

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR  
ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE  
İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK  
TUTUMLARININ ÖĞRETMENLİK  
MESLEĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**YAZAR: NECLA YAŞAR  
EDİTÖR: PROF. DR. CEMAL GÜNDOĞDU**

**EĞİTİM**  
yayınevi

## BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yazar: Necla Yaşar

Editör: Prof. Dr. Cemal Gündoğdu

**Yayınevi Grubu Genel Başkanı:** Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

**Genel Yayın Yönetmeni:** Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

**Sayfa Tasarımı:** Kübra Konca Nam

**Kapak Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

**Yayıncı Sertifika No:** 76780

**E-ISBN:** 978-625-385-904-6

1. Baskı, Nisan 2026

### Kütüphane Kimlik Kartı

## BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yazar: Necla Yaşar

Editör: Prof. Dr. Cemal Gündoğdu

XII+90 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-904-6

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.



### Yayınevi Türkiye Ofis:

**Konya:** Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

**İstanbul:** Salon Yayınları, Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

**Santral:** +90 332 351 92 85

**Editör hatları:** +90 533 151 50 42, +90 507 151 50 43

bilgi@egitimyayinevi.com

**Yayınevi Amerika Ofis:** New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

**Lojistik ve Sevkiyat Merkezi:** Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

**İnternet Satış:** www.kitapmatik.com.tr

**Whatsapp hattı:** +90 553 950 50 37

bilgi@kitapmatik.com.tr

**Kitabevi Şubesi:** Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

**Whatsapp hattı:** +90 501 651 92 85

bilgi@egitimkitabevi.com

**EĞİTİM YAYINEVİ**  
**GRUBU**

**EĞİTİM**  
YAYINEVİ

**SALON**  
YAYINLARI

**kitapmatik**  
Lojistik ve Sevkiyat Merkezi

**Kitapmatik**  
Konya

**EĞİTİM**  
Kitabevi

*Bu kitabı 6 Şubat depreminde vefat eden tüm  
merhumlara ve kıymetli depremzede kardeşlerime  
atfediyorum.*

# İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	4
2. Sayıtlar .....	5
3. Sınırlılıklar .....	6
4. Hipotezler .....	6
2. GENEL BİLGİLER.....	11
2.1. Meslek .....	11
2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	11
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği .....	13
2.3.1. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Beden Eğitimi ve Spor.....	18
2.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri .....	22
2.4.1. Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı .....	26
2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımı .....	28

3. MATERYAL VE METOT.....	33
3.1. Araştırmanın Tipi .....	33
3.2. Araştırma Grubu.....	33
3.2.1. Evren ve Örneklem .....	34
3.3. Ölçme Araçları .....	34
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması .....	35
3.5. İstatistiki Analizler .....	35
4. BULGULAR .....	37
4.1. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	39
5. TARTIŞMA .....	64
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	75
6.1. Sonuç.....	75
6.2. Öneriler.....	77
7. KAYNAKÇA .....	79

## ÖZET

### **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**

**Amaç:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemek ve Öğretmenlerin mesleki tutumları ile Bilgi iletişim teknolojileri tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır.

**Materyal ve Metot:** Bu çalışma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Çalışmada; “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ile Türkçe’ye uyarlanan “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. *Çalışmanın evreni;* İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında çalışan (n=4216) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluştururken, *örneklemi ise,* Random yöntemiyle seçilmiş (n=376) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın verileri SPSS.22 programı ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ile basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren gruplamalar için parametrik testler kullanılmıştır. Çoklu grupların karşılaştırılmasında non-parametrik testler uygulanmış olup, anlamlılık düzeyi  $p \leq 0,05$  olarak kabul edilmiştir, Ölçekler arasındaki korelasyona bakılmıştır.

**Bulgular;** Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği alt boyutlarından; Değer verme, Mesleki Tükenmişlik ve İlgisizlik Boyutlarında BİT’e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir, Mesleki Gelişime

Açıklık boyutu ile BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,388$ ,  $p<0,01$ ).

**Sonuç:** BİT'e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği puanları, Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Genel olarak, BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları ile öğretmenlerin mesleki tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler;** Spor, Spor Teknolojileri, Beden Eğitimi ve Spor, Öğretmenlik Mesleği

# ABSTRACT

## **Examining the Effect of Physical Education and Sports Teachers' Attitudes Towards Information and Communication Technologies on the Teaching Profession**

**Aim:** This study aims to determine the attitudes of Physical Education and Sports teachers toward Information and Communication Technologies (ICT) and to examine the relationship between their ICT attitudes and professional attitudes toward the teaching profession.

**Material and Method:** The research was conducted using a relational survey design. Two data collection tools were used: the Attitude Scale Toward the Teaching Profession and the Turkish-adapted Attitude Scale Toward Information and Communication Technologies. The study population consisted of Physical Education and Sports teachers ( $n = 4216$ ) working on both the European and Asian sides of Istanbul. The sample included 376 teachers selected through random sampling. Data were analyzed using SPSS 22. Normality was examined through the Kolmogorov–Smirnov test and skewness–kurtosis values. Parametric tests were applied to normally distributed groups, while non-parametric tests were used for comparisons involving multiple groups. The significance level was set at  $p \leq 0.05$ . Correlation analyses were conducted between the scales.

**Findings:** The findings revealed a low but positive correlation between ICT attitude scores and the sub-dimensions of the teaching profession attitude scale, including value, professional burnout, and indifference. A

moderate positive correlation was identified between ICT attitudes and openness to professional development ( $r = 0.388, p < 0.01$ ).

**Conclusion:** ICT attitudes significantly predicted teachers' professional attitude scores ( $p < 0.05$ ). Overall, positive and meaningful relationships were observed between teachers' ICT attitudes and their professional attitudes.

**Keywords:** Sports, Sports Technologies, Physical Education and Sports, Teaching Profession

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>AR</b>	: Arttırılmış Gerçeklik
<b>BİT</b>	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
<b>BT</b>	: Bilgi Teknolojileri
<b>IT</b>	: Nesnelerin İnterneti
<b>KwH</b>	: Kruskal Wallis H Testi
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MEM</b>	: Milli Eğitim Müdürlüğü
<b>ÖMİTÖ</b>	: Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>TİCİ</b>	: Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı
<b>TFV</b>	: Toplam Faktör Verimliliği
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 4.1.</b>	Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi .....37
<b>Tablo 4.2.</b>	Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....39
<b>Tablo 4.3.</b>	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İfadelerine Yönelik Bulgular .....40
<b>Tablo 4.4.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmenlerin Tutum İfadelerine Yönelik Bulgular .....43
<b>Tablo 4.5.</b>	Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular.....46
<b>Tablo 4.6.</b>	Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-testi Bulguları.....48
<b>Tablo 4.7.</b>	Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....49
<b>Tablo 4.8.</b>	Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....51
<b>Tablo 4.9.</b>	Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına yönelik Bulgular .....52
<b>Tablo 4.10.</b>	Ölçek Puanlarının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....55
<b>Tablo 4.11.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular Pearson korelasyon testi .....59
<b>Tablo 4.12.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Değer Verme Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular .....60
<b>Tablo 4.13.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki tükenmişlik Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular .....60
<b>Tablo 4.14.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının İlgisizlik Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular .....61

