.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.
- Korotkov D. , Perunovic M. , Claybourn M. , et al. (2011). The Type B Behavior Pattern as a Moderating Variable of the Relationship between Stressor Chronicity and Health Behavior. *Journal of Health Psychology*; 16 (3): 397 - 409. doi:10.1177/1359105310380082
- Korte S.M., Koolhaas J.M., Wingfield J.C., McEwen B.S. (2005). The Darwinian concept of stress: benefits of allostasis and costs of allostatic load and the trade-offs in health and disease. *Neurosci Biobehav Rev*. Feb; 29(1) :3-38. doi: 10.1016/j.neubiorev.2004.08.09. Epub 2004 Dec 10. PMID: 15652252.
- Mehra, A., Kilduff, M., & Brass, DJ (2001). The Social Networks of High and Low Self-Monitors: Implications for Workplace Performance. *Administrative Science Quarterly*, 46(1), 121-146. <https://doi.org/10.2307/2667127>

- Nutescu, C.-I. and Mocanu M., (2023). Creating personality model using genetic algorithms and behavioral psychology," 15th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI), Bucharest, Romania, 2023, pp. 01-04, doi: 10.1109/ECAI58194.2023.110194187.
- Olver, J. M., Mooradian, T. A., (2023). Personality traits and personal values: a conceptual and empirical integration, *Personality and Individual Differences*, 35(1), 109-125. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00145-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00145-9).
- Rao, H., Leung, C., & Miao, C. (2023). Can chatgpt assess human personalities? a general evaluation framework. arXiv preprint arXiv:2303.01248.
- Ruesch, J. (1948). The Infantile Personality: The Core Problem of Psychosomatic Medicine. *Psychosomatic medicine*, 10(3), 134-144.
- Turner, R. H. (1988). Personality in society: Social psychology's contribution to sociology. *Social Psychology Quarterly*, 1-10.
- Wang, W., Laengle, S., Merigó, JM, Yu, D., Herrera-Viedma, E., Cobo, MJ, & Bouchon-Meunier, B. (2018). *A Bibliometric Analysis of the First Twenty-Five Years of the International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems* . *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems*, 26(2), 169–193. <https://doi.org/10.1142/S0218488518500095>.
- White, J. V., & Borgholthaus, C. J. (2022). Who's in charge here? A bibliometric analysis of upper echelons research. *Journal of Business Research*, 139, 1012-1025.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>



Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Güliden Kaya Uyanık^a, Duygu Gençaslan^a, Esra Nur Kocaman^{b1}, Merve Gündoğdu^b

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye

Özet

Bu araştırma ile öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, onların cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada, tarama modellerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubunu 53 öğretmenin oluşturduğu araştırmada, veri toplama aracı olarak Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütünler, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ile öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, çalışılan kademe, hizmet içi eğitim alıp almama değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler:

Ölçme, değerlendirme, okuryazarlık, öğretmen.

1. Giriş

Günümüzde bilgiye ulaşmada birçok yöntem geliştirilmiş olsa da okullar ve öğretmenler bu konuda hala önemini korumaktadırlar. İçinde bulunduğumuz sistem, eğitimin merkezinde yer alan öğrencinin, ileri yaşantısında gerek duyacağı bilgi, beceri, tutumları kazanması, tüm alanlarıyla gelişmesini sağlayacak okul ve eğitim programlarını üretmeyi amaçlamaktadır. Fakat teknik şartlar, donanım ve en ince ayrıntısına kadar düşünülmüş günlük-aylık planlar ne kadar iyi olursa olsun, bu yazılı amaçları ve fiziki şartları işlevsel hale getirecek, mekânı eğitim yuvasına çevirecek olan öğretmenin ta kendisidir. Geleceğin dünyasını emanet edeceğimiz öğrencilerin nitelikli bir şekilde eğitilmeleri öğretmenin kalitesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenler, öğrencilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak hayata hazırlarken neyi nasıl öğreteceğini ve verdiği eğitimi nasıl değerlendireceğini iyi bilmelidirler (Karaman ve Şahin, 2017). Bu yolculukta eğitim camiasına, eğitim programlarının yanında -ders öncesinde hazırbulunuşluğu, sırasında eşlik eden yöntem, teknik, materyallerin etkisini ve sonrasında öğrenme çıktılarının hedeflenen doğrultuda olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan- ölçme-değerlendirme süreci de yardımcı olmaktadır.

Ölçme-değerlendirmenin amaçlarını incelediğimizde, eğitimciler bu uygulamalarla öğrencilerinin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olur, güçlü-zayıf yönlerini belirlerler. Uygulanan eğitim programının etkisi ve yeterliği ile ilgili ipuçları edinir, eğitim politikasını bilgilendirirler (Karaman ve Şahin, 2014). Edinilen bu bilgilerle öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanır, takip ettikleri öğretim yöntem-tekniklerde revizyonlara giderek onların etkinliklere karşı olan ilgilerinin ve nihayetinde başarılarının artmasına yardımcı olurlar. Etkili bir ölçme-değerlendirme, sadece öğrencinin bilgi-davranış düzeyini belirlemez, aynı zamanda öğrenciyi uygun bir programa yönlendirme konusunda da yol göstericidir (Aslan, 2020).

¹Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
e-mail: esra.kocaman1@ogr.sakarya.edu.tr

Eğitim sistemine ait yöntem, ders ve programlarda yapılan değişiklikler, temelde toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amaçlıdır (Dewey, 2019, s. 24). Öğrenme yaklaşımlarındaki bu değişimler ölçme-değerlendirme sürecini de yakından etkilemiştir. Davranışçı öğrenme ekolünün baskın olduğu dönemlerde eğitimciler, süreçten çok sonuca önem veriyorlardı ve öğrencilerini, onların bilgi seviyelerini ölçmek için uyguladıkları, sözlü-yazılı sınavlarla, çoktan seçmeli test uygulamalarıyla, not vererek değerlendiriyorlardı (İzci, Çalışkan ve Aktürk, 2018). Günümüzde ise, ülkemizde de 2004 yılından itibaren benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin, bilgiyi yapılandıran konumda olduğu kabul edilmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu nedenle modern ölçme-değerlendirme sürecinin sadece öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği ile değil nasıl gerçekleştiği ile de ilgilendiğini söyleyebiliriz. Bu amaca ulaşmak için de daha çok alternatif ve tamamlayıcı yöntemler kullanılarak öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri ve üst düzey düşünme becerileri ölçülmeye çalışılmaktadır (Shepard, Akt., İzci vd., 2018).

Nasıl ki öğretim programı veya okulların, birer yazılı metin ve dört duvar olmaktan çıkıp yaşayan eğitim ögesi haline gelmesini sağlayan öğretmenlerse, ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesinde de baş aktörler yine onlardır. Ancak, bunun tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için önemli olan nokta, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanında yeterli bilimsel donanım ve süreçte gerekli olan becerilere sahip olmasıdır (Koç ve Bulut, 2020). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde ölçme-değerlendirme yeterlik göstergeleri açıkça maddelendirilmiştir. Özetle öğretmenlerden, öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun ölçme-değerlendirme araçları tasarlamaları, hem süreç hem sonuç odaklı yöntemlerle objektif ve adil olarak uygulamaları, sonuçlarla ilgili gerekli kişilere doğru ve yapıcı geribildirimler vermeleri, icap ediyorsa kullandığı öğretim süreçlerinde düzenlemeye gitmeleri beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu aşamaları detaylıca incelemek amacıyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ile ilgili algılarını, planlama-uygulama kabiliyetlerini ve sonuçları nasıl yorumladıklarını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Alan yazında bu araştırmalar sonucunda, farklı tanımlamalar öne çıkmıştır. Bunlardan birkaçını, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, ölçme-değerlendirme uzmanlığı, ölçme-değerlendirme kimliği veya ölçme-değerlendirme anlayışı olarak örnek gösterebiliriz. Bu terminolojilerden en sık kullanılanı ise ölçme-değerlendirme okuryazarlığıdır (İzci vd., 2018).

Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin çeşitli eğitimsel amaçlara ulaşabilmesi için gerekli olan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yeterli seviyede bilmesi, uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçebilmesi ve sınıfında kullanabilme becerisine sahip olmasıdır (Mertler, Akt., Karaman ve Şahin, 2004). Daha genel bir ifade ile ölçme-değerlendirmeye ilgili bilgi birikimi ve becerilere sahip olarak onları etkili bir şekilde kullanabilmek, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı olarak nitelendirilmektedir (Karaman ve Şahin, 2017). Bu tanımlardan hareketle, ölçme-değerlendirme okuryazarlığını üç temel yapıya dayandırılabiliriz: (1) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili bilgi birikimleri, (2) ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili algıları ve (3) ölçme-değerlendirme sürecini öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanabilme yeterlikleri. Sonuç olarak, bir öğretmenin ölçme-değerlendirme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için bu yeterliklere sahip olması gerekir ve planlanan eğitim programlarının başarılı olabilmesi için de ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenlere ihtiyaç vardır (İzci vd., 2018).

Ölçme-değerlendirme okuryazarı olan bir öğretmen geniş yelpazede, farklı araçları kullanarak pedagojik bir yol izler. Mertler (2003)' e göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öğrencinin başarısı ve değerlendirme kalitesi arasındaki anahtar bir halkadır ve bu halkanın eksikliği potansiyel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir risktir (Akt., Gürsoy, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin, eğitim-öğretimde daha etkili olabilmeleri için ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olmaları artık tercih değil bir zorunluluk haline gelmiştir (Popham, Koh ve Xu&Liu, Akt., Karaman ve Şahin, 2014).

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemektir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını etkileyen değişkenlerin ortaya çıkması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının nasıl arttırılabileceği konusuna da ışık tutması beklenmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırmasında çalışmanın problem durumuna örneklem bir grubun verdiği cevaplar ile bazı yönlerin ve özelliklerin belirlenmesi ve var olan durumun ortaya konması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020; Fraenkel ve ark., 2012, s.395).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma 53 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubu, rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve kolay erişilebileceği durumu seçerek verilerini toplar (Berg, 2001). Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	26	49,1
	Erkek	27	50,9
Mezuniyet Durumu	Lisans	43	81,1
	Lisansüstü	10	18,9
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	14	26,4
	5-9 yıl	15	28,3
	10-14 yıl	10	18,9
	15-19 yıl	8	15,1
	20 yıl ve üzeri	6	11,3
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	3	5,7
	İlkokul	6	11,3
	Ortaokul	28	52,8
	Lise	12	22,6
	Halk Eğitim	4	7,5
Lisans Eğitimde EÖD Dersi Alma Durumu	Evet	50	94,3
	Hayır	3	5,7
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	24	45,3
	Hayır	29	54,7
Toplam		53	100

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde %49,1’inin kadın, %50,9’unun ise erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %81,1’i lisans mezunu iken %18,9’u lisansüstü mezundur. Katılımcılar beş farklı kıdem kategorisinde incelenmiştir. 0-4 yıllık 14 öğretmen (%26,4), 5-9 yıllık 15 öğretmen (%28,3), 10-14 yıllık 10 öğretmen (%18,9), 15-19 yıllık 8 öğretmen (%15,1) ve 20 yıl ve üzerinde kıdemi olan 6 öğretmen (%11,3)

çalışma grubunda yer almıştır. Öğretmenlerin %5,7'si okul öncesi, %11,3'ü ilkokul, %52,8'i ortaokul, %22,6'sı lisede ve %7,5'i halk eğitimi kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %94,3'ü lisans eğitimlerinde ölçme ve değerlendirme dersi almışlar; %45,3'ü de MEB tarafından verilen ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlere dâhil olmuşlardır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, kişisel bilgi formu ve Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Formda öğretmenlerin cinsiyetleri, mezuniyet durumları, mesleki kıdemleri, çalışılan kademe, lisans eğitimlerinde ve MEB tarafından hizmet içi eğitim olarak verilen ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına ilişkin demografik bilgiler içeren sorular yer almaktadır.

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri: Mertler ve Campbell (2005) tarafından geliştirilmiş envanterin Türkçeye uyarlaması Bütünler ve arkadaşları (2010) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da envanterin Türkçe formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Envanter, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde ve hangi yeterlik alanlarında eksik olduğunu da ortaya koymaktadır. ÖDOE, her birinde altı maddenin yer aldığı beş senaryodan oluşmaktadır. Her maddenin yalnızca bir doğru cevabı vardır ve envanterden alınabilecek en yüksek toplam puan 30'dur. Maddeler öğrencileri değerlendirmede gerekli olan öğretmen yeterlikleri standartlarına paralel hazırlanmıştır. Toplamda 30 sorudan oluşan envanterin Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR20) .86 olarak hesaplanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları açısından incelemektir. Buna paralel olarak kullanılan envanterden elde edilen toplam puan belirlenen değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan 53 verinin normalliği Kolmogorov Smirnov Testi ile incelenmiştir ve verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($KS=0,159$ $p<0,05$). Normallik varsayımları sağlanamadığı için yapılan incelemelerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi istatistikleri kullanılmıştır. Tüm analizler için IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla çalışmaya katılan 53 öğretmene ilgili envanter uygulanmıştır. Envanterden elde edilen toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri toplam puanlarına ait betimsel istatistikler

Toplam Puan Ait İstatistikler		Standart Hata
Ortalama	12,74	0,40
Ortanca	13,00	
Tepe Değer	14	
Standart Sapma	2,93	
En Düşük Değer	3	
En Yüksek Değer	17	
Çarpıklık Katsayısı	-1,079	0,327
Basıklık Katsayısı	1,535	0,644

Öğretmenler, 30 maddenin yer aldığı envanterden ortalama olarak 12,74 (%42,46) soruyu doğru cevaplamışlardır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri oldukça düşüktür yorumu yapılabilir. Tepe değer, ortanca ve ortalama değerleri incelendiğinde Tepe Değer>Ortanca>Ortalama şeklinde bir sıralama gözlenmektedir. Bu durum grubun sola çarpık dağılımda olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grubu hakkında daha fazla yorum yapabilmek için standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık katsayısı -1,079'dur. Değerin 0 altında kalmasıyla dağılımın sola doğru seyrettiği yorumu desteklenmektedir. Grubun standart sapması 2,93 olarak hesaplanmıştır. Buna göre sapmanın küçük bir alanda gerçekleştiği ve toplam puan bakımından grubun homojenlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen basıklık katsayısı 1.535'tir. Değerin 0 üzerinde kalmasıyla grubun sivri bir görünümü olduğu yorumu yapılabilmektedir. Dağılımın sivrililiği, grubun homojen olduğunu yorumunu desteklemektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık puanları cinsiyet, mezuniyet durumu, ölçme ve değerlendirmeye yönelik MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimleri alma durumu açısından Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri toplam puanlarının ilgili değişkenlere göre Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet					
Kadın	26	28,88	751,00	302,00	,379
Erkek	27	25,19	680,00		
Mezuniyet Durumu					
Lisans	43	26,84	1154,00	208,00	,872
Lisansüstü	10	27,70	277,00		
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu					
Hayır	29	24,69	716,00	281,00	,227
Evet	24	29,79	715,00		

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sıra ortalaması bakımından daha yüksek puan aldıkları görülse de öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U_{(53)} = 302,00$ $p > ,05$). Benzer şekilde öğretmenlerin mezuniyet durumları envanterden elde edilen puanlar bakımından incelenmiş ve aradaki farkın istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U_{(53)} = 208,00$ $p > ,05$). Öğretmenlerin MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders alıp almadıkları sorulmuş ve bu sorulara verilen yanıtlara göre envanterden alınan toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sıra ortalamaları bakımından incelendiğinde MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin almayanlar öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülse de hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılık bulunamamıştır ($U_{(53)} = 281,00$ $p > ,05$).

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının mesleki kıdem ve çalışılan okul kademesi değişkenleri Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri toplam puanlarının ilgili değişkenlere göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler		n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	14	25,21	4	3,114	,539
	5-9 yıl	15	26,20			
	10-14 yıl	10	24,50			
	15-19 yıl	8	35,69			
	20 yıl ve üzeri	6	25,75			
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	3	26,83	4	1,838	,765
	İlkokul	6	27,83			
	Ortaokul	28	28,29			
	Lise	12	26,88			
	Halk Eğitim	4	17,25			

Tablo 4 incelendiğinde 53 katılımcının 14'ü 0-4 yıl, 15'i 5-9 yıl, 10'u 10-14 yıl, 8'i 15-19 yıl, 6'sı 20 yıl ve üzeri kıdemde öğretmenlerdir. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına ait toplam puanları incelendiğinde en yüksek okuryazarlık puanına sahip olan öğretmenlerin 15-19 yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2=3,114$ sd=4 p>,05).

Öğretmenlerin çalıştıkları kademelere bakıldığında ise 3'ü okul öncesi, 6'sı ilkokul, 28'i ortaokul, 12'si lise, 4'ü halk eğitim kademesinde görev yapmaktadırlar. Çalışılan kademeye göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına ait toplam puanları incelendiğinde en yüksek okuryazarlık puanına sahip olan öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalıştıkları görülmektedir ancak sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\chi^2=1,838$ sd=4 p>,05). Elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı olmadığından farklılıkların hangi alt gruplardan kaynaklandığına ilişkin karşılaştırma yapılmamıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin araştırılması ve bu düzeylerin cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları olarak belirlenen değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden elde edilen puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ortalama puanların düşüklüğü öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda eksikliklerinin olduğunu söylenebilir. Çakan (2004) çalışmasında elde edilen bu sonuca paralel bir sonuç bulmuştur ve arada neredeyse 20 yıl olması henüz değişen bir şeyin olmadığına göstergesi olabilir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık durumlarındaki eksikliklerinin cinsiyetten bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde de öğretmenlerle yapılan birçok çalışmada (Gencel ve Özbaşı, 2013; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Azrak, 2017) ölçme değerlendirme okuryazarlığında cinsiyete göre herhangi bir

farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Karamustafaoğlu vd (2012) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatürdeki bulgular birleştirildiğinde olumlu görüşe sahip olmanın ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına etkisinin olmadığını söylemek mümkündür. Bununla beraber bu çalışmada da benzer şekilde kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığı sonucu bu çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Çalışmada öğretmenlerin mezuniyet durumu açısından lisans ve lisansüstü olarak değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ölçme değerlendirmeye ilişkin düzeylerin incelendiği çalışma sonuçları ile (Karamustafaoğlu vd., 2012) uyumludur. Literatürde mezuniyet durumuna göre ölçme değerlendirme okuryazarlığında farklılaşma olmamasının temel sebebi lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin çok azının ölçme değerlendirme alanında eğitim görmesi, diğer alanlardaki lisansüstü eğitimlerde ise ölçme ve değerlendirme konularını içeren derslerin olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin lisans öğrenimi gördükleri eğitim fakültelerinde aldıkları ölçme değerlendirme derslerinin yetersizliğinden sıklıkla şikâyet ettiklerinin görülmesi de bunu destekler niteliktedir (Gül,2011).

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin kıdeme ve görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığıdır. Şahin ve diğerlerinin (2008) çalışmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak elde edilen sonuç yorumlandığında her kıdemdeki öğretmen ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz hissetmekte ve buna bağlı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlığı da düşük olmaktadır denebilir. Çakan'ın (2004) çalışmasında eğitim kademelerine göre ölçme değerlendirme uygulamaları arasında farklılık olmadığı belirtilmiştir. Literatürdeki bu bulguyu ele aldığımızda her kademede benzer uygulamalar söz konusu olduğu için farklı kademlerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyinin değişmediği söylenebilir.

Çalışmanın son bulgusu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeylerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin MEB tarafından düzenlenmiş hizmet içi eğitimlerden alınıp alınmamasına göre farklılaşmadığıdır. Arıbaş vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da bu sonuca paralel bir sonuç elde edilmiştir. On yıl önce yapılan çalışma ile on yıl sonra yapılan çalışmada benzer sonuçların olması geçen bu sürede hizmet içi eğitimlerin etkisinin değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen bu sonucun temel sebebi ise verilen ölçme ve değerlendirme hizmet içi eğitimlerinin sadece teorik bilgiden ibaret olması, uygulama boyutunun olmaması olabilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, ölçme değerlendirme okuryazarlığının birçok değişkenden bağımsız olarak öğretmenlerin genelinde düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Eğitimin önemli bir basamağı olan ölçme değerlendirme de okuryazarlık düzeyinin düşük olması eğitimin genelinde düzensizliğe, elde edilen sonuçların hatalı olmasına ve öğrencilerin gelişim süreçlerini takibin zorlaşmasına neden olabilir. Eğitimin kalitesinde düşmeye neden olacak tüm bu durumların önüne geçmek için öğretmenlere cinsiyet, kıdem, kademe, eğitim seviyesi fark etmeksizin etkili ölçme ve değerlendirme okuryazarlık eğitimleri verilmesi önerilmektedir. Çalışmanın bulgularının daha genellenebilir olması açısından araştırmanın katılımcı sayısının artırılarak yeniden yapılması, branşlara özgü durumları ortaya çıkarmanın önemi açısından farklı branşların ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Arıbaş, S., & Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri.
- Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6047-6068. <https://doi.org/10.26466/opus.755991>

- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Science* (4th ed.). A Pearson Education Company.
- Bütünler, S.Ö., Yiğit, N. ve Odabaşı Çimer, S. (2009). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Çalışkan, H., Uymaz, M., & Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14). 239-261.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve Toplum* (H. A. Başman, Çev.) (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gencel, İ. E. & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 190-201.
- Gül, E. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- İzci, K., Çalışkan, G., & Aktürk, A. O. (2018). Öğretmen adaylarının sınıf içi ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına etki eden etmenlerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 10-22.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 175-189.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 255-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11428>
- Karamustafaoğlu, S. , Çağlak, A. & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri . *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (2) , 167-179 .
- Koç, A. ve Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 877-904.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERL_YKLERI.pdf 04.07.2023 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Mertler, A.C., & Campbell, C., (2005, April, 11-15). *Measuring teachers knowledge & application of classroom assessment concepts: development of the assessment literacy inventory*. [Paper Presentation] Annual Meeting of American Educational Research Association, Quebec, Canada.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gülden Kaya Uyanık^a, Duygu Gençaslan^a, Zeliha Şahin^{b1}

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının araştırılması ve cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları olarak belirlenen değişkenler bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 205 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının cinsiyete, mezuniyet durumuna, kıdeme ve görev yaptığı kademeye göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alınıp alınmadığına göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Ölçme, değerlendirme, kavrayış, öğretmen.

1. Giriş

İnsanlık tarihinin en eski uğraş alanı eğitimidir (Demirtaşlı, 2017). İnsan yetiştirmenin bilim ve sanatı olan eğitim, insanlığın varoluşundan başlayıp çeşitli aşamalardan geçerek ilerleyen bir sistemdir (Güneş ve Deveci, 2021). Eğitim; bireyin davranışlarını istendik yöne çevirmeyi, onları topluma kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim ile üreten, analiz eden ve eğitim sürecinin her safhasına aktif katılım sağlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme eğitimin niteliğinin artırılmasında büyük öneme sahiptir. Eğitim sürecinde bireyde davranış değişikliği olup olmadığı, verilen eğitimin başarıya ulaşip ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme ile belirlenmektedir (Ayaydın, 2010). Ayrıca ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler; programın etkililiği, hedeflere ulaşılma düzeyi, kullanılan yöntem ve tekniklerin işlevselliği ile öğrencinin gelişim düzeyi hakkında veliye, öğretmenlere geri bildirim sağlamaktadır (Baykul, 2000; Yaşar, 2010).

Uygulanan programın aksayan yönleri ölçme değerlendirme süreciyle belirlenerek öğretim sisteminin iyileştirilmesi sağlanır (Baykul, 2000). Eğitim sürecinde kullanılan öğretim programları öğretmenlere yol gösterirken yaşayan bir organizma gibi gelişime ve dönüşüme de açıktır. Bu gelişim ve değişimin sağlanabilmesi için öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, gerekli tedbirlerin alınması ve kalitenin artırılması nitelikli bir ölçme ve değerlendirme süreciyle tamamlanabilir. Eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde uygulamaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri sistemin aksamasına ve olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle nitelikli bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için öğretmenlerin programı iyi tanımaları ve sisteme uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir (Usta ve Uğurlu, 2018).

Eğitim sistemindeki değişiklikler ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da değişikliklere de neden olmuştur. Yenilenen öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme kriterlerindeki değişiklikler, öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eksik kaldığı noktalarda alternatif ölçme ve

¹Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
e-mail: zsahin4354@gmail.com

değerlendirme tekniklerine yöneltilmektedir. Böylece geleneksel yöntemlerden olan kağıt-kalem testlerinin yanı sıra, öğrencilerin sınıf içi ve dışı davranışlarının izlenmesini, öğrenme sürecindeki performansının gözlemlenmesini, öğrencinin ilgi ve tutumlarının ölçülmesini sağlayarak geniş bir açıyla ölçme ve değerlendirme yapılabilmesini sağlamaktadır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Bu bağlamda değişimin sürekliliğini göz önünde bulundurursak eğitim süreçlerinin ve öğretmenlerin de bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmesi oldukça önemlidir.

“Ölçme ve değerlendirme sürecini kavrayış” kavramı öğretmenlerin, eğitimin önemli bir basamağı olan ölçme ve değerlendirmeden ne anladıkları ile ilişkilidir. Bu kavram yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ne kadar doğru anlaşıldığı, ne kadar doğru yapıldığı ve ne kadar inanılarak yapıldığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini kavrayışları eğitimin kalitesini arttıran önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle bu araştırmada eğitim sisteminin sahadaki uygulayıcısı olan, okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin mevcut durumunu anlamak, öğretmenlerin teorik ve pratikteki ölçme ve değerlendirme bilgilerini açığa çıkarmak ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinden ne anladıklarını ortaya çıkarmak bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırmasında çalışmanın problem durumuna örneklem bir grubun verdiği cevaplar ile bazı yönlerin ve özelliklerin belirlenmesi ve var olan durumun ortaya konması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020; Fraenkel ve ark., 2012, s.395).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak belirlenen 205 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve kolay erişebileceği durumu seçerek verilerini toplar (Berg, 2001). Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	116	56,6
	Erkek	89	43,4
Mezuniyet Durumu	Lisans	155	75,6
	Lisansüstü	50	24,4
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	6	2,9
	5-9 yıl	52	25,4
	10-14 yıl	59	28,8
	15-19 yıl	27	13,2
	20 yıl ve üzeri	61	29,8
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	8	3,9
	İlkokul	55	26,8
	Ortaokul	78	38,0
	Lise	57	27,8
	Halk Eğitim	7	3,4
Lisans Eğitimde EÖD Dersi Alma Durumu	Evet	192	93,7
	Hayır	13	6,3
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	157	76,6
	Hayır	48	23,4
Toplam		205	100

Tablo 1’de yer alan istatistikler incelendiğinde çalışma grubunun %56,6’sının kadın, %43,4’ünün ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %75,6’sı lisans mezunuyken %24,4’ü lisansüstü

program mezunudur. Mesleki kıdemlerin incelenmesi beş farklı aralıkta sürdürülmüştür. 0-4 yıllık 6 öğretmen (% 2,9), 5-9 yıllık 52 öğretmen (%25,4), 10-14 yıllık 59 öğretmen (%28,8), 15-19 yıllık 27 öğretmen (%13,2), 20 yıl ve üzeri ise 61 öğretmen (%29,8) çalışma grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre dağılımları ise okul öncesi kademedede 8 öğretmen (%3,9), ilkokul kademesinde 55 öğretmen (%26,8), ortaokul kademesinde 78 öğretmen (%38), lise kademesinde 57 öğretmen (%27,8), halk eğitiminde ise 7 öğretmen (%3,4) şeklindedir. Öğretmenlerin %93,7'si lisans eğitimlerinde ölçme ve değerlendirme dersi almışlar; %76,6'sı da MEB tarafından verilen ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlere dâhil olmuşlardır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Çalışmada, kişisel bilgi formu ve Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışları Ölçeği olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Formda öğretmenlerin cinsiyetleri, mezuniyet durumları, mesleki kıdemleri, çalışılan kademe, lisans eğitimlerinde ve MEB tarafından hizmet içi eğitim olarak verilen ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışları Ölçeği: Brown (2001-2003,2008) tarafından Yeni Zelanda'da öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının incelenmesi için geliştiren ölçeğin Türkçe Formu Vardar (2010)'ın çalışmasından alınmıştır. Uyarlanan ölçek, orijinalinin kısaltılmış bir formudur ve 25 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, '1 (Kesinlikle Katılmıyorum)' ile '6 (Kesinlikle Katılıyorum)' aralığında puanlanan bir derecelendirme ölçeğinde cevaplanmaktadır. Orijinal forma ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak belirtilen ölçeğin Türkçe formuna ait güvenirliği tespit etmek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik analizleri için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda orijinaline benzer yapıda dört faktörden oluştuğu ortaya konmuştur. Faktörler 'Öğrenci Sorumluluğu', 'Okul Sorumluluğu', 'Gelişim' ve 'Önemsizlik' olarak adlandırılmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini kavrayışlarının cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları açısından incelemektir. Buna paralel olarak kullanılan ölçekten elde edilen toplam puan belirlenen değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan 205 verinin normalliği Kolmogrov Smirnov Testi ile incelenmiştir ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($KS=0,047$ $p>0,05$). Normallik varsayımları sağlandığı için yapılan incelemelerde parametrik testlerden t testi ve ANOVA istatistikleri kullanılmıştır. Tüm analizler için IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin kavrayış süreçlerini belirleyebilmek amacıyla çalışmaya katılan 205 öğretmene ilgili ölçek uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları ölçeği toplam puanlarına ait betimsel istatistikler

Toplam Puan Ait İstatistikler		Standart Hata
Ortalama	102,54	0,72
Ortanca	103,00	
Tepe Değer	106,00	
Standart Sapma	10,32	
En Düşük Değer	79,00	
En Yüksek Değer	125,00	
Çarpıklık Katsayısı	-0,039	0,170

Öğretmenler, 25 maddenin yer aldığı ölçekten ortalama olarak 102,54 puan almışlardır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları orta-alt düzeydedir, yorumu yapılabilir. Tepe değer, ortanca ve ortalama değerleri incelendiğinde Tepe Değer>Ortanca>Ortalama şeklinde bir sıralama gözlenmektedir. Bu durum grubun sola çarpık dağılımda olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grubu hakkında daha fazla yorum yapabilmek için standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık katsayısı -0,039'dur. Değerin 0'a çok yakın bir değerde de olsa altında kalmasıyla dağılımın hafif sola doğru seyrettiği yorumu desteklenmektedir. Grubun standart sapması 10,32 olarak hesaplanmıştır. Buna göre sapmanın görece büyük bir alanda gerçekleştiği ve toplam puan bakımından grubun heterojenlik gösterdiği söylenebilir. Elde edilen basıklık katsayısı -0,347'dir. Değerin 0 altında kalmasıyla grubun basık bir görünümü olduğu yorumu yapılabilmektedir. Dağılımın basıklığı, grubun heterojen olduğunu yorumunu desteklemektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini kavrayışlarının cinsiyet, mezuniyet durumu, ölçme ve değerlendirmeye yönelik MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimleri alma durumu değişkenleri açısından t testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları ölçeği toplam puanlarının ilgili değişkenlere göre t Testi sonuçları

Değişken		N	X̄	SS	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	116	101,93	10,87	203	-	0,339
	Erkek	89	103,33	9,56		0,959	
Mezuniyet Durumu	Lisans	155	102,61	10,32	203	0,186	0,853
	Lisansüstü	50	102,30	10,42			
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hayır	48	100,48	9,99	203	1,584	0,115
	Evet	157	103,17	10,37			

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavrayış puanlarının arasında istatistiksel olarak farklılık bulunamamıştır ($t(205)=-0,959$ $p>0,05$). Benzer şekilde öğretmenlerin mezuniyet durumları ölçekten elde edilen puanlar bakımından incelenmiş ve aradaki farkın istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(205)=0,186$ $p>0,05$). Öğretmenlerin MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders alıp almadıkları sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlara göre alınan toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ortalamalar bakımından incelendiğinde MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin almayanlar öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülse de hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılık bulunamamıştır ($t(205)=1,584$ $p>0,05$).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavrayışlarına yönelik puanları mesleki kıdem ve çalışılan kademe bakımından ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 4'te öğretmenlerin kavrayış puanları ile ilgili değişkenlere ait betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenlerine ait betimsel istatistikleri

Değişkenler		N	X̄	SS
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	6	100,50	15,49
	5-9 yıl	52	101,15	10,51
	10-14 yıl	59	102,17	10,43
	15-19 yıl	27	102,22	10,02
	20 yıl ve üzeri	61	104,41	9,69
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	8	101,63	11,36

İlkokul	55	103,09	10,42
Ortaokul	78	102,56	10,10
Lise	57	101,35	10,24
Halk Eğitim	7	108,57	12,23

Tablo 4 incelendiğinde 205 katılımcının 6'sı 0-4 yıl, 52'si 5-9 yıl, 59'u 10-14 yıl ve 27'si 15-19 yıl, 61'i 20 yıl ve üzeri kıdemde öğretmenlerdir. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavrayış puanlarının ortalamaları incelendiğinde 20 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha yüksek kavrayış puanına sahip olduğu görülmüştür. Çalışılan kademeye göre dağılım ise şu şekildedir: 8'i okul öncesi, 55'i ilkokul, 78'i ortaokul, 57'si lise ve 7'si halk eğitimidir. Çalışılan kademeye göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavrayış puanlarının ortalamaları incelendiğinde ise halk eğitimi kademesindeki öğretmenlerin daha yüksek puan ortalaması elde ettiği görülmüştür. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 5'te öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavrayış puan ortalamalarının mesleki kıdeme ve çalışılan kademeye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenine ait ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleki Kıdem	Gruplar arası	348,981	4	87,245	0,819	0,516
	Gruplar içi	21391,995	200	106,960		
	Toplam	21740,976	204			
Çalışılan Kademe	Gruplar arası	358,679	4	89,670	0,839	0,502
	Gruplar içi	21382,297	200	106,911		
	Toplam	21740,976	204			

Tablo 5'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F(4,200) = 0,819$ $p > 0,05$). Çalışılan kademe değişkenine göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F(4,200) = 0,839$ $p > 0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının araştırılması ve cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları olarak belirlenen değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan benzer çalışmalar da (Yaşar, 2014; Gencel ve Özbaşı, 2013) bu sonucu desteklemektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığıdır. Bu duruma öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme ders saatlerinin az olmasının ve farklı alanlarda yapılan lisansüstü eğitimlerde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin derslerin olmamasının etki ettiği söylenebilir. Fen bilimleri öğretmenleriyle yapılan benzer çalışmalarda (Yıldırım ve Yıldırım, 2022) elde edilen sonuçlar da bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının kıdeme ve kademeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemleri farklı olsa bile ölçme ve değerlendirmeyi kavrayışlarının değişmediği söylenebilir. Kıdem değişkeniyle ilgili sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan benzer bir çalışma da (Tekin, 2019) bu sonucu desteklemektedir.

Çalışmadan edilen son bulgu ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alınıp alınmamasına göre farklılaşmadığıdır. Buna göre mesleki gelişim sürecinde öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerden istenen verimin elde edilemediği

söylenbilir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan bazı çalışmalar da (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirtaş; 2010) bu sonucu desteklemektedir.

Sonuç olarak eğitimin en önemli unsurlarından biri olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasında geçmişte olduğu gibi günümüzde de sorunlar yaşanmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerek öğretmen yetiştirme programlarında verilen ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin gerek hizmet içi eğitim kapsamında verilen eğitimlerin içeriklerinin geliştirilmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışı ile ilgili öğretmen yeterliklerini artıracak içeriklere yer verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulgular gösteriyor ki cinsiyet, kıdem, kademe, mezuniyet durumu fark etmeksizin ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretmenler tarafından eksik kavranmış ve bu eksiklik devam etmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme süreçlerine ait uygulamaların düzenli zaman aralıklarıyla öğretmenlere yaptırılması, yapılan durumların kontrol edilmesi ve elde edilen her sonucun güvenilirlik ve geçerlik anlamında değerlendirilmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir. Bu durumun çözümü için mevcut öğretmenlerdeki eksikliklerin giderilmesi önerilebileceği gibi öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriğini genişletilmesi ve mevcut eksiklikleri giderecek içeriklerin eklenmesi, dersin kredisinin arttırılması dolayısıyla öneminin arttırılması önerilmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttırmak için katılımcı sayısının arttırılarak çalışmanın tekrarlanması, çeşitli branşlardaki farklılıkları görmek için branş bazında incelemeler yapılması ve bu çalışmada ele alınan değişkenlerden farklı olarak duyuşsal özelliklerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine kavrayışlarına etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Ayaydın, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 240-250.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi Ve Uygulaması. Pegem Akademi.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Science* (4th ed.). A Pearson Education Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirtaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Demirtaşlı, R. N. (2010). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler, R. N. Demirtaşlı içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 1-24). Anı Yayıncılık.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33 (135-145).
- Gencel, İ.E., & Özbaşı, D. (2013) Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Güneş, F., Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.
- Tekin, D. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Usta, H. G., Uğurlu, C. T. (2018). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ve denetlenmesi: denetmen ve öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17, 67.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, S. Tekindal içinde, *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 9-40). Pegem Akademi.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.

Yıldırım, H. İ., Yıldırım, A. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21, 84.



Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılığının İncelenmesi

Gülden Kaya Uyanık^a, Duygu Gençaslan^a, Orhan Kardeş^{b1}

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

^bSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye

Özet

Eğitimsel değerlendirme, öğrenme sürecinin etkinliğini tespit etmek, öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemek, öğrenciyi geri bildirim sağlamak, öğretim programının verimliliğini ve uygulanan teknik ve stratejilerin etkinliğini belirlemek açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki kaygıları değerlendirme süreçlerinde bir takım etik dışı ve standartlara uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken etik ilkelere olan bağlılıklarını cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama değişkenleri açısından incelemektir. Çalışmaya uygun örnekleme yöntemi ile belirlene 103 öğretmen katılmıştır ve katılımcılara Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan 103 öğretmen ölçekten ortalama olarak 44,54 puan almışlardır. Buna göre öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken etik ilkelere bağlılık düzeyleri oldukça yüksek olarak yorumlanabilir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler ile öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken ki etik ilkelere olan bağlılığın cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama durumları ile istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:

Değerlendirme, eğitimde etik, öğretmen, ölçme.

1. Giriş

Eğitimsel değerlendirme, belirli koşullar altında belirli bir konu alanındaki bir içerik numunesinin öğrenci tarafından ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesidir (Wickwire, 2003). Sınıf içi değerlendirmeler, öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilerin yükümlü oldukları öğretmen yapımı sınavlar, içerikle ilişkili testler, sözlü sınavlar ve çok çeşitli diğer performans etkinlikleri gibi görevleri içerir (Crooks, 1988). Bu değerlendirme araçlarının formatı, uygulama ve puanlama şekli, süresi ve diğer tüm etkenler söz konusu sınıfın öğretmeni tarafından belirlenir (Dorr-Bremme & Herman, 1986). Sınıf içi değerlendirmelerde temel amaç öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaktan değil aksine belirli öğretim hedeflerine odaklanmak ve konunun ne düzeyde edinildiğini bireysel olarak belirlemektir (Mertler, 2003). Bu bağlamda sınıf içi değerlendirmelerin eğitim programının etkililiği ve öğrencilerin bireysel gelişimleri açısından önemi tartışılmazdır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin doğru yürütülmesi öğretmenin bu konu hakkındaki bilgisine bağlıdır. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve beceri düzeylerinin beklentinin altında kaldığı görülmektedir (Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gelbal, 2007). Bu durumun birden çok sebebi olabileceği gibi öğretmen görüşlerine dayalı çalışmaların çoğunda özellikle bu alanda yeterli eğitim alınmadığına yönelik vurgular yapıldığı görülmektedir (Guskey, 2003). Öğretmenler ölçme ve değerlendirme becerilerini daha çok hizmet içi eğitimler, meslektaşlarının yardımı veya deneme yanılma yöntemleriyle edinmek zorunda kalmaktadırlar (Lamprianou & Athanasou, 2009). Bu alanda bilgilerinin eksik olduğunu düşünen öğretmenlerin; sınırlı zaman, başkalarının yüksek performans ve hesap

¹Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye

verebilirlik talepleri gibi değişkenlerde eklenince ölçme ve değerlendirme konusunda kaygıları yükselmektedir.

Öğretmenin sahip olduğu bu kaygılar ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ve değerlendirmeyi kullanma becerilerine etki eder (Duban, 2008). Bu durumda değerlendirme süreçlerinde bir takım etik dışı ve standartlara uygun olmayan davranışlar ortaya çıkabilmektedir.

Değerlendirme ile ilgili etik açıdan temin edilmesi gereken durumları; bütün öğrencilerin uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve adil bir şekilde puanlanması, değerlendirme sonuçlarının öğrenciler için bir mağduriyet yaratmaması, değerlendirmelerin öğrencilerin faydasına olacak şekilde ele alınması, mahremiyetin ve gizliliğin sağlanması şeklinde sıralamıştır (Lamprianou ve Athanasou, 2009). Ancak bunların dışında sınıf ortamının çok boyutluluğu, eş zamanlı ölçmeler yapma gerekliliği, sınıfta oluşan acil durumlar, tahmin edilemezlik gibi kendine özgü özellikleri yerinde ve doğru karar verme süreçleri üzerinde etkili olmaktadır (McMillan, 2015). Sınıf ortamına özgü bu gibi durumlar öğretim süreçlerinin tümünde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de bir takım etik olmayan durumlara sebep olabilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sağlıklı bir şekilde uygulanmadan, öğretimin kalitesi konusunda sağlıklı bir fikir edinilemez, öğrenenlerin düzeyi ve ihtiyaç duyulan düzenlemeler belirlenemez dolayısıyla bir bütün olarak ele alınacak olursa eğitim-öğretim sisteminin dinamizmi bozulur (Stiggins, 2002).

Adil ve etik olmayan bir ölçme ve değerlendirme süreci değerlendirilen kişinin geleceğine etki edecek; adil olmayan kararlara varılmasına, yeterli olmayan sonuçların elde edilmesine, eksik ve yanlış yerleştirmelerin oluşmasına ve öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerce önemsiz kabul edilebilecek kimi etik dışı davranışlar öğrencilerin gelecekleri üzerinde “büyük” etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin davranışlarının etik boyutlarıyla ilgilenmeleri ve varsa eksikliklerinin farkında olmalarını sağlamak ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine destek sunabilir. Mevcut durumda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde etik değerlere bağlılık merkezi değerlendirme sonuçları açısından gündemde yeteri kadar yankı uyandırıp dikkat çekilirken, sınıf içi değerlendirmeler açısından etik ilkelere bağlılık gündem dışı tutulmaktadır (Stiggins, 2002). Halbuki sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde etik ilkelere önem verilmeden elde edilen sonuçlar bir çok öğrenciye zarar vermekte ve bu zarar kartopu şeklinde büyümektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmeler de bulunurken etik ilkelere olan bağlılıklarının farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeylerine etki eden durumların belirlenmesi ve elde edilen sonuçlara göre bir eylem planı yapılabilmesi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken ki etik ilkelere olan bağlılıklarını cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama değişkenleri açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama araştırması kullanılmıştır. Betimsel tarama araştırması ile örneklem bir grubun verdiği cevaplar ile bazı yönlerinin ve özelliklerinin belirlenmesi, durum ile ilgili var olan durumun ortaya konması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2020; Fraenkel ve ark., 2012, s.395).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışmada farklı kademelerde ve kıdemlerde çalışan toplam 103 öğretmen yer almaktadır. Çalışma grubu, rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve kolay erişilebileceği durumu seçerek verilerini toplar (Berg, 2001). Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	63	61,2
	Erkek	40	38,8
Mezuniyet Durumu	Lisans	81	78,6
	Lisansüstü	22	21,4
Mesleki Kıdem	0-4 yıl	3	2,9
	5-9 yıl	18	17,5
	10-14 yıl	16	15,5
	15-19 yıl	29	28,2
	20 yıl ve üzeri	37	35,9
Çalışılan Kademe	Okul Öncesi	3	2,9
	İlkokul	40	38,8
	Ortaokul	31	30,1
	Lise	21	20,4
	Halk Eğitim	8	7,8
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	72	69,9
	Hayır	31	30,1
Toplam		103	100

Çalışma grubuna ait demografik özellikler incelendiğinde; 63 Kadın, 40 erkek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 81'i lisans mezunu iken 22'si lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; 0-4 yıllık 3 öğretmen (%2,9), 5-9 yıllık 18 öğretmen (%17,5), 10-14 yıllık 16 öğretmen (%15,5), 15-19 yıllık 29 öğretmen (%28,2) ve 20 yıl ve üzerinde kıdemi olan 37 öğretmenin (%35,9) çalışma grubunda yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin %2,9'u okul öncesi, %38,8'i ilkokul, %30,1'i ortaokul, %20,4'ü lisede ve %7,8'i halk eğitimi kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %69,9'u MEB tarafından verilen ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlere dâhil olmuşlardır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Çalışmada, kişisel bilgi formu ve Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik Bağlılık Ölçeği (EDEİB) olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Formda öğretmenlerin cinsiyetleri, mezuniyet durumları, mesleki kıdemleri, çalışılan kademe, lisans eğitimlerinde ve MEB tarafından hizmet içi eğitim olarak verilen ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almadıklarına ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik Bağlılık Ölçeği: Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması İlhan ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçeğin Türkçe formu kullanılmıştır. EDEİBÖ 'Hiç bağlı değilim' ile 'Tamamıyla bağlıyım' arasında uzanan 5'li Likert tipinde 10 madde içermektedir. Bu maddeler 'testin güvenli uygulanması', 'gizlilik' ve 'saydamlık' olmak üzere 3 boyuta dağılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği DFA ile test edilmiş ve elde edilen uyum indeksleri ile [$\chi^2/sd=2.10$, RMSEA=.052, SRMR=.052, NFI=.94, NNFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.97, AGFI=.95], EDEİBÖ'nün Türkçe formuna ait 3 boyut ve 10 maddenin doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin geneli için 0,72 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,78'dir.

2.3 Verilerin Analizi

Çalışmanın temel amacı öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken ki etik ilkelere olan bağlılıklarını cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimleri alma durumuna açısından incelemektir. Buna paralel olarak kullanılan ölçekten elde edilen toplam puan belirlenen değişkenler açısından incelenmiştir. Toplanan 103 verinin normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir ve verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($KS=0,182$ $p<0,05$). Normallik varsayımları sağlanamadığı için yapılan incelemelerde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis-H Testi istatistikleri kullanılmıştır. Tüm analizler için IBM SPSS Statistics 23 paket programı kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken sergiledikleri etik ilkelere bağlılıklarının araştırıldığı bu çalışmaya 103 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçek sonucunda elde edilen toplam puanlara ait verilerin betimsel istatistikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitimsel değerlendirmelerde etik bağlılık ölçeği toplam puanlarına ait betimsel istatistikler

Toplam Puan Ait İstatistikler		Standart Hata
Ortalama	44,54	1,475
Ortanca	46,00	
Tepe Değer	50	
Standart Sapma	4,818	
En Düşük Değer	31	
En Yüksek Değer	50	
Çarpıklık Katsayısı	-0,854	1,238
Basıklık Katsayısı	-0,117	1,472

Çalışma grubunda yer alan 103 öğretmen 10 maddenin yer aldığı ölçekten ortalama olarak 44,54 puan almışlardır. Buna göre öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken etik ilkelere bağlılık düzeyleri oldukça yüksek olarak yorumlanabilir. Tepe değer, ortanca ve ortalama değerleri incelendiğinde Tepe Değer>Ortanca>Ortalama şeklinde bir sıralama gözlenmektedir. Bu durum grubun sola çarpık dağılımda olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grubu hakkında daha fazla yorum yapabilmek için standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık katsayısı -0,854’tür. Çarpıklık katsayısının negatif olmasından dolayı grup dağılımının sola çarpık olduğu yorumu desteklenmektedir. Grubun standart sapması 4,818 olarak hesaplanmıştır. Buna göre grupta yer alan öğretmenlerin birbirlerinden farklılık gösterdiği ve toplam puan bakımından incelendiğinde grubun heterojenlik gösterdiği söylenebilir. Bir diğer yorum da basıklık katsayısı ile yapılabilmektedir. Elde edilen basıklık katsayısı -0,117’dir ve negatif değere sahip olmasından dolayı grubun hafif basık olduğu söylenebilir. Basık dağılım da grupta yer alan öğretmenlerin birbirlerinden farklılık gösterdiği yani heterojen olduğunu ortaya koyan bir istatistiktir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken sergiledikleri etik ilkelere bağlılıkları cinsiyet, mezuniyet durumu ve MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimleri alma durumu açısından Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Eğitimsel değerlendirmelerde etik bağlılık ölçeği toplam puanlarının ilgili değişkenlere göre Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	53	51,62	3252,00	1236,00	.870
	Erkek	40	52,60	2104,00		
Mezuniyet Durumu	Lisans	31	52,30	4236,00	367,00	.846
	Lisansüstü	22	50,91	1120,00		
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hayır	31	53,23	1650,00	1078,00	.784
	Evet	72	51,47	3706,00		

Verilen tablo incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U_{(103)} = 1236,00$ $p > .05$). Benzer şekilde öğretmenlerin mezuniyet durumları ölçekten elde edilen puanlar bakımından incelenmiş ve aradaki farkın istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U_{(103)} = 867,00$ $p > .05$). Öğretmenlerin MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders alıp almadıkları sorulmuş ve bu sorulara verilen yanıtlara göre EDEİBÖ’den alınan toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sıra ortalamaları bakımından incelendiğinde MEB tarafından verilen hizmet içi eğitimler kapsamında ölçme ve değerlendirme eğitimi almayan öğretmenlerin alan öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları görülse de hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak farklılık bulunamamıştır ($U_{(103)} = 1078,00$ $p > .05$).

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken sergiledikleri etik ilkelere bağlılıklarının mesleki kıdem ve çalışılan okul kademesi değişkenleri Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitimsel değerlendirmelerde etik bağlılık ölçeği toplam puanlarının ilgili değişkenlere göre Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Mesleki Kıdem			4	2,811	.590
0-4 yıl	3	74,00			
5-9 yıl	18	56,56			
10-14 yıl	16	50,72			
15-19 yıl	29	47,34			
20 yıl ve üzeri	37	52,20			
Çalışılan Kademe			4	4,530	.339
Okul Öncesi	3	35,00			
İlkokul	40	53,96			
Ortaokul	31	48,74			
Lise	21	48,57			
Halk Eğitim	3	51,44			

Çalışma grubundaki 103 öğretmenin 3'ü 0-4 yıl, 18'i 5-9 yıl, 16'u 10-14 yıl, 29'i 15-19 yıl, 37'si 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemdedir. Kıdem yıllarına eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanlarının sıra ortalaması incelendiğinde 0-4 yıl kıdemde olan öğretmenlerin en yüksek puana sahip olduğu; 20 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin ise en düşük puana sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen değerlerin istatistiksel anlamlılığı incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2=2,811$ sd=4 p>.05).

Öğretmenlerin çalıştıkları kademelere bakıldığında ise 3'ü okul öncesi, 40'ı ilkokul, 31'i ortaokul, 21'i lise, 8'i halk eğitim kademesinde görev yapmaktadırlar. Çalışılan kademeye göre öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılıklarına ait toplam puanları incelendiğinde en yüksek puana sahip olan öğretmenlerin okul öncesi kademesinde çalıştıkları; en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise lise kademesinde çalıştıkları görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2=4,530$ sd=4 p>.05).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde bulunurken etik ilkelere olan bağlılıklarını cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem, görev yapılan kademe, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitimin alınıp alınmama değişkenleri açısından incelemektir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerinde etik ilkelere bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2019) bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür şekilde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Çelebi ve Akbağ'ın (2012) çalışmasında ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin etik davranışları üzerinde sadece "ahlaki düşünce" alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerinde etik ilkelere bağlılıklarının görev yapılan kademe değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demirbolat ve Aslan (2014) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarını kademe değişkenine göre incelediklerinde, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin etik duyarlılıklarının ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca Gözütok (1999) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, özel ders vermeyi orta derecede etik olmayan bir sorun olarak görmediklerini tespit etmiştir. Çalışmamızda her ne kadar eğitimsel değerlendirmelerdeki etik ilkelere bağlılıklar görev yapılan kademeye göre farklılaşmasa da; benzer şekilde okul öncesi ve ilkokul kademesi seviyesinde etik ilkelere bağlılık düzeyi lise düzeyinden yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin karşılaştıkları etik sorunlara zaman içerisinde çeşitli sebeplerle duyarsızlaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerinde etik ilkelere bağlılıklarının mezuniyet durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde genel anlamda benzer sonuçlar elde edilmiştir. (Yıldız,2019; Akbaş,2018; Alkharusi,2016). Çünkü öğretmenler mesleki yaşamları süresince etik ilkeler konusunun önemi hususunda tutarlı bir hassasiyete sahiptirler (Göksoy, 2022).

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerinde etik ilkelere bağlılıklarının kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Yıldız (2019) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdemin eğitimsel değerlendirmede etik ilkelere bağlılıklar üzerinde anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Bu durum meslekte geçirilen süreden ziyade, öğretmenlerin bu konudaki edinimleri ve kendiliğinden getirdikleri içsel değerler ile açıklanabilir.

Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerinde etik ilkelere bağlılıklarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim alınıp alınmamasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmadan farklı olarak Pope vd.(2009) nin yaptığı çalışmanın bulguları öğretmenlerin etik olmayan davranışların tanımlanması ve bu davranışlardan kaçınılmasına yönelik açık kurallar hakkında bilgilendirilmesinin eğitimin değerlendirilmesinde etik dışı davranışları daha az sergilemelerine neden olacağını göstermektedir. Bütün elde edilen veriler ışığında öğretmenler ve öğretmen ve adaylarına yönelik düzenlenmesi planlanan kurs, seminer, hizmet içi eğitim programlarındaki ölçme ve değerlendirme konulu eğitimlere etik konusunun dahil edilmesinin önemi görülmektedir.

5. Kaynakça

- Alkharusi, H.A. (2016). Measuring Teachers' Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment. *Asian Social Science*, 12(4), 149-158.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Science* (4th ed.). A Pearson Education Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cirlan, E. (2017). *Ethical Classroom Assessment: Differences for Pre-Service and In-Service Teachers in Finland*. Master's Dissertation, University of Oulu.
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *American Educational Research Association*, 58 (4), 438-481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Çelebi, N. ve Akbaş, M. (2012) A Study for Identification of Ethical Conduct of the Teachers Working at Public High Schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904318.pdf> adresinden 20 Eylül 2023 tarihinde edinilmiştir.
- DEMİRBOLAT, A. O., & ASLAN, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 187-206.
- Dorr-Bremme, D. & Herman, J. L. (1986). *Assessing Student Achievement: A Profile of Classroom Practices*. In E. L. Baker (Ed.), (CSE Monograph Series in Evaluation, No. 11). Los Angeles: University of California, National Center for Research, on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). The McGraw-Hill Companies.
- Göksoy, Ş. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki etik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 759744)
- Gözütok, D. (1999). Teachers' ethical behavior. *The Third International Conference on Teacher Education*. Almost 2000: Crises and challenge in the teacher education (June 27- July 1 1999), (p. 83-99), İsrail: Beit Berl Collage.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6-11.

- İlhan, M., Güler, N. ve Kınay, İ. (2017). Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17 (2) , 779-795. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326597
- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). A Teacher's Guide to Educational Assessment (Revised edition). Rotterdam: Sense.
- McMillan, J. H. (2015). Sınıf İçi Değerlendirme: Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar. Arı, A. (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Mertler, C. A. (2003a). Pre-Service Versus In-Service Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. Teaching and Teacher Education, 25(5), 778-782. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013>
- Stiggins, R. & Duke, D. (2008). Effective Instructional Leadership Requires Assessment Leadership, Phi Delta Kappa, 90, 285-291.
- Wickwire, P. N. (2003). Applications of Professional Ethics in Educational Assessment. Washington DC: Eric.
- Yıldız, V. (2019). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır



Research Trends on the Use of Digital Games for High School Students: A Literature Review

Eren Filiz^{a1}, Nuri Kara^b

^aTed Ronsesans Maltepe College, Aydınevler Mahallesi Kaptan Rifat Sokak No:13 Maltepe, İstanbul 34854, Turkey

^bİstanbul Bilgi University, Faculty of Communication, İstanbul 34060, Turkey

Abstract

The main purpose of this study was to carry out a literature review on the use of digital games for high school students in the last ten years. Web of Science Core Collection database was used to filter out the 42 articles related with the study. The articles were reviewed according to their year of publication, country, sampling, main subjects, analysis methods, examined topics, and use of digital platforms. The results showed a predominance in the use of random and convenience sampling. In addition, the most commonly used sampling size was that consisting of 31 to 100 participants. Moreover, quantitative research was implemented in more than half of the articles. Finally, Taiwan was the country with the greatest emphasis on research studies about the use of digital games for high school students.

Keywords:

Digital games, high school students, literature review, research trend.

1. Introduction

The predominance of the use of digital games as a research topic has increased in recent years. Today, scholars from various fields together contribute to the understanding of it and its phenomenon as a learning tool (Hsiao, 2007). It is also a fact that adolescents have been beneficiaries of the research conducted on this particular topic. Students, nowadays, are not fully keen on and attracted by traditional education and thus they are seeking for more interesting, fun, motivating and engaging learning experiences (Anastasiadis, Lampropoulos, & Siakas, 2018). There have been a number of studies analyzing the effects and the benefits of using serious games for the high school students. Checa-Romero and Gómez (2018), for example, utilized Minecraft and machinima for their experiment regarding secondary school students to observe their development in creativity. Srisawasdi and Panjaburee (2019) implemented a game-transformed inquiry-based learning to promote students' understanding of and motivation to chemistry. Another such study was conducted by Tuzun, Sert and Demir (2023) for observing the effects of digital game-based learning on students' learning of internet literacy. There has also been studies on collaborative and individual play. For instance, Ruipérez-Valiente and Kim (2020) observed the differences between individual and collaborative game play in confines of digital game-based learning. Another study that had the same goal was conducted by Brom, Levčák, Buchtova, and Klement (2015), which examined the topic of "individual vs collective gameplay" by using micro-games. Some of the studies focused on gamification. The studies of Poy and García (2019), as well as the study of Sanchez, Young, and Jouneau-Sion (2017) focused on the gamification of classrooms, utilizing a software called Classcraft. Research on students' critical thinking, motivation, and performance were also conducted. Chen and Wu (2023) designed a serious game to understand the effects of games on students' critical thinking and motivation. Similarly, a study by Yang (2015) investigated the effects of digital game-based learning on students' higher order thinking and academic achievements. Still, there is a need for more research studies to further understand the effects of the digital games on students. Thus, the aim of this study is to exhibit the research trends about the use of digital games for high school students to offer a road map for the possible future research studies.

¹Corresponding author address: Aydınevler Mahallesi Kaptan Rifat Sokak No:13 Maltepe, İstanbul 34854, Turkey
e-mail: eren.filiz@tedronesans.k12.tr

There have been several studies reviewing the use of digital games for education. Ritzhaupt, Poling, Frey, and Johnson (2014) conducted a synthesis study on the use of digital games in education, in which he covered the relevant literature from 2000 to 2010. Likewise, Kirriemuir and McFarlane (2004) carried out a literature review about games and learning, examining the literature from several different points including culture, gender, prevalence, and effects of violence. Chang and Hwang (2019) ran a study about the trends on digital game-based learning, reviewing the journal publications of the literature from 2007 to 2016. Likewise, a review study was conducted by Li and Tsai (2013) on game-based learning in science education. Hussein, Ow, Cheong, Thong, and Ebrahim (2019) also led such a study on the effects of digital game-based learning on elementary science learning. Although most of the studies did not specifically review the literature of the last decade or the use of digital games for high school students, a similar framework was utilized for determining the research questions listed below:

RQ 1. Which countries hosted the research studies on the use of digital games for high school students?

RQ 2. In which year were the research studies on the use of digital games for high school students conducted?

RQ 3. Which main subject areas were used in articles on the use of digital games for high school students?

RQ 4. Which topics were examined in articles on the use of digital games for high school students?

RQ 5. Which sampling sizes were used in articles on the use of digital games for high school students?

RQ 6. Which sampling types were used in articles on the use of digital games for high school students?

RQ 7. Which research designs were used in articles on the use of digital games for high school students?

RQ 8. What type of platforms were used in articles on the use of digital games for high school students?

2. Method

2.1 Article Selection Process

The objective of this study is to reveal the research trends regarding the use of digital games for high school students in the last decade. For this purpose, a literature review was conducted accordingly. The search was performed on 18th July 2023. Web of Science Core Collection was utilized as the database of the study. Specific inclusion criteria were applied to reach the desired documents. First, the key words “Digital Games” and “High School” were entered into the Web of Science interface. Second, the custom year range of 2013-2023 was selected as the time span of the studies. Third, the category named “Education & Educational Research” was added to the limiting factors. Last, the document type was selected as “only articles” and the language was limited with English. Two hundred and twenty-seven articles were found after applying the inclusion criteria. Several exclusion criteria were applied following the initial search to finalize the process. The first exclusion criterion was to exclude the articles that were unrelated with the study – many articles including the ones about university students and non-digital games were eliminated. Then, the articles that were not available in full text were also cut out. As a result, the early article number of 227 was reduced to 42 articles.

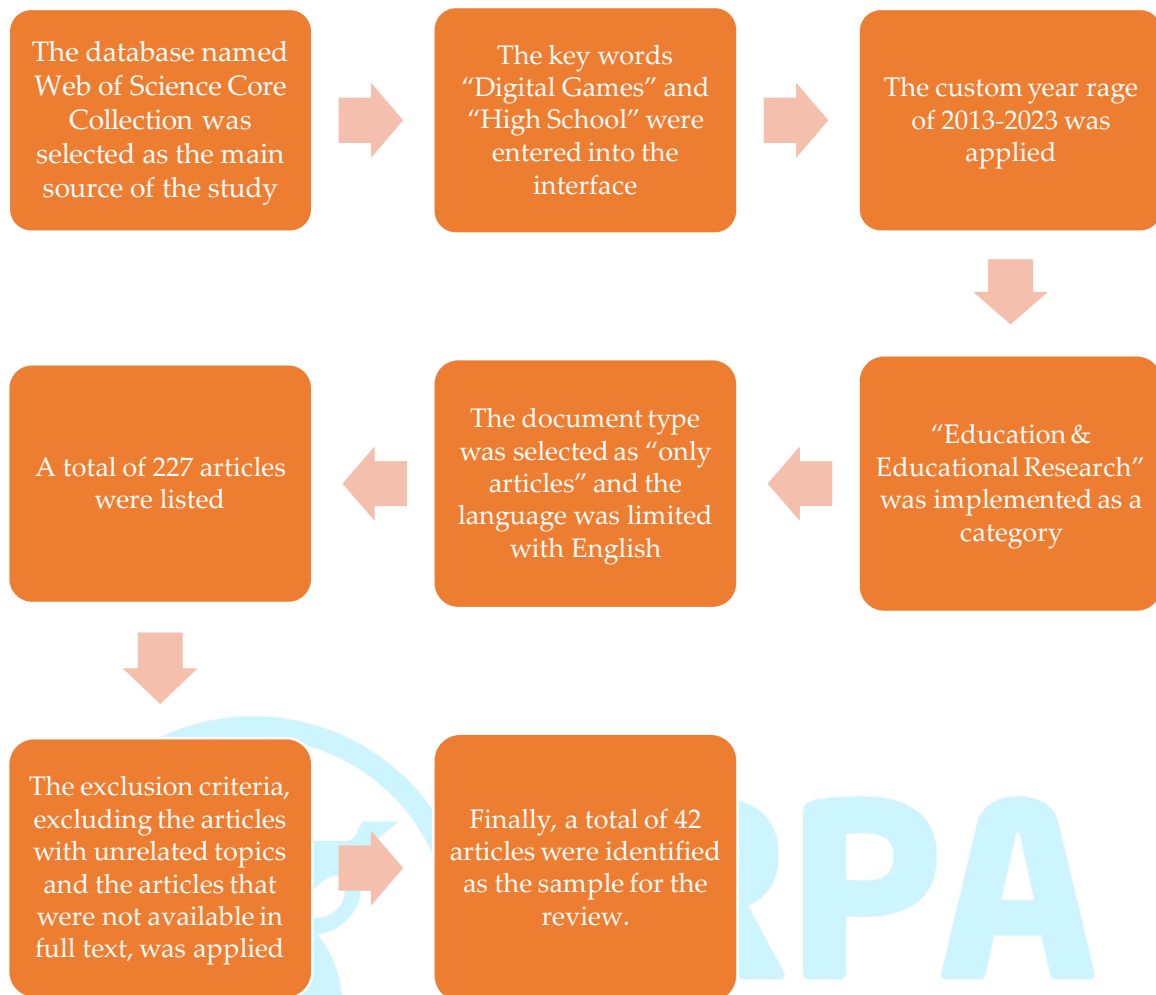


Figure 1. Article selection process of the study

2.2 Data Collection and Analysis

A total of 42 articles were found suitable for the analysis. Goktas et al. (2012)'s Publication Classification Form was initially adapted to meet the study's needs and then utilized to regulate the data collection process. The initial form contained five main categories: 1- Information about the article, 2- Research methodologies, 3- Data collection tools, 4- Sampling and 5- Data analysis methods. Besides the pre-existing categories, a category for the platforms that were utilized in the studies was included. Thus, a deeper understanding about the preference in the use of digital platforms for high school students was aimed to be attained. Moreover, the category named "Country of the research" was added to find out the countries' proclivity to examine the use of digital games in high school education. A category for main subjects was also added to observe the subjects with the most emphasis. Finally, the category of examined topics was included to determine the extent of the research.

The edited version of the classification was comprised of eight separate categories: 1- Country of the research, 2- Year of the research, 3- Main subject, 4- Examined topics, 5- Sampling Size, 6- Sampling Type, 7- Analysis Method, and 8- Utilized Platforms. Descriptive analysis methods were implemented for the data analysis. The analysis was reviewed several times to ensure that the extracted data was clear and consistent.

3. Results

RQ 1. Which countries hosted the research studies on the use of digital games for high school students?

According to the statistics provided in Table 1, the country that hosted the greatest number of studies ($f=15$) was Taiwan making up for the 35.7% of the total articles. On the other hand, the USA ($f=7$) was the host country for 16.7% of the research studies conducted in the last decade

Table 1. *The numbers and percentages of the research countries*

The country	f	%
Taiwan	15	35.7
USA	7	16.7
Spain	3	7.1
Czech Republic	2	4.8
Germany	2	4.8
Italy	2	4.8
Brazil	1	2.4
Pakistan	1	2.4
Denmark	1	2.4
Thailand	1	2.4
Greece	1	2.4
Australia	1	2.4
India	1	2.4
Slovakia	1	2.4
Turkey	1	2.4
Netherlands	1	2.4
France/Canada (Dual)	1	2.4

RQ 2. In which year were the research studies on the use of digital games for high school students conducted?

According to Figure 2, the research studies were conducted mostly in 2015 and 2018. It can also be inferred from the figure that there was a slight upward trend in research studies on the use of digital games for high school students from 2013 to 2023.

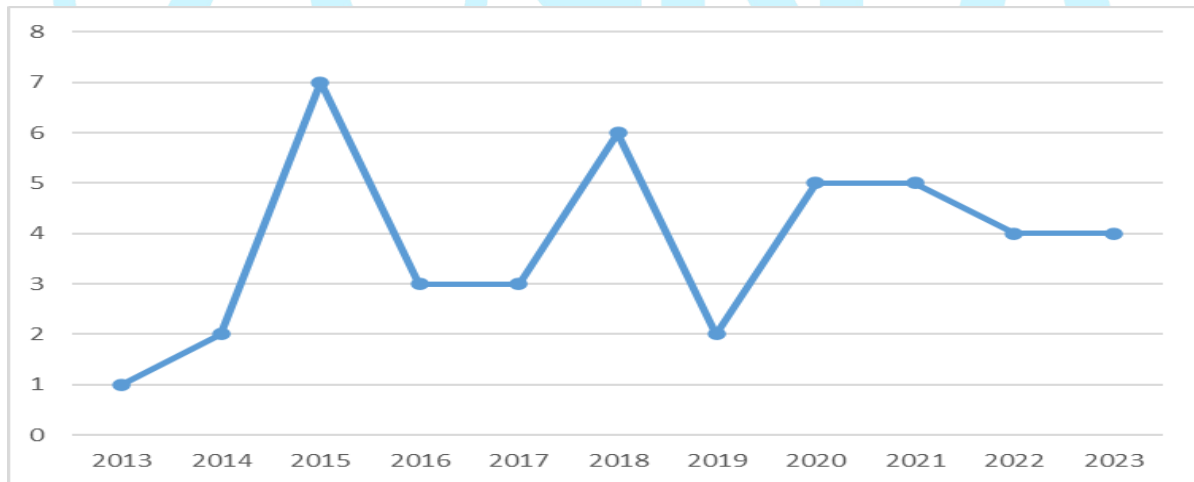


Figure 2. The numbers of the years of the research

RQ 3. Which main subject areas were used in articles on the use of digital games for high school students?

Based on the statistics shown in Table 2, digital game-based learning was the main subject of the majority of the articles (64.3%). In addition, game design and gamification were the main subjects of more than 20% of the articles.

Table 2. *The numbers and percentages of the main subject areas*

The main subject area	f	%
Digital game-based learning	27	64.3
Game Design	5	11.9
Gamification	4	9.5

Reading / Literacy	2	4.8
Individual vs. Collaborative	2	4.8
Flow state	1	2.4
Educational data mining	1	2.4

RQ 4. Which topics were examined in articles on the use of digital games for high school students?

According to Table 3, knowledge acquisition (f=17) was the most examined topic in 40.5% of the articles. Motivation (f=13) was the second most examined topic in 31% of the articles. On the other hand, problem solving (f=1), self-regulation (f=1), gender (f=1) and anxiety (f=1) were the least examined topics.

Table 3. *The numbers and percentages of the examined topics*

The examined topic	f	%
Knowledge acquisition	17	40.5
Motivation	13	31
Engagement	7	16.7
STEM Education	7	16.7
Serious games	5	12
Critical Thinking	5	12
Learning/academic achievement	5	12
Pedagogical implications	4	9.5
Flow	4	9.5
Behavioral patterns	4	9.5
Reading/literacy	4	9.5
Attitude	3	7.1
Cognitive load	3	7.1
Assessment	3	7.1
Satisfaction	2	4.8
Self-efficacy	2	4.8
Sustainability	2	4.8
Problem solving	1	2.4
Self-regulation	1	2.4
Gender differences	1	2.4
Anxiety	1	2.4

RQ 5. Which sampling sizes were used in articles on the use of digital games for high school students?

As shown in Table 4, 31-100-person group was the most used sample size in 40.5% of the articles. Additionally, 101-300-person group (21.4%), 301-1000-person group (19%), and 11-30-person group (16.7%) were used in a significant number of articles.

Table 4. *Frequency and percentage of sample sizes in articles*

Sample sizes	f	%
31 – 100	17	40.5
101 – 300	9	21.4
301 – 1000	8	19
11 – 30	7	16.7
1001 and more	1	2.4

RQ 6. Which sampling types were used in articles on the use of digital games for high school students?

Based on Figure 3, random sampling (f=19) and convenience sampling (f=19) were preferred in 90% of the articles in total. On the other hand, selective sampling (f=3) and volunteer sampling (f=1) were implemented in only 10% of the articles.

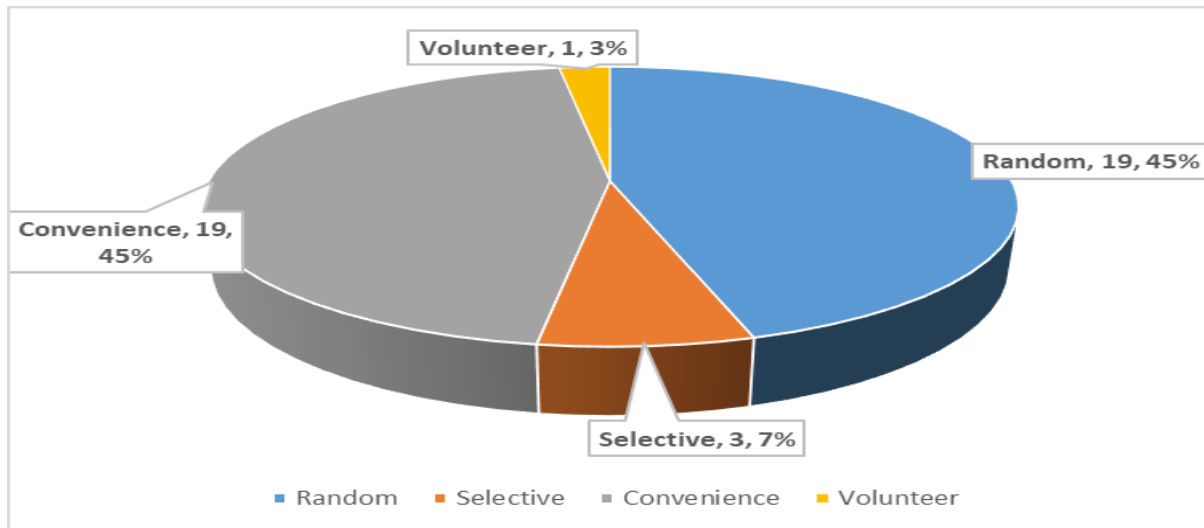


Figure 3. Frequency and percentage of sampling types in articles

RQ 7. Which research designs were used in articles on the use of digital games for high school students?

According to Figure 4, quantitative research design ($f=26$) was implemented in 62% of the articles. On the other hand, qualitative research design ($f=4$) was used in only 9% of the articles.

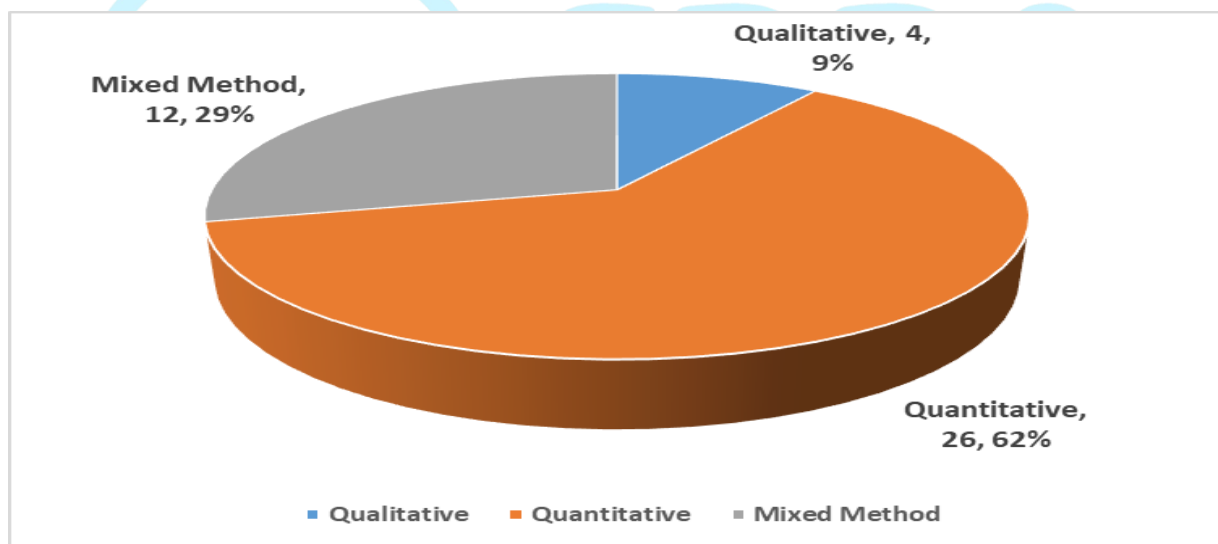


Figure 4. Frequency and percentages of research designs

RQ 8. What type of platforms were used in articles on the use of digital games for high school students?

Based on the statistics shown in Table 5, computer ($f=31$) was the most preferred game platform in most of the articles (73.8%). Computer was also the platform used along with mobile and VR platform in 14.3% of the articles. Compared to computer, mobile platform was preferred in 19% of the articles in total. On the other hand, VR ($f=1$) and console ($f=1$) platforms were used in only 2.4% of the articles.

Table 5. Frequency and percentage of game platforms in articles

Game platforms	f	%
Computer only	31	73.8
Computer & mobile	5	11.9
Mobile only	3	7.1
Computer & VR	1	2.4
Console only	1	2.4
No platform	1	2.4

4. Discussion

The main objective of this review study was to determine the use of digital games for high school students in the last decade. After the article selection process and the implementation of various criteria, the number of examined articles was 42. Being specifically edited for this study, the article classification form that was used while analyzing the articles contained eight different categories: country of the research, year of the research, main subject, examined topics, sampling size, sampling type, analysis method, and utilized platforms. The first RQ was about the countries in which the research were conducted. According to the results of this study, Taiwan was the country with the greatest number of research studies concerning the use of digital games for high school students in the last decade. Chen and Wu (2023) investigated the effect of digital game-based learning on students' critical thinking abilities and motivation. Likewise, Chen and Chuang (2021) also researched students' ability to think critically, this time, however, using design-based learning. The existence of a widespread internet café and gaming culture, especially among high school students, might be the reason behind the increasing number of studies in this field. Second RQ was about the publication years of the articles. An equal spread was observed in the number of publications almost each year. Although Hong et al. (2013)'s research study was the only study conducted in the year 2013, the remaining years showed relatively similar numbers, fluctuating between three publication and seven publication per year. The third RQ was related with the main subjects of the research studies. The numbers indicate that the topic with the most emphasis was digital game-based learning. The study done by Huraj, Hrmo, and Sejutová Hudáková (2022), for instance, explored the effect of digital game-based learning on motivation, engagement, satisfaction, and problem solving using vocational students as their experimental group. Chen and Tu (2021) also conducted a similar study, examining the effects of digital game-based learning on motivation and performance. This can be linked to the recent years' emerging need to implement digital games in the traditional school curricula. The fourth RQ was about topics that were examined in the articles. With exactly 21 different topics examined, an abundance was found in the diversity of the examined topics. The topics of knowledge acquisition and motivation were the topics with the greatest emphasis. Still, topics such as stem education, engagement, and serious games were also commonly selected by the authors. To exemplify, Addy et al. (2018) utilized a serious game for biology education, examining topics like knowledge acquisition, engagement, and learning. Again, the common examination of knowledge acquisition and motivation can be linked with the need of improving the traditional teaching by implementing digital games to the classes. The fifth RQ was related with the sampling sizes of the articles. According to the results, the most commonly used sampling size was that consisting of 31 to 100 participants; following this data, a sampling size of 101-300 participants was the second most used. While the research study conducted by Clark, Tanner-Smith, Hostetler, Fradkin, and Polikov (2018) was the only study which used a sampling size exceeding 1000 participants, there was not any articles in the category of 1-10 participants. Namely, research studies ran by Janakiraman, Watson, and Watson (2021), Tsai, Tsai, and Lin (2015), and Ruipérez-Valiente and Kim (2020) were all using a sampling size of 101-300 participants. The sixth RQ was about the sampling types used in the selected 42 articles. It was observed that the majority of the articles used either random sampling or convenience sampling. On the other hand, only the article written by Chen and Chuang (2021) used volunteer sampling. Research studies conducted by Gerber, Abrams, Onwuegbuzie, and Benge (2014), Sanchez et al. (2017), and Marlatt (2018) were all using selective sampling. While the random sampling is almost always used for creating a better research group, the use of convenience sampling, when combined with the low numbers of the sample sizes, might indicate a hardship in terms of finding high-school-level participants. The seventh RQ was related with the research designs employed by the authors. A predominance in the use of quantitative analysis methods and mixed analysis methods was observed. While more than 90% of the articles belonged to these two categories, the articles written by Gerber et al. (2014), Falcão, e Peres, de Moraes, and da Silva Oliveira (2018), Sanchez et al. (2017), and Marlatt (2018) were the four articles that only employed qualitative analysis methods – which was in accordance with the use of selective sampling, as qualitative research studies tend to use selective sampling. The small number of qualitative research may indicate that students' experiences and emotions are not explored in depth. The last RQ was about types of platforms used in the studies. Even though most of the articles wielded computers as their platform of experimentation, the utilization of mobile devices also caught attention. In the 42 articles, the article written by Lai and Chen (2023) was the only one in which the use of

virtual reality took place. While this data might indicate that computers are the most attainable devices for research studies, it might also indicate the ease of creating digital games on computers.

5. Conclusion

This study aimed to reveal the research trends regarding the use of digital games for high school students from year 2013 to 2023. According to the gathered data, Taiwan was the country with the most emphasis to the given research topic. The articles' publication was equally distributed among years. The majority of the articles were written on the topic of digital game-based learning, and the two major examined topics were knowledge acquisition and motivation. While the predominant sampling size was the one including 31-100 participants, the most commonly utilized two sampling types were random sampling and convenience sampling. Quantitative research methods were employed more than any other method, and the gaming platform preferred by most studies was computer. Based on these findings, several research suggestions can be offered. First, the expansion of sampling range can benefit most of the studies as the majority of the articles use less than 300 participants for their research. Therefore, an increment in the participant number is suggested for the research studies in the future. Second, it is believed that the number of qualitative research studies should be increased to better understand high school students' emotions and experiences regarding the use of digital games. Third, a variety of topics such as flow state, design based learning, and educational data mining should be investigated more in research studies, as the number of articles covering these topics is limited. Last, it seems necessary that the utilization of platforms other than computers and mobile devices is a part of the research studies. In fact, technologies such as consoles, virtual reality, and augmented reality can help researchers further understand the effects of digital games on high school students.

6. References

- Addy, T. M., Dube, D., Croft, C., Nardolilli, J. O., Paynter, O. C., Hutchings, M. L., ... & Reeves, P. M. (2018). Integrating a serious game into case-based learning. *Simulation & Gaming*, 49(4), 378-400.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.
- Brom, C., Levčik, D., Buchtova, M., & Klement, D. (2015). Playing educational micro-games at high schools: Individually or collectively?. *Computers in Human Behavior*, 48, 682-694.
- Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2019). Trends in digital game-based learning in the mobile era: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(1), 68-90.
- Checa-Romero, M., & Gómez, I. P. (2018). Minecraft and machinima in action: Development of creativity in the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(5), 625-637.
- Chen, C. C., & Tu, H. Y. (2021). The effect of digital game-based learning on learning motivation and performance under social cognitive theory and entrepreneurial thinking. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16.
- Chen, H. L., & Chuang, Y. C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 265-274.
- Chen, H. L., & Wu, C. T. (2023). A digital role-playing game for learning: Effects on critical thinking and motivation. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 3018-3030.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E., Hostetler, A., Fradkin, A., & Polikov, V. (2018). Substantial integration of typical educational games into extended curricula. *Journal of the Learning Sciences*, 27(2), 265-318.
- Falcão, T. P., e Peres, F. M. D. A., de Moraes, D. C. S., & da Silva Oliveira, G. (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161-175.
- Gerber, H. R., Abrams, S. S., Onwuegbuzie, A. J., & Benge, C. L. (2014). From Mario to FIFA: what qualitative case study research suggests about games-based learning in a US classroom. *Educational Media International*, 51(1), 16-34.
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., & Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191-199.

- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Chen, Y. J., Lin, P. H., Huang, Y. T., Cheng, H. Y., & Lee, C. C. (2013). Using the saliency-based model to design a digital archaeological game to motivate players' intention to visit the digital archives of Taiwan's natural science museum. *Computers & Education*, 66, 74-82.
- Hsiao, H. C. (2007). A brief review of digital games and learning. In *First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)* (pp. 124-129).
- Huraj, L., Hrmo, R., & Sejutová Hudáková, M. (2022). The Impact of a Digital Escape Room Focused on HTML and Computer Networks on Vocational High School Students. *Education Sciences*, 12(10), 1-18.
- Hussein, M. H., Ow, S. H., Cheong, L. S., Thong, M. K., & Ebrahim, N. A. (2019). Effects of digital game-based learning on elementary science learning: A systematic review. *IEEE Access*, 7, 62465-62478.
- Janakiraman, S., Watson, S. L., & Watson, W. R. (2021). Exploring the effectiveness of digital games in producing pro-environmental behaviors when played collaboratively and individually: a mixed methods study in India. *TechTrends*, 65, 331-347.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning* (Vol. 8). Bristol, UK: Futurelab.
- Lai, K. W. K., & Chen, H. J. H. (2023). A comparative study on the effects of a VR and PC visual novel game on vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 312-345.
- Li, M. C., & Tsai, C. C. (2013). Game-based learning in science education: A review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 877-898.
- Marlatt, R. (2018). Literary analysis using Minecraft: An Asian American youth crafts her literacy identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 55-66.
- Poy, R., & García, M. (2019). Wizards, elves and orcs going to high school: How role-playing video games can improve academic performance through visual learning techniques. *Education for Information*, 35(3), 305-318.
- Ritzhaupt, A., Poling, N., Frey, C., & Johnson, M. (2014). A synthesis on digital games in education: What the research literature says from 2000 to 2010. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(2), 261-280.
- Ruipérez-Valiente, J. A., & Kim, Y. J. (2020). Effects of solo vs. collaborative play in a digital learning game on geometry: Results from a K12 experiment. *Computers & Education*, 159, 1-12.
- Sanchez, E., Young, S., & Jouneau-Sion, C. (2017). Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management. *Education and Information Technologies*, 22, 497-513.
- Srisawasdi, N., & Panjaburee, P. (2019). Implementation of game-transformed inquiry-based learning to promote the understanding of and motivation to learn chemistry. *Journal of Science Education and Technology*, 28, 152-164.
- Tsai, F. H., Tsai, C. C., & Lin, K. Y. (2015). The evaluation of different gaming modes and feedback types on game-based formative assessment in an online learning environment. *Computers & Education*, 81, 259-269.
- Tuzun, H., Sert, S., & Demir, Ö. (2023). The effect of digital game-based learning on secondary level students' learning of Internet literacy. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8837-8853.
- Yang, Y. T. C. (2015). Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers & Education*, 81, 281-295.

Üstün/Özel Yetenekli Bireylerin Sosyal Beceri Gelişimi Sürecinde Yaşadıkları Zorlukları Ele Alan Çalışmaların İncelenmesi

İrem Girgin^{a1} Aynur Gıcı Vatansever^a

^aTrakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye

Özet

Üstün yetenekli bireyler, toplumun genelinden farklı bir şekilde düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olan bireylerdir ve sosyal gelişimleri, genel popülasyona kıyasla farklı dinamiklerle ilerlemekte ve çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin belirli alanlarda diğerlerine kıyasla daha fazla yeteneğe sahip olmaları bilinen bir durumdur. Bu duruma bağlı olarak bireylerin sosyal becerileri bazen eş zamanlı olarak ilerleyemeyebilmekte veya gelişmemektedir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki üstün yetenekli bireyler belirtilen sebeplerden ve diğerlerinden ötürü sosyal veya duygusal zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bunlara ek olarak üstün yetenekli bireyler, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik veya aşırı özgüvenli olma gibi bir takım karakter özelliklerini taşıyabilmektedirler. Bireylerin bu özellikleri de sosyal beceri gelişimi sürecinde bazı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Konuya ilişkin yapılmış çalışmalar göstermektedir ki, üstün yetenekli bireylerin sosyal becerilerinde farklılık veya gerileme olabileceği gibi, üstün yetenekli olma durumu bireyin sosyal becerileri üzerinde belirli bir etkiye sahip olmayabilir. Yapılan incelemelere göre alanyazında bu konuda bir fikir birliğine varılamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma ile birlikte üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi ve bir araya getirilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Üstün yetenekli birey, özel yetenekli birey, sosyal beceri gelişimi, sosyal beceri.

1. Giriş

Gagne (2005)'ye göre, üstün yetenekli olma durumu, bir bireyin genel zeka, yaratıcılık, sosyo-duygusal yetenek, duyu-motor yeteneğinin en az bir alanındaki nispeten yüksek kapasitesi olarak belirtilmiştir. Özel yetenekli bireylerin, belirli bir alanda diğerlerinden daha fazla potansiyel ve beceriye sahip oldukları ifade edilmiştir (Subotnik ve diğ., 2011). Bu bireyler, akademik, sanatsal, liderlik, ya da spor gibi alanlarda üstün yetenekli olabilmektedirler. Üstün yetenekli bireyler, toplumun genelinden farklı bir şekilde düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olan bireylerdir ve sosyal gelişimleri, genel popülasyona kıyasla farklı dinamiklerle ilerlemekte ve çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Neihart, 1999; Sternberg, 2003). Yapılan bir çalışmada üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları, genel popülasyona kıyasla daha karmaşık olduğu ortaya çıkmıştır (Silverman, 1993). Dolayısıyla üstün yetenekli bireyler, yaşamları boyunca farklı sosyal ve duygusal zorluklarla karşılaşabilir, bu da onların sosyal gelişim süreçlerini etkileyebilir (Neihart, 1999). İlgili bir çalışmada özel yetenekli bireylerin başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve aşırı özgüven gibi duygusal zorluklar yaşayabileceklerine dikkat çekilmiştir (Schuler, 2002). Bu zorlukların, özel yetenekli bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına engel olabileceği de ifade edilmiştir (Neihart, 1999).

Öte yandan bazı araştırmacılar, üstün zekalı çocukları yüksek bilişsel yetenekleri nedeniyle kendilerini ve başkalarını daha iyi anlayabileceklerini belirtmiş ve dolayısıyla stres ve sosyal çatışmayla başa çıkmak için daha donanımlı olduklarını ifade etmiştir (Neihart, 1999).

¹Sorumlu yazar adres: Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye
e-mail: iremgrn.0@gmail.com

Ayrıca çeşitli araştırmalar üstün yetenekli çocukları depresyon ve sosyal yeterlilik açısından üstün yetenekli olmayan meslektaşlarına göre daha iyi sosyo-duygusal uyum gösterdiklerin göstermektedir (Bain ve Bell, 2004; Howard-Hamilton ve Franks, 1995; Versteynen, 2001). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyo-duygusal analizi için, sosyal becerilerin ve sosyal yeterliklerin incelenilmesi önerilmiştir (Bain ve Bell, 2004; Del Prette, 2008). Sosyal beceriler, bireyin diğerleriyle kurdukları etkileşimlerin kalitesiyle ve etkileşime katkıda bulunan farklı sosyal davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Sosyal yeterlilik ise bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını ifade etme yeteneği olarak belirtilmiştir (Del Prette ve Del Prette, 2005). Daha yüksek düzeyde sosyal becerisi ve sosyal yeterliliği olan bireylerin daha iyi yaşam kalitesine, daha ödüllendirici kişilerarası ilişkilere, daha fazla kişisel tatmine, daha yüksek akademik başarıya ve daha iyi fiziksel ve zihinsel sağlığa sahip oldukları belirtilmiştir (Bandeira ve diğ., 2009). Olumlu kişilerarası özelliklere sahip çocukların tatmin edici bir gelişimsel yörüngeye ulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Cia ve diğ., 2006). Öte yandan, bu özelliklerin yokluğunun ise, davranışsal, duygusal veya psikososyal sorunlara yol açabilecek bir risk faktörü oluşturduğu belirtilmiştir (Del Prette ve Del Prette, 2005; Medeiros ve Loureiro, 2004).

Bir çocuğun psikolojik ve sosyal uyumu değerlendirilirken, akran ilişkilerinin ve sosyal yeterliliklerinin önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Neihart, 1999). Bu nedenle, yapılan çalışmalarda araştırmacılar genel olarak, üstün zekalı ve yetenekli çocukların sosyal statülerine, sosyal becerilerine ve sosyal yeterliliklerine dayalı olarak uyum sağlama süreçlerini ele almıştır. Özel yetenekli bireylerin sosyal gelişim problemleri, bireysel faktörlerle ilişkilendirilmiştir. Buna örnek olarak üstün yetenekli bireylerin üstün zeka düzeylerinin ve hızlı düşünme becerilerinin, akranlarıyla etkileşimde iletişim sorunları yaşamalarına neden olduğu belirtilebilir (Ruf, 2009). Ayrıca, özel yetenekli bireylerin benzersiz ilgi alanları ve hobi tercihleri, akranlarıyla ortak zemin bulmalarını zorlaştırdığı ifade edilmiştir (Cross ve diğ., 2015).

Literatüre bakıldığında üstün yetenekli olmanın sosyal ya da duygusal açıdan bir dezavantaj olmadığı fikri baskın gibi görünse de bunun aksini kanıtlayan araştırmalar mevcuttur (Jen ve diğ., 2016). Üstün yetenekli bireyler, diğer çocuklara göre özellikle küçük yaşlarda arkadaş edinmede zorluk yaşayabilmekte ve daha içe dönük olabilmektedirler (Peterson, 2009). Bazı araştırmacılar, üstün yetenekli öğrencilerin okuldaki sosyal strese karşı daha savunmasız olabileceklerini ve depresyon, kaygı ve endişe yaşayabileceklerini ileri sürmüşlerdir (Cross ve diğ., 2004; Ogurlu ve diğ., 2018). Karateke (2017) okul öncesi dönemdeki potansiyel üstün yetenekli çocukların sosyal becerilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, bireylerin sosyal beceri eğitimine girmeden önceki sosyal beceri düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden gelen görüşler, üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri eğitiminden sonra kendini ifade etme ve özgüven gibi konularda ilerleme kaydettiklerini göstermiştir.

Manor-Bullock ve meslektaşları (1993), üstün yetenekli öğrencilerin katı bir akademik ortamda yaşama uyumlarını ve benlik kavramlarını incelemiştir. Sonuç olarak, okul yılı boyunca, daha önce üstün yetenekli eğitimi almış akademi öğrencilerinin aynı cinsiyetten sosyal benlik kavramı puanlarında sürekli bir düşüş yaşadıklarını ifade etmiştir.

Ishak ve meslektaşları (2014) yaptıkları çalışmada Malezya'daki üstün yetenekli bireylerin sosyal becerilerini ve empati kurma kabiliyetlerini ele almıştır. Çalışmanın bulgularına göre, üstün yetenekli bireylerin diğer bireylerle bağ kurmakta zorlandığı belirlenmiştir.

Wood (2010) üstün yetenekli bireylerde uygun rehberlik yöntemleri adlı kitabında, üstün yetenekli bireylerin bulundukları ortama ve sınıfa bağlı olarak sosyal ve duygusal problemler yaşamaya meyilli olduklarını ifade etmiştir. İlişkili konuyla ilgili yapılan çalışmaları incelendiğinde henüz bir fikir birliğine varılamadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmayla birlikte üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi ve bir araya getirilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişimi sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda sistematik derleme yönteminden faydalanılmıştır. Sistematik derleme çalışmaları belirli bir konudaki çalışmaları değerlendirip sentezleyerek ayrıntılı ve kapsamlı bir araştırma ortaya çıkarır (Uman, 2011). Sistematik derleme çalışmaları objektif bir

bakış açısıyla birlikte belirli bir konudaki çalışmaları özetleyerek çalışmaların etkilerinin ortaya konmasını sağlarlar (Aaron, 2008; Hemingway ve Brereton, 2009).

Bu sistematik derleme kapsamında hem ulusal hem uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmada hakemli dergilerde yayınlanmış akademik çalışmalardan faydalanılmıştır. Belirtilen konu kapsamında Google Scholar ve Eric veri tabanlarında tarama işlemi yapılmıştır. Derlemeye alınacak çalışmaların hem Türkçe hem de İngilizce dilinde olması kararlaştırılmış bundan ötürü, tarama sürecinde “üstün yetenekli birey”, “sosyal beceri problemleri”, “gifted social problems” anahtar kelimeleri ilişkili arama motorlarında taranmıştır. Taranan çalışmalar için yayınlanma tarihleri 2000-2022 olarak belirlenmiştir.

Yapılan tarama işlemleri sonucunda sayıca fazla çalışmalara erişilmiştir. İlk aşamada taramalar sonucunda çalışmanın amacı ile ilişkili olmayan çalışmalar elenmiştir. Kalan çalışmalar üzerinden eleme işlemleri sürdürülmüştür. Çalışma türü araştırma makalesi olan çalışmalar sistematik derlemeye alınmıştır. Dolayısıyla toplam 8 adet çalışmanın derlemeye alınmasına karar verilmiştir. Seçilen çalışmalar a) yayınlanma yılları, b) çalışmanın yayınlandığı ülke, c) çalışmanın türü, d) çalışmaların metodolojisi başlıklarında incelenerek sunulmuştur.

3. Bulgular

3.1 Literatür Taraması

Üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişimine ilişkin yapılmış çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak aşağıdaki başlıklara dikkat çektiği görülmüştür. Bireylerin sosyal beceri gelişimi sürecinde yaşadıkları problemler aşağıda belirtilmiştir.

3.1.1 Sosyal Uyum ve Arkadaşlık İlişkileri

Özel yetenekli bireylerin sosyal uyumları ve arkadaşlık ilişkileri, genellikle yaşitlarından farklı düşünme ve ilgi alanları nedeniyle olumsuz etkilenebilir (Cross ve Coleman, 1993). Bu durum, özel yetenekli çocukların sosyal dışlanma ve yalnızlaşma gibi problemler yaşamasına yol açabilir (Peterson, 2009). Ayrıca, özel yetenekli çocuklar, yaşitlarına göre daha fazla duyarlılık ve empati sergileyebilir, bu da sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlara daha fazla hassasiyet göstermelerine neden olabilir (Cross ve Coleman, 1993).

3.1.2 Sosyal İzolasyon, Adaptasyon Problemleri

Özel yetenekli bireyler, akranlarından farklı ilgi alanlarına ve zekâ düzeyine sahip oldukları için sosyal izolasyon yaşayabilirler (Peterson ve Rischar, 2000). Sosyal izolasyon ve arkadaşlık problemleri, özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlığını ve akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Cross ve Coleman, 1993).

3.1.3 Yalnızlık

Sak(2014) özel yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarına benzer ilgilere sahip arkadaşlar bulmakta sorunlar yaşayabildiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda özel yetenekli bireyler kendilerine uygun arkadaş ortamını bulamadıkları zamanlarda yalnızlığı seçmektedirler. Bu üstün yetenekli bireylerin zamanla yalnızlaşmasına ve ileride sosyal problemler yaşamasına yol açabilmektedir.

Buna ek olarak Bolan ve Gross (2007) özel yetenekli bireylerin iletişim becerilerinde yaşadıkları problemlerin, bireylerin ikili ilişkilerde incinmesine neden olduğunu ve ileriki ilişkiler için güvensizlik yaşadıklarından ötürü yalnızlık yaşadıklarını, devamında da sosyal olarak dışlandıklarını belirtmiştir.

3.1.4 Sosyal Beklentiler ve Baskılar

Özel yetenekli bireyler, aile, öğretmen ve toplum tarafından yüksek beklenti ve baskılarla karşı karşıya kalabilirler (Mendaglio, 2012). Bu beklenti ve baskılar, özel yetenekli bireylerin sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir ve sosyal anksiyete, mükemmeliyetçilik ve depresyon gibi problemlere yol açabilir (Cross ve Coleman, 1993).

3.1.5 Mükemmeliyetçilik ve Başarısızlık Korkusu

Üstün yetenekli bireyler, mükemmeliyetçilik eğilimleri ve başarısızlık korkusu yaşayabilirler (Schuler, 2002). Bu eğilimler, onların sosyal beceri gelişiminde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Örneğin, üstün

yetenekli bireyler, başarısız olacaklarından korkarak sosyal etkinliklere katılmaktan kaçınabilir veya sosyal ilişkilerinde aşırı eleştirel ve mükemmeliyetçi davranabilirler (Peterson, 2009).

3.1.6 Öğretmen ve Aile Tutumları

Öğretmenlerin ve ailelerin özel yetenekli bireylerin sosyal gelişimine dair beklentileri ve tutumları da bireylerin sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Reis ve Renzulli, 2004). Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere yüksek beklentilerle yaklaşarak, onların sosyal etkileşimlerini ve uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Baker, 2012). Ayrıca, ailelerin bu bireylerin sosyal yaşamlarına gereğinden fazla müdahale etmeleri, özel yetenekli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir (Peterson, 2009).

3.1.7 Eş zamanlı olmayan (asenkronize) gelişim

Özel yetenekli bireylerde asenkron gelişim, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin dengesiz olduğu bir durumdur (Silverman, 1993). Bedensel engelli bir bireyin çevresine adapte olmada yaşayabileceği problemler gibi, eş zamanlı olmayan gelişim (asenkronize) gösteren özel yetenekli bireyler de, arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedirler (Gökaydın, 2017).

Bu durum, özel yetenekli bireylerin sosyal becerilerinin ve duygusal düzenlemenin gelişiminde problemlere yol açabilir (Tolan, 1996). Asenkronize gelişim, özel yetenekli bireylerin akranlarıyla etkileşimlerinde zorluklar yaşamasına ve sosyal uyumsuzluklara neden olabilir (Moon, 2002).

3.1.8 Özgüven ve Benlik Algısı Sorunları

Üstün yetenekli bireyler, özgüven ve benlik algısı sorunları yaşayabilirler (Schuler, 2002). Bu sorunlar, özellikle üstün yetenekli bireylerin yaşlılarıyla karşılaştırıldığında ortaya çıkan beklenti ve başarı farklılıkları nedeniyle yaşanabilir (Cross, 2005). Üstün yetenekli bireyler, başkalarının beklentilerini karşılamak için sürekli olarak daha fazla çaba sarf etme ihtiyacı hissedebilir ve bu durum, özgüvenlerinin düşmesine ve benlik algılarının olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir (Olszewski-Kubilius, 2002).

3.1.9 Üstün Zeka/Yetenek Etiket

Gökaydın (2017) “özel yetenekli birey” kavramının bireyleri olumlu ve olumsuz yönleriyle etkileyebileceğini belirtmiştir.

Bireylerin sahip olduğu etiket, olumlu şartlar altında geliştiğinde, bireyin özgüvenini, saygınlığını, benlik algısını, çalışma disiplini ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan, Üstün yetenek/zeka kavramı yalnızca bir etiket olarak kullanıldığında ise birey bu özelliklerinde olumsuz yönde etkilenmektedir (Sak, 2014).

3.1.10. Gerçekçi Olmayan Özgüven

Gökaydın (2017) “üstün yetenekli/zekalı” etiketinin öğrencinin özgüvenini fazlaca artırabileceğini ve bazı üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli etiketine sahip olmanın başarılı olmayı kolaylaştıracağına inandıklarını ve bundan dolayı da çalışmadan, mücadele etmeden de başarılı olmayı bekleyebildiklerini ifade etmiştir.

Sak (2014) üstün zekalı öğrencilerin bir takım yeteneklerinin çevresi tarafından övülmesi dolayısıyla özgüvenlerinin arttığını fakat bu durumun bireyde aslında var olmayan potansiyel doğrultusunda çoğunlukla olumsuz sonuçları olduğunu belirtmiştir.

3.1.11 Aşırı Beklenti

Üstün yetenekli/zekalı bireylerin öğretmenler, arkadaşları ve aile fertleri gibi yakınlarının bireyden olan beklentilerinin aşırı olması, üstün yetenekli/zekalı bireylerin eğitim hayatına ve sosyal hayatına zarar verebilmektedir (Gökaydın, 2017).

Bu durum aile içinde ebeveynlerin üstün yetenekli bireylerden akademik başarılarını arttırmasını istemesiyle başlayabilmektedir. Halbuki, bireyler olağanüstü yeteneğe ve zekaya sahip olsalar da böyle bir durumda ebeveyn baskısından ötürü içine kapanık bireylere dönüşebilmektedirler (Sak, 2014).

3.1.12 Yetişkin çocuk yaklaşımı

Üstün bireyler, ebeveynlerinin çocuğa yönelik yaşından olgun sosyal beceriler sergileme beklentilerinden ötürü çocukluk yaşantılarında problem yaşayabilmektedirler (Gökaydın, 2017). Üstün yetenekli bireylerin çocuksu davranışları bu ebeveynler tarafından eleştirilebilmektedir.

Bu tür ebeveynler, üstün yetenekli bireylerinin özel olduklarını düşünüp sergiledikleri davranışların adeta bir yetişkin düzeyinde olmasını bekleyebilmektedirler. Bu durumdan ötürü bireyin yalnızlaşmalarına ve diğer çocuklar tarafından dışlanmalarına neden olabilmektedirler (Sak, 2014).

3.1.13 Beklenmedik başarısızlık (Underachievement)

Sak(2014)'a göre, beklenmedik başarısızlık bireylerin gerçek zihinsel potansiyelinin altında sergiledikleri davranışlar neticesinde gösterdikleri başarısızlıktır. Bu durum, üstün bireylerin gerçek potansiyelleri göz önün bulundurulduğunda kabiliyetlerine paralel seviyede başarı gösterememeleridir (Sak, 2014). Üstün yetenekli/zekalı bireylerdeki düşük başarı şaşırtıcı bir olay olabilmektedir (Neihart ve diğ., 2002).

Bazı araştırmacılara göre üstün yetenekli bireylerin başarısızlık yaşamaları şaşırtıcı ve olağan dışıdır (Çağlar, 2004). Bunun nedeni üstün zekanın bütün engelleri yeneceğine ilişkin genel kanıdır. Üstün yetenekli/zekalı bireylerin düşük başarı göstermeleri, yetenekleri ve başarıları arasındaki uyumsuzluktan ve farklılıktan kaynaklanmaktadır (Neihart, ve diğ., 2002).

3.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular/Tartışma

İncelenen çalışmalar yayın yılları bakımından ele alındıklarında, yayın yıllarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Belirtilen konu ile ilgili, 2000 ve 2022 yılları arasında toplam 8 adet çalışma olduğu ve bu çalışmaların 2000, 2012, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında yayınlanmış olduğu bulunmuştur. Çalışmalar yayınlandıkları ülkeler bakımından ele alındığında ise, en çok sayıdaki çalışmanın Türkiye’de yayınlanmış olduğu ve Endonezya, İsrail ve Amerika ülkelerinde de üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri gelişimi sürecinde yaşadıkları sorunları ele alan çalışmaların yayınlanmış olduğu görülmüştür. Çalışmalar türleri bakımından incelendiklerinde ise, 6 adet çalışmanın nitel 2 adet çalışmanın ise nicel türde yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ilgili konuya ilişkin nitel çalışmaların yapılmasının tercih edildiği belirlenmiştir. Ele alınan çalışmalar metodolojik yapılarına göre bakıldığında, 4 çalışmada betimsel araştırma yönteminin tercih edildiği, buna ek olarak içerik analizi, durum çalışması, olgubilim ve metodolojik çalışma yöntemlerinin de tercih edildiği görülmüştür.

Üstün yeteneklilerin sosyal gelişim problemlerine ilişkin yapılmış çalışmalar içerikleri incelendiklerinde, çalışmalardan bazılarının üstün yetenekli bireylerin sosyal gelişim problemleri olduğunu belirtip birtakım önerilerde bulunduğu, bazı çalışmaların ise üstün yetenekli bireylerin belirgin bir sosyal gelişim problemi olmadığını belirttiği belirlenmiştir. İncelenen makalelerden yola çıkılacak olursa, bir çalışmada, üstün yetenekli bireylerin bilgisayar oyunu bağımlılığına daha meyilli oldukları belirlenmiş ve bu bağımlılığın antisosyal davranışlarla ilişkilendirilebileceği ifade edilmiştir (Şahin, 2021). Buna ek olarak bir diğer çalışmada da üstün yetenekli bireylerin yeni tanıştıkları kişilerle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları ve yeni girdikleri ortamlarda stres duymaya daha meyilli oldukları bulunmuştur (Pujaningsih, 2022). Başka bir çalışmayla ise, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış üstün yetenekli bireylerin sosyal-duygusal anlamda özgüven eksikliği yaşadıkları, çevreye yönelik olumsuz algıya sahip oldukları ve iletişim eksiklikleri yaşayabildikleri ifade edilmiştir (Şimşek ve Karataş, 2019). Diğer bir çalışmada da üstün yetenekli bireylerin yalnızlık, mükemmeliyetçilik, anksiyete ve ilişkilerde yalnızlık yaşamaya daha meyilli oldukları belirtilmiştir (Gökaydın ve Özcan, 2018). Öte yandan bir başka çalışmada da üstün yetenekli bireylerin duygusal, bilişsel ve psikomotor olarak akranlarından farklılık gösterdiği ve ortamdaki bilgi eksikliğinin bu farklılıkların “sosyal problemler” olarak nitelenmesine neden olduğu belirlenmiştir (Swiatek, 2001). Bu bulguları destekler nitelikte olan bir çalışmada ise üstün yetenekli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından sosyal beceri yönünden farklı olmadıkları ve hatta üstün yetenekli bireylerin empati, akademik özbenlik, fiziksel özbenlik ve kendini ifade etme konularında akranlarından daha yüksek beceriler sergiledikleri bulunmuştur (Shechtman ve Silektor, 2012). Üstün yetenekli bireylerin sosyal beceri özelliklerini inceleyen çalışmaların sonuçları arasında büyük farklılıklar olduğu görülmekte ve alanda henüz bir fikir birliğine varılamadığı ortaya çıkmaktadır. Bu fikir ayrılığının nedeni araştırılmalı ve bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

4. Kaynakça

- Aaron, L. (2008). Writing a literature review article. *Radiologic Technology*, 80(2), 185-186.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- Baker, J. S. (2012). *Experiences and perspectives of diverse adolescent youth who are gifted: Navigating the social and organizational structures of public schooling*. New Mexico State University.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 25, 271-282.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406. doi: 10.1590/S0103-863X2006000300010
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (1993). School-based conception of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 565-577). Pergamon Press.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185. doi: 10.1080/02783199509553655
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 30-39.
- Çağlar, E. E., & Bingül, Y. (2017). Özel yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal anksiyetenin bilişsel açıdan değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 59-72.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópoli, RJ: Vozes.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gökaydın, B. (2017). Üstün zekâlı bireylerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunlara yönelik psikolog görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Gökaydın, B., & Özcan, D. (2018). Social and emotional problems faced by gifted individuals. *IIOAB Journal*, 9(3), 30-43.
- Hemingway, P. & Brereton, N. (2009). What is a systematic review? *Evidence Based Medicine*, 2nd Edition, 1-8.
- Howard-Hamilton, M., & Franks, B. A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 17(3), 186-191.
- Jen, E., Wu, J., & Gentry, M. (2016). Social and affective concerns high-ability adolescents indicate they would like to discuss with a caring adult: Implications for educators. *Journal of Advanced Academics*, 27(1), 39-59.
- Karateke, B. (2017). Social skills training in potentially gifted children. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3), 90-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.66>
- Manor-Bullock, R., Dixon, D. N., & Dixon, F. A. (1993). Self-concepts of gifted adolescents: Cluster analysis and treatment implications. *Research Briefs*, 8, 79-81.
- Medeiros, C. P., & Loureiro, S. R. (2004). Observação clínica do comportamento de criança com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória do desenvolvimento escolar* (pp. 107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendaglio, S. (2012). Gifted children's social skills: A critical analysis of empirical research. In S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 121-136). Great Potential Press.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213-222). Prufrock Press.

- Neihart, M. (1999). *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?* *Roeper Review*, 22(1), 10-17. doi:10.1080/02783199909553991.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge.
- Ogurlu, U., Yalin, H. S., & Yavuz Birben, F. (2018). The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 193-210.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. *Parenting for High Potential*, 2(2), 3-8.
- Peterson, J. S., & Rischar, H. (2000). Gifted and gay: A study of the adolescent experience. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 115-138.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pujaningsih, P. (2022). Exploring learning and behavior problems of gifted children in Indonesia: A content analysis study. *Jurnal Prima Edukasia*, 10(1), 47-57.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Ruf, D. (2009). Self-actualization and morality of the gifted: Environmental, familial, and personal factors. *Morality, ethics, and gifted minds*, 265-283.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar özellikler tanımlamaları eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize yayıncılık.
- Schuler, P. A. (2002). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(4), 214-221.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, 30(1), 19-39.
- Şahin, F. (2021). Examination of gifted students' Internet/game addiction and school social behaviors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 33-43.
- Şimşek, M., & Karataş, İ. H. (2019). DEHB'li özel yetenekli çocukların yaşadığı sosyal-duygusal sorunlar ve çözüm yolları hakkında öğretmen görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-96.
- Tolan, S. S. (1996). Is it a cheetah? *Ohio Association for Gifted Children Journal*, 11(1), 13-17.
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57.
- Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 13(1), 1-8.
- Yaman, D. Y., & Sökmez, A. B. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Ilkogretim Online*, 19(3).

Voleybol Spor Kulübü Oyuncularının Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi

A. Begüm Çiçek Kimsün^{a1}, Hüseyin Eroğlu^a

^aKahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, 46040, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, voleybol spor kulübü oyuncularının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya 2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda Kahramanmaraş ili bölgesindeki spor kulüplerinin voleybol antrenman programlarına aktif olarak katılım sağlayan 18 yaş ve üzeri 78 erkek 74 kadın olmak üzere toplamda 152 bireyin görüş ve fikirleri ele alınmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş olan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişki t-test, anova, mann whitney-u ve kruskal-wallis h analizleriyle birlikte incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan verilerin sonuçlara göre psikolojik dayanıklılık ile yaş, eğitim düzeyi, sporun yapılma süresi, sporcunun gelir düzeyi ve zorluklarla mücadeleyi sevmeye durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmesine karşın psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, katılımcıların büyüdüğü yer ve spor yapma nedeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik dayanıklılık, voleybol, spor.

1. Giriş

Çeşitli iç ve dış değişkenlerin birleşiminin neden olduğu koruyucu faktörlerin varlığı, psikolojik dayanıklılığın gelişimi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Problem çözme yetenekleri, sosyal yeterlilik, kendini yönetme, hayatın anlam algısı, kişilik saygısı, iyi bir aile iklimi, sosyal yardım ve etkili sağlık ve bakım hizmetlerinin tümü, bireyin daha olumlu stres tepkisinde rol oynar. Ayrıca, bireyin ilgi duyduğu veya keyif aldığı faaliyetler, bireyin stresli koşullara uyum sağlamasına yardımcı olur. Spor bu faaliyetlerden biri olarak kabul edilebilir. Sporda yarış içeren branşlar ile ilgilenen sporcular bazı zamanlar müsabaka sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Psikolojik boyut bu zorluklardan bir tanesidir. Sporcuların üst düzeyde performans gösterebilmeleri için psikolojilerini olumsuz etkileyen durumlarla karşılaşmaları önemlidir. Başka bir deyişle, yüksek düzeyde performans gösterebilmenin önemli nedenlerinden biri psikolojik dayanıklılıktır.

Psikolojik dayanıklılık spor psikolojisinde üzerinde önemle durulması gereken bir kavram haline gelmiş olup, sporda tek başına fiziksel yeteneğin yeterli olmadığına ve sporcuların başarılı olabilmesi için zihinsel dayanıklılığının yüksek olması gerektiğine inanılmaktadır (Küçük vd. 2015).

Fiziksel açıdan aktif bir hayat şeklini benimsemiş kişilerin sağlıklarını geliştirme ve koruma olasılığı daha yüksektir. Fiziksel etkinlik seviyesinin artması organizmanın oluşan hastalıklarla olan direncinde bir artış olduğu ve zinde, neşeli bir bedene kavuşmaya, yaşlanmanın ve yaşlılık belirtilerinin en az seviyeye indirilmesine, yaşlılığa bağlı organik gerilmenin olabildiğince yavaşlatılmasına, dolaşım ve solunum sistemlerinin yüksek bir kapasitede çalışarak psikolojik yönden gerginliğin aza indirgenmesine yardımcı olmaktadır (Arabacı vd. 2007).

Bedensel açıdan aktif bir yaşam tarzına sahip kişiler ile kıyaslandığında sedanter yaşam tarzına sahip olmanın stresle başa çıkmada yetersiz kalmaya zemin hazırladığı, buna bağlı olarak sedanter bireylerin stresli yaşam koşulları altında olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir.

¹Sorumlu yazar adres: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, 46040, Türkiye
e-mail: a.begumcicekk@gmail.com

Stres olgusu da tıpkı hareketsiz yaşam tarzı gibi modern çağın beraberinde getirdiği rahatsızlıkların başında yer almaktadır. Bu nedenle insanların stresle başa çıkabilmek ve psikolojik sağlıklarını korumak için birtakım başa çıkma yöntemlerinden faydalanmaları gerekmektedir (Güçlü, 2001). Bu noktada spor etkinliklerine katılımın faydalı sonuçlar ortaya koyacağı belirtilmektedir. Şahin ve diğerleri (2012) tarafından bu konuda yapılan bir araştırmada da spora katılımın stresle başa çıkmada ve psikolojik sağlamlığın korunmasında etkili olduğu belirtilmiştir .

Bu araştırma, voleybol sporcularının psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirleyip, ilgili değişkenler arasındaki ilişkisinin incelenmesinde literatürde eksik kalan kısmı tamamlamaktadır.

Araştırmanın amacı, Kahramanmaraş ili bölgesindeki spor kulüplerinin voleybol antrenman programlarına aktif olarak katılım sağlayan 18 yaş ve üzeri bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirleyip araştırma grubunun bildirdiği bazı demografik değişkenler açısından farklılık durumunu incelemektir. Araştırmanın problemi ise voleybol antrenman programlarına aktif olarak katılım sağlayan 18 yaş ve üzeri bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesini kapsamaktadır.

Çalışmanın hipotezleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

H1: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları cinsiyete göre değişkendir.

H2: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları yaşa göre değişkendir.

H3: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları eğitim düzeylerine göre değişkendir.

H4: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları anne ve baba eğitime göre değişkendir.

H5: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları spor yaptıkları seneye göre değişkendir.

H6: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları sporcunun büyüdüğü yere göre değişkendir.

H7: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları sporcunun gelir düzeyine göre değişkendir.

H8: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları spor yapma nedenine göre değişkendir.

H9: Voleybol oyuncularının psikolojik dayanıklılıkları zorluklarla mücadele etmeyi sevme durumuna göre değişkendir.

2. Yöntem

Araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

2.1 Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemi, 2022 yılında Kahramanmaraş İli Gençlik Spor Müdürlüğü bünyesindeki spor kulüplerinde faal voleybol oyuncularından 78 erkek 74 kadın olmak üzere toplam 152 sporcudan oluşmuştur. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımından hareketle veri toplama tekniği olarak anketten yararlanılmıştır. Bu nedenle öncelikle elde edilmek istenen verileri sağlayacak olan ölçeklerin doğru tespit edilmesi için örnekleme konusunda hata riskini azaltan belirleyici unsurlar (Cinsiyet, yaş, statü, mevki vd.) göz önüne alınarak 30'dan büyük 500'den küçük örneklem büyüklüğü seçilmiştir. Coşkun vd. (2017)' nin "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı" kitabındaki tabloda evren büyüklüğü 250 kişi için gerekli örneklem büyüklüğü 152 olarak verilmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilk bölüm kişisel bilgi ve demografik formu, ikinci bölümü 6 maddeden oluşan Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde Spss23 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşan veri toplama araçlarından birinci bölümü kişisel bilgi ve demografik formu oluşturmıştır. Kişisel bilgi ve demografik formu cinsiyet, bireyin eğitim düzeyi, anne ve baba eğitimi, sporcunun yaşı, kaç yıldır bu sporla uğraştığı, sporcunun büyüdüğü yer, gelir düzeyi ve zorluklarla mücadele etmeyi sevme durumu olmak üzere 9 sorudan oluşmuştur. İkinci bölümde ölçeğin Smith vd., (2008) tarafından geliştirilen Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ve benzer sonuçlar bulunan Kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği

kullanılmıştır. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği 6 maddeden oluşan 5'li (hiç katılmıyorum= 1, tamamen katılıyorum= 5) likert tipi ve tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte 2, 4, 6. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin ters kodlanan maddeleri ters kodlandıktan sonra tüm maddelerinden alınan puanlar toplanarak psikolojik dayanıklılık puanı elde edilmektedir ve ölçekten alınabilecek olası puan aralığı 6 ile 30 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar psikolojik dayanıklılığın yüksek olduğunu göstermektedir (Doğan,2015).

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Örneklem grubunun, sosyo-demografik değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. Ölçeğin puan ortalamaları açısından verilerin normal dağılıp dağılmadıklarına göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık derecesi $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Verilerin normallik testi (Kolmogorow-Smirnov testi) ve veri sayısına bakılarak uygun olan test yöntemleri belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinde, bağımsız değişkenlere bağlı farklılaşma düzeyini değerlendirmek için iki bağımsız grup ortalamaları arasında karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grup ortalamalarının analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinde ise iki bağımsız grup ortalamaları arasında karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grup ortalamalarının analizinde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanıp varyans analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi Alpha $p < 0,05$ olarak ele alınmıştır.

3. Bulgular

Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin diğer demografik verilerle olan ilişkisi Tablo.1' de verilmiştir.

Tablo 1. KPSÖ ve demografik veriler arasındaki ilişki

Değişken	Problem	Test	Sig.
Cinsiyet	KPSÖ'den alınan puanlar, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?	T-Test	0,098
Yaş	KPSÖ'den alınan puanlar ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?	Spearman's RHO	0,043*
Eğitim Düzeyi	KPSÖ'den alınan puanlar, eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal Wallis-H	0,020*
Anne ve Baba Eğitimi	KPSÖ'den alınan puanlar, anne ve baba eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA	0,561
Kaç Yıldır Bu Sporla Uğraşıyorsunuz	KPSÖ'den alınan puanlar, bu sporla kaç yıldır uğraşıldığına göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA	0,035*
Sporcunun Büyüdüğü Yer	KPSÖ'den alınan puanlar, sporcunun büyüdüğü yere göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal Wallis-H	0,097
Sporcunun Gelir Düzeyi	KPSÖ'den alınan puanlar, sporcunun gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal Wallis-H	0,000*
Spor Yapma Nedeni	KPSÖ'den alınan puanlar, sporcunun spor yapma nedenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA	0,856
Zorluklarla Mücadele Etmeyi Sever misiniz?	KPSÖ'den alınan puanlar, zorluklarla mücadele etmeyi sevip sevmeme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?	T-Test	0,001*

* = istatistiksel olarak anlamlı.

Tablo.1 incelendiğinde Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile demografik değişkenler arasından yaş, eğitim düzeyi, spor yapma süresi, sporcunun gelir düzeyi, zorluklarla mücadeleye karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p < 0,05$)

4. Sonuç ve Öneriler

Kahramanmaraş ili bölgesindeki spor kulüplerinin voleybol antrenman programlarına aktif olarak katılım sağlayan 18 yaş ve üzeri bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirleyip katılımcı görüşlerinin sahip oldukları bazı demografik değişkenler bakımından farklılaşma durumunu inceleyen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır;

Psikolojik sağlık ve cinsiyet arasında doğrudan ve anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Psikolojik sağlık ve yaş arasında negatif (zıt) yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamda psikolojik sağlık ve yaş arasında negatif bir korelasyon gözlemlenmiş olup, ilgili iki değişken birlikte hareket etmektedir.

Psikolojik sağlık ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark gözlemlenmektedir. Eğitim düzeyi üniversite mezunu olanların psikolojik sağlıkları, eğitim düzeyi lise ve lisansüstü olanlardan istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksek tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlık ve anne ve baba eğitim arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. Uygulanan analiz sonucuna göre psikolojik sağlık ve katılımcıların annesinin ve babasının eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır

Psikolojik sağlık ile sporun kaç yıl yapıldığı arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Uygulanan analiz sonucunda sporu yapma yılı 7 ve üzeri yıl olanların psikolojik sağlıkları, 4-6 yıl ve 1-3 yıl olanlardan istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksek seviyede tespit edilmiştir. Bu anlamda bu sporu yapma yılı seviyesi yükseldikçe, psikolojik sağlamlıkta artmaktadır hipotezi istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Psikolojik sağlık ve katılımcıların büyüdüğü yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Psikolojik sağlık ve gelir düzeyi arasındaki ilişkinin analiz sonucuna göre, bu iki değişken arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Uygulanan analiz sonucunda gelir düzeyi çok iyi olanların psikolojik sağlıkları, gelir düzeyi kötü ve orta olanlardan istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksek tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlık ve spor yapma nedeni arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Psikolojik sağlık ve zorluklarla mücadele etmeyi sevip sevmeme arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu anlamda zorluklarla mücadele etmeyi seven bireylerin psikolojik sağlık düzeyi, zorluklarla mücadele etmeyi sevmeyen bireylerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Yapılan bu araştırma çerçevesinde temel anlamda voleybol oyuncularının psikolojik sağlık düzeyleri ve diğer demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenerek literatüre katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Bütün dünyada yaygın şekilde kullanılmaya başlayan psikolojik beceri egzersizleri ile bir bütün olarak psikolojik performans stratejilerinin geliştirilmesi spor psikolojisine önemli bilgileri sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ile birlikte sporculara yönelik olarak yapılacak olan psikolojik ve mental koçluğun da sporcu üzerinde verimli bir şekilde etkisinin olacağı söylenebilir. Ayrıca psikolojik sağlık olgusu ile yapılacak olan çalışmalarda deneysel modeller test edilerek, ön-test ve son-test aşamalarının kaydı yetiştirilecek olan sporcular üzerindeki sportif faaliyetlerin stratejik olarak belirlenmesine de katkıda bulunacaktır. Bunun yanında yeni akademik çalışmalar çerçevesinde sporcuların sosyo-demografik özelliklerinin psikolojik sağlık ile ilgisinin daha net bir şekilde tespit edilebilmesi amacıyla örneklem grubu genişletilebilir. Sporcular ile birlikte yapılacak olan derinlemesine görüşmeler ile saha uygulamalarından elde edilen bulguların arka planlarının açıklanması nitel araştırma yöntemleri ile desteklenebilir.

5. Kaynakça

Arabacı R, Çankaya C. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Araştırılması . Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2007; 20 (1) , 1-15 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/uefad/issue/16685/173380>

- Coşkun R, Altunışık R, Yıldırım E. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı. s.144 , 9. Basım Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 2017.
- Doğan T. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Happiness & Well-Being 2015;3(1), 93-102.
- Güçlü N. Stres yönetimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 2001; 21(1), 91-109.
- Küçük AA, Sarıçam H. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler ile normal çocuğa sahip ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin karşılaştırılması. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı , s. 12-20,2015.
- Smith BW, Dalen J, Wiggins K, Tooley E, Christopher P, Bernard J. The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. International Journal of Behavioral Medicine 2008; 15(3), 194-200.
<https://doi.org/10.1080/10705500802222972>.
- Şahin M, Yetim AA, Çelik A. Psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu bir faktör olarak spor ve fiziksel aktivite, The Journal of Academic Social Science Studies 2012; 5(8), 373-80.



İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Matematik Kaygıları ve Okul Rehberlik Servisinin Bu Konudaki Katkılarına Yönelik Görüşleri

Kevser Günay^{a1}, Mesude Seven Gürçen^a

^aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya, Türkiye

Özet

Araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik kaygıları ve okul rehberlik servisinin bu konudaki katkılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma nicel yöntemlerden tarama araştırması modelinde gerçekleştirilmiş, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 19 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların cevapları belirlenen kategoriler altında sınıflandırılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin tamamı öğrencilerinde matematik kaygısı gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, matematik kaygısının öğrenciden kaynaklanan nedenini olumsuz duygu ve düşünceler, öğretmenden kaynaklanan nedenini öğretim yöntemi, aileden kaynaklanan nedeni başarmaya yönelik baskı, toplumsal nedeni dersin zor görülmesi, öğretim programından kaynaklanan nedeni ise programın yoğunluğu olarak ifade etmişlerdir. Matematik kaygısının sonucu olarak derse katılımın düşük olduğu belirtilirken matematik kaygısını önlemek için farklı öğretim yöntem ve araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul rehberlik servisinin bu konuda yaptığı çalışmaların yetersiz olduğu da çalışmanın bir diğer sonucudur. Öğretmenler rehberlik servisi ile birlikte etkinlik, seminer, öğrencilerin kaygılarını belirlemeye yönelik anketler ve becerilerini fark etmeye yönelik çalışmaların yapılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler:

Kaygı nedenleri, matematik kaygısı, okul rehberlik hizmetleri, öğretmen görüşü.

1. Giriş

2023 LGS'de 5,95 net ortalaması ile matematik öğrencilerin en başarısız olduğu ders olmuştur (NTV, 2023). Literatürde matematik başarısının düşmesine yol açan faktörlerden birisinin de matematik kaygısı olduğu ifade edilmektedir (Zakaria ve Nordin, 2008). Matematik kaygısı işlem yaparken veya bir matematik sorusunu çözerken yaşanan gerginlik, tedirginlik ve korku hislerini içermektedir (Ashcraft ve Faust, 1994). Matematik kaygısının nedenlerine yönelik çalışmalara baktığımızda Hadfield ve McNeil (1994) bu nedenleri zihinsel, kişisel ve çevresel olarak sınıflandırırken, Baloğlu ve Koçak (2006) bunları durumsal, kişisel ve çevresel olarak ifade etmişlerdir (Dede ve Dursun, 2008). Bu doğrultuda matematik kaygısının araştırmacılar tarafından ortaya konulan çok çeşitli nedenleri olduğunu söylemek mümkündür.

Reynolds (2003) öğrencilerin birçoğunun matematik kaygısına sahip olduğunu ve bu kaygının öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Ancak matematik öğretmenlerinin matematik kaygısına herhangi bir destek olmaksızın çözüm bulması zorlayıcı olabilir. Bu doğrultuda gelişimsel rehberlik modeli öğrencilerin hem duygusal hem de eğitsel gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir (Yeşilyaprak, 2016). Sonuçta matematik öğretmenleri tarafından öğrencilerin kaygılarının tespit edilmesi ve okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde yapılan çalışmaların ortaya konulmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik kaygıları ve okul rehberlik servisinin bu konudaki katkılarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

¹Sorumlu yazar adres: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 54300, Sakarya, Türkiye
e-mail: kevsergunay@sakarya.edu.tr

Aynı zamanda elde edilecek görüşler doğrultusunda matematik öğretmenleri ile okul rehberlik servisinin matematik kaygısına yönelik işbirliği içerisinde yapabilecekleri çeşitli uygulama önerileri sunulacaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda,

- İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik kaygısı ve okul rehberlik servisinin bu konudaki katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?

problemine yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli bir konuya ilişkin görüşlerinin anket veya görüşmeler yoluyla toplandığı çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu doğrultuda araştırmada tarama modeli ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik kaygılarına ve okul rehberlik servisinin bu konudaki katkılarına yönelik görüşleri araştırılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 19 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

	Kadın	Erkek
f	12	7
%	63	37

Çalışma grubundaki kişilerin 12 (%63)'si kadın, 7 (37)'si ise erkektir. Bu grupta yer alan kişilerin çalışma sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların öğretmenlik sürelerine ilişkin bilgiler

	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri
f	7	10	1	1
%	37	53	5	5

Tablo 2'deki bilgilere göre 7 kişi 0-5 yıldır, 10 kişi 6-10 yıldır, 1 kişi 11-15 yıldır ve 1 kişi de 16 yıl ve üzeri süredir ilköğretim matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Matematik Kaygısına Yönelik Görüşleri Anketi" ile Google Forms aracılığıyla çevrimiçi toplanmıştır. Görüş anketlerinde uzman görüşü alınması anketin güvenilirliğinin sağlanmasında yeterli olmaktadır (Chen,2011). Bu çerçevede anketin geliştirilmesi sürecinde bir matematik eğitimi ve bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanından görüş alınarak anketin güvenilirliği sağlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda fikir birliği sağlanarak kategorilere ayrılmıştır. Belirlenen kategoriler altında her soru için verilen cevaplar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda her bir araştırmacının değerlendirme sonuçları arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994)' ın kodlama benzerliği formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'e göre kodlayıcılar arası uyum % 80 olduğunda güvenilirlik sağlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada kodlayıcılar arası uyum % 98,3 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ankette yer alan sorular doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Anketin birinci sorusu olan " Matematik kaygısını kısaca tanımlayınız." a yönelik cevaplar Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların matematik kaygısı tanımlarına ilişkin bilgiler

	Matematiğin Yapılamayacağına Dair İnanç veya Önyargı-Koşullanma	Matematiği Yapamayacağına Yönelik Korku
f	13	7
%	68	37

Tablo 3'teki verilere göre matematik kaygısına ilişkin tanımların %68'i matematiğin yapılamayacağına dair inanç veya önyargı-koşullanma, %37'si ise öğrencinin matematiği yapamayacağına yönelik sahip olduğu korku kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen yanıtlardan 1 tanesinin bu iki kategoriye de kapsadığı görülmüştür.

Anketin ikinci sorusu olan "Öğrencilerinizin matematik dersine yönelik kaygılı olduğunu düşünüyor/gözlemliyor musunuz?" a verilen yanıtlarda tüm katılımcılar öğrencilerinde matematik kaygısını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Anketin üçüncü sorusu olan "Sizce matematik kaygısının öğrenciden kaynaklanan nedenleri var mıdır, varsa nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların matematik kaygısının öğrenciden kaynaklanan sebeplerine ilişkin görüşleri

	Olumsuz duygu ve düşünceler/ön yargı	Önceki öğrenme eksikliği	Yetersiz çalışma
f	8	6	3
%	47	35	18

Tablo 4'e göre öğretmenlerin 17 tanesi matematik kaygısının öğrenciden kaynaklanan nedeni olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin % 47'si matematik kaygısının öğrenciden kaynaklanan sebebini, öğretmene ve derse karşı sahip olunan olumsuz duygu ve düşünceler/ön yargı, % 35'i önceki öğrenme eksikliği ve % 18'i ise yetersiz çalışmaya dayandırmıştır.

Anketin dördüncü sorusu "Sizce matematik kaygısının öğretmenden kaynaklanan nedenleri var mıdır, varsa nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların matematik kaygısının öğretmenden kaynaklanan sebeplerine ilişkin görüşleri

	Bilgi eksikliği	Tutum ve davranışları (sert/uygunsuz yaklaşım)	Öğretim yöntemi
f	3	6	10
%	19	38	63

Tablo 5'teki verilere göre matematik kaygısının öğretmenden kaynaklanan sebeplerine ilişkin yanıtların % 19'u bilgi eksikliği, % 38'i öğrenciye yönelik sergilenen sert/uygunsuz tutum ve davranış ve % 63'ü öğretim yöntemi kategorisinde yer almaktadır. Elde edilen yanıtlardan 3 tanesinin bu kategorilerden iki tanesini kapsadığı görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin 16 tanesi matematik kaygısının öğretmenden kaynaklı sebepleri bulunduğunu ifade etmiştir.

Anketin beşinci sorusu "Sizce matematik kaygısının aileden/veliden kaynaklanan nedenleri var mıdır, varsa nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların matematik kaygısının aile/veliden kaynaklanan sebeplere ilişkin görüşleri

	Başarması için öğrenciyi zorlamaları/baskı yapmaları	İlgisizlik/destek olmama/öğrencinin duygularını görmezden gelme	Matematiğe yönelik olumsuz algı oluşturmak
f	7	3	6
%	44	19	37

Tablo 6'daki verilere göre cevap veren öğretmenlerin % 44'ü matematik kaygısının; başarması için öğrenciyi zorlama ve ona baskı yapma, %19'u ilgisizlik, destek olmama-öğrencinin duygularını görmezden gelme ve % 37'si matematiğe yönelik olumsuz algı oluşturma kategorileri ile aile ve veliden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Anketin altıncı sorusu "Sizce matematik kaygısının toplumsal/kültürel nedenleri var mıdır, varsa nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların matematik kaygısının toplumsal/kültürel sebeplerine ilişkin görüşleri

	Dersin zor olarak görülmesi	Matematik başarısının genel başarıya denk tutulması	Toplumsal matematik öğrenme eksikliği
f	9	4	3
%	60	27	20

Tablo 7'deki verilere göre cevap veren öğretmenlerin %60'ı dersin zor olarak görülmesini, %27'si matematik başarısının genel başarıya denk tutulmasını, %20'si toplumsal matematik öğrenme eksikliğini matematik kaygısının toplumsal/kültürel sebepleri olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen yanıtlardan 1 tanesinin iki kategoriye de kapsadığı görülmüştür.

Anketin yedinci sorusu "Sizce matematik kaygısının öğretim programı içeriğinden kaynaklanan nedenleri var mıdır, varsa nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların matematik kaygısının öğretim programı içeriğinden kaynaklanan sebeplerine ilişkin görüşleri

	Öğretim programının yoğunluğu	Öğretim programının içeriğinin hedeflere uygun olmaması
f	11	2
%	85	15

Tablo 8'deki verilere göre cevap veren öğretmenlerin %85'i öğretim programının yoğunluğunu, %15'i öğretim programının içeriğinin hedeflere uygun olmamasını; matematik kaygısının öğretim programının içeriğinden kaynaklanan nedenleri olarak ifade etmişlerdir.

Anketin sekizinci sorusu "Sizce matematik kaygısının diğer nedenleri nelerdir?" e verilen yanıtlara baktığımızda 1 öğretmenin matematiğin soyut olması, 1 öğretmenin ise sınav sistemi cevabını verdiği görülmektedir.

Anketin dokuzuncu sorusu "Matematik kaygısının sonuçlarını sınıfınızda gözlemliyor musunuz? Gözlemliyorsanız bunlar nelerdir?" e verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların matematik kaygısının sınıflarındaki sonuçlarına ilişkin görüşleri

	Derse katılımın düşüklüğü/derse karşı ilgisizlik	Başarısızlık	Yapamayacaklarına dair inançları	Umursamazlık	Belirtilmemiş
f	8	2	7	3	2
%	50	13	44	19	13

Tablo 9'daki verilere göre cevap veren öğretmenlerin %50'si derse katılımın düşüklüğü/derse karşı ilgisizliği, %13'ü başarısızlığı, %44'ü öğrencilerin yapamayacaklarına dair inançlarını, %19'u umursamazlığı matematik kaygısının sınıflarındaki sonuçları olduğunu belirtmiş, %13'ü ise görüş belirtmemiştir. Elde edilen yanıtlardan 3 tanesinin bu kategorilerden iki tanesini kapsadığı görülmüştür.

Anketin onuncu sorusu "Sınıfınızda matematik kaygısı varsa bunu önlemeye yönelik neler yapıyorsunuz?" a verilen yanıtlara ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların matematik kaygısını önlemeye yönelik çalışmalarına ilişkin bilgiler

	Oyun, materyal vb. çeşitli öğretim yöntem ve araçlarının kullanılması	Basitten karmaşığa öğretim	Günlük hayatla ilişkilendirme	Birebir ilgilenme	Belirtilmemiş
f	8	4	4	3	5
%	57	29	29	21	26

Tablo 10'daki verilere göre matematik kaygısını önlemeye yönelik yaptığı çalışmalara ilişkin bilgi veren öğretmenlerin %57'si oyun, materyal vb. çeşitli öğretim yöntem ve araçları kullandığını, %29'u basitten karmaşığa öğretim yaptığını, %29'u matematiği günlük hayatla ilişkilendirdiğini, %3'ü öğrencilerle birebir ilgilendiğini söylerken %26'sı yaptıkları çalışmaları belirtmemiştir. Elde edilen yanıtlardan 10 tanesinin bu kategorilerden iki tanesini kapsadığı görülmüştür.

Anketin on birinci sorusu olan "Sınıfınızda matematik kaygısını önlemek için okul rehberlik servisinden destek alıyor musunuz?" a öğretmenlerin 15'i evet, 3'ü hayır yanıtını vermiş, 1 öğretmen ise yanıt vermemiştir.

Anketin on ikinci sorusu olan "Okulunuzun rehberlik servisi var mı? Varsa öğrencilerin matematik kaygısını önlemek için neler yapıyor?" a verdikleri yanıtlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların okul rehberlik servisinin yaptığı çalışmalara ilişkin görüşleri

	Hiçbir şey	Öğrenci, öğretmen, veli işbirliği	Öğrenciyle birebir görüşme
f	5	1	1
%	35	7	7

Tablo 11'deki verilere göre cevap veren öğretmenlerin %35'i okul rehberlik servisinde hiçbir şey yapılmadığını, %7'si öğrenci, öğretmen, velilerin işbirliği içinde olduğunu, %7'si öğrenciyle birebir görüşme yapıldığını belirtmişlerdir.

Anketin on üçüncü sorusu olan "Matematik kaygısını önlemeye yönelik okul rehberlik servisi ve matematik öğretmenleri işbirliği içinde neler yapabilir?" e öğretmenler tarafından verilen yanıtlar aşağıda verilmiştir.

- Matematik köylerine gezi düzenlenebilir.
- Öğrencilere ve ailelere yönelik seminerler verilebilir.
- Anket ve testlerle öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ve bunların nedenleri belirlenebilir.
- Öğrencilere dersi sevdirmek için animasyonlar izletilmeli ve karikatür çalışmaları yapılabilir.
- Okul psikolojik danışmanlarının yoğun matematik kaygısı yaşayan öğrencilerle birebir görüşmeleri ve velilerini bilgilendirilebilir.

- Okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler fikir alışverişi yapabilir.
- Öğrencilere matematikle ilgili nasıl bir ders işlenmesini istediği anket şeklinde sorulup ve cevapları değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin motivasyonunun artması için destek olunabilir.
- Rehberlik servisi öğrencilere ders çalışma planı hazırlanabilir.
- Matematik etkinlikleri, yarışmaları düzenlenebilir haftalık ya da aylık ve ödüllü, bir matematik dergisi çıkarılabilir.
- Matematik öğretmenlerinin zümre toplantılarına okul psikolojik danışmanlarının katılımı sağlanabilir.
- Öğrencilere kendi bilgi ve becerilerini fark ettirecek çalışmalar yapılabilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonunda katılımcı öğretmenlerin tamamı öğrencilerinde matematik kaygısı gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Şenol ve diğerlerinin (2015) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin matematik korkusuna sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciden kaynaklı nedenler için verilen öğretmen cevaplarının çoğunluğu olumsuz duygu, düşünce ve önyargılar; öğretmenden kaynaklanan sebepler için ise öğretim yöntemi kapsamında yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretim yönteminin iyileştirilmesinin matematik kaygısını azaltacağı ifade edilmiştir (Bekdemir, Işık ve Çıkalı, 2004; Öztıp, 2023). Cevaplarda aile ve veliden kaynaklanan sebeplerin temelde öğrenciye başarması için yapılan baskıdan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Elde edilen cevapların önemli bir kısmına göre matematik kaygısının başlıca toplumsal nedeni dersin toplum tarafından zor görülmesidir. Matematik kaygısının öğretim programından kaynaklanan başlıca sebebinin ise programın yoğunluğu olarak ifade edildiği görülmüştür. Diğer nedenler ise sınav sistemi ve matematiğin soyut olması olarak belirtilmiştir. Sarı (2022) tarafından yapılan çalışmada matematik kaygısının durumsal nedenleri öğretmen, aile, öğretim stili ve matematiğin doğası olarak ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda çalışma sonunda matematik kaygısının elde edilen sebeplerinin literatürde ortaya koyulan temel sebepler ile örtüştüğü; bunlara ek olarak öğrenci, toplum ve öğretim programı şeklinde nedenlerinin de bulunduğu görülmüştür.

Cevapların yarısı matematik kaygısının sonucu olarak derse katılımın düşük olduğunu, bir kısmı ise öğrencilerin yapamayacaklarına yönelik inanca sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu kaygıyı önlemeye çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı farklı öğretim yöntem ve araçlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu matematik kaygısını önlemek için okul rehberlik servisinde destek aldığını belirtmişlerdir ancak bu öğretmenlerin daha az bir kısmı okulunda rehberlik servisi bulunduğunu ifade etmiştir. Bu durumda matematik kaygısını önlemek için okul rehberlik servisinde destek alan öğretmenlerin bazılarının görev yaptığı okulda rehberlik servisi bulunmamasına rağmen Rehberlik Araştırma Merkezlerinden destek aldıkları veya daha önce çalıştıkları okullarda okul rehberlik servisinin bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu öğretmenler okullarına görevlendirme ile gelen okul psikolojik danışmanından da destek almış olabilirler. Demir ve Durmaz (2018) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin destek almaksızın matematik kaygısına müdahale etmekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çerçevede matematik kaygısını önlemeye yönelik öğretmenlerin okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleri ve matematik öğretmenleriyle yapacakları konsültasyon çalışmalarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Katılımcıların bazıları matematik kaygısına yönelik çalışmalar yapıldığını ifade etmiş, ancak bunun yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmaların yetersiz olarak algılanması görünürlüğünün düşük olmasından da kaynaklanabilir. Bu algının değişmesi için okul rehberlik servisinin çalışmalarının daha görünür olması önemlidir. Öğretmenler matematik kaygısını önlemeye yönelik okul rehberlik servisi ile birlikte seminer, etkinlik animasyon gösterimlerinin düzenlenebileceğini, öğrencilerin kaygılarını tespit etmeye yönelik anketler uygulanabileceğini ve öğrencilerin kendi becerilerine yönelik farkındalık çalışmaları yaptırılabilirliğini önermişlerdir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının ana müdahalelerinden biri olan sınıf rehberliğinin öğrencilerin baş etme becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yöntemlerden biri olduğu (Nazlı, 2019) düşünüldüğünde sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanması matematik kaygısına yönelik önleyici bir müdahale olarak önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Ashcraft, M. H. & Faust, M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition & Emotion*, 8(2), 97-125.
- Baloğlu, M. ve Koçak, R. A. (2006). Multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325-1335
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkılı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. bs.) Pegem Akademi.
- Chen, T. (2011). *The Development of a Holistic and Quantitative Tool for the Assessment and Improvement of Survey Quality* (Doctoral dissertation).
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Demir, S. ve Durmaz, M. (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik kaygısı hakkındaki görüşleri ve müdahale yöntemleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-27.
- Hadfield, O. D. & McNeil, K. (1994). Learning styles of elementary preservice teachers. *The Clearing House*, 75, 142-145.
- Nazlı, S. (2019). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı. Anı Yayıncılık.
- NTV. (2023). *LGS'de net ortalaması geçen yıla kıyasla arttı*. Erişim adresi: <https://www.ntv.com.tr/egitim/lgsde-net-ortalamasi-gecen-yila-kiyasla-artti,1YhD6ZyAkU-rekyTkupyWA#>
- Öztop, F. (2023). Matematik Öğretiminde Dijital Teknoloji Kullanımının Öğrencilerin Matematik Kaygısını Azaltmadaki Etkililiği: Bir Meta-Analiz. *Erciyes Journal of Education*, 7(1), 22-40.
- Reynolds, J. M. (2003). *The Role of Mathematics Anxiety in Mathematical Motivation: A Path Analysis of the Cane Model*. Unpublished Doctoral Dissertation. The College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.
- Sarı, M.H. (2022). Matematik Kaygısının Durumsal Sebepleri. Sarı, M. H., ve Baloğlu, M. (Ed.). *Matematik Kaygisi: Tanımı, Özellikleri, Yaygınlığı, Nedenleri ve Tanınması* Vizetek Yayıncılık.
- Şenol, A., Dündar, S., Kaya, İ., Gündüz, N. ve Temel, H. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Korkusu ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(2).
- Yeşilyaprak, B. (2016). 21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Nobel Yayınları.
- Zakaria, E. & Nordin, N. M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 27-30.

Okul Öncesi Dönemde Açık Alan Eğitimi Üzerine Türkiye’ de Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Bibliyografik Analizi (2016-2023)

Perihan Civelek^{a1}

^aBilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Bilecik, Türkiye

Özet

Çalışmada okul öncesi dönemde 2016-2023 yılları arasında Türkiye’ de açık alan eğitimi üzerine yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bibliyometrik analiz yöntemine uygun olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 38 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır. Bu durumda okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmaların % 0,45 oranında olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde açık alan eğitiminin önemi düşünüldüğünde bunun oldukça düşük bir oran olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine toplam 38 lisansüstü tez çalışmasının daha çok yüksek lisans tezlerinden oluştuğu ve tezlerin çoğunun 2022 yılında üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilgili çalışmalarda 7 doktora tezinin bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerin gerçekleştirildiği üniversiteler çeşitlilik göstermekle birlikte, tezler çoğunlukla Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi bünyelerinde gerçekleştirilmiştir. Tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri enstitüsü, temel eğitim ana bilim dalı ve okul öncesi eğitim programı bünyesinde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, tezlerde çoğunlukla nitel desenin kullanıldığı, bunu ise nicel ve karma desen çalışmalarının izlediği görülmüştür. Bu bağlamda nitel desende daha çok durum çalışması modeli ve nicel desende ise deneysel desen modeline yer verilmiştir. İncelenen tezlerin çoğu okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bunu ise okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler izlemektedir. Tezlerde kullanılan veri toplama tekniklerinin çeşitlilik gösterdiği ve bir tezde birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda tezlerde en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur. Tezlerin çoğu açık alanda gerçekleştirilen etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bu alanda en çok çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra görüş çalışmaları ve durum incelemesi yapılan çalışma alanları bulunmaktadır. Tezlerde en sık okul öncesi eğitimi, okul öncesi dönem, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, bilimsel süreç becerileri kelimelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte açık alan eğitimi yerine sınıf dışı eğitim, dış mekân gibi ifadelerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur.

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitim, açık alan eğitimi, açık alan etkinlikleri, açık alanda öğrenme.

1. Giriş

Yurt içi literatürde çoğunlukla *sınıf dışı eğitim* (Avcı ve Gümüş, 2019; Demirtaş ve Akkocaoglu Çayır, 2021; Göloğlu Demir ve Yılmaz, 2018; Gül vd., 2018; Okur-Berberoglu ve Uygun, 2013; Tağrikul ve Yılmaz, 2019; Yazıcı ve Omca Çobanoğlu, 2017), *açık havada eğitim* (Aşkar, 2021; Sebik ve Kıratlı, 2020); *okul dışı öğrenme* (Avan vd., 2019; Ay vd., 2015; Gürsoy, 2018; Kubat, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Sontay vd., 2016) gibi kavramlarla ifadelendirilen açık alan eğitimi; en genel anlamda mekân dışı gerçek ortamlarda tüm duyarlar kullanılarak gerçekleştirilen, ilk elden gözlem ve doğrudan yaşantılar aracılığıyla doğa ile etkileşime fırsat sunan, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan bir öğretim metodu şeklinde tanımlanabilir (Eaton, 1998; Hammerman ve Hammerman, 1973; Priest, 1986). Uluslararası literatürde ise sıklıkla *outdoor education* (Brookes, 2010; Donaldson ve Donaldson, 2013; Dymont ve Potter, 2014; Gustafsson vd., 2012; Rios ve Brewer, 2014; Sandell ve Öhman, 2012) şeklinde kullanılsa da; *out-of-school* (Hull ve Schultz, 2012; Prevatt ve Kelly, 2003; Fredricks, 2011), *outdoor learning* (Bentsen ve Jensen, 2012; Harris ve Bilton, 2019; Lugg, 2007), *out-of-class* (Dobrasky ve Frymier, 2004; Hyland, 2004; Jones, 2008; Lai vd., 2015; Peters, 2018) gibi ifadelerin kullanımı da yaygındır. Doğa eğitimi, çevre eğitimi vb. kavramların yerine sıklıkla kullanılan açık alan eğitimi,

¹Sorumlu yazar adres: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, 11100, Bilecik, Türkiye
e-mail: perihan.civelek@bilecik.edu.tr

gerçek ortamlarda gerçekleştirilmesi ve ilk elden deneyim fırsatı sunması nedeniyle diğer alanlardan ayrılmakla birlikte; doğa eğitimi, çevre eğitimi, macera eğitimi gibi alanları da kapsayan daha geniş bir yelpazeye sahiptir (Bartosh, 2013; Bisson, 1996).

Mekan dışı alanlar çocukların doğal dünyaya erişebilmelerine izin veren, bu sayede birçok materyal, ekipman ve ortam ile etkileşime fırsat sunan önemli alanlardır (Miranda vd., 2017). Erken çocukluk döneminin diğer tüm dönemleri etkileyecek alışkanlık, davranış, beceri ve tutumların kazanıldığı bir dönem olduğu ve bu dönemde çocuklara zengin uyarıcı bir çevre sunmanın diğer tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeyi desteklediği (Kaya Aydın, 2019) göz önüne alındığında; çocuklara sadece iç mekân fırsatları sunmanın, çocukların gelişimini desteklemede yeterli olmayacağı açıktır. Açık alanlar, iç mekândaki sınıflara göre, doğrudan doğa ile etkileşime izin verdiği için, çocukların motivasyonlarını artırmaktadır (Jidovtseff vd., 2021; Mannion vd., 2013). Kaç yaşında olursa olsunlar çocuklar, daima sınıf dışında düzenlenen etkinliklere daha fazla katılma isteği göstermektedir. Bu durumun en temel nedenlerinden birisi çocuklara özgür bir ortam olanağı sunan açık alanların, aynı zamanda ilk elden deneyimlemeye fırsat vermesidir (Câmpân ve Bocoş, 2019). Bu nedenle erken yıllardan itibaren çocukların doğa ile temas edebildikleri bu ortamların eğitim amaçlı kullanımı oldukça önemlidir. Bu kapsamda çalışmada okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine Türkiye’de yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. İncelenen tezlerin yıllara ve türe göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen tezlerin gerçekleştirildiği üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen tezlerin yürütüldüğü enstitü/anabilim dalı/ /programa göre dağılımı nasıldır?
4. İncelenen tezlerin araştırma desenine göre dağılımı nasıldır?
5. İncelenen tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
7. İncelenen tezlerin araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
8. İncelenen tezlerde en sık kullanılan anahtar kelimeler nedir?

Çalışmada okul öncesi dönemde çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan açık alan eğitime yönelik ülkemizde yapılan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir. Bu bakımdan okul öncesi dönemde açık alan eğitiminin öneminin vurgulanması, ülkemizde mevcut durumun ortaya konularak çeşitli önerilerde bulunulması açısından önemlidir. Ayrıca ilgili çalışmanın konu bakımından alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada 2016-2023 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde gerçekleştirilen açık alan eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amacı doğrultusunda çalışmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilgili yıllarda gerçekleştirilen toplam 38 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır. Tezlerin araştırma kapsamına dâhil edilmesinde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

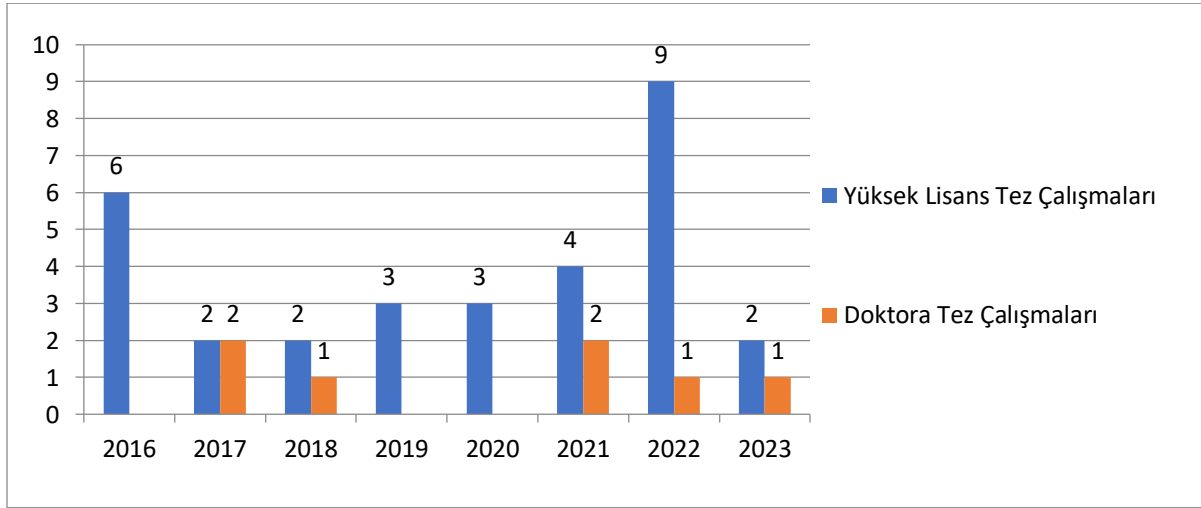
- Tezlerin okul öncesi dönemi kapsamı
- Yapılan çalışmaların YÖK veri tabanında yayınlanan tezlerden oluşması
- Tezlerin konu alanlarının açık alan eğitimi içermesi
- Tez çalışmalarının Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması

Çalışma doğrultusunda ilgili tez çalışmalarına TÜBİTAK-ULAKBİM resmi web sayfası aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu bağlamda veri toplama süreci öncesinde açık alan eğitimi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiş ve ilgili çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler saptanarak bir kelime tablosu oluşturulmuştur. Ayrıca ilgili literatürden yola çıkılarak açık alan eğitimi yerine sıklıkla kullanılan kelimeler de ilgili listeye eklenmiştir. Bu kapsamda “sınıf dışı”, “sınıf dışı etkinlik”, “sınıf dışı eğitim”, “okul bahçesi”, “dış mekân”, “okul dışı”, “okul dışı öğrenme ortamı”, “okul dışı öğrenme”, “okul dışı etkinlik”, “okul dışı eğitim etkinlikleri”, “okul dışarıda”, “okul bahçesi”, “okul bahçesi etkinlikleri”, “mekân dışı”, “mekân dışı eğitim”, “informal eğitim”, “duvarsız okul”, “doğa”, “doğa uygulamaları”, “doğa eğitimi”, “dış oyun alanı”, “dış mekânda oyun”, “dış mekân”, “dış mekânda etkinlik”, “deneyimsel öğrenme”, “çevre uygulamaları”, “açık hava”, “açık havada öğrenme”, “açık hava zamanı”, “açık hava ortamı”, “açık hava etkinlikleri”, “açık alan”, “açık alan tercihi”, “açık alan etkinlikleri”, “açık alan eğitimi”, “out-of-school”,

“out-of-class”, “non-school learning”, “outdoor”, “outdoor play”, “outdoor environment”, “outdoor play environment”, “outdoor learning”, “outdoor exploration”, “outdoor activities”, “nature education” anahtar kelimeleriyle ilgili tez çalışmalarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda 46 farklı anahtar kelime kullanılarak tezler taranmıştır. İlgili anahtar kelimelerle arama yapıldığında 10.603 tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu tezlerin arasında ise 38 tezin okul öncesi dönemde gerçekleştirildiği ve araştırılan konu alanını içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri Haziran 2023 tarihinde toplanmıştır. İlgili tezler öncelikle “pdf” formatında kaydedilmiş ve yıllara göre klasörlere ayrılarak tez numaraları ile dosyalanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Tez İnceleme Formu’ na veri aktarımı gerçekleştirilmiştir. İlgili formda, alt problemler kapsamında ele alınan bibliyografik özelliklerin (tezlerin yılları ve türleri, gerçekleştirildiği üniversite, tezlerde kullanılan araştırma deseni vb.) yer aldığı bir tablo bulunmaktadır. Çalışmanın veri güvenilirliğini sağlamak adına bir hafta sonra ‘Tez İnceleme Formu’ na veri girişi tekrar yapılarak, iki veri setinin karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve alt problemler kapsamında çalışmanın bulguları bölümünde sunulmuştur.

3. Bulgular

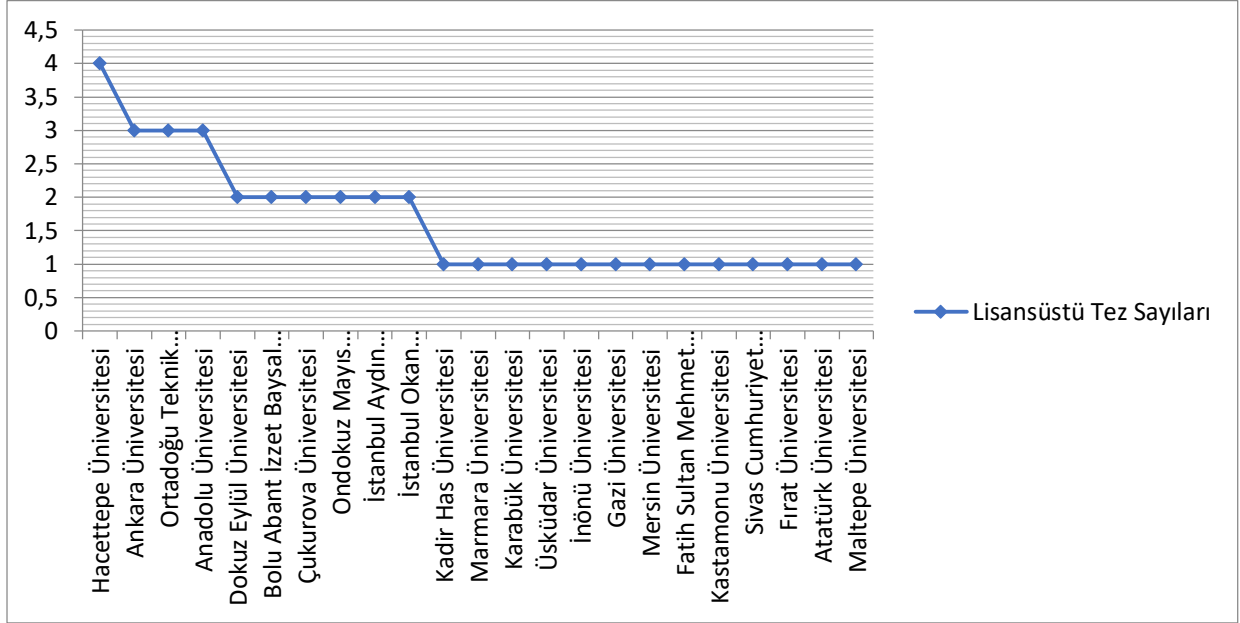
Çalışmanın bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır. Bu kapsamda tez çalışmalarının yıllara ve türüne göre dağılımına ilişkin bulgulara Şekil 1.’ de yer verilmektedir.



Şekil 1. Tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımı

Şekil 1.’ e göre 2016-2023 yılları arasında Türkiye’ de okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine toplam 38 lisansüstü tez çalışmasının bulunduğu ve bu çalışmaların daha çok yüksek lisans tezlerinden (n=31) oluştuğu görülmektedir. 7 çalışma ise doktora tezini içermektedir. Tezlerin çoğu 2022 yılında (n=10) gerçekleştirilmiştir. Bu sayıyı sırasıyla 2016 (n=6) ve 2021 yıllarında (n=6) yapılan tez çalışmaları izlemektedir. Ayrıca 2017 yılında dört tez; 2018, 2019, 2020 ve 2023 yıllarında yapılmış üçer tez çalışması bulunmaktadır. 2016, 2019 ve 2020 yıllarındaki tüm tezler yüksek lisans tezlerinden oluşurken, bu yıllarda doktora tez çalışmasına rastlanmamıştır.

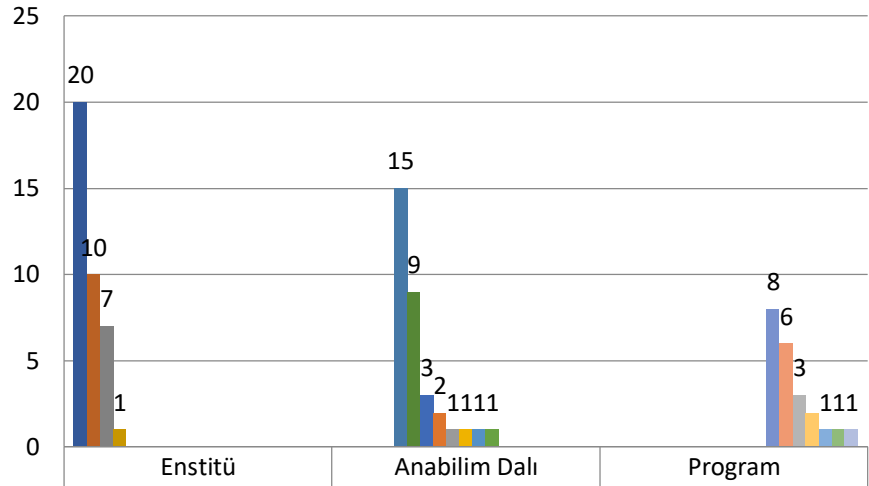
Şekil 2.’ de ise lisansüstü tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular sunulmaktadır.



Şekil 2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Şekil 2. incelendiğinde 2016-2023 yılları arasında üretilen tezlerin, gerçekleştirildiği üniversitelere göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu kapsamda okul öncesi dönemde açık alan eğitime ilişkin lisansüstü tezlerin daha çok Hacettepe Üniversitesi (n=4) bünyesinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bunu ise Ankara Üniversitesi (n=3), Ortadoğu Teknik Üniversitesi (n=3) ve Anadolu Üniversitesi (n=3) izlemektedir. Ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve İstanbul Okan Üniversitesi bünyesinde ikişer adet lisansüstü tez üretilmiştir. Diğer üniversitelerde ise (Kadir Has Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi) birer tez çalışması ortaya konulmuştur.

Şekil 3.' te tezlerin gerçekleştirildiği enstitü/anabilim dalı/program dağılımına ilişkin veriler sunulmaktadır.



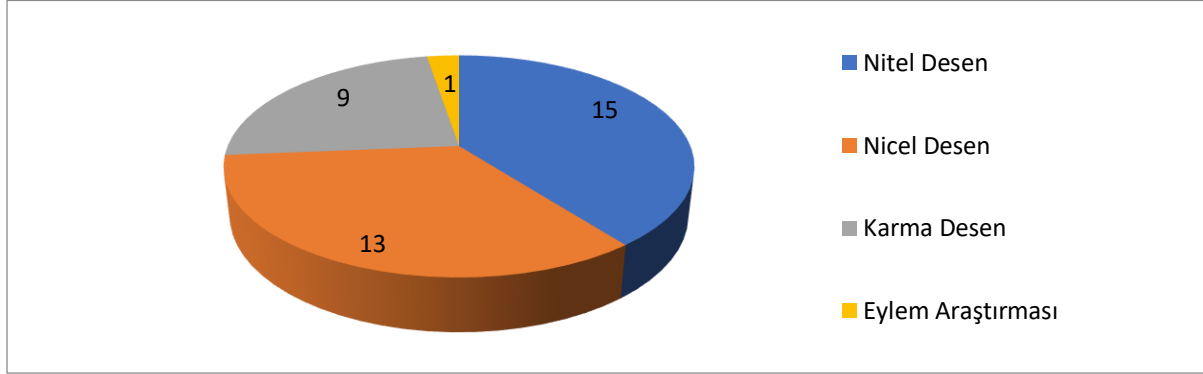
■ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	20		
■ Sosyal Bilimler Enstitüsü	10		
■ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	7		
■ Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1		
■ Temel Eğitim ABD		15	
■ İlköğretim ABD		9	
■ Eğitim Bilimleri ABD		3	
■ Okul Öncesi Eğitimi ABD		2	
■ Matematik ve Fen Bilimleri ABD		1	
■ Çocuk Gelişimi ABD		1	
■ Yeni Medya ve Gazetecilik ABD		1	
■ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD		1	
■ Okul Öncesi Eğitimi			8
■ Okul Öncesi Öğretmenliği			6
■ İlköğretim ve Erken Çocukluk Eğitimi			3
■ Eğitim Programları ve Öğretim			2
■ Tasarım			1
■ Yeni Medya ve Gazetecilik			1
■ Fen Bilgisi Eğitimi			1

Şekil 3. Tezlerin Enstitü/Anabilim Dalı/ /Program dağılımı

Şekil 3. incelendiğinde lisansüstü tezlerin çoğunun (n=20) eğitim bilimleri enstitüsü, temel eğitim anabilim dalı (n=15) ve okul öncesi eğitimi (n=8) programı bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu ise sosyal bilimler enstitüsü (n=10), ilköğretim anabilim dalı (n=9), okul öncesi öğretmenliği programında (n=6) yapılan tez çalışmaları izlemektedir. Diğer tezler lisansüstü eğitim enstitüsü (n=7) ve sağlık bilimleri enstitüleri (n=1) bünyelerinde gerçekleştirilirken; anabilim dalları ise çeşitlilik göstermektedir. Bu doğrultuda tezlerden üçü eğitim bilimleri anabilim dalında, ikişer tez okul öncesi eğitimi ile matematik ve fen bilimleri anabilim

dalı bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca birer tez çocuk gelişimi, yeni medya ve gazetecilik anabilim dalları ile çocuk gelişimi ve eğitimi anabilim dalında yürütülmüştür. Tezlerin gerçekleştirildiği programlar da çeşitliliğe sahiptir. Bu doğrultuda tezlerden üçü ilköğretim ve erken çocukluk eğitimi programı, ikisi eğitim programları ve öğretim programı, birer tez ise tasarım, yeni medya ve gazetecilik, fen bilgisi eğitimi programlarında yapılmıştır.

Şekil 4.' te ise tezlerin desen özelliklerine göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

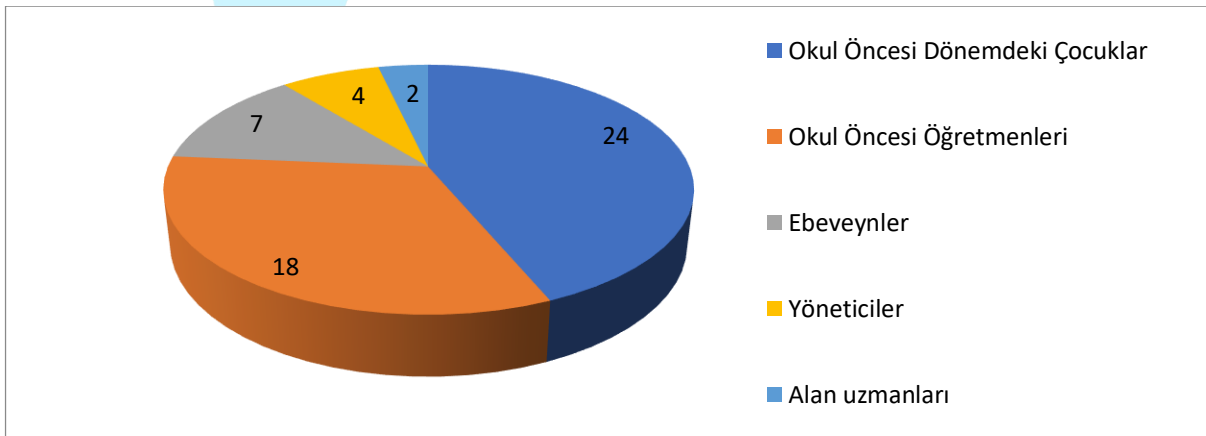


Şekil 4. Tezlerin desen özelliklerine göre dağılımı

Şekil 4. incelendiğinde, okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine yapılmış olan lisansüstü tezlerde çoğunlukla nitel desenin kullanıldığı (n=15) görülmektedir. Bu kapsamda nitel desenin kullanıldığı çalışmaların çoğu durum çalışması (n=9) modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İkiser çalışmada nitel teknik ve olgubilim/fenomenolojik desene yer verilmiştir. Bunun yanı sıra davranış haritası ve görüşme tekniği desenlerinin kullanıldığı birer adet nitel çalışma bulunmaktadır.

Şekil 4.' e göre 13 çalışmanın nicel desene uygun olarak tasarlandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan 10' u deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilirken, 3 çalışma ise tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Şekil 4' e bakıldığında 9 çalışmanın karma desene göre ve 1 çalışmanın eylem araştırması modeline göre yürütüldüğü belirlenmiştir.

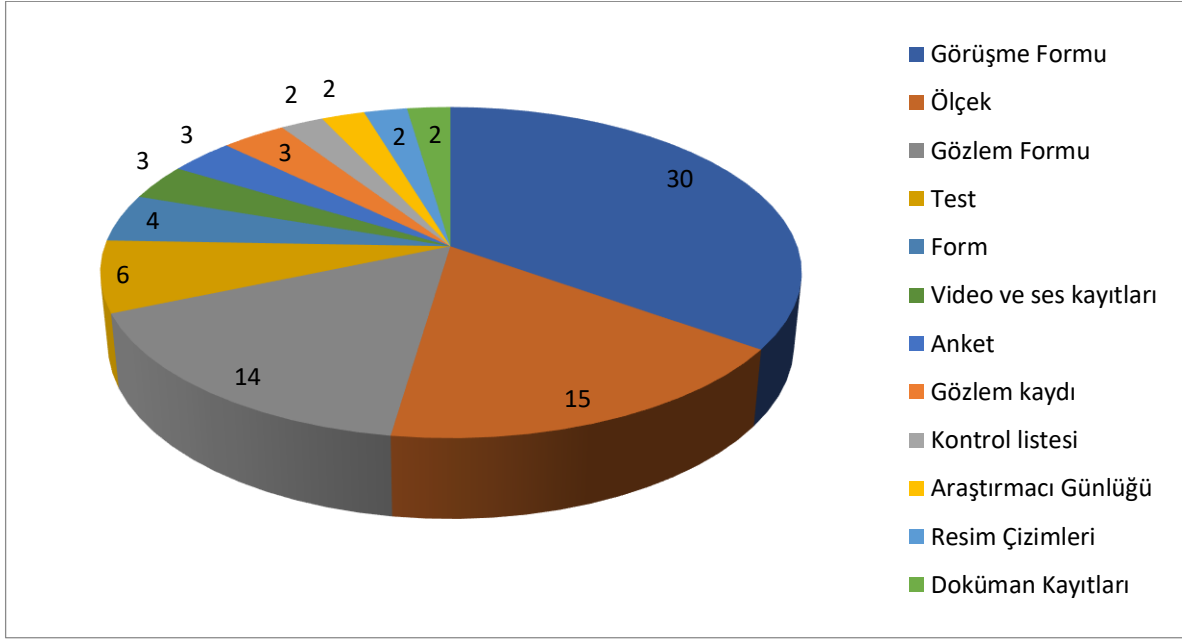
Şekil 5.' te lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği çalışma grubuna ilişkin bulgular sunulmaktadır.



Şekil 5. Tezlerin gerçekleştirildiği çalışma grupları

İncelenen çalışmalarda, çalışma gruplarının çeşitlilik gösterdiği ve tezlerde birden fazla çalışma grubuna yer verildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda Şekil 5. incelendiğinde ilgili tezlerde daha çok okul öncesi dönemdeki çocuklarla (n=24) çalışıldığı görülmüştür. Bunu ise okul öncesi öğretmenleri (n=18) ve ebeveynler (n=7) izlemektedir. Diğer çalışma gruplarını ise yöneticiler (n=4) ve alan uzmanları (n=2) oluşturmaktadır.

Şekil 6.' da tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veriler bulunmaktadır.

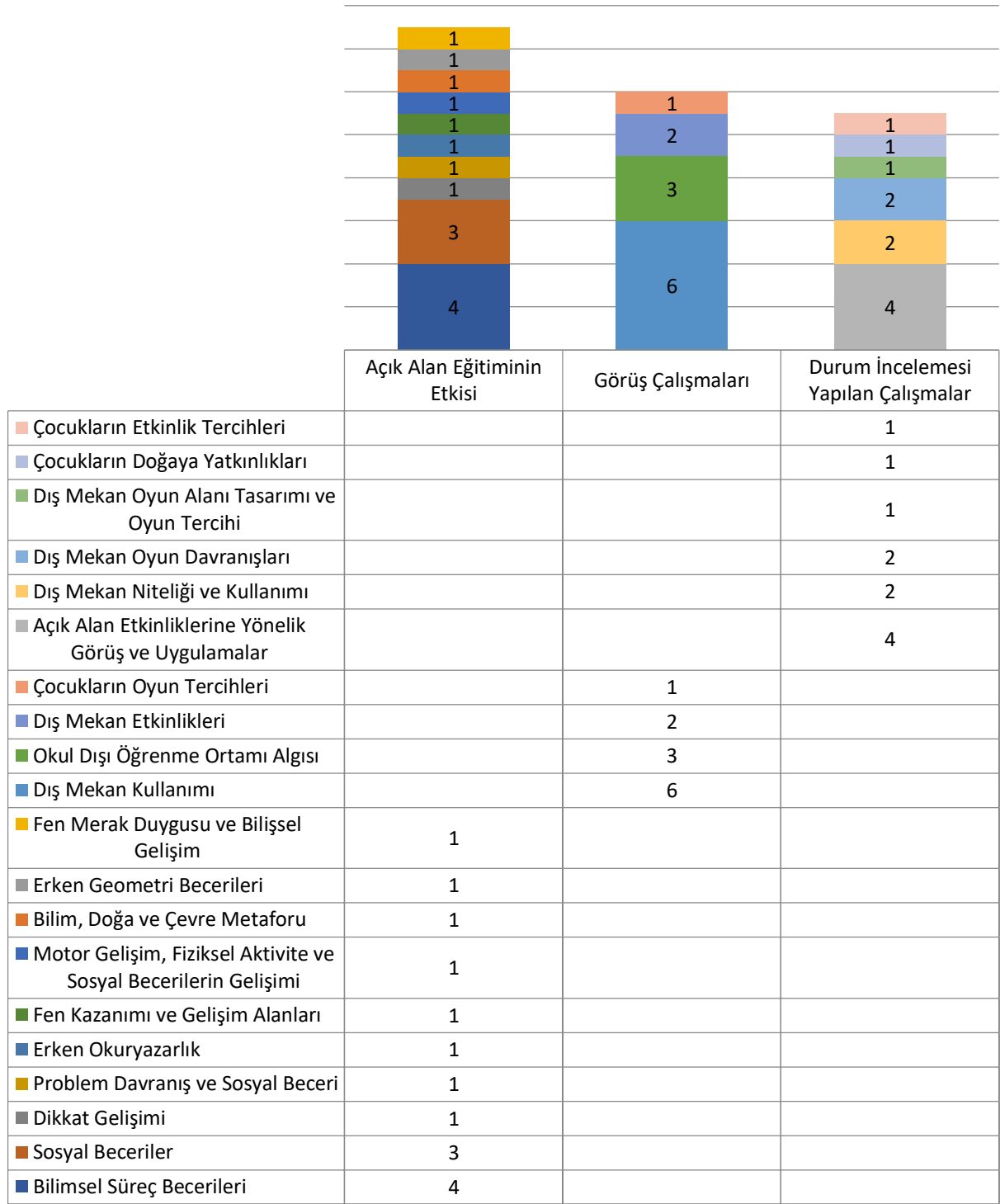


Şekil 6. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Şekil 6.'ya bakıldığında tezlerde kullanılan veri toplama tekniklerinin çeşitlilik gösterdiği ve bir tezde birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda tezlerde en fazla kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur (n=30). Bunu ise ölçek (n=15), gözlem formu (n=14), test (n=6) izlemektedir. Ayrıca form (n=4), video ve ses kayıtları (n=3), anket (n=3), gözlem kaydı (n=3), kontrol listesi (n=2), araştırmacı günlüğü (n=2), resim çizimleri (n=2) ve doküman kayıtları (n=2) diğer ölçme araçlarını oluşturmaktadır.

Şekil 7.'de tezlerin araştırma alanlarına göre dağılımları bulunmaktadır.

Educational Researches and
Publications Association



Şekil 7. Tezlerin araştırma alanlarına göre dağılımları

Şekil 7. incelendiğinde incelenen lisansüstü tezlerdeki araştırma alanlarının; açık alan eğitiminin etkisinin incelendiği çalışmalar, görüş çalışmaları ve durum incelemesi yapılan çalışmalar temaları etrafında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda 15 çalışmada açık alan eğitiminin çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu tema altında daha çok açık alan eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerine (n=4) ve sosyal becerilerine etkisi (n=3) üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Bununla birlikte dikkat gelişimi (n=1), problem davranış ve sosyal beceri (n=1), erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi (n=1), fen kazanımı ve gelişim alanları (n=1), motor gelişim, fiziksel aktivite ve sosyal becerilerin gelişimi (n=1), bilim, doğa ve çevre metaforu (n=1), erken geometri becerilerinin gelişimi (n=1) ile fen merak duygusu ve bilişsel gelişim (n=1) konu alanları üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

- İncelenen tezlerin gerçekleştirildiği üniversiteler çeşitlilik göstermekle birlikte, tezler çoğu Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi bünyelerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri enstitüsü, temel eğitim ana bilim dalı ve okul öncesi eğitim programı bünyesinde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Ülkemizde açık alan eğitiminin gelişimi ve ilerlemesinin özellikle de Avrupa ülkelerine göre daha geride olduğu bilinmektedir. Oysa açık alan eğitimi bir çocuğun kendi doğası içinde tüm yönlerden gelişimini desteklemesi bakımından oldukça etkilidir. Bu nedenle ülkemizde okul öncesi dönemde yapılacak olan çalışmaların sadece okul öncesi eğitimi programları bünyelerinde değil, multidisipliner bir bakış açısının sağlanması amacıyla diğer disiplinlerle iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

- Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, tezlerde çoğunlukla nitel desenin kullanıldığı, bunu ise nicel ve karma desen çalışmalarının izlediği görülmüştür. Bu bağlamda nitel desende daha çok durum çalışması modeli ve nicel desende ise deneysel desen modeline yer verilmiştir. Çalışmanın bu sonucuna göre yapılacak diğer çalışmalarda desen çeşitlemesine yer verilmesi önerilmektedir. İncelenen çalışmaların daha çok tek bir yöntem ile gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu durum okul öncesi dönemde açık alan eğitime yönelik derinlemesine veri elde edilmesini engellemektedir.

- İncelenen tezlerin çoğu okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Bunu ise okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler izlemektedir. Bu kapsamda veri çeşitliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması adına yapılacak diğer çalışmaların birden fazla çalışma grubuyla gerçekleştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılacak çalışmaların farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

- İncelenen tez çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda daha çok görüş elde edildiği belirlenmiştir. Yapılacak çalışmalarda daha derinlemesine veriler elde edilebilmesi amacıyla farklı ölçme araçlarının kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

- Tezlerin çoğu açık alanda gerçekleştirilen etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda çoğunlukla açık alan eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra görüş çalışmaları ve durum incelemesi yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Yapılacak çalışmalarda farklı konu alanları üzerinde çalışılması önerilmektedir.

- Tezlerde en sık okul öncesi eğitimi, okul öncesi dönem, okul dışı öğrenme, okul dışı öğrenme ortamları, bilimsel süreç becerileri anahtar kelimelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte açık alan eğitimi yerine sınıf dışı eğitim, dış mekân gibi anahtar kelimelerin kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Bu kapsamda açık alan eğitime yönelik yapılan çalışmalara kolaylıkla ulaşılabilirliğin sağlanması adına ilgili çalışmaların anahtar kelimelerine açık alan eğitime yönelik ifadelerin yazılması önerilmektedir.

Ülkemizde açık alan eğitime yönelik yapılan birçok çalışma bulunsun da (Aşkar, 2021; Avcı ve Gümüş, 2019; Avan vd., 2019; Cirit Gül vd., 2018; Demirtaş ve Akkocaoğlu Çayır, 2021; Göloğlu Demir ve Yılmaz, 2018; Kubat, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Taşgrikul ve Yılmaz, 2019), okul öncesi dönemde açık alan eğitimi üzerine yapılmış olan çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlgili çalışmada konuya ilişkin toplam 10.603 tez çalışmasından 38' inin okul öncesi dönemde gerçekleştirilmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Oysa açık alan eğitimi okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel alanlarda ilerlemelerini desteklemektedir (Abbott & Flynn, 2022; Agostini vd., 2018; Deschamps vd., 2022; Jidovtseff vd., 2021). Açık alan eğitimi, dış mekânların eğitimin bir parçası olarak kullanıldığı (Parker, 2022), insanlar ve doğal kaynaklar arasındaki ilişkiler üzerine temellenmektedir (Priest, 1986). Bu bağlamda açık alan eğitimi insanlar ve çevre ile nasıl ilişki kurulacağını çocuklara doğal yollarla öğretmektedir (Brown, 2008). Açık alan eğitiminde etkinlikler gerçek yaşamı içine alarak gerçekleştirilir. Bu nedenle doğrudan deneyimlemeye fırsat sunduğu için çocukların aktif katılımını desteklemektedir (Erentay ve Erdoğan, 2012; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013). Çocuklar yaşadıkları bu deneyimler aracılığıyla ise güven ve yeterlik duygusu kazanmaktadır. Bu alanlarda geçirilen zamanlar, çocukların tüm gelişim alanlarının yanı sıra özellikle de fiziksel ve ruhsal sağlığı için oldukça etkilidir (Aşkar, 2021). Doğaları gereği hareket etmeyi seven çocuklar için hareket yaşamın bir parçasıdır. Açık alanlar özgür hareket etme imkânı sunarak çocukların bu yaşamsal ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunu karşılamaktadır (Gönen ve Saranlı, 2014). Açık alan eğitime yeteri kadar yer vermemek, çocukların doğadaki hareketliliğini sınırlandırmaktadır (Malone, 2007). Bu nedenle özellikle de okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerinde oldukça önemli bir role sahip olan açık alan eğitime yönelik olarak ülkemizde yapılacak olan konuya ilişkin yapılan çalışmaların türü, niteliği ve niceliği artırılmalıdır.

5. Kaynakça

- Abbott, K., & Flynn, S. (2022). Outdoor education, interaction and reflection: a study of Irish outdoor ECEC. *Irish Educational Studies*, 1-21.
- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12.
- Aşkar, N. (2021). Açık Havada Eğitim: Okul Öncesi Eğitim Programı Materyalleri Bağlamında Bir Değerlendirme, *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153.
- Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). Stem eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu bilim kampı. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 39-51.
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 351-377.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 103-118.
- Bartosh, O. (2003). Environmental Education: Improving Student Achievement. (Master thesis) The Evergreen State College, Washington.
- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Bisson, C. (1996). The Outdoor Education Umbrella: A Metaphoric Model to Conceptualize Outdoor Experiential Learning Methods. ERIC Digest, 40-46.
- Brookes, A. (2010). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 34(4), 405-425.
- Brown, M. (2008). Outdoor education: Opportunities provided by a place based approach. *New Zealand Journal of Outdoor Education: Ko Tane Mahuta Pupuke*, 2(3), 7-25.
- Câmpan, A. S., & Bocoş, M. (2019). The Outdoor Activities In Preschool Education. In V. Chis, & I. Albuşescu (Eds.), *Education, Reflection, Development* (pp. 1-6). Future Academy.
- Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Omca Çobanoğlu, E., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 103-120.
- Demirtaş, S., & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 1-30.
- Deschamps, A., Scrutton, R., & Ayotte-Beaudet, J. P. (2022, December). School-based outdoor education and teacher subjective well-being: An exploratory study. *Frontiers in Education*, 7, 1-10.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Dyment, J. E., & Potter, T. G. (2014). Is outdoor education a discipline? Provocaitons and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193-208.
- Eaton, D. (1998). Cognitive and affective learning in outdoor education (PhD Thesis). University of Toronto, Toronto.
- Erentay, N., & Erdoğan, M. (2012). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335.
- Göloğlu Demir, C., & Yılmaz, H. (2018). Sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin bilim ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi ve duygu analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 101-116.
- Gönen, M., & Saranlı A. G. (2014). Okul öncesinde kapalı ve açık hareket alanlarının yeterliğinin değerlendirilmesi: Başkent Ankara örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 409-419.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N., & Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(1), 63-79.

- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*, 13(11), 623-649.
- Hammerman, D. R., & Hammerman, W. M. (1973). *Teaching in the outdoors*. Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Harris, R., & Bilton, H. (2019). Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69-91.
- Hull, G., & Schultz, K. (2012). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 275-305.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language awareness*, 13(3), 180-202.
- Jidovtseff, B., Kohnen, C., Belboom, C., Dispa, C., & Vidal, A. (2021). Outdoor education practices in Belgian preschools and relationships with both environmental and personal factors. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 530-536.
- Jones, A. C. (2008). The effects of out-of-class support on student satisfaction and motivation to learn. *Communication Education*, 57(3), 373-388.
- Kaya Aydın, M. (2019). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. *Sürdürülebilir Çevre Dergisi*, 1(2), 53-56.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 48, 111-135.
- Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308.
- Lugg, A. (2007). Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: Possibilities for outdoor education in higher education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(2), 97-112.
- Malone, K. (2007). The Bubble-Wrap Generation: Children Growing Up in Walled Gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527.
- Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 19(6), 792-809.
- Miranda, N., Inaki, L., Alexander, M., & Alexander, B. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525-540.
- Ocak, İ., & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Okur-Berberoglu, E. O., & Uygun, S. (2013). Sınıfdışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Parker, L. (2022). Outdoor learning, a pathway to transformational learning? Or another educational gimmick. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 13(1), 4600-4611.
- Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 169(1), 142-168.
- Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology*, 41(5), 377-395.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Rios, J. M., & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13 (4), 234-240.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2012). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13 (1), 36-55.
- Saraç, H. (2017). Türkiye' de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(2), 60-81.
- Sebik, C., & Kıratlı, A. D. (2020). Görsel sanatlar dersi için açık havada eğitim deneyimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1817-1838.

- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24 .
- Tağrikulu, P., & Yılmaz, C. (2019). Sınıd dışı eğitimin mekansal sorunların tespitine ve çözümlerine katkısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 23-39.
- Yazıcı, T., & Omca Çobanoğlu, E. (2017). Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 385-401.



ERPA

Educational Researches and
Publications Association

Kentsel Ortak Rekreasyon Alanı Olarak Karaman Millet Bahçesi

Mustafa Akturfan^{a1} Yusuf Er^a Mehmet Demirel^b Abdullah Çuhadar^a Harun Çöpür^a

^aKaramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, 70200, Türkiye

^bNecmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 42140, Türkiye

Özet

Türkiye, doğa, tarih, su ve açık yeşil alan gibi sahip olduğu birçok rekreasyon alanları ile halkın boş zamanlarını değerlendirmesine ruhsal ve fiziksel yönden rahatlamasına imkân vermektedir. Bu bağlamda son yıllarda dikkat çeken rekreasyon alanları içerisinde yer alan Millet Bahçeleri kentsel yaşamda insanların sosyal anlamda rahatlamasını sağlayan önemli alanlar haline gelmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışma Karaman Aktekte Millet Bahçesinin rekreasyonel faaliyetler açısından mevcut durumunun tespitini ve rekreasyon turizmi açısından önemini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiş olup arşiv-doküman tarama ve yerinde gözlem yöntemi kullanılan araştırmada gönüllü katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma aracı olarak not alma, fotoğraf ve ses kayıt tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda 43.700 m2 proje alanı, 641 m bisiklet yolu, 1260 m yürüyüş yolu, 630 m kıraathane alanı; 24 bin 855 m2 çim, 28.090 çalı ve 857 ağaç; otopark, kütüphane, fitness alanı, çocuk oyun alanları, bank ve kamelyaların olduğu tespit edilmiştir. Karaman Aktekte Millet Bahçesinin sahip olduğu imkanlar doğrultusunda halka rekreasyon faaliyetleri konusunda olumlu katkılar sağladığı bulgulanmış olup rekreasyon turizmi konusunda yerel yönetimlerin tematik çalışmalarını arttırmaları gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Rekreasyon, karaman, millet bahçesi, park, bahçe.

1. Giriş

Geçmişten günümüze şehir merkezlerindeki bazı alan ve yapılar yasal, ekonomik, teknolojik, estetik, sosyal yaşamdaki gelişmeler vb. nedenlerden dolayı dönüşüm veya değişim geçirmektedir (Altıntaş ve Serdaroğlu Sağ, 2022). İnsanların günlük hayattaki ihtiyaçlarına göre bu alan ve yapılarla olan etkileşimleri gezinti, spor, dinlenme, yiyecek-içecek ve kitap okuma gibi rekreasyonel etkinlikler esnasında gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Gül, 2020). Bu alanlarda gerçekleştirilen rekreasyonel etkinlikler bireyin yaşam kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda şehirleşmenin artış gösterdiği günümüzde park, bahçe ve mesire alanları gibi yeşil dokuların önemi giderek artmaktadır (Sağlık, Kelkit, Temiz, Sağlık ve Bayrak, 2019).

Bahçe; insanlar tarafından belli bir amaca göre düzenlenmiş mekanlar olarak tanımlanmakla birlikte insanların doğa ile bütünleşmek için oluşturduğu yaşam alanları olmuştur (Demiröz, 2003). Bahçe tarihsel süreçte insanların ortak kullandığı alan ve gelecek nesillere aktardığı ortak kültürün açık yeşil alanlara yansması olarak şekillenmiştir (Sağlık vd., 2019). Günümüz şehirlerinde önemli açık yeşil alanları kapsayan millet bahçeleri şehrin tarihini, kültürünü, doğasını ve sosyal dokusunu yansıtan ve aynı zamanda şehrin tanıtımına önemli katkıları olan alanlar olarak tanımlanmaktadır (Şenik ve Uzun, 2021). Millet bahçeleri halkın doğa ile buluşmasını, rekreasyonel aktivitelere katılmasını, sosyalleşmesini ve afet zamanlarında gerektiğinde toplanma merkezi olarak kullanılmasını amaçlayan kentlerin simgesel yeşil alanları olarak planlanmıştır (milletbahceleri.gov.tr, 2023).

Günümüz Türkiye'sinde kentlerin kimliğini yansıtması ve halka sunacağı imkanları ile dikkat çeken Millet Bahçeleri kurulacağı yer seçiminde bazı hususlara dikkat edilmektedir. Millet Bahçesi yer seçiminde dikkat edilen hususlar Tablo 1'de belirtilmiştir.

¹Sorumlu yazar adres: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, 70200, Türkiye
e-mail: mustafaakturfan@kmu.edu.tr

Tablo 1. Millet Bahçesi yer seçiminde dikkat edilen hususlar

Alan büyüklüğü	Jeolojik ve topografik yapı
Mülkiyet durumu	Alanın doğal ve kültürel özellikleri
İmar durumu	Altyapı
Konumu ve yakın çevre kullanımlar ile olan ilişkisi	Su varlığı ve drenaj
Ulaşım, erişim imkânı	Flora ve fauna
Kentsel bellekteki yeri ve değeri	İklim özellikleri

Kaynak: (milletbahceleri.gov.tr, 2023).

Şehirleşme oranının artması, çarpık kentleşme, betonarme yapıların ve sanayi alanlarının artması gibi nedenlerden dolayı halkın park, bahçe ve açık yeşil alanlara olan ihtiyacı artmıştır. Bu bağlamda son yıllarda Türkiye’de Millet Bahçesi ve buna bağlı gelişen yapıların yapımında hızlı bir artış gözlenmektedir. 2018 yılında hükümet programına dahil edilen Millet Bahçeleri Gençlik ve Spor Bakanlığının şehir stadyumlarını yenilemelerinden sonra atıl duruma düşen eski stadyumların yerine yapılmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Gül, 2020). Millet Bahçeleri yapılırken bazı tasarım kriterlerine dikkat edilmesi günümüz ve gelecekte kentsel mekânda oluşabilecek toplumsal ihtiyaçların karşılanmasına olanak sağlayacaktır. Millet Bahçeleri planlanırken uyulması gereken bazı tasarım kriterlerini şöyle sıralanabilir (Sağlık vd., 2019):

- Konumu halkın kolay erişimine göre planlanmalıdır.
- Alanın bulunduğu bölgenin iklim, bitki örtüsü vb., özelliklerine göre planlama yapılmalıdır.
- Doğaya saygılı açık yeşil alanlar planlanmalıdır.
- Görsel kalite açısından önemli bir alan olmalıdır.
- Bölgesel olarak tarih, kültür ve coğrafi farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Bu alanlar uzman kişiler tarafından yönetilmelidir.
- Kentin imar planı ve mimarisine uygun tasarlanmalıdır.
- Aktif ve pasif rekreasyon alanları oluşturulmalıdır.
- Ekolojik ve ekonomik nedenlerden dolayı yerli bitkiler tercih edilmelidir.
- Yöresel endemik türlere yer verilmelidir.
- Eğitici faaliyetler, sergiler ve atölye çalışmaları yapılabilecek şekilde planlanmalıdır.

Türkiye’de Millet Bahçelerinin son durumu incelendiğinde tamamlanan projeler (103), uygulama aşamasında olanlar (72) ve projelendirme aşamasında olanlar (213) olarak kategorize edilmektedir. Türkiye’de tamamlanan bazı Millet Bahçeleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de tamamlanan bazı Millet Bahçeleri

Adana Yüreğir Portakal Çiçeği Millet Bahçesi	Hatay Belen Millet Bahçesi
Balıkesir Kızpınarı Millet Bahçesi	Isparta Atabey Millet Bahçesi
Çorum Çepni Millet Bahçesi	İstanbul Hoşdere Millet bahçesi
Diyarbakır Bağlar Millet Bahçesi	Kahramanmaraş 15 Temmuz Millet Bahçesi
Erzurum Horasan Millet Bahçesi	Karabük Şehir Parkı Millet Bahçesi
Gaziantep Şehitkamil Seyrantepe Millet Bahçesi	Kars Cumhuriyet Millet Bahçesi
Kocaeli Gebze Tatlıkuyu Vadisi Millet Bahçesi	Konya Meram Millet Bahçesi
Kütahya Tavşanlı Şabandede Mesire Alanı Millet Bahçesi	Manisa Gümüşçayı Masal Ormanı Mesire Alanı Millet Bahçesi
Malatya Beylerderesi Milet Bahçesi	Mardin Binbaşı Abdurrahman Efendi Millet Bahçesi
Mersin Akdeniz Millet Bahçesi	Muş Malazgirt Millet Bahçesi
Niğde Çamardı Millet Bahçesi	Osmaniye Kadirli Millet Bahçesi
Sakarya Serdivan Millet Bahçesi	Samsun Millet Bahçesi
Sivas Millet Bahçesi	Tokat Erbaa Çamlık Koru Parkı Millet Bahçesi
Trabzon Avni Aker Millet Bahçesi	Van Çatak 15 Temmuz Mesire Alanı Millet Bahçesi

Kaynak: (milletbahceleri.gov.tr, 2023).

Son yıllarda Türkiye’de önemi artan Millet Bahçeleri dünyada park ve bahçe odaklı turistik ürün olarak kullanılırken, turistlerin kenti ziyaret etmelerinde önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmakta ve diğer destinasyonlara göre rekabet avantajı sağlamaktadır (Büyüksalvarcı, Aras ve Çınarlı, 2019). Park ve bahçe iki farklı kavram olmasına rağmen bu bağlamda gelişen en önemli turistik ürünler arasında temalı parklar yer

almaktadır. Temalı parklar bulundukları şehir ve ülkenin tanıtımına ve ekonomik anlamda kalkınmasına olumlu katkılar sağlamaktadır (Küçük ve İnce, 2018). Tema parkları; Uluslararası Eğlence Parkları ve Cazibe Merkezleri Birliği (IAAPA) tarafından “Yiyecek, kostüm, eğlence gibi temalı atraksiyonların yapılabildiği, mağazalar gibi gezilecek alanlara sahip eğlence parkı (Guo, 2014); içerisinde fantezi ve eğlencenin birleştiği, planlama ve tasarımı ile dikkat çeken aynı zamanda ciddi bir işletmecilik gerektiren ve hayalleri yansıtan parklar (Deniz, 2022) olarak tanımlanmaktadır.

Millet Bahçelerini, parkları ve temalı parkları ziyaret eden turistler bu alanlarda spor, yürüyüş, kafe ve restoran, kitap okuma, alışveriş, konser, imza günü, yarışma, sergi, söyleşi, piknik yapmak, dinlenme, eğlenme, bisiklet sürme, kampçılık, atlı geziler vb. rekreasyon etkinliklerini gerçekleştirebilmektedirler (Göker ve Ünlüöner, 2019; Yıldırım ve Gül, 2020). Rekreasyon kelime anlamı ile dinlendirmek, canlandırmak ve eğlendirmek gibi anlamları olan, genel anlamda ise birey ya da grup olarak insanların boş zamanlarında kendi istekleriyle katıldıkları etkinlikler ve deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Dirlik ve Köroğlu, 2021). Bu bağlamda Millet Bahçesi gibi alanlarda gerçekleştirilen rekreasyon faaliyetleri kişisel gelişime katkı sağlar, sosyal iletişimi kuvvetlendirir, özgüveni destekler, başarı duygusu yaşatır, özgürlük hissi uyandırır, fiziksel ve psikolojik iyileşme gibi faydalar sağlar (Edginton, Lankford, Dieser ve Kowalski, 2017).

2. Yöntem

Bu çalışma halkın açık alan rekreasyon etkinliklerine olan ihtiyacını gidermek amacı ile yapılmış olan Karaman Aktekte Millet Bahçesinin rekreasyonel faaliyetler açısından mevcut durumunun tespitini ve rekreasyon turizmi açısından önemini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi bir konunun doğal ortamdaki durumunu gerçekçi bir şekilde sorgulayan, yorumlayan ve anlamaya çalışan bir yöntem olup konu hakkındaki bilgileri doküman analizi, gözlem, görüşme vb. veri toplama araçlarının kullanıldığı bir yöntemdir (Şimşek ve Yıldırım, 2011; Baltacı, 2019). Durum çalışması sınırlı bir konunun ayrıntılı bir şekilde tasvir edildiği ve incelendiği (Merriam, 2013), konu hakkındaki kaynakların görüşme, gözlem, arşiv-doküman tarama, bazı görsel vb. veri toplama yöntemleri ile incelendiği (Creswell, 2007), konunun kendi doğal ortamında bileşenlerinin tespit edilerek ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve boylamsal olarak araştırmasına imkân sağlayan (Subaşı ve Okumuş, 2017) bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış ardından Karaman Aktekte Millet Bahçesi işletme görevini yapan il özel idare yetkilileri ve görevli personeller ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırma aracı olarak not alma, fotoğraf ve ses kayıt tekniği kullanılmıştır. Saha çalışmalarında bahçe alanında incelemeler ve saha fotoğraflama çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen veriler: saha araştırmaları, görüşmeler, literatür taramaları ve raporlar içerik ve betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiş ve temalara ayrılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında Karaman Aktekte Millet Bahçesi işletme görevini yürüten il özel idare yetkilileri ve personeli, alan hakkında bilgi sahibi olan İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'ne bağlı kütüphane görevlisi, Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne bağlı kafeterya görevlileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan kişilerin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırma katılan kişilerin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim
K1	Erkek	46	Lisans
K2	Erkek	44	Lisans
K3	Kadın	29	Lisans
K4	Erkek	38	Lisans
K5	Erkek	24	Ön Lisans
K6	Erkek	32	Lise
K7	Kadın	17	Lise
K8	Erkek	43	Lise

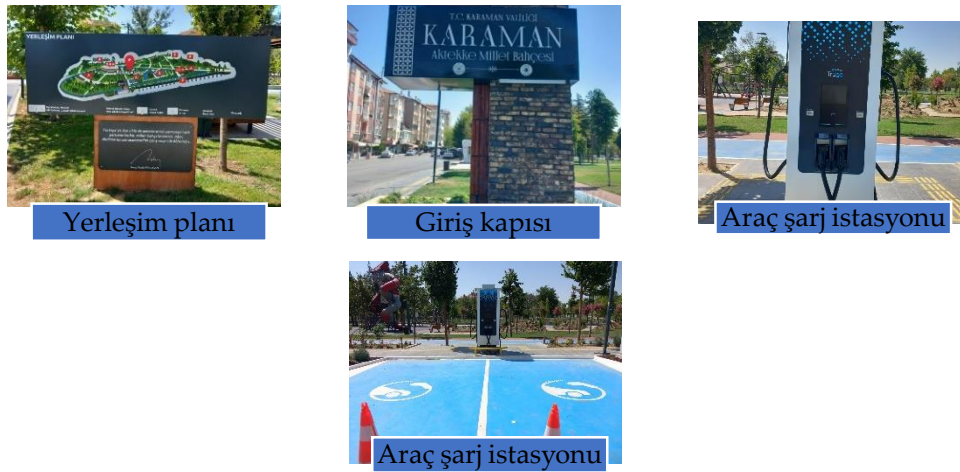
Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya 8 kişinin katıldığı; bunlardan 6'sının erkek 2'sinin kadın; yaşlarının 17 ve 46 aralığında olduğu; 3 kişinin lise, 1 kişinin ön lisans ve 4 kişinin de lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma sonunda Karaman Aktekke Millet Bahçesinin işletme görevini diğer illerden farklı olarak il özel idaresinin yaptığı ve 43.700 m² proje alanı ile 641 m bisiklet yolu, 1260 m yürüyüş yolu, 630 m² kiraathane alanı; 24 bin 855 m² çim, 28.090 çalı ve 857 ağaç otopark, kütüphane, fitness alanı, çocuk oyun alanları, bank ve kamelyaların olduğu bulgulanmış olup Tablo 4'te Karaman Aktekke Millet Bahçesinin kullanım alanına ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4. Karaman Aktekke Millet Bahçesinin kullanım alanına ait bilgiler

Faaliyet Türü	Faaliyet Türü
Giriş kapısı	Çalışma odası
Bisiklet yolu	Kafeterya
Bebek ve çocuk kütüphanesi	Güvenlik noktası
Çocuk oyun alanları	Yürüyüş yolları
Bay-bayan mescit	Fitness alanı
Bay-bayan engelli WC	Bebek bakım odası
Araç şarj noktası	Otopark
Bay-bayan WC	Bank ve kamelya oturma alanları
Masal odası	

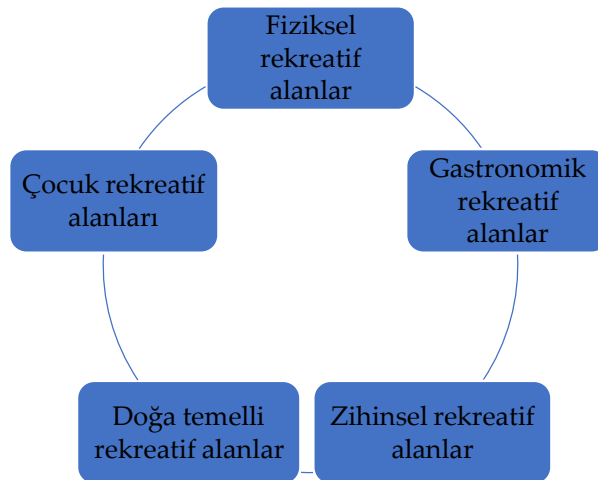
Karaman Aktekke Millet Bahçesi giriş kapısı, yerleşim planı ve araç şarj istasyonuna ait görsele Şekil 1 'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Karaman Aktekke Millet Bahçesi giriş kapısı ve yerleşim planı

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

Araştırma kapsamında elde verilerin analizi sonucu çalışma 5 farklı temaya ayrılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen temalara ait bilgiler Şekil 2' de verilmiştir.

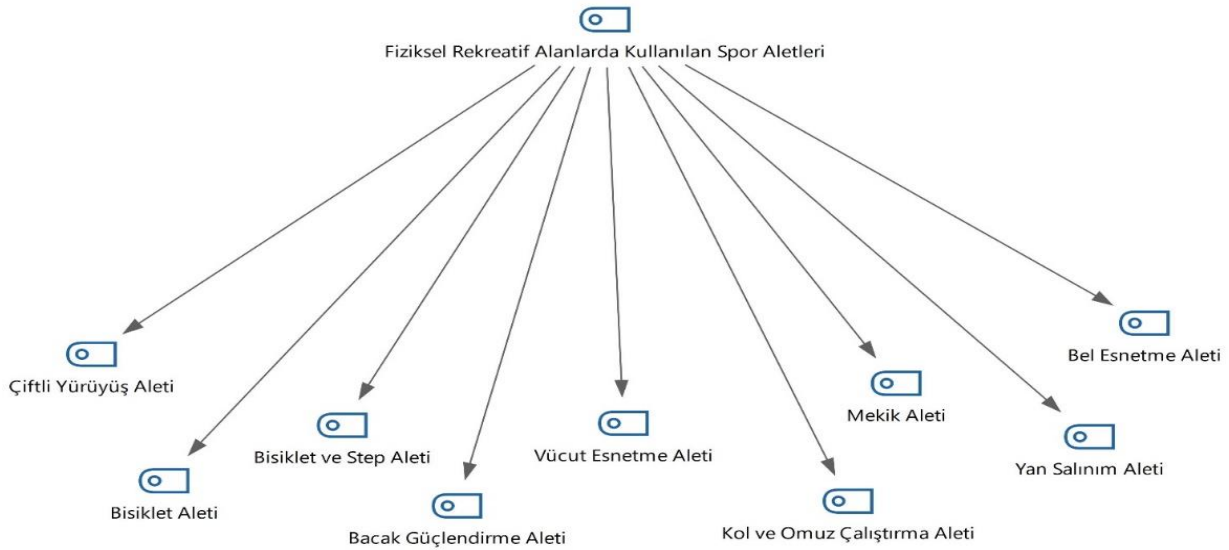


Şekil 2. Araştırma kapsamında belirlenen temalar

Şekil 3 incelendiğinde araştırma kapsamında fiziksel rekreatif alanlar, gastronomik rekreatif alanlar, zihinsel rekreatif alanlar, doğa temelli rekreatif alanlar ve çocuk rekreatif alanları olarak 5 temanın belirlendiği görülmektedir.

3.1 Fiziksel rekreatif alanlar:

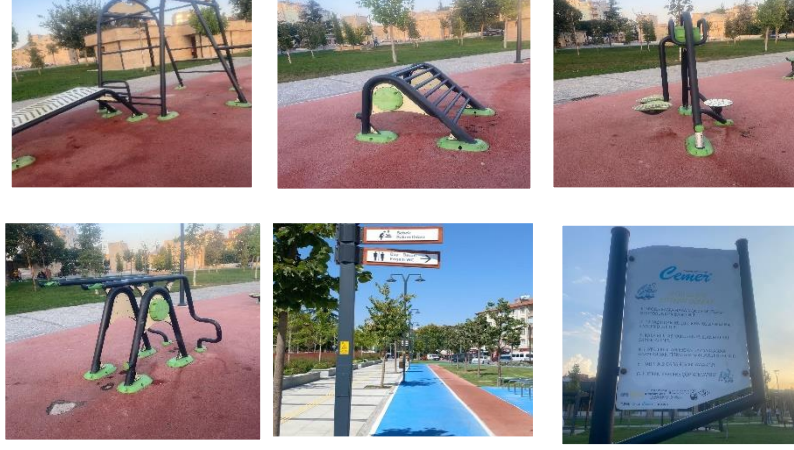
Hızlı ve yanlış kentleşmenin meydana getirdiği en önemli sorunlardan birisi şehirde yaşayan insanların fiziksel ve mental yönden rahatlamasını sağlayan rekreasyon ve spor ihtiyacını karşılayacak alanların eksikliğidir (Üstündağ, Devocioğlu ve Akarsu, 2011). Bu bağlamda insanlar ihtiyaçlarını gidermek için kapalı alanlarda yer alan spor ve fitness salonlarına gidebildiği gibi yerel yönetimler tarafından oluşturulan Millet Bahçesi ve parklarda yer alan egzersiz aletlerini de kullanmaktadır. İnsanların bu açık alanları tercih etmedeki nedenler arasında ulaşım kolaylığı, güvenlik ve açık alanda spor yapma isteği yer alırken bu alanlar insanları kültürel, fiziksel, mental ve sosyal açıdan olumlu etkilemektedir (Aktaş-Üstün, Zorba ve Üstün, 2018). Bu kapsamda Karaman Aktekte Millet Bahçesinde fiziksel rekreatif alanlarda yer alan bazı spor aletleri Şekil 3'te belirtilmiştir.



Şekil 3. Fiziksel rekreatif alanlarda kullanılan spor aletleri

Şekil 3 incelendiğinde Karaman Aktekte Millet Bahçesinde yer alan spor aletlerinin spor bilincinin oluşmasında etkili olduğu ve vücut gelişimi açısından farklı amaçlar için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu aletlerin amaçları doğrultusunda kullanılması için Millet Bahçesinde uzman personel istihdam edilmesi ziyaretçilerin spor yaparken kazaların önlenmesi ve bilinçli spor yapmaları için önem arz etmektedir (Aktaş-Üstün, Zorba ve Üstün, 2018). Ayrıca rekreatif aktiviteler ve spor alanları halkın sağlıklı beslenme konusunda iletişimi için ideal ortamlar sunmaktadır. Bu ortamlar bireysel veya grup olarak beslenme konusunda davranış değişikliği oluşturabilecek öğrenme deneyimi için planlı ve sürdürülebilir etkinlikler oluşturulmasına katkı sağlar (Şen ve Aktaş, 2021).

Alanda yapılan gözlem sonucunda sadece spor aletlerinin olmadığı yürüyüş ve bisiklet yolu gibi alanların da oluşturulduğu tespit edilmiştir. Karaman Aktekte Millet Bahçesinde yer alan bazı spor aletlerine ilişkin görsellere Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Karaman Aktekke Millet Bahçesinde yer alan bazı spor aletleri

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

3.2 Gastronomik rekreatif alanlar:

Beslenme eski zamanlarda sadece karın doyurmak ve hayatta kalmak için yapılırken günümüzde insanların, keyif aldığı, kendisini mutlu hissettiği rekreatif bir etkinlik haline dönüşmüştür (Karakan, 2021). Özellikle gastronomi kavramının gelişmesiyle birlikte turizm aktivitelerinde kültürlerin öğrenilmesi, gastronomi müze ziyaretleri, festivallere katılma ve bağ bozumu gibi hasat etkinlikleri rekreasyon aktiviteleri kapsamında yer almaktadır (Kargiglioğlu ve Sormaz, 2021). Bu bağlamda şehirlerde halkın kullanabileceği en önemli rekreatif alanlar arasında kafe ve restoran gibi mekanlar yer almaktadır. Karaman Aktekke Millet bahçesinde yapılan incelemelerde gastronomik rekreatif alan olarak Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tarafından işletilen “Nefise Kafe” tespit edilmiştir. Kafe de okulun öğrencilerinin öğretmenleri ve usta öğreticilerin gözetiminde çalıştığı bulgulanmıştır. Öğretmen, usta öğretici ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde özellikle yaz aylarında akşamları halkın yoğun ilgisinin olduğu tespit edilmiştir. Nefise Kafeye ait bazı göresellere Şekil 5’da yer verilmiştir.



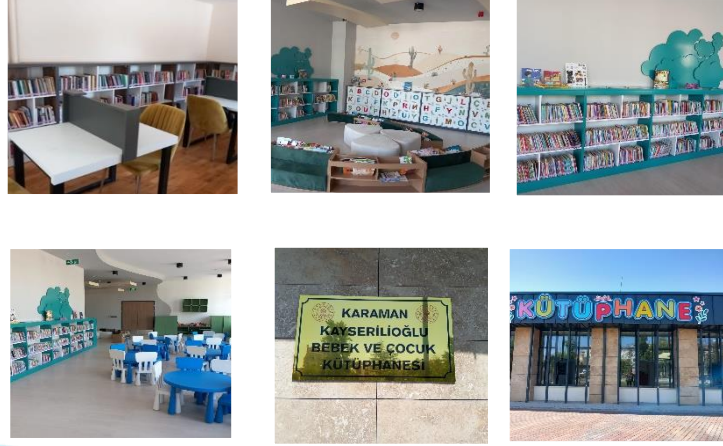
Şekil 5. Nefise Kafe

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

Nefise kafe de sunulan bazı yiyecekler arasında köfte ekmek, hamburger, patates kızartması, sucuk ekmek, tost, tavuk döner ve kahvaltı yer alırken içecekler arasında ise gazoz, limonata, ayran, kola, çay, oralet, bitki çayları, soda, meyve suları, neskafe ve Türk kahvesi yer almaktadır.

3.3 Zihinsel rekreatif alanlar

Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde yer alan bebek ve çocuk kütüphanesi görevlileri ile yapılan görüşmeler sonucu kütüphanenin İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalıştığı, kütüphanede çocuk ve bebekler için eğitici oyuncaklar ile masal ve hikâye kitaplarının yer aldığı, bazen halka açık etkinliklerin yapıldığı, ayrıca ortaöğretim öğrencileri için çalışma odası bulunduğu tespit edilmiştir. Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde yer alan Karaman Kayserilioğlu Bebek ve Çocuk Kütüphanesi'ne ait bazı görsellere Şekil 6'da yer verilmiştir.

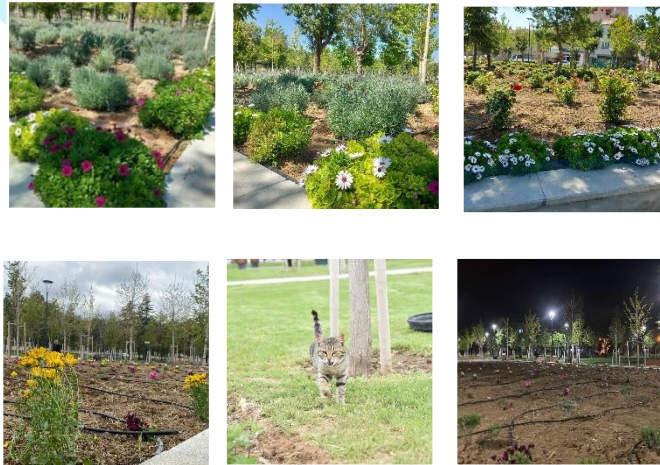


Şekil 6. Karaman Kayserilioğlu Bebek ve Çocuk Kütüphanesi'ne ait bazı görseller

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

3.4 Doğa temelli rekreatif alanlar

Kentsel açık yeşil alanlar genel anlamda yöre parkları, kamping, hayvanat bahçesi, milli parklar, çocuk spor alanları, botanik bahçesi, stadyum, ağaçlıklar, mezarlıklar, meydanlar ve çocuk bahçeleri olarak sınıflandırılırken (Yanık, 2019) WHO (Dünya Sağlık Örgütü) kentlerde kişi başına düşen yeşil alanların minimum 9 m² olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda oluşturulan Millet Bahçeleri genel anlamda halkın doğa ile buluştuğu ve açık alanda rekreatif ihtiyaçlarını giderdiği mekanlardır (Birol ve Aydın, 2019). Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde 28.090 çalı ve 857 ağaç ile birçok çiçek türünün yer aldığı tespit edilmiştir. Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde yer alan bazı bitki türlerine Şekil 7'de yer verilmiştir.



Şekil 7. Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde yer alan bazı bitki türleri

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

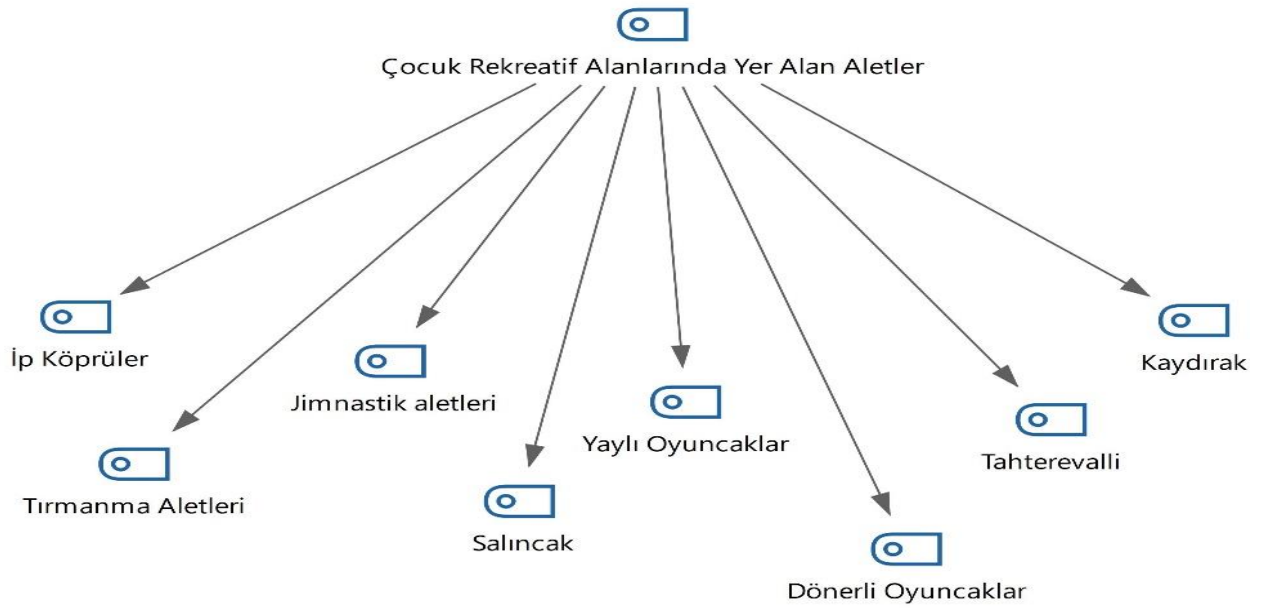
3.5 Çocuk rekreatif alanları

Günümüzde çocuklar bahçe ve parklarda oynamak yerine daha çok bilgisayar ve telefon gibi cihazlarda sanal oyun evreninde vakit geçirmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında çocuk oyun alanlarının

çocukların ihtiyaçlarına göre planlamaması, tasarım anlayışında yatan hatalar ve oyun etkinliklerindeki sürekliliğin sağlanamaması gibi unsurlar yer almaktadır. Çocukların aktif yer aldığı oyunlar yerine sanal alemdeki oyunlar ile vakit geçirmeleri çocukların psikolojik, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini etkilemektedir (Erdoğan, Kaya ve Olgun, 2020). Bu bağlamda şehir merkezlerinde çocukların apartman gibi çok katlı betonarme binalar arasında geçen yaşantılarından kurtularak çocukları rahatlatacak alan ve bu alanlarda gerçekleştirilecek organizasyonlara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Türkan, 2009). Bu kapsamda oluşturulan Millet Bahçeleri içerisinde çocukların aktif olarak yer alabileceği oyun ve oyun alanları yer almaktadır. Oyun alanları çocuk ve çevre arasındaki etkileşimin çocukların sergilediği davranışlar üzerindeki etkisinin gözlenebildiği mekanlardır. Bu alanlar çocuk ve hareketlerine yönelik planlanmalıdır. Bu planlama doğrultusunda oyun oynayan çocuklarda öğrenme yetenekleri ve beceriler gelişir, çevreyi algılamaları ve kişiliklerini bulmaları kolaylaşır (Aksoy, 2011). Çocuk oyun alanlarında yer alan oyun elemanlarının taşıması gereken genel özellikler şöyle sıralanabilir (İSTON, 2001):

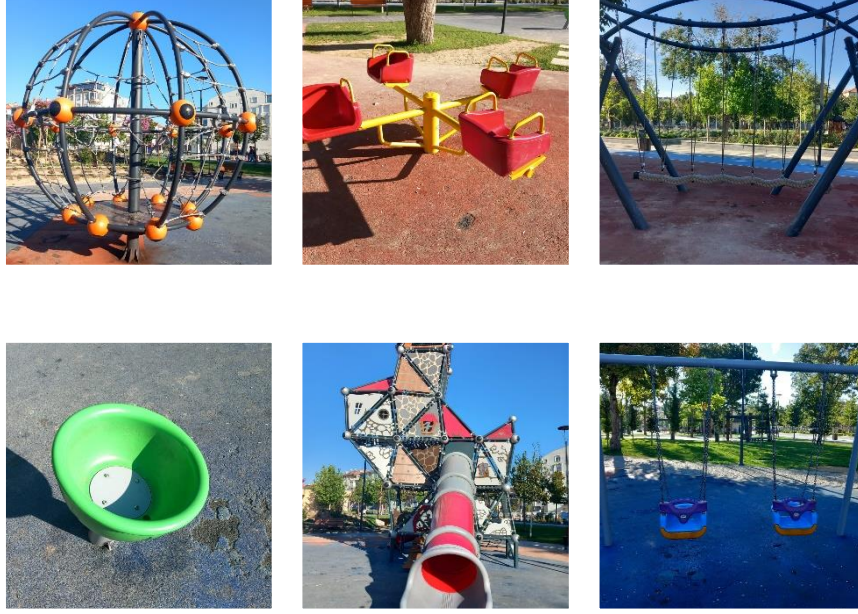
- Çocuğa özgür olduğunu benimsetmeli,
- Çocuğa farklı oyun türleri sunmalı,
- Çocuğun sosyalleşmesine fırsat vermeli,
- Çocuk sağlığı için güvenli olmalı,
- Fiziksel hareket çeşitliliği sunmalı,
- Çevre ve etrafını algılamasına yardımcı olmalı,
- Çocukların yaratıcılığı için yeni şeyler üretmelerine fırsat vermeil,
- Çocukların yaş gruplarına uygun olmalı,
- Çocuk sağlığına uygun ve çevre dostu malzemelerden yapılmış olmalı (Perçin, 2018).

Karaman Aktekke Millet Bahçesi içerisinde çocuk rekreatif alanlarında yer alan aletler Şekil 8’da belirtilmiştir.



Şekil 8. Çocuk rekreatif alanlarında yer alan aletler

Oyun ve çocuk birbirinden ayrılmaz iki unsur olup çocuğun fiziksel- motor, bilişsel-zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayan üç tür oyun vardır (Türkan, 2009). Bu bağlamda Şekil 9 incelendiğinde Karaman Aktekke Millet Bahçesinde çocukların gelişimine etki eden oyuncakların olduğu görülmektedir. Bu oyuncaklardan bazılarına Şekil 9’da yer verilmiştir.



Şekil 9. Karaman Aktekke Millet Bahçesi içinde yer alan bazı oyuncaklar

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur

4. Sonuç ve Tartışma

Millet Bahçeleri kent sakinlerine aktif veya pasif katılabilecekleri rekreatif alanlar sunan mekanlardır. Bu alanların şehrin kültürel kimliğine ve estetiğine uygun planlanması gerekmektedir. Millet Bahçeleri bünyesinde bulunan rekreatif alanlar halkın kamusal alanda ortak yaşam kültürü geliştirebildiği ve sosyalleştiği mekanlar olup bu alanlarda yapılan aktiviteler bireyin tazelenmesine, canlanmasına ve rehabilite olmasına katkı sağlamaktadır (Sağlık vd., 2019). Son zamanlarda yapılan araştırmalar sağlığın geliştirilmesinde rekreasyonel faaliyetlerin önemine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda genel sağlığın iyileştirilmesi, vücut ağırlığının en uygun düzeyde korunması, fiziksel aktivite ve rekreatif aktivitelerin verimli olması için yeterli ve dengeli beslenme önem arz etmektedir (Şen ve Aktaş, 2021).

Karaman Aktekke Millet Bahçesinde 43.700 m² proje alanı ile 641 m bisiklet yolu, 1260 m yürüyüş yolu, 630 m² kiraathane alanı; 24 bin 855 m² çim, 28.090 çalı ve 857 ağaç, otopark, kütüphane, fitness alanı, çocuk oyun alanları, bank ve kamelyelerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Karaman Aktekke Millet Bahçesinin diğer Millet Bahçelerinden farklı olarak il özel idare tarafından işletildiği bulgulanmıştır. Karaman Aktekke Millet Bahçesinde yapılan incelemeler sonucu alanda fiziksel rekreatif alanlar, gastronomik rekreatif alanlar, zihinsel rekreatif alanlar, doğa temelli rekreatif alanlar ve çocuk rekreatif alanlar olarak 5 farklı rekreatif temanın olduğu tespit edilmiştir.

Kent merkezlerinde genellikle eski stadyumların ve atıl kalmış alanların düzenlenmesi ile oluşturulan Millet Bahçeleri ile ilgili yasal düzenlemeler olsa da şehirlerde tasarım ve bazı özellikleri ile farklılıklar bulunmaktadır (Altıntaş ve Serdaroğlu Sağ, 2022). Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde, Yıldırım ve Gül (2019), yaptıkları çalışmada Samsun Millet Bahçesi içerisinde “kiraathane (191,30 m²), büfe (25.00 m²x2), WC (59.19 m²x2), Mescid-WC (59.19 m²), kafeterya (114,96 m²), su deposu (178,55 m²x2), çardak (100,00 m²x2), ana giriş kapısı (72.45 m²), giriş kapısı (59.64 m²x2), süs havuzu, tenis kortu, basketbol ve voleybol sahaları, çocuk oyun alanları (2045 m²), otopark, bisiklet parkı, çim aktivite alanı (13.000 m²), permakültür alanı, pergola, kaykay pisti, köpek parkı” gibi alanlar bulgulanmıştır.

Sağlık vd., (2019) Millet Bahçesi Kavramı: Kahramanmaraş İli Örneği başlıklı çalışmalarında “2.000 adet ağaç dikimi, çeşitli bitkilendirme çalışmaları, çim serimi ve 2.950 m² biyolojik gölet peyzaj çalışmaları kapsamında uygulandığını, ayrıca alanda çocukların sosyal aktivitelerini gerçekleştirmek için ahşap gemi oyun parkuru, ahşap gemi oyun grubu, engelli çocuk oyun grubu, oyun tüneli, dev salıncak, altılı salıncak, anne çocuk salıncığı, engelli salıncak, 2-5 ve 5-12 yaş halatlı tırmanma macera parkuru” uygulandığını tespit etmişlerdir.

Bu kapsamda Karaman Aktekte Millet Bahçesi değerlendirildiğinde diğer Millet Bahçelerinde daha fazla rekreatif alan ve aktivitenin olduğu görülmektedir. Özellikle takım sporları, su teması ve çocuk oyun gruplarının yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca engelli bireyler için bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Millet Bahçelerinde halka sunulan rekreatif hizmetlerin çeşitliliğinin artırılması, her yaş ve kesime hizmet verecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda alanların kolay ulaşılabilir olması, güvenli olması ve hijyen şartlarına uygun olması halkın boş zamanlarını rekreatif etkinliklerle değerlendirmesine ve rekreasyon bilinci oluşmasına katkı sağlayacaktır. Millet Bahçelerinde tematik rekreatif aktivitelerin ve alanların oluşturulması turistik alanlara avantaj sağlayacağı gibi bu alanların kimliğine ve sürdürülebilir mekanlar haline gelmesine de katkı sağlayacaktır (Birol ve Aydın, 2019).

Rekreasyon faaliyetleri kapsamında değerlendirilen alanlardaki eksikliklerin yerel yönetimler tarafından tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda alanları kullanan ziyaretçilere yönelik memnuniyet, sadakat ve beklenti anketlerinin hazırlanarak belirli periyotlarda uygulanması önerilmektedir. Bu kapsamda yerel yönetimlere bağlı rekreasyon birimlerinin oluşturulması faydalı olacaktır. Rekreasyon birimleri Millet Bahçeleri vb. rekreasyon alanlarının teknik olarak planlanması, faaliyetlerin hazırlanması ve tanıtılması gibi konular üzerinde yoğunlaşması halkın rekreatif aktivitelere olan ihtiyacının giderilmesi açısından önem arz etmektedir (Ağlönü ve Mengütay, 2009).

4 Kaynakça

- Ağlönü, A. ve Mengütay, S. (2009). Yerel Yönetimlerde Rekreasyon Hizmetleri ve Model Belirleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 160-176.
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Aktaş Üstün, N., Zorba, E. ve Üstün, Ü. D. (2018). Parklarda Yer Alan Açık Alan Spor Aletlerinin Kullanımı: Kadın ve Erkek Kullanıcıların Algılarından Nitel Bir Çalışma. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 33-41.
- Altıntaş, G. ve Serdaroğlu-Sağ, N. (2023). Eski Stadyum Alanından Yeni Millet Bahçesine: Eskişehir Kent Merkezinde Bir Dönüşüm Örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12(26), 12-36.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Birol, S. Ş., ve Aydın, E. (2019). Açık Alan Rekreasyonunda Kent Merkezlerine Yenilikçi Bir Yaklaşım: Millet Bahçeleri. *Journal Of International Social Research*, 12(66).
- Büyüksalvarcı, A., Aras, S. ve Çınarlı, E. (2019). Turistik Ürün Çeşitlendirmesi Kapsamında Tema Parklar: Konya Örneği. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 6(36), 1198-1210.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Demiröz, Z. (2003). *Tarihsel Süreç İçinde İslam Bahçe Sanatı Hint-Moğol Bahçeleri Örneği ve İslam Bahçeleri'nin Türk Bahçe Sanatı'na Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, G. (2002). *Temalı Park ve Bahçelerin Planlama-Tasarım İlkeleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirlik, R. ve Köroğlu, Ö. (2021). Açık Alan Rekreasyon Faaliyetlerinin Yaşam Doyumuna Etkisi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 8(1), 48-72.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (2023). Kişi Başına Düşen Yeşil Alanlar <https://www.who.int/> adersinden edinilmiştir.
- Edginton, C. R., Lankford, S. V., Dieser, R. D., & Kowalski, C. L. (2017). *Community Parks & Recreation*. Venture Publishing, Inc.

- Erdoğan, R., Kaya, M., ve Olgun, R. (2020). Parklardaki çocuk oyun alanlarının kullanıcı görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Sivas kenti örneği. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 117-130. doi:10.14687/jhs.v17i1.5905.
- Göker, G. ve Ünlüöner, K. (2019). Açık Alanda Yapılan Doğa Temelli Rekreatif Etkinlikler ve Destinasyon Markalaşması: Ilgaz Dağı Milli Parkı Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 774-789.
- Guo, W. (2014). *What Effects Theme Park Performance: A Comparative Case Study of Disney Theme Parks in East Asia*. (Master's Thesis). Columbia University, USA.
- Karakan, H.İ. (2021). Gastronomi temalı rekreasyon etkinlikleri. Rekreasyon ve Turizm Araştırmaları. [\[Pdf\] Gastronomi Temalı Rekreasyon Etkinlikleri Sürdürülebilir Turizm Viewproject \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/351111111) adresinden erişildi.
- Kargılioğlu, Ş. ve Sormaz, Ü. (2021). Rekreasyon ve gastronomi. G. Güneş ve F. Varol (Ed.), *Rekreasyon Disiplinler Arası Yaklaşımlar ve Örnek Olaylar içinde* (s.363-378). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Küçük, V. ve İnce, S. (2018). Tematik Park Kavramının Kayseri Harikalar Diyarı Örneğinde İrdelenmesi. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi (MBUD)*, 3 (1), 18-33.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Perçin, M. H. (2018). Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Peyzaj Konstrüksiyonu II Ders Notları, Çocuk Oyun Elemanları.
- Sağlık, A., Kelkit, A., Temiz, M., Sağlık, E. ve Bayrak, M. İ. (2019). Millet Bahçesi Kavramı: Kahramanmaraş İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11-30.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şenik, B. ve Uzun, O. (2021). Açık Yeşil Alan Sistemi Planlanma ve Tasarım Süreçlerinde Millet Bahçelerinin Rolü. *Planlama*, 31(3).
- Şen, A. ve Aktaş, N. (2021). Rekreasyon Disiplinler arası Yaklaşım ve Örnek Olaylar. Güneş, S.G. ve Varol, F. (Eds), *Rekreasyon ve Beslenme*. (ss. 271-284). Nobel Yayınları.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2023). Millet Bahçeleri <https://www.milletbahceleri.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkan, E. E. (2009). Balıkesir Kenti Çocuk Oyun Alanlarının İrdelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uluslararası Eğlence Parkları ve Cazibe Merkezleri Birliği (IAAPA) (2023). Tema Park <https://www.iaapa.org/> adresinden edinilmiştir.
- Üstündağ, Ö., Devicioğlu, S., ve Akarsu, E. (2011, May). Spor ve rekreasyon alanlarının şehir planlamasındaki yeri ve önemi. In 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11) (Vol. 31, p. 34).
- Yanık, G. (2019). *Yaşanabilir şehir kapsamında açık rekreasyon alanlarının CBS ile analizi: Adapazarı örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, M. ve Gül, F. (2020). Kentsel Ortak Kullanım Alanlarına Bir Örnek: Samsun Millet Bahçesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 125-141.

Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerde Sporda Zihinsel Antrenman Düzeylerinin İncelenmesi

Eyüp Acar^{a1} İbrahim Dalbudak^a Şihmehmet Yiğit^b

^aUşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

^bOsmaniye Korkutata Üniversitesi, BESYO

Özet

Bu araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerde sporda zihinsel antrenman kullanım düzeylerini incelemektir. Araştırma grubu Uşak Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören yaşları 26 ± 8 arasında değişen Erkek (n=189) Kadın (n=103) toplam (n=292) kişiden oluşmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ve sporda zihinsel antrenman envanteridir. Ölçek beş alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Veri analizi için SPSS v26 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik, t-testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; zihinsel antrenman kullanım boyutları sırasıyla kişilerarası beceriler ($\bar{x}=4.50$), zihinsel temel beceriler ($\bar{x}=4.21$), zihinsel canlandırma ($\bar{x}=4.19$), zihinsel performans becerileri ($\bar{x}=3.95$), kendinle konuşma ($\bar{x}=3.94$) olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre zihinsel performans becerilerinde erkekler lehine, kendinle konuşma boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaşlarına göre zihinsel temel beceriler ile kişiler arası becerilerde yaşı 26-32 olanların yaşları 18-21 olanlardan daha yüksek, zihinsel performans becerilerinde ise yaşları 26-32 olanların yaşları 18-21 ve 22-25 olanlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Öğrenci, spor, zihinsel antrenman.

1. Giriş

Günümüzde sporcular, maç öncesi ve sonrasında fiziksel antrenmanın yanında zihinsel antrenmanlardan da faydalanmaktadırlar (Altıntaş ve Akalan, 2008). Sürekli gelişen antrenman yaklaşımında, fiziksel antrenmanın tek başına yeterli olmadığı, yüksek performansa ulaşmak için sporcunun zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi gerekliliği görüşü öne çıkmaktadır (Biçer, 2008). Zihinsel antrenman, sporcuda performans artışı sağlamak ve müsabakaya hazırlık için önemli bir antrenman metodu olarak gösterilmektedir (Weinberg & Gould, 2005). İnsan sadece fiziksel ve fizyolojik bir varlık değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve kültürel özelliklere de sahip bir varlıktır. Bu nedenle sporcuların spor ortamındaki psikolojik ve duygusal durumları performanslarıyla yakından ilişkilidir. Günümüzde atletik performans, sporcunun aktivite sırasındaki fizyolojik, biyomekanik ve psikolojik verimliliği olarak tanımlanmaktadır. Optimal ve üstün performansa ulaşmak, sporcunun zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin geliştirilmesine ve amaca uygun olarak belirli bir seviyeye yükseltilmesine bağlıdır (Konter, 2003).

Spor müsabakalarında kazanmak her zaman bir sporcunun birinci önceliği olmuştur. Kazanmak ile kaybetmek arasındaki çizgi gün geçtikçe inceliyor. Herhangi bir spor dalında başarılı olabilmek için hem zihinsel hem de fiziksel hazırlığın yapılması gerekir. Zihinsel hazırlık, maç öncesi konsantrasyonun tetiklenmesinde önemli bir faktördür. Sporda başarının fiziksel, zihinsel ve psikolojik performansın toplamı ile sağlanacağı söylenebilir (Anshel, 1990). Zihinsel eğitim rahatlamayı, hareket planlamayı, stresi düzenlemeyi, konsantrasyonu ve pozitif düşünmeyi içerir. Bu eğitimler nerede uygulanırsa uygulansın biofeedback'in gelişmesine, amaçlılığa, takım birliğine ve grubun istenilen aşamalara ulaşmasına katkı sağlar (Suinn, 1996).

¹Sorumlu yazar adres: Uşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Uşak/Türkiye
e-mail: eyupacar800@gmail.com

Mental antrenman, yarışma veya antrenman sırasında ortaya çıkabilecek olumlu veya olumsuz durumlara yanıt olarak planlı ve odaklanmış bir hareketin pratik yapılmadan zihinsel olarak görselleştirilmesidir. Vücudun tüm bilinçli hareketleri beyinden gelen komutlara uymak zorundadır. Bu olaylara zihinsel olarak hazırlanmayı ve gerçek oyun sırasında olacıklara hazırlanmayı içerir. Bu nedenle sporcu kendi gücünün ve değerinin farkına varır (Koruç, 2004). Zihinsel antrenman yoluyla sporcular, fiziksel ve zihinsel yorgunluğu yöneterek, duygularını kontrol etmek ve tam iyileşme sağlamak için her türlü psikolojik stratejiyi kullanarak stresi azaltmayı amaçlamaktadır (Cardano, 2014). Zihinsel eğitim uygulamalarında gevşeme ve olumsuz kendi kendine konuşmanın olumlu kendi kendine konuşmaya dönüştürülmesi veya yeniden düzenlenmesi süreci ön plana çıkmaktadır (Hardy vd., 2018; Vealey, 2007).

Genel olarak bir değerlendirmede bulunacak olursak, zihinsel antrenman bir sporcunun antrenmanını tamamlayabilir, performansının iyileştirilmesine ve üretkenliğinin artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca zihinsel antrenman, sporcuların yüksek düzeyde performans göstermelerini engelleyen olumsuz davranış kalıplarını olumlu yönde değiştirmelerine yardımcı olmayı içerir. Aynı zamanda birçok sporcunun yaşadığı sorunların (kaygı, konsantre olamama, rahatlayamama ve stres gibi) nasıl belirleneceğini ve buna bağlı olarak performansı artırmaya yönelik düzenli egzersizlerin nasıl geliştirileceğini de açıklamaktadır (Syer ve Connolly, 1998). Dolayısıyla sporcuların psikolojik antrenmanlar hakkında bilgi sahibi olmaları bunları uygulama düzeyleri önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Bu çalışma sporcu kimliği ile tanınan spor bilimleri öğrencilerinde zihinsel antrenman kullanım düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2. Yöntem

Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Araştırmanın kurgusu doğrultusunda spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin sporda zihinsel antrenman kullanma boyutlarını belirlemek, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak için genel tarama modelinden faydalanılmıştır.

2.1 Araştırma Grubu

Araştırma grubu Uşak Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören yaşları 26 ± 6 arasında değişen Erkek (n=189) Kadın (n=103) toplam (n=292) kişiden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ile sporda zihinsel antrenman envanteri kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu cinsiyet, yaş, yaptığı spor branşından oluşmaktadır.

Sporda zihinsel antrenman envanteri: Sporcularda zihinsel antrenman kullanımlarını ölçmek amacıyla Behnke vd. (2017) tarafından geliştirilen ölçme aracının Türk kültürüne uyarlama çalışması Yarayan ve İlhan'ın (2018) tarafından yapılmıştır. Sporda Zihinsel Antrenman Envanteri, Zihinsel Temel Beceriler (3, 7, 10, 14), Zihinsel Performans Becerileri (1, 5, 8, 12, 16, 19), Kişilerarası Beceriler (4, 11, 15, 18), Kendinle Konuşma (2, 6, 13), Zihinsel Canlandırma (9, 17, 20) olmak üzere 5 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısının Zihinsel Temel Beceriler için $\alpha=0,82$ Zihinsel Performans Becerileri için $\alpha=0,85$ Kişilerarası Beceriler için $\alpha=0,85$, Kendinle Konuşma için $\alpha=0,91$, Zihinsel Canlandırma için $\alpha=0,82$ Envanterin Genel İç Tutarlılık Katsayısı ise $\alpha=0,91$ olarak tespit edilmiştir (Yarayan ve İlhan 2018). Kullanılan ölçeğe ait normallik varsayımına ilişkin kanıtlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Basıklık ve çarpıklık değerleri

Zihinsel Antrenman Boyutları	Çarpıklık		Basıklık	
	Statistic	S.H.	Statistic	S.H.
Zihinsel Temel Beceriler	-,979	,143	1,181	,284
Zihinsel Performans Becerileri	-,633	,143	,656	,284
Kişilerarası Beceriler	-1,199	,143	1,074	,284
Kendinle Konuşma	-1,094	,143	1,486	,284
Zihinsel Canlandırma	-,610	,143	-,063	,284

Tablo 1' de kullanılan ölçeğe ait basıklık ve çarpıklık değerleri görülmektedir. Bu değerlerin ± 1.5 aralığında olduğu görülmüş olup, bu değerler ise verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğine işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan anket formları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizi için SPSS v26 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğin kontrol edilmesi için güvenirlik analizi uygulanmıştır. Araştırmada demografik soruların çözümlenmesi için frekans ve yüzde analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan hipotezlerden farklılık analizleri yapılması için ikili grupların karşılaştırılmasında t-testinden; çoklu grupların karşılaştırılmasında ise ANOVA testi kullanılmıştır. Alt testlerden ise Tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerden elde edilen verilerin analiz çıktılarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Kullanılan ölçeklere ilişkin ortalama değerler

Zihinsel Antrenman Boyutları	N	Min.	Max.	Ort.	SS
Zihinsel Temel Beceriler	292	2	5	4,21	,659
Zihinsel Performans Becerileri	292	2	5	3,95	,677
Kişilerarası Beceriler	292	2	5	4,50	,571
Kendinle Konuşma	292	1	5	3,94	,901
Zihinsel Canlandırma	292	2	5	4,19	,650

Tablo 2'de sporda zihinsel antrenman ölçeğine ait ortalama değerler yer almaktadır. Ortalama değerler incelendiğinde zihinsel antrenman kullanım boyutları sırasıyla kişilerarası beceriler ($\bar{x}=4.50$), zihinsel temel beceriler ($\bar{x}=4.21$), zihinsel canlandırma ($\bar{x}=4.19$), zihinsel performans becerileri ($\bar{x}=3.95$), kendinle konuşma ($\bar{x}=3.94$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sporda zihinsel antrenman düzeyleri

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	P
Zihinsel Temel Beceriler	Kadın	103	4,10	,783	-1,779	,053
	Erkek	189	4,26	,576		
Zihinsel Performans Becerileri	Kadın	103	3,77	,749	-3,505	,001*
	Erkek	189	4,05	,614		
Kişilerarası Beceriler	Kadın	103	4,49	,574	-,085	,932
	Erkek	189	4,50	,571		
Kendinle Konuşma	Kadın	103	4,11	,759	2,437	,015*
	Erkek	189	3,85	,959		
Zihinsel Canlandırma	Kadın	103	4,16	,596	-,492	,623
	Erkek	189	4,20	,680		

Tablo 3'de katılımcıların cinsiyetlerine göre zihinsel temel beceriler, kişilerarası beceriler, zihinsel canlandırma boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, zihinsel performans becerileri ve kendinle konuşma boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Ortalama değerler incelendiğinde zihinsel performans becerileri boyutunda farklılığın erkekler lehine, kendinle konuşma boyutunda ise kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Erkekler zihinsel performans becerilerinde daha yüksek puanlara sahip olurken, kadınlar kendinle konuşma boyutunda daha yüksek puanlara sahiptir.

Tablo 4. Katılımcıların yaş değişkenine göre sporda zihinsel antrenman düzeyleri

Ölçekler	Yaş	N	Ort.	SS	F	P
Zihinsel Temel Beceriler	18-21 yaş	91	4,06	,760	5,171	,006*
	22-25 yaş	89	4,17	,595		

Zihinsel Performans Becerileri	26-32 yaş	112	4,35	,593	15,458	,001*
	Toplam	292	4,21	,659		
	18-21 yaş	91	3,71	,768		
	22-25 yaş	89	3,88	,602		
	26-32 yaş	112	4,21	,567		
	Toplam	292	3,95	,677		
Kişilerarası Beceriler	18-21 yaş	91	4,37	,661	5,139	,006*
	22-25 yaş	89	4,48	,530		
	26-32 yaş	112	4,62	,499		
	Toplam	292	4,50	,571		
Kendinle Konuşma	18-21 yaş	91	3,88	,905	,433	,649
	22-25 yaş	89	4,01	,726		
	26-32 yaş	112	3,93	1,020		
	Toplam	292	3,94	,901		
Zihinsel Canlandırma	18-21 yaş	91	4,11	,671	1,522	,220
	22-25 yaş	89	4,16	,709		
	26-32 yaş	112	4,27	,578		
	Toplam	292	4,19	,650		

Tablo 4’de katılımcıların yaşlarına göre zihinsel canlandırma ve kendinle konuşma boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, zihinsel temel beceriler, zihinsel performans becerileri, kişilerarası beceriler boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan alt testler (Tukey) sonucunda zihinsel temel beceriler ile kişiler arası becerilerde yaşı 26-32 olanların yaşları 18-21 olanlardan daha yüksek, zihinsel performans becerilerinde ise yaşları 26-32 olanların yaşları 18-21 ve 22-25 olanlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Farklılık tespit edilen boyutlarda ölçek ortalama puanları yaş aralığı arttıkça artış göstermiştir.

Tablo 5. Katılımcıların spor branşı değişkenine göre sporda zihinsel antrenman düzeyleri

Ölçekler	Spor Branşı	N	Ort.	SS	T	P
Zihinsel Temel Beceriler	Bireysel Sporlar	97	4,20	,682	-,128	,898
	Takım Sporları	195	4,21	,650		
Zihinsel Performans Becerileri	Bireysel Sporlar	97	3,88	,719	-1,340	,181
	Takım Sporları	195	3,99	,654		
Kişilerarası Beceriler	Bireysel Sporlar	97	4,32	,686	-3,308	,001*
	Takım Sporları	195	4,58	,484		
Kendinle Konuşma	Bireysel Sporlar	97	3,91	,950	-,355	,723
	Takım Sporları	195	3,95	,878		
Zihinsel Canlandırma	Bireysel Sporlar	97	4,10	,696	-1,563	,119
	Takım Sporları	195	4,23	,624		

Tablo 5’de katılımcıların spor branşlarına göre zihinsel temel beceriler, zihinsel performans becerileri, kendinle konuşma, zihinsel canlandırma boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken ($p>0.05$), kişilerarası beceriler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Ortalama değerler incelendiğinde farklılığın takım sporları yapan bireyler lehine olduğu görülmektedir. Takım sporları yapan bireylerin kişilerarası beceri puanları bireysel spor yapanlara göre daha yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde zihinsel antrenman kullanım boyutları sırasıyla kişilerarası beceriler ($x=4.50$), zihinsel temel beceriler ($x=4.21$), zihinsel canlandırma ($x=4.19$), zihinsel performans becerileri ($x=3.95$), kendinle konuşma ($x=3.94$) olarak tespit edilmiştir. Çelik ve Güngör (2020) spor bilimleri öğrencilerinde zihinsel antrenman kullanımlarının kaygı düzeyine etkisini incelediği çalışmada Kozak, Zorba ve Bayraktar (2021) sporcularda zihinsel antrenman becerileri ve farkındalık çalışmalarında

Turgut & Yaşar, (2020), elit sporculara yönelik yaptığı çalışmada benzer ortalamalar elde etmiştir. Bu çalışma sonuçlarında da en yüksek ortalama kişiler arası beceriler en düşük ortalama zihinsel performans becerileri ve kendinle konuşma boyutlarındadır. Sporcular zihinsel performans becerileri ile kendinle konuşma antrenmanlarını daha az kullanmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre zihinsel performans becerilerinde erkekler lehine, kendinle konuşma boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Benzer sonuç olarak Çelik ve Güngör (2020)'ün sonuçları zihinsel performans becerileri alt boyutunda Erkekler lehine anlamlı bir sonuç elde ederken genel ölçek ortalamasında farklılık tespit etmemiştir. Erdoğan ve Gülşen (2020) akdeniz üniversitesi spor bilimleri öğrencilerinde yaptığı çalışmada cinsiyete göre zihinsel antrenman da değişiklik olmadığını tespit etmiştir. Fakat Habacha, Molinaro ve Dosseville (2014) araştırma sonuçlarında cinsiyetin dikkate alınması gereken bir parametre olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Nicholls, Polman, Levy ve Backhouse (2009) da erkekler lehine sonuç elde etmişlerdir. Buna karşılık Kozak, Zorba ve Bayrakdar (2021) kişiler arası beceriler, kendinle konuşma, zihinsel canlandırma boyutunda kadınlar lehine fark tespit etmiştir. Yarayan & Ayan (2013) kadın sporcuların, bilişsel imgeleme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bar & Hall (1992) çalışmasında, kadın sporcuların zihinsel antrenman becerilerini erkeklerden daha çok kullandığını tespit etmişlerdir. Kısaca alandaki çalışmalar her iki cinsiyet içinde kanıtlar sunmaktadır.

Yaşlarına göre zihinsel temel beceriler ile kişiler arası becerilerde yaşı 26-32 olanların yaşları 18-21 olanlardan daha yüksek, zihinsel performans becerilerinde ise yaşları 26-32 olanların yaşları 18-21 ve 22-25 olanlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Zihinsel antrenmanda yaşın etkinliğini anlamak için yeterli kanıt bulunamamış olup daha fazla kanıtı ihtiyaç duyulmaktadır.

Zihinsel antrenman boyutlarında Bireysel ve takım sporlarında kişiler arası beceriler boyutunda takım sporları lehine anlamlı fark tespit edilirken diğer tüm boyutlarda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Takım sporlarındaki oyuncular birlikte takım olarak çalıştıkları için kişiler arası becerileri daha yüksek olması oldukça olasıdır. Diğer yandan diğer boyutlarda önemli bir fark görülmemiş ve literatürde bunu destekler çalışmalar görülmektedir. Çelik ve Güngör (2020) bireysel sporcuların takım sporcularına göre daha fazla zihinsel antrenman kullandıklarını tespit etmiştir. Erdoğan ve Gülşen (2020) in çalışmasında ise bireysel ve takım sporcularında zihinsel antrenman farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde farklılığın olmadığı çalışmalar mevcuttur (Kozak, Zorba ve Bayrakdar, 2021; Karaağaç ve Şahan, 2021; Turgut ve Uyar, 2020).

Sonuç olarak spor bilimlerinde okuyan öğrencilerde zihinsel antrenman becerileri cinsiyet, yaş ve spor branşına göre değişiklik göstermektedir.

5. Kaynakça

- Altıntaş, A., & Akalan, C., (2008). Zihinsel antrenman ve yüksek performans. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 39-43. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000131.
- Anshel MH. (1990). *Sport psychology, from theory to practise*. Arizona: Publishers Scottsdale.
- Behnke, M., Tomczak, M., Kaczmarek, L. D., Komar, M., & Gracz, J. (2019). The sport mental training questionnaire: *Development and validation*. *Current Psychology*, 38(2), 504- 516. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9629-1>
- Biçer, T. (2008). *Doruk performans: Başarının zihinsel dinamikleri* (10. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Cardano, D. (2014). *Mental training. gli elementi chiave dell'allenamento mentale per la crescita personale e la gestione emotiva*. Italy: Be Bruno Editore.
- Çelik, O. B., & Güngör, N. B. (2020). The effects of the mental training skills on the prediction of the sports sciences faculty students'anxiety levels. *International Journal of Eurasian Education & Culture*, 5(9).
- Erdoğan, B. S., & Gülşen, D. B. A. (2020). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören sporcuların zihinsel antrenman düzeylerinin belirlenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 219-228.
- Habacha, H., Molinaro, C., & Dosseville, F. (2014). Effects of gender, imagery ability, and sports practice on the performance of a mental rotation task. *The American Journal of Psychology*, 127(3), 313-323.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (2018). *Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. John Wiley & Sons.

- Karaağaç, S., & Şahan, H. (2021). Bireysel ve takım sporcularında optimal performans duygu durumu ve zihinsel antrenman ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Spor ve Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 26-39.
- Konter, E. (2003). *Spor psikolojisi uygulamalarında yanlışlar ve gerçekler*. (1. Basım) Ankara: Dokuz Eylül Yayınları.
- Koruç, Z., & Bayar, P. (1990). Kitle sporu ve spor psikolojisi. *Spor Ahlakı ve Spor Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*, İstanbul Üniversitesi, 115-118.
- Kozak, M., Zorba, E., & Bayrakdar, A. (2021). Sporcularda zihinsel antrenman becerileri ile bilinçli farkındalık. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 3(2), 89-97.
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Backhouse, S. H. (2009). Mental toughness in sport: Achievement level, gender, age, experience, and sport type differences. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 73-75.
- Sunn RM. 1996. *Zihinsel antrenman kılavuzu* (çev. T.Bağırhan). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Syer, J., Connolly, C., (1998). *Sporcular için zihinsel antrenman rehberi*, (çev. Erkan, F. U.). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edt.). Pearson: Boston.
- Turgut, M., & Yasar, O. M. (2020). Mental training of college student elite athletes. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 51-59
- Weinberg, S. R., & Gould, D. (2015). *Foundation of sport and exercise psychology campaign* (6th Edt.). Human Kinetics.
- Yarayan, Y. E., & İlhan, E. L. (2018). Sporda zihinsel antrenman envanteri'nin (SZAE) uyarlama çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 205-218.



Özel Yetenek Sınavlarına Katılan Öğrenci Adayları ile Mezun Olacak Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması

Aliye Menevşe^a, Aslı Bekiroğlu^{a1}, Murat Menevşe^a

^aİstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, Küçükçekmece/İstanbul/34303

Özet

Çalışmada BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu) özel yetenek sınavına katılan öğrenci adayları ile mezun olacak öğrencilerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ili, Esenyurt ilçesinde bulunan, Esenyurt Üniversitesi özel yetenek sınavına katılan öğrenci adayları ve mezun olacak öğrencilerden oluşan toplamda 148 kişiyi kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, Şahin ve ark. (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri Ölçeği (PCE)" kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 24,0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda "Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim." sorusuna verilen cevaplarla ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mezun olacak katılımcıların, yetenek sınavına katılan öğrencilere göre sorunlarını çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceklerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Çalışmada mezun olacak öğrencilerin her zaman belli bir çözüm planını uygulamadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalıştıkları, bir sorunla karşılaştıklarında ise bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek kendileri dışındaki etmenleri genellikle dikkate aldıkları ve bir sorunla karşılaştıklarında onu çözmek için akıllarına gelen ilk yolu izlemedikleri; özel yetenek sınavı öğrencilerinin ise her zaman bir sorunları olduğunda onu çözebilmek için başvurabilecekleri yolların hepsini düşünmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Problem, problem çözme, problem çözme becerisi, özel yetenek sınavı.

1. Giriş

Tarih boyunca insanlar dünya üzerinde yaşadıkları süre boyunca bir dizi sorunla karşı karşıya gelmişlerdir. İnsanlar, tarihin en eski dönemlerinden beri temel ihtiyaçlarını karşılamının yanında günümüze kadar süregelen birden fazla problemi çözme ve başa çıkma çabası içinde olmuşlardır. Bu sorunlar, istenen sonuçların ortaya çıkması engelleyerek çözüme kavuşması beklenen ve çözülemeyen birden fazla problemle karşılaşmamıza neden olmuştur. Bireyler, olan probleme göre çözüm yolları arayıp bulmaya ve buldukları çözüm yollarını geliştirmeye gayret göstermişlerdir. Bütün sektörler gibi spor sektöründe de birden çok antrenör, alanda okuyan öğrenci, spor bilimci, sporcu gibi spor alanında uğraş veren kişiler de ilgili problemlerle baş etmeye çalışmaktadır. Öte yandan da bu problemleri değerlendirerek, çeşitli çözümler arama yoluna gitmişlerdir (Erdemli ve Yaşartürk, 2020).

Problem çözme, hedefe ulaşarak, gerçekleşen engelleri aşma durumu olarak açıklanmaktadır. Meydana gelen durum, engelleri minimum düzeye indirerek ya da koşullara uyum sağlayarak stresli durumdan kurtulmayla organizmanın iç denge ile beraber olmasının usullerini bulmaya yöneliktir. Problem çözme, elde edilmesi veya öğrenilmesi gereken kabiliyet olup, sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Bingham, 1998). Bir kişi, karşılaştığı zorluklarla başa çıkmak için elindeki tüm kaynakları harekete geçirmeli ve problemi çözmek, farklı bilgiler ve ipuçları elde etmek için önceden edinmiş olduğu bilgileri gözden geçirmelidir. Birey, problem çözme noktasında başarılı olabilmesi, problem çözdüğü takdirde gelişmektedir (Ağır, 2007). Problem çözme kabiliyeti, yaşamın tümünde etkin şekilde düşünülen bunun yanında kompleks şekilde bütün

¹Sorumlu yazar adres: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, Küçükçekmece/İstanbul/34303
e-mail: aslibekir97@gmail.com

durumlarda gerçekleşen mühim yaşam becerisi olmuştur. Birey, sorunu çözme noktasında galibiyet sağladığı uzak ya da yakın durumlarla hayatına negatif ya da pozitif şekilde yön verebilmektedir (Gülşen, 2008).

Bruner, aktif şekilde problem çözen kimse şeklinde değerlendirdiği öğrencinin eğitim- öğretim yaşamını, yönetilebilen ya da çözülebilen sorunları tespit etmesine yardım edebilecek süreç şeklinde ifade etmektedir (Balay, 2004). Bu esnada öğrencinin rast geldiği problemleri çözüme kavuşturabilmesiyle yaşama uyum sağlayabilmesi arasında paralel bir ilişkinin bulunduğu ve öğrencinin toplumdaki yerini saptayabilecek düzeyde önem arz etmesi nedeniyle problem çözebilme becerisinin öğrencilerin tamamına kazandırılması gerekmektedir. Eleştiren, sorunlara çözüm üretebilen ve sorgulayabilen kişiler, aynı zamanda teknolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin sağlanmasında da etkin rol oynayacaklardır (Güzel, 2004; Üstün & Bozkurt, 2003).

Modern yaşamın getirmiş olduğu teknoloji alanındaki ilerlemelerin sağladığı kolaylıklarla birlikte ortaya çıkan hareketsiz yaşam, insan hayatına olumsuz yönde etki ederken spor; yaşamdan zevk alabilmek, sağlıklı kalabilmek ve hareketsiz yaşama karşı olarak düzenli bir şekilde yapılması gerekli olan bir aktivitedir. Zihinsel ve fiziksel yönden sağlıklı nesiller yetiştirebilmek adına spor oldukça önemlidir. Sportif etkinliklerinin, nitelikli ve başarılı kişilerin yetiştirilmesindeki katkıları yadsınamayacak derecede önemli olduğu görülmektedir (Şenduran ve Amman, 2006). Bu nedenle problem çözebilme yetenekleri gelişmiş olan kimselerin, toplumun hemen hemen her kademesinde faydalı olacağı bilinmektedir (Akın ve Çakto, 2021). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı; özel yetenek sınavlarına katılan öğrenci adayları ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'ndan mezun olacak talebelerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma, Besyo Sınavlarına Katılan Öğrenciler ile Mezun Olacak Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılmasını belirlemeye yönelik betimsel ve tanımlayıcı bir çalışmadır. Bu doğrultuda çalışmanın Evreni İstanbul ili, örnekleme de Esenyurt Üniversitesi n=50 ve Esenyurt Üniversitesi özel yetenek sınavı n=98 olup toplamda 148 kişiye, Heppner and Petterson tarafından 1982 senesinde hazırlanan, Şahin ve arkadaşları tarafından 1993'te Türkçe' ye çevirilen 35 ifadeden oluşan "Problem Çözme Envanteri" yaptırılmıştır. Hem madde olarak hem de her alt boyut için güvenilirliğine bakılmış ve bütün ölçek için Alpha katsayıları .77 ve .81 arasındadır ve 6'lı likertten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ölçek sahibi tarafından yapılmıştır. 34, 2, 4, 11, 1, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 3. maddeler ters şekilde puanlanmaktadır. Düşük puanlar problemleri etkin şekilde çözmeyi, yüksek puanlar da problemler karşısında çözümler üretememeyi göstermektedir. Anketin 3 alt boyutu bulunmaktadır. "Yaklaşma-Kaçınma" boyutunu 1, 2, 4, 6, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 30, 31. maddeler, "Problem Çözme Yeteneğine Güven" boyutunu 10, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34, 35, 5. maddeler, "Kişisel Kontrol" boyutunu da 3, 14, 25, 26, 32. maddeler oluşturmuştur. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayı değerleri, .78 ile .85 arasında bulunmuştur. Tabloların yorumlanmasında en yüksek olumlu derecelendirme maddeleri ve en yüksek olumsuz derecelendirme cevaplar toplanarak yüzdelik oluşturulmuştur.

2.2 Verilerin İstatiksel Analizi

Veriler SPSS 24,0 paket programında frekansları, yüzdeleri (%) yapılarak, normallik testini saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin alt boyutlara göre analizlerinde; cinsiyet değişkenlerine göre parametrik dağılım göstermesi nedeniyle bağımsız gruplarda, ikili değişkenlerde independent t testi uygulanmıştır. Yaş değişkenlerine göre ise normal dağılım göstermediği için değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi uygulanmış ve p<0,05 altındaki değerler anlamlı olarak kabul edilmiştir. Gruplu değişkenler için Ki Kare analizleri uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarının en yüksek düzeyde olumsuz (katılmadıkları) cevap verdikleri ifadeler ve Ki-Kare değerleri

İfadeler	Yanıtlar		Özel yetenek sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
1. Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	Her Zaman Böyle	N	13	45	58
	Davranırım	%	%22,4	%77,6	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	11	20	31
	Davranırım	%	%35,5	%64,5	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	9	15	24
	Davranırım	%	%37,5	%62,5	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	5	17	22
	Davranırım	%	%22,7	%77,3	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	3	0	3
	Davranırım	%	%100,0	%0,0	%100,0
2. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek soruları çözebilecek inancım vardır.	Her Zaman Böyle	N	7	27	34
	Davranırım	%	%20,6	%79,4	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	16	25	41
	Davranırım	%	%39,0	%61,0	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	10	16	26
	Davranırım	%	%38,5	%61,5	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	7	21	28
	Davranırım	%	%25,0	%75,0	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	4	6	10
	Davranırım	%	%40,0	%60,0	%100,0
3. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	Her Zaman Böyle	N	13	23	36
	Davranırım	%	%36,1	%63,9	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	8	24	32
	Davranırım	%	%25,0	%75,0	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	10	22	32
	Davranırım	%	%31,2	%68,8	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	9	17	26
	Davranırım	%	%34,6	%65,4	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	5	10	15
	Davranırım	%	%33,3	%66,7	%100,0
4. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	Her Zaman Böyle	N	13	38	51
	Davranırım	%	%25,5	%74,5	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	5	23	28
	Davranırım	%	%17,9	%82,1	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	13	15	28
	Davranırım	%	%46,4	%53,6	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	5	12	17
	Davranırım	%	%29,4	%70,6	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	3	5	8

Davranırım	%	%37,5	%62,5	%100,0
Hiçbir Zaman	N	11	5	16
Böyle Davranmam	%	%68,8	%31,3	%100,0

Tablo 1 incelendiğinde, özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarının en yüksek düzeyde olumsuz (katılmadıkları) yanıt verdikleri ifadeler:

1. ifadedede; “Ender olarak böyle davranırım”; % 100, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %90 = %190 ($\chi^2 = 24,749$; $p = 0,000$), Yani mezun olacak öğrencilerin, özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarına göre daha fazla belirli çözüm planını uygulamadan önce, nasıl netice vereceğini tahmin etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

2. ifadede; “Ender olarak böyle davranırım” % 40, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %66,7 = %106,7 ($\chi^2 = 8,893$; $p = 0,113$). Katılımcıların yeni bir problemle karşılaştıklarında meydana gelebilecek sorunları çözebileceklerine inançlarının olduğu ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

3. ifadede; “Ender olarak böyle davranırım”; % 33,3, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %71,4 = %104,7 ($\chi^2 = 5,726$; $p = 0,334$). Katılımcıların yeterli düzeyde zamanları oldukça ve çabaladıklarında karşılaştıkları problemlerin bir çoğunu çözebileceklerine inanmaları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

4. ifadede “Ender olarak böyle davranırım”; % 37,5, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %68,8 = %106,3 ($\chi^2 = 15,684$; $p = 0,008$). Mezun olacak öğrencilerin, yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarına göre problemlerini çözmek için planlama yaparken o planı gerçekleştirebileceklerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Tablo 2. Özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarının en yüksek düzeyde olumlu (katıldıkları) cevap verdikleri ifadeler ve Ki-Kare değerleri

İfadeler	Yanıtlar		Özel yetenek sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
1. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	6	7	13
		%	%46,2	%53,8	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	7	9	16
		%	%43,8	%56,3	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	6	13	19
		%	%31,6	%68,4	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	12	24	36
		%	%33,3	%66,7	%100,0
2. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	14	29	43
		%	%32,6	%67,4	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	5	16	21
		%	%23,8	%76,2	%100,0
	Her Zaman Böyle Davranırım	N	8	10	18
		%	%44,4	%55,6	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	4	6	10
		%	%40,0	%60,0	%100,0
3. Bir sorunu çözerken zamanı verimli kullanmam.	Sık Sık Böyle Davranırım	N	7	12	19
		%	%36,8	%63,2	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	11	19	30
		%	%36,7	%63,3	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	11	24	35
		%	%31,4	%68,6	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	9	27	36
		%	%25,0	%75,0	%100,0

3. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	9	8	17
		%	%52,9	%47,1	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	5	13	18
		%	%27,8	%72,2	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	6	18	24
		%	%25,0	%75,0	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	14	22	36
		%	%38,9	%61,1	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	9	22	31
		%	%29,0	%71,0	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	7	15	22
		%	%31,8	%68,2	%100,0

Tablo 2 incelendiğinde, özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarının en yüksek düzeyde olumlu (katıldıkları) yanıt verdikleri ifadeler:

1. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %46,2, “Çoğunlukla böyle davranırım” %43,8= % 90 ($\chi^2 = 2,607$; $p=0,760$). Katılımcıların bir problem için çözüm yolları düşünürken fazla opsiyon üretmedikleri ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

2. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %44,4, “Çoğunlukla böyle davranırım” %40= % 84,4 ($\chi^2 = 2,607$; $p=0,760$). Yani katılımcıların bir problemle karşılaştıklarında bu bu problemin meydana gelmesinde katkı sağlayabilecek kendileri dışındaki faktörleri genel olarak dikkate almadıkları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

3. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %52,9, “Çoğunlukla böyle davranırım” %27,8= % 80,7 ($\chi^2 = 4,677$; $p=0,457$). Yani katılımcıların ani olarak kararlar vermeleri, sonrasında ise pişmanlık duymaları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Mezun olacak öğrencilerin en yüksek düzeyde olumsuz (katılmadıkları) cevap verdikleri ifadeler ve Ki-Kare değerleri

İfadeler	Yanıtlar		Özel yetenek sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
1. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde bir türlü esas konuyu giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	5	6	11
		%	%45,5	%54,5	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	3	11	14
		%	%21,4	%78,6	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	13	19	32
		%	%40,6	%59,4	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	15	22	37
		%	%40,5	%59,5	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	12	21	33
		%	%36,4	%63,6	%100,0
2. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	2	19	21
		%	%9,5	%90,5	%100,0
	Her Zaman Böyle Davranırım	N	6	10	16
		%	%37,5	%62,5	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	5	13	18
		%	%27,8	%72,2	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	11	12	23
		%	%47,8	%52,2	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	12	22	34
		%	%35,3	%64,7	%100,0

tek tek değerlendirmem.	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	5	17	22
		%	%22,7	%77,3	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	11	24	35
		%	%31,4	%68,6	%100,0
3. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	5	16	21
		%	%23,8	%76,2	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	7	10	17
		%	%41,2	%58,8	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	3	6	9
		%	%33,3	%66,7	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	9	14	23
		%	%39,1	%60,9	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	3	18	21
		%	%14,3	%85,7	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	23	34	57
		%	%40,4	%59,6	%100,0
4. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırdım.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	11	30	41
		%	%26,8	%73,2	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	13	21	34
		%	%38,2	%61,8	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	8	15	23
		%	%34,8	%65,2	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	13	19	32
		%	%40,6	%59,4	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	2	6	8
		%	%25,0	%75,0	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	3	7	10
		%	%30,0	%70,0	%100,0

Tablo 3 incelendiğinde, mezun olacak öğrencilerin en yüksek düzeyde olumsuz (katılmadıkları) yanıt verdikleri ifadeler:

1. ifade; “Ender olarak böyle davranırım”; % 63,6, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %90,5 = %154,1 ($\chi^2 = 8,673$; $p = 0,123$). Yani katılımcıların bazen bir problemi çözmek üzere çaba da göstersem bir türlü ana düşünceye giremeyip, gereksiz detaylarla uğraşmak durumunda kaldıkları duygusunu yaşadıkları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

2. ifade; “Ender olarak böyle davranırım”; % 77,3, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %68,6 = %145,9 ($\chi^2 = 3,740$; $p = 0,587$). Yani katılımcıların bir problem hakkında olası çözüm yolları üstünde karara varmak için çalışırken opsiyonlarının başarılı olma ihtimalini tek tek değerlendirmeleri ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

3. ifade; “Ender olarak böyle davranırım”; % 85,7, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %59,6 = %145,3 ($\chi^2 = 6,312$; $p = 0,277$). Yani katılımcıların problemlerini çözmek üzere kullandıkları çözüm yolları başarısız olduysa bunların başarısız olma nedenlerini araştırmaları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

4. ifade; “Ender olarak böyle davranırım”; % 75, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %70 = %145 ($\chi^2 = 2,207$; $p = 0,820$). Yani katılımcıların problemlerini çözmek üzere belirli bir seçeneği denedikten sonra bekleyerek, meydana gelen netice ile meydana gelmesi gerektiğini düşündükleri neticeyi karşılaştırmaları ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Mezun olacak öğrencilerin en yüksek düzeyde olumlu (katıldıkları) cevap verdikleri ifadeler ve Ki-Kare değerleri

İfadeler	Yanıtlar		Özel Yetenek Sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
1. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	Her Zaman Böyle	N	13	38	51
	Davranırım	%	%25,5	%74,5	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	5	23	28
	Davranırım	%	%17,9	%82,1	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	13	15	28
	Davranırım	%	%46,4	%53,6	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	5	12	17
	Davranırım	%	%29,4	%70,6	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	3	5	8
	Davranırım	%	%37,5	%62,5	%100,0
2. Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	Her Zaman Böyle	N	7	26	33
	Davranırım	%	%21,2	%78,8	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	7	23	30
	Davranırım	%	%23,3	%76,7	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	14	15	29
	Davranırım	%	%48,3	%51,7	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	14	21	35
	Davranırım	%	%40,0	%60,0	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	3	10	13
	Davranırım	%	%23,1	%76,9	%100,0
3. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	Her Zaman Böyle	N	2	7	9
	Davranırım	%	%22,2	%77,8	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	2	7	9
	Davranırım	%	%22,2	%77,8	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	13	14	27
	Davranırım	%	%48,1	%51,9	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	13	25	38
	Davranırım	%	%34,2	%65,8	%100,0
	Ender Olarak Böyle	N	8	17	25
	Davranırım	%	%32,0	%68,0	%100,0
4. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır	Her Zaman Böyle	N	7	36	43
	Davranırım	%	%16,3	%83,7	%100,0
	Çoğunlukla Böyle	N	9	17	26
	Davranırım	%	%34,6	%65,4	%100,0
	Sık Sık Böyle	N	18	13	31
	Davranırım	%	%58,1	%41,9	%100,0
	Arada Sırada Böyle	N	8	17	25
	Davranırım	%	%32,0	%68,0	%100,0
		N	2	8	10

sonra karar veririm.	Ender Olarak Böyle Davranırım	%	%20,0	%80,0	%100,0
	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	6	7	13
		%	%46,2	%53,8	%100,0

Tablo 4 incelendiğinde, mezun olacak öğrencilerin en yüksek düzeyde olumlu (katıldıkları) yanıt verdikleri ifadeler:

1. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %74,5, “Çoğunlukla böyle davranırım” %82,1= % 156,6 ($\chi^2 = 15,684$; $p = 0,008$). Mezun olacak öğrencilerin yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarına göre problemlerini çözmek için planlama yaparken o planı gerçekleştirebileceklerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

2. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %78,8, “Çoğunlukla böyle davranırım” %76,7= % 155,5 ($\chi^2 = 10,738$; $p = 0,057$). Yani katılımcıların bir karar verdikten sonra, meydana gelen neticenin genel olarak kendilerinin beklediği neticeye uyması ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

3. ifadede; “Her zaman böyle davranırım”; %77,8, “Çoğunlukla böyle davranırım” %77,8= % 155,6 ($\chi^2 = 3,861$; $p = 0,570$). Yani katılımcıların bir problemle karşı karşıya kaldıklarında onu çözebilmek için genel olarak akıllarına gelen ilk seçeneği izledikleri ile ilgili düşüncelerinde benzerlik olduğu söylenebilir.

4. ifadede “Her zaman böyle davranırım”; %83,7, “Çoğunlukla böyle davranırım” %65,4= % 149,1 ($\chi^2 = 15,842$; $p = 0,007$). Yani mezun olacak öğrencilerin özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarına göre daha fazla bir konuda karar vermek için çalışırken her seçeneğin neticelerini tartıp ölçmeleri ve birbirleriyle karşılaştırdıktan sonra karar verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. Özel yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarının en yüksek düzeyde olumsuz (katılmadıkları) ve mezun olacak öğrencilerin en yüksek düzeyde olumlu (katıldıkları) cevap verdiği (ortak) ifadenin Ki-Kare değerleri

İfade	Yanıtlar		Özel Yetenek Sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
1. Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	13	38	51
		%	%25,5	%74,5	%100,0
	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	5	23	28
		%	%17,9	%82,1	%100,0
	Sık Sık Böyle Davranırım	N	13	15	28
		%	%46,4	%53,6	%100,0
	Arada Sırada Böyle Davranırım	N	5	12	17
		%	%29,4	%70,6	%100,0
	Ender Olarak Böyle Davranırım	N	3	5	8
		%	%37,5	%62,5	%100,0
Toplam	Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	11	5	16
		%	%68,8	%31,2	%100,0
		N	50	98	148
		%	%33,8	%66,2	%100,0

$$\chi^2 = 15,684 \quad p = 0,008$$

Tablo 5 incelendiğinde, ilgili ifadede istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir “Her zaman böyle davranırım”; % 74,5, “Çoğunlukla böyle davranırım” %82,1 = %156,6; “Ender olarak böyle davranırım”; % 37,5, “Hiçbir zaman böyle davranmam” %68,8 = %106,3 ($\chi^2 = 15,684$; $p = 0,008$). Mezun olacak öğrenciler, yetenek sınavına katılan öğrenci adaylarına göre problemlerini çözmek için planlama yaparken o planı gerçekleştirebileceklerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Tablo 6. Problem çözme envanterinin alt boyutlarına göre, katılımcıların problem çözme becerilerine ilişkin değerler

Alt Boyutlar	İfade	Yanıtlar		Özel Yetenek Sınavı	Mezun Olacak Öğrenciler	Toplam
Problem Çözme Yeteneğine Güven	1. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek soruları çözebileceğim inancım vardır.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	7	27	34
			%	%20,6	%79,4	%100,0
		Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	16	25	41
			%	%39,0	%61,0	%100,0
		Sık Sık Böyle Davranırım	N	10	16	26
			%	%38,5	%61,5	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	7	21	28
			%	%25,0	%75,0	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	4	6	10
			%	%40,0	%60,0	%100,0
	2. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	13	23	36
			%	%36,1	%63,9	%100,0
		Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	8	24	32
			%	%25,0	%75,0	%100,0
		Sık Sık Böyle Davranırım	N	10	22	32
			%	%31,2	%68,8	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	9	17	26
			%	%34,6	%65,4	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	5	10	15
			%	%33,3	%66,7	%100,0
	3. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	13	38	51
			%	%25,5	%74,5	%100,0
		Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	5	23	28
			%	%17,9	%82,1	%100,0
		Sık Sık Böyle Davranırım	N	13	15	28
			%	%46,4	%53,6	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	5	12	17
			%	%29,4	%70,6	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	3	5	8
			%	%37,5	%62,5	%100,0
	4. Bir karar verdikten sonra ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	7	26	33
			%	%21,2	%78,8	%100,0
		Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	7	23	30
			%	%23,3	%76,7	%100,0
		Sık Sık Böyle Davranırım	N	14	15	29
			%	%48,3	%51,7	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	14	21	35
			%	%40,0	%60,0	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	3	10	13
			%	%23,1	%76,9	%100,0
		Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	5	3	8
			%	%62,5	%37,5	%100,0

Yaklaşma- Kaçınma	1. Belli	Her Zaman Böyle	N	13	45	58
	bir çözüm	Davranırım	%	%22,4	%77,6	%100,0
	planı	Çoğunlukla Böyle	N	11	20	31
	uygulamaya	Davranırım	%	%35,5	%64,5	%100,0
	koymadan	Sık Sık Böyle	N	9	15	24
	önce nasıl	Davranırım	%	%37,5	%62,5	%100,0
	bir sonuç	Arada Sırada	N	5	17	22
	vereceğini	Böyle Davranırım	%	%22,7	%77,3	%100,0
	tahmin	Ender Olarak	N	3	0	3
	etmeye	Böyle Davranırım	%	%100,0	%0,0	%100,0
	çalışırım.	Hiçbir Zaman	N	9	1	10
		Böyle Davranmam	%	%90,0	%10,0	%100,0
	2. Bir	Her Zaman Böyle	N	6	7	13
	soruna	Davranırım	%	%46,2	%53,8	%100,0
	yönelik	Çoğunlukla Böyle	N	7	9	16
	olası çözüm	Davranırım	%	%43,8	%56,3	%100,0
	yollarını	Sık Sık Böyle	N	6	13	19
	düşünürken	Davranırım	%	%31,6	%68,4	%100,0
	çok fazla	Arada Sırada	N	12	24	36
	seçenek	Böyle Davranırım	%	%33,3	%66,7	%100,0
	üretmem.	Ender Olarak	N	14	29	43
		Böyle Davranırım	%	%32,6	%67,4	%100,0
		Hiçbir Zaman	N	5	16	21
		Böyle Davranmam	%	%23,8	%76,2	%100,0
	3. Bir	Her Zaman Böyle	N	8	10	18
	sorunla	Davranırım	%	%44,4	%55,6	%100,0
	karşılaştığı	Çoğunlukla Böyle	N	4	6	10
	mda bu	Davranırım	%	%40,0	%60,0	%100,0
	sorunun	Sık Sık Böyle	N	7	12	19
	çıkmasında	Davranırım	%	%36,8	%63,2	%100,0
	katkısı	Arada Sırada	N	11	19	30
	olabilecek	Böyle Davranırım	%	%36,7	%63,3	%100,0
	benim	Ender Olarak	N	11	24	35
	dışındaki	Böyle Davranırım	%	%31,4	%68,6	%100,0
	etmenleri		N	9	27	36
	genellikle	Hiçbir Zaman				
	dikkate	Böyle Davranmam	%	%25,0	%75,0	%100,0
	almam.					
	4. Bir	Her Zaman Böyle	N	6	10	16
	sorunla	Davranırım	%	%37,5	%62,5	%100,0
	ilgili olası	Çoğunlukla Böyle	N	5	13	18
	bir çözüm	Davranırım	%	%27,8	%72,2	%100,0
	yolu	Sık Sık Böyle	N	11	12	23
	üzerinde	Davranırım	%	%47,8	%52,2	%100,0
	karar	Arada Sırada	N	12	22	34
	vermeye	Böyle Davranırım	%	%35,3	%64,7	%100,0
	çalışırken	Ender Olarak	N	5	17	22
	seçenekleri	Böyle Davranırım	%	%22,7	%77,3	%100,0
	min başarı		N	11	24	35
	olasılığını	Hiçbir Zaman				
	tek tek	Böyle Davranmam	%	%31,4	%68,6	%100,0
	değerlendir					
	mem.					

5. Bir	Her Zaman Böyle	N	5	16	21
sorunumu	Davranırım	%	%23,8	%76,2	%100,0
çözmek	Çoğunlukla Böyle	N	7	10	17
üzere	Davranırım	%	%41,2	%58,8	%100,0
kullandığım	Sık Sık Böyle	N	3	6	9
çözüm	Davranırım	%	%33,3	%66,7	%100,0
yolları	Arada Sırada	N	9	14	23
başarısız ise	Böyle Davranırım	%	%39,1	%60,9	%100,0
bunların	Ender Olarak	N	3	18	21
neden	Böyle Davranırım	%	%14,3	%85,7	%100,0
başarısız	Hiçbir Zaman	N	23	34	57
olduğunu	Böyle Davranmam	%	%40,4	%59,6	%100,0
araştırmam.					
6. Bir	Her Zaman Böyle	N	11	30	41
sorunumu	Davranırım	%	%26,8	%73,2	%100,0
çözmek için	Çoğunlukla Böyle	N	13	21	34
belli bir	Davranırım	%	%38,2	%61,8	%100,0
yolu	Sık Sık Böyle	N	8	15	23
denedikten	Davranırım	%	%34,8	%65,2	%100,0
sonra durur	Arada Sırada	N	13	19	32
ve ortaya	Böyle Davranırım	%	%40,6	%59,4	%100,0
çıkan sonuç	Ender Olarak	N	2	6	8
ile olması	Böyle Davranırım	%	%25,0	%75,0	%100,0
gerektiğini		N	3	7	10
düşündüğü	Hiçbir Zaman				
m sonucu	Böyle Davranmam	%	%30,0	%70,0	%100,0
karşılaştırm.					
7. Bir	Her Zaman Böyle	N	2	7	9
sorunla	Davranırım	%	%22,2	%77,8	%100,0
karşılaştığı	Çoğunlukla Böyle	N	2	7	9
mda onu	Davranırım	%	%22,2	%77,8	%100,0
çözmek için	Sık Sık Böyle	N	13	14	27
genellikle	Davranırım	%	%48,1	%51,9	%100,0
aklıma	Arada Sırada	N	13	25	38
gelen ilk	Böyle Davranırım	%	%34,2	%65,8	%100,0
yolu	Ender Olarak	N	8	17	25
izlerim.	Böyle Davranırım	%	%32,0	%68,0	%100,0
	Hiçbir Zaman	N	12	28	40
	Böyle Davranmam	%	%30,0	%70,0	%100,0
8. Bir	Her Zaman Böyle	N	7	36	43
karar	Davranırım	%	%16,3	%83,7	%100,0
vermeye	Çoğunlukla Böyle	N	9	17	26
çalışırken	Davranırım	%	%34,6	%65,4	%100,0
her	Sık Sık Böyle	N	18	13	31
seçeneğin	Davranırım	%	%58,1	%41,9	%100,0
sonuçlarını	Arada Sırada	N	8	17	25
ölçer, tartar,	Böyle Davranırım	%	%32,0	%68,0	%100,0
birbirleriyle	Ender Olarak	N	2	8	10
karşılaştırm	Böyle Davranırım	%	%20,0	%80,0	%100,0
sonra karar	Hiçbir Zaman	N	6	7	13
veririm.	Böyle Davranmam	%	%46,2	%53,8	%100,0

Kişisel Kontrol	1. Ani kararlar	Her Zaman Böyle Davranırım	N	9	8	17
			%	%52,9	%47,1	%100,0
	verir ve sonra	Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	5	13	18
			%	%27,8	%72,2	%100,0
	pişmanlık duyarım.	Sık Sık Böyle Davranırım	N	6	18	24
			%	%25,0	%75,0	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	14	22	36
			%	%38,9	%61,1	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	9	22	31
			%	%29,0	%71,0	%100,0
		Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	7	15	22
			%	%31,8	%68,2	%100,0
	2. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde her türlü esas konuya giremediği m ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	Her Zaman Böyle Davranırım	N	5	6	11
			%	%45,5	%54,5	%100,0
		Çoğunlukla Böyle Davranırım	N	3	11	14
			%	%21,4	%78,6	%100,0
		Sık Sık Böyle Davranırım	N	13	19	32
			%	%40,6	%59,4	%100,0
		Arada Sırada Böyle Davranırım	N	15	22	37
			%	%40,5	%59,5	%100,0
		Ender Olarak Böyle Davranırım	N	12	21	33
			%	%36,4	%63,6	%100,0
		Hiçbir Zaman Böyle Davranmam	N	2	19	21
			%	%9,5	%90,5	%100,0

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların problem çözme becerileri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin t Testi ve sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Prob. Çözme Yeteneğine Güven	Kadın	50	2,75	0,79	-1,022	,308
	Erkek	98	2,91	0,88		
Yaklaşma-kaçınma	Kadın	50	3,69	0,41	2,556	,012*
	Erkek	98	3,45	0,60		
Kişisel Kontrol	Kadın	50	3,78	0,78	1,781	,077
	Erkek	98	3,51	0,90		

Tablo 7 incelendiğinde t testi sonuçlarına göre, katılımcıların problem çözme becerileri ölçeğinin sadece yaklaşma-kaçınma alt boyutunun almış olduğu ortalama puanlar içerisinde cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < ,05$). Kadın ($\bar{X}=3,45$) katılımcıların yaklaşma –kaçınma becerilerinin erkek ($\bar{X}=3,69$) katılımcılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Yaş değişkenine göre, katılımcıların problem çözme becerileri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U Testi ve sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Prob.Çözme Yeteneğine Güven	17-24 yaş	127	2,79	70,54	8958,50	830,500	,006**
	25-35 yaş	21	3,27	98,45	2067,50		
Yaklaşma-kaçınma	17-24 yaş	127	3,51	73,20	9297,00	1169,000	,363
	25-35 yaş	21	3,66	82,33	1729,00		

Kişisel Kontrol	17-24 yaş	127	3,60	74,15	9416,50	1288,500	,804
	25-35 yaş	21	3,66	76,64	1609,50		

Tablo 8 incelendiğinde Mann Whitney U testi neticesinde, katılımcıların problem çözme becerileri envanterinin sadece problem çözme yeteneğine güven başlıklı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar içerisinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < ,01$). Yaşları 17-24 olan ($\bar{X}=2,79$) katılımcıların problem çözme yeteneğine güven becerilerinin yaşları 25-35 olan ($\bar{X}=3,27$) katılımcılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Kadın katılımcıların yaklaşma-kaçınma becerilerinin erkek katılımcılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Envanterin diğer boyutlarda ve genel olarak problem çözme becerilerinde ise cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Benzer sonuç Saracaloğlu ve ark. (2001), yapmış olduğu çalışmada talebelerin problem çözme kabiliyetlerinin cinsiyet değişkeni yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılığın görülmediğini belirlemişlerdir. Akaydın (2002), yapmış olduğu çalışmada problem çözme becerilerinden aceleci yaklaşım üzerinde kızların aceleci puan ortalamalarının erkeklerin ortalamasından daha az olduğu anlaşılmıştır. Düşünen yaklaşım üzerinde cinsiyet farkına rastlanmamıştır. Kaçıngan yaklaşım üzerinde ise erkeklerin kaçınan yaklaşım ortalamalarının kızlarınkinden daha az olduğu görülmektedir. Değerlendirici yaklaşım üzerinde ise cinsiyet farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Demirtaş ve Dönmez (2008)' in yapmış oldukları çalışmalarında, kadın öğretmenlerin problem çözebilme becerilerinin erkek öğretmenlere göre yüksekliğine işaret etmekle birlikte, fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Dünder (2009), yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadın talebelerin problem çözme yetenekleri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların Problem Çözme soru maddelerine olumlu olarak "Her zaman böyle davranırım", "Çoğunlukla böyle davranırım" ve olumsuz olarak "Ender olarak böyle davranırım", "Hiçbir zaman böyle davranmam" şeklindeki cevaplarının birleştirilmesiyle yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcıların soru maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde özel yetenek sınavına katılan öğrencilerin toplamda 16 soruya katılmadığını, mezun öğrencilerin ise toplamda 17 soruya katıldıkları tespit edilmiştir.

Özel yetenek sınavına katılan (ÖYSK) öğrencilerin soru maddelerine yüzdelik olarak en yüksek oranda "katılmadıkları", Tablo 1'deki ifadelerle ilişkin;

1. Katılımcıların 1. ifadeye ÖYSK % 190 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise 142,1 ile planın, nasıl netice vereceğini tahmin etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

2. Katılımcıların 2. ifadeye ÖYSK % 106,7 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 140,4 ile inançlarının olduğunu belirtmişlerdir.

3. Katılımcıların 3. ifadeye ÖYSK % 104,7 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 138,9 ile karşılaştıkları sorunların çoğunu çözebileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir.

4. Katılımcıların 4. ifadeye sorusuna ÖYSK % 106,3 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 156,6 ile planı yürütebileceklerine güvendiklerini belirtmiştir

Özel yetenek sınavına katılan (ÖYSK) öğrencilerin soru maddelerine yüzdelik olarak en yüksek oranda "katıldıkları", Tablo 2'deki ifadelerle ilişkin;

1. Katılımcıların 1. ifadeye ÖYSK % 90 ile çok fazla seçenek üretmediklerini belirtmişlerdir, MOÖ ise % 143,6 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

2. Katılımcıların 2. ifadeye ÖYSK % 84,4 ile etmenleri genellikle dikkate almadıklarını belirtmişlerdir, MOÖ ise % 143,6 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

3. Katılımcıların 3. ifadeye Sorusuna ÖYSK % 80,7 ile pişmanlık duyduklarını belirtmişlerdir, MOÖ ise % 139,2 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Mezun olacak öğrencilerin (MOÖ) soru maddelerine yüzdeler olarak en yüksek oranda “katılmadıkları”, Tablo 3’teki ifadelerle ilişkin;

1. Katılımcıların 1. ifadeye ÖYSK % 66,9 ile gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşadıklarını belirtmişlerdir, MOÖ ise % 154,1 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

2. Katılımcıların 2. ifadeye ÖYSK % 65,3 ile seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmediklerini belirtmişlerdir, MOÖ ise % 145,9 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

3. Katılımcıların 3. ifadeye ÖYSK % 65 ile neden başarısız olduğunu araştırmadıklarını belirtmişlerdir, MOÖ ise % 145,3 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

4. Katılımcıların 4. ifadeye ÖYSK % 65 ile sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırdıklarını belirtmişlerdir, MOÖ ise % 145 ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Mezun olacak öğrencilerin (MOÖ) soru maddelerin yüzdeler olarak en yüksek oranda “katıldıkları”, Tablo 4’teki ifadelerle ilişkin;

1. Katılımcıların 1. ifadeye ÖYSK % 106,3 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 156,6 ile planı yürütebileceklerine güvendiklerini belirtmiştir.

2. Katılımcıların 2. ifadeye ÖYSK % 85,6 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 155,5 ile sonucun bekledikleri sonuca uyduğunu belirtmişlerdir.

3. Katılımcıların 3. ifadeye ÖYSK % 62 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise 155,6 ile aklına gelen ilk yolu izlediklerini belirtmişlerdir.

4. Katılımcıların 4. ifadeye ÖYSK % 66,2 ile katılmadıklarını belirtirken, MOÖ ise % 149,1 ile her seçeneğin sonuçlarını karşılaştırıp sonra karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak;

Yaşları 17-24 olan katılımcıların problem çözme yeteneğine güven becerilerinin yaşları 25-35 olan katılımcılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Bekar olan katılımcıların problem çözme yeteneğine güven becerilerinin evli olan katılımcılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Mezun durumundaki katılımcıların problem çözme yeteneğine güven becerilerinin özel yetenek sınavına girecek katılımcılara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

BESYO, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük bölümü katılımcılarının problem çözme becerilerinde benzerlik görülmektedir.

Mezun olacak öğrencilerin her zaman belirli olan çözüm planını uygulamadan önce, nasıl netice meydana getireceğini tahmin etmek için çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Bir problemle karşı karşıya kaldıklarında ise bu problemin meydana gelmesine katkı sağlayabilecek kendileri dışındaki faktörleri genel olarak dikkate aldıklarını ve bir problemle karşılaştıklarında ise onu çözüme kavuşturmak için genel olarak akıllarına gelen ilk seçeneği izlemediklerini belirtmişlerdir.

Özel yetenek sınavı öğrencilerinin her zaman bir problemleri meydana geldiğinde onu çözüme kavuşturabilmek için başvurabilecekleri yolların tamamını düşünme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir problemlerini çözümleyebilmek için kullanmış oldukları çözüm yolları başarısız olursa, bunların başarısız olma nedenlerini araştırdıklarını belirtmişlerdir.

Mezun olacak katılımcılar yetenek sınavı öğrencilerine göre problemlerini çözümleyebilmek için planlama yaparken o planı gerçekleştirebileceklerine daha fazla güvendikleri bulunmuştur.

Mezun olacak öğrencilerin özel yetenekli öğrencilere göre daha fazla bir konuda karar vermeye çalışırken her opsiyonun neticelerini ölçüp tartmaları ve birbirleri ile karşılaştırıp sonra karar verdikleri bulunmuştur.

5. Kaynakça

- Ağır, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akaydın, F. Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları, Problemlilik Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Yardım Arama Davranışları Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Akın, S. & Çakto, P. (2021). Spor yapma durumlarına göre üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Örneği). International Sport Sciences Student Studies Journal, 3(2), 32-39.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37 (2), 61-82.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi (Çev. AF Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirtaş, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 177-198.
- Dündar, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24(2), 139-150.
- Erdemli, E., & Yaşartürk, F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin serbest zaman doyum düzeyi ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(3), 1871-1882.
- Gülşen, D. (2008). Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Güzel, A. (2004). Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Heppner, P.P. & Peterson, C.H. (1982). The Development And Implications Of A Personal-Problem Solving Inventory. Journal Of Counseling Psychology, 29,66- 75.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(14), 121-134.
- Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. Cognitive Therapy and Research, 17, 379-396.
- Şenduran, F., & Amman, T. (2006). Sporcu olan ve olmayan ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3(5).
- Üstün, A. & Bozkurt E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart, 11 (1), 13-20.

Üniversitelerdeki Ücret Adalet Algısının Karşılaştırılması

Aliye Menevşe^a, Murat Menevşe^{a1}, Aslı Bekiroğlu^a

^aİstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, Küçükçekmece/İstanbul/34303

Özet

Çalışmada İstanbul'daki özel ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırmalardan keşfedici ve betimleyici araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın Evreni İstanbul ili, örneklemi ise özel vakıf üniversitelerinden n=100, devlet üniversitelerinden=100 toplamda 200 akademisyene Şahin (2004) tarafından geliştirilen ve 2011'de Ayça Ayhan tarafından geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılmış ve tekrar düzenlenmiş olan "Ücret Adalet Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programında analiz edilmiştir. Özelde/devlette çalışan akademisyenlerin cinsiyete ve yaşlara göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. (p>0,05) Bazı ifadelerde devlette ve özelde çalışan akademisyenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Devlette ve özelde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında %89 oranında farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

Akademisyen, ücret adalet algısı, ücret yönetimi.

1. Giriş

Son yıllarda, küreselleşmenin etkisi dünya genelinde daha fazla hissedilirken, gün geçtikçe rekabet ortamı da daha zor hale gelmektedir. Sürekli gelişen teknoloji, iş gücü ve gün geçtikçe değişmekte olan iş ilişkileri, işletme çalışanlarını doğrudan etkilemekte ve bu sebeple, rekabet ortamında başarı elde etmek isteyen işverenler, çalışanları daha verimli ve etkin kullanma yoluna gitmektedir. Bu durumda da işletmelerin bütün birimlerinde değişimi, yeniliği kaçınılmaz duruma getirmiştir (Şahin, 2010).

Çalışanlar, özel hayatları ve iş hayatları boyunca bir dizi psikolojik ortamın etkisi altında yaşamlarını korumaktadırlar. Gerek gerçekleştirmiş oldukları görevlerde gerekse diğer kişilerle olan ilişkilerinde bireysel tatmin sağlayabildikleri düzeyde başarı elde edebilmektedirler. Bu tatmin duygusunun elde edilmesinde, yerinin en fazla olduğu kavram ise adalet algısının olduğu bilinmektedir. Bireylerdeki adalet eğilimi, sosyal ve ekonomik birtakım gereksinimlerini giderebilmek ve hayatlarını idame ettirebilmek nedeniyle topluluk halinde çalışma ve yaşama gerekliliğinden meydana gelmektedir. Bireylerin topluluk halinde yaşamaları, gereksinimlerini karşılayabilmeleri için kazançlarının, doğruluk ve eşitlik anlayışı içerisinde verilmesinin gerekliliği, adalet kavramının tartışılması gerektiğini vurgulamaktadır (Atalay, 2005).

Bilhassa motivasyon teorileri, bireyler arasındaki etkileşime ve bu etkileşimin hem iş yaşamında hem de toplumsal hayattaki etkilerine odaklanmaktadır. Bu sebeple, gerçekleştirilen birçok çalışmanın konusu olan "sosyal adalet" kavramıyla beraber, iş yaşamıyla ilişkili olan "örgütsel adalet" kavramının da çalışanın motivasyonu için önemli olduğu görülmektedir (Akyol, 2013).

Örgütsel adalet kavramlarından biri olan ücret adaleti ise; çalışana verilen ücretin bulunduğu sektörde veya bölgede geçerli olan ücret düzeyli ile uyumlu olması olarak ifade edilmektedir. Buna kurum dışı ücret adaleti de denilmektedir. Çalışan kişi kendi ücreti farklı kurumlarla karşılaştırdığında aynı olduğunu görmelidir. Çalışan, diğer kurumlarda çalışan ve aynı statüde olduğu kişilerin daha yüksek ücret aldıklarının farkında olursa kendisi de kurum değişikliği yapmak isteyebilir, bu durum da halihazırda çalıştığı kurum için birtakım iş aksaklıklarına ve dolayısıyla mali sorunlara yol açabilmektedir (Can ve ark., 2005).

¹Sorumlu yazar adres: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, Küçükçekmece/İstanbul/34303
e-mail: murat_menevse@hotmail.com

Etkin ücret yönetimi, kurumların geleceği yönünden bakıldığında, hayati önem arz eden konulardan biridir. Ücret sistemlerini rekabet ve piyasa koşullarının yanında iş görenlerin işletmelere yapmış oldukları katkıları ilişkilendirmek, işletmelerin hedef ve stratejileriyle bütüncül hale getirmek ücret politikaları sürecinde oldukça önemli bir aşamadır (Donuk, 2008).

Bu bilgiler ışığında çalışmada, İstanbul'daki özel ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Gerek devlet üniversiteleri olsun gerekse özel (vakıf) üniversiteleri olsun, ücret yönetimi işletmenin tüm etmenleri için dolaylı veya doğrudan etkiler meydana getirmektedir. Bu nedenle ücret yönetimindeki başlıca amaç, taraflar arasındaki uyum ve dengeyi sağlayabilmektir. Çalışmamızda aynı unvana ve aynı iş sektöründe çalışan, üreten akademisyenlerin bu denge ve uyumunun önemini vurgulayabilmek için hazırlanmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada İstanbul'daki özel ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılması amaçlanmıştır

Araştırmada nicel araştırmalardan keşfedici ve betimleyici araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın Evreni İstanbul ili, örnekleme de özel vakıf üniversitelerinden $n=100$, Devlet Üniversitelerinden $n=100$ toplamda 200 akademisyenine Şahin (2004) tarafından geliştirilen ve 2011 senesinde Ayça Ayhan tarafından güvenilirlik ve geçerlilik testi yapılarak tekrar düzenlenmiş olan 33 sorudan oluşan "Ücret Adalet Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçme aracı beşli likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada Kesinlikle Katılıyorum 1 ile, Katılıyorum 2 ile, Ne Katılıyorum/ Ne Katılmıyorum 3 ile, Katılmıyorum 4 ile, Kesinlikle Katılıyorum ifadesi ise 5 ile kodlanmıştır

2.2 Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Çarpıklık ve Basıklık katsayıları incelenerek ve Kolmogorov-Simironov (Lilliefors), testine bakılarak (cinsiyet, yaş) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olması ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ (Tabachnick et al., 2013) sınırları içerisinde olması sebebiyle verilerin normal dağılıma uygun olduğu çalışmada parametrik testlerden t-testi, ve ifadelerin gruplar arasındaki değerleri ki-kare analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ve yönünü Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1. Devlet Üniversitesinde çalışan akademisyenler için Bağımsız t-testi (cinsiyetlerine göre)

Kurum	Cinsiyet	N	X(ortalama)	SS(standart sapma)	t	p
Devlette Çalışan Akademisyen	Kadın	40	2,27	0,54	0,159	0,74*
	Erkek	60	2,68	0,32		

* $p>0,05$

t-test for Equality of Means Sig. (2-tailed) değeri (0,74) $>0,05$ olduğundan %95 güven düzeyinde bakıldığında devlette çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 2. Özel Üniversitede çalışan akademisyenler için Bağımsız t-testi (cinsiyetlerine göre)

Kurum	Cinsiyet	N	X(ortalama)	SS(standart sapma)	t	p
Özelde Çalışan Akademisyen	Kadın	34	2,24	0,134	0,145	0,56*
	Erkek	66	2,66	0,156		

* $p>0,05$

t-test for Equality of Means Sig. (2-tailed) 0,56>0,05 olduğundan %95 güven düzeyinde bakıldığında özelde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Almış olduğum maaşı benimle aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırırım.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Almış olduğum maaşı benimle aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırdım.								χ^2	sd	p
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam				
Devlet	%	%22,0	%14,0	%19,0	%24,0	%21,0	%100,0			
Özel	%	%50,0	%38,0	%4,0	%8,0	%0	%100,0			
	%	%88,0 (özel üniversite)								

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Almış olduğum maaşı benimle aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırırım.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 10,128$; $p = 0,023$; $p < ,05$). Özel üniversitede çalışan akademisyenlerin almış oldukları maaşı kendileri ile aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırma düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 4. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Göstermiş olduğum performansa göre ücretimin belirlenmesini isterim.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Göstermiş olduğum performansa göre ücretimin belirlenmesini isterim.									
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	χ^2	sd	p
Devlet	%	%42,0	%54,0	%4,0	%0,0	%100,0	9,012	3	0,014
Özel	%	%12,0	%19,0	%22,0	%47,0	%100,0			
	%	%96,0 (devlet üniversitesi)							

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Göstermiş olduğum performansa göre ücretimin belirlenmesini isterim.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 9,012$; $p = 0,000$; $p < ,05$). Devlet üniversitesinde çalışan akademisyenler göstermiş oldukları performansa göre ücretlerinin belirlenmesi düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 5. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Yeterince performans göstermeyen çalışanlar daha düşük ücret almalıdır.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Yeterince performans göstermeyen çalışanlar daha düşük ücret almalıdır.									
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	χ^2	sd	p
Devlet	%	%22,0	%29,0	%19,0	%30,0	%100,0	14,665	3	0,033
Özel	%	%63,0	%19,0	%13,0	%5,0	%100,0			
	%	%82,0 (özel üniversite)							

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Yeterince performans göstermeyen çalışanlar daha düşük ücret almalıdır.” İle ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 14,665$; $p = 0,033$; $p < ,05$). Özel üniversitede çalışan akademisyenlerin yeterince performans göstermeyen çalışanların daha düşük ücret almalıdırlar düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 6. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “İş güvencemin varlığı çalışma performansımı etkiliyor.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

İş güvencemin varlığı çalışma performansımı etkiliyor.									
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	χ^2	sd	p
Devlet	%	%30,0	%25,0	%30,0	%15,0	%100,0	13,234	3	0,044
Özel	%	%72,0	%22,0	%0,0	%6,0	%100,0			
	%	%94,0 (özel üniversite)							

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “İş güvencemin varlığı çalışma performansımı etkiliyor.” İle ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 13,234$; $p = 0,044$; $p < ,05$). Özel üniversitede çalışan akademisyenler iş güvencelerinin varlığının çalışma performanslarını etkiledikleri düşünceleri daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 7. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Parasal olmayan ödüllerin verilmesi (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) performansımı artırır.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Parasal olmayan ödüllerin verilmesi (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) performansımı artırır.						χ^2	sd	p
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Toplam			
Devlet	%	%36,0	%40,0	%24,0	%100,0			
Özel	%	%84,0	%16,0	%0,0	%100,0			
	%	%100,0 (özel üniversite)						

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Parasal olmayan ödüllerin verilmesi (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) performansımı artırır.” İle ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 7,648$; $p = 0,039$; $p < ,05$). Özel üniversitede çalışan akademisyenler parasal olmayan ödüllerin (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) verilmesinin performanslarını arttıracığı düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 8. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygumu zedeliyor.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygumu zedeliyor.								
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Toplam	χ^2	sd	p
Devlet	%	%17,0	%32,0	%51,0	%100,0	6,014	2	0,027
Özel	%	%27,0	%59,0	%14,0	%100,0			
	%	%86,0 (özel üniversite)						

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygumu zedeliyor.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 6,014$; $p = 0,027$; $p < ,05$). Özelde çalışan akademisyenlerin ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygularını zedelediği düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 9. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Ücretimin beni memnun etmesi iş tatminimi artırır.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Ücretimin beni memnun etmesi iş tatminimi artırır.								
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Toplam	χ^2	sd	p
Devlet	%	%74,0	%22,0	%4,0	%100,0	11,324	2	0,027
Özel	%	%36,0	%27,0	%37,0	%100,0			
	%	%96,0 (devlet üniversitesi)						

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Ücretimin beni memnun etmesi iş tatminimi artırır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 11,324$; $p = 0,027$; $p < .05$). Devlette çalışan akademisyenlerin ücretlerinin onları memnun etmesi iş tatminimi artıracak düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 10. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların “Aldığım ücret ve teşvikler çabalarımın karşılığını sağlamaz ise adalet duygum sarsılır.” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları ve Ki-Kare değerleri

Aldığım ücret ve teşvikler çabalarımın karşılığını sağlamaz ise adalet duygum sarsılır.								
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Ne Katılıyorum / Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Toplam	χ^2	s d
Devlet	%	%49,0	%31,0	%16,0	%4,0	%100,0	12,986	3
Özel	%	%27,0	%8,0	%34,0	%31,0	%100,0		
	%	%80,0 (devlet üniversitesi)						

Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların ücret adalet algısının karşılaştırılmasında, “Aldığım ücret ve teşvikler çabalarımın karşılığını sağlamaz ise adalet duygum sarsılır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 12,986$; $p = 0,021$; $p < .05$). Devlette çalışan akademisyenlerin aldıkları ücret ve teşvikler çabalarımın karşılığını sağlamaz ise adalet duygularını sarsılacağı düşüncesi daha ağırlıklı olmuştur.

Tablo 11. Devlette ve özelde çalışan akademisyen katılımcıların arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde

		Özel_Akademisyen	Devlet_Akademisyen
Özel_Akademisyen	Pearson Correlation	1	-,089
	Sig. (2-tailed)		,364
	N	100	100
Devlet_Akademisyen	Pearson Correlation	-,089	1
	Sig. (2-tailed)	,364	
	N	100	100

-1 ile +1 arasında olursa korelasyon anlamlı olarak kabul edilmektedir. Devlette çalışan akademisyenler ile özelde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında ilişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır ve negatif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir. %89'luk bir ilişki olduğu da söylenebilir. Yani devlette çalışan akademisyenlerin ifadelere katılma durumları ile özelde çalışan akademisyenlerin ifadelere katılma durumları arasında negatif-%89'luk bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Şahin (2004) tarafından geliştirilen ve 2011 yılında Ayça Ayhan tarafından güvenilirlik ve geçerlilik testi yapılarak tekrar düzenlenmiş olan “Ücret Adalet Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 sorudan oluşmaktadır. “Ücret Adalet Algı Ölçeği” adlı çalışmaya 200 akademisyen katılmıştır. Araştırmada “Özel ve Devlet Üniversitelerindeki Ücret Adalet Algısının Karşılaştırılması” adlı anket formu kullanılmıştır.

Özelde/devlette çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında demografik özellikleri ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için Bağımsız t-testi kullanılmıştır. Çalışmamızda özelde/devlette çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında analiz neticesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Topbaş (2013), “Emek piyasalarında cinsiyete dayalı ücret ayrımcılığı ve Türkiye örneği” adlı yüksek lisans çalışmasında 1575 kişi katılmıştır. Araştırmada Hanehalkı Gelir anketi kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, toplam ücret farkının %84’ü ayrımcılıktan kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuna göre çalışma hayatında kadın çalışanlar eşit üretkenlikte olduğu durumlarda dahi erkek çalışanlardan daha düşük ücret aldıkları tespit edilmiştir.

Devlette ve özelde çalışan akademisyenlerin ayrı ayrı ifadelerle katılma dereceleri %’lik olarak hesaplanmıştır. Farklılıkların karşılaştırılmasında verilen cevaplara bakılmak istenildiği durumda soru bazında detaylı inceleme yapılmıştır. Ki-kare analizi yapıldığında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelendiğinde; anlamlı farkın görüldüğü ifadelerde katılıp katılamama ortalama değerleri kıyaslanarak yorum yapılmıştır.

Özel üniversitelerde çalışan akademisyen katılımcıların en yüksek oranlarda katıldıkları soru maddeleri;

“Almış olduğum maaşı benimle aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırırım.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 10,128$; $p = 0,023$; $p<0,05$). Özel üniversitelerde çalışan akademisyenlerin almış oldukları maaşı kendileri ile aynı işte çalışan kişilerin ücretleri ile karşılaştırma düşüncesi %88 oranında yüksek çıkmıştır.

“Yeterince performans göstermeyen çalışanlar daha düşük ücret almalıdır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 14,665$; $p = 0,033$; $p<0,05$). Özel üniversitelerde çalışan akademisyenlerin yeterince performans göstermeyen çalışanların daha düşük ücret almalıdırlar düşüncesi %82 oranında yüksek çıkmıştır.

“İş güvencemin varlığı çalışma performansımı etkiliyor.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 13,234$; $p = 0,044$; $p<0,05$). Özel üniversitelerde çalışan akademisyenler iş güvencelerinin varlığının çalışma performanslarını etkiledikleri düşünceleri %94 oranında yüksek çıkmıştır.

“Parasal olmayan ödüllerin verilmesi (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) performansımı artırır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 7,648$; $p = 0,039$; $p<0,05$). Özel üniversitelerde çalışan akademisyenler parasal olmayan ödüllerin (terfi, esnek çalışma saatleri, ayın personeli gibi) verilmesinin performanslarını arttıracığı düşüncesi %100 oranında tespit edilmiştir.

“Ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygumu zedeliyor.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 6,014$; $p = 0,027$; $p<0,05$). Özel üniversitelerde çalışan akademisyenlerin ücretlerdeki dengesizlik eşitlik duygularını zedelediği düşüncesi %86 oranında yüksek çıkmıştır.

Devlet üniversitelerinde çalışan akademisyen katılımcıların en yüksek oranlarda katıldıkları soru maddeleri;

“Göstermiş olduğum performansa göre ücretimin belirlenmesini isterim.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 9,012$; $p = 0,000$; $p<0,05$). Devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler göstermiş oldukları performansa göre ücretlerinin belirlenmesi düşüncesi %96 oranında yüksek çıkmıştır.

“Ücretimin beni memnun etmesi iş tatminimi artırır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 11,324$; $p = 0,027$; $p < 0,05$). Devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin ücretlerinin onları memnun etmesi iş tatminimi artıracak düşüncesi %96 oranında yüksek çıkmıştır.

“Aldığım ücret ve teşvikler çabalarımın karşılığını sağlamaz ise adalet duygum sarsılır.” ile ilgili düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 12,986$; $p = 0,021$; $p < 0,05$). Devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin aldıkları ücret ve teşvikler çabalarının karşılığını sağlamaz ise adalet duygularını sarsılacak düşüncesi %80 oranında yüksek çıkmıştır.

Özelde ve devlet de çalışan akademisyenlerin ifadelere katılma durumu arasındaki korelasyon incelendiğinde, devlette çalışan akademisyenler ile özelde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında ilişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır ve negatif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir. %89'luk bir ilişki olduğu da söylenebilir. Yani devlette çalışan akademisyenlerin ifadelere katılma durumları ile özelde çalışan akademisyenlerin ifadelere katılma durumları arasında negatif -%89'luk bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Bülbül (2006), “Üniversite öğretim elemanı ücretlerinin akademik yaşama yansımalarının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmada; “Üniversiteler, iyi işleyen bir döner sermaye yapılanmasına gitmelidir” ifadesi profesörler ve araştırma görevlilerince önem sırasında üçüncü sıraya, öğretim görevlileri ($f = 14$, % 46,7), doçentler ($f = 16$, % 40) ve yardımcı doçentlerce ($f = 25$, % 31,1) ikinci sıraya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları, maaşın kendileri için önem arz eden bir güdülenme aracı olduğunu kabul edilmesi çalışmamızda devlette çalışan akademisyenlerin düşünceleri ile paralellik gösterirken, daha iyi bir ücret karşılığında bir başka kurumda çalışmayı düşündükleri tespit edilmiştir.

Sezenoğlu (2017), Ücrete ilişkin adalet algısının demografik değişkenler yönünden incelediği araştırmasında, Ücret Adalet Algısı ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Bitlis'te ücret adalet algısı ortalama puanı 1,61 ve İstanbul'un 1,34'tür. p değerine bakıldığında $< 0,05$ referans değerine uyduğundan Bitlis ve İstanbul'da ücrete adalet algısı ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunması çalışmamızla paralellik göstermiştir.

Yoldan (2016), “Ücret sistemlerinin çalışanlar üzerine etkilerinin analizi: Kastamonu Emniyet Müdürlüğünde 184 polis memuruna uyguladığı araştırmanın sonuçlarına göre meslekte geçirilen süre, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve çalışma sistemi değişkenlerinde anlamlı farklılık görmüştür. Çalışmamızda cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışmamızda bazı ifadelerde devlette ve özelde çalışan akademisyenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Devlette ve özelde çalışan akademisyenlerin ücret adalet algısının karşılaştırılmasında %89 oranında farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

5. Kaynakça

- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayhan, A. (2011). *The Relationship Between Wage Justice Perception and Organizational Commitment and a Research*. (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Bülbül, T. (2006). *Üniversite Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Yansımalarının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., & Yıldırım, S. (2005). *Kamu Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*, 5. Baskı, *Siyasal Kitabevi Yayınları, Ankara*.
- Donuk, B. (2008). *Yönetim İstifa. Ötüken Yayınları, İstanbul*.

- Sezenoğlu, Y. (2017). *Ücrete ilişkin adalet algısının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi: Bitlis ve İstanbul illerinden birer işletme örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler).
- Şahin, L. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde ücretlendirme fonksiyonunun analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 11(2), 129-164.
- Şahin, M. V. (2004). *Performansa Dayalı Ücret Sistemlerinin Ücrette Adaleti Sağlaması Açısından Değerlendirilmesi: Kadıköy Belediyesi'nde Bir Araştırma* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA.
- Topbaş, F. (2003). *Emek piyasalarında cinsiyete dayalı ücret ayrımcılığı ve Türkiye örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yoldan, E. (2016). *Ücret sistemlerinin çalışanlar üzerine etkilerinin analizi: Kastamonu Emniyet Müdürlüğü örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



ERPA
Educational Researches and
Publications Association

Elit Genç Sporcuların Hedef Yönelimi ile Akıldışı Performans İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ali Burak Toy^{a1}, Murat Aygün^a

^aArdahan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ardahan

Abstract

Başarma kaygısı, bireyin kendini üstün görmesi ve başarma sürecinde ki zorunluluk hissi akıldışı inanç ile ilgilidir. Bu araştırmada, elit genç sporcularda akıldışı performans inançları ile hedef yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu aktif olarak lisanslı 238 sporcu oluşturmuştur. Araştırmada, Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği (SGEYÖ) ve Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2) ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veri setine, tanımlayıcı istatistikler ve Pearson momentler çarpımı korelasyon uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hedef yönelimi ölçeğinde; ego yönelimi ve görev yönelimi alt boyutlarında, Akıldışı performans inançları ölçeğinde; talepkarlık, felaketleştirme, düşük tolerans ve değersizleştirme alt boyutları ile toplam ölçek puanı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0.5$). Sonuç olarak, akıldışı performans inançları ile hedef yönelimi arasındaki bu ilişkinin, sporcunun başarıya odaklanması ve kazanma arzusu ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Akıldışı performans inançları, sporda hedef yönelimi, sporda görev ve ego.

1. Giriş

Bireylerin yaşamlarındaki öncelikleri, hedefleri, önem sıralamalarını tanımlamalarında, karar alma süreçlerinde ve bunu davranışlarına yansıtma süreçlerinde duygular ve düşüncelerin önemli rol oynadığını ifade etmektedir (Izard, 2009).

Mücadele ve üstün gelme amacı güden takım ve bireysel spor dalları mevcuttur. Takım sporlarının bireysel sporlara göre daha fazla hata toleransı içerdiği söylenebilir. Takım sporlarında sporcunun alacağı bireysel risk veya yapacağı bir hata bir diğer takım sporcusu tarafından telafi edebilme şansına sahipken, bireysel sporlarda bu durum daha zorlu sonuçları ortaya çıkarabilmektedir. Bireysel ve doğası gereği rekabete dayalı mücadele sporlarının yapılması ve başarıya ulaşılması, yüksek fedakârlık ve zahmet gerektiren, uzun süreli emek ve disiplini içeren bir yolculuktur (Toy, 2023). Rekabete dayalı sporlarda yüksek başarı kazanma hedeflerinin çetin bir süreç olmasından dolayı (Reardon ve Factor, 2010) sporcuların psikolojik iyiliğini koruyabilmeleri, sağlıklı düşünebilmeleri ve duygularını yönetebilmelerinde sürekli artan bir endişe hali mevcuttur (MacIntyre ve ark., 2018). Eşit şartlarda hazırlık yapan ve denk motorik kapasitelerine sahip olan birçok sporcunun yalnızca bir kısmı yüksek düzeyde performansa ve başarıya ulaşabilmektedir. Bu farklılığın birçok nedeni olabileceği gibi bunlardan bir tanesi sporcuların olaylar ve durumlar karşısında geliştirmiş oldukları düşünce tarzlarıdır. Sporcuların aile, antrenör, rakip, antrenman, yarışma, seyirci, hakem vb. sportif dinamikler üzerine akılcı ya da akıldışı inançlarının sportif kariyerlerinde oldukça önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Toy, 2023).

Bu bilgiler ışığında yapılan bu araştırmada sporcuların akıldışı performans inançları ile hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

¹Sorumlu yazar adres: Ardahan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ardahan
e-mail: aliburakttoy@ardahan.edu.tr

2. Yöntem

Araştırmaya, 2023 yılında aktif lisanlı performans sporu yapan 238 erkek sporcu katılmıştır. Çalışmaya katılan sporcular rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve profesyonel olarak devam ettikleri spor branşı dağılımları belirtilmiştir. Buna göre; Güreş=63 sporcu (%26.5), Tenis=43 sporcu (%18.1), Taekwondo=40 sporcu (%16.8), Wushu=33 sporcu (%13.9), Kick boks=33 sporcu (13,9) ve Judo=26 sporcu (%10.9) olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan sporcuların yaş ortalamaları 19.31 olarak hesaplanmıştır.

2.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmada sporcuların hedef yönelimini belirlemek amacıyla; Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği (SGEYÖ) ve akıldışı performans inançlarını belirlemek amacıyla; Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2) kullanılmıştır.

Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği (SGEYÖ): Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği-SGEYÖ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire) Duda ve Nicholls (1992) tarafından hedef belirlemede bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe geçerliği ve güvenilirliği çalışması Toros (2004) tarafından yapılan Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği 13 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır.

Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2): Turner ve Allen (2018) tarafından geliştirilen Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği Urfa ve Aşçı (2018) tarafından yapılan "Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2 (APIE-2)" kullanılmıştır. Akıldışı Performans İnançları Envanteri 20 madde 4 alt boyuttan (Talepkarlık, Felaketleştirme, Düşük Tolerans ve Değersizleştirme) oluşmaktadır.

2.2 Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Bursa, İzmir ve İstanbul illerinde ki farklı spor branşlarında maaşlı olarak spor yapan 238 erkek sporcu oluşturmaktadır. Araştırmada, belirli bir grubun özelliklerini tespit edildiği için tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Çalışmanın yapılabilmesi için Ardahan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 2022-2ÖNP-0144 numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Elde edilen veri setinde, katılımcıların demografik özellikleri ile envanterlerden aldıkları puanlar için tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden, frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) ile çarpıklık skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların akıldışı performans inançları ve hedef yönelimine ilişkin almış oldukları puanlar arasında varsayılan pozitif yönlü ilişkinin tespit edilmesi amacıyla, Pearson momentler çarpımı korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Sporcuların hedef yönelimi ile akıldışı performans inançlarına ait tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler	Alt Boyutlar	X	S.S.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
SGEYÖ	Görev Yönelimi	3,80	,89	-1,148	1,039
	Ego Yönelimi	3,47	1,00	-,651	-,737
APIE	Talepkarlık	3,56	,79	-,346	-,391
	Felaketleştirme	3,25	,80	-,142	-,592
	Düşük Tolerans	3,60	,83	-,787	,233
	Değersizleştirme	3,08	,70	-,157	,338
	Toplam APIE	3,37	,64	-,337	-,077

SGEYÖ: Sporda Görev ve Ego Yönelimi Ölçeği, APIE: Akıldışı performans İnançları Envanteri

Tablo 1’de elde edilen tanımlayıcı analizlere göre, katılımcıların hedef yönelimi ve akıldışı performans inançlarına ilişkin elde ettikleri puanlar, standart sapma ve normal dağılım test sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (Kurtosis) puanları dikkate alındığında veri setinin normal

dağılım gösterdiği görülmektedir (Peat ve Barton, 2005). Bununla birlikte sporcuların hedef yönelimi içerisinde en yüksek ortalama değerin 3.80 (ss.=.89) ile görev yöneliminde olduğu, akıldışı performans inançlarında en yüksek ortalamanın 3.60 (ss.=.83) ile düşük tolerans alt boyutundan elde edildiği görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 2. Sporcuların hedef yönelimi ile akıldışı performans inançları arasında korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Görev Yönelimi							
2. Ego Yönelimi	,687**						
3. Talepkarlık	,221**	,363**					
4. Felaketleştirme	,253**	,386**	,639**				
5. Düşük Tolerans	,294**	,334**	,680**	,430**			
6. Değersizleştirme	,214**	,310**	,558**	,632**	,402**		
7. Toplam APİE	,302**	,428**	,885**	,825**	,782**	,775**	

**p <.05 APİE: Akıldışı Performans İnançları Envanteri

Tablo 2’de Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre, toplam akıldışı performans inançlarının, sporda görev ve ego yönelimi alt boyutlarından görev yönelimi ($r=.30$) ve ego yönelimi ($r=.42$) ile orta düzey pozitif yönde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Literatürde, hedef yönelimi ile akıldışı performans inançları kavramlarının yer aldığı birçok araştırma yer almaktadır. Ancak mevcut kavramların ilişkisini inceleyen çalışmaların çok nadir olması, bu çalışmanın niteliğini ön plana çıkarmaktadır.

Farklı örneklem gruplarında hedef yönelimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; Toros’un (2012) elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel (motivasyonel) iklim ve yaşam doyumu başlıklı çalışmasında, güdüsel ikliminin spor ile ilişkilendirilmesiyle birlikte hedef yöneliminin biçimleneceğini ifade etmektedir. Roberts ve Ommundsen’in (2007) takım sporcularında, Arıburun ve Aşçı’nın (2005) Amerikan futbolcularında, Toros ve Kuruç’un (2005) liseli erkek voleybolcularda hedef yönelimi ile algılanan güdüsel iklim çalışmasında oyunculara verilen görevlerin güdüsel açıdan bir etki oluşturduğu ve ustalık iklimi ile de ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve arkadaşları (2018); Toros ve arkadaşları (2010) hedef yönelimleri ile yaşam doyumu ilişkisinde; görev yönelimi ile yaşam doyumu arasında bir ilişki olduğu ve birbirlerini etkiledikleri ifade edilmiştir. Genç ve arkadaşları (2018) hedef yönelimi arttıkça yaşam doyumunun arttığı, hedef yönelimi azaldıkça yaşam doyumunun azaldığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Toros ve Duvan (2011) antrenörlük davranışının hedef yönelimi üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Şentürk ve Özmütlu’nun (2023) imgeleme ile hedef yönelimi ilişkisini ortaya koyduğu çalışmada ilişkisel olarak imgeleme arttıkça hedef yöneliminin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedef yöneliminin başarı, rekabet ve memnuniyet ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Sporcuların hedef odaklı olmalarında başarıya ulaşmak için kendi davranışlarını etkilediği ifade edilmektedir (Lochbaum ve Roberts, 1993).

Araştırmalarda elde edilen bulgular doğrultusunda sportif branş farklılığının, yaşam doyumunun, motivasyonun, antrenör davranış biçiminin, algılanan güdüsel iklimin ve akıldışı performans inançlarının hedef yönelimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatürde ilişkili olan çalışmaların yanı sıra; Ayas ve Biçer’in (2011), geçmişte lisanslı basketbol oynayan bireylerin hedef yönelimleri ve sporu sürdürme biçimlerine yönelik çalışmalarında, sporu sürdürme biçimlerinin hedef yönelimi boyutlarında farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, profesyonel futbolcuların, hedef yöneliminin amatör futbolculara göre yüksek ortalamalara sahip olduğu bildirilmiştir (Orhan ve Ünlü, 2022).

Akıldışı performans inançlarına yönelik literatürde hedef yönelimi veya başka bir kavram ile ilişkisi görülmemesine rağmen, farklı değişkenler ve örneklem gruplarında araştırmalar bulunmaktadır. Urfa ve Aşçı (2018) spor yapan ve yapmayan ergenlerin akıldışı inançlarının karşılaştırılması başlıklı çalışmasında, “özellikle spor yapan ergenlerin akıldışı inançlarının spor yapmayanlara göre daha yüksek çıkması, ergen sporcularla

yapılacak olan uygulamalı spor psikolojisi çalışmalarına yol göstereceği düşünülmektedir" ifadesini kullanmışlardır. Toy'un (2021) doktora çalışmasında, sporcuların müsabaka sürecindeki kendi performansları, rakipleri ve hedeflerine yönelik yüksek akıldışı inançlara sahip oldukları ifade edilmektedir. Turner ve Allen'in (2018) amatör ve yarı profesyonel sporcular üzerine yapmış oldukları çalışmada, amatör sporcuların yarı profesyonellere göre akıldışı performans inançlarının daha düşük olduğu bildirmişlerdir. Benzer şekilde profesyonel futbolcuların, akıl dışı performans inançları puanlarının amatör futbolculara göre yüksek ortalamalara sahip olduğu ifade edilmiştir (Orhan ve Ünlü, 2022). Sporcularda yaş, cinsiyet, eğitim, spor branşı, milli takımlarda yer alma ve deneyim süresi gibi demografik değişkenler ile akıldışı performans inançları puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu araştırmalar mevcuttur (Toy, 2023; Korkmaz ve ark., 2022; Toy ve ark., 2022).

Sonuç olarak, hedef yönelimi ile akıldışı performans inançlarına yönelik literatürde desteklenmiş araştırmalar olmasına rağmen, ilişkisel olarak incelenmiş olan bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmada, psikolojik faktörler olarak ifade ettiğimiz hedef yönelimi ile akıldışı inançın kaynağı olarak sporcuyla etkileyen antrenör, performans sonucu ve mental olarak kendini hazırlamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden farklı demografik değişkenler ve araştırma grupları ile çalışmanın tekrar araştırılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Arıburun, B., & Aşçı F. H. (2005). Amerikan futbolu oyuncularında hedef yönelimi ve algılanan güdüsel iklim. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 111-114.
- Ayas, H., & Biçer, T. (2011). Geçmişte lisanslı basketbol oynayan bireylerin hedef yönelimleri ve sporu sürdürme biçimleri ilişkisinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS)*, 4(1), 220-229.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Yayıncılık, Genişletilmiş 22. Baskı, Ankara.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Genç, N., Yıldırım, Y., & Müftüoğlu, N. E. (2018). Veteran badmintoncularda hedef yönelimleri ile yaşam doyumu ilişkisi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 26-33.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Korkmaz, C., Toy, A. B., & Bozkurt, H. (2022). Amatör genç sporcuların akıldışı performans inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 6(2), 346-362.
- Lochbaum, M. R., & Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport ve Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- MacIntyre, T. E., Van Raalte, J., Brewer, B. W., Jones, M., O'Shea, D., & McCarthy, P. J. (2018). *Mental health challenges in elite sport: Balancing risk with reward*. Frontiers Media SA.
- Orhan, S., & Ünlü, H. (2022). Futbolcularda zihinsel dayanıklılık ve hedef yöneliminin akıl dışı performans inançları ile ilişkisi: kesitsel çalışma. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1):11-21
- Reardon, C. L., & Factor, R. M. (2010). Sport psychiatry: a systematic review of diagnosis and medical treatment of mental illness in athletes. *Sports Medicine*, 40, 961-980.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2007). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), 46-56.
- Şentürk, E., & Özmutlu, İ. (2023). Okçuluk sporcularının sporda imgeleme becerilerinin hedef yönelimi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Çomü Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 73-89.
- Toros, T. (2004). Sporda görev ve ego yönelim ölçeği -sgeyö-nin Türk sporcuları için güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 155-166.
- Toros, T., & Koruç, Z. (2005). Hedef yönelimleri ve algılanan motivasyonel iklim arasındaki ilişki (liseli erkek voleybolcular üzerine bir çalışma). *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 135-145.
- Torus, T., Akyüz, U., Bayansaldüz, M., & Soyer, F. (2010). Görev ve ego yönelimli hedeflerin yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesi (Dağcılık Sporunu Yapanlarla İlgili Bir Çalışma). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1039-1050.

- Toros, T., & Duvar, A. (2011). Eskrimcilerde algılanan antrenörlük davranışı, kolektif yeterlik ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 33-41.
- Toros, T. (2012). Elit ve elit olmayan erkek basketbolcularda hedef yönelimi, güdüsel (motivasyonel) iklim ve yaşam doyumu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 24-36.
- Toy, A. B. (2021). Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programının Sporda Kaygı ve Akılcı Performans İnançları Üzerine Etkisi. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Toy, A. B., Güney, G., & Coşgun, B. (2022). Genç sporcuların akılcı performans inançlarının incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 4(1), 47-60.
- Toy, A. B. (2023). Milli takım güreşçilerinin akılcı performans inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Egzersiz ve Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-22.
- Turner, M. J., & Allen, M. S. (2018). Confirmatory factor analysis of the irrational Performance Beliefs Inventory (iPBI) in a sample of amateur and semi-professional athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 126-130.
- Urfa, O., & Aşçı, F. H. (2018). Spor yapan ve yapmayan ergenlerin akılcı inançlarının karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 41-52.



ERPAP
Educational Researches and
Publications Association

Opinions of Participating Students Regarding Children's University Practices

Dilek Kırnık^{a1}

^aHarran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye

Abstract

Although universities, which are known as the home of science, are referred to as educational institutions for adults, they are actually important educational institutions where individuals of all ages carry out scientific, artistic, cultural and sports activities. The aim of this study is to determine the opinions of students attending Children's Universities operating within the University regarding the practices they perform there. In the study shaped according to qualitative research, semi-structured interviews were conducted with 9 students. Research data were evaluated with descriptive analysis. As a result of the interview, students had positive opinions in terms of increasing their knowledge and gaining experimental experience. Some students who declared that they were afraid in the laboratory stated that they were impressed by wearing laboratory materials such as aprons, gloves and glasses. Students who found the children's university practices fun and educational suggested that the students who would participate in this practice should dress comfortably.

Keywords:

Children's University, basic education, scientific activities.

1. Introduction

In today's world where technology is developing rapidly, children often spend their time playing games in digital spaces, using social media tools or watching content that is not appropriate for their age in front of the television. The undeniable level of technological addiction in children causes children, who are our future, to move away from educational environments. These structures, which harm the child's imagination, especially negatively affect students' thinking skills (technological addiction). Children's universities, which are one of the important places in turning the information given to students in schools into skills, reaching the source of real knowledge and engaging in scientific activities, aim to develop the scientific awareness of students by using technical infrastructure and materials that a child can understand by different academics (Kinderbüro, 2014). In these environments outside of school, students; They have the opportunity to ask the right questions, learn in depth, discuss information and express their thoughts freely (Children's University, 2014; Öztürk and Bozkurt-Altan, 2019). Informal learning areas different from school have a positive effect on students' development (Melber and Abraham, 1999).

Early acquaintance of individuals with universities, which have an important place in the development of science, is of critical importance in the dissemination of science. Scientific activities are not only effective in the development of a society, but also affect the welfare levels of individuals. Students who develop scientific thinking skills, acquire research skills, and direct their intuition and thoughts effectively are the individual profiles that society wants. Raising individuals who are pioneers in society and acquiring scientific literacy are affected by being in scientific environments. Today, Children's Universities, established within the scope of different universities, aim to raise young people who question, research, adopt innovative approaches and volunteer for scientific research. The purpose of this study is to determine the opinions of students attending Children's Universities operating within İnönü University regarding the practices they perform there.

¹Corresponding author address:Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
e-mail: dilekkirnik@harran.edu.tr

2. Method

Case study, one of the qualitative research designs, was taken as basis. Participants were determined according to the criterion sampling method. The research was based on the criteria of "participating in the children's university application, being a student in basic education institutions affiliated with the Ministry of National Education, and volunteering to participate in the research". The characteristics of the participants are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the participants*

Participants	Gender
K1	Female
K2	Male
K3	Male
K4	Male
K5	Female
K6	Male
K7	Male
K8	Female
K9	Female

According to these principles, semi-structured interviews were conducted with 9 students. 4 of the students are girls and 5 are boys. Qualitative data were evaluated with descriptive analysis. The five-day training plan of the students within the scope of İnönü University Children's University Applications is as follows:

- Faculty of Medicine Medical Sciences Area Microbiology Laboratory (Human organism was examined)
- Faculty of Arts and Sciences Chemistry Field Central Laboratory (Chemical technologies were researched, biotechnology experiments were performed.)
- Faculty of Arts and Sciences Biology Field Central Laboratory (Topics such as molecular biology, biology and the universe, biological clock, classification of plants, botany, etc. were discussed)
- Faculty of Arts and Sciences Physics Field Central Laboratory (Topics such as energy types, renewable energy, astronomy and space, electrical circuits, sensors, 3D printer, etc. were discussed.)
- Faculty of Education Computer and Instructional Technologies Education Area Computer Laboratory (Robotic coding application has been carried out.)

3. Results

Table 2. *Expectations regarding Children's University practices*

Opinions	f
Spend time with friends	7
Seeing and traveling around different environments	5
Getting to know universities closely	4
Meeting/working with academics	2

According to the data in Table 2, students' expectations regarding Children's University applications; Spending time with friends (f=7), seeing a different environment and traveling (f=5), getting to know universities closely (f=4), meeting/working with academics (f=2).

Table 3. *Opinions on Children's University activities*

	Opinions	f
Fun	Chemistry laboratory activities	4
Beneficial	Robotic coding activity improves technological knowledge and skills	3
Interesting	Examining cells under a microscope increases students' curiosity	3
Trainer	Physics laboratory applications make the subjects understandable	2
Scary	Examination of live animal bodies in the biology laboratory	2

According to the data in Table 3, students find the chemistry laboratory, one of the children's university practices, fun ($f = 4$), while robotic coding studies are useful for the development of technological knowledge and skills ($f = 3$), examining cells under the microscope is interesting ($f = 3$), and physics laboratory applications make the subjects understandable. They found it educational ($f=2$) and the activity of preserving live animal bodies in the biology laboratory frightening ($f=2$).

Table 4. *Factors affecting students in Children's University practices*

Opinions	f
Wearing a white coat, gloves and goggles	7
Carrying out laboratory experiments	6
Watch simulations of space-related information	4
Studying different botanical species	4
Walking around the university garden	3
Meals served at events	2

According to the data in Table 4, the factors affecting students in Children's University applications are; wearing a white coat, wearing gloves and glasses during experiments ($f = 7$), performing experiments in laboratories ($f = 6$), watching simulations of information about space ($f = 4$), examining different botanical species ($f = 4$), in the university garden These can be listed as traveling ($f = 3$) and different meals eaten during lunch breaks at events ($f = 2$).

Table 5. *Student opinions about participating in the Children's University event*

	Opinions	f
Positive	Increased knowledge	8
	Experience the experiment	5
	Developing new research ideas	3
	Contacting a professor	2
Negative	Fear of different botanical structures and animal remains	4
	Inability to understand explanations of some scientific topics	2

According to the data in Table 5, students' children's university practices; positive in terms of increasing knowledge ($f=8$), experiencing experimentation ($f=5$), developing new research ideas ($f=3$), communicating with a professor ($f=2$); They had a negative approach due to their fear of the characteristics of different botanical structures and various animal remains ($f = 4$) and their inability to understand the explanations of some scientific subjects ($f = 2$).

Table 6. *Suggestions of students regarding Children's University applications*

Opinions	f
Come prepared for events	5
Be enterprising	4
Develop social relationships	4
Dressing comfortably	3

According to Table 6, students regarding Children's University practices; They suggested coming to the activities prepared (f=5), being enterprising in the activities (f=4), developing social relations throughout the whole process (f=4), dressing comfortably during the training (f=3) and registering for the activities (f=3).

4. Discussion

According to the research results, students' children's university practices; positive in terms of increasing knowledge, experiencing experiments, developing new research ideas, and communicating with a professor; They approached it negatively because they were afraid of the characteristics of different botanical structures and various animal remains and could not understand the explanations of some scientific subjects. In many studies conducted in the field (Demirbaş, 2009; Eş, Öztürk Geren, & Bozkurt Altan, 2015; Öztürk & Türköz, 2019), it has been emphasized that the education programs carried out in children's universities affect the higher-order thinking skills of students and are important for the cognitive and scientific development of students.

Expectations of students regarding Children's University practices; These are listed as spending time with friends, seeing and traveling in a different environment, getting to know universities closely, and meeting/working with academics. While students found the chemistry laboratory, one of the children's university practices, entertaining, they found robotic coding practices useful for developing their technological knowledge and skills, examining cells under the microscope interesting, physics laboratory practices educational in terms of making the subjects understandable, and the activity of preserving live animal bodies in the biology laboratory frightening. According to research conducted in the field (Fields, 2009; Kırıkkaya, Bozkurt and İşeri 2011; Sönmez, Gökbulut, Sapsağlam, 2015; Yardımcı and Bağcı Kılıç, 2009), meeting and communicating with different scientists in scientific environments is of great importance for development. Similar results were obtained in this study. In his research, Bilgin (2018) found that there was a significant increase in the self-confidence levels of students who participated in the children's university program. In this study, students found the training program useful, educational and entertaining.

Factors affecting students in Children's University practices; These can be listed as wearing a white apron, wearing gloves and glasses during experiments, performing experiments in laboratories, watching simulations of space-related information, examining different botanical species, visiting the university garden, and eating different meals during lunch breaks at events. In his research, Özdemir (2010) suggested that students observe scientific facts, discuss these facts within a scientific framework, and participate in science environments (camp, center, museum, etc.).

Students regarding Children's University applications; They suggested coming prepared to the events, being enterprising in the events, developing social relations throughout the process, dressing comfortably during the training and registering for the events. Sönmez, Gökbulut, Sapsağlam (2015) suggested that different age groups should also experience such a scientific environment. It can be said that this situation is of critical importance in terms of both student development and diversification of scientific activities.

5. References

- Bilgin, O. (2018). Çocuk üniversitesi kapsamında hazırlanan programın öğrencilerin özgüven düzeyine etkisi . *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (2) , 146-153 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67221/1049141>
- Children's University, (2014). What we do and why. <http://www.childrensuniversity.co.uk/home/about-us/what-we-do-and-why/> adresinden erişilmiştir.
- Demirbaş, M. (2009). Türkiye'deki bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin bilim adamı imgeleri. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, 25-27 Mart, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eş, H., Öztürk Geren, N., & Bozkurt Altan, E. (2015). Science art and sports school at sinop children's university its effects on children s perceptions. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 30-44.

- Fields, A.D. (2009): What do students gain from a week at science camp? Youth perceptions and the design of an immersive, research - oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31(2), 151-171
- Kinderbüro, (2014). What's the Vienna University Children's Office? <https://kinderbuero.uni-wien.at/en/about-us/thats-us/> adresinden erişilmiştir.
- Kırıkkaya, E., Bozkurt E. ve İşeri, Ş. (2011). TÜBİTAK destekli ilköğretim öğrencileri bilim yaz okulu'nun öğrencilerin bilim insanı imgelerine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 61-75.
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Öztürk, N. & Bozkurt Altan, E. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi . *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* , 5 (10) , 370-381 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/44916/557145>
- Öztürk, N. ve Türköz, G. (2019). Watch-think over-discuss: an activity sample regarding the teaching of socio-scientific issues. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 1 (11), 1-11.
- Sönmez, Ö. F. , Gökbulut, Y. ve Sapsağlam, Ö. (2015). Okul dışı akademik iklim çalışmalarına bir model "çocuk üniversitesi" . *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , (2) , 96-109 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40008/475646>
- Yardımcı, E. ve Bağcı, G. (2009). Effect of nature-based education on a camp on children's attitudes toward environment and their ideas about human-nature interaction. European Science Education Research Association (ESERA) Konferansı, 31 Ağustos- 4 Eylül, İstanbul.

Parents' Opinions on the Advertisements Watched by Their Children

Dilek Kırmık^{a1}

^aHarran University Faculty of Education, Şanlıurfa, Türkiye

Abstract

The fact that advertisements have negative as well as positive features is a problem that has been constantly discussed. Because advertisements contain messages regarding children's physical development as well as their cognitive and affective development. Children are willing or unwilling to buy that product based on these messages presented to them. In this case, what children understand from advertisements and what type of advertisements they watch frequently are important research questions. The purpose of this study is to examine parents' opinions about the advertisements their children watch. Semi-structured interview technique was used in the research conducted according to the qualitative research design. This information provided by the parents was transferred to the digital domain and their opinions were analyzed. The data were evaluated using the descriptive analysis technique. 17 parents participated in the research. Parents were selected by easily accessible sampling method. When the opinions given by the parents are examined; It has been observed that children generally watch food advertisements (milk, chocolate, cake ingredients, ice cream, hamburger, chips, etc.) and then holiday advertisements.

Keywords:

Advertising, media, child.

1. Introduction

Children spend most of their lives communicating with different technological devices. Considering the economic resources of our country and the socio-economic levels of families, children mostly communicate with television. TV series, movies, etc. watched on television. They are also exposed to different advertisements along with the content. According to Baltacıoğlu (1976), it is the delivery of information or a message to the target audience in the best possible way. According to Dyer (2010), advertising is defined as drawing attention to an object or informing people about something. Advertisements generally refer to content based on the promotion of products produced in any field. Sometimes the addressees of these products are adults, sometimes children, and sometimes both adults and children. According to Elden and Yeygel (2006), with technological developments, advertisements affect people from all walks of life.

Nowadays, it is very difficult to avoid advertisements because they have surrounded our children with the effective use of technological tools and constantly renewed content (Berger, 2011; Çamdereli, 2013; Kurtdaş, 2021; Özsoy, 2015). The effects of advertising on children is a subject that has always been considered important enough to be researched. The fact that advertisements have negative as well as positive features is a problem that has been constantly discussed. Because advertisements contain messages regarding children's physical development as well as their cognitive and affective development. Children are willing or unwilling to buy that product based on these messages presented to them. In this case, what children understand from advertisements and what type of advertisements they watch frequently are important research questions. The purpose of this study is to examine parents' opinions about the advertisements their children watch.

¹Corresponding author address: Harran University Faculty of Education, Şanlıurfa, Türkiye
e-mail: dilekkirmik@harran.edu.tr

2. Method

Semi-structured interview technique was used in the research conducted according to the qualitative research design. Parents were selected by easily accessible sampling method. The characteristics of the participants are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of the participants*

Variables		f
Gender	Female	11
	Male	6
Educational Status	Secondary School Graduate	3
	High School Graduate	6
	Associate Degree Graduate	3
	Bachelor's Degree	5

According to Table 1, 17 people, 11 women and 6 men, participated in the research. 3 of the participants in the research are secondary school graduates, 6 are high school graduates, 3 are associate degree graduates and 5 are undergraduate graduates. In the semi-structured interview form prepared by the researcher, parents were asked demographic characteristics such as age, gender, education level, number of children, as well as 4 open-ended questions that were suitable for the purpose of the research. These questions are:

- What is the subject of the advertisements your children watch?
- What is the subject of the advertisements that your children do not watch?
- What are the reasons for your children to watch these ads?
- What do you think is your children's understanding of these advertisements they watch?

This information provided by the parents was transferred to the digital domain and their opinions were analyzed. The data were evaluated using the descriptive analysis technique.

3. Results

Table 2. *Parents' opinions about the commercials their children watch*

Opinions	f
Food (milk, chocolate, cake ingredients, ice cream, hamburgers, chips, etc.)	12
Advertisements	
Beverage ads	11
Toy ads	10
Tech gadget ads	9
Holiday ads	9
Stationery product advertisements	8
Car ads	7
Children's clothing ads	7
Ads for cleaning supplies (toothpaste, shampoo, soap)	6
Gsm operators advertisements	5

According to Table 2, children generally see food (milk, chocolate, cake ingredients, ice cream, hamburger, chips, etc.) advertisements ($f = 12$), beverage advertisements ($f = 11$), toy advertisements ($f = 10$), technological device advertisements ($f = 10$), advertisements ($f = 9$), holiday advertisements ($f = 9$), stationery product advertisements ($f = 8$), car advertisements ($f = 7$), children's clothing advertisements ($f = 7$), cleaning materials advertisements (toothpaste, shampoo, soap) ($f = 6$), GSM operators frequently watched advertisements ($f = 5$).

Table 3. *Parents' opinions on advertising areas that children do not watch*

Opinions	f
I don't know	10
White goods advertisements	4
Cosmetic product advertisements	3
Building materials advertisements	3
Decoration ads	3
Book ads	2
Ads for home appliances (pots, linens, etc.)	2

According to the data in Table 3, the advertising areas that children do not watch are white goods advertisements ($f = 4$), cosmetic product advertisements ($f = 3$), building materials advertisements ($f = 3$), decoration advertisements ($f = 3$), book advertisements ($f = 2$).), home appliances (pots, linens, etc.) advertisements ($f = 2$). It was observed that parents mostly did not know the advertising areas that their children did not watch ($f = 10$).

Table 4. *Parents' opinions on the reasons why children watch advertisements*

Opinions	f
Musical elements presented in the content of advertisements	11
Colors used in images	8
Dance figures used in advertisements	7
Children's play requests	5
Children playing in the commercial and the sounds of children laughing	5
Having cute animals starring in commercials	4
Effectiveness of slogans used in advertisements	4
Children's eating habits and tastes	4
Inclusion of familiar/favorite celebrities in advertisements	3
Type of animation used in advertisements	2

According to the data in Table 4, students saw these advertisements; The musical elements presented in the content of the advertisements ($f = 11$), the colors used in the visuals ($f = 8$), the dance figures used in the advertisements ($f = 7$), the play requests of the children ($f = 5$), the children playing in the advertisement and the laughing sounds of the children ($f = 5$).), the presence of cute animals in advertisements ($f=4$), the effectiveness of the slogans used in advertisements ($f=4$), the eating habits and tastes of children ($f=4$), the presence of familiar/favorite celebrities in advertisements ($f=3$), It is seen that they watch it due to the type of animation used in the advertisements ($f = 2$).

Table 5. *Factors affecting children's understanding of these advertisements*

Opinions	f
Advertising texts are short	10
The images used in the advertisement are very up-to-date	8
Using a need-oriented setup	7
Presenting with impressive content	5

According to the data in Table 5, the factors that are effective in children's understanding of these advertisements are; It was expressed that the advertising texts should be short ($f = 10$), the images used in the advertisement should be very up-to-date ($f = 8$), the use of a need-oriented fiction ($f = 7$) and the presentation with impressive content ($f = 5$).

Table 6. *Factors affecting children's inability to understand the advertisements they watch*

Opinions	f
Ads are too fast	9
Providing too much information at the same time in advertisements	9
There are advertisements that children do not like and therefore they do not watch them.	8
Children are very hungry or tired	6
Students not listening to advertisements enough	5
Failure to match the products and features given in advertisements	4

According to Table 6, the factors affecting children's inability to understand the advertisements they watch are; advertisements are too fast (f=9), advertisements provide too much information at the same time (f=9), there are advertisements that children do not like and therefore they do not watch them (f=8), children are too hungry or tired (f=6), Reasons such as students not being able to listen to the advertisements sufficiently (f=5) and not being able to match the products and features given in the advertisements (f=4) were stated.

4. Discussion

When the opinions given by the parents are examined; Children generally watch food advertisements (milk, chocolate, cake ingredients, ice cream, hamburgers, chips, etc.) and then beverage advertisements, toy advertisements, technological device advertisements, holiday advertisements, stationery product advertisements, car advertisements, children's clothing advertisements, cleaning materials advertisements. It has been observed that they frequently watch advertisements of (toothpaste, shampoo, soap) and GSM operators. Advertising areas that children do not watch can be listed as white goods advertisements, cosmetic product advertisements, building materials advertisements, decoration advertisements, book advertisements, household appliances (pots, bed linens, etc.) advertisements. It has been observed that parents mostly do not know the advertising areas that their children do not watch. Taş and Şahin (2001) explained advertising as introducing a product for a certain fee and providing information with different content to capture sales. Erol (2006) drew attention to the economic aspect of advertising to human perception and emphasized that advertising has a persuasive function. It can be said that students want to receive information in different fields according to their own needs.

According to parents' opinions, students use these advertisements; The musical elements presented in the content of the advertisements, the colors used in the visuals, the dance figures used in the advertisements, the play requests of the children, the children playing in the advertisements and the laughing sounds of the children, the presence of cute animals in the advertisements, the effectiveness of the slogans used in the advertisements, the eating habits and tastes of children, the familiar/ It is seen that they watch it for reasons such as the presence of popular celebrities and the type of animation used in advertisements. Gülsoy (1999) stated in his research that advertisements make people voluntarily participate in getting to know certain products, and their attitudes towards this product change. The factors affecting this change in individuals' thoughts and attitudes differ. According to Ekici and Şahin (2013), people can be persuaded by using pictures of the products or the image of the product to be sold can be passed around accompanied by a rattle.

Factors that affect children's understanding of these advertisements: These are listed as follows: the advertising texts should be short, the images used in the advertisement should be very up-to-date, a need-oriented fiction should be used and it should be presented with impressive content. Factors that affect children's inability to understand the advertisements they watch: Reasons such as the advertisements being too fast, giving too much information at the same time, being advertisements that children do not like and therefore they do not watch, children being too hungry or tired, students not being able to listen to the advertisements sufficiently, and the products and features given in the advertisements not being matched were stated. According to Tungate (2008), presenting advertisements through mass media is an important development. It can be said that this situation increases its understandability and dissemination.

5. References

- Baltacıoğlu, T. (1976). *Tv reklam harcamaları*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Berger, J. (2011). *Görme biçimleri*. Çev., Yurdanur Salman. İstanbul: Metis Yayınları.

- Çamdereli, M. (2013). *Reklamın görme dediği*. İstanbul: Avrupa Yakası Yayıncılık.
- Dyer, G. (2010). *İletişim olarak reklamcılık*. (Çev., M. Nurdan Öncel Taşkiran). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ekici K.M. ve Şahım T.Z. (2013). *Reklamcılık ve propaganda*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Elden, M. ve Yeygel, S. (2006). *Kurumsal reklamın anlattıkları*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erol, G. (2006). *Reklam ve medya planlaması*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Gülsoy, T. (1999). *Reklam terimleri sözlüğü*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kurtdaş, E. M. (2021). *Reklamlar eğitimde bir araç olarak kullanılabilir mi?* . Sosyolojik Düşün , 6 (1) , 43-65 . DOI: 10.37991/sosdus.939981
- Özsoy, T. (2015). *Reklamı okumak*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Taş, O. ve Şahım, T. Z. (2001). *Reklamcılık ve siyasal reklamcılık*. Ankara: Aydoğdu Ofset.
- Tungate, M. (2008). *Reklamcılığın global tarihi*. (Çev., Levent Göktem) İstanbul: MediaCat Kitapları.



Genç Futbolcuların Zihinsel Dayanıklılık Düzeyleri İle Uyku Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Atilla Şahan^{a1}, Kadir Pepe^b, Mustafa Altıncök^c

^aBurdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yönetimi Bilimleri ABD,, Burdur, Türkiye.

^bBurdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, Burdur, Türkiye

^cAkdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Antalya, Türkiye.

Özet

Bu araştırma ile genç futbolculardaki zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişkinin incelenerek ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinin betimsel nitelikte araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Antalya ilinde futbol oynayan U16 ile U19 kategorisinde bulunan toplam 297 genç futbolcu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak genç futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi için 2016'da Altıntaş ve Bayar Kuruç tarafından Türkçeye uyarlanan 3 alt boyut ("Güven", "Kontrol" ve "Devamlılık") ve 14 maddeden oluşan "Sporda Zihinsel Dayanıklılık Envanteri Türkçe versiyonu" kullanılır iken karşılaşılan uyku zorluklarının ve uyku davranışlarının belirlenmesi için 2019'da Darendeli ve arkadaşlarının Türkçeye uyarladığı 17 maddeden oluşan "Sporcu uyku davranış ölçeği Türkçe versiyonu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programıyla hesaplanmış olup elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunun sosyo-demografik özellikleri frekans yüzde dağılımları ile belirlenir iken değişkenler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için one way anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan genç futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra genç futbolcu kategorisi, yaşı ve sporcu yaşı değişkenlerinde ise farklı düzeylerde anlamlılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Futbol, U16, U17, U18, U19, zihinsel dayanıklılık, uyku davranışı.

1. Giriş

Fiziksel aktivite alışkanlığı bireyin gerek fiziksel özelliklerinin farkındalığını ve fiziksel iyi oluş halini gerekse kendine güven, sosyalleşme, psikolojik ve mental sağlığını geliştirdiği bilinmektedir. Düzenli ve performansa dayalı fiziksel aktivite uygulayıcısı olan sporcular, fiziksel, mental ve psikolojik sağlık sorunları açısından yüksek riskli popülasyonu oluşturduğu için bu sorunların altında yatan uyku davranış problemleri ve zihinsel dayanıklılık faktörlerinin belirlenmesi, erken müdahale açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Spor kişinin kendine güvenini ve sosyalleşmesini sağlamasının yanında psikolojik sağlığını ve fiziksel sağlığını da geliştirmektedir (Şahin, 2015). Dayanıklılık; uygulanan egzersiz şiddetinde rağmen kas yorgunluğu olmaksızın aktiviteyi sürdürebilme yeterliliğidir. Zihinsel dayanıklılık terimi sportif performans arttırmak amacıyla spor psikolojisi alanında çalışan Loehr tarafından ilk olarak kullanılmıştır (Menteş ve Saygın, 2019). Zihinsel dayanıklılık; zor durumlarla karşılaşan bireyin, hızlı bir şekilde toparlanması, stresle baş edebilmesi, duruma ve ortama en üst derecede uyumunu sağlayacak psikolojik gücünün olmasıdır (Wojtowicz, 2023). Zihinsel dayanıklılık, en iyi performansın bir önkoşuludur ve zihinsel dayanıklılığı olan sporcular; rekabetçi, kararlı, motivasyonu yüksek, stresle başa çıkmada yeterli ve baslı altında dikkatini sürdürme ve kendine inanma eğilimindedir (Crust ve Clough, 2011). Fouire ve Potgieter tarafından 2001 yılında sporda zihinsel dayanıklılık üzerine ilk çalışma yayınlanmıştır. Bu çalışmada zihinsel dayanıklılığın

¹Sorumlu yazar adres: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yönetimi Bilimleri ABD,, Burdur, Türkiye.
e-mail: 2130209013@ogr.mehmetakif.edu.tr

“motivasyon düzeyi, baş etme becerisi, güven, bilişsel beceri, disiplin, yarışmacılık, fiziksel ve zihinsel gereklilikler, takım uyumu, hazırlık becerileri, psikolojik dayanıklılık, etik ve inanç” olmak üzere 12 yapıdan oluştuğu ileri sürülmüştür (Fourie ve Potgieter, 2000). Zihinsel dayanıklılığı yüksek sporcular, yoğun antrenmanlar, taktik çalışmaları, müsabakalar, rekabet ortamı, sakatlıklar gibi durumlara rağmen duygusal açıdan rahat, olumsuzluklar karşısında soğukkanlı ve güçlü kalabilme yeterliliğine sahiptirler ve böylece devam edebilme yetisi ile bu da sporcunun performansını arttırır (Yılmaz, 2019). Uykunun, bireyin fiziksel, psikolojik, sosyal, mesleki, akademik ve atletik performansında önemli bir yeri vardır (Lallukka, 2018; Turner, 2021). Ayrıca sporcunun antrenman yapma, toparlanma ve atletik performansının yanı sıra genel sağlık durumunu etkiler (Kölling, 2019; Cook ve Charest, 2023). Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) ilk kez uykuyu atletik performansa önemli katkı sağlayan ve sporcunun ruh sağlığını etkileyen önemli bir faktör olarak ele almıştır (Reardon ve ark., 2019). İyi uyku, spor performansında, enerjinin geri kazanılmasında, bilişsel hafızanın sağlanmasında, hastalıkların kontrolünde, fiziksel ve psikolojik sağlığın iyileşmesinde önemli bir katkı sağlar (Reardon ve ark., 2019). Ayrıca, Ulusal Kolej Atletizm Birliği (NCAA 2017) psikolojik sağlığın en iyi uygulamalarının bir parçası olarak uyku sağlığını dahil etmiştir (Kroshus ve ark., 2019).

Bu sorunlara ilaveten zihinsel dayanıklılık düzeyi ve uyku davranışı sporcunun performansını, rekabet ve mukavemetini, kararlılığını ve motivasyonunu, baskı altında stresle başa çıkma ve dikkatini sürdürmesini, amacına erişmek için kendine inanması ve kendini gerçekleştirme gibi faktörler üzerinde etkili olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca sporcuların bu gibi performans faktörleri üzerinde zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişki ve farklılıkların problem teşkil ettiği vurgulanmaktadır.

Bu araştırmada, genç futbolculardaki zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenlere göre (genç futbolcu kategorisi, yaş ve sporcu yaşı) zihinsel dayanıklılık ile uyku davranış düzeylerine ait farklılıkları incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, genç futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişki düzeylerinin ortaya konulması ve (genç futbolcu kategorisi, yaş ve sporcu yaşı) gibi bazı değişkenlere bağlı olarak zihinsel dayanıklılık düzeylerinin ve uyku davranış düzeylerine ait farklılıkların belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Genç futbolcuların uyku düzeyi ile zihinsel dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Genç futbolcu kategorisi değişkeninin uyku davranış düzeyleri ve zihinsel dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Genç futbolcuların yaş değişkeninin uyku davranış düzeyleri ve zihinsel dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Genç futbolcuların sporcu yaşı değişkeninin uyku davranış düzeyleri ve zihinsel dayanıklılık düzeyleri üzerindeki etkileri anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Karasar, 2020). Tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır. Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemdaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu doğrultuda araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinin betimsel nitelikte araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde futbol oynayan 132 U16, 73 U17, 26 U18 ve 66 U19 genç futbolcu kategorisinde bulunan toplam 297 genç futbolcu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan genç futbolcuların demografik bilgileri tablo-1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan genç futbolcuların demografik bilgi yüzde frekans dağılımları

Demografik Özellikleri	Kategoriler	f	%
Genç futbolcu kategorisi	U16 Kategorisi	132	44,4
	U17 Kategorisi	73	24,6
	U18 Kategorisi	26	8,8
	U19 Kategorisi	66	22,2
	Toplam	297	100
Genç futbolcuların yaşı	16 yaş	177	59,6
	17 yaş	65	21,9
	18 yaş	45	15,2
	19 yaş	10	3,4
	Toplam	297	100
Genç futbolcuların sporcu yaşı	2 yıl	28	9,4
	3 yıl	15	5,1
	4 yıl	28	9,4
	5 yıl	69	23,2
	6 yıl	39	13,1
	7 yıl	42	14,1
	8 yıl	39	13,1
	9 yıl	18	6,1
	10 yıl	19	6,4
	Toplam	297	100

Tablo 1’de görülebileceği üzere araştırmaya dahil olan katılımcılar erkek sporculardan oluşmaktadır. Kategorileri U16 ile U19 arasında ağırlıklı olarak 16 yaşında olan U16 sporcularıdır. Ayrıca katılımcı sporcuların sporculuk yılları 2 ile 10 yıl arasında değişkenlik göstermekte ve katılımcıların çoğunluğu 5 yıl ve üstü sporculuk yaşamına sahiptir.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmaya katılan genç futbolcuların demografik yapılarını belirlemeye yönelik anket formundan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise genç futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeylerinin belirlenmesi için 2016’da Altıntaş ve Bayar Kuruç tarafından Türkçeye uyarlanan 3 alt boyuttan (“Güven alt boyutu”, “Kontrol alt boyutu” ve “Devamlılık alt boyutu”) ve toplam 14 maddeden oluşan “Sporda Zihinsel Dayanıklılık Envanteri Türkçe versiyonu” ile birlikte karşılaşılan uyku zorluklarının ve uyku davranışlarının belirlenmesi için 2019’da Darendeli ve arkadaşlarının Türkçeye uyarladığı toplam 17 maddeden oluşan “Sporcu uyku davranış ölçeği Türkçe versiyonu” olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programıyla hesaplanmış olup öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik dağılım testleri uygulanmış (skewness ve kurtosis) ve değerleri incelenmiş elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Çalışma grubunun sosyo-demografik özellikleri frekans yüzde dağılımları ile belirlenir iken değişkenler arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak için one way anova testleri kullanılmıştır. Ayrıca zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *Normallik Dağılımı test sonuçları*

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Sd	Skewness	Kurtosis
Uyku Davranışları	297	36,5	5,91	.14	.07
Zihinsel Dayanıklılık	297	33	5,71	.28	.69

Verilerin normallik dağılımına bakmak için skewness ve kurtosis değerleri incelenmiş, sonuçlar tablo 2 de verilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Tabloda belirtilen değerlerin sınır değerler arasında olduğu görüldüğünden verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3. *Araştırmaya katılan genç futbolcuların kategori değişkenine göre , Uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığa ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları*

ANOVA Sonuçları						
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Zihinsel Dayanıklılık	Gruplar Arası	179,026	3	59,675		
	Gruplar İçi	8774,974	293	29,949	1,993	,115
	Toplam	8954,000	296			
Uyku Düzeyi	Gruplar Arası	186,343	3	62,114		
	Gruplar İçi	9867,906	293	33,679	1,844	,139
	Toplam	10054,249	296			

Genç futbolcuların kategorilerine göre, uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığın olup olmadığını analiz etmek için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Sporcuların kategorilerine göre Zihinsel Dayanıklılık puanları arasında istatistiksel olarak $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{3,293}=1,99$; $p=0,12$). Sporcuların kategorilerine göre Uyku Düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{3,293}=1,84$; $p=0,14$).

Tablo 4. *Araştırmaya katılan genç futbolcuların yaş değişkenine göre, uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığa ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları*

ANOVA Sonuçları						
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Zihinsel Dayanıklılık	Gruplar Arası	28,581	3	9,527		
	Gruplar İçi	8925,419	293	30,462	,313	,816
	Toplam	8954,000	296			
Uyku Düzeyi	Gruplar Arası	331,442	3	110,481		
	Gruplar İçi	9722,807	293	33,184	3,329	,020
	Toplam	10054,249	296			

Genç futbolcuların yaş değişkenine göre, Uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığın olup olmadığını analiz etmek için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Sporcuların yaşlarına göre Zihinsel Dayanıklılık puanları arasında istatistiksel olarak $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{3,293}=,31$; $p=,82$). Sporcuların yaşlarına göre Uyku Düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3,293}=3,33$; $p=0,02$). Farkın hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek için Levene testi sonucu varyanslar homojen çıktığından Post hoc testlerden Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucu yaşı 16 olanların Uyku Düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,86$), yaşı 19 olanların uyku düzeyi puan ortalamalarından ($\bar{X}=41,2$) anlamı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Yaş arttıkça sporcuların uyku düzeyi puanlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan genç futbolcuların sporculuk yaşı değişkenine göre, Uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığa ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

ANOVA Sonuçları						
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Zihinsel Dayanıklılık	Gruplar Arası	194,253	8	24,282		
	Gruplar İçi	8759,747	288	30,416	,798	,604
	Toplam	8954,000	296			
Uyku Düzeyi	Gruplar Arası	660,319	8	82,540		
	Gruplar İçi	9393,931	288	32,618	2,531	,011
	Toplam	10054,249	296			

Genç futbolcuların sporculuk yaşı değişkenine göre, uyku düzeyi ve zihinsel dayanıklılıkları arasında farklılığın olup olmadığını analiz etmek için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Sporcuların sporculuk yıllarına göre Zihinsel Dayanıklılık puanları arasında istatistiksel olarak $p>0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{8,288}=,8$; $p=0,60$). Sporcuların sporculuk yıllarına göre Uyku Düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{8,288}=2,53$; $p=0,11$). Farkın hangi yıllar arasında olduğunu belirlemek için Levene testi sonucu varyanslar homojen çıktığından Post hoc testlerden Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucu Sporculuk yılı 3 olanların Uyku Düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=34,27$), sporculuk yılı 8 ($\bar{X}=39,72$) olanlardan ve Sporculuk yılı 5 olanların Uyku Düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=35,81$), sporculuk yılı 8 ($\bar{X}=39,72$) olanlardan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Sporculuk yılı arttıkça genel olarak sporcuların uyku düzeyi puanlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan genç futbolcuların uyku düzeyi ile zihinsel dayanıklılık ikili korelasyon sonuçları

N=442	Uyku Düzeyi	Zihinsel Dayanıklılık	p
	r		
Uyku Düzeyi	1	-,07	,3
Zihinsel Dayanıklılık	-,07	1	

Tablo incelendiğinde, uyku düzeyi ile zihinsel dayanıklılık arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir, $r=-,07$, $p>0,05$. Buna göre uyku düzeyi ile zihinsel dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Literatür incelendiğinde, zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışlarının sporcuların antrenman yapma, toparlanma ve atletik performansının yanı sıra genel sağlık durumunu etkilediği ve performansı etkileyen faktörler üzerinde de çok büyük etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların bir kısmında, düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunur iken diğer bir kısmında ise anlamlı, zayıf ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Mah ve arkadaşlarının (2018) üniversite basketbol oyuncularının atletik performansı üzerinde iyileştirilmiş uyku sağlığının yararlı etkilerini gösteren temel çalışmada oyuncular normal uykuya kıyasla uyku kısıtlaması altında önemli ölçüde daha kötü performans göstermişlerdir (Mah ve ark, 2018). Sporcular, performansı ve refahı etkileyebilecek zihinsel sağlık sorunları açısından yüksek riskli bir popülasyonu temsil etmektedir, bu sorunların altında yatan zihinsel dayanıklılık faktörlerinin belirlenmesi erken müdahale açısından önemli bir yere sahiptir (Zeiger ve Zeiger, 2018). Bir başka çalışmada, sporcuların rekabet sezonunda toplam zihinsel dayanıklılık ile toplam uyku süresi arasında da anlamlı, zayıf ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. (Kudlackova, 2011). Sporcularda uyku ve zihinsel dayanıklılık arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü araştırmak için yapılan başka bir çalışmada katılımcılara başlangıç döneminde 2 haftalık normal uyku düzeni uygulanmış ve ardından uyku süresi manipüle edilmiş (dengelenmiş 9 saat veya 5 saat), yapılan müdahalenin etkileri hafta içi 5 gün boyunca uyku kalitesini, süresini ve zihinsel dayanıklılığa etkisi açısından

değerlendirilmiş, sonuçta yatakta geçirilen sürenin azalmasının katılımcılardan 4'ünün zihinsel dayanıklılığını olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Cooper, 2020). Ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada da, düşük ve yüksek zihinsel dayanıklılığı olan katılımcılar karşılaştırılmış, yüksek zihinsel dayanıklılığa sahip katılımcılarda daha yüksek uyku verimliliği, uyku başlangıcından sonra daha az uyanma sayısı, daha az hafif uyku ve daha derin uyku tespit edilmiştir (Brand ve ark., 2014). Olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelemesine bağlı olarak son on yılda sporcularda uyku araştırmaları önemli ölçüde artmakla birlikte, sporcuların uyku sağlığına yönelik deneysel ve gözlemsel çalışmalara yönelik ilginin arttığı bildirilmektedir (Lastella ve ark., 2020).

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan genç futbolcuların zihinsel dayanıklılık düzeyleri ile uyku davranışları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra genç futbolcu kategorisi, yaşı ve sporcu yaşı değişkenlerinde ise farklı düzeylerde anlamlılıklar tespit edilmiştir.

2 Kaynakça

- Brand, S., Gerber, M., Kalak, N., Kirov, R., Lemola, S., Clough, P. J., Holsboer-Trachsler, E. (2014). Adolescents with greater mental toughness show higher sleep efficiency, more deep sleep and fewer awakenings after sleep onset. *Journal of Adolescent Health*, 54(1), 109-113.
- Cook, J. D., Charest, J. (2023). Sleep and Performance in Professional Athletes. *Current Sleep Medicine Reports*, 1-26.
- Cooper, K. B., Wilson, M. R., Jones, M. I. (2020). The impact of sleep on mental toughness: Evidence from observational and N-of-1 manipulation studies in athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(3), 308.
- Crust, L., Clough, P. J. (2011). Developing mental toughness: From research to practice. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 21-32.
- Fourie, S., Potgieter, J. R. (2001). The nature of mental toughness in sport. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 23(2), 63-72.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). How to desing and evaluate research in education. New York: McGaw-Hill International Edition.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Arastırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Türkiye: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kölling, S., Duffield, R., Erlacher, D., Venter, R., Halson, S. L. (2019). Sleep-related issues for recovery and performance in athletes. *International journal of sports physiology and performance*, 14(2), 144-148.
- Kroshus, E., Wagner, J., Wyrick, D., Athey, A., Bell, L., Benjamin, H. J., ... Hainline, B. (2019). Wake up call for collegiate athlete sleep: narrative review and consensus recommendations from the NCAA Interassociation Task Force on Sleep and Wellness. *British journal of sports medicine*, 53(12), 731-736.
- Kudlackova, K. (2011). Relationship Between Mental Toughness, Relaxation Activities, and Sleep in Athletes at Different Skill Levels.
- Lallukka, T., Sivertsen, B., Kronholm, E., Bin, Y. S., Øverland, S., Glozier, N. (2018). Association of sleep duration and sleep quality with the physical, social, and emotional functioning among Australian adults. *Sleep Health*, 4(2), 194-200.
- Lastella, M., Memon, A. R., Vincent, G. E. (2020). Global research output on sleep research in athletes from 1966 to 2019: a bibliometric analysis. *Clocks & sleep*, 2(2), 99-119.
- Mah, C. D., Kezirian, E. J., Marcello, B. M., Dement, W. C. (2018). Poor sleep quality and insufficient sleep of a collegiate student-athlete population. *Sleep health*, 4(3), 251-257.
- Menteş, G., Saygın, Ö. (2019). E-spor ve geleneksel spor ile uğraşan sporcuların zihinsel dayanıklılık ve bilişsel esneklik durumlarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 5(4), 238-250.

- Reardon, C. L., Hainline, B., Aron, C. M., Baron, D., Baum, A. L., Bindra, A., ... Engebretsen, L. (2019). Mental health in elite athletes: International Olympic Committee consensus statement (2019). *British journal of sports medicine*, 53(11), 667-699.
- Şahin, M., Mustafa, B. A. Ş., Çelik, A. (2015). Öznel iyi oluş ve spor. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 23-31.
- Turner, R. W., Vissa, K., Hall, C., Poling, K., Athey, A., Alfonso-Miller, P., Grandner, M. A. (2021). Sleep problems are associated with academic performance in a national sample of collegiate athletes. *Journal of American College Health*, 69(1), 74-81.
- Wojtowicz, O. (2023). Mental Toughness and Self-Compassion Predicting Facilitative Anxiety in Athletes (Doctoral dissertation, Saint Joseph's University).
- Yılmaz, H. B. (2019). Futbolcuların Zihinsel Dayanıklılık Düzeyleri ile Sporda Mücadele Ve Tehdit Algılarının Belirlenmesi, T.C. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi / Ankara 2019
- Zeiger, J. S., Zeiger, R. S. (2018). Mental toughness latent profiles in endurance athletes. *PloS one*, 13(2), e0193071.



ERPA
Educational Researches and
Publications Association



www.erpacongress.com