

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SPOR EĞİTİMİ VEREN FAKÜLTELER VE YÜKSEKOKULLARDA  
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN DOYUM  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EMİNE ŞAHİN**

**Kütahya  
2015**

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SPOR EĞİTİMİ VEREN FAKÜLTELER VE YÜKSEKOKULLARDA  
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN DOYUM  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EMİNE ŞAHİN**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. MEHMET DEMİREL**

**Kütahya  
2015**

**KABUL VE ONAY**

Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Emine ŞAHİN' in hazırladığı “Spor Eğitimi Veren Fakülteler ve Yüksekokullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Eğitim Hizmetlerine İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Programında Yüksek Lisans tez çalışması olarak kabul edilmiştir.

( Tarih ... /... / 2015 )

İmzalar

(Danışman) :Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL

DPÜ BESYO Öğretim Üyesi

.....

Jüri Başkanı

Üye :Doç.Dr. Mehmet ACET

DPÜ BESYO Öğretim Üyesi

.....

Üye: : Prof.Dr. Arslan KALKAVAN

KTÜ BESYO Öğretim Üyesi

.....

**ONAY**

Bu tez Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Figen TAŞER

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın her aşamasında sabrına ve anlayışına hayran kaldığım, bilgilerine son derece güvendiğim, azmine ve deneyimlerine sonsuz inandığım, yardımlarını benden asla esirgemeyen çok değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL'e, teşekkür ederim.

Tez çalışmam sürecisince her türlü bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak, desteğini ve güvenini üzerimden eksik etmeyen, yoğun çalışma temposuna rağmen çalışmamın bu aşamaya kadar gelmesinde katkısı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Fethi ARSLAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca bu tezin hazırlanmasında ve bütün bilimsel çalışmalarımızda, bilimsel düşünce disiplini içinde bilgi, tecrübe ve tavsiyelerini esirgemeyen, yaptığı araştırmalarıyla bizlere ışık tutan ve deneyimleriyle bize yol gösteren çok değerli Hocalarıma, teşekkürlerimi sunarım.

Anket uygulaması aşamasında sabırlı ve anlayışlı davranan sevgili öğrenci arkadaşlarımıza da teşekkür ederim.

Attığım her adımda ve aldığım her kararda olduğu gibi, tez çalışmam süresince dualarını ve desteklerini hiçbir zaman üzerimden eksik etmeyip, her daim bana inanan ve güvenen sevgili AİLEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

**Şahin, E. Spor Eğitimi Veren Fakülteler ve Yüksekokullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Eğitim Hizmetlerine İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2014.** Bu çalışmanın amacı, spor eğitimi veren fakülteler ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin, çeşitli değişkenlere göre eğitim hizmetlerine ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesidir. Aynı zamanda üniversiteler arası karşılaştırma yaparak, bu kurumlardaki öğrencilerin doyum düzeylerini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaktır.

Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Ege bölgesinde Spor Eğitimi veren Fakülte ve Yüksekokullardan, Dumlupınar Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Üniversitesinden tesadüfi olarak seçilen ve çalışmada gönüllü olarak yer alan 861 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Baykal ve arkadaşları tarafından geliştirilen, 2011 yılında geçerliği ve güvenilirliği yapılan “Öğrenci Doyum Ölçeği (Kısa Form)” kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapıldı. Normallik testinden sonra  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde normal dağılıma sahip (parametrik) ikili karşılaştırmalarda, bağımsız iki grup için t-testi, normal olmayan dağılımlara eş değer olarak ta cinsiyetlerine göre Man Whitney U testi yapıldı. 3 ve üzeri gruplarda normal dağılım için Anova, normal dağılım göstermeyen (non-parametrik) veriler için üniversite ve bölümlerine göre Kruskal-Wallis testi yapıldı.

Yapılan analizler sonucunda, katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre; öğretim elemanları, okul yönetimi, bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar, kararlara katılım ve eğitim öğretim niteliği alt boyutlarındaki öğrenci doyum puanları arasında, anlamlı farklılıklar saptandı. Sonuç olarak katılımcı öğrencilerin, öğrenci doyum puanlarının üniversitelere göre değişiklik gösterdiği tespit edildi.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Doyumu, Spor Eğitimi, Eğitim Hizmetleri

## ABSTRACT

**Şahin, E. Determining the Satisfaction Level of Students, Who Receives Education at Faculties and Colleges Which Gives Sports Education, Concerning the Education Services According to Diversified Variables, Dumlupınar University, Graduate School of Health Sciences, Department of Physical Education and Sports, Master's Thesis, Kütahya, 2014.** The aim of this study is determining the satisfaction level of students, who receives education at faculties and colleges which gives sports education, concerning the education services according to diversified variables. At the same time, by comparing universities, it aims at presenting the satisfaction levels of students at these institutions with several dimensions.

861 students, who were picked randomly, participated in the study voluntarily. These students were studying at faculties and colleges with Sports Education departments in the Aegean region, which are Dumlupınar University, Pamukkale University, Celal Bayar University and Muğla University during 2013-2014 academic years. As a data collection tool, personal information form which was developed by the researcher personally and “Student Satisfaction Scale (Short Form)”, which was developed by Baykal et.al. and proven to be valid and reliable in 2011, were used. Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine if data show normal distribution . After the normality test  $\alpha = 0.05$  significance level with a normal distribution (parametric) in pairwise comparisons , t -test for two independent samples , Man Whitney U test was performed according to sex as equivalent to the non-normal distribution . ANOVA for 3 or more groups in the normal distribution, data show non-normal distribution (non- parametric) Kruskal-Wallis test was performed according to the university and department.

As a result of the analysis, according to the universities of participating students; significant differences in the student satisfaction points was detected in sub-dimensions of instructors, school management, scientific, social and technical facilities, participation in the decisions and quality of the education. As a result, it was determined that participant students' student satisfaction points differed according to universities.

Keywords: Student Satisfaction, Sports Education, Education Services

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
TEŞEKKÜR .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
GRAFİKLER DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
<b>I. BÖLÜM: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3. PROBLEM DURUMU .....	4
1.3.1. Alt Problemler .....	5
1.4. HİPOTEZLER.....	6
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. SINIRLILIKLAR .....	7
<b>II. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER.....</b>	<b>8</b>
2.1.EĞİTİM VE SPOR KAVRAMI .....	8
2.1.1. Eğitim Kavramı .....	8
2.1.1.1. Eğitim Türleri.....	12
2.1.2. Spor Kavramı.....	13
2.1.3. Beden Eğitimi Kavramı .....	18
2.1.3.1. Türkiye' Beden Eğitimi Kavramı .....	22
2.1.3.2. Yükseköğretim'de Beden Eğitimi Kavramı.....	26
2.2. DOYUM KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ.....	29
2.3. ÖĞRENCİ DOYUMU .....	31
2.3.1. Öğrenci Doyumu ve Öğrenci Özellikleri .....	35
2.3.2. Öğrenci Doyumu ve Okul Özellikleri .....	36
2.3.3. Öğrenci Doyumu Modelleri.....	41
2.3.3.1. Aldemir ve Gülcan'ın Öğrenci Doyum Modeli.....	41
2.3.3.2. Bean ve Bradley' in Öğrenci Doyum Modeli.....	42
2.3.3.3. Wiers, Stensaker, ve Groggaard'ın Öğrenci Doyumu Modeli.....	44
2.3.3.4. Alexander Astin ve Katılım Kuramı .....	45
2.3.3.5. Pace'nin Çabanın Niteliği Kuramı .....	47
2.4. ALAN İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR .....	48
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	48
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	50
<b>III. BÖLÜM: GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	53

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....	53
3.2.1. Çalışma Grubu .....	53
3.3. PROTOKOL.....	54
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	54
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	54
3.4.2. Öğrenci Doyum Ölçeği.....	54
3.5. İSTATİSTİK YÖNTEM .....	55
<b>IV. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>57</b>
4.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ.....	57
4.1.1. Üniversite Değişkenine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	57
4.1.2. Cinsiyet Türüne Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	57
4.1.3. Yaşlarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	57
4.1.4. Bölümlerine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	58
4.1.5. Sınıflarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri.....	58
4.1.6. Refah Düzeylerine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	59
4.1.7. Spor Yapma Durumlarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri .....	59
4.2. HİPOTEZ 1: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMENLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	60
4.3. HİPOTEZ 2: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	60
4.4. HİPOTEZ 3: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	61
4.5. HİPOTEZ 4: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI.....	62
4.6. HİPOTEZ 5: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	62
4.7. HİPOTEZ 6:KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMENLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	63
4.8. HİPOTEZ 7: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	63
4.9. HİPOTEZ 8: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	64
4.10. HİPOTEZ 9: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	65
4.11. HİPOTEZ 10: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	65
4.12. HİPOTEZ 11: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMENLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	66
4.13. HİPOTEZ 12: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	66
4.14. HİPOTEZ 13: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	67

4.15. HİPOTEZ 14: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI .....	68
4.16. HİPOTEZ 15: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI.....	68
<b>V. BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>70</b>
5.1. TARTIŞMA .....	70
5.1.1. <i>Hipotez 1: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	70
5.1.2. <i>Hipotez 2: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	70
5.1.3. <i>Hipotez 3: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	71
5.1.4. <i>Hipotez 4: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	72
5.1.5. <i>Hipotez 5: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	72
5.1.6. <i>Hipotez 6: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	73
5.1.7. <i>Hipotez 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	73
5.1.8. <i>Hipotez 8: Katılımcıların Cinsiyetlerine Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	74
5.1.9. <i>Hipotez 9: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	74
5.1.10. <i>Hipotez 10: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	75
5.1.11. <i>Hipotez 11: Katılımcıların Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	75
5.1.12. <i>Hipotez 12: Katılımcıların Bölümlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	76
5.1.13. <i>Hipotez 13: Katılımcıların Bölümlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	76
5.1.14. <i>Hipotez 14: Katılımcıların Bölümlerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	77
5.1.15. <i>Hipotez 15: Katılımcıların Bölümlerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları</i> .....	77
5.2. SONUÇ .....	78
5.3. ÖNERİLER .....	80
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>93</b>
EK 1: BİLİMSEL ÇALIŞMA İZİNİ.....	94

EK.2: VERİ FORMU .....	95
EK 3: ÖĞRENCİ DOYUM ÖLÇEĞİ.....	96
EK 4: VERİLER.....	98
EK 5: İSTATİSTİK TEST SONUÇLARI .....	111

## GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: Üniversite Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı.....	57
Grafik 2: Cinsiyet Türüne Göre Katılımcıların Dağılımı .....	57
Grafik 3: Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı .....	58
Grafik 4: Bölümlerine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	58
Grafik 5: Sınıflarına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	59
Grafik 6: Refah Düzeylerine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	59
Grafik 7: Spor Yapma Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı.....	60
Grafik 8: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	60
Grafik 9: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	61
Grafik 10: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları.....	61
Grafik 11: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları.....	62
Grafik 12: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Eğitim Öğretim Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları.....	63
Grafik 13: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	63
Grafik 14: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	64
Grafik 15: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	64
Grafik 16: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları.....	65
Grafik 17: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	66
Grafik 18: Katılımcıların Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	66
Grafik 19: Katılımcıların Bölümlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	67
Grafik 20: Katılımcıların Bölümlerine Göre Kararlara Katılımına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	67

Grafik 21: Katılımcıların Bölümlerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları.....	68
Grafik 22: Katılımcıların Bölümlerine Göre Eğitim Öğretim Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları .....	69

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

Şekil 1. Öğrenci Doyumunu İlgilendiren Faktörlerin Kavramsal Yapısı .....	41
Şekil 2. Bean ve Bradley'in öğrenci doyumu modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki beklenen ilişki.....	44

**TABLolar DİZİNİ**

Tablo 1. Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları .....	53
--	----

**SİMGELER VE KISALTMALAR**

M.E.B	Milli Eğitim Bakanlığı
M.E.T.K	Milli Eğitim Temel Kanunu
Y.E.K.Y	Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği
D.P.T	Devlet Planlama Teşkilatı
D.F.A	Doğrulayıcı Faktör Analizi
S.P.S.S	Statistical Package for Social Sciences
ark.	arkadaşları
vb.	ve benzeri

## I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bir ülke'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında ve çağdaşlaşmasında, en önemli unsur insanlardır. İnsanların nitelikli olarak yetiştirilmesindeki en büyük etken ise, hizmet veren eğitim kurumlarıdır. Ülkelerin hızla gelişen sanayi, ekonomi ve tıp gibi alanlarda uzmanlaşmış insan gücünü elde edebilmesi, o ülke'nin eğitim sisteminin, günün teknolojisine uyum sağlayan, değişimleri yakinen takip edebilen, elemanlar yetiştirebilmesine bağlıdır (96). Bu nitelikli elemanların yetiştirildiği en önemli eğitim kurumları üniversitelerdir.

Üniversiteler toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır (71). Yüksek öğretim kurumları, toplumsal ve bireysel yaşam kalitesini iyileştirmek için, bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan dinamik bir kurum olarak, toplumu oluşturan sosyal, ekonomik ve kültürel ögeler arasında bir geçiş sağlayabilmektedir. Üniversiteler, bu gelişmelere ve ögelere ayak uydurabilmek için belirli aralıklarla, eğitimsel ortamlarının kalitesini değerlendirmelidirler (97).

Türkiye'de üniversite öğrencileri, okudukları bölümü veya programı çeşitli nedenlerle tercih etmektedir. Üniversiteye girmenin güçlüğünden ötürü, öğrencilerin önemli bir kısmı açıkta kalmamak, bir meslek edinmek, yaşamını güvenceye almak için, gerçekten ilgi duydukları bölümleri tercih etmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri tercih etmek zorunda kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, gençlerin temel hedeflerinden birinin üniversiteyi kazanmak, üniversiteye giren öğrencilerin ise, girdikleri bölümden doyum alarak başarıyla mezun olmak ve yaşam beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmak olduğu düşünülürse, bu konunun hem kendileri hem de toplumsal yaşam açısından, ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (78).

Kaliteli bir hizmet sunmayı amaçlayan yükseköğretim kurumlarının, istek ve gereksinimleri doğru tespit ederek, bu istek ve gereksinimleri karşılayacak özellikleri taşıyan mal ve hizmetleri üretmeleri, beklentilerin karşılanması açısından önemlidir (70). Öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi, hem başarılarını, hem de doyum düzeylerini etkiler. Beklentiler karşılanmadığı zaman, şikâyetler ve doyumsuzluk artar. Genel olarak doyum ile şikâyetler arasında ters bir orantı vardır.

Şikâyetler azaldığı oranda doyum düzeyi artmakta, şikâyetler arttığı oranda ise doyum düzeyi azalmaktadır (18). Bu amaca dayalı olarak öğrencilerin memnuniyet, tutum, gereksinim ve deneyimlerinin araştırılması önemlidir (97).

Felsefeciler tarih boyunca mutluluğu, insan davranışlarının en yüksek ve tek motivasyon kaynağı olarak görmüşlerdir. Buna karşı, yakın zamanlara kadar psikologlar, mutsuzluk üzerinde çok fazla durup, mutluluğu ihmal etmişlerdir. Son 15 yılda davranış bilimcileri, bu hatalarını düzeltmişler ve mutluluk hakkında hem ampirik, hem de kuramsal çalışmalar yapmışlardır. 1973 yılında uluslararası psikoloji tez özetleri, mutluluğa bir bölüm ayırmaya başlamış ve 1974 yılında makalelerin çoğunluğu, subjektif iyi oluşa ayrılan “Social Indicators Research” dergisi yayına girmiştir. Doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Bireyin yaşam amaçlarını belirlemesinde, bu amaçlara ulaşmasında genel öz yeterliğin ve yaşam’a karşı doyumunun da etkili olduğu düşünülmektedir (6).

Öğrencilerin doyumunun belirlenmesi, okulların eğitim-öğretim niteliğinin değerlendirilmesi, okullar arası kıyaslamaların yapılmasında, verilen hizmetle ilgili iyileştirmelerin yapılmasında ve öğrencilerin okullarından ayrılma niyetlerinin öngörülmesinde, önemli bilgiler sağlamaktadır (9). Okullarından doyum sağlayan öğrencilerin, birbirleriyle ve yakın çevreleriyle olumlu yönde yapacakları değerlendirmelerin, üniversitenin ve okulun tanınmasında ve tercih edilmesinde dolayısıyla başarı ve gelişiminin sağlanmasında, en etkili tanıtım aracı olduğu belirtilmektedir (98).

Öğrencilerin üniversite hayatında memnuniyetleri son derece önemlidir (37). Araştırmalar öğrenci memnuniyetini, öğretmenlerin öğrencileri ile yüz yüze iletişim kurarak arttırılabileceğini söylemektedir (69). Mutluluğa ulaşabilmede, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun, belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (67). Üniversiteden duyulan doyum, öğrencilerin akıl ve ruh sağlıkları kadar, fizik sağlıklarını da etkilemektedir. Okulunda memnuniyetsiz ve mutsuz olan bir öğrencinin, okul dışı yaşamı da bu durumdan etkilenmektedir. Memnuniyetsizlik gerginlik yaratmakta, bu da öğrencilerde çeşitli psikolojik veya psikosomatik rahatsızlıklara yol açmaktadır. Bütün bu durumlar öğrencilerde genel bir

memnuniyetsizliğe neden olabilmektedir (40; 61). Üniversite öğrencilerinin ruhsal iyi oluşları, toplum için ayrı bir önem taşımaktadır. Bir ulusun gelecekteki refahı, öğrencilerin iyi oluşlarına bağlıdır. Özellikle; liderlik kişilik özelliğini taşıyan öğrencilerin durumuna gösterilen ilgi, ülke geleceği için bir yatırım niteliğindedir (60). Bu yatırımın sağlıklı ve devamlı olması, geleceğimize şekil verecek olan öğrencilerin, buldukları durum ve ortamdan memnuniyet sağlamalarıyla gerçekleşecektir.

Sonuç olarak, okul ortamında memnuniyet, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını, en iyi şekilde karşılayacak öğrenme şartlarının sağlaması ile gerçekleşebilir ya da, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin giderilmesi ile oluşur ve artar (40). Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri kurumlara karşı, memnuniyet ve doyum düzeyleri, öncelikle okudukları eğitim kurumlarının daha kaliteli hale gelmesi ve gelişmesi, sonrasında yaşadıkları ülkelerin büyümesi, daha bilgili toplumlar oluşturması, yeniliklere açık ve sürekli üretken bir ulus haline gelmesi için, doyum ve memnuniyetin etkili ve önemli unsurlar olduğunu söyleyebiliriz.

### **1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Öğrenci doyumunu değerlendirmeleri öğrenme konusunda kuruma daha detaylı bilgiler sağlayarak, kurumun gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı olabilmekte, kurumların zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek ve karşılaştırmak için fırsat vermektedir (94). Öğrenci doyum düzeylerinin sağlanmasında kuşkusuz ilk adım, öğrencilerin doyum düzeylerinin saptanması ve bu saptamaların sonuçlarını görebilmek için, analiz edilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda ortaya konan sonuç, öğrencilerin memnuniyet ve doyum üzerinde çevresel faktörlerin olumlu etkisi olduğu yönündedir. Araştırmamız, spor eğitimi veren farklı fakülte ve yüksekokullar da okuyan öğrencilerin, kendi kurumlarında öğrenci doyumunun hangi düzeyde olduğu hakkında bilgi verirken, bir taraftan da spor eğitimi veren farklı fakülte, yüksekokullardaki öğrenci doyum düzeylerinin belirlenip, birbirleriyle karşılaştırılma olanağını sağlayacaktır.

Çalışmamızda öğrencilerin memnuniyet ve doyum düzeylerinin belirlenmesi, kurumlar arasındaki benzerlik ya da farklılığın ortaya çıkartılması ve kurumların

eksikliklerinin yada yanlışlarının farkına varması açısından önemlidir. Bu katkılarıyla çalışmamız, hem eğitim kurumlarının gerekli düzenlemeleri yaparak, daha başarılı hale gelmelerine, hem de bireylerin gelişimlerdeki eğitim ortamlarının önemini fark etmeleri açısından önem taşımaktadır. Çalışmamızın diğer bir önemi de, öğrenci doyumunu ile ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara kaynaklık edecek olmasıdır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Yüksek öğretim kurumları, toplumların ve bireylerin yaşamsal hedeflerinin oluşmasında ve gelişmesinde çok büyük rol oynamaktadır. Bu kurumlar bireylerin hedeflerine ulaşabilmelerinde de en kaliteli hizmetleri vermekle sorumludurlar. Bu eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin, kendi okullarındaki eğitim hizmetlerine karşı, doyum düzeyleri ve memnuniyetleri, o kurumun eğitim kalitesini de ortaya koymaktadır.

Bu sebepten yola çıkarak çalışmamızın amacı, spor eğitimi veren farklı fakülte ve yüksekokullarda okuyan öğrencilerin, okudukları okulun eğitim hizmetlerine karşı doyum ve memnuniyet düzeylerini belirleyebilmek, kurumlar arası karşılaştırma yaparak, bu kurumlardaki eğitim hizmetlerine karşı öğrencilerin memnuniyetlerini daha fazla nasıl arttırabileceğimize yardımcı olabilmektir.

## **1.3. PROBLEM DURUMU**

Spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarda, öğrencilere sunulan eğitim ve eğitim hizmetlerinin kalitesi, bu kurumların gelişmesinde, büyümesinde ve ilerlemesinde önemli bir etkidir. Kurumların ve eğitim hizmetlerinin kalitesinin belirlenmesinde, birçok değişkenden söz edebiliriz. Bunlardan bazıları olan, kurumlardaki eğitim veren öğretim elemanlarının kalitesi, okul yönetimi, sağlanan bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar, verilen eğitim-öğretimin niteliği ve öğrencilerin alınan kararlara katılım durumlarını sayabiliriz.

Doyum düzeyleri, öğrencilerin akademik performansında önemli bir etkidir. Doyum düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha başarılı olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Öğrencilerin okudukları okul ve bölümlerine ilişkin doyumları ve memnuniyetleri, eğitim kalitesinin belirlenmesinde, öğrenim gördükleri kurumların daha iyi bir kaliteli eğitim için neler yapılabilir düşüncesi açısından, son derece

önemli fikirler vermektedir. Bu bilgiler ışığında çalışmanın problem cümlesi; spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullar da öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre eğitim hizmetlerine ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesidir.

### 1.3.1. Alt Problemler

1. *Üniversite* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanı Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. *Üniversite* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. *Üniversite* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. *Üniversite* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. *Üniversite* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanları Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. *Bölüm* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanları Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. *Bölüm* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. *Bölüm* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. *Bölüm* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

15. *Bölüm* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### 1.4. HİPOTEZLER

Araştırmada şu hipotezler kurulmuştur:

1. *Üniversite* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanı Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. *Üniversite* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. *Üniversite* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
4. *Üniversite* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
5. *Üniversite* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanları Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
7. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
8. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
9. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
10. *Cinsiyet* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
11. *Bölüm* değişkenine bağlı *Öğretim Elemanları Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
12. *Bölüm* değişkenine bağlı *Okul Yönetimi Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.
13. *Bölüm* değişkenine bağlı *Kararlara Katılım Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.

14. *Bölüm* değişkenine bağlı *Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklar Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur
15. *Bölüm* değişkenine bağlı *Eğitim Öğretimin Niteliği Doyum Düzeyi Puanları* arasında anlamlı bir fark yoktur.

### **1.5. VARSAYIMLAR**

Çalışmada katılımcıların evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin anket sorularını anlayarak ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçüm araçları ile ölçeğin araştırmaya uygun olduğu kabul edilmiştir.

### **1.6. SINIRLILIKLAR**

2013-2014 Eğitim-Öğretim Akademik yılı ile sınırlıdır.

Spor eğitimi veren Fakülte ve Yüksekokullar ile sınırlıdır.

Ege bölgesinde spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullar ile sınırlıdır.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulundaki öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Spor eğitimi veren Fakülte ve Yüksekokullardaki 861 üniversite öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

## II. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

### 2.1. EĞİTİM VE SPOR KAVRAMI

#### 2.1.1. Eğitim Kavramı

Etimolojik açıdan incelendiğinde eğitim sözcüğü İngilizce ve diğer Avrupa dillerinde “education\educazione” olarak adlandırılırken, semantik açıdan Latince “educare” fiilinden türemiştir ve inşa etmek, ayağa kaldırmak, dikmek anlamına gelmektedir (47).

Genellikle her eğitimci, eğitimi değişik ifadelerle farklı biçimlerde tanımlamıştır. Şüphesiz bu farklılaşmada eğitimcilerin değişik amaçları esas almaları rol oynamaktadır. Bununla birlikte literatürde çok geçen şu tanımları vermekle yetineceğiz. "Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır." Başka bir biçimdeki tanıma göre eğitim, "Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir. Bir eğitimcimiz de eğitimi, "Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" biçiminde tanımlıyor. Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu anlarız (83). Eğitim tanımları içinde en çok kabul gören “Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak değişme meydana getirme sürecidir” tanımına göre eğitimin niteliğini oluşturan dört unsurun varlığı göze çarpmaktadır. Bunlar;

- Eğitim, eğitilen kişide arzu edilen davranışı oluşturma sürecidir ve bu davranışın gözlenebilir, ölçülebilir olması gereklidir. Davranış oluşunca ya da değişince eğitim başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olur.
- Bir davranış ancak yaşantı yoluyla kazanılabilir. Yaşantı; insanın çevresindekiler ve diğer toplumdakilerle ilişkisinin kişinin üzerindeki etkileridir.
- Oluşturulması düşünülen davranış değişikliğinin, belirlenmiş olan eğitim amaçlarına uygunluğu şarttır. Tanım içindeki kasıt kelimesiyle vurgulanmak

istenilen de değişimlere ulaşma yönünde, planlamalar yapılmasının mutlak gerekliliğidir.

- Davranışın ortaya çıkabilmesi, eğitim sürecinden geçmesine bağlılık arz eder. Zira davranış değişikliği bir anda olup bitmez, birbirini takip eden öğrenme ve öğretme olayları neticesinde yani bir eğitim sürecinden geçerek oluşur (12).

Türk Dil Kurumu sözlüğü açısından bakıldığı zaman eğitimin tanımı,

1. Belli bir bilim dalı veya sanat kolunda yetiştirme, geliştirme ve eğitim işi.

2. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye şeklinde açıklanmıştır (49).

Eğitim tanımlarının ortak noktası, eğitimi bireyleri topluma hazırlayan sosyal bir süreç olarak açıklamalarıdır. Bu tanımlar eğitimin genel özelliklerini yansıtmaktadır. Eğitimin formal ve informal boyutları dikkate alındığında farklı tanımlarını yapmak olanaklıdır. Kısaca toplumsal yaşamın biçimlendirilmesinde eğitime önemli görevler düşmektedir. Bu tanımlara göre eğitimin üç özelliği vardır: Birincisi, bireyin davranışlarının amaçlanan yönde değiştirilmesi gerektiği, ikincisi, bireyde davranış değişikliğinin kendi yaşantısı yoluyla (düzenlenen bilgi ve çevre ile etkileşimi sonucu) gerçekleştiği, üçüncüsü eğitimin planlı ve programlı bir süreç olduğudur (22).

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi, tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır (41).

Eğitim, toplumların düşünme becerisini geliştiren, toplum dinamiklerini hayata geçiren, toplumsal aktivitelerini daha rahat gerçekleştirmesini sağlayan en önemli unsurdur. Toplumlar eğitim yoluyla çocuklarının daha sosyal olmalarını sağlayabilmektedir (75). Eğitim yeni kuşakların, sosyalleşmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına ve kişilik gelişimlerine yardım etmek etkinliğidir (7). İnsanlık tarihinde, eğitim kadar eski, ikinci bir faaliyet biçimi gösterilemez. O,

insanla ilgili temel bir dokudur. Onun içerisinde tabii unsurlarla beraber zihni ürünlerde yer alır. Yani eğitimin bünyesinde insanın ve toplumun iç dünyasından gelen ve bir güdü halinde gözükten coşma halleriyle mantık örgüsünün sentezi yer alır. Daha açık bir ifade ile eğitim, toplumu sahip olduğu maşeri vicdanın çağdaş değerlerle gözden geçirilmesini ve şekillenmesini temin etmeye yarayan bütün düşünce ve çabaların bir organizasyon halidir (33).

Türkiye’de eğitim; adalet, güvenlik ve sağlık gibi temel işlevlerden biri olup devlet gözetimi ve denetimi altında yapılmaktadır. Eğitim hakkı, T.C Anayasasıyla güvence altına alınmış olup işleyişi sağlayan mevzuatlarla Türk Eğitim Sisteminin yapısı kurulmuştur. Türk Milli Eğitim Sisteminin genel çerçevesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmektedir. Eğitim bütün insanların temel hak ve ihtiyaçlarındandır. İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle toplumsal bir varlık olarak hayatını idame ettirebilmek için daha karmaşık bilgileri de öğrenmek zorundadır. Bu karmaşık bilgi ve beceriler eğitimi kurumsallaştırmıştır ve eğitim kurumları toplumun ortak amaçları çerçevesinde birleştirilmiştir. Böylece eğitim; düzenli ve örgütlü bir hal almıştır (84).

İnsanların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin maddi ve manevi ürünlerine kültür dendiği dikkate alınırsa, insanın, çevresiyle etkileşimi sonucunda kültürlenmeye uğradığı söylenebilir. Çevresiyle etkileşerek öğrendiklerini, diğer insanlara da öğretmeye kalkışan kimse ise, belli bir amaca yönelik olarak o insanları kültürlenmeye çalışıyor demektir. İnsanların diğer insanları belli bir maksatla kültürlenmelerine ya da kasıtlı kültürlenme sürecine ise eğitim denilmektedir (73). İyi bir eğitimle bireylerin hayattan daha fazla zevk almalarını sağlayabiliriz. Eğitimle bireylerin hayat standartlarının yükseltilebileceği düşünülmektedir. Eğitimle alınacak olan bilgiler ilerde meslek edinilmesine ve bireyin toplumdaki yerinde önemlidir. Ruhsal doyum ve maddi rahatlığı eğitim sayesinde kazandığımızı da unutmamalıyız. Eğitim ailede başlar okulda devam eder. Eğitim bireydeki olumsuz davranışları azaltıp olumlu yönde gelişmesini ve topluma uyum sağlaması için gereklidir (17).

Eğitimin iki önemli işlevi vardır. Birinci işlevi millî kültürü ve kalıcı değerleri nesilden nesil’e aktararak milletin sürekliliğini sağlamak, ikinci işlevi ise toplumu meydana getiren bireylerin bilgi, davranış ve kabiliyetlerini geliştirerek

toplumun ilerlemesini ve çağdaşlaşmasını sağlamaktır. Bu iki işlevden birincisi gerçekleşmezse nesiller arası kopukluk olacağından milletin sürekliliği tehlikeye düşer. İkinci işlev gerçekleştirilemezse millet geri kalır; sosyal gelişmeye, değişime ve yeniliklere ayak uyduramayacağından varlığı tehlikeye girer. Bu bağlamda, her ülkenin özgün bir eğitim politikası ve bu politikanın başarısına dönük bir eğitim stratejisi bulunmalıdır (30).

Eğitim kavramı, uzun yıllar sadece dar "pedagojik" anlamda kullanılmıştır. Klasik eğitim olarak da adlandırılan bu anlayışa göre; eğitimin amaçları çocuk yetiştiriciliği ve bilgi aktararak davranış oluşturmaktır, şeklinde algılanmıştır. Günümüzde ise eğitim, çok boyutlu bir süreç olarak, her türlü davranışın etkileşimiyle ortaya çıkan, yaşam alanına yansıyan davranışlar dizgesi olarak bilinmektedir. Buna göre eğitimin her kademesinde farklı amaçlara dönük davranışların olması beklenir (25).

Eğitimin amacı, her bireye, gerçekten insani olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağını sağlamaktır. Şu halde eğitimi bir terbiyeden veya kendiliğinden bir olgunlaşmadan farklı kılan şey insani olanla kurulan bu temel bağdır (75). Eğitimin temel amacında memleketin bilim, kültür, bayındırlık alanında da yükseltmek, milletin her konuda pek verimli olan yeteneklerini geliştirmek, gelecek nesillere sağlam, değişmez ve olumlu bir karakter vermek gerekir. Bilmediğini öğrenmek, daha faydalı hale gelebilmek, ürün ve hizmetlerde kaliteye ulaşabilmek için devamlı eğitimle uğraşmıştır. Bilgi, davranış ve yeteneklerin geliştirilmesi ancak eğitim faaliyetleriyle mümkündür. Bunun için eğitim önemlidir (73).

Eğitim, genç kuşakları yetişkinlerin elinde yetiştirmek, topluma ve geleceğe kazandırmak için bir araçtır. Ancak saf deneysel ve faydacı eğitim yönünde gidilirse kişiyi mükemmelleştirme ve bağımsızlaştırma görevini yerine getiremez. Eğitimde her zaman toplum ve kişi çıkarlarını gözeten yüksek amaçlar olmalıdır. Yoksa o, insanları herhangi bir efendinin elinde hizmetçi yapacak bir araç durumuna gelebilir (31).

Bireysel açıdan bilgiyi kullanma sanatı olarak eğitim, insanın kendisi olmasında, kendisiyle tutarlı, diğerleriyle birlikte ve diğerleri için olmaya

yönelmesinde etkin bir araç olma özeline sahiptir. Bu bağlamda eğitim, yeni kurallara uyum ve değişmeyi sağlamaya yönelik bir etkinlik, hak ve bunu gerçekleştirecek siyasi sistem olan demokrasiyi yerleştirmenin ve bilimsel düşüncenin gelişmesinin en önemli aracı olarak değerlendirilebilir (82).

Sonuç olarak baktığımızda eğitim, insan hayatının en önem taşıyan kavramlarından birisidir. Bir ulusun oluşmasında, gelişmesinde ve yükselmesinde kesinlikle eğitimin önemi çok büyüktür. “ Bir milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatan da, köleliğe, yoksulluğa düşüren de eğitimidir ” sözüyle de eğitimin önemi bir kez daha vurgulanmıştır.

### **2.1.1.1. Eğitim Türleri**

Eğitim, kendiliğinden oluşma biçimine göre formal eğitim (planlı) ve formal olmayan eğitim (plansız- informal) olarak ikiye ayrılmaktadır.

- Formal eğitim, eğitimin önceden hazırlanmış plan ve programlar aracılığıyla, belirli amaçlar doğrultusunda, uzman eğitimcilerce (öğretmenler) ve okullarda gerçekleştirilen biçimine formal eğitim adı verilir (12). Formal eğitimde eğitim, başlangıçtan bitişe kadar özel bir çevre içinde ve kontrollü şekilde yürütülmektedir. Sürecin içinde ve sonunda ise değerlendirme işlemi yapılmaktadır. Okullarda verilen eğitim formal eğitim sınıfına girmektedir. Formal eğitimde amaçlar okulun türüne ya da seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Okul dışında bir mesleğe hazırlanmak, meslekte ilerlemeyi sağlamak ve yenilikleri öğrenmek adına yapılan öğretim etkinlikleri, halk eğitim merkezlerindeki kurslar ile orduda asker yetiştirmek de formal eğitime örnek teşkil eder. Okul dışı formal eğitimin okullardakinden farkı, kısa süreli, öğrencilerin yaşlarına göre gruplandırılmayan, ihtiyaca binaen yapılan ve belli konularla sınırlandırılmayan bir eğitim olmasıdır. Okul içinde ya da dışında her iki eğitim de süreç olarak aynı özellikleri taşımaktadır (34).

Formal eğitim, eğitim sistemi içinde örgün ve yaygın eğitim şeklinde hayata geçirilmiştir. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir (58). Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

Yaygın eğitim, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde; “Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da, örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya, bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü (57).

İnformal Eğitim, eğitim sürecinin bir plan ve amaç doğrultusunda yapılmayan, yaşamda kendiliğinden gerçekleşen, genellikle taklit yoluyla oluşan biçimine ise informal eğitim adı verilir (12). Formal olmayan eğitim sürecinin en önemli öğrenme yolları gözlem ve taklittir. Çok küçük ve ilkel olan toplumlarda eğitim tamamıyla "informal" yollarla gerçekleştirilmektedir. Köydeki bir çocuk tarım konusundaki tüm becerilerini, günlük hayatta büyüklerini gözleyip, taklit ederek yani yaparak ve yaşayarak elde etmektedir. Aynı şekilde ders esnasında sadece fizik, kimya, tarih vb. öğrettiğini sanan öğretmenler de kendi düşünüş biçimlerini, değerlerini ve davranışlarını farkına varmaksızın öğrencilerine informal eğitim yoluyla geçirebilmektedir. Bu sebeple informal eğitim sürecinde insanlar istenmeyen ve zararlı alışkanlıkları da kolayca edinebilmektedir. Sigara içmek ve kopya çekmek bunlara birer örnektir. Bu da göstermektedir ki her iki eğitim süreci de birbirleriyle iç içe şekilde işlevlerini sürdürmektedir. Her iki sürecin de tek başına baskın olduğu yerler olabildiği gibi, iç içe buldukları yani eğitimin yarı formal özellik taşıdığı yerler de mevcuttur (34).

### **2.1.2. Spor Kavramı**

Sporun sözlük anlamı; “kişisel ya da toplu oyunlar biçiminde yapılan, genellikle yarışmaya yol açan, kimi kurallara göre uygulanan beden hareketlerinin tümü” şeklindedir. Spor, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayan, bilgi, beceri ve liderlik yeteneklerini geliştiren bir araçtır (76).

İlk önceleri bireysel bir olgu olarak beliren spor, daha sonraları bilimsel bir nitelik kazanmasıyla daha geniş kitlelere yayılmıştır (13). Spor konusunda alanlarına göre farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları;

Günümüz dünyasında spor, “bireyin toplumsal uyumu, ruh ve beden sağlığı, yarışma, kazanma öğelerini içermekte, kişiliğin oluşumu ve gelişimi yönünden

eğitimcilerin önerdikleri bir disiplin, kitlelerin çok beğendiği bir seyir, enerjiyi biçimlendirmek ve dengeli, mücadelecı bir anlayış uyandırmak için, yöneticilerin kullandıkları bir yöntem, insana haz ve doyum veren bir oyun güdüsünün, gelişkin kurallara bağlanmış anlatım şeklidir” (54).

Spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma'nın temel faktörleri olan bireylerin, fizyolojik ve psikolojik yapısını geliştirmek, kişiliğın oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak, topluma uyumunu kolaylaştırmak, kişiler, toplumlar ve uluslararası dayanışma, kurallara göre rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışma'da üstün gelme faaliyetleri olarak belirtilmektedir (100). Bu özelliklerinden dolayı çağımızda spor çok yönlü, çok faydalı, çok amaçlı ve çok çeşitli boyutlar kazanmış ve evrenselleşmiştir (101).

Spor, çocukluk yıllarında bir oyun biçiminde ortaya çıkar ve bir enerji birikiminin ortaya çıkmasında aile ortamı dışında bazı ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olur. Aile ortamına ya da toplumsal ortama uyum sağlayamayan gençler spora yöneldikleri zaman psikolojik boşalım nedeniyle rahatlamakta dengeli bir kişiliğe kavuşmaktadır. Sportif öğelerin tümünde dinlenmek, eğlenmek olduğu kadar aynı zamanda sosyal bir kaynaşma da vardır. Toplumla kaynaşma ve özdeşleşme konusunda spora önemli görevler düşer. Sporun sağladığı bedensel ve ruhsal anlamdaki doyum olanakları, serbest zamanları ve yaşam seviyeleri düzenli olarak artan sanayileşmiş ülkelerin özlemini duyduğu yeni bir yaşam şeklinin ayrılmaz parçasıdır (54).

Spor, yaşamın bir parçası olarak gerçek ve sosyal hayatın doğallığı ile ilgilidir ve amacı kendisinde olan bir eylemdir. Çünkü sosyal hayatın temelinde duygular ve coğrafyanın dünyası bulunur. Sosyo-kültürel kişiliğe bürünen insan, uyarılarak yüksek seviye olan kültür düzeyine ulaşır. Toplum yaşamında daha fazla yer tutmasıyla birlikte spor, son yüzyılda bir bilim dalı olarak büyük gelişme göstermiştir (92).

Somuncuoğlu'na (1975) göre spor, sağlıklı bir kuşağın gelişmesinde çok önemlidir, hatta ana eğitim aracıdır. Kişinin mutluluğu, bir bakıma beden ve ruh sağlığının beraber olarak, tam ve devamlı olmasına bağlıdır. İnsanların yaşamlarını

sağlıklı olarak sürdürmelerinde, fiziksel ve ruhsal gelişimlerini sağlamalarında spor önemli bir yer tutar. Ayrıca, kişilerin gerek toplumunda, gerekse diğer toplumlarla olan ilişkilerinin dostluk içinde devam ettirebilmelerinde spor uygun bir araçtır (87).

Spor, yarışma, rekreasyon, sağlık ve izleyici zevki açılarından dünya kültürünün bir parçası haline gelmiştir. İletişim araçlarının da yaygınlaşmasıyla birçok kişi tarafından doğrudan veya dolaylı olarak ilgi görmekte olan spor giderek daha organize hale gelmiş ve uluslararası saygınlık aracı haline gelmiştir. Günümüzde spor tüm bir ulusun sevinç ya da hüznün kaynağı olabilmektedir. Sonuç olarak spor günümüzde toplumsal yaşama derinlemesine girmiş bir olgudur (87).

Kolektif bir uğraşı olmak nedeniyle insanlar arası toplumsal ilişkilerin gelişmesine ve toplumsal katılımın artmasına hizmet eden spor, aynı zamanda bireylerin bir araya gelmesini sağladığından ötürü özgürlük bilincinin yerleşmesine de katkıda bulunur ve kişiler arasında işbirliğini ve dayanışmayı da artırır (54).

Bütün yapılan bu tanımlamalardan yola çıkarak, sporla ilgili olarak şu tespitler yapılabilir; (32).

- Spor, toplumları tanıtan sosyo-kültürel bir olgudur.
- Spor önceden belirlenmiş belirli kurallara göre yapılır; bu unsur sporu oyundan ayırır.
- Spor, maddî bir karşılık için ya da sadece eğlenmek, mutlu olmak, sağlık, statü, güzellik yahut güç kazanmak veya sosyalleşmek için yapılır.
- Spor, araçlı ya da araçsız, tek veya takım halinde yapılabilir.
- Spor kişinin kendisiyle, doğayla veya bir başkasıyla yapmış olduğu rekabet esasına dayanan bir mücadeledir.
- Sporda, fiziksel ve zihinsel yetenekler kullanılır ve spor yapıldıkça da bunlar geliştirilir.

Günümüzde sporun insan yaşamı için önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. Spor insanın fiziksel ve zihinsel gelişimi ile birlikte sosyal davranışlarını da düzenleyerek olumlu katkılar sağlamaktadır. Sporun bu denli önemini anlayan gelişmiş toplumlar, spordan en iyi şekilde faydalanmanın ve spor yapma alışkanlığının bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ile sporun topluma yaygınlaştırılmasının yollarını araştırmaktadırlar (62).

Bilinçli bir biçimde bireylerine spor yaptıran toplumlar, bir yandan bireylerine büyük çapta fayda sağlamakta, diğer yandan ise, sosyal kalkınmanın unsurlarından biri olarak toplum için önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Toplumların ve bireylerin bilinçli olarak spor yapabilir anlayış ve imkânlarla kavuşturulmasını sağlayacak politikalar ve bu politikaların geliştirilmesine yön verebilecek bilimsel çalışmalar sporun topluma yaygınlaştırılması açısından son derece önem arz etmektedir (62).

Sporun genel amacı; sağlıklı, mutlu, çalışkan, moral değeri yüksek, dinamik ve çağdaş bir toplum yaratmak ve topluma karşı görev ve sorumluluklarını bilen, beden ve ruh sağlığı yerinde, yapıcı, yaratıcı, üretken, ahlaklı, erdemli ve fazilet örneği nesiller yetiştirmek, toplumun tüm fertlerini dinamik, zinde, yüksek moralli ve mutlu tutmaktır (99). Spor kişilerin sağlığını koruyan, geliştiren ve sağlıklı durumunu devam ettiren bir faaliyettir. Düzenli spor yapmak, erken yaşta kuvvetten düşmeyi engellemekte ve verimliliğin ileri yaşlara dek sürmesini sağlamaktadır (8).

Sporun toplumsal hayattaki yeri eskiye oranla çok daha büyük boyutlara ulaşmıştır. Önceleri insanların günlük hayatlarının bir parçası olarak yakalama, atlama, kaçma, avlanma vb. faaliyetlerle karakterize olan spor, daha sonra boş zamanları değerlendirme aracı olarak eğlence ve oyun şeklinde belirmiş ve nihayet önemini oldukça arttırarak bir meslek haline gelmiştir (36).

Günümüzde spor, pek çok amaca aynı anda hitap edebilen bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yandan modern hayatın hazırladığı teknolojik kolaylıkların bir neticesi olarak ortaya çıkan hareketsizlik ve monotonluğa karşı alternatif olurken, bir yandan da sağlıklı kalabilmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bir taraftan inanılmaz rekorlara ulaşabilmek için sağlığı tehdit eden faaliyet haline dönüştürülürken, diğer yandan büyük gelirler sağlayan görkemli organizasyonlar için uygun haline gelmekte, hatta sıcak savaşların çok riskli olduğu dünyamızda milli prestij sağlama yolu olarak kullanılmaktadır (36).

Spor, çok sayıda insanı aynı anda bir araya getirebilen ve bir ülkenin sosyal, kültürel, siyasal olmak üzere birçok açıdan tanıtılmasına katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Spor, yabancı kişi veya gruplarla kaynaşma, dayanışma özelliği kazandırmakta, bu şekilde birbirini tanımayan insanlar kalıcı dostluklar

kurabilmekte, paylaşma ve iş birliği duygularını geliştirebilmektedirler. Bu özelliği ile spor, çok sayıda insanı bir araya getirebilen büyük bir güce sahiptir. Bu nedenle toplum üzerinde büyük bir etki oluşturmaktadır. Bundan dolayı spor popüler bir kavram halini almıştır. Öyle ki günümüzde popüler bir kültür olarak tanımlanabilmektedir (39).

Popüler kültür olarak algıladığımız spor'un toplumsal etkilerinden bazılarını sıralamak gerekirse, Bunlar;

- Sosyal ve kültürel zevkler ve duyarlılıklar kazandırır.
- Bireylerin boş zamanlarını yararlı biçimde değerlendirmelerini sağlar.
- Arkadaşlık, liderlik, hoş görü, takdir etme ve edilme özellikleri kazandırır.
- Bireylerde sosyalleşme ve sosyal sorumluluk duygusunu geliştirir.
- İnsanlar ve uluslar arası dostluğu geliştirir ve sosyal kaynaşmayı sağlar
- İnsan ilişkilerini geliştirir.
- Diplomasiyi iç ve dış turizmi geliştirir.
- Kolektif çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Toplum bireyleri arasında aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlar.
- Sosyal statü kazandırır (89).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, insan gücüne duyulan gereksinmeyi giderek azaltmış ve bunun sonucu olarak insanın doğal yapısına uymayan bir yaşam biçimi ile birlikte iş ve sosyal çevreden gelen baskılar, stresler dolaşım ve solunum sistemi hastalıklarını, özellikle gelişmiş ülkelerde başta gelen ölüm nedenleri arasına sokan faktörlerdir (105).

Spor, çağdaş insanın karşısına dikilen bu tehlikeye karşı dinamik, güncel yaşamın getirdiği streslerden uzak bir ortam yaratarak çözüm getirmekte ve kazandırdığı sağlıklı yaşam biçimiyle de koruyucu tıbbı yardımcı olmaktadır. Sporun bu işlevi yanında kişilerin sosyal ve bireysel karakter gelişimi üzerinde de olumlu etkileri açıktır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde spora büyük önem verilmekte ve erken yaşlardan başlayarak çocuklara spor ve beden eğitimi programları uygulanmaktadır (105).

### 2.1.3. Beden Eğitimi Kavramı

Spor insanlığın var oluşundan günümüze kadar süre gelen bir olgudur. İnsanın var olmasıyla beraber, hareket ve neticesinde ortaya çıkan spor kavramı, hareket etmek, eğlenmek, serbest zamanı değerlendirmek, avlanmak, askeri eğitim ve okullardaki eğitim gibi birçok alanda spordan yararlanılmıştır (5).

İnsan doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve ölünceye kadar bu sürecin içinde kalır. Hayatı boyunca farklı toplumsal kurumların üyesi olan insan, bu kurumlar ve gruplar tarafından farklı eğitim süreçlerinden geçirilir. Beden eğitimi ve spor kavramı da geçmişten günümüze değin genel eğitimin içerisinde önemli bir yer almaktadır (5).

Beden Eğitimi Kavramı ile ilgili farklı kaynaklarda değişik tanımlamalara yer verilmiştir. Bu tanımlamalardan bazıları; Beden eğitimi, oyun, cimmastik ve spor gibi eğitici bütün fiziksel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup, insanları hem psikolojik olarak, hem zihinsel olarak ve hem de fiziksel olarak geliştiren bir bilim dalıdır (1).

Beden eğitimi vücudun yapı ve fonksiyonunun geliştirilebilmesi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişmelerini sağlayan, boş zamanları değerlendirmeyi, fizik gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmeyi öğreten bir faaliyet sistemidir (65).

Beden eğitimi etkinlikleriyle, insan bütünü oluşturarak fiziksel, ruhsal ve zihinsel özelliklerin bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için fiziksel aktiviteler ve eğitsel oyun yoluyla yapılan etkinliklerin tümüdür (79).

Beden eğitimi ve spor, çağdaş eğitim anlayışı içinde birbirini tamamlayan iki kavramdır. Beden eğitimi, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın başlıca unsuru olan insan gücünün fiziksel ve ruhsal sağlığının ve bütün yapısının dengeli olarak geliştirilmesini sağlayan etkinliklerdir (104).

Beden Eğitimi Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiriyle olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına

saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibariyle sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır (103).

Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup, doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek, çeşitli branşlarda somutlaşmış üst düzeyde yapıldığında, fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan, yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir. Spor, başarıyı genişletme ve yarışmada üstün gelme amacını içerir. Bunun için bedensel açıdan, daha yetenekli olanların seçilmesi ve seçilenlerin sürekli ve yoğun bir eğitimle yetiştirilmeleri gerekir. Spor, gerçek anlamda başarı gücünün artırılması ve kişisel açıdan en yüksek noktaya çıkarılması yolunda, gösterilen yoğun çabadır (103).

Bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal bütünlüğünü zedelemeyen, toplumsal olarak yararlı gelişimini sağlamakla birlikte, mutlu ve güçlü olma, karakter, kişilik ve kültürlenme eğitimi demektir (51).

Beden Eğitimi ve Spor'un amaçlarını düşündüğümüzde, yapılan çalışmalarda genel ve özel olarak ikiye ayrıldığını görebilmekteyiz. Atatürk ilkeleri ve inkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda, öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlâklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirmeleri genel amaçtır (65).

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin, beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.

7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak serbest zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar kazanma.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme (65).

Beden eğitiminin genel amaçlarını bu şekilde belirttikten sonra, özel amaçları da şöyle sıralanabilir;

1. Öğrencilerin fiziksel (organik) gelişimlerine, yani fizyolojik kapasite ve özelliklerinin en iyi biçimde gelişmesine yardımcı olma.
2. Sağlıklı olabilmek için iyi yaşama alışkanlıkları kazandırma.
3. Çok çeşitli motor becerileri (cimnastik, kendini ifade edebilme, estetik gibi) geliştirecek günlük fiziksel etkinliklere katılma isteği uyandırma.
4. Düzgün hareket etme ve duruş alışkanlıkları kazandırma.
5. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavrama.
6. Fiziksel hareketin yapısını anlama ve yeni hareketler yaratabilme.
7. Hayal gücünü, kişisel yapıcılık ve yaratıcılığını geliştirme.
8. Yaşam boyu zevk alarak yapılabilecek fiziksel etkinlikleri alışkanlık olarak kazandırma.
9. Çevresine uyum sağlamasına yardımcı olma.

10. İyi ve arzulanan sosyal alışkanlıklar kazanmasına yardımcı olma.
11. Grup ve takım etkinlikleri yoluyla başkaları ile sosyal ilişkide bulunarak onlarla anlatabilme ve dolayısıyla sağlıklı bir iş birliği yapabilmeyi geliştirme.
12. İyi bir lider ve aynı zamanda iyi bir izleyici olabilme ve sorumluluklar kabul edebilme özellikleri geliştirme.
13. Estetik, duyu ve moral gelişimine katkıda bulunma.
14. Etkinlikler sırasında kendine güvenerek ve bilinçli olarak hareket etmesini sağlama.
15. Otoriteye saygı duyma, kurallara uyma, yeni kurallar geliştirme ve duruma göre kurallarda değişiklikler yapmanın önemini kavrama.
16. Başkalarının varlığını da kabul ederek onlara karşı dürüst, hoşgörülü ve saygılı davranmayı geliştirme.
17. Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak sınırlılıklarını bilme, kendine güven duyma ve davranışlarını kontrol edebilme.
18. Demokratik bir ortamda başkaları ile yarışmak ve sonuçta yenmek ya da yenilmek gibi durumlarla karşılaşarak deneyim kazanma.
19. Boş zamanlarını yararlı bir biçimde kullanmayı aşılama.

Bu amaçların her biri, öğrencilerin eğitim düzeylerindeki ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre daha kesin ve ölçülebilir bir biçimde düzenlenebilir. Başka bir deyişle, bu amaçlar, davranış düzeyinde daha özel bir biçimde dile getirilebilir (81).

Sonuç olarak, Beden eğitimi ve sporun temelde genel amacı, beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir. Bir farklı ifade ile beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel ve motorsal gelişimine katkı sağlaması yanında, bireylere bedensel sağlıklarını koruma ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmayı öngörmektedir (5).

Beden Eğitimi tüm kişiliğin eğitimidir. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor eğitimi, bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen, kişinin toplum yararına en uygun gelişiminin sağlanmasının yanında; sağlıklı, mutlu ve güçlü olma kişilik, karakter ve ahlaki değerler kazanma, kültürleşme, toplumsallaşma eğitimi demektir (5).

### 2.1.3.1. Türkiye’ Beden Eğitimi Kavramı

Beden eğitimi ve sporu, sosyal bir bilim dalı olarak kabul edersek, diğer sosyal bilim dalları gibi, Beden Eğitimi ve Sporda yapıldığı toplumun siyasal, sosyal ve kültürel yapılarına göre biçimlenerek anlam kazanmaktadır. Bunun en çarpıcı örneğini eski Türklerde var olan, beden eğitimi ve spor anlayışında görmekteyiz. Türklerde günümüzdeki anlamda bir beden eğitimi ve spor anlayışına rastlanmamaktadır. Buna bağlı olarak beden eğitimi öğretmeni kavramı da yoktur. Ancak konunun bu günkü anlamıyla araştırılıp incelenebilmesi ve geleceğe yönelik önerilerde bulunabilmesi için farklı anlamlarda ele alınıp yorumlanmış olsa da beden eğitimi ve sporun eski Türklerden başlanarak incelenmesinde yarar bulunmaktadır. (33).

Türkler daha Orta Asya’da yaşadıkları çağlarda aletli ya da aletsiz olarak, savaşa hazırlayıcı idmanlara (Av, güreş, okçuluk, binicilik, koşular, ağırlık kaldırma ve cirit vb. gibi sporlar) önem vermişlerdir (103).

Türkler, çocuklarının güçlü ve iyi bir asker olarak yetişmelerine önem verirlerdi. Hun Türkleri çocuklarını yetiştirilmiş koyunlara bindirerek, ellerine ok ve yay vererek sıçan ve kuşları avlatırlardı. Böylece çocukların kas ve beden hareketlerinin uyum göstermesini sağlardı. Bunların başında da eğitici olarak yaşlı ve tecrübeli insanlar bulunurdu. İslâmiyet’ten sonrada Türklerde beden eğitimi, aynı önemini korumuş, büyük filozof İbni Sina (980-1037) beden eğitiminin önemini, hastalanmadan önce korunma denilen, sağlık bilgisini işlemiş ve hareketlerin kendiliğinden yapılmasının yanında, plânlı bir şekilde yapılırsa daha fazla yararı olacağını vurgulamıştır (15).

Türkiye’de beden eğitimi dersleri ilk olarak, askerî okullarla, Galatasaray Sultanisi’nde verildi. 1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde; çeşitli okullarda verilecek dersler arasında, erkek rüştiyelerinde “jimnastik” dersi de yer almaya başladı. Sadrazam Âli Paşa, bu dersi vermek üzere Curel ve Mouroux adlı Fransız hocaları getirtti. Daha sonra Martinetti ve Stangalli de Galatasaray Sultanisi’nde jimnastik öğretmeni olarak görev yaptı. Türkiye’de jimnastik sporunun yaygınlaşması ise, aynı lisenin Beden Eğitimi Öğretmeni M. Mouroux ve onun öğrencisi Faik (Üstünidman) Bey sayesinde oldu. Faik Bey ve askerî okullarda beden

eğitimi retmenliği yapan Mazhar (Kazan) Bey, bu spor dalının Türkiye’de tanınıp yaygınlaşmasını sağladı. 1903yılın da Mazhar Bey ve arkadaşları “*Beşiktaş Osmanlı Jimnastik Kulübü*”n kurdular (42).

Kulübün alışma yapacağı dallar, İsveç Jimnastiği, iptida’ asker talimleri, nazar’ ve amel’ endahat talimleri, halter, lobut, baston, piramit talimleri, barfiks, paralel, halka, ip, her türlü koşu ve atlamalar, boks, eskrim, süngü, futbol, hokey, rugby, tenis ve kürek olarak belirlendi. Maccabi Musevi Kulübü tarafından Tepebaşı Kışlık Tiyatrosunda düzenlenen çeşitli spor gösterileri Beşiktaş’ın gelişmesinde büyük rol oynadı. 1904 yılında da Faik Bey, Galatasaray Sultanisi yakınlarında kendi özel jimnastik salonunu açarak isteyenlere burada ders verdi. 1908 yılında II. Meşrutiyet’in iln edilmesinin ardından yaygınlaşan ve daha çok özel organizasyonlarla yapılan spor karşılaşmaları halkın ilgisini çekmeye başladı. Bunun sonucunda İstanbul’da özel sektör tarafından açılan “Terbiye-i Bedeniye Mektebi” niteliğindeki okullar büyük ilgi gördü. Selim Sırrı Bey, Eylül 1908’de İstanbul Mercan Yokuşu’nda özel bir “*Beden Terbiyesi Okulu*” açtı. Bu okulda öğrencilere jimnastik, kılıç, me, boks ve atıcılık dersleri verilmekteydi. Selim Sırrı Bey, İsveç’e yüksek beden terbiyesi tahsili yapmaya gidince, bu okul kısa süre sonra Mayıs 1909’da kapandı. Bu tip kurumlar eğer ders verecek hoca varsa taşrada da açılmaya başladı. Örneğin 1910 yılında, Trabzon’da Asker’ Rüştiye Müdür Vekili Yüzbaşı Mehmet Sait Efendi, “Tertib-i Bedeniye” adlı bir jimnastik salonu açtı. Üstelik bu alandaki başarılarından dolayı bir madalya ile ödüllendirildi (42).

Türkiye’de İkinci Meşrutiyet döneminden itibaren devlet, beden eğitimi ve sporu bir program çerçevesinde ele almış ve beden eğitimi ve spor sadece okullarla sınırlı kalmayıp, gündelik yaşam pratiklerinin arasına da girmeye başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında beden eğitimi ve spora verilen önem, daha da belirgin bir hale gelmiş ve devlet beden eğitimi ve spor alanına doğrudan müdahale etmeye başlamıştır Atatürk, henüz kurulma aşamasından başlamak üzere, Cumhuriyet Türkiye’sinde beden eğitimi ve spora gerekli önemin verilmesi için, pek çok girişimin bizzat içerisinde yer almıştır. O, ülkede izlenecek siyasetin ana unsurlarından bir tanesinin de, beden terbiyesi olduğunun altını çizerek, beden terbiyesini diğer bilim, sanat ve ahlak eğitimi ile birlikte ele almaktadır. “Müspet bilimlerin temellerine dayanan, güzel sanatları seven, fikir terbiyesinde olduğu kadar,

beden terbiyesinde de kabiliyeti arttırılmış ve yükselmiş olan erdemli, kuvvetli bir nesil yetiştirmek, ana siyasetimizin açık dileğidir”. Atatürk, Türk sporunun ilk öğreticilerinin yetiştirilmesi konusunda da acele göstermişti. Bayan beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere de, İsveç’ten iki bayan öğretim üyesi getirilmiş, bunlar da Çapa Muallim Mektebindeki özel kurslarda görev alarak, kız öğrencileri yetiştirmişlerdi (88).

Beden eğitimi, spor derslerinin işlenişini etkileyen iki farklı görüşün bu dönem içinde ortaya çıktığını görüyoruz. Bu görüş ayrılığı Faik Üstün idman ve öğrencisi Selim Sırrı Tarcan arasındadır. Faik bey, beden eğitimi spor tarihimizde ağır, cesaret, beceri, sıkı disiplin isteyen Alman jimnastiği taraftadır. Selim Sırrı ise vücuda fazla yüklenmeyen, daha kolay, herkesin yapabileceği hareketlerden oluşan ve içinde insan sağlığını iyileştirici hareketlerin de olduğu, İsveç jimnastiğinin öğretilmesi gerektiğini savunur. Günümüzde de bu iki farklı görüşün, beden eğitimi ve spor derslerinin işlenişini etkilemeye devam ettiğini görebiliriz (15).

Cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spora verilen önemin bir sonucu olarak, beden eğitiminin milli eğitim sisteminin bir parçası haline getirilmesi çalışmaları, sürekli gündemde olmuştur. Cumhuriyetin henüz ilan edilmediği bir tarihte, 14 Ağustos 1923’te, TBMM’ de sunulan hükümet programının 6. maddesinde, “Ferdin bedeni, fikri kabiliyetleri gibi ahlaki ve içtimai kabiliyetleri de inkişaf ettirilecektir. Bu maksada vusul için bir Terbiye-i Bedeniyye Dar’ülmüallimin’i açılacak, izcilik teşkilatına tedricen içtimai esasta tevfiik olunacaktır” ifadeleri yer almıştır (4).

Selim Sırrı Tarcan’a göre, beden eğitimi “halka, ayağa kalkmayı ve dik yürümeği öğretmekti”. Beden hareketlerinin eğitime ve modernleşmeye olan ilgisini, pek az kişi anlayabilmiş olmasına rağmen, hiç kimse ona karşı çıkmamıştır. O, beden eğitimi halka kabul ettirmekle kalmadı, okul programlarına da girmesini sağlamıştır (15).

Beden eğitimi ve spor alanında 1920’li yıllarda eğitimcilerin yetiştirilmesi için gerekli adımlar atılırken, 1930’lu yıllarda ise yapılan yasal düzenlemelerle her bir birey spor yükümlülüğü altına alınmaya çalışılmıştır. Beden eğitimi mükellefiyeti genç, Cumhuriyetin otoriter ve totaliter yapısını en iyi yansıtan ve örgün öğretim

kurumlarının ötesinde, halkın geniş kitlelerini ihata edecek örnek bir uygulamadır. Bu uygulamanın ne derece başarılı olduğu tartışmalı olsa da, bu düşünce çerçevesinde yapılan uygulamalar ve geliştirilen politikalar, geniş etkiler bırakmıştır (88).

Cumhuriyetle birlikte, bütün eğitim ve öğretim kurumlarında üniversiteler hariç, beden eğitimi dersi mecburi tutulmuştur. 14 Ağustos 1923’de İcra vekiller heyetinin programının 6. maddesi, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bir okulun açılması ve izcilik faaliyetlerine önem verileceği ve programla ilgili esasların uygulamaya konulacağı belirtilmiştir (21).

Cumhuriyetin kuruluşundan sonraki öğretim programlarına baktığımızda, ilk uygulanan programın, 1924 İlkokul programı olduğunu görürüz. Bu program dâhilinde beden eğitimi dersi, 3. sınıfa kadar 2 saat, 4 ve 5. sınıflarda 1 saat “terbiye-i bedeni” ismi ile konulmuştur (23).

İlköğretim programı niteliğinde olan, 1924 yılında ilkokul programından 2 yıl sonra, 1926 yılında ilkokul programı yürürlüğe girmiştir. Bu programa göre beden eğitimi çalışmaları, jimnastik adı altında tüm sınıflara, haftada 2 saat olacak şekilde düzenlenmiştir (23).

Cumhuriyet döneminde, okulların sayı ve mevcutları artıkça, bilgili ve formasyonlu spor eğitimcisi ihtiyacı da, büyük ölçüde hissedildi. Bunu gidermek için 1932-1933 öğretim yılında, Ankara’da orta dereceli okullara çeşitli branş öğretmenleri yetiştiren, Gazi Eğitim Enstitüsü’nde Beden Eğitimi Bölümü açıldı. 1967 yılına kadar ülkemizin tek spor eğitim kurumu olan Gazi Eğitim Enstitüsüne, önce İstanbul, daha sonra Bursa, İzmir ve Diyarbakır illerindeki Eğitim Enstitüleri eklendi. 1974 yılında ilk olarak Ankara 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi, ardından Manisa ve Anadoluhisarı Gençlik ve Spor akademileri kuruldu. Sporun daha bilimsel olarak yapılmasına yardımcı olacak antrenörler, beden eğitimi öğretmenleri, spor yöneticileri, masörler ve monitörler yetiştirilmeye başlandı. Eğitim Enstitülerinin 3 yıllık eğitim vermelerine karşılık, Akademilerin 4 yıllık eğitim vermelerinin yarattığı problemler, 1980’lerde giderilerek lisans tamamlama yolu ile akademik gelişimin önü açıldı. Bu okullarda öğrenciler 4 yıllık lisans öğrenimleri boyunca, genel spor bilgileri almaları yanında, branşlaşma yoluna da

giderler. Her öğrenci seçmiş olduğu branşta uzmanlaşır. Ayrıca teknik spor bilgileri dışında bir spor adamı için gerekli olabilecek sporcu anatomisi, sporcu sağlığı ve beslenmesi, ilkyardım gibi konularda, öğretim programında yer alır (48).

### **2.1.3.2. Yükseköğretim’de Beden Eğitimi Kavramı**

Okulların, toplumda belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş kurumlar olduğu bilinmektedir. Üniversitelerin akademik birimleri içerisinde yer alan, Beden Eğitimi ve Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının amacı; ‘kamu ve özel eğitim kurumlarına, beden eğitimi öğretmeni, kamu ve özel sektörün spora ilişkin yönetim kademelerine spor yöneticisi, turizm sektörüne spor animatörü, çeşitli spor branşlarına ise antrenör yetiştirmek’ olarak özetlenebilir. Belirtilen amaçlara yönelik olarak da bu kurumlarda; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Bilimleri gibi çeşitli programlar bulunmaktadır (102).

Türkiye’de, beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli bir yer tutan Gazi Beden Eğitimi Bölümü, 1967-1968 öğretim yılında İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü bünyesinde Beden Eğitimi Bölümü açılana kadar, bu alandaki tek okul olma özelliğini sürdürmüştür (53).

1948 yılında açılan Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü beden eğitimi öğretmeni yetiştirme amacıyla eğitim öğretime başlamış, çok kısa süre sonra öğretimini sürdüremeyerek kapatılmıştır ve öğrenciler Gazi Eğitim Enstitüsü’ne aktarılmıştır. 1974-75 öğretim yılında açılan İzmir Bornova Yüksek Öğretmen Okulu İzmir Buca Eğitim Fakültesi’ne nakledilmiştir. Diyarbakır Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümü 1978 yılında açılıp, 1980’de öğrenci alınımı durdurarak, mevcut öğrencilerinin bir kısmını mezun ettikten sonra, kalan öğrencilerini ve öğretim elemanlarını, 1981’de Buca’ya nakletmiştir. Talim Terbiye Kurulu’nun 08.02.1979 tarih ve 20 sayılı kararıyla dal öğretmeni yetiştiren, üç yıllık Eğitim Enstitülerinin 1978-1979 öğretim yılında, öğretim süresi dört yıla çıkarılmış, adı da "Yüksek Öğretmen Okulu" olmuştur. Yeni sistemde sınıf geçme yerine, ders geçme ve kredi düzeni uygulamaya konulmuştur. Bünyelerinde beden eğitimi bölümü bulunan Yüksek Öğretmen Okulları şunlardır:

- Gazi Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara

- Atatürk Yüksek Öğretmen Okulu, İstanbul
- Buca Yüksek Öğretmen Okulu, İzmir
- Yüksek Öğretmen Okulu, Diyarbakır (64).

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarının programlarında, zorunlu ders olarak yer alan Beden Eğitimi dersi, 1981 yılında çıkarılan, 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile, yükseköğretim kurumlarında da seçmeli ders olarak yer almaya başlamıştır. Bu yasa’ya göre, üniversitelerde eğitim fakültelerinde iki saat, diğer fakülte ve yüksekokullarda ise, her sınıfta bir saat olmak üzere, bu ders konulmuştur. Bu uygulama 1992 yılına kadar devam etmiş, ancak 1992–1993 öğretim yılından itibaren, bu ders üst sınıflardan kaldırılıp sadece birinci sınıflarda seçmeli ders olarak yer almıştır (64).

Gençlik ve Spor Akademileri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, 1974-1975 öğretim yılında Ankara’da, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi, 1975- 1976 öğretim yılında da İstanbul’da, Anadoluhisarı Gençlik ve Spor Akademisi ve Manisa’da Manisa Gençlik ve Spor Akademileri adıyla açılır (14). Spor akademilerinde eğitim ve öğretim lisans düzeyinde olup, öğretim süresi dört yıldır. Dersler kredi sistemine göre düzenlenmiş ve uygulama, yarıyıl esasına göre yapılmıştır. 8 yarıyıldaki 138 kredilik eğitim ve öğretim yapılmış ve bu eğitim esnasında Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Bölümlerinde 50, Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi bölümünde ise, toplam 56 değişik ders gösterilmiştir. Öğrencilerin lisans eğitimini tamamlayabilmeleri için, genel derslerle birlikte, lisans tezlerini bitirmeleri ve staj uygulamalarını başarı ile tamamlamaları gerekmiştir (64). Akademilerde dört yarıyıl boyunca zorunlu dersler verilmekte, öğrenciler beşinci yarıyıl’dan itibaren, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Bölümü ve Beden Eğitimi ve Spor Yönetimi Bölümleri arasında ilgi ve yeteneklerine göre bir tercih yapmışlardır (programlar arası yatay geçiş mümkün olmuştur). Seçilen bölüm derslerinin ardından dört yarıyıl öğrenim görmüş ve diploma almaya hak kazanmışlardır. Gençlik ve Spor Akademilerine, üniversite sınavına girmiş olan lise ve dengi okul mezunu olan öğrenciler arasında, özel yetenek sınavı ile öğrenci alınmış, sınavla ilgili koşullar, akademiler arası kurul tarafından tespit edilmiştir (64).

Yüksek öğretim kurumlarında, spor faaliyetleri ile ilgili kuruluşlar, beden eğitimi ve spor bölümleri ile sağlık kültür ve spor daireleridir. Bazı üniversitelerde

ise, spor birlikleri ve kulüpleri bulunmaktadır. Üniversitelerde 1982'den itibaren, 1.2.3. ve 4. Sınıflarda zorunlu seçmeli olarak okutulan beden eğitimi ve spor dersleri, 1991 - 1992 yılından itibaren, üniversite senatosunun alacağı karara bırakılmıştır. Bu öğretim yılından itibaren üniversitelerin 1. Sınıfında, haftada 1 saat kredisiz seçmeli olmak kaydıyla, beden eğitimi ve spor derslerinin programa konulmasına karar verilmiştir (95).

Yüksek öğretimin kurumları bünyesindeki faaliyetler, yüksek öğretim kurumlarını oluşturan fakülteler, enstitüler, yüksek okullar, konservatuar, meslek yüksek okulları ile uygulama ve araştırma merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde yüksek öğretim öğrencilerinin, faal spor yapma imkânları kısıtlı kalmıştır. Üniversitelerde okuyan öğrencilerin ancak % 2,5' i sporla uğraşmaktadır. Sporla uğraşan öğrenciler genellikle, yüksek öğretimin kendi bünyesindeki üniversiteler arası ve üniversitelerin bulunduğu illerdeki, spor kuruluşlarında faaliyet göstermektedirler (24).

Yüksek öğretim kurumları, teşkilat hakkındaki 41 sayılı kanun hükmünde kararname, 24 Mart 1983'de 2809 sayılı kanunla aynen kabul edilmiştir. Bu kanuna göre üniversiteler bünyesi içinde yer alan, beden eğitimi spor bölümleri şöyle sıralanmaktadır.

1. ODTÜ bünyesindeki Beden Eğitimi Spor ve Rekreasyon Bölümü kaldırılarak, ODTÜ Eğitim Fakültesine bağlı "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü" oluşturulur.
2. Ankara 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi, Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Beden Eğitimi Bölümü yerine Ankara'da "Gazi Üniversitesi" adı altında yeni bir üniversite kurulmuş; Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü" oluşturulmuş ve diğer okulların öğrencileri bu bölüme devredilmiştir (Spor Akademisi ve Beden Eğitimi Bölümü).
3. Anadolu Hisarı Gençlik ve Spor Akademisi ve Atatürk Yüksek Öğretmen Okulu Beden Eğitimi Bölümü yerine İstanbul'da Marmara Üniversitesi adında yeni bir üniversite kurulmuş; Atatürk Eğitim Fakültesi içinde

"Beden Eğitimi ve Spor Bölümü" oluşturulmuş ve okulların öğrencileri bu bölüme devredilmiştir.

4. Manisa Gençlik ve Spor Akademisi, Buca Yüksek Öğretmen Okulu Beden Eğitimi Bölümü ve Ege Üniversitesi'ne bağlı olan beden eğitimi spor yüksekokulu yerine İzmir'de "Dokuz Eylül Üniversitesi" adında yeni bir Üniversite kurulmuş; Buca Eğitim Fakültesi bünyesinde , "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü" oluşturulmuş ve diğer okulların öğrencileri bu bölüme devredilmiştir (44).

## 2.2. DOYUM KAVRAMININ TANIMI VE ÖNEMİ

Doyum konusu ilk olarak Karapetoff (1903) tarafından, insanların hayattan duyduğu doyuma ilişkin yorumuyla ele alınmıştır. Karapetoff, doyum kavramını zamanla ulaşılan ve istendik şeylerin miktarının matematiksel bir işlevi olarak tanımlamıştır. Esas olanın geçici hoşnutluk olmadığını, ancak bu miktarda hoşnutluk ile zaman içerisinde elde edilen değişimler olduğunu belirtmiştir. Karapetoff, doyumun dış kaynaklı ve toplumsal olaylardan değil, bireylerin iç dinamiklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir (19).

Fromm'a (1997) göre doyumun temelinde bir yoksunluk ve eksiklik hali vardır. Bedenin karşılanmayan ihtiyaçları gerginlik yaratır ve bu gerginliğin giderilmesi de insana belli bir tatmin verir. Fizyolojik ihtiyaçlar da, ruhsal ihtiyaçlar da bir kıtlık sisteminin bölümleridir. Ancak, bu kıtlık alanının ötesinde bolluk alanı yer almaktadır. Fromm, gerginliklerin giderilmesini tatmin alanı olarak nitelerken insani bir alan olarak değerlendirdiği bolluk alanını, mutluluk olarak ifadelendirmiştir. Kıtlıkla bolluk, dolayısıyla tatminle mutluluk arasındaki fark, her türlü etkinlik alanı için geçerlidir. Açlık gibi fizyolojik bir ihtiyacı tatmin etmek, gerginliği giderdiği için insana zevk verir. İştahın tatmin edilmesinden duyulan zevkle, açlığın tatmin edilmesinden duyulan zevk arasında, nitelik bakımından fark vardır (35).

Doyum, istendik koşulların var olması veya istenmedik koşulların yokluğu olarak da tanımlanmaktadır. Bununla birlikte mutluluk, sevinç, kendini gerçekleştirme, anlamlılık, özerklik gibi kavramları da içermektedir. Stresin, depresyonun, kaygının, hayal kırıklığının ve nefretin olmamasına işaret etmektedir.

Doyum, duygusal ve bilişsel durumların sonucu olan mutluluğun bir parçası olarak görülmüş ve bazı çalışmalarda mutlulukla ilişkili bulunmuştur (38).

Doyum sadece duygusal durumla ilişkili değil, aynı zamanda bilişsel süreçlerle de ilişkilidir (38).

Kişisel mutlulukla ilgili literatür ve araştırmalar, neden, nasıl ve neyin hayatlarını olumlu yönde geçirmelerine yol açtığı sorularına odaklanmıştır (20).

Doyum, çocuklarda ve ergenlerde olumlu kişisel mutluluğun, bir göstergesi olarak ele alınmıştır. Okul doyumunu da, okulun niteliğinin kişisel ve bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (56).

Sosyal psikolojik açıdan, bireylerin belli bir konudaki doyumunu, bu konuya ilişkin duygusal tepkilerine işaret eder (16).

Öğrenci doyumuna ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Tanımlamalar bu konuya ilişkin üretilmiş modellerle birlikte farklılık göstermektedir. Trudeau'e (1999) göre; öğrenci doyumunu ile ilgili kesin ve yaygın olarak kabul görmüş kavramsal bir tanım yoktur (88). Çoğu durumda araştırmacı tarafından kullanılan yöntemle bağlı olarak doyum tanımı yapılmıştır.

Türkçede doyum (satisfaction) kavramı, tatmin olma, memnuniyet ve hoşnutluk gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılmaktadır. İngilizcede satisfaction olarak kullanılan bu kavram, Oxford sözlüğünde (1996), "beklentilerin, isteklerin karşılanması" olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte memnuniyet kavramının anlamı, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü'nde (2005) sevinç, sevinme, kıvanç, kıvanma olarak yer almaktadır (86). Aynı sözlükte doyum kavramı; "eldekenden hoşnut olma durumu, yetinme, kanma, kanaat" ve "bazı istekleri giderme, tatmin" olarak yer almaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını ve var olan durumdan tatmin olmasını ifade etmek için bu araştırmada "doyum" kavramı kullanılmıştır (20).

Doyum, kişinin bir nesneye karşı gösterdiği bir tutumdur. Dolayısıyla da karmaşık bilişlerin (inançlar ve bilgiler), duyguların ve davranışsal eğilimlerin bileşimini ifade etmektedir (2).

Doyum nesnesi herhangi bir şey olabilir. Bir kişi bir şeyden memnun olduğunu iddia ediyorsa, kişinin o spesifik objeye yönelik olumlu bir tutumunun olduğu söylenebilir. Ya da bir kişi herhangi bir şeyden memnuniyetsizlik duyuyor olabilir. Bu durumda bu kişinin de söz konusu objeye yönelik olumsuz tutumları olduğu söylenebilir (2).

Doyum kavramı içinde yer alan "tutum", "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik öge ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli olarak oluşturan bir eğilim" olarak tanımlanmıştır. Tutumlar, ortamsal etkenler, alışkanlıklar ve beklentilerle birlikte insan davranışlarını etkilemektedir (50).

Öğrenci doyumu, eğitimle ilgili deneyimlerin ve sonuçların, öğrenciler tarafından öznel bir şekilde değerlendirilmesine işaret etmektedir (28). Örneğin Wiers-Jenssen ve diğerleri (2002), öğrenci doyumunu, okulun sağladığı hizmetlerin, öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sonucunda ulaştıkları mutluluk olarak görmüşlerdir.

Öğrenci doyumu, beklenti düzeyi ve algılanan gerçeklik arasındaki boşluk olarak da tanımlanmıştır. Örneğin Franklin ve Shemwell (1995) tarafından, "süreci yaşamadan önce sürecin sonucuna (okul deneyimlerine) ilişkin bireysel beklentiler ile birey tarafından algılanan gerçek arasındaki fark" vurgulanmıştır (85).

Görüldüğü üzere öğrenci doyumuna ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımların sayısını daha da artırmak mümkündür. Hom (2002) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada da benimsenen öğrenci doyumu, "bireyin geçmiş ve şimdiki bilgileri, beklentileri, deneyimleri ile algıladığı hizmet ve sonuç değerlendirmesi sonunda hissettiği olumlu duygu" (46) olarak tanımlanmıştır.

### **2.3. ÖĞRENCİ DOYUMU**

Öğrenci doyumunun bir araştırma konusu olarak ele alınması, 1960 ve 1970'li yıllara karşılık gelmektedir. Gerçekten de 1960'tan önce, öğrenci doyumuna ilişkin sadece bir çalışmanın yapılmış olması dikkat çekicidir (29).

Trudeau, (1999) öğrenci doyumu araştırmalarının gelişimini iki dönemde incelemiştir. İlk dönem 1960'lı yıllarda öğrencilerin Vietnam savaşı nedeniyle gösteriler yapması ve anti-sosyal davranışlara yönelmeleri sonucunda, üniversitelerde meydana gelen huzursuzlukları kapsamaktadır. Bu dönemde,

yüksek öğrenim gören öğrencilerin doyum düzeyi düşüktü ve gösteriler ya da anti-sosyal davranışlar bir anlamda öğrencilerin doyumsuzluklarını dışa vurma biçimiydi. Bu gösteriler ve davranışlar, öğrencilerin yüksek öğrenimle ilgili memnun edici bulmadıkları durumları, iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi çalışmayı beraberinde getirdi. Bu çalışmalar öğrenci doyumunu ve yüksek öğretimin akademik yönlerine odaklanmıştı (85).

Öğrenci doyumunu konusuna duyulan yoğun ilgi ile nitelenen ikinci dönem, 1980'lerin ortalarında başlayarak günümüze kadar uzanmaktadır. Bu dönemde öğrenci doyumuna yönelik ilgi açık açık dile getirilmiştir. Öğrenci doyumuna yönelik mevcut ilginin, 1960 ve 70'lere göre daha yoğun olabileceğine dair bazı göstergeler vardır. Benjamin ve Hollings (1995) bunu "kaliteye (öğrenci yaşam kalitesine) yönelik ilgi yeni olmasa da, yeni sorumluluklar bu ilgiyi endişeye dönüştürmüştür" şeklinde ifade etmiştir ( 85).

Yurtdışındaki öğrenci doyumunu araştırmaları daha çok, öğrencileri elde tutmaya yönelik çabaların ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde eğitim kurumlarının, öğrencileri, akademisyenleri ve diğer kaynakları elde etmek için çalıştığı rekabetçi bir pazar olarak tarif edilebileceği ileri sürülmektedir (85). Geçmişte okulların öğrenci kabul ederken seçici davranmak gibi bir lükse sahip oldukları, okulun öğrencileri değil, öğrencilerin okulu memnun etmelerinin beklendiği, zamanla artık okulların değil öğrencilerin seçici duruma geldikleri vurgulanmaktadır (85). Rekabetçilik ve üstünlük etme arayışları, öğrenci doyumuna olumlu yönde etki edebilir. Ancak Türkiye'de öğrenci doyumunun önemsendiği bir yaklaşımın gelişmesi, rekabetçilikten daha çok, ilerici eğitim anlayışının benimsenmesi ve kendini gerçekleştirebilen, mutlu bireylerin yetişmesi açısından ele alınabilir (20).

Okul, öğrencinin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği aile dışı ortamdır. Okul yaşantılarının niteliğine ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunanlar, genel olarak mutluluk hissetmeye daha eğilimli olurlar (56). Okula karşı olumlu tepkiler, öğrencilerin mezun oluncaya kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye adanmışlığını artırabilir. Aynı şekilde bu öğrenciler, diğer öğrenciler ve akranlar arasında olumlu, destekleyici ilişkiler geliştirebilir (56).

Sener ve Humbert, (2002) ideal öğrenci doyumunun ne kadar mümkün olabileceği konusunda öğrenci doyumunu maksimize etmek ve en iyi öğrenim yaşantısını sağlamak arasında, bir dereceye kadar çelişki yaşandığını belirtmişlerdir. Bunu, kurumun, öğrencilerin, ailelerin, çalışanların ve yöneticilerin farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olmalarıyla açıklamaktadırlar (72).

Öğrenci doyumunu kavramı genellikle, odağın birincil derecede öğrenci istekleri üzerinde olması olarak algılanmaktadır. "Müşteri her zaman haklıdır" gibi bazı cümlelerle ifade edildiği gibi, en temel düzeyde öğrenci bir müşteri olarak düşünülmektedir. Öğrenciyi memnun etmek bir dereceye kadar isteklerini karşılamak anlamına gelmektedir, bu kavram doğrudur. Fakat Humbert'e (2002) göre, öğrenci her zaman ne istediğini bilmez ve istekleri ile ihtiyaçları arasında çelişkiler vardır. Bu nedenle öğrencilere istedikleri şeyi sağlamakla (büyük ihtimalle maksimum doyuma yönlendiren) ihtiyaçlarını karşılamak (en azından kısa vadede belirtilen doyumunu azaltabilecek) arasında bir boşluk vardır. Bu boşluk bir dereceye kadar "bilinçli tüketiciler" yaratma girişimiyle iç içedir. Örneğin neye ihtiyacı olduğunu öğrenmek isteyen öğrenciler, bu meseleyi tam olarak ortaya koymaz, çünkü eğitim sürecinde kendi istekleri ile öğrencilerin ihtiyaç algıları farklı olan başka etki grupları da vardır (72).

Öğrencilerin kendi doyumları için, sorumluluklarının bazılarını üstlenmek durumunda oldukları, çünkü onlardan belli bir düzeyde performans beklendiği, öğrenme sürecinin doğal olarak zor ve hatta acı verici olduğu, aksi halde belirtilen öğrenci doyumuna erişilemeyeceği ileri sürülmektedir (72). Bu görüş aynı zamanda öğrencilerin kendileri için, en iyi olan şeyi her zaman bilemeyeceklerini varsaymaktadır. Fakat bu görüş aynı zamanda diğer grupların (fakülte, kurum, çalışanlar, aileler), öğrenciler için neyin en iyi olduğunu bilebileceklerini ima etmektedir. Bu süreçte kaçınılmaz olarak, öğrencilerin istek ve ihtiyaçları ile diğer ilgililerin istek ve ihtiyaçları arasında çelişkiler vardır. Bu çelişkiyi ne kadar çok hesaba katarsak, resim o kadar açık hale gelecektir. Ne üzerinde odaklanılacağı meselesi, öğrenci beklentileriyle ve bunun öğrenci doyumuyla sonuçlanan etkileriyle çalışmayı düşünürken çok önemli hale gelmiştir (72).

Ulyatt, (2003) öğrencilerin doyumlarının ve eğitim programlarına olan ihtiyaç ve beklentilerinin, onların sosyal ve bilişsel yönden ilerlemelerine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Doyum aynı zamanda, öğrencinin hatırlama ve eğitimsel başarısını etkilemektedir (91).

Birçok araştırmacı, öğrenci doyumunu ile sosyal ve akademik deneyimlere etki eden faktörlerde, bir çeşitliliğin var olduğunu ifade etmektedir. Bu etkenler akademik ortam değişkenleri ve kurum-öğrenci etkileşimleri olarak sınıflandırılabilir. Kurumun akademik ortamı, öğrencilerin zihinsel ve mesleki gelişimini etkileyen çeşitli durumlardan oluşur (68). Kurum düzeyinde doyum araştırmaları genel olarak, bir veya iki açık uçlu soruya verilebilecek cevapların, önceden kodlandığı anket sorularından oluşmaktadır. Genelde bu anketler programlama amacıyla sonuçlar üretmeyi üstlenmiş uzmanlar tarafından ele alınır. Kurum düzeyindeki anketler, üniversite tarafından sağlanan hizmetlerin birçoğunu kapsama eğilimindedir. Bu anketlerde şu tür verileri toplamaya yöneliktir (45).

- Gelişimi teşvik etmek için tasarlanmış yönetim bilgisi,
- Uygun sorumluluk işleyişlerinin bir parçası olarak kaydedilebilecek öğrenci fikirlerine tanımlayıcı bir genel bakış.

Harvey, (2001) fakülte düzeyinde yapılan araştırmaların, fakültenin kontrol ettiği veya direkt olarak etkileyebildiği yaşantıların, farklı yönleri üzerinde odaklanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Harvey'e göre (2001), geçerli bir doyum araştırması yaygın olarak beş tür form içermektedir.

- Kurum düzeyinde bütün öğrencilerin veya belli bir alt grubun deneyimlerine yönelik doyum,
- Kurumda gerekli koşulların sağlanmasına yönelik doyum,
- Öğrenme ve öğretme ve bunlarla ilgili bir çalışma programının çeşitli yönlerine yönelik program düzeyinde doyum (örneğin, ticaret çalışmaları),
- Özel bir ana kısmın veya bir çalışmanın bir ünitesinin işleme üzerinde temel düzeyde geribildirimler (örneğin, İstatistiğe Giriş),
- Öğrencilerin öğretmen değerlendirmesi.

Bu formlar aynı zamanda doyumunu etkileyen etmenlerle de ilintilidir. Öğrenci doyumunu kompleks bir yapıda, çok yönlü ve değerlendirme alanına göre değişkenlik

gösterir (72). Belki de en basit şekilde, doyumunu doğrudan doğruya ölçmeye yönelik yöntemlerin birçoğu, bireylere verilen hizmetten ne derece memnun olduklarını sormaktır (2). Doyumun objesini dikkatli bir şekilde tanımlamak daha geçerli sonuçlar elde etmemizi sağlayacaktır (20).

Doyum kavramının karmaşıklığından yola çıkarak Pate (1993), öğrenci doyumunu ile ilgili üç bakış açısı önermiştir: Psikolojik iyi oluş türü bir doyum, bir iş türü doyum ve tüketici türü doyum. Bu bakış açıları zaman boyutuyla da düzenlenebilir. Psikolojik iyi oluş haliyle ilgili doyum, kişisel özellikler ve geçmiş deneyimlerle ilgili faktörleri temsil etmektedir. İş türü doyum, gelecekle ilgili beklentileri ve umutları; tüketici türü doyum da öğrencilerin günlük yaşamları ile ilgili faktörleri temsil etmektedir (94).

### **2.3.1.Öğrenci Doyumu ve Öğrenci Özellikleri**

Öğrenci doyumuna ilişkin çalışmalar planlanırken, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin içinde buldukları dönem itibariyle, belirli duyguları daha yoğun yaşayabilecekleri, farklı yetenek, ilgi ve beklentilere sahip olabilecekleri unutulmamalıdır (20). Arı ve arkadaşlarına (2002) göre, ergenlik döneminde öğrencilerde şu motifler ağırlıktadır.

1. Araştırma ve öğrenme için somut değerlere ihtiyaç duyma,
2. Kendi çalışmaları ile okul çalışmaları arasında bir ilişki olduğunu görme isteği,
3. Bağımsız çalışma ve kazanma isteği,
4. Akran grubu değerlerine bağlılık (3).

Bu motiflerin dışında, öğrenci doyumunda dikkate alınması gereken farklı öğrenci özellikleri de vardır. Öğrenci özellikleri öğrencilerin doğasına ilişkin özellikleri kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, bir takım öğrenci özelliklerinin doyumunu etkilediği görülmektedir. Trudeau'nun (1999) aktardığına göre, Stage ve Rushin (1993) öğrencilerin yeteneklerinin, sosyo-ekonomik durumlarının ve deneyimlerinin yüksek öğrenime devam etmek için zemin hazırladığını ve bunun daha sonra kurumdan doyum sağlamaya veya doyumsuzluğa dönüştüğünü belirtmektedir. Doyumun sosyo-ekonomik geçmiş gibi öğrenci

özellikleri tarafından etkilendiğine işaret edilmektedir. Doyum, öğrencilerin okuldaki yaşantılarını algılayışları ve yorumlamaları ile ilgilidir (85).

Bazı öğrenciler yüksek öğrenim deneyimine diğerlerinden daha hazırlıklıdır. Genellikle verilen bilgiyi özümsemekte ve mezuniyetten sonraki kariyerlerinde bunu kullanabilmekte daha iyidirler. Her okul önceden belirlenmiş kriterlerle, genellikle ortaöğretim kurumları sınavı veya akademik not ortalamasına göre öğrenci kabulüne ilişkin belirli normlara sahiptir. Astin'e (1971) göre seçerek (başarılı) öğrenci kabul eden bir okuldaki en başarısız öğrenci, genellikle az seçici okullardaki en başarılı öğrenciden akademik olarak daha güçlüdür. Seçici okullardaki öğrenciler genelde dışarıda bir işte çalışmazlar. Hepsinden öte, bu farklılığın sadece öğrencilerin becerilerindeki farklılıktan kaynaklanmasına rağmen, seçerek öğrenci alan okullara devam eden öğrencilerin not ortalamaları daha yüksektir. Ancak lise notları ile yüksek öğrenim notları karşılaştırıldığında, okulun seçerek öğrenci almasının, yüksek öğrenim notları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmektedir. Örneğin normal lisede not ortalaması A olan bir öğrencinin, seçerek öğrenci alan bir lisede (seçici bir okulda) not ortalaması B olabilir. Bu durumda seçici olmayan okulda öğrenciler, daha yüksek notlar alabilirler. Buna rağmen seçerek öğrenci alan okullarda daha az sayıda öğrenci okulu bırakır (59). Benzer bir durum Türkiye'de de gözlenebilir. Örneğin, fen lisesinde orta düzeyde başarılı olan bir öğrenci, genel lise veya meslek liselerinde üst düzeyde başarı gösterebilir. Not ortalaması ve performans, akademik doyumu etkileyen bir etkidir (66). Dolayısıyla, lisede üst düzeyde başarı gösteren bir öğrenci, fen lisesi gibi seçici bir okulda öğrenim gören aynı düzeydeki öğrenciye göre, daha fazla doyum elde edebilir.

Öğrencilerin doyumunu etkileyen tek değişken, yetenek ve not durumu değildir. Diğer etkenlerle birlikte değerlendirilmelidir (20). Bunlarda öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamı, sosyal etkinlikler, ders veren öğretim elemanları, işlenen derslerin içerikleri vb. her durumun doyum düzeyine etki edebileceği de düşünülmelidir.

### **2.3.2. Öğrenci Doyumu ve Okul Özellikleri**

Yetişkinlerde yaşam doyumu araştırmaları ile çocuk ve ergenlerde öğrenci doyumu araştırmaları sonucunda, doyumla ilgili birçok psikolojik değişken

belirlenmiştir (Benjamin ve Hollings, 1997; Dew ve Huebner, 1994; Diener, 1984; Lewinsohn ve diğerleri, 1991; McClain, 2000). Lewinsohn'un iki çalışmasında, toplamda 892 kişi incelenmiş ve belirli psikolojik etmenler ve yaşam doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Toplumsal destek, farkındalık (kontrol odağı olma), benlik (özsaygı), hoş giden faaliyetler, sağlık ve stres önemli psikolojik değişkenler olarak görülmektedir. Yüksek yaşam doyumu aynı zamanda kapsamlı ve güven verici sosyal destek olarak tanımlanmaktadır ve doyum sahibi insanlar düşük doyum düzeyli bireylere oranla yaşamlarının kontrolünü daha fazla ellerinde tutmaktadırlar (56).

Öğrenci doyumu ile ilgili faktörler kuramlar ve konu alanları arasında farklılık göstermektedir. Bu kurumların programı, yeri ve büyüklüğü farklı olduğu dikkate alındığında anlaşılabilir (94). Birçok öğrenci için okula gitmek sadece bilgi ve becerileri kazanmak anlamına gelmemektedir. Bireysel ve sosyal gelişim de önemlidir. Bu faktörler öğrencinin deneyimlerini ve eğitimini olumlu bir şekilde etkileyebilir veya okulla ilgili algılarını olumsuz bir şekilde de etkileyebilir. Öğrenci doyumu gelecekte, iyi bir iş bulma gibi gelecekle ilgili ödüllere de etkilenebilmektedir (94).

Wiers ve arkadaşlarına göre (2002) öğrenci doyumu kavramı bazı alt kategorilere ayrılabilir.

1. Öğretimin kalitesi,
2. Akademik personel tarafından sağlanan danışmanlığın ve geribildirim kalitesi,
3. Programın içeriği, uygunluğu,
4. Organize edilmiş öğretmen etkinlikleri ile kendi kendine öğrenme arasındaki denge,
5. Destek hizmetlerinin kalitesi,
6. Fiziksel ortamın kalitesi,
7. Boş zaman etkinliklerinin kalitesi ve ulaşılabilirliği,
8. Sosyal iklim (94).

Öğrenci doyumu okuldaki deneyimlerle şekillendirilir. Ayrıca, okul ortamı çeşitli deneyimlerin birleştiği ve genel öğrenci doyumunun etkilendiği bir yerdir. Sınıfta neler olduğu da okuldaki diğer deneyimlerden bağımsız değildir. Brown ve

arkadaşları (1998), üniversitede öğrenci doyumunun öğrencilerin derslerin kalitesini ve programla ilgili diğer etmenleri değerlendirmelerinden etkilendiğini ifade etmişlerdir (28).

Çalışmalar ayrıca, öğrenci doyumunun sınıf ortamına ilişkin öğrenci beklentilerinin örtüşmesi ile de ilişkili olabileceğini göstermektedir. Sınıf ortamı ve öğrenci istekleri arasındaki ilişki öğrenci doyumunu etkilemektedir. Örneğin; sınıfta yakın bir öğretmen-öğrenci etkileşimi ve kişisel ilgi isteyen bir öğrenci, bu isteği sağlandığında daha fazla doyum elde edecektir (28).

Medinets (2004)'e göre; öğrencilerin okula gelme nedenleri, hastaların iyileşmek için hastaneye gelme nedenleri ile benzerlik göstermektedir. Hastaneler sağlık sorunlarını teşhis edip, kişilerin sağlıkla ilgili ihtiyaçlarına özen gösterirken, okullar da öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirir ve bu konuda çaba gösterirler. Tedavi sürecinde ulaşılan sonuçla öğrencilerin okulda yaşadıkları yaşantı ve deneyimler de öğrenci doyumunun sebebidir. Öğrencilerin ihtiyaçları giderilirse ve aldıkları eğitim hayatlarını zenginleştiriyor ve işlerini bulmada ve sürdürmedeki becerilerine katkı sağlıyorsa, muhtemelen okulda kalırlar buna karşın deneyimlerinden beklediklerini alamıyorlarsa, muhtemelen okulu bırakırlar ya da diğerlerine geçerler (59).

Literatür'de öğrencilerin çoğunluğunun okuldan ayrılma ya da başarısız olma nedenlerinin bilişsel güçlüklerden çok, uyum ya da ortamsal etmenler olduğu konusunda genel bir uzlaşım vardır (52). Tinto (1995) 'ya göre ortamsal faktörler, öğrencilerce açıkça ifade edilmemiş hedefler, öğrenciyle ders ya da okul kültürü arasındaki uyumsuzluk ve yalnızlık duygusudur. Üniversite kampüsleri arasında farklılıklar bulunmasına rağmen, konu öğrenci değerlendirmesine eğilmek olunca, her kurum öğrencilerinin ihtiyaç ve deneyimlerini anlamaya çalışmalıdır. Her okulun durumu farklıdır ve kendi koşullarına göre analizlere gerek duyar (52).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrenciler okula ilişkin düzenlemelerde de söz sahibidir. Dolayısıyla öğrencinin okulun gelişiminde rolü olacaktır. Ancak öğrencilerin okulda bu katılımı kendi kendilerine yapmaları mümkün değildir. Okul yönetiminin okulun demokratik bir çevre olarak düzenlenmesinde kararlı olması gerekmektedir (20).

Doğanay ve Sarı' nın (2006) aktardığına göre, bir okulun demokratik olabilmesi için, öğrenci merkezli olması, çok çeşitli dersler içermesi, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler sunması, okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışmanın olması, yoğun hizmet içi eğitim yapılması, okul yönetiminin etkili ve demokratik olması, yaratıcı sorun çözme becerileri kazandırması, çevre açıklığı, okullar arası işbirliği, eşgüdüm ve iletişim düzeni sağlaması, eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanması gerektiği belirtilmiştir (26).

Trudeau (1999)'ya göre okul uyumunu etkileyen; okul büyüklüğü, okul türü, yönetim ve okulun bulunduğu yer olmak üzere en az dört etmen vardır. Babbitt, Burbach, ve Thompson, (1975); Bets, Starr, ve Menne, (1972); ve Knox, Lindsay, ve Kolb, (1992)'un yaptıkları çeşitli çalışmalar okul büyüklüğünün önemli bir etmen olduğunu göstermektedir (85). Babbitt, Burbach, ve Thompson (1975) Afro-Amerikan öğrencilerin yabancılık hislerinin üç değişik büyüklükteki kurumda farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Knox, Lindsay, ve Kolb'e (1992) göre, daha büyük okullardaki öğrencilerin, daha küçük kurumlardaki benzerlerine göre, spor tesislerinden memnun olmaları daha olasıdır. Bununla birlikte, aynı araştırmacılar kurumsal büyüklük ve akademik doyum arasında önemli bir ilişki bulamamıştır (85).

Trudeau (1999)'ya göre kurum türü öğrenci doyumunu etkilemektedir. Astin, Korn, ve Green (1987), öğrencileri elde tutma oranlarının üniversiteler ve yüksek okullar arasında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Babbitt, Burbach, ve Thompson (1975) büyük kent üniversiteleri, orta boy kent yüksek okulları ve küçük bir kent (iki yıllık) merkezi arasında doyumun değiştiğini bulmuştur (85).

Öğrenci doyumunun devlet okullarında ve özel okullarda farklılık gösterdiği görülmüştür. Betz, Starr, ve Menne (1972) devlet kurumlarındaki öğrencilerin, sosyal yönlerden memnun olmalarının, özel okuldaki öğrencilerin ise, akademik yönlerden memnun olmalarının daha olası olduğunu bulmuştur. Astin, Korn, ve Green (1987) özel okul öğrencilerinin devlet okullarındaki öğrencilere göre, mezun olmalarının daha olası olduğu açısından benzer bulgulara ulaşmıştır. Aynı yazarlar üniversite ve yüksek okul sınıflandırmasında, kamu ile özel okullar arasında, öğrencilerin buldukları okulda kalma oranlarının farklılık gösterdiğini (özellerde daha yüksek olduğunu) bildirmiştir (85).

Öğrencilerin yerleşkede yaşamasının (yurtta kalmasının) doyumunu etkilediği görülmüştür. Cleave (1996), yatılı öğrencilerin okulda kalma oranlarının, diğerlerine oranla daha yüksek olduğunu bulmuş ve bunu da öğrencilerin yaşadıkları sosyal etkileşime bağlamıştır (74). Astin (1993, 1984); Pascarella, Terrenzini, ve Blimling, (1994); ve Pennington, Zvonkovic, ve Wilson (1989) gibi bazı araştırmacılar yurtta kalmanın genel olarak doyumunu arttırdığını bildirmiştir. Astin (1993), bu sonucu akran grup teorisiyle açıklar. Bu teori bireylerin, kendilerini akran gruplarıyla tanımladıklarını ve kabul edilmeye onaylanmayı diğer üyelerden beklediklerini belirtir. Akran grupları, bireyleri grupla olan ilişkileri oranında etkilediğinden, kampüste yaşayan öğrencilerin akran gruplarıyla güçlü bağlantılar kurması daha muhtemeldir. Eyalet dışında (şehir dışında, kampusta yaşayan öğrenciler gerçeği ile birleştiğinde, kampüste yaşamak birçok öğrenci için okul deneyiminin önemli bir bileşenidir (59). Benjamin ve Hollings (1995) doyumun sadece yerleşke deneyimlerinin bir sonucu olmadığını ve yaşam düzeninin doyumla ilgili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar değişik sonuçlara ulaşmışlardır. Knox, Lindsay ve Kolb (1992) yurtlarda kalmanın, sosyal açıdan doyumunu olumlu yönde etkilediğini, ancak akademik yönden doyum bakımından, önemli bir ilişki bulamadıklarını belirtmiştir. Sedlecek (1987), yurtlarda yaşamaktan memnun olmanın öğrenci grupları arasında farklılık gösterdiğini ve Afro- Amerikan öğrencilerin diğer gruplara göre daha az memnun olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (85).

Okul ortamı, öğrenci doyumunu sağlamada önemli bir etkidir (43). Pozitif üniversite ortamı, hem bilişsel hem de akademik gelişimi hızlandırır ve öğrenci doyumunu sağlamada önem taşır. Öğretmenlerden okul yönetimine kadar okul ortamı tümüyle öğrenci doyumuna ve öğrenci deneyimlerine katkıda bulunur. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, yöneticiler tarafından sağlanan hizmetlerin (özellikle öğrenci işleri hizmetlerinin) kalitesinin düşük olması, okuldan ayrılma oranları üzerinde etkili bulunmuştur (74).

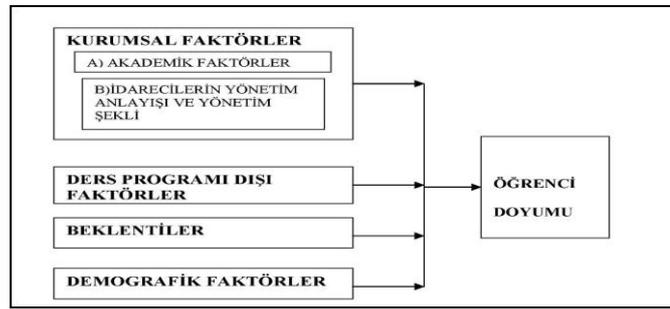
### 2.3.3. Öğrenci Doyumu Modelleri

#### 2.3.3.1. Aldemir ve Gülcan'ın Öğrenci Doyum Modeli

Aldemir ve Gülcan, (2004) önceki araştırmalar ve yazarların kişisel gözlemlerini temel alarak (Harvey, 2001, 1997; Lee ve ark., 2000; Donlad ve Denison, 1996; Morrison, 1999; Marsh, 1991; Rich ve ark., 1988; Guolla, 1982; Feldman ve Theiss, 1982) öğrenci doyumunu etkileyen dört ana faktörün varsayılabileceğini belirtmişlerdir. 1) Kurumsal faktörler 2) Ders dışı faktörler 3) Öğrenci beklentileri ve 4) Öğrenci demografik bilgileri

Şekil 1. Öğrenci Doyumunu İlgilendiren Faktörlerin Kavramsal Yapısı

(Aldemir ve Gülcan (2)'dan alınmıştır)



Kurumsal faktörler iki ana bileşen içinde yer almaktadır. Akademik faktörler ve üniversite yöneticilerinin yönetim felsefesi ve yönetim tarzı.

#### Akademik faktörler:

- Eğitimin kalitesini
- Eğitimcilerle hem sınıf içindeki hem de sınıf dışındaki iletişimi
- Programı
- Ders kitapları ve diğer öğretim araç-gereçleri ve
- Öğrencilerin eğitimcileri değerlendirmesini kapsamaktadır.

Yönetimsel faktörler ise, üniversite yöneticilerinin felsefeleri ve uygulamalarını içermektedir (2).

Öğrenciyi bir müşteri olarak kabul eden bir görüşe göre, alınan bir hizmet olan dersin kalitesinin ölçütü, öğrencinin (müşterinin) memnuniyetidir. Kaliteli bir dersin öğrenci doyumunu sağlayabilir (2). Ancak ders kalitesi ve öğrenci doyumunun birbirleriyle ilgili fakat ayrı kavramlar olduğu düşünülmektedir (80).

Ders kalitesi öğrenci doyumunu artırabilir, fakat öğrenci doyumunda kişinin duygusal durumu, beklentileri, iletişim gibi birçok etken rol oynamaktadır. Dolayısıyla yalnızca ders kalitesi başlı başına, öğrenci doyumunu sağlayan bir etmen değildir (20).

Ders dışı faktörler sosyal, sağlık, kültürel ve sportif aktiviteler ve kurumların öğrencilerine sağladığı ulaşım, yemek (kampüs yaşamı) gibi imkanlardır (Harvey, 2001; Harju ve ark., 1998; Donald ve Denison, 1996; Prieto, 1995; Cameron, 1981; Aktaran; Aldemir ve Gülcan, 2004). Diğer akademik faktörler eğitimci ile ders içi ve ders dışı iletişim (Hong, 2002; Fredericksen ve ark., 2000), profesörlerin verdiği eğitimin ve seçtikleri ders kitaplarının kalitesi gibi konuların hepsi öğrencinin memnuniyetiyle ilgilidir (2).

Öğrenci doyumunu belirleyen bir başka önemli faktör de kurumla ilgili beklentiler ve tercihleri içermektedir. Bu bakış açısından, doyum, beklentiler ve gerçekleştirilen performans arasındaki farklılıktır (Wanous ve ark., 1992; Feldman ve Thesis, 1982). Beklentiler ve performans örtüştüğünde doyum meydana gelir. Örtüşmemesi doyumsuzlukla sonuçlanır. Önceden birtakım beklentileri olan öğrenciler, beklentileriyle eğitim kurumlarının performansını, daha kısa bir zaman diliminde karşılaştırmaya başlamaktadırlar. Beklentiler karşılanmıyorsa, örneğin performans düzeyi beklentilerin altındaysa, memnuniyetsizlik ortaya çıkar. Tersine, performans beklentilerle eşit ya da beklentilerin üzerindeyse bireyler doyum yaşamaktadırlar (2).

Demografik faktörler yaş, cinsiyet, sınıf katılımı, toplam ortalama gibi değişkenlerdir. Doyumu belirleyen birçok faktörün olabileceği kolaylıkla iddia edilebilir. Bu çerçevenin bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermediği oldukça ikna edici bir şekilde iddia edilebilir. Dahası belirtilen tesadüfi ilişkinin aslında tersinin doğru olduğu söylenebilir. Örneğin, memnuniyet yaratan sınıf başarısı gibi bir faktör (not ortalaması), başarıyı arttırabilir (2).

### **2.3.3.2. Bean ve Bradley' in Öğrenci Doyum Modeli**

Bu yazarlar öğrenci doyumunu, bir kişinin öğrenci rolünü canlandırmasından kaynaklanan, hoş, duygusal durum olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin kümülatif not

ortalaması ile ölçülen öğrenci performansına benzer olarak, öğrenci doyumunun iş doyumuyla benzer olduğunu ileri sürmüşlerdir (85).

Bean ve Bradley (1986) doyumun ve performansın ne gibi etkileri olduğunu belirlemek için sekiz sistem dışı değişken tanımlamıştır:

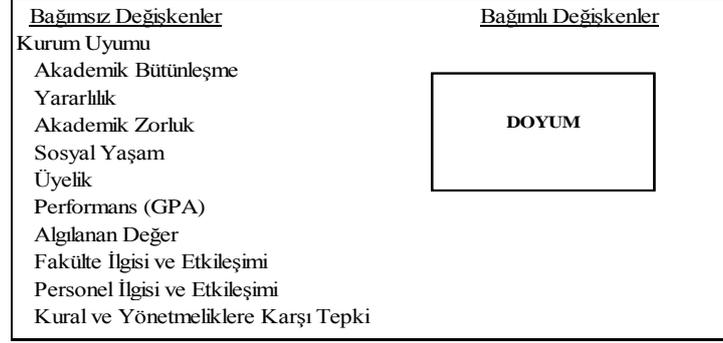
1. Kurumsal Uyum: Öğrencinin kuruma ait olma duygusu,
2. Akademik Bütünleşme: Öğrenci olarak; ilgili, güdülenmiş ve güvenli olma ve kişinin "okul gibi düşündüğünü" algılaması,
3. Yararlılık: Kişinin eğitiminin iş bulma ve kişisel gelişim için yararlılığı,
4. Akademik Zorluk: Öğrencinin akademik programı zor ve boy ölçülebilir olarak algılaması,
5. Sosyal Yaşam: Öğrencinin sahip olduğu yakın arkadaş sayısı ve sosyal yaşamında sahip olduğu kontrol ve güven duygusu,
6. Üyelik: Öğrencinin yerleşke organizasyonlarında sahip olduğu üye sayısı,
7. Sınıf Düzeyi: Öğrencinin birinci, ikinci sınıf öğrencisi veya ilköğretim öğrencisi olarak sınıflandırılmasına dayanır.
8. Yüksek Okul Performansı: Yüksek okul derecesi ve standart test sonuçları (akademik başarı)

Bean ve Bradley, not ortalaması ile birlikte ilk yedi maddenin doyumunu etkilerken, akademik bütünleşme, akademik zorluk, sosyal yaşam, üyelik ve yüksek okul performansı gibi değişkenlerin doyumla birlikte not ortalamasını etkilediğini varsayarlar. John Bean 1997'deki çalışmasına fakülte ilgisi ve etkileşimi, personel ilgisi ve etkileşimi, kural ve yönetmeliklere karşı tepki, ebeveyn etkisi, kariyer planları, maliye ve mali yardım gibi birkaç değişken daha eklemiştir (Trudeau, 1999). Fakülte ilgisi ve etkileşimi, öğrencilerin fakülte ile etkileşim ve fakültenin onlarla ilgilendiği duygusuna sahip olma derecesi olarak tanımlanır. Personel ilgisi ve etkileşimi, öğrencilerin personelle etkileşim ve personelin onlarla ilgilendiğini hissetme derecesi olarak tanımlanır. Kural ve yönetmeliklere karşı tepki, öğrencilerin kurum kurallarını ve yönetmeliklerini algılayışı ve bunların, yüksek okul deneyimlerini nasıl etkilediği olarak tanımlanır (85).

Adı geçen faktörleri Trudeau (1999) bağımsız değişken olarak nitelemiş, her bağımsız değişkenin öğrenci doyumunu üzerinde olumlu doğrusal bir etkisi olacağını varsaymıştır. Bu ilişkiler öğrenci doyumunu ve ilgili alanlar hakkındaki mevcut

litaratürü destekler konumdadır. Trudeau, Bean ve Bradley'in modelinde yer alan ilişkileri aşağıdaki şekilde göstermiştir:

Şekil 2. Bean ve Bradley'in öğrenci doyumunu modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki beklenen ilişki (Bean ve Bradley (85)'den alınmıştır)



### 2.3.3.3. Wiers, Stensaker, ve Groggaard'ın Öğrenci Doyumu Modeli

Norveçli akademisyenler Jannecke Wiers-Jensen, Bjorn Stensaker ve Jens Groggaard, üç yıl süren ve 10.000 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Avrupa'da henüz yeni olarak gördükleri öğrenci doyumunu kavramı üzerine yaptıkları bu çalışmayı keşfe yönelik (explorative) olarak nitelemişlerdir

Wiers ve arkadaşlarına (2002) göre, bir çok yükseköğretim kurumunun uyguladıkları değerlendirme sistemi, öğretim konusunda bilgi vermesine rağmen sınırlı bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrenmenin bilişsel becerilere, güdülenmeye, kişisel çabaya, grup özelliklerine, fiziksel koşullara (kütüphane, bilgisayar, spor hizmetleri vb.) bağlı olduğu koşulu göz ardı edilmektedir.

Yazarlar öğrenci doyumunun okul tarafından sağlanan hizmetlerin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi olarak görülebileceğini belirtmişler ve öğrenci doyumunun şu alt kategorilerde incelenebileceği sonucuna ulaşmışlardır;

1. Öğretimin niteliği,
2. Akademik personel tarafından sağlanan danışmanlığın ve geribildirim niteliği,
3. Programın içeriği, uygunluğu,
4. Organize edilmiş öğretmen etkinlikleri ile kendi kendine öğrenme arasındaki denge,
5. Destek hizmetlerinin niteliği,

6. Fiziksel mekân'ın niteliği,
7. Boş zaman etkinliklerinin niteliği ve ulaşılabilirliği,
8. Sosyal iklim.

Yazarlar, öğrencilerin bu alanları ne kadar değerlendirebildiklerinin bir sorun olabileceğini belirtse de, yetkinlik ve doğruluktan bağımsız olarak, öğrencilerin kurumla ilgili algıları göz ardı edilmemelidir (94).

Öğrencilerin öğretimin niteliği ile ilgili algıları, akademik standartlarla ilişkilidir (94). Fakat çalışmalar öğrencilerin öğretimi değerlendirmesinin, öğretme süreciyle ilişkili olmayan faktörlerden de etkilenebileceğini (örn. sınıfın büyüklüğü) göstermektedir. Bu öğrenci doyumu ölçeklerine de uygulanabilir. Öğrenciler sosyal iklim ve fiziksel yapı gibi faktörleri iyi bir şekilde değerlendirebilirler (94).

#### **2.3.3.4. Alexander Astin ve Katılım Kuramı**

Astin'in Öğrenci Katılım Kuramı, (1991) bir öğrencinin okula katılımı ne kadar çok olursa, öğrenmenin ve kişisel gelişim düzeyinin, o kadar yüksek olacağı esasına dayanır (93). Astin, (1984) katılım yapısını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

"Basit anlamıyla öğrenci katılımı; öğrencinin akademik deneyime adanmış fiziksel ve psikolojik enerjinin miktarıdır. Bu nedenle yüksek derecede katılım gösteren bir öğrenci, ders çalışmaya uzun zaman ayıran, yerleşkede çok zaman geçiren, öğrenci grup çalışmalarına etkin olarak katılan, fakülte öğrencileri ve diğer öğrencilerle sık sık etkileşimde bulunan kişidir" (85).

Astin (1985) "eğitimsel politika veya uygulamanın yararlılığının" öğrenci katılımını artırma yeteneğiyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Astin, Kom ve Green (1987) doyumu, büyük ölçüde öğrenci azmi, yani sınıf tamamlama düzeyi, elde tutma düzeyi, vb. bakımından tanımlamıştır. Öğrenci ne kadar katılırsa muhtemelen o kadar doyum sağlamış olacaktır (85).

Astin'in katılım teorisinde, katılım; çeşitli, genel veya belirli 'objeler' içinde devamlı bir fiziksel psikolojik enerji yatırımdır. Katılımın hem niteliksel hem niceliksel özellikleri vardır. Öğrencinin öğrenmesi ve kişisel gelişimi, öğrencinin objelere katılımının niteliği ve niceliğiyle doğrudan orantılıdır. Örneğin; öğrencinin akademik bir çalışmaya katılım derecesi niceliksel olarak (öğrenciler çalışmaya kaç

saat harcamaktadır) ve niteliksel olarak (öğrenci metni kavrayabiliyor mu veya öğrenci sadece ders kitabına bakmakta ve hayal mi kurmaktadır?) ölçülebilir (93).

Katılım Teorisi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını vurgular ve eğitimcileri kendi yaptıklarından çok, öğrencilerin yaptıklarına odaklanmaları için cesaretlendirir.

Walker'e (2002) göre eğitimciler, öğrencilerin güdülenmelerine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine ne kadar süre ve enerji harcadıklarına odaklanmalıdır. Öğrencinin öğrenme ve gelişimi, eğitimcilerin dikkatlerinin çoğunu ders içeriğine, öğretme tekniklerine, laboratuvarlara, kitaplara ve diğer kaynaklara odaklandığı sürece büyük olamayacaktır. Öğrenci katılımını arttırmak için herhangi bir eğitimsel politika veya uygulama etkililiğinin, bu politika veya uygulamanın kapasitesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (93).

Asıl önemli olan fakülte ve öğrenciler tarafından yaratılan ortam ve iklimdir (29). Astin'in araştırması yüksek okul döneminde öğrencilerin, en yüksek doyum düzeylerinin aşağıdaki maddelere bağlı olduğunu göstermektedir (29).

1. Ana dal dersleri,
2. Müfredat dışı etkinliklere katılım fırsatları,
3. Profesörler ile kişisel etkileşimleri,
4. Genel okul deneyimleri.

Katılım akademik çalışmalara girme, müfredat dışı aktivitelere katılma, fakülte üyeleri ve diğer kurum personeliyle etkileşim gibi birçok şekle bürünmektedir (93).

Walker'in (2002) aktardığı bilgilere göre, Desousa ve Kuh (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencinin öğrenmesinin ve gelişmesinin, öğrencinin hem sınıfa, hem de sınıf dışı yüksek okul faaliyetlerine katılıma miktarıyla ilgili olduğunu destekleyen sonuçlara sahiptir. Boyer'e (1987) göre, kaliteli bir yüksek okul; geniş çapta sınıf eğitimini zenginleştirip genişleten ve öğrencileri bağımsız, özerk olmak için cesaretlendiren, öğrenme kaynaklarına sahip olmalıdır. Yöneticiler ve fakülte üyeleri, Astin'in öğrenci katılımı kuramını uygularken, kurumsal politika ve uygulamaların, öğrencilerin zamanlarını nasıl harcadıklarını ve akademik çalışmalara ne kadar çaba gösterdiklerini etkileyebileceklerinin farkına varmalıdırlar. Akademik

olmayan birçok konudaki (kurallar, eğlence ve yaşam olanaklarının tasarımı, müfredat dışı aktivitelerin sayısı ve tarzı ve katılımı ilgili düzenlemeler; kültürel etkinliklerin sıklığı, tarzı, fiyatı, kampüs içi ve dışı yemek imkanları'nın çekiciliği) yönetici kararları, öğrencilerin zamanlarını ve enerjilerini nasıl harcadıklarını önemli bir şekilde etkiler (93).

Katılım kuramını kullanan iki çalışma örneği; Abrahamowicz'in (1988) öğrenci organizasyonları üyeliği ve doyum arasındaki ilişki üzerine çalışması ve Holland ve Huba'nın (1991) yerleşke hizmet programına katılım açısından aynı ilişki üzerine çalışmasıdır. Her iki çalışma da katılım ve öğrenci doyum arasındaki önemli ilişkiyi göstermiştir (85).

Okul yönetimi, öğrenci kurulları, okulla ilgili kararlarda rol oynama, dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılım, öğrencinin okulu benimsemesinde, dolayısıyla Maslow'un kuramında yer alan ait olma ihtiyacı, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerin karşılanmasında rol oynayabilir. Bu yüzden katılım, öğrenci doyumunda anahtar kavramlardan birini oluşturmaktadır. Etkinliklere katılmayan öğrenci, o etkinliğin sağlayacağı olası yararlarından da faydalanamayabilir ve bu da okula ilişkin algılamalarını etkileyebilir (20).

### **2.3.3.5. Pace'nin Çabanın Niteliği Kuramı**

Charle Robert Pace, öğrenci doyumunu değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Pace (1984) eğitimi ve eğitim getirilerini, hem süreç hem de sonuç (ürün) olarak görmüştür. Eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin düzeyini ölçerek bir sonuca ulaşmak açısından bakılabilir. Ancak Pace, eğitime süreç olarak bakmanın da aynı derecede önemli olduğuna dikkat çekmiştir (66).

Eğitim sürecini genellikle sonuca (ürüne) ne kattığı açısından değerlendiririz. Böylece eğitim programlarını nasıl değerlendireceğimizi düşünürüz. Eğitim deneyimlerinin ve sürecinin de bu aşamada dikkate alınması gerekmektedir. Sonucun niteliğini ölçmenin yanında sürecin niteliğini ölçebilecek yöntemlere ihtiyacımız vardır. Nitelik açısından Pace, eğitim sürecinde öğrencinin gösterdiği çabanın niteliğine önem vermiştir. Öğrencilerin okulda yaptıkları şeyleri sevmezlerse, okulda zamanlarını boşa harcayacaklarını ve büyük olasılıkla akademik amaçlarına ulaşamayacaklarını ileri sürmüştür. Pace ayrıca üniversite öğrencilerinin %95'inin

"öğrenciler okulda sunulan hizmetlerden yararlanmak istiyorlarsa, girişimde bulunmak zorundadırlar" ifadesine katıldıklarını belirtmektedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha fazla çaba harcarsalarsa, okul deneyimlerinde daha fazla yarar sağlarlar. Çabanın niteliği kavramının önemiyle ilgili olarak Pace (1984), öğrencilerin kim olduklarının, nereden geldiklerinin değil, orada ne yaptıklarının önemli olduğunu belirtmiştir (66).

Pace ve arkadaşları UCLA üniversite öğrencileri ilgili bilgi toplamak için, Kolej Öğrenci Deneyimleri Ölçeği'ni uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları, okuldan doyum sağlama düzeyi yüksek öğrencilerin, okulda çok çaba harcayan öğrenciler olduklarını göstermiştir. Doyumla ilgili bu çalışmada, öğrencilerin çabalarının niteliği doyum düzeyleriyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar doyum düzeyi çok yüksek olan gruptakilerin, çabanın niteliği ölçeğinden de yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Diğer yandan doyumun akademik ve sosyal konulara harcanan çabayla ilişkili olduğu bulunmuştur (66).

## **2.4. ALAN İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR**

### **2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Gülcan ve arkadaşları (2002) tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 419 öğrenci üzerinde, öğrenci doyumunu ile ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenci doyumunu ile ilgili bulgular arasında, yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet ve yaş değişkenine göre, öğrenci doyum ölçeği alt boyutlarında bulunan, akademik etmenler den öğretim elemanları (öğretim üyesi kalitesi) ve sosyal olanaklar açısından anlamlı farklılıklar çıkarılmıştır. Öğrencilerin fakülte konusundaki doyumuyla ilgili sonuçlar genel olarak %60. 3 memnun, %15. 4 memnun değil, %24 açık bir fikri olmayan olarak çıkmıştır (40).

Şenel (2003) tarafından 98 Açık öğretim Fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, çevrimiçi bir destek olarak sunulan İktisada Giriş dersinin, öğrenci memnuniyeti üzerine etkisi incelenmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin erkek ya da kadın olmalarına göre, uygulama hakkındaki görüşleri bakımından farklılık olup olmadığı t-testi ile sınanmış, bu iki grubun sorulara verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (80).

Yangın ve Kırca'nın (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin en memnun olduğu alanlar; eğitim öğretimin niteliği ve öğretim elemanları olarak tesbit edilmiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin memnuniyetinin, diğer sınıflara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin memnuniyetini; öğrencinin yaşı, sınıfı, bölüme ilişkin duyguları, sosyal-bilimsel etkinliklere ve öğrenci kulüplerine katılım durumunun etkilediği belirlenmiştir (97).

Kaynar ve arkadaşları (2006), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon Sağlık Yüksek okulu, Hemşirelik Bölümü öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, tüm öğrencilerin ortalama doyum puanı 131,83 olarak saptanmış ve öğrencilerin eğitim ve öğretim olanaklarından memnun olmadıklarını bulmuşlardır. Sınıflar arasında en doyumsuz grubun, 1.sınıf öğrencileri olduklarını tespit etmişlerdir. 1.sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretimin niteliği, okulun öğrenci ve diğer kurumlarla işbirliği, okulun yönetim tarzı, öğretim elemanları, öğrenciye sunulan rehberlik ve destek hizmet, sosyo-kültürel olanaklar, sağlık hizmetleri, fiziki yapı, öğrenciye verilen değer, öğrencileri bilgilendirme, kararlara katılma boyutunda doyumsuz, 3 sınıf öğrencilerinin de ölçme ve değerlendirme boyutunda, daha doyumsuz olduklarını saptamışlardır (55).

Ulusoy ve arkadaşları (2010) yapmış oldukları çalışmada bir alt boyut hariç tüm alt boyutlara ilişkin sınıflara göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Özellikle ikinci sınıf hariç, sınıf arttıkça öğrenci memnuniyet'inin azaldığını ve dördüncü sınıfların en düşük memnuniyet düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır (90).

Baykal ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında ise, memnuniyet düzeyi en yüksek grup birinci ve üçüncü sınıflardır şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Birinci sınıflardaki öğrencilerin yaş ortalamasını 17-20 arasında düşünürsek, Ulusoy ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışma sonucu, sınıf düzeyinin arttıkça, öğrenci memnuniyetinin azaldığı görüşünü çıkarmıştır (77).

Şahin ve arkadaşlarının (2014) yapmış oldukları çalışma sonucu, katılımcıların cinsiyet, sınıf ve refah düzeylerine göre anlamlı bir fark çıkmazken, yaş değişkenine göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin eğitim hizmetlerinden doyum düzeylerini belirlemede, yaş

değişkeninin önemli bir değişken olduğu ve yaş değişkenine göre, eğitim hizmetleri doyum düzeyinde anlamlı bir farklılık olabileceği belirlenmiştir (77).

Özgüngör (2010), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde okuyan 577 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin fakülte yaşantısına yönelik doyum düzeyi puanlarının en iyi çıktığı, öğrenci doyum alt boyutlarından en iyi yordayan akademik kalite ve kampüs yaşantısı olduğunu saptamıştır. Ancak farklı özelliklere sahip öğrenciler için doyum düzeyini en iyi yordayan alt boyutların değiştiğini göstermiştir (63).

Doğanay ve Sarı (2006), Çukurova Üniversitesi'nde 220 katılımcıyla yaptıkları, "öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılamalarının, demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi" çalışmalarında öğrencilerin; öğretim üyesi ile iletişim, kimlik, sosyal olanaklar, kararlara katılım, öğrenciler arası iletişim, gelecek ve sınıf ortamına ilişkin algılamalarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, farklı fakülte öğrencilerinin farklı alanlarda, yüksek kalite algıladıklarını göstermiştir. Öğrencilerin bütün alt boyutlarda, üniversite yaşam algılamalarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ölçekten alınan toplam puanlar açısından, kız ve erkek öğrencilerin algılamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte, "kararlara katılım" ve "sınıf ortamı" boyutlarında gruplar arasındaki farkın, kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (26).

#### **2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Shirk (2002), genel öğrenci doyumunu ile ırk, cinsiyet ve not arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, "Yıllık Öğrenci Değerlendirme Raporu"nu (Burgess, 2000) kullanarak, Oklahoma'daki üç devlet üniversitesinde öğrenci doyumunu değerlendirmiştir. Sonuçlar, Oklahoma Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %81'inin okullardan doyum sağladıklarını, Oklahoma Devlet Üniversitesi'ndeki öğrencilerin %85'inin üniversiteden doyum sağladığını ve East Central University'de de öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer yandan aynı çalışmada, öğrenci doyumunu ile cinsiyet arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Üniversite son sınıfta olan kız öğrencilerin erkeklere göre doyum düzeyleri, daha yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, araştırmacılar öğrenci

doyumunun alt boyutları ile ırk, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar Afrika kökenli öğrencilerin ve farklı ırklardan öğrencilerin, diğer öğrencilerle yaşadıkları ilişkilerde doyumsuzluk yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca, not ortalamaları yüksek olan öğrenciler laboratuvar etkinlikleri ve araçları, öğretim ve akademik yardım, mesleki danışmanlık ve sağlık hizmetleri ile ilgili olarak, not ortalaması düşük olan öğrencilere göre daha fazla doyumsuzluk belirtmişlerdir. Not ortalaması düşük olan öğrenciler de, okulla olan ilişkileri ile ilgili olarak daha yüksek bir doyumsuzluk belirtmişlerdir. Shirk'in (2002) bu çalışmasında öğrenci doymu, ırk, cinsiyet ve not ortalaması (akademik başarı) ile ilişkili bulunmuştur (20).

Pasurapan (1988), mesleki eğitim öğrencilerinin bölümleri ile doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, üç farklı bölüm öğrencilerinden, öğretmenler, öğretme etkinlikleri, akran grupları, öğrenci etkinlikleri, öğrenci servisleri, öğrenci kurulları ve fiziksel çevre gibi konularda doyum düzeylerini değerlendirdi. Sonuçlar farklı bölümlerden ve farklı okullardan öğrencilerin yukarıda belirtilen alanlarda, doyum düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (66). Farklı bölümlerin doyum düzeylerinin araştırıldığı bir başka çalışmada, Jarurajaman (1999) mesleki eğitim öğrencilerinin okula karşı tutumları ve farklı programlardan öğrencilerin doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Diğer araştırmadan farklı olarak, farklı program öğrencilerinin okula karşı tutumları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (66).

Snawong (2001), öğrencilerin okulun imajı, öğretme ve öğrenme, arkadaşlarla ilişkiler, yönetim, bina ve tesisler gibi alanlarda görüşlerini karşılaştırmıştır. Genel olarak öğrenciler okul ortamını iyi olarak değerlendirmiştir. Farklı bölümlerden öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (66). Phungsriphang (2000) öğrencilerin genel okul ortamı ve okulun imajı, öğrenme ve öğretme, sosyal ilişkiler, kurallar ve disiplin ve okul binası ile ilgili algılamalarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 681 teknik eğitim öğrencisi (sertifika ve diploma programından) oluşturmuştur. Sonuçlar her iki eğitim düzeyinden öğrencilerin okul imajı, öğrenme ve öğretme, arkadaşlar arası ilişkiler, kurallar ve disiplin alanlarında yüksek doyum yaşadıklarını, sadece okul binası

konusunda orta düzeyde doyum yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca bölümün de doyum üzerinde etkili olduğu görülmüştür (66).

Gyat (2000), East Tennessee Devlet Üniversitesinde, öğrenci doyumunu ele aldığı 106 kişiyle yapılan çalışmada, öğrencilerin çoğunun her açıdan kampüsten ve kurumun öğretim programı ve hizmetinden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Trudeau (1999) araştırmasında, öğrenci yaşının veya sınıf gruplandırmasının, doyum algılayışı üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği sonucuna ulaşmıştır (20).

Danielson (1998) öğrenci doyum ve doyumsuzluklarını araştırdığı araştırmasında; öğrenci katılımcılara buldukları kuruma ilişkin deneyimlerini, memnuniyet ya da memnuniyetsizlik veren durum örneklerini açıkça betimlemelerini istemiştir. Öğrenci doyumları duygularına katkıda bulunan bazı örnekler etrafında toplanmıştır (68).

1. Öğrenciye fırsat veren öğretim programları,
2. Kurumda insanlar arasındaki irtibat,
3. Öğrenciler arasındaki faydalı ve uyumlu bağlantılar,
4. Kampüs hayatı (kampüs gururu).

Dillon ve Gunawardera (1990) 463 öğrencinin katıldığı araştırmada servislerde sunulan, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını sağlayacak yardımların doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır (91).

### III. BÖLÜM: GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma, spor eğitimi veren fakülteler ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin, çeşitli değişkenlere göre eğitim hizmetlerine ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesidir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modelini; 2013-2014 eğitim öğretim yılında, spor eğitimi veren fakülte ve yüksekokullar da öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modeli bir çalışma niteliğindedir.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye’de, spor eğitimi veren Fakülte ve Yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışmanın örneklem grubunu ise, Türkiye’nin 7 farklı coğrafi bölgesi olduğunu düşündüğümüzde, bu bölgelerden sadece birisi olan Ege bölgesinden, tesadüfî olarak seçilen ve çalışmada gönüllü olarak yer alan, Dumlupınar Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi’nden toplam 861 öğrenci oluşturmaktadır.

##### 3.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya, Dumlupınar Üniversitesi, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 210 öğrenci, Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda öğrenim gören 240 öğrenci, Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 225 öğrenci ve Muğla Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 186, genel toplamda 861 öğrenci katılmıştır (Bak Tablo 1).

Tablo 1. Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları

ÜNİVERSİTELER	ÖĞRENCİ SAYILARI
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	210
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	240
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	225
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ	186
<b>TOPLAM</b>	<b>861</b>

### 3.3. PROTOKOL

Yapılan literatür taraması sonucu, spor eğitimi veren fakülte ve yüksek okullardaki öğrenim gören öğrencilerin, doyum düzeylerine ilişkin çalışma olmadığı gözlenmiş, bu sebeple çalışma konusunun öğrenci doyumunu üzerine yapılmasına karar verilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan araştırma sonucu, Ülkü Baykal, Arzu Kader Harmancı, Feride Eşkin, Serap Altuntaş ve Serap Sökmen (2011) tarafından geliştirilen Öğrenci Doyum Ölçeği Kısa Formunun, çalışma için uygun olacağı kanaatine varılmış, bu anlamda ölçeği geliştirenlerden mail yoluyla izin alınmıştır. Uygulama içinde Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden izin yazısı alınarak, tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiş olan ve ege bölgesinde bulunan üniversitelerden, Dumlupınar Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi ile ölçeğin uygulanması için izin görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde alınan izinlerle araştırmacı, bizati kendisi giderek ölçeği, belirlenen üniversitedeki öğrencilere uygulamıştır.

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, 2 bölümden oluşmaktadır

#### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde, çalışmaya katılan katılımcıların okudukları üniversiteleri, cinsiyetleri, yaşları, bölümleri, sınıfları, refah düzeyleri ve spor yapma durumları gibi genel bilgilerini edinmeye yönelik araştırmacı ve danışmanı tarafından 7 sorudan oluşturularak hazırlanmış, kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### 3.4.2. Öğrenci Doyum Ölçeği

İkinci bölümde ise Baykal ve arkadaşları (2011) tarafından geçerliği ve güvenilirliği yapılan, toplam 53 madde ve 5 alt boyuttan oluşan (Öğretim elemanları, Okul yönetimi, Kararlara katılım, Bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar, Eğitim-Öğretimin niteliği) “Öğrenci Doyum Ölçeği (Kısa Form)” kullanılmıştır. Baykal ve arkadaşlarının (2011) yapmış oldukları geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında, ölçeğin güvenilirlik katsayıları; ölçek toplamında .97 ve alt boyutlarda “öğretim elemanları .91; okul yönetimi .85; kararlara katılım .83; bilimsel, sosyal ve teknik

olanaklar .84 ve eğitim öğretimin niteliği .88 olarak bulunmuştur. Likert tipi ölçeklerde Cronbach's  $\alpha$  analizleri kullanılmaktadır. Bu katsayının .40'ın altında olması ölçeğin "güvenilir olmadığını", .40- .59 arasında olması ölçeğin "düşük güvenilirlikte" olduğunu, .60- .79 arasında olması ölçeğin "güvenilir" olduğunu ve ".80- 100" arasında olması da ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir. "Öğrenci Doyum Ölçeği"nin iç tutarlılık analizinde Cronbach's  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı, ölçeğinin bütünü için .97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin birbirleriyle yüksek iç tutarlılığa ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Beş alt boyutun her biri için ayrı ayrı iç tutarlılık analizleri yapıldığında, Cronbach's alfa değerlerinin "öğretim elemanları" .91; "okul yönetimi" .85; "kararlara katılım" .83; "bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar" .84 ve "eğitim- öğretimin niteliği" .88 olarak bulunmuş olması da tüm alt boyutların yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. 53 maddeli ölçeğin; madde toplam puan korelasyon değerlerinin .42 – .73 test-tekrar test analizinde zamana göre güvenilir olduğu ( $t=1.283$ ,  $p =0.208$ ;  $r= .87$   $p =0.000$ ); ölçeğin 5 alt faktörlü dağılımda DFA uyum istatistiklerinin istenilen düzeyde olduğu; Cronbach's alfa değerlerinin, ölçek alt boyutlarında; öğretim elemanları .91, okul yönetimi .85, kararlara katılım .83, bilimsel-sosyal ve teknik olanaklar .84, eğitim-öğretimin niteliği .88 ve ölçek toplamında .97 olmak üzere yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır.

Ölçek'te bulunan 53 maddenin değerlendirilmesinde; "5-Kesinlikle katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum" olmak üzere, beşli likert tipi ölçüm kullanılmaktadır.

### 3.5. İSTATİSTİK YÖNTEM

Verilerin bilgisayar ortamına girilmesi ve grafiklerin çizilmesinde Windows için Microsoft Excel 2003, verilerin analizinde Windows için SPSS 20.0 paket programı ve tez yazımında Windows için Microsoft 2007 Ofis paketi kullanıldı

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapıldı. Normallik testinden sonra  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde normal dağılıma sahip (parametrik) ikili karşılaştırmalarda, bağımsız iki grup için t-testi, normal olmayan dağılımlara eş değer olarak ta Man Whitney U testi

yapıldı. 3 ve üzeri gruplarda normal dağılım için Anova, normal dağılım göstermeyen (non-parametrik) veriler için Kruskal-Wallis testi yapıldı

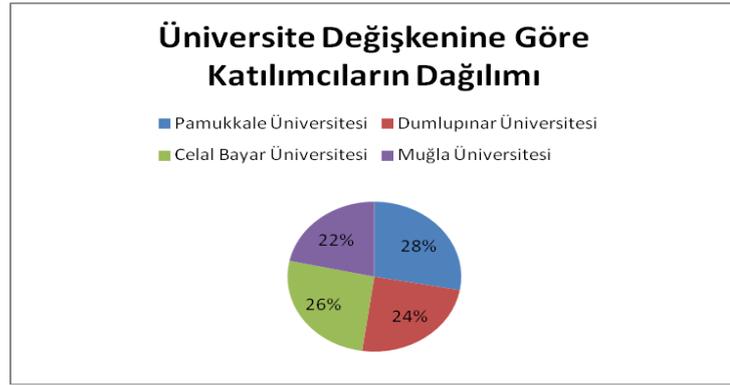
Çalışmaya katılan öğrencilerin dağılımları ve yüzdeleri tanımlayıcı istatistik (Descriptive Statistics) ile belirlendi. Katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği alt boyutlarına ilişkin, doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için,  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde üniversitelerine ve bölümlerine göre Kruskal-Wallis testi, cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U testi uygulandı.

## IV. BÖLÜM: BULGULAR

### 4.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

#### 4.1.1. Üniversite Değişkenine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcıların üniversite değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında % 27.9'unun (n=240) Pamukkale Üniversitesi, % 26.1'inin (n=225) Celal Bayar Üniversitesi, % 24.4'ünün (n=210) Dumlupınar Üniversitesi, % 21.6'sının (n=186) ise Muğla Üniversitesi olduğu görülmektedir (Bak Grafik 1, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları)



Grafik 1: Üniversite Değişkenine Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.2. Cinsiyet Türüne Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında % 54.4'ünün (n=468) Erkek, % 45.6'sinin ise Kadın olduğu görülmektedir (Bak Grafik 2, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 2: Cinsiyet Türüne Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.3. Yaşlarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında % 68.8'inin (n=592) 21-25 yaş, % 22.8'inin (n=196) 17-20 yaş, % 8.5'inin (n=73) ise 26-30 yaş olduğu

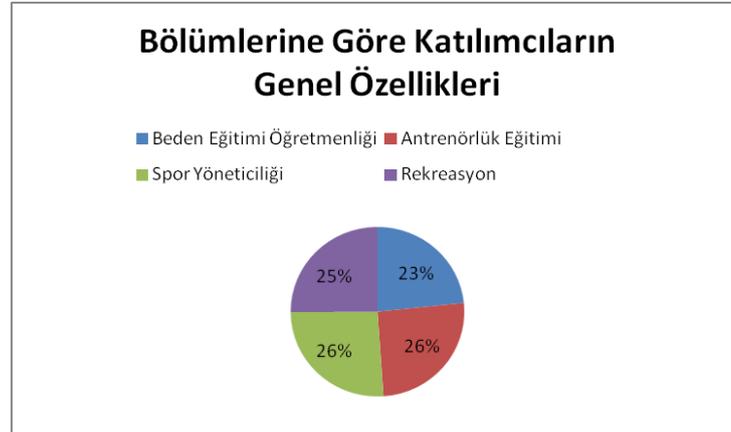
görülmektedir (Bak Grafik 3, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 3: Yaşa Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.4. Bölümlerine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

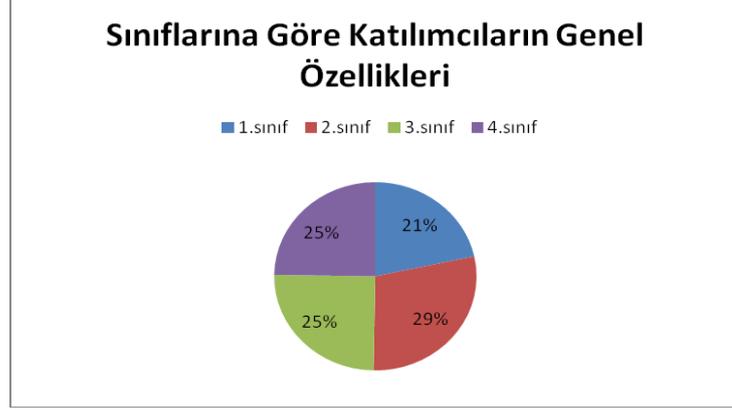
Katılımcıların bölümlerine göre dağılımlarına bakıldığında % 26.0'ının (n=224) Spor Yöneticiliği, % 25.6 'sının (n=220) Antrenörlük Eğitimi, % 25.1'inin (n=216) Rekreasyon, % 23.3'ünün (n=201) ise Beden Eğitimi Öğretmenliği olduğu görülmektedir (Bak Grafik 4, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 4: Bölümlerine Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.5. Sınıflarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

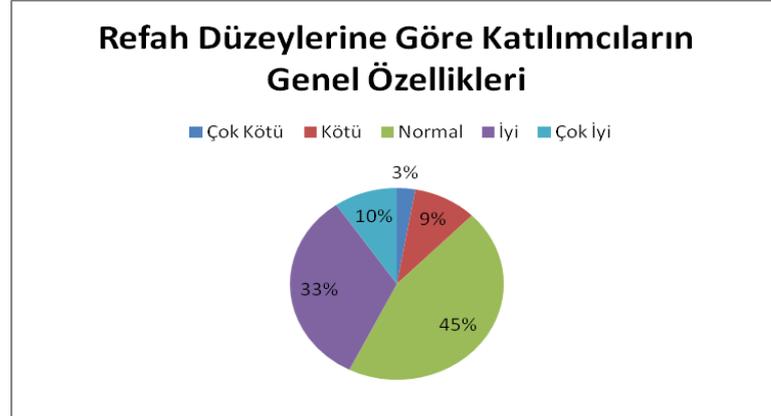
Katılımcıların sınıflarına göre dağılımlarına bakıldığında % 21.6'sının (n=186) 1.sınıf, % 28.7'sinin (n=247) 2.sınıf, % 25.0'ının (n=215) 3.sınıf, % 24.7'sinin (n=213) ise 4.sınıf olduğu görülmektedir (Bak Grafik 5, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 5: Sınıflarına Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.6. Refah Düzeylerine Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcıların refah düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında % 44.9'unun (n=387) normal, % 33'ünün (n=284) iyi, % 9.6'sının (n=83) çok iyi, % 9.6'sının (n=83) kötü, % 2.8'inin (n=24) ise çok kötü olduğu görülmektedir (Bak Grafik 5, Ek 6 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 6: Refah Düzeylerine Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.1.7. Spor Yapma Durumlarına Göre Katılımcıların Genel Özellikleri

Katılımcıların spor yapma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında % 74.1'inin (n=638) evet, % 25.9'unun (n=223) ise hayır olduğu görülmektedir (Bak Grafik 7, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

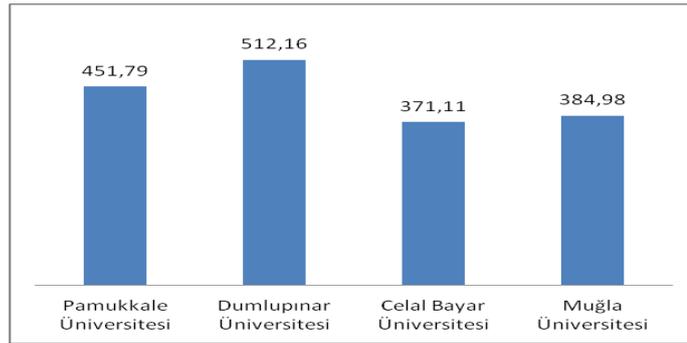


Grafik 7: Spor Yapma Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

#### 4.2. HİPOTEZ 1: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Üniversitelere göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Öğretim Elemanı” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Öğretim Elemanı” alt boyutuna anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $\chi^2=43.515; p<0,05$ ). (Bak Grafik 8, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



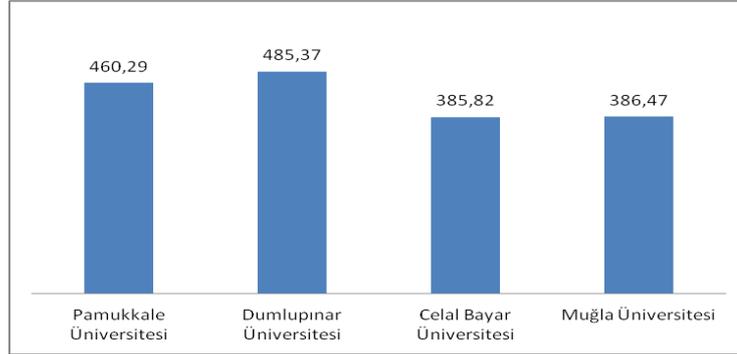
Grafik 8: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.3. HİPOTEZ 2: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Üniversitelere göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Okul Yönetimi” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Okul Yönetimi” alt boyutuna anlamlı bir

farklılık göstermiştir ( $\chi^2=26.808;p<0,05$ ). (Bak Grafik 9, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

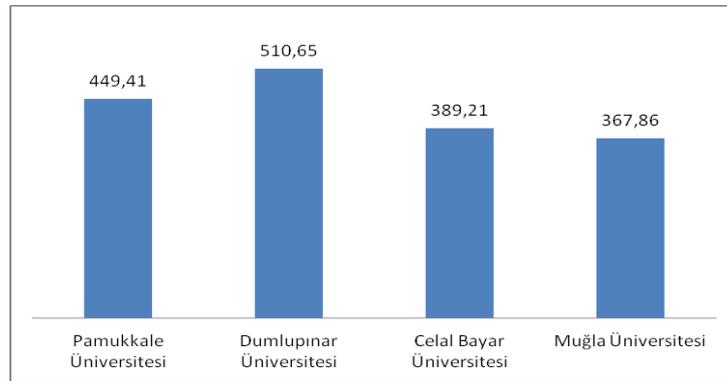


Grafik 9: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.4. HİPOTEZ 3: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Üniversitelere göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Kararlara Katılım” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Kararlara Katılım” alt boyutuna anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $\chi^2=41.304;p<0,05$ ). (Bak Grafik 10, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

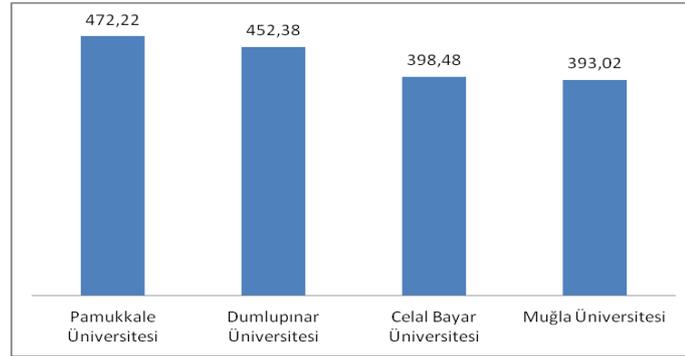


Grafik 10: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.5. HİPOTEZ 4: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Üniversitelere göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar” alt boyutuna anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $\chi^2=16.349;p<0,05$ ). (Bak Grafik 11, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

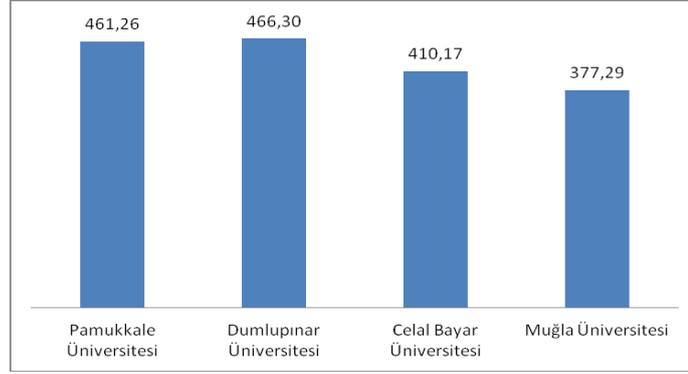


Grafik 11: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.6. HİPOTEZ 5: KATILIMCILARIN ÜNİVERSİTELERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Üniversitelere göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Eğitim Öğretim Niteliği” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Eğitim Öğretim Niteliği” alt boyutuna anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $\chi^2=18.056;p<0,05$ ). (Bak Grafik 12, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

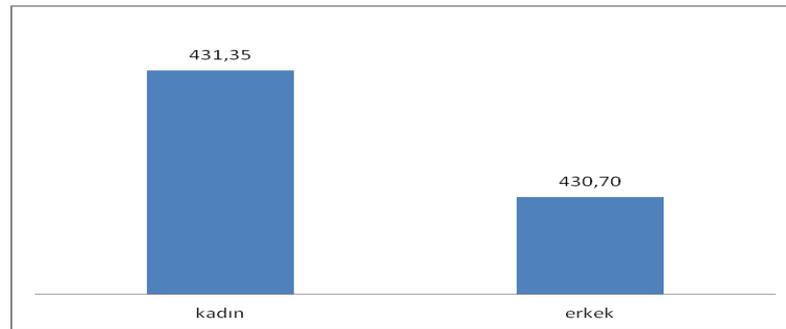


Grafik 12: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Eğitim Öğretim Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.7. HİPOTEZ 6: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Cinsiyete göre katılımcıların öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U testi uygulandı.

Test sonuçlarına göre kadın (n=393) ve erkeklerin (n=468) öğrenci doyum ölçeği “Öğretim Elemanları” alt boyutunda ( $z = -.038$ ;  $p > 0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. (Bak Grafik 13, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



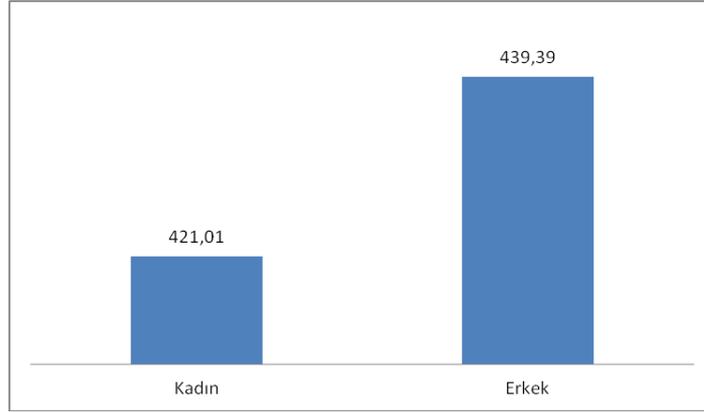
Grafik 13: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.8. HİPOTEZ 7: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Cinsiyete göre katılımcıların okul yönetimine ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U testi uygulandı.

Test sonuçlarına göre kadın (N=393) ve erkeklerin (N=468) öğrenci doyum

ölçeği “Okul Yönetimi” alt boyutunda ( $z=-1.081$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. (Bak Grafik 14, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

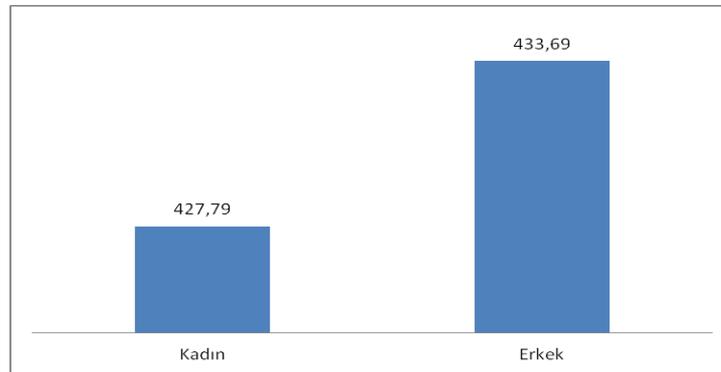


Grafik 14: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### **4.9. HİPOTEZ 8: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI**

Cinsiyete göre katılımcıların kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U testi uygulandı.

Test sonuçlarına göre kadın ( $n=393$ ) ve erkeklerin ( $n=468$ ) öğrenci doyum ölçeği “Kararlara Katılım” alt boyutunda ( $z=-347$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. (Bak Grafik 15, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

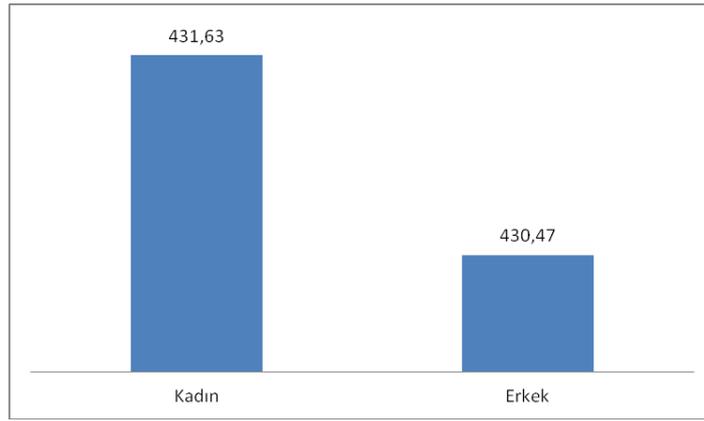


Grafik 15: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.10. HİPOTEZ 9: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Cinsiyete göre katılımcıların bilimsel, sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U testi uygulandı.

Test sonuçlarına göre kadın (n=393) ve erkeklerin (n=468) öğrenci doyum ölçeği “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar” alt boyutunda ( $z=-.068$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. (Bak Grafik 16, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

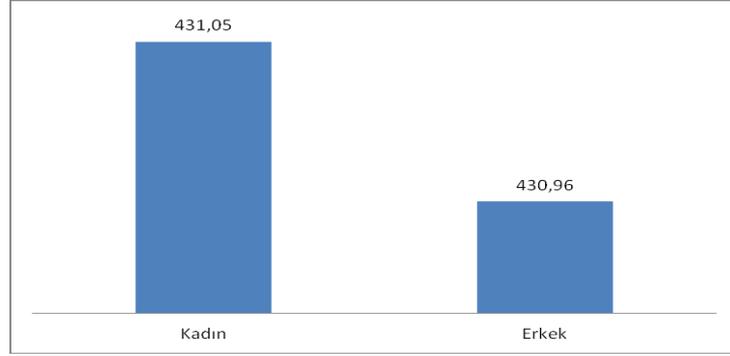


Grafik 16: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.11. HİPOTEZ 10: KATILIMCILARIN CİNSİYETLERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Cinsiyete göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Mann Whitney-U testi uygulandı.

Test sonuçlarına göre kadın (n=393) ve erkeklerin (n=468) öğrenci doyum ölçeği “Eğitim Öğretim Niteliği” alt boyutunda ( $z=-.005$ ;  $p>0.05$ ) anlamlı farklılık görülmemiştir. (Bak Grafik 17, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

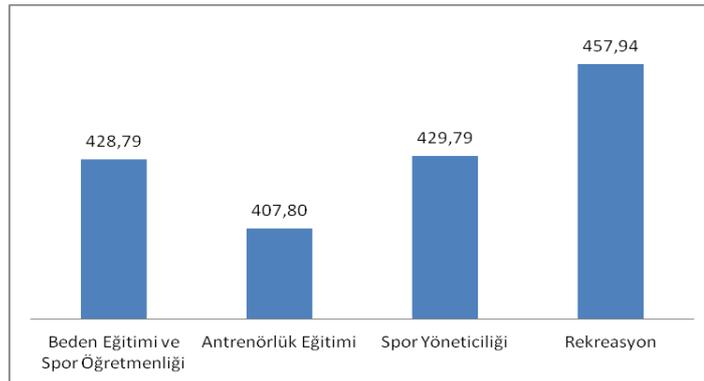


Grafik 17: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.12. HİPOTEZ 11: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE ÖĞRETİM ELEMANLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Bölümlerine göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Öğretim Elemanları” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Öğretim Elemanları” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $\chi^2=4.475; p>0,05$ ). (Bak Grafik 18, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

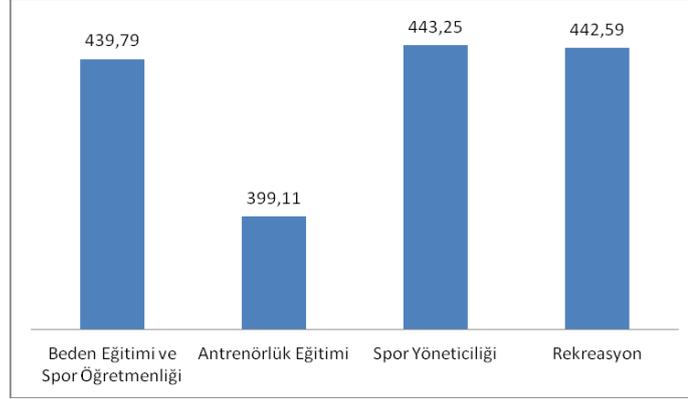


Grafik 18: Katılımcıların Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.13. HİPOTEZ 12: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİMİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Bölümlerine göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Okul Yönetimi” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Okul Yönetimi” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $\chi^2=4.891;p>0,05$ ). (Bak Grafik 19, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

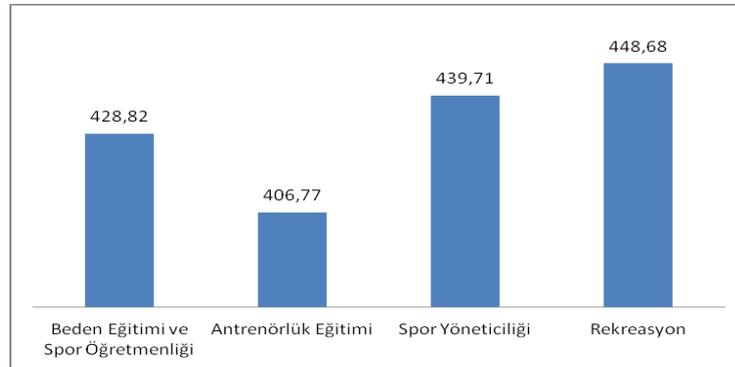


Grafik 19: Katılımcıların Bölümlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.14. HİPOTEZ 13: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE KARARLARA KATILIMLARINA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Bölümlerine göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Kararlara Katılım” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Kararlara Katılım” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $\chi^2=3.479;p>0,05$ ). (Bak Grafik 20, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

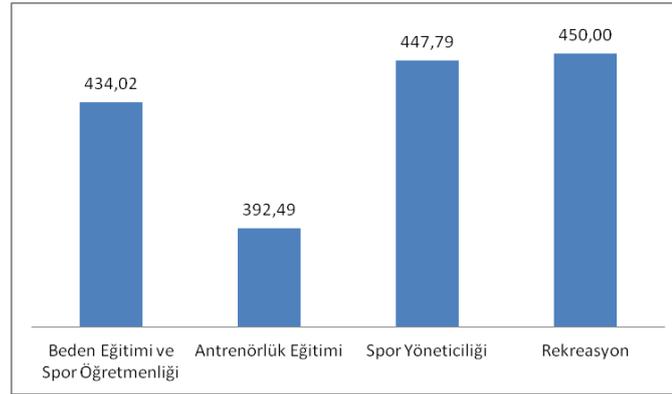


Grafik 20: Katılımcıların Bölümlerine Göre Kararlara Katılımına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.15. HİPOTEZ 14: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE BİLİMSEL SOSYAL VE TEKNİK OLANAKLARA İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Bölümlerine göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $\chi^2=7.596;p>0,05$ ). (Bak Grafik 21, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).

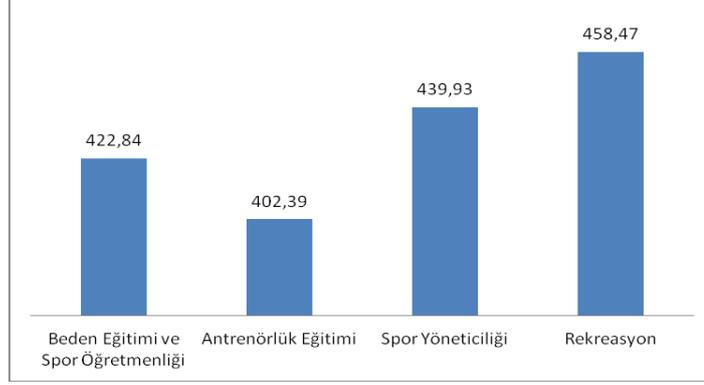


Grafik 21: Katılımcıların Bölümlerine Göre Bilimsel Sosyal ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

#### 4.16. HİPOTEZ 15: KATILIMCILARIN BÖLÜMLERİNE GÖRE EĞİTİM ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN DOYUM DÜZEYİ PUANLARI

Bölümlerine göre katılımcıların Öğrenci Doyum Ölçeği, “Eğitim Öğretim Niteliği” alt boyutuna ilişkin doyum düzeyleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için  $\alpha= 0.05$  anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis testi uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların “Eğitim Öğretim Niteliği” alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $\chi^2=7.596;p>0,05$ ). (Bak Grafik 22, Ek 5 İstatistik Test Sonuçları).



Grafik 22: Katılımcıların Bölümlerine Göre Eğitim Öğretim Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

## V. BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. TARTIŞMA

#### 5.1.1. Hipotez 1: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin, öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları, okudukları üniversiteye göre farklılık göstermekte ve doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkı ortaya koymaktadır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuçlar, yapılan diğer çalışmalarla (55, 40, 20, 28, 74) benzerlik göstermektedir. Üniversitelere göre değişiklik gösteren öğretim elemanlarının kalitesi, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı tavır ve tutumları, akademik anlamda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, öğrencilerin ders içi, ders dışı konularda da öğretim elemanlarına rahat ulaşım, kolay iletişim kurabilmeleri, üniversiteler arasındaki bu farklılığın ortaya çıkma sebebi olarak düşünülebilir. Katılımcıların üniversitelerine göre, öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi farklılıklarını gidermek ve öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı, daha fazla memnuniyet durumlarının sağlanması için neler yapılabilir, eksiklikler ya da yanlışlıklar nelerdir gibi sorunların belirlenmesi ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin beklentilerini de dikkate alınarak başlatılabilir. Bu çalışmaların öğrencilerin üniversitelerini seven, tutarlı, dengeli, araştırmaya ve öğrenmeye istekli, yeniliklere açık öğrenciler olarak yetişmelerini destekleyeceği düşünülebilir.

#### 5.1.2. Hipotez 2: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları, okudukları üniversiteye göre farklılık göstermekte ve doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkı ortaya koymaktadır. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin üniversitelerindeki okul yönetimini çok iyi tanımamaları, onlarla iyi iletişim kuramamaları, okul yönetiminin okul ile ilgili belirledikleri amaç, hedef, felsefe, misyon, vizyon ve eğitim politikaları konusunda, öğrencileri yeterli bilgilendirmemeleri, okul yönetiminin öğrencilerin performanslarını arttıracak projelerde yeterli desteklerin sağlanamaması, okul yönetiminin öğrencilerin sorun ve taleplerini karşılamada yeterli olamaması olarak

düşünülebilir. Araştırmamızda elde edilen bu sonuçlar, yapılan diğer çalışmalarla (55, 10, 97) benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların üniversitelerine göre, okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi farklılıklarını gidermek ve öğrencilerin okul yönetimine karşı daha fazla memnuniyet duymalarını sağlamak için, okul yönetiminin öğrencilerin tam katılımıyla gerçekleştirebileceği ve okul hakkında daha geniş bilgilerin verilebileceği (amaç, hedef, felsefe, misyon, vizyon ve eğitim politikaları) toplantıları arttırmak, bu toplantıları belli dönemlerde tekrarlamak, müfredat programları, yönetim tarzı ile ilgili öğrencilerin talep ve isteklerinin de dinlenebileceği, bilimsel ve sosyal etkinlikler yapmak, böylelikle okul yönetimi ve öğrencilerin daha rahat iletişim kurabilmeleri kolaylaşacak, daha istekli, okulundan, okul yönetiminden daha fazla memnuniyet duyan başarılı nesiller yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir..

### **5.1.3. Hipotez 3: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerine göre, kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında, anlamlı bir farkı ortaya koymaktadır. Bunun sebebi olarak, üniversitelerin farklı bürokratik yönetim anlayışına sahip olmaları, öğrencilere sunmuş oldukları imkânların farklı olması, öğrencilerinde içinde buldukları bazı konularda, kararlarının alınmayıp isteklerinin karşılanmaması olabileceği şeklinde düşünülmektedir. Araştırmamızda elde edilen bulgular diğer çalışmalarla (55, 10) benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin üniversitelerine göre, kararlara katılımına ilişkin doyum düzeyi puanlarının farklılıklarını gidermek için, okul yönetimi ve öğretim elemanlarının öğrenciler ile iletişim kuracakları, bilimsel ve sosyal etkinlikler düzenlemesi, öğrencilere daha fazla aktif rol ve sorumluluklar verilmesi gerekmektedir. Okullarda öğrenci temsilcilerinin belirlenerek, üniversitelerde bulunan yönetim birimlerinde yer almalarının sağlanması ve alınan kararların öğrencilere duyurulması, üniversiteler arasındaki öğrencilerin kararlara katılımına ilişkin, doyum düzeyi farklılıklarının giderilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

#### **5.1.4. Hipotez 4: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyi puanları arasında, anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmamızda elde edilen bulgular diğer çalışmalarla (97, 10, 55, 20) benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin üniversitelerine göre, bilimsel sosyal ve teknik olanaklar alt boyutuna ilişkin, doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasının sebebinin, öğrencilerin okudukları üniversitelerin sağlayabildiği olanaklarının farklılığından yada eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üniversitelerin kendi imkânları çerçevesinde sunulan hizmetlerin değişkenliği, öğrencilerin sahip oldukları çalışma ortamlarının farklılığı, okulların sosyal tesis ve teknik donanımlarının oluşum yapısı, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarının birbirilerine göre değişkenliği, öğrencilerin bu bilimsel ve sosyal etkinliklere ayırabildikleri zaman veya ders yoğunluklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

#### **5.1.5. Hipotez 5: Katılımcıların Üniversitelerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların üniversitelerine göre, eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın çıktığını göstermektedir. Araştırmamızda elde edilen bulgular, diğer çalışmalarla (55, 10) benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin üniversitelerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında, anlamlı farkın ortaya çıkma sebebinin, öğrencilerin uygulama alanlarının özelliklerine göre, ihtiyaç duydukları materyallerin seçiminden, eğitim öğretim niteliğine göre uygulanan müfredat ve ders içeriklerinden, öğrencilerin uygulanan eğitim öğretim programlarına katılımlarının yeterli düzeyde sağlanamaması gibi etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim niteliğine ilişkin duydukları doyum düzeyi farklılıklarının giderilmesi, öğrencilerin üniversiteye kayıt işlemleri sırasında okul ve uygulama alanları ile ilgili bilgilerin, eğitim süreleri içerisinde görecekt oldukları derslerin içeriklerinin, uygulanacak olunan sınav yönetmeliğinin anlatıldığı, broşür vb. tanıtım gereçleri

sayesinde sağlanabilir. Bunların dışında belirli dönemlerde, öğrencilerin beklentilerinin, şikâyetlerinin ve isteklerinin belirlenebileceği toplantılar düzenlemek, başka üniversitelerle sürekli iletişim halinde bulunup, bilimsel ve sosyal etkinlikler yapılması da öğrencilerin eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeylerinin artmasına yardımcı olabileceği şeklinde düşünülmektedir.

#### **5.1.6. Hipotez 6: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu bulgularımız diğer çalışmalarla (77, 97 10, 27) benzerlik gösterirken, literatürde yapılan başka çalışmalarla (40) benzerlik göstermemektedir.

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarına karşı, duydukları doyum düzeyleri arasında fark çıkmama sebebi olarak, kadın yada erkek olsun, okudukları üniversitelerde eğitim aldıkları öğretim elemanlarının kalitesinin, yeterli ve alanlarında donanımlı akademisyenler şeklinde düşünüyor olmalarından kaynaklanıyor olarak yorumlayabiliriz. Öğretim elemanlarının cinsiyet farkını gözetmeksizin, eşit şartlarda öğrencilere eğitim öğretim bilgilerini aktarmaları ve eğitim öğretim konusunda öğrencilerin beklentilerinin, öğretim elemanları tarafından yeterli düzeyde karşılanıyor olabilmeleri, cinsiyete göre doyum düzeyleri arasında farklılığın çıkmama sebebi olarak düşünülebilir.

#### **5.1.7. Hipotez 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77, 10, 27) benzerlik görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyetlerine göre okul yönetimine karşı duydukları, doyum düzeyleri arasında farkın çıkmama sebebinin, öncelikle çalışmamızdaki üniversitelerin öğrencilerin beklentilerini ve isteklerini karşılayacak şekilde bilgi ve donanıma sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu üniversitelerdeki okul yönetimleri, eşitlik ilkesini göz ardı etmeden, cinsiyet ayrımı

yapmadan öğrencilere söz hakkı vermeleri, öğrencilerin istek ve beklentileri doğrultusunda çeşitli alanlarda görevlendirmeleri, iletişimlerinin rahat ve etkileyici şekilde olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

#### **5.1.8. Hipotez 8: Katılımcıların Cinsiyetlerine Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77, 10, 27) benzerlik görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyleri arasında farkın çıkmamasının, çalışmamızdaki üniversitelerin öğrencilerle sık bir araya gelerek, öğrencilerin beklenti ve isteklerine yönelik toplantılar düzenlemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim öğretimde yapılan veya yapılacak değişikliklerden her zaman öğrencilerin bilgilendirilmeleri, bu değişiklik veya yeniliklere göre, öğrencilerin fikirlerinin de alınarak, verilecek kararlarda etkin olmalarının sağlanması, eşitlik ilkesini göz ardı etmeden ve kararlara katılımlarının önemli olduğunu öğrencilere hissettirilerek yapılan seminer ve toplantıların, öğrencilerin duydukları doyum ve memnuniyetlerinin sağlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

#### **5.1.9. Hipotez 9: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77, 10, 27) benzerlik görülmektedir.

Üniversitelerin sunmuş oldukları bilimsel, sosyal ve teknik olanakların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli düzeyde olması, her zaman kütüphane, labratuar gibi bilimsel çalışma ve araştırma yapacakları olanakların sağlanmış olması, öğrenci doyumunu önemli düzeyde etkilemektedir. Öğrencilerin ders içi veya ders dışı faaliyetler yapabilecekleri, sosyal aktiviteler için gerekli tesislerin var olması, bu etkinliklerden öğrencilerin kolay yararlanabiliyor olmaları, bütün çalışma

ve aktivitelerini yapacakları ortamların, yeterli teknik donanımlara sahip olmaları, öğrencilerin doyum düzeylerinde fark çıkmama sebepleri olarak düşünülmektedir.

#### **5.1.10. Hipotez 10: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77, 10, 27) benzerlik göstermektedir.

Katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda cinsiyetlerine göre, doyum düzeyleri arasında fark çıkmama sebebinin, öğrencilere sunulan eğitim öğretimin, öğrenci beklentilerini yeterli düzeyde karşılayacak, öğrencilerin kaygılarını giderecek nitelikte, bilimsel anlamda yeterli bilgi ve donanıma sahip akademisyen alt yapısına sahip oldukları düşüncesinden, kaynaklanıyor şeklinde yorumlayabiliriz.

Üniversitelerde verilen eğitim öğretimin niteliği, içeriği ve kalitesi öğrenci doyumunu önemli derecede etkilemektedir.

#### **5.1.11. Hipotez 11: Katılımcıların Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bölümlerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77) benzerlik gösterirken, yapılan diğer çalışmalarla (20) benzerlik göstermemektedir.

Araştırmamızdaki katılımcı öğrencilerin, bölümlerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyumlarını incelediğimizde, anlamlı bir farkın çıkmama sebebinin, öğrencilerin öğretim elemanları hakkında kendi alanlarında yeterli, iyi eğitilmiş ve kaliteli akademisyenler olduklarını, düşünüyor olabilmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğrencilerin okudukları bölümler için, yeterli bilgi akışını sağlayabilen öğretim elemanlarından oluşmaları, bu öğretim elemanlarının öğrencilerin gelecekleri için, duydukları endişeleri ile ilgili, iyi yönde motive ederek ve yönlendirerek, onlarla olumlu ve kolay iletişim kurarak,

öğrencilerin öğretim elemanlarına karşı, doyum düzeylerinin üzerinde, etkili olabildiğini söyleyebiliriz.

#### **5.1.12. Hipotez 12: Katılımcıların Bölümlerine Göre Okul Yönetimine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bölümlerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77) benzerlik göstermektedir.

Üniversitelerdeki okul yönetimlerinin tavrı, tutumu ve işleyişi öğrenci doyumlarını belirlemede önemli bir etkidir. Araştırmamızda öğrencilerin bölümlerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farkın çıkmamasının sebebinin, üniversitelerdeki okul yönetimlerinin, öğrencilerin beklenti ve isteklerine yönelik çalışmalar yaptıklarını, öğrencilere bölümleri ile ilgili yeterli bilgilendirme ve imkânlar sağladıklarını veya okul yönetimlerinin köklü, sağlam ve donanımlı bir şekilde eğitim öğretim işleyişlerinden kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz.

#### **5.1.13. Hipotez 13: Katılımcıların Bölümlerine Göre Kararlara Katılımlarına İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bölümlerine göre kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77) benzerlik göstermektedir.

Üniversiteler içinde birçok fakülte, yüksekokul ve enstitü vardır. Bu demektir ki bu okullarda birçok bölüm bulunuyor. Bizim araştırmamızdaki katılımcı öğrencilerin okudukları bölümlerine göre, kararlara katılımlarına ilişkin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bunun, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin, bölümlerindeki öğrenci, yönetim ve öğretim elemanı koordinasyonunun iyi sağlandığından, eğitim öğretim ile ilgili alınacak kararlarda, bu üçlünün iyi iletişim kurabilmesinden ve öğrenciye tanınan söz hakkının, daha geçerli düzeyde olmasından kaynaklandığı şeklinde düşünebiliriz. Öğrencilerin istek ve beklentilerinin dinlenebildiği seminer veya toplantı gibi benzer etkinlikler

düzenlenmesi ve burada alınacak kararlarda öğrencilerde söz hakkı tanınması, öğrencilerin kararlara katılım değişkenine ilişkin doyum düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

#### **5.1.14. Hipotez 14: Katılımcıların Bölümlerine Göre Bilimsel Sosyal Ve Teknik Olanaklara İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bölümlerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77) benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre, bilimsel, sosyal teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyleri arasında, anlamlı bir farkın çıkmamasının sebebi, okulların kendi olanakları çerçevesinde sağladıkları, bilimsel çalışma ortamlarının, öğrencilerin okudukları bölümlerine ve mezuniyet sonrası mesleklerine yönelik araştırma ve çalışma yapabilecek, kaygılarını giderebilecek yeterlilikte görmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin ders içi ve ya ders dışı faydalandıkları sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyumları arasında farkın olmamasının nedeni ise, öğrencilerin istek ve beklentilerine cevap verecek nitelikte olmasından kaynaklandığı şeklinde düşünülmektedir.

#### **5.1.15. Hipotez 15: Katılımcıların Bölümlerine Göre Eğitim Öğretimin Niteliğine İlişkin Doyum Düzeyi Puanları**

Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bölümlerine göre eğitim öğretimin niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Çalışmamızdaki bulgularımız literatür taramasındaki diğer çalışmalarla (77) benzerlik göstermektedir.

Üniversitelerdeki verilen eğitim öğretimin niteliği, öğrencilerin hem okullarından, hemde bölümlerinden memnun kalmalarında önemli bir etkidir. Çünkü, öğrenciler aldıkları eğitim öğretimin niteliğinden, yeterli düzeyde doyum sağlamazlarsa, meslek hayatlarındaki gelecekleri ile ilgili kaygıları artacaktır. Bunun için öğrencilerin bölümlerine ilişkin eğitim öğretim niteliğinden aldıkları doyum son derece önemlidir. Araştırmamızda katılımcıların bölümlerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin, doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farkın çıkmamasının

sebebinin, okudukları bölümlerinde ileride sahip olacakları meslek gruplarına ilişkin yeterli bir eğitimin verildiğini düşünmeleri ve mezuniyet aşamasında kaygılarını yok edecek düzeyde öğrenim gördüklerini hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

## 5.2. SONUÇ

Yapılan bu çalışmamızda, Spor eğitimi veren fakülteler ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre eğitim hizmetlerine ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmamızda uygulanan 'Öğrenci doyum ölçeği' ile katılımcı öğrencilerin öncelikle demografik özelliklerinin analiz sonuçları doğrultusunda, üniversitelerine, cinsiyetlerine ve bölümlerine göre öğrenci doyum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin (öğretim elemanları, okul yönetimi, kararlara katılım, bilimsel sosyal ve teknik olanaklar, eğitim öğretim niteliği) karşılaştırmalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Aşağıda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanları, üniversitelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanları, üniversitelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre kararlara katılımına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanları, üniversitelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanları, üniversitelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin üniversitelerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, üniversitelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre kararlara katılımına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin cinsiyetlerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre öğretim elemanlarına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre okul yönetimine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim

aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre kararlara katılımına ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre bilimsel sosyal ve teknik olanaklara ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Katılımcı öğrencilerin bölümlerine göre eğitim öğretim niteliğine ilişkin doyum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin eğitim öğretim aldıkları öğretim elemanlarına karşı doyum düzeyi puanlarının, bölümlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir

### **5.3. ÖNERİLER**

Literatür taraması sonucunda, üniversitelerdeki öğrencilerin, okullarına karşı duydukları doyumları ile ilgili yapılan çalışmaların, çok az bulunduğu dikkatimizi çekmiştir. Öğrencilerin doyum düzeylerinin daha sık araştırılıp tespit edilmesi, bu tespitler neticesinde okul yönetimlerinin eksikliklerini tamamlamak adına faydalı olacaktır. Bu yüzden en önemli konu, öğrenci doyumunu ile ilgili araştırma ve çalışmaların daha fazla yapılması gerektiği olarak düşünülebilir. Çalışmaların sayısının artırılması, üniversitelerin en temel unsuru öğrencilerin okulunu seven, üretken, kendine güvenen, araştırmaya ve öğrenmeye istekli, yeniliklere açık öğrenciler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

Üniversitelerin kuruluş geçmişini, bölümlerini, eğitim öğretimlerinin niteliğini ve kalitesini, amaç, hedef, misyon ve vizyonlarını daha iyi anlatabilecekleri kapsamlı toplantılar düzenlemelerini, dergi, broşür veya görsel tanıtımlarının daha fazla çeşitlilik katarak arttırmalarını, bu çalışmaların öğrencilerin anlayabilecek, ve ilgilerini çekebilecek nitelikte çalışmalar olarak yapılamalarını önerebiliriz.

Üniversitelerdeki okul yönetimlerinin ve öğretim elemanlarının, öğrencilerle daha sık iletişim halinde olmalarını, ders içinde olduğu kadar, ders dışı durumlarda da iletişim kurarak, bilgi alışverişini sağlayacak nitelikte yeni çalışmaların yapılmasını gerektiğini söyleyebiliriz.

Üniversitedeki öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için oluşturulan, bilimsel çalışma ortamlarının daha da artırılması, bu bilimsel çalışmalarda kullanılan teknik olanakların iyileştirilmesi veya yenilenmesi, yeterli alt yapıya sahip olmayan üniversitelerin gereksinmelerinin karşılanması sağlanmalıdır.

Üniversitenin sunduğu hizmetlerin kalitesi artırılmalıdır. Okullarda varolan sosyal ortam ve tesislerin iyileştirilmesi, öğrencilere sosyal aktivite yapmak istediklerinde araç, gereç, malzeme ve tesis anlamında daha fazla destek olunması sağlanmalıdır.

Okul yönetimlerinin alacağı kararlarda, öğrencilerinde kararlara katılımı çok önemlidir. Öğrencilerin beklenti ve isteklerinin dikkate alınacağı, toplantı ve seminer gibi etkinliklerin artırılması sağlanmalıdır. Bu etkinliklerde öncelikli söz hakkının öğrencilere tanınması, öğrencilerin fikirlerinin ve beklentilerinin dikkate alınması, okudukları üniversitelerindeki okul yönetimlerine karşı hissettikleri memnuniyetleri arttıracak ve bu memnuniyetleride başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin üniversitelere duydukları doyumları düzenli olarak her yıl çalışmalarla ölçülmeli, hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiği ve bu iyileştirmelerin ne şekilde yapılması gerektiği saptanmalıdır.

Öğrencilerle, öğretim elemanlarının, ders müfredatlarının, okul yönetim tarzlarının tanıtıldığı, öğrenci öğretim elamanı ve okul kaynaşmasının sağlanacağı, işbirliktelik duygunun aşılacağı, bilimsel ve sosyal etkinlikler düzenlenmek, öğrencilerin doyum ve memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin daha nitelikli, başarılı ve yenilikçi bakışlara sahip öğrenciler olarak yetiştirmelerine ve mezuniyet sonrası meslek hayatlarına daha sağlam adımlarla ilerlemelerine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

1. Aak, M. (2005). *Beden Eğitimi Öğretmeni El Kitabı*, Morpa Yayınları, İstanbul.
2. Aldemir, C., Gülcan, Y. (2004). Student Satisfaction in Higher Education: A Turkish Case. *Higher Education Menagement and Policy*. Volume 16, No.2 OECD 2004.
3. Arı, R., Gençdoğan, B., Sarı, H., Başaran, I., Yılmaz, M., Şeker, S. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Mikro Yayınları. Ankara.
4. Arun, C. (1990). Türkiye’de Cumhuriyet Devrinde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Çalışmaları ve Aşamaları, *Spor Bilim Dergisi*, Sayı 1.
5. Aybek, A. (2007). *Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine ve Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutumlarında Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
6. Aydın, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutları’nın, Genel Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
7. Azkın, A. N. (2014). *Çanakkale’de Eğitim ve Eğitim Kurumları*, Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
8. Balcıoğlu İ. (2003). *Sporun Sosyolojisi ve Psikolojisi*, Bilge Yayıncılık, İstanbul .
9. Baykal Ü, Sökmen S, Korkmaz Ş, Akgün E. (2011). Determining student satisfaction in a nursing college. Nurse Education Today, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 200;25(4):255-262.
10. Baykal, Ü., Sökmen, S. (2005). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin 1. ile 4. sınıf arasındaki doyum düzeyleri, *Hastane Yönetimi*, Temmuz-Ağustos-Eylül: 56-61.

11. Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz, Ş., Akgün, E. (2002) “Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği” Geliştirme Çalışması, *Hemşirelik Dergisi*, 12(49), 23–32.
12. Baykul, G. S. (2008). *Küreselleşen Dünya’da Kalkınma Sürecinde Ab’deki ve Türkiye’deki Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, İktisat Teorisi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
13. Bayraktar, C. (1999). *Spor Yapan Öğrenciler İle Spor Yapmayan Öğrencilerin Uyum ve Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim Dalı, Doktora Tezi.
14. Bilge, N. (1988). Beden Eğitimi Etkinliklerinde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara.
15. Bilge, N. (1989). *Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi*, Kültür Bakanlığı Yayınları No:1095, Ankara.
16. Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
17. Boyraz, Z. (2008). *Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Teknolojisinin Eğitim - Öğretim Kalitesine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
18. Chiandotto, B., Bini, M., Bertaccini, B., (2007). *Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model*. Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences, Human Capital (Ed. Fabbris, L.). Physica-Verlag A Springer Company.
19. Cirone, J. (2003). *The Service Profit Chain Viewed In An Educational Domain: Is There A Correlation Between Faculty Commitment And Student Satisfaction?* H. Wayne Huizenga School of Business ve Entrepreneurship Nova Southeastern University, Doctorate Dissertation.

20. Çam, M. (2007). *Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenci Doyumu: Ankara Örneği*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
21. Çapan, M. Ş. (1999). *Türk Sporunda Selim Sırrı Tarcan*, Ünyay basımevi, 1. baskı. Muğla.
22. Çelen, A. (2012). *Spor Eğitimi Modeli İle İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal Ve Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.
23. Çelenk, S., Tertemiz, I., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
24. D.P.T.(1983). 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı, S.İ.Ö.İ.K. Raporu, Beden Eğitimi ve Sporun Temel Kavramları ve Deyimleri Komisyonu Hazırlık Çalışmaları, Ankara.
25. Dilci, T. (2009). *Eğitim Bilimleri Alanında Yürütülen Lisansüstü Eğitimi'nin Öğrenci ve Öğretim Elemanları Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
26. Doğanay, A., Sarı, M. (2006). Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Ölçeği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2) Erişim Tarihi: 04.08.2014. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/33>
27. Egelioglu, N., Arslan, S., Bakan, G. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, (1):14-24.
28. Elliot, K. M., Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach To Assessing This Important Concept, *Journal of Higher Education Policy and Menagement*, 24 (2).

29. Elrod, M. R. (2002). *A Comparison Of Institutional Factors And Student Satisfaction: Retention Implications In A Hispanic-Serving Community College*, Doctorate Dissertation, New Mexico State University.
30. Erdoğan, İ. (2003) Karşılaştırmalı Eğitim, Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemszenmesi Gereken Bir Alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265 – 282.
31. Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi, 4. Baskı, Ankara. Erişim: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-7908-1751-5\\_4](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-7908-1751-5_4)
32. Erten, R. (2007). *Milletlerarası Özel Hukukta Spor*, Adalet Yayınevi, Ankara.
33. Eynur, R. B. (2002). *Türkiye’deki Üniversitelerde Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitim Öğretim Programlarının Bazı Ülkelerdeki Üniversiteler İle Karşılaştırılması*, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
34. Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, 3. Baskı, Şubat.
35. Fromm, E. (1997). *Erdem ve Mutluluk* (Çev. Ayda Yörükkan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. No:325.
36. Görücü, A. ( 2001). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Okuyan Öğrencilerin Spor Yapma Amaçları ve Spora Yönlendirilmelerinde Etkin Olan Faktörler: Konya Örneği*, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
37. Grace, B. Y., Kim, J. H. (2008). Testing the mediating effect of the quality of college life in the student satisfaction and student loyalty relationship, *Applied Research in Quality of life*, 3(1), 1-21.
38. Grove, S. J. (2001). *Comparison And Predictors Of Student Satisfaction With Their Performance In University Courses Delivered By Point-To-Point And Multipoint Interactive Television*, Doctorate Dissertation, The University of Michigan.

39. Gül, M. (2011). *Üniversitelerde Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Spor Sponsorluğu Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
40. Gülcan Y, Kuştepeli Y, Aldemir A. (2002). Yükseköğretim’de Öğrenci Doyumu: Kuramsal Bir Çerçeve Ve Görgül Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını*, 7(1): 99-114.
41. Gültekin, M., Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliği’nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sistemi’nin Durumu, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
42. Günay, N. (2013). Atatürk Döneminde Türkiye’de Beden Eğitiminin Gelişimi ve Gazi Beden Terbiyesi Bölümü, *Development*.  
<http://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/03-Nejla-G%C3%BCnay.pdf>  
Erişim Tarihi: 26.09.20014
43. Gyat, L. G. (2000). *Adult Student Satisfaction With Overall Learning Experiences At East Tennessee State University*. A Thesis Presented to the Faculty of the School of Continuing Studies East Tennessee State University.
44. Harmandar, D. (2010). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Programlarının İncelenmesi: Türkiye-Belçika Karşılaştırması*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
45. Harvey, L. (2001). *Student Feedback: A Report To The Higher Education Funding Council For England*, Centre for Research into Quality, The University of Central England, Birmingham.
46. Hom, W. (2002). *Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Services*.  
<http://eric.ed.gov/?id=ED481317>, Erişim tarihi: 05.08.2014,
47. <http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim>, Erişim Tarihi: 13.06.2014

48. [http://www.sporakademisi.com/index.asp?menu=T%FCrkiyede%20Beden%20E%F0itimi%20&menu\\_id=333](http://www.sporakademisi.com/index.asp?menu=T%FCrkiyede%20Beden%20E%F0itimi%20&menu_id=333) erişim tarihi:12.07.2014
49. <http://www.turkcebilgi.com/sozluk/e%C4%9Fitim>, Erişim tarihi: 15.06.2014
50. Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar (9. Basım)*. Evrim Basım Yayın Dağıtım. İstanbul.
51. Kale, R., Ersen, E. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
52. Kao, Ju-I. (2003). *Student Satisfaction In Public, Private, And Technical Colleges In Southern Taiwan*, Graduate School The University of South Dakota, Doctorate Dissertaion.
53. Karaküçük, S. (1989). *Beden Eğitimi Öğretmeni'nin Eğitimi*, Gazi Kitapevi, Ankara.
54. Kat, H. (2009). *Bireysel Sporcularla Takım Sporcularının Stres Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
55. Kaynar, A., Şahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülke, F., Öztürk, H., (2006). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Doyum Düzeyleri, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 12-19.
56. McClain, R. E. (2000). *Predictive Factors Of School Satisfaction In Students With Learning Disabilities*, A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School, Marquette University.
57. Meb Mevzuat. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı, Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Madde 3. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27587\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27587_0.html), Erişim Tarihi: 15.06.2014
58. Meb Mevzuat. (2012). Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 18. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_1/temelkanun\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html), Erişim tarihi: 15.06.2014

59. Medinets, A. F. (2004). *Determinants Of School Effectiveness And Student Satisfaction In Colleges And Universities*, Rutgers Business School Rutgers, the State University of New Jersey. Doctorate Dissertation.
60. Moller, V. (1996). Life Satisfaction and Expectations For The Future In Sample Of University Students: Are Search Note. *South African Journal Of Sociology*, 27(1), 109-125.
61. Öngider, N., Yüksel, İ. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrencilerinin Psikolojik Gereksinimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme, *Türk Psikoloji Bülteni*, Şubat.
62. Özer, U. (2011). *Çağdaş Spor Bilincinin Oluşmasında Spor Yöneticilerinin Görüşleri*, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
63. Özgüngör, S. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Yaşantısına İlişkin Doyum Düzeylerini Belirleyen Öğrenci ve Okul Özellikleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 623-644.
64. Özkan, H. (1999). "Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek için Bir Model". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
65. Özkaya, S. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Beden Eğitimi Dersi ve Beden Eğitimi Öğretmenlerine Karşı Tutumları*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
66. Pattama, R. (2003). *Student Satisfaction In Thai Private Vocational Schools. Doctorate Dissertation*, Department of Educational Administration and Foundations Illinois State University.
67. Rask, K., Astedt-Kurki, P., Laippala, P., (2002). *Adolescent Subjective Well-Being and Realized Values*. J Adv Nurs, 38(3), 254-263.
68. Rector, V. Y. (2002). *A Comparative Examination of Student Satisfaction by Ethnicity at Historically Black and Predominately White Land-Grant Institutions*, Masters of Arts In Education, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

69. Richardson, D., Jennifer, C., Karen, S. D. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. *Research Center for Educational Technology, Purdue University, JALAN*, 7(1).
70. Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İİBF Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79.
71. Scott, P. (2002). Küreselleşme Ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193–208.
72. Sener, J., Humbert, J. (2002). Student Satisfaction With Online Learning: An Expanding Universe, *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, 4, 245-260.
73. Sezgin, F. M. (2008). *Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
74. Shirk, W.G. (2002). *A Study Of The Relationship Between Student Satisfaction And Ethnicity, Gender, And Grade Point Average At A Private, Non-Denominational, Midwestern University*, Faculty Of The Oral Roberts University, Doctorate Dissertation.
75. Subaşı, R. (2006). *2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
76. Sunay, H., Saracaloğlu, A. S. (2003). Türk Sporcusunun Spordan Beklentileri İle Spora Yönelten Unsurlar, Ankara Üniversitesi, *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 43-48. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/910/>, Erişim Tarihi: 17.06.2014
77. Şahin, E., Göral, M., Demirel, M., Demirel, H. D., Arslan, F. (2014). Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Hizmetlerine

- İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi, *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 38-45.
78. Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., Fırat, Ş. N., (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 429-452.
79. Şahin, Ş. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*, Mersin Üniversitesi, Sağlık bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
80. Şenel, Z. (2003). *Çevrimiçi Bir Destek Olarak sunulan İktisada Giriş Dersinin Öğrenci Memnuniyeti Üzerine Etkisi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde Bir Uygulama Örneği*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
81. Tamer, K., Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ada Matbaacılık, Ankara.
82. Temel, D. (2010). *Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
83. Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 150.
84. Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi İle Yabancı Okullarının Bu Sistem Üzerindeki Etkiler*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
85. Trudeau, C. S. (1999). *A Study Of Overall Student Satisfaction And The Factors Influencing Satisfaction At A Midwestern Church- Related College*. Doctorate Dissertation, Education in the Department of Higher Education Indiana University.
86. Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara.
87. Türkel, Ç. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin sportif faaliyete katılım düzeyi ile sosyal uyum ve iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin*

- incelenmesi.* Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
88. Türkmen, M. (2013). Erken Cumhuriyette Beden Eğitimi ve Sporun İdeolojik Temelleri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, volume 8(6), 729-740.
89. Ulukan, M., Şahan, H., Akpınar, S., Akpınar, Ö. (2008). Spor-Medya İlişkilerinde İletişim Teknolojilerinin Rolü, *Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 2(2).
90. Ulusoy, H., Arslan, Ç., Öztürk, N., Bekar, M., (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitimleriyle İlgili Memnuniyet Düzeylerinin Saptanması, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(2), 15-24.
91. Ulyatt, D. (2003). *Satisfaction Of Students and Administrators Toward Support Systems In Online Degree Programs: A Case Study*, Doctorate Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
92. Ünsal, B., Ramazanoğlu, F. (2013). Spor Medyasının Toplum Üzerindeki Sosyolojik Etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 4.
93. Walker, B. (2002). *Factors Influencing Student Satisfaction Of College At An Historically Black University*, Graduate School of Texas Southern University, Doctorate Dissertation.
94. Wiers, J. J., Stensaker, B., Groggaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards An Empirical Deconstruction Of The Concept, *Quality in Higher Education*, 8 (2) <http://engweb.info/documents/research/student-feedback/Student%20Satisfaction%20Towards%20an%20empirical%20deconstruction%20of%20the%20concept.pdf>, Erişim Tarihi: 07.08.2014
95. Yalız, D. (2006), *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Alan Bilgisi Derslerinde Amaçların Gerçekleşme Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
96. Yaman, Ç. (2009). Formatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1) Erişim:

<http://www.researchgate.net/publication/26598487> Job satisfaction levels of formative physical education teachers

97. Yangın, H. B., Kırca, N., (2013). Antalya Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 78.
98. Yelkikalan, N., Sümer, B., Temel, S., (2006). Fakültelerin Değerlendirilmesinde Öğrenci Algılamaları, *Selçuk Üniversitesi, Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(9), 144-160.
99. Yetim A. (2000). *Sosyoloji ve Spor*, Topkar Matbaacılık, Ankara.
100. Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve Spor*, Morpa Yayınları, Ankara.
101. Yıldırım, S. (2011). *Lisanslı Olarak Takım Spor ve Bireysel Spor Yapan İle Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
102. Yıldız, M. A., Özdağ, S. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarının İstihdam Durumlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1).
103. Yılmaz, H. (2012). *Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerde Yapılan Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Biyomotorik Özellikleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
104. Yılmaz, T. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Ordu İli Uygulaması)*, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
105. Yücel, M. (2004). Gelişim ve Öğrenmenin Spor Kültürünün Oluşmasına Etkisi, *Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları*. 100–108.

**EKLER**

EK1: Bilimsel Çalışma İzni

EK2: Veri Formu

EK3: Öğrenci Doyum Ölçeği

EK4: Veriler

EK5: İstatistik Test Sonuçları

**EK 1: BİLİMSEL ÇALIŞMA İZİNİ**

T.C.  
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Sayı :91647215 / 17  
Konu : Bilimsel Çalışma İzni Hk.

18 / 02 / 2014

**İLGİLİ MAKAMA**

Üniversitemiz, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisi olan **Emine ŞAHİN**' in yürütmekte olduğu "**Spor Eğitimi Veren Fakülteler ve Yüksekokullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Eğitim Hizmetlerine İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi**" konulu Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında; Üniversitenizin Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi veren Fakülte / Enstitü / Yüksekokul / Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulayacaktır. Üniversite öğrencilerine uygulanacak olan anket formu ekte sunulmuştur.

Gereğini Bilginize Arz Ederim.

  
**Doç. Dr. Mehmet ACET**  
Anabilim Dalı Başkanı

Ek 1: Anket Formu (2 Sayfa)



### EK 3: ÖĞRENCİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Maddeler No		Kesinlikle Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Kararsız (3)	Katılmıyor (2)	Kesinlikle Katılmıyor (1)
1	Öğretim elemanları öğrenciye önem ve değer verdiklerini belli eder.					
2	Öğretim elemanları derslerine önem verir, iyi hazırlanır ve sunarlar.					
3	Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iyi bir iletişim vardır.					
4	Öğretim elemanları adil ve ayrımcılık gözetmeyen bir sınav/proje/performans değerlendirmesi yaparlar.					
5	Öğretim elemanları, ders dışında da öğrencilere yardım etmeye, onları dinlemeye ve anlamaya çalışır.					
6	Öğrenciler, öğretim elemanlarına programlarında belirtilen ders dışı zamanlarında rahatça ulaşabilir.					
7	Öğrenciler, öğretim elemanlarının tavırlarının yapıcı ve olumlu olmasından dolayı, çekinmeden odalarına gidebilir ve soru sorabilirler.					
8	Öğretim elemanları yeni gelişmelerin öğrenciye aktarılmasına önem verir.					
9	Öğretim elemanları işlerini seyerek ve içtenlikle yaparlar.					
10	Öğretim elemanları, öğrencilerin sorunları ile ilgilenir ve onlara yardımcı olmaya çalışır.					
11	Öğrencilerin gelecek planlarıyla ilgili olarak rehberlik/danışmanlık hizmeti verilir.					
12	Mezun olacak öğrencilere iş bulma konusunda danışmanlık/ rehberlik hizmeti verilir.					
13	Okul yönetimi tarafından, engelli öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik gereksinimleri dikkate alınır.					
14	Okul yöneticileri; öğrenciler, veliler ve okulla ilişkisi olan diğer kurum / kuruluşlarla görüşmek için zaman ayırırlar.					
15	Okul yönetimi, tavır, söz ve eylemleri ile kurumun değer, amaç ve hedeflerini benimsediğini gösterir.					
16	Öğrencilerin eğitimdeki başarı ve performanslarını artırmaları için, okul yönetimi ve öğretim elemanları tarafından gerekli destek verilir.					
17	Okul yönetimi, yeni fikir ve düşünceleri, iletişimi, bilgi paylaşımını ve anabilim dalları arasındaki yardımlaşmayı destekler.					
18	Öğrenciler, okul yönetiminin kendilerine güven duyduğunu, okulun önemli ve değerli bir bireyi olduklarını hisseder.					
19	Okul yönetimi, uygulama çalışmalarını öğrenci eğitiminin önemli bir kısmı olarak algılar ve ciddiye alır.					
20	Okul yönetimi, öğrencilerin haklı taleplerini karşılamaya ve sorunlarıyla ilgilenmeye gayret eder.					
21	Öğrencilere, okulun amaç-hedef ve felsefesi hakkında bilgi verilir.					
22	Okulda öğrencilerin görüşleri, beklentileri ve memnuniyetleri çeşitli anketlerle ölçülerek sonuçları öğrencilerle paylaşılır.					
23	Öğrencilerin müfredat programı, öğretim elemanları ve dersler hakkındaki görüş ve düşünceleri, çeşitli değerlendirme yöntemleri ile belirlenerek iyileştirmeler yapılır.					
24	Öğrenci temsilcileri öğrencilerin istek ve sorunlarını dile getirebilecek liderliğe sahip öğrenciler arasından adil ve demokratik bir şekilde seçilir.					
25	Öğrenci temsilcisi, okul toplantılarına katılıp görüş bildirir ve sonuçları arkadaşları ile paylaşır.					
26	Okul yöneticileri ve anabilim dalı başkanları, öğrencilerle amaç ve hedef birliği oluşturmak için çalışmalar, görüşmeler ve toplantılar yapar.					
27	Eğitimi iyileştirme çalışmaları öğrencilerle birlikte yürütülür.					
28	Öğrencilerin komite oluşturarak eğitimi iyileştirme çalışmalarına katılımı sağlanır.					
29	Okulda, öğrencilerin katılımının sağlandığı bilimsel çalışmaların sonuçları duyurulur.					
30	Okul ortamı sıcak, sevecen ve huzurludur.					
31	Öğrencilere sağlık hizmetleri ile ilgili sağlanan olanaklar yeterlidir.					
32	Öğrencilere, kendi aralarında sosyal etkinlik düzenlemeleri için gerekli olanak sağlanır.					
33	Öğrencilere sağlık taramaları ve bağışıklama çalışmaları yapılır.					
34	Öğrencilerin okulda yapılan toplantı, seminer vb. faaliyetlerden haberdar olmaları için duyurular düzenli ve görünür biçimde yapılır.					
35	Okulun eğitim ve bilimsel etkinlikleri; seminer, toplantı, duyuru vb. iletişim araçlarıyla öğrencilere anlatılır.					
36	Toplumda ve sağlık sektöründe itibarı yüksek olduğundan öğrenciler bu okulu tercih eder.					
37	İdari personel, öğrenciler ile iyi bir iletişim kurar.					

38	Okuldaki eğitim araç gereçleri (bilgisayar, barkovizyon, maket gibi teknik malzemeler) öğrencilerin kullanımına açıktır.					
39	Okuldaki eğitim ve hizmet süreçlerinin sorumluları belirlidir ve öğrenci hangi işlem için kime gideceğini bilir.					
40	Okuldaki öğrenci bürosu (öğrenci işleri) öğrenci isteklerini dikkate alarak işini eksiksiz ve doğru yapar.					
41	Okulda, öğrencilere topluluk karşısında kendilerini ifade etme becerisi kazandırılır.					
42	Öğrenciler analitik düşünmeye, sorgulamaya ve yaratıcılığı geliştiren konular ve projeler üzerinde çalışmaya yönlendirilir.					
43	Eğitim öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğrenci odaklıdır.					
44	Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilerin kendi sorumluluklarını taşımaları desteklenir.					
45	Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için ekip çalışmaları yapmaları desteklenir.					
46	Okulda, öğrencilere güncel ve yeterli mesleki bilgiler kazandırılır.					
47	Eğitim/öğretim yöntemleri yüksekokulun hedeflerine ve mesleki değerlere uygundur.					
48	Temel bilimlerle ilgili dersler, laboratuvar ile desteklenir.					
49	Öğrenci hemşiresinin sorumluluğu ve rolü açıkça belirlenerek, uygulama ortamındaki ekibe/yönetime benimsenir.					
50	Uygulama ortamında öğrencilerin hakları korunarak etkili şekilde savunulur.					
51	Her bölüm/ anabilim dalının ders içerikleri güncellenir.					
52	Okul dışından alınması gereken derslerin saatleri öğrencilere uygun şekilde düzenlenir.					
53	Öğrencilerin daha iyi motive olmaları için (farklı uygulama alanlarına ziyaret ve bu kurumların tanıtımı, sağlık ekip üyeleri ile tanışma, yüksekokul yönetimine katılım vb.) çalışmalar yapılır.					



























## EK 5: İSTATİSTİK TEST SONUÇLARI

## 1. Betimsel Veriler (Descriptive)

## Statistics

		Okul	yaş
N	Valid	861	861
	Missing	0	0

## Okul

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pamukkale Üniversitesi	240	27,9	27,9	27,9
	Dumlupınar Üniversitesi	210	24,4	24,4	52,3
	Celal Bayar Üniversitesi	225	26,1	26,1	78,4
	Muğla Üniversitesi	186	21,6	21,6	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kadın	393	45,6	45,6	45,6
	erkek	468	54,4	54,4	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## yaş

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17-20	196	22,8	22,8	22,8
	21-25	592	68,8	68,8	91,5
	26-30	73	8,5	8,5	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## bölüm

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Beden eğitimi öğretmenliği	201	23,3	23,3	23,3
	Antrenörlük eğitimi	220	25,6	25,6	48,9
	Spor yöneticiliği	224	26,0	26,0	74,9
	Rekreasyon	216	25,1	25,1	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## sınıf

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.sınıf	186	21,6	21,6	21,6
	2.sınıf	247	28,7	28,7	50,3
	3.sınıf	215	25,0	25,0	75,3
	4.sınıf	213	24,7	24,7	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## refah düzeyi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	çok kötü	24	2,8	2,8	2,8
	kötü	83	9,6	9,6	12,4
	normal	387	44,9	44,9	57,4
	iyi	284	33,0	33,0	90,4
	çok iyi	83	9,6	9,6	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## spor yapma durumu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	evet	638	74,1	74,1	74,1
	hayır	223	25,9	25,9	100,0
	Total	861	100,0	100,0	

## 2. Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		ogretimeler nleri	okulyonetimi	kararlarakati lim	bilimselsosyal veteknik	egitimogretim niteligi
N		861	861	861	861	861
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,3641	3,2738	3,2426	3,2756	3,2753
	Std. Deviation	,79301	,80295	,87478	,80777	,83707
Most Extreme Differences	Absolute	,065	,073	,066	,051	,057
	Positive	,029	,038	,032	,030	,027
	Negative	-,065	-,073	-,066	-,051	-,057
Kolmogorov-Smirnov Z		1,917	2,150	1,923	1,490	1,678
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001	,000	,001	,024	,007

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## 3. Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

### Ranks

	cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ogretimeler nleri	kadın	393	431,35	169522,50
	erkek	468	430,70	201568,50
	Total	861		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	ogretimeler nleri
Mann-Whitney U	91822,500
Wilcoxon W	201568,500
Z	-,038
Asymp. Sig. (2-tailed)	,969

a. Grouping Variable: cinsiyet

### Ranks

	cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
okulyonetimi	kadın	393	421,01	165458,50
	erkek	468	439,39	205632,50
	Total	861		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	okulyonetimi
Mann-Whitney U	88037,500
Wilcoxon W	165458,500
Z	-1,081
Asymp. Sig. (2-tailed)	,280

a. Grouping Variable: cinsiyet

### Ranks

	cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
kararlarakati lim	kadın	393	427,79	168122,00
	erkek	468	433,69	202969,00
	Total	861		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	kararlarakati lim
Mann-Whitney U	90701,000
Wilcoxon W	168122,000
Z	-,347
Asymp. Sig. (2-tailed)	,728

a. Grouping Variable: cinsiyet

## Ranks

	cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
bilimselsosyalveteknik	kadın	393	431,63	169629,50
	erkek	468	430,47	201461,50
	Total	861		

Test Statistics<sup>a</sup>

	bilimselsosyal veteknik
Mann-Whitney U	91715,500
Wilcoxon W	201461,500
Z	-,068
Asymp. Sig. (2-tailed)	,946

a. Grouping Variable: cinsiyet

## Ranks

	cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
egitimogretimniteligi	kadın	393	431,05	169401,50
	erkek	468	430,96	201689,50
	Total	861		

Test Statistics<sup>a</sup>

	egitimogretim niteligi
Mann-Whitney U	91943,500
Wilcoxon W	201689,500
Z	-,005
Asymp. Sig. (2-tailed)	,996

a. Grouping Variable: cinsiyet

**4. Üniversitelere Göre Kruskal Wallis test Sonuçları**

## Ranks

	Okul	N	Mean Rank
ogretimelemanlari	Pamukkale Üniversitesi	240	451,79
	Dundupınar Üniversitesi	210	512,16
	Celal Bayar Üniversitesi	225	371,11
	Muğla Üniversitesi	186	384,98
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ogretimelema nları
Chi-Square	43,515
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Okul

## Ranks

	Okul	N	Mean Rank
okulyonetimi	Pamukkale Üniversitesi	240	460,29
	Dundupınar Üniversitesi	210	485,37
	Celal Bayar Üniversitesi	225	385,82
	Muğla Üniversitesi	186	386,47
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	okulyonetimi
Chi-Square	26,808
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Okul

## Ranks

	Okul	N	Mean Rank
kararlarakatilim	Pamukkale Üniversitesi	240	449,41
	Dundupınar Üniversitesi	210	510,65
	Celal Bayar Üniversitesi	225	389,21
	Muğla Üniversitesi	186	367,86
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	kararlarakati lim
Chi-Square	41,304
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Okul

## Ranks

	Okul	N	Mean Rank
bilimselsosyalveteknik	Pamukkale Üniversitesi	240	472,22
	Dundupnar Üniversitesi	210	452,38
	Celal Bayar Üniversitesi	225	398,48
	Muğla Üniversitesi	186	393,02
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	bilimselsosyal veteknik
Chi-Square	16,349
df	3
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Okul

## Ranks

	Okul	N	Mean Rank
egitimogretimniteligi	Pamukkale Üniversitesi	240	461,26
	Dundupnar Üniversitesi	210	466,30
	Celal Bayar Üniversitesi	225	410,17
	Muğla Üniversitesi	186	377,29
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	egitimogretim niteligi
Chi-Square	18,056
df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Okul**5. Bölümlere Göre Kruskal Wallis Test Sonuçları**

## Ranks

	bölüm	N	Mean Rank
ogretimelemanlari	Beden eğitimi öğretmenliği	201	428,79
	Antrenörlük eğitimi	220	407,80
	Spor yöneticiliği	224	429,79
	Rekreasyon	216	457,94
	Total	861	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	ogretimelema nları
Chi-Square	4,475
df	3
Asymp. Sig.	,215

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
bölüm

## Ranks

		<b>bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>okulyonetimi</b>		<b>Beden eğitimi öğretmenliği</b>	<b>201</b>	<b>439,79</b>
		<b>Antrenörlük eğitimi</b>	<b>220</b>	<b>399,11</b>
		<b>Spor yöneticiliği</b>	<b>224</b>	<b>443,25</b>
		<b>Rekreasyon</b>	<b>216</b>	<b>442,59</b>
		<b>Total</b>	<b>861</b>	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	<b>okulyonetimi</b>
<b>Chi-Square</b>	<b>4,891</b>
<b>df</b>	<b>3</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>,180</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
bölüm

## Ranks

		<b>bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>kararlarakatilim</b>		<b>Beden eğitimi öğretmenliği</b>	<b>201</b>	<b>428,82</b>
		<b>Antrenörlük eğitimi</b>	<b>220</b>	<b>406,77</b>
		<b>Spor yöneticiliği</b>	<b>224</b>	<b>439,71</b>
		<b>Rekreasyon</b>	<b>216</b>	<b>448,68</b>
		<b>Total</b>	<b>861</b>	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	<b>kararlarakati lim</b>
<b>Chi-Square</b>	<b>3,479</b>
<b>df</b>	<b>3</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>,323</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
bölüm

## Ranks

	<b>bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>bilimselsosyalveteknik</b>	<b>Beden eğitimi öğretmenliği</b>	<b>201</b>	<b>434,02</b>
	<b>Antrenörlük eğitimi</b>	<b>220</b>	<b>392,49</b>
	<b>Spor yöneticiliği</b>	<b>224</b>	<b>447,79</b>
	<b>Rekreasyon</b>	<b>216</b>	<b>450,00</b>
	<b>Total</b>	<b>861</b>	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	<b>bilimselsosyalveteknik</b>
<b>Chi-Square</b>	<b>7,596</b>
<b>df</b>	<b>3</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>,055</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
bölüm

## Ranks

	<b>bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>
<b>egitimogretimniteligi</b>	<b>Beden eğitimi öğretmenliği</b>	<b>201</b>	<b>422,84</b>
	<b>Antrenörlük eğitimi</b>	<b>220</b>	<b>402,39</b>
	<b>Spor yöneticiliği</b>	<b>224</b>	<b>439,93</b>
	<b>Rekreasyon</b>	<b>216</b>	<b>458,47</b>
	<b>Total</b>	<b>861</b>	

Test Statistics<sup>a,b</sup>

	<b>egitimogretimniteligi</b>
<b>Chi-Square</b>	<b>6,056</b>
<b>df</b>	<b>3</b>
<b>Asymp. Sig.</b>	<b>,109</b>

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
bölüm