<b>Tablo 4.15.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Gelişime Açıklık Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular .....	61
<b>Tablo 4.16.</b>	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Genel Puanına etkisine İlişkin Bulgular .....	62

# 1. GİRİŞ

Bilgi ve İletişim Teknolojilerine ilişkin gelişmeler, dünya genelinde sosyal yapının tüm alanlarında birçok değişikliğe yol açmıştır. Bu değişimler eğitim kurumlarını da etkisi altına almıştır. Bununla uyumlu olarak, BİT'in eğitime uygulanması giderek önem kazanmaktadır. Birçok ülkede BİT Öğrenme-öğretme süreçlerin tasarlanması planlanması denetilmesi, yönetilmesi ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde eğitimciler açısından ana araç haline gelmiştir (1).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri; bilimsel araştırma yapabilme kapasiteleri, teknolojik ilerlemeleri, yenilik üretme ve girişimcilik yetenekleriyle doğrudan ilişkilidir (2). İçinde bulunduğumuz yüzyılda, bilgi ve iletişim teknolojileri hızla evrilerek, ihtiyaç duyulan becerilerin içeriğini dönüştürmüştür. 21. yüzyılın dinamik yaşam koşulları, bireylerin sadece yeni değil, ayrıca farklı ve çok yönlü becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (3).

Modern toplumların baş döndürücü hızla değişen koşullarına uyum sağlayabilmeleri, ancak donanımlı bireyler yetiştirmeleriyle mümkündür. Bu bağlamda en büyük sorumluluk, eğitim sistemiyle beraber bu sistemi uygulamaya koyan öğretmenlerin omuzlarındadır (5). Sınıf içinde eğitimin asıl taşıyıcısı olan öğretmen, alan bilgisi sağlam, donanımı yüksek ve mesleğine yatkın olduğunda, eğitimde öngörülen hedeflere ulaşmak da mümkün hâle gelir. Öğretmen yetiştirme sürecinin stratejik önemi tartışılmazdır; nitekim bu gerçeği kavramış ülkeler, uzman ve yetkin öğretmenler yetiştirmeye yönelik yoğun çabalar yürütmektedir. Öğretmenlerden yalnızca mesleki yeterlik

kazanmaları değil, mesleki tutumlarını da uluslararası standartlar düzeyinde sürdürmeleri beklenmektedir (4). Eğitim teknolojisi, “genel olarak eğitimi, özelden ise öğrenme süreçlerini işlevsel biçimde yapılandırmak amacıyla bilgi ve becerilerin kullanımı” biçiminde tanımlanmıştır (6). Güncel teknolojilerin öğrenme ortamlarına entegrasyonu; öğretmeni, öğrenciyi ve öğrenme sürecini bütüncül olarak olumlu etkileyerek öğretim kalitesinin belirgin şekilde yükselmesini sağlamaktadır.

Eğitimde teknolojinin etkisini ve yerini kavrayabilmek için, eğitimin; geçmişten günümüze inovasyonu bağlamındaki yaklaşımları ve dönüşümleri göz önünde bulundurmak elzemdir. Geleneksel eğitim ve öğretim süreçlerinde eğitim, büyük ölçüde öğretmen merkezli olarak şekillenmekteydi. Bu anlayışta, öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran, öğrenci ise bu bilgiyi pasif biçimde alan bir konumdaydı. Talebelerin eğitim dönemleri boyunca derslerde katılımcı konumda olması sınırlıydı. Böylece bilgi edinimi genellikle öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleşmekteydi (7). Ancak teknolojinin eğitim alanına entegrasyonu ile birlikte öğretim anlayışında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Modern eğitim sistemleri, öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyerek bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik etmektedir. Dijital öğrenme ortamları, öğrencilere sadece bilgiye ulaşım kolaylığı sağlamakla kalmamakta, Ayrıca onların öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve bireysel öğrenme teknikleri edinmelerine de olanak tanımaktadır. E-öğrenme platformları, sanal laboratuvarlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve çevrimiçi simülasyonlar gibi teknolojik araçlar, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (8). Bu bağlamda, teknolojinin eğitimdeki rolü

yalnızca bilgi aktarımını kolaylaştırmakla sınırlı değildir. Ayrıca bilgi alıcıların problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyan etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Dolayısıyla, günümüzde eğitimde sürecinde bilgiye ulaşmak, yalnızca öğretmenin rehberliğine bağlı kalmaksızın, öğrencinin aktif katılımı, ilgisi ve bireysel öğrenme yöntemleri doğrultusunda şekillenmektedir (7).

Bireysel öğrenme yöntemlerinde öğrenme süreçlerinde etkin ve verimli olabilmesi adına birden fazla duyu organına hitap eden etkinliklerin tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, görsel ve işitsel materyallerin eğitimde kullanımı kaçınılmaz bir önem arz etmektedir. Öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin işitsel, kinestetik ve görsel öğrenme tercihlerinin, içinde buldukları öğrenme ortamıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve bu tercihlerin akademik başarı üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (9, 10). Bu nedenle, öğrenen bireylerin farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak, geleneksel öğretim anlayışının ötesine geçen, öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması çağdaş eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim teknolojisi kavramı günümüz eğitiminde önemli bir yer tutmakta ve öğretim süreçlerinin niteliğini artırmada kritik bir araç olarak görülmektedir (10).

Roblyer'in (2003) vurguladığı üzere, spor eğitiminde teknolojik araçların kullanımı oldukça yaygındır (11). Fitness ve spor faaliyetlerinde dijital araçların kullanılması, bireylerin motor becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlarken; aynı zamanda performans artışını da desteklemektedir. Kişisel sağlık datalarının izlenmesi ve ilerlemesinde teknoloji önemli bir rol üstlenmektedir. Ayrıca,

sağlıkla ilgili geçici bilgilerin edinilmesinde ve bireylerin hem kişisel hem toplumsal sağlık davranışları kazanmalarında teknolojik uygulamalardan etkin biçimde yararlanılmaktadır (10). Disiplinler arası çalışmalarda örneğin biyoloji, sağlık ve spor gibi alanlarda teknolojik araçlar, konuların bütünsel öğrenilmesini destekleyici işlev görmektedir. Spor eğitimi derslerinin daha etkili yürütülmesi ve öğrencilerin ders dışı öğrenme süreçlerinde verimliliğin artırılması da teknoloji destekli uygulamaların bir başka faydasıdır. Bu çerçevede, öğretim programlarının planlanması ve uygulama süreçlerine teknolojinin entegre edilmesi, okullardaki spor eğitiminin kalitesini artırma potansiyeli taşımaktadır (10, 12).

Pandemi sürecinde beden eğitimi öğretmenleri, derslerini çevrim içi ortamda yürütmek zorunda kalmış ve bu durum onlar için alışılmadık ve zorluklarla dolu bir deneyim olmuştur (14,13). Teknolojinin beden eğitimi derslerine dahil edilmesiyle birlikte öğretmenler; sınıf yönetimi, öğretim stratejilerini uygulama, dersleri etkili bir şekilde işleme ve değerlendirme gibi alanlarda kendilerini yeterince donanımlı hissetmediklerini ifade etmişlerdir (15, 13).

## **1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Günümüz dünyasında Bilgi ve iletişim teknolojileri çok hızlı bir ivme yakalamıştır. Dünyayı küresel bir köy olarak yeniden şekillendiren Bilgi ve iletişim teknolojileri tüm disiplinlerle bütünleşen bir alandır. Teknolojiyi, artık sadece eğitim alanında değil tüm disiplinler teorik veya uygulamalı olacak bir şekilde mesleklerine veya işlerine dahil etmektedirler. Özellikle küresel bir olgu olan spor dünyası da bu alanın içinde kendine derin bir yer yakalamıştır. Sporcuları ve diğer tüm meslek guruplarını da yetiştirenler yine

öğretmen guruplarıdır. Bu meslek gurupları üzerinde bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşimli araştırmalar yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri Eğitim ve öğretim süreçleri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Diğer branşlar için öğrenciler veya bilgi alıcılar daha çok bilişsel duyuların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşırken beden eğitimi ve spor öğretmenleri hem psikomotor becerilerin edinilip geliştirilmesinde hem de bilişsel duyuların gelişimi için önemli bir yer tutmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor uygulamaya dayalı bir bilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla günümüz koşulları göz önüne alındığında yeni nesil öğrencilerde teknoloji kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin, ilgi çekici olması ve eğitsel oyunlar, simüle eğitimler verebilmesi açısından Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanması kaçınılmaz olmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı da Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Ortaya konmaya çalışılan konu, Beden Eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve iletişime yönelik tutumlarını ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisini açığa çıkarması ve gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sunması açısından önem teşkil etmektedir.

## **2. Sayıtlar**

1. Araştırma da ulaşılan temel örneklem büyüklüğü evreni temsil edebilecektir.
2. Ölçekler, Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik

tutumlarını tespit edebilmeye yönelik yeterli güvenirlilik ve geçerlilik düzeylerine sahiptir

### 3. Sınırlılıklar

1. Araştırma; İstanbul illerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan (376) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri test sonuçları tanımlayıcı istatistikler ve parametrik-nonparametrik ve korelasyon testleri sonuçları ile sınırlıdır.

### 4. Hipotezler

- H<sub>1</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Değer Verme** boyutu **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>2</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Değer Verme** boyutu **yaşa** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>3</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Değer Verme** boyutu **aylık gelir durumuna** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>4</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Değer Verme** boyutu **mesleki deneyimlerine** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>5</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Tükenmişlik** boyutu **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>6</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Tükenmişlik** boyutu **yaşa** göre farklılaşmaktadır.

- H<sub>7</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Tükenmişlik** boyutu **aylık gelir durumuna** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>8</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Tükenmişlik** boyutu **mesleki deneyimlerine** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>9</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **İlgisizlik** boyutu **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>10</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **İlgisizlik** boyutu **yaşa** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>11</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **İlgisizlik** boyutu **aylık gelir durumuna** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>12</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **İlgisizlik** boyutu **mesleki deneyimlerine** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>13</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Gelişime Açıklık** boyutu **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>14</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Gelişime Açıklık** boyutu **yaşa** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>15</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Gelişime Açıklık** boyutu **aylık gelir durumuna** göre farklılaşmaktadır.
- H<sub>16</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Gelişime Açıklık** boyutu **mesleki deneyimlerine** göre farklılaşmaktadır.

- H<sub>17</sub>:** Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları **cinsiyete** göre değişiklik göstermektedir.
- H<sub>18</sub>:** Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları **yaşlarına** göre değişiklik göstermektedir.
- H<sub>19</sub>:** Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları **aylık gelirlerine** göre değişiklik göstermektedir.
- H<sub>20</sub>:** Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları **mesleki deneyimlerine** göre değişiklik göstermektedir.
- H<sub>21</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Değer Verme** boyutu ile **BİT'e ilişkin tutum puanları** arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
- H<sub>22</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Tükenmişlik** boyutu ile **BİT'e ilişkin tutum puanları** arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
- H<sub>23</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **Mesleki Gelişime Açıklık** boyutu ile **BİT'e ilişkin tutum puanları** arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
- H<sub>24</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının **İlgisizlik** boyutu ile **BİT'e ilişkin tutum puanları** arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.
- H<sub>25</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları **cinsiyet** açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

- H<sub>26</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları **yaş grupları** açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>27</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları **aylık gelir** açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>28</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları **mesleki deneyim** açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>29</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları **eğitim düzeyi** açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>30</sub>:** Değer Verme alt boyutu puanları, **eğitim düzeyine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>31</sub>:** Mesleki tükenmişlik alt boyutu puanları, **eğitim düzeyine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>32</sub>:** İlgisizlik alt boyutu puanları, **eğitim düzeyine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>33</sub>:** Mesleki Gelişime Açıklık alt boyutu puanları, **eğitim düzeyine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
- H<sub>34</sub>:** Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BİT) yönelik öğretmen tutum puanları, **eğitim düzeyine göre** anlamlı düzeyde farklılaşır.

- H<sub>35</sub>:** Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile BİT tutum puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.
- H<sub>36</sub>:** BİT tutum puanları, Değer Verme alt boyutunu anlamlı biçimde yordar.
- H<sub>37</sub>:** BİT tutum puanları, mesleki tükenmişlik puanlarını anlamlı düzeyde yordar.
- H<sub>38</sub>:** BİT tutum puanları, ilgisizlik puanlarını anlamlı biçimde yordar.
- H<sub>39</sub>:** BİT tutum puanları, mesleki gelişime açıklık puanlarını anlamlı şekilde yordar.
- H<sub>40</sub>:** BİT tutum puanları, öğretmenlerin mesleğe yönelik toplam tutum puanlarını anlamlı düzeyde yordar.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Meslek

Bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ortaya çıkan, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik yönleri bulunan, yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli iş bölümüne dayalı ve toplumsal hizmetlerin yürütülmesini sağlayan bir iş birliği sürecinin ürünüdür (71). Türk Dil Kurumu'na göre meslek, belirli bir eğitim zamanında edinilen sistematik bilgi ve becerilere dayanan; topluma yararlı mal ya da hizmet üretimini amaçlayan; karşılığında ekonomik gelir sağlayan ve icrası belirli kurullarla düzenlenmiş bir faaliyet alanıdır (72). Başka bir deyişle meslek, bireyin düzenli bir gelir elde etmek amacıyla sürekli olarak sürdürdüğü, toplumda karşılığı olan ve belirli bir uzmanlık gerektiren özel bir uğraştır (73,74).

### 2.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, insanlık tarihinden beri var olmuş, sonradan bir meslek haline gelmiştir. İnsanoğlunun bilme isteği, bildiklerini aktarma isteği fitrat gereği kodlanmıştır. Dolayısıyla geçmişten günümüze her toplumda öğretmenin ve öğretmenliğin önemi kavranmıştır. Toplumların bugün ki çabaları, gelişen modern bilim çağına ayak uyduracak, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgiyle beceriyle donatılmış öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinedir (48). Her meslek, kendine özgü değerler ve ltler çerçevesinde şekillenir. Her bir meslek dalı, farklı yeterlilikler ve kendine has bir süreç gerektirir. Günümüzde ğretmenlik, yalnızca bilgi değil, aynı zamanda özel uzmanlık ve beceri gerektiren saygın bir meslek alanı olarak görülmektedir (71,75). Öğretmenler, tüm eğitim kademelerinde görev alarak mesleki yeterliliklerini kullanmalı ve kariyer gelişimlerini

sürdürmelidirler. İş doyumu ve mesleki başarı için görev sorumluluklarına hâkim olmaları, eğitim programlarına katılarak bu sorumlulukları etkili biçimde uygulamaları gereklidir. Ayrıca, meslektaşları, yöneticileri ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları mesleki tatminlerini artıran önemli unsurlardır (93). Yeni nesillerin kalitesi, onları yetiştiren öğretmenlerin donanımıyla doğrudan ilişkilidir. Nitekim “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” sözü, bu durumu etkileyici bir şekilde özetlemektedir. Öğretmen; bilgi alıcıların karakterini şekillendiren, toplumun temel yapı taşını inşa eden bir sanatkâr, adeta insanın mimarıdır (92).

Öğretmenlik mesleği bir toplumun mihenk taşlarından biridir. Her meslek gurubunu eğiten yetiştiren bu meslek grubu, öğrencilerin yaşamlarını, yaşam koşullarını değiştirip geliştiren insanı bulunduğu konumdan daha üst seviyelere çıkarmak için icra edilen bir meslektir dolayısıyla bunu sağlamak daha fazla çaba gerektirir. Öğretmenlik gerek taşıdığı sorumluluğun büyüklüğü gerekse toplumsal saygınlığı nedeniyle eğitim sisteminde ayrıcalıklı bir konuma sahip mesleklerden biridir. Öğrenme sürecinin salt bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığı bilincinde olan öğretmenler; öğrencilerin bilgiyi nasıl edineceklerini, bu bilgileri günlük yaşama nasıl uyarlayabileceklerini gösterecek donanımına sahip olmalıdır (84, 88). Ne var ki son yıllarda toplumda öğretmenlik mesleğine atfedilen değer belirgin biçimde azalmaktadır. Meslek mensupları arasında huzursuzluk ve memnuniyetsizlik giderek yaygınlaşmakta; öğretmenlik, pek çok genç için tercih sıralamasının alt basamaklarında yer almaya başlamaktadır (47). Gelir düzeyinin ve toplumsal statüsünün gerilemesi, mesleğin özellikle orta ve alt gelir gruplarından gelen bireylerce seçilmesine yol açmakta, bu

durum öğretmenliğin cazibesini daha da azaltmaktadır (83). Dolayısıyla, “başka alanda başarılı olamadım, bari öğretmen olayım” anlayışının önüne geçilmesi; öğretmenliğin manevi derinliği ve toplumsal işleviyle uyumlu bir biçimde hak ettiği değeri yeniden kazanması büyük önem taşımaktadır (71, 75, 76).

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek için atılması gereken adımlar arasında; mesleğin sosyo-ekonomik koşullarının iyileştirilmesi, toplumsal saygınlığının artırılması, özlük haklarında düzenlemeler yapılması, eğitim politikalarının geliştirilmesi, medya aracılığıyla olumlu kamuoyu oluşturulması, nitelikli eğitimci yetiştirilmesi ve öğretmen seçiminde liyakatin esas alınması yer almaktadır. Bir mesleğin profesyonellik düzeyi, toplumsal itibarı ve ekonomik kazanımlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmenliğin daha cazip bir meslek haline gelmesi, birçok farklı etkenin bir araya gelmesine bağlıdır; bu etkenlerin başında ise mesleğin toplumdaki konumu ve sağladığı maddi olanaklar gelmektedir (71, 76, 77).

### **2.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği**

Toplumlar, geleceğin teminatı olarak gördükleri yeni nesillerin kalitesini, bu nesilleri yetiştiren öğretmenlerin niteliğiyle doğrudan ilişkilendirmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu, her dönemde önemini koruyan bir mesele olmuştur. Kuşkusuz bunun temelinde, eğitimde başarının en kritik unsurlarından birinin öğretmen olduğu inancı yatmaktadır (74).

Öğretmen kimliğinin inşasında öğrenme süreci merkezi bir yer tutmaktadır. Bu süreçte birey, hem mesleki alanına ilişkin değer, norm ve ilkeleri hem de toplumun öğretmenlik

mesleğine yönelik beklentilerini öğrenmekte; edindiği bu bilgileri içselleştirerek eleştirel bir süzgeçten geçirmekte ve zamanla dönüştürmektedir (78, 80). Öğretmen olma süreci ise yalnızca mesleki becerilerin kazanılmasıyla sınırlı kalmayıp, öğretmen adayının kişisel gelişimini, mesleki çabalarını ve mesleki kimliğini anlamlandırarak yeniden yapılandığı dinamik bir gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (78, 79). Öğrenci merkezli programlarda “akademik başarı” kavramı çoğunlukla, derslerde edindirilen bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından verilen notlar veya test puanlarıyla somutlaştığı öğrenme çıktıları olarak tanımlanır (87). Başarıyı deneyimleyen bireyler, insan doğasının da etkisiyle çalışma motivasyonlarını daha kolay korurken, motivasyonunu yitirenler yetenekli olsalar bile başarısızlığa sürüklenebilir (89). Bu noktada başarıyı biçimlendiren temel unsur, güdüyü belirleyen tutumdur; kısacası başarı, tutum ve motivasyonun ortak ürünüdür (90). Öğretmenler açısından tavırların ölçülmesi, her şeyden önce tutum kavramının açıklığa kavuşturulmasını gerektirir. Kağıtçıbaşı (91) tutumu, bireylerin nesne, kişi ya da konuyla ilişkili duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren eğilimler olarak tanımlarken; Tezbaşaran (16) bunu öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak açıklar. Tutum, ahlaki bir değer yargısını onaylama ya da reddetme gibi davranışsal eğilimler içerirken, ilgiler daha çok bireyin kendi etkinliklerine yönelik duygusal tercihlerle sınırlıdır. Bir başka tanımda tutum, kişinin önceki tecrübelerine, motivasyonuna ve bilgisine dayanarak çevresindeki olgu ve olaylara ya da kendisine yönelik geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimler bütünü olarak görülür (17).

Tutumun fiziksel bir varlığı olmadığından, doğrudan ölçümü güçtür. Bireylerden belirli obje ya da durumlara

ilişkin tutumlarını açıklamaları istendiğinde, yanıtlar çoğu zaman yüzeysel kalabilir ya da gerçeği tam yansıtmayabilir. Bu nedenle tutum ölççekleri, bireylerin söz konusu objeye dair düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini dolaylı olarak ortaya koymak üzere geliştirilir (18, 19). Özellikle öğretmenlerin bakış açılarının anlaşılması, öğretim sürecinin kalitesi açısından kritik değer taşır. Özellikle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğini açıklamak gerekirse; Milli Eğitim Bakanlığı prensiplerine bağlı olarak, bireylerin başta fiziksel ve sağlık olmak üzere zihinsel ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek maksadıyla okul içi veya dışında etkinlik uygulayan veya bu etkinliklere yönlendiren eğitimidir. Milli eğitim bakanlığının mevzuatına uygun olarak eğitim vermek için çeşitli spor ve fiziksel aktivitelerin uygulamasını öğretmek teşvik ederler (118). Dünya genelinde ve ülkemizde okul gelişimini desteklemek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla beden eğitimi öğretim programlarında da çeşitli reformlar yapılmaktadır. Bu yeniliklerin beklenen öğrenme düzeyine ulaşmış olmasının kanıtı dayalı biçimde saptanması gerekir. Bunun yolu, öğretim-standartlar-performans göstergeleri ve değerlendirme arasındaki uyumu esas alan bütüncül bir öğretimsel tasarımdan geçer. Bu kapsamda sistem düzeyinde uyum, standartlar, program ve değerlendirme arasındaki uyum ve sınıf içi öğretim uygulamalarında uyum sağlanmalıdır. Söz konusu bileşenlerin birbirleri arasında hem de kendi içlerinde tutarlılık göstermesi, beden eğitimi ve spor öğretiminde etkili olmasının ön koşuludur (20). Öğretimsel betimleme, spor branşlarının tanıtılması, sporun yaygınlaştırılması ve “herkes için spor” ilkesi doğrultusunda beden eğitimi derslerinin anlaşılmasını sağlaması bakımından büyük önem taşır. Bunun yanı sıra, eğitim teknolojisinin öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının teknoloji kullanım

becerilerine doğrudan bağlıdır. Dersin amacına hizmet eden materyal seçimi, öğrencilerin konuyu kavrama düzeyini ve bilginin kalıcılığını artırır; dolayısıyla öğretimi kolaylaştırır (21). Sonuç olarak, öğrenme sürecinde seçilen materyalin etkililiği, öğretmen ve öğrenci tutumlarını karşılıklı olarak biçimlendiren temel bir unsurdur.

Alparslan ve Kılıçgil'in (2005) Ankara üniversitesi, spor bilimleri fakültesinde yürüttükleri araştırma, öğrencilerin sosyo-kültürel kökenleri ile meslek tercihleri arasındaki ilişkiyi ayrıntılı biçimde irdelemiştir. Bulgular, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne giden katılımcıların, seçtikleri alanla büyük ölçüde örtüşen beklentiler taşıdıklarını ve bu nedenle bölümlerinden genel olarak memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık, Antrenörlük Eğitimi ile Spor Yöneticiliği programlarına yerleşen bazı öğrenciler, tercihlerini başta öğretmenlik yönünde yapmalarına karşın istedikleri bölüme girememiş olmanın yarattığı tatminsizlik duygusunu anlatmış, böylece adayların Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu kapsamında en yüksek talebin açık ara öğretmenlik bölümü olduğunu doğrulamaktadır. Türkiye'de öğretmenlik mesleği yüksek gelir vadetmese de sağladığı iş güvencesi ve uzun vadeli istikrar nedeniyle tercih edilirliliğini korumakta; toplum nezdinde mesleğe duyulan saygı ve sevgi de bu eğilimi sosyo-kültürel bakımdan pekiştiren unsurlar arasında yer almaktadır (74). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğretim ekosisteminde çok yönlü roller üstlenir: temsiliyet, liderlik, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, "yargıç-bilgiç" niteliği ve gerektiğinde "dedektif öğretmen" kimliği bu rollerin başlıcalarıdır. Öğrenciler açısından öğretmen, sınıfın bilgiyi temsil eden yüzüdür; yönlendirici liderdir, bireylerin toplumsal gelişim fırsatları ve uymaları gereken normlar

konusunda rehberlik sağlayan danışmandır. Ayrıca, gruplar arası anlaşmazlıkları çözme işleviyle arabuluculuk yapar; ders içi ve ders dışı etkinliklerde adil bir hakem rolü üstlenir (92). Gelişmiş ülkelerde beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilme süreci oldukça sistemli ve kapsamlıdır. Örneğin Almanya'da bu eğitim iki farklı yolla gerçekleşmektedir: Bunlardan ilki, lise mezuniyeti sonrasında 6 ila 8 yarıyıl süren ve sporun hem teorik hem de pratik yönlerine odaklanan "Diplomalı Spor Öğretmenliği" programıdır. İkincisi ise, yine lise sonrası 8 yarıyıllık bir eğitimle tamamlanan "Okullar için Beden Eğitimi Öğretmenliği" programıdır. Benzer şekilde, Fransa, Belçika ve Avusturya gibi sporda başarılı performans gösteren ülkelerde de beden eğitimi öğretmeni yetiştirme süreçlerinin kapsamlı ve uygulamalı yaklaşımlarla desteklendiği bilinmektedir (94).

Toplumlar tarih boyunca, bireylerin yalnızca fiziksel gelişimini değil; aynı zamanda zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini de destekleyen spor eğitimine büyük önem atfetmişlerdir. Bu doğrultuda spor, günümüzde eğitimin ayrılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Medya organlarının spora olan ilgisi, bireylerin stresle başa çıkma ve fiziksel formda kalma çabaları, ayrıca uluslararası alanda elde edilen sportif başarılar, sporun toplumsal yaşam üzerindeki etkisini ve moral düzeyine olan katkısını artırmıştır. Spor artık yalnızca bir aktivite değil, güncel ve dinamik bir toplumsal unsur olarak öne çıkmaktadır (94). Bu unsurları kazandırmada en önemli rol ise öğretmenlere düşmektedir (105).

Son teknolojilerin spora entegre olmasıyla beraber, spor alanında kırılan rekorlar sadece bireysel ya da takım başarısı olarak kalmayıp; bu başarıları elde eden ülkelerin teknolojik altyapılarını, eğitim düzeylerini ve ekonomik imkanlarını da

yansıtan göstergelere dönüşmüştür. Ancak uluslararası düzeyde gelişen dostluk ortamı ve bilimsel ilerlemeler, sporun küresel ölçekte barışçıl ve çağdaş bir anlam kazanmasına da olanak sağlamıştır. Böylece spor, kültürel ilişkileri geliştiren, uluslararası sorunları yumuşatan ve ulusları birbirine yakınlaştıran bir köprü işlevi görmektedir (94). Başarılı sporcuların yetişmesi adına spor eğitimi alanında çalışan uzmanlar özellikle iki noktaya dikkat çekmektedir: İlki, okullarda uygulanan beden eğitimi derslerinin içeriği ve bu dersleri yürüten öğretmenlerin etkinliği; ikincisi ise, çocukların okul dışında sporla buluşturulmasında rol oynayan antrenörlerin rehberliğidir. Sporda arzulanan seviyeye ulaşmak, öncelikle eğitim-öğretim süreçlerine gereken önemin verilmesiyle ve spor alanında görev alacak eğitimcilerin bilimsel temellere dayalı programlarla donatılmasıyla mümkün hale gelir. Spor alanında önde gelen ülkelerde bu başarılarını, spor bilimlerine dayanan sistemli antrenör ve sporcu eğitimine verdikleri önemle sağlamış ve her branşta donanımlı beden eğitimi öğretmenleri ile antrenörler yetiştirmişlerdir (94)

### **2.3.1. Cumhuriyet Döneminden Günümüze Beden Eğitimi ve Spor**

Cumhuriyet öncesi dönemde Türk toplumlarında spor, çoğunlukla savaşa hazırlık amacıyla yapılmakta; aynı zamanda dini, sosyal ve kültürel törenlerde gösteri niteliğinde yer almaktaydı. Sporun temel amacı, bireyleri fiziksel olarak güçlendirmek ve savaşta üstünlük sağlamalarını mümkün kılmaktır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte sporda kurumsallaşma süreci başlamış; ilk adım olarak Türkiye İdman İttifakı Cemiyeti kurulmuş, bunu Türk Spor Kurumu, ardından Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü ve son olarak Gençlik ve Spor Bakanlığı takip etmiştir. Bu kurumlar

aracılığıyla spor, anayasal çerçevede taşra teşkilatlarına kadar yaygınlaştırılmıştır (106). Cumhuriyetin ilanıyla eğitim sistemi bilim ve laiklik üzerine kodlanmıştır. (95,44). Spor ve Spor faaliyetleriyle alakalı ilk teşkilatlanma, 1922 yılında 16 kulübün birleşerek, "Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı"nı (TİCİ) kurmalarıyla atıldı. 1936 yılında Spor konseyinin önergesiyle, Türk Spor Kurumu kuruldu. Böylece devlet spor yönetimine ağırlığını koymuş oldu (41). Fakat bu dönemde kadınların spora katılımı büyük ölçüde pasif bir düzeyde kalmış, daha çok izleyici konumunda yer almışlardır. Bunun temelinde, Osmanlı'dan miras kalan ve sporu askeri hazırlığın bir aracı olarak gören anlayışın etkili olduğu düşünülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında da benzer bir spor yaklaşımı benimsenmiş, bu da sporun erkek odaklı gelişimine zemin hazırlamış ve kadınların aktif katılımını sınırlamıştır (106)

29 Haziran 1938'de çıkarılan 3530 sayılı yasa, günümüzde Spor Genel Müdürlüğü olarak bilinen örgütlenmenin hukuki temelini atarak spor yönetimini Başbakanlığa bağlı bağımsız bir devlet kurumu hâline getirdi. Ardından 1942'deki 4235 sayılı düzenleme bu yapıyı Millî Eğitim Bakanlığı'na devretti; 1960'ta ise idari sorumluluk yeniden Başbakanlık bünyesine alındı. Spor işlerinin ilk kez bir bakanlık çatısı altında örgütlenmesi ise 1969'da Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın kurulmasıyla mümkün oldu (41). Daha yakın tarihte, 3 Haziran 2011'de Bakanlar Kurulu'na kabul edilen 638 sayılı Kanun Hükmünde Kararname 6223 sayılı Yetki Kanunu'nun verdiği çerçeve doğrultusunda Gençlik ve Spor Bakanlığı'nı yeniden yapılandırarak kuruluş, görev ve yetki alanlarını ayrıntılı biçimde tanımladı. Aynı düzenlemeyle 3289 sayılı Kanun'daki "Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü" ifadesi "Spor Genel Müdürlüğü" olarak güncellendi (106).

Cumhuriyetin eğitim anlayışının belirleyici yönlerinden biri, uzman kişi ve kurullardan yararlanma ilkesidir. 1925'te Maarif Vekili olarak göreve başlayan Mustafa Necati Bey, bu ilke doğrultusunda çeşitli komisyonlar kurmuş; Terbiye-i Bedeniye Encümeni de bu dönemde oluşturulan önemli yapılar arasında yer almıştır. Beden eğitiminin değerini ortaya koyan encümen, alanda yeterli öğretmen bulunmaması üzerine yurt dışından uzman eğitmenler getirterek yoğun kurs programları düzenlemiştir. Kurslara duyulan ilgi nedeniyle yabancı hocaların sözleşmeleri yaklaşık bir yıl uzatılmış; programı tamamlayan katılımcılar “Beden Eğitimi Öğretmeni” unvanını almaya hak kazanmıştır (45, 46). Beden Eğitimi ve Spor dersleri Türkiye’de eğitim müfredatına resmi olarak girişi 1926 yılı maarif teşkilatı kanunuyla olmuştur. Beden Eğitimi dersleri o dönemler için Fiziksel sağlığı, öğrenci disiplini ve mili bilinci geliştirmeye odaklanmış bir araç olmuştur (37). Böylece Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Türkiye’de, Cumhuriyet dönemiyle birlikte modern eğitim anlayışının bir parçası olarak eğitim sistemine dahil edilmiştir. Beden eğitimi, fiziksel aktiviteler aracılığıyla öğrencilerin hem bedensel hem de zihinsel gelişimini desteklemek amacıyla eğitim müfredatında yer almıştır. Eğitimde önemli bir yer tutan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rolü, eğitim politikalarının, toplumsal ihtiyaçların ve uluslararası spor anlayışının etkisiyle şekillenmiştir (39).

Gazi Eğitim Enstitüsü gibi eğitim kurumlarında 1930 yıllarında Beden Eğitimi Öğretmenleri yetiştirilmesi amacıyla özel bölümler açılmaya başlanmış, sistematik olarak Beden eğitimi öğretmenlerini yetiştirme süreci başlamış oldu. İlk açılan beden eğitimi programları Avrupa’dan beden eğitimi ve spor pedagojisinden etkilenecek

faaliyete başlamıştır (33). Cumhuriyet devrinde Türkiye'nin eğitim sisteminde çağdaş ölçütlere kavuşturulması amacıyla uluslararası uzmanlardan yararlanılmış; bu bağlamda davet edilen isimlerden biri de pragmatist eğitimci John Dewey olmuştur. Dewey'in hazırladığı rapor, beden eğitimi ve spor derslerinin programdaki stratejik önemini vurgularken, okul bahçelerinin yalnızca öğrencilerin oyun alanı olarak değil, aynı zamanda toplumun da spor ve eğlence gereksinimlerini karşılayacak ölçüde tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece inşa edilen okul kampüsleri boş kaldığında halkın hayatının bir parçası olarak da fiziksel hareket imkânı sağlamıştır. Aynı dönemde çıkarılan mevzuat sayesinde beden eğitimi dersi zorunlu hâle gelmiş; kız ve erkek öğrencilerin eşit biçimde bu dersten yararlanması güvence altına alınmıştır. Böylece beden eğitimi, talebelerin hem psikolojik hem de fizyolojik gelişimini desteklerken, düzenli egzersiz alışkanlığının da toplumsal düzeyde yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır (44).

Zorunlu derslerin öğretmen ihtiyacı, 5 Temmuz 1932 tarihli ve 105 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile Millî Eğitim Bakanlığı onayı doğrultusunda açılan "Beden Terbiyesi" bölümüyle giderilmeye çalışılmıştır. Bu program, modern beden eğitimi öğretmenlerinin yetişmesine zemin hazırlamış; göreve başlayan eğitimciler, yetenekli öğrencileri keşfederek spora yönlendirmiştir (45). Öte yandan, beden eğitimi ve sporda kalıcı bir modernleşme sağlamak amacıyla gençler yükseköğrenim için yurt dışına gönderilmiş, spor insanları uluslararası kongrelerde ülkeyi temsil etmiştir. Buna paralel olarak dünyadaki güncel gelişmelerin yakından izlenebilmesi için Ankara'da geniş katılımlı bir beden eğitimi ve spor kongresi düzenlenmiştir (44). Beden eğitimi öğretmenleri, Bilgi alıcıların sosyal ve fiziksel gelişimini

desteklemenin yanı sıra sağlıklı yaşam alışkanlıklarını kazandırmada da önemli bir role sahiptir. Özellikle 1980'lerden itibaren beden eğitimi derslerinin içerikleri genişletilmiş, öğretmenlerden sadece fiziksel aktiviteleri öğretmeleri değil, aynı zamanda spor kültürünü ve ahlakını öğrencilere aşılama beklenmiştir (35).

28 Şubat 2017 tarihli YÖK Genel Kurul kararı doğrultusunda, üniversitelerde ilgili fakülte ve enstitüler bünyesinde yeni şablona uygun olarak gerekli yapısal değişiklikler oluşturulmuş. Bu kapsamda, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü yeniden düzenlenmiş; Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı şeklinde yapılandırılmıştır (104). Beden eğitimi ve Spor öğretmenleri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. 2017 yılında revize edilen beden eğitimi müfredatı, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ön plana çıkararak ve katılımcı bir spor anlayışını teşvik eden bir yapı sunmaktadır. Ayrıca teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmak için bir zorunluluk haline almıştır (36). 2022 yılında yürürlüğe giren 7405 sayılı Spor Yasası ile birlikte; spor kulüpleri, spor anonim şirketleri ve spor federasyonlarının kuruluşu, organ yapıları, üst kuruluş oluşturma süreçleri, mali işleyişleri ile görev, yetki ve sorumluluklarına dair temel düzenlemeler getirilmiştir. Ayrıca bu yasa, denetim mekanizmaları ile yapılacak yardımların usul ve esaslarını da kapsayacak şekilde kapsamlı bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır (106).

#### **2.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri**

Bilgi ve iletişim teknolojileri: Bilginin oluşturulup, saklanması, iletilmesi, değişim ve paylaşımı için mevcutta

bulunun tüm dijital teknolojileri ifade etmektedir. Bu araçlar; telefon, uydu sistemleri, bilgisayar ve ağ donanım – yazılımı, televizyon, radyo, video, DVD, Bilgisayar ile birlikte bu araçlar tarafından sağlanan elektronik posta, video-konferans vb. araç ve sağladıkları hizmetler olabilmektedir (102). Günümüzde teknoloji, insanların etkileşim ve iletişim biçimlerini derinden etkilemiştir. Bu değişimin merkezinde olan internet, bilgiye erişim, mesajlaşma ve veri paylaşımı gibi işlevlerle hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnternetin temelini oluşturan bilgi teknolojisi (BT), bilgisayar ve telekomünikasyon teknikleriyle bilginin elde edilmesi, işlenmesi, depolanması ve aktarımını sağlar. BT, sadece bilgisayarları değil, televizyon ve telefon gibi bilgi ileten her türlü elektronik sistemi kapsar ve günümüzde en güçlü bilgi işleme araçlarından (101). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), bilginin dağıtılmasına ve kullanılmasına olanak tanıyan araçlardır (102). Bununla beraber BİT uygulamaları bilgi yönetimi için bilinen araçların ilkidir (101).

Bilgi ve iletişim teknolojileri sektörü; eğitimsel, mesleki, kişisel ve sosyal hedeflere ulaşmayı desteklemektedir. Bu doğrultuda, bireylerin bilgi iletişim teknolojileri becerileriyle donatılması büyük bir önem taşımaktadır (49). Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) sektörü hem ürün hem de hizmet üretimini içeren geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu sektörün üretim boyutunda; bilgisayarlar, elektronik parçalar ve telekomünikasyon cihazları gibi teknolojik donanımların imalatı yer almaktadır. Hizmet ve ticaret boyutunda ise; toptan satış ve kiralama, telekomünikasyon hizmetleri, bilgi teknolojileri alanında danışmanlık (yazılım, donanım, veri tabanı gibi) ve bilgisayar temelli diğer faaliyetler bulunmaktadır. (97).

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), günümüz toplumunun hemen her alanında merkezi bir rol üstlenmektedir. BİT; insanların birbirleriyle iletişim kurma biçimlerinden, bilgiye erişme yollarına, iş yapma şekillerinden kamu hizmetleriyle etkileşimlerine kadar pek çok süreci köklü biçimde dönüştürmüştür. Aynı zamanda yalnızca bireylerin günlük yaşamını etkilemekle kalmayıp, makroekonomik büyümeye katkı sağlayarak altyapı anlamında yaşam kalitesini ve gelişiminin artmasını da desteklemektedir. Bu yönüyle toplumların genel refah seviyesini yükseltici etkiler oluşturur. Buradan hareketle Sıklıkla kullanılan "sosyoekonomik kalkınma" kavramı ise her ne kadar araştırma ve uygulama alanlarında yer bulsa da zaman zaman anlamı net olmayabilir. "Kalkınma" terimi, genellikle bir ilerleme ya da gelişme sürecini ifade eder; toplumların bilinçli veya bilinçsiz olarak yürüttüğü ve yaşam koşullarını iyileştirmeyi hedefleyen genel faaliyetleri kapsar. Bu terime eşlik eden "sosyoekonomik" ifadesi ise; gelir, kaynak veya ekonomik unsurları gibi eğitim ve meslek vs sosyal boyutları içerir. Dolayısıyla sosyoekonomik kalkınma; bireylerde, kurumlarda ya da toplumların genelinde görülen sosyal ve ekonomik yapılarındaki olumlu değişim ve gelişme süreci şeklinde değerlendirilebilir (100-102). Bilgi toplumunun tasavvur ettiği nitelikli insan profilinin temelinde, bireyin öğrenme ortamlarından en yüksek düzeyde yararlanabilmesi yatar. Bu bağlamda, bilgiyi etkili biçimde alma, işleme ve yönetme; sorun çözme, analitik düşünme, karar verme ve keşif süreçlerini yürütebilme; ulaşılan bulguları eleştirel süzgeçten geçirerek sonuçlandırabilmeye kadar, "öğrenmeyi öğrenme" yani öz-yönelimli öğrenme becerisine sahip olma da vazgeçilmez koşullardır (49).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında bilgi ve iletişim teknolojileriyle beraber yaşanan değişimler, bu dönemin "enformasyon çağı", "bilgi çağı" ya da "bilgi çağı" gibi kavramlarla anılmasına neden olmuştur. BİT 'in hem üretim hem de tüketim süreçlerinde yaygın biçimde kullanılmaya başlanması, ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal yapılarında köklü değişimlere yol açmıştır. Bu gelişmeler, özellikle akademik çevrelerde teknolojinin ekonomik büyüme ve kalkınma üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik model arayışlarını artırmıştır. Bu alandaki öncülerden biri olan Solow, 1956 ve 1957 yıllarındaki çalışmalarında teknolojiyi, ekonomik büyümeye emek ve sermaye dışında katkı sağlayan toplam faktör verimliliği (TFV) aracılığıyla değerlendirmiştir. Solow'un büyüme muhasebesi yöntemiyle, büyüme sürecinde emek, sermaye ve teknolojinin ayrı ayrı etkileri analiz edilmiş; teknolojik gelişme ise dışsal bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, azalan getiriler yasası ve ekonomik büyümenin zamanla durağanlaşacağı varsayımına dayanmaktadır (98, 99).

Bu hizmetler ışığında bireyler dijital ortamlarda olan öğrenme, bilgi edinme ortamlarında yer alan bilgi kaynaklarına erişme, bu kaynakları tanıma ve yönetme bütünleştirip değerlendirme sentezleme amacıyla bilgi ve iletişim araç ve kaynaklarını iyi tanımalı. Bu araç ve kaynakları doğru şekilde kullanabilmelidir. Aynı zamanda bu kaynaklardan yeni bilgiler oluşturabilmeli, bunları çeşitli ortamlarda sunabilmeli, bu becerileri yaşamının tümünde yansıtabilmelidir (49). Bilgi ve İletişim teknolojilerini etkili biçimde yaşamına entegre eden bir birey hem alanında hem de meslek yaşamında öncü bireyler arasında yer alma potansiyeline sahiptir (66). Bilgi ve iletişim teknolojileri, toplumda dinamik ve kapsamlı değişimlere yol açmakta,

yaşamın her alanını derinden etkilemektedir. Bu etkiler özellikle eğitim alanında giderek daha belirgin hale gelmektedir. BİT'ler, hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğrenme ve öğretme süreçlerini bireysel ihtiyaçlara göre uyarılama konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu durum, toplumun okullardan bu teknolojik dönüşüme uygun biçimde yanıt vermesini ve uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır (103).

#### **2.4.1. Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı**

Teknolojinin küresel toplumdaki etkisi, özellikle eğitim alanında köklü dönüşümlere sebep olmuştur. Böylece, bireylerin nasıl öğrendiğine dair artan deneyim ve tecrübeler ışığında daha etkili ve ilgi çekici, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının tasarlanması daha mümkün olmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeyleri ve mesleki gelişim aşamaları önemli bir yer edinmektedir (85,86). Öğretmen eğitimine BİT entegrasyonunun başarılı olabilmesi için bağlam, kültür, liderlik, vizyon, yaşam boyu öğrenme anlayışı ve değişim süreci büyük önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerden içerik bilgisi, pedagojik yeterlilik, teknik beceriler, sosyal sorumluluklar, iş birliği ve ağ kurma gibi farklı alanlarda BİT yeterlilikleri beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımını destekleyecek standartların belirlenmesi ve uygulanması büyük önem taşır. BİT'in öğretmen eğitimine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi için uygun altyapının sağlanması ve stratejik planlamayla değişim sürecinin etkili biçimde yönetilmesi gerekmektedir (103).

1238 yılından itibaren Türkiye'de uygulanan Temel Eğitim Projesi'nin ilk ve ikinci fazları kapsamında gerçekleştirilen

teknoloji yatırımları, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını gözler önüne sermişti. Böylece, 25.000 ilköğretim öğretmeni için çeşitli mesleki gelişim alanları oluşturulmuştur. Bu durum, Türkiye'de öğretmenlere yönelik bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki mesleki donanımlarının artması çalışmalarının, büyük ölçüde yapılan teknolojik yatırımlar ve bunların doğurduğu ihtiyaçlar etrafında şekillendiğini göstermektedir (96). Ülkemizde 1980'li yıllarda başlayan bilgisayar destekli öğretim uygulamaları, özellikle son 15 yılda önemli bir ivme kazanmıştır. Eğitim kurumlarında tablet bilgisayarların ve etkileşimli tahtaların aktif olarak kullanılması, okulların fiber internet altyapısıyla güçlendirilmesi ve 4.5G teknolojisiyle yüksek hızlı internet erişiminin sağlanması, eğitimde teknolojinin ayrılmaz bir unsur haline geldiğini göstermektedir. Bu gelişmeler, bireylerin hem öğretim sürecinde hem de günlük yaşamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerini daha etkin ve yaygın bir biçimde kullanmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla yeniliklerin beraberinde getirdiği şartlara uyumlu bir eğitim ortamının oluşturulması, teknolojik donanım ve dijital okuryazarlık becerilerini doğrudan etkiler (65).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki bilgi ve iletişim teknolojisi araçları, yazılım ve donanım açısından okuldan okula farklılık göstermektedir. Bu farklılık, araçların temininde rol oynayan kaynakların (veliler, hibe, devlet) çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu teknolojik araçları kullanma konusundaki algıları, söz konusu araçların kullanım kolaylığına ve kullanım sonrası elde edecekleri fayda algılarına dayanarak şekillenmektedir. Bu algılar, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı tutumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (64).

### **2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımı**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Türkiye'deki eğitim sistemindeki rolü Öğrencilerin, psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini desteklemek açısından kıymetlidir. Öğretmenlerin, eğitimin bir bütün olarak ele alınmasında ve gençlerin spor kültürüne kazandırılmasında hayati bir etkisi bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi, bu etkinin artırılabilmesi için gereklidir (38). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) eğitim alanındaki rolü, 21. yüzyılın başlangıcından itibaren artarak Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde, geleneksel öğretim yöntemleri ile teknolojinin entegre edilmesi arasındaki farklar dikkat çekicidir. Ancak bu entegrasyon sürecinin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına bağlıdır (32).

Beden eğitimi dersleri, genelde hareket temelli olduğu için teknoloji entegrasyonu konusunda diğer disiplinlere göre farklılıklar gösterir. Örneğin, hareket analizi yazılımları ve dijital video teknolojileri, öğrencilerin performanslarının analiz edilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (30). Öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumları, teknoloji entegrasyonunun başarıyla gerçekleştirilmesinde kritik bir faktördür. Pozitif tutumları olan öğretmenler, teknolojiyi daha fazla benimseyerek derslerinde daha yenilikçi yöntemler kullanabilirler (31). Beden eğitimi ve spor dersleri uygulamaya dayalı bir ders olması münasebetiyle Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile ilişkin çalışmalar az olsa da beden eğitimi ve sporda bilgi ve iletişim Teknolojilerinden faydalanmamak mümkün değildir. Spor ulusal ve uluslararası

birçok organizasyon görsel show oluşturması, Sporcuların kendi performanslarını üst seviyeye çıkartması Spor yapılacak alanların spor ve müsabakaların takip ve kontrolünü sağlamak adına birçok faktörde elimizin altında ve spor endüstrisi içerisinde Bilgi ve İletişim teknolojilerini hat safhada kullanmaktayız. Günümüzün teknolojik çağında spor endüstrisinde ve spor alanında başarılı olabilmek ve rekabeti yakalayabilmek adına olsun yeni ve gelecek nesiller için eğitimlerinde çağın gerçeklerine uygun bir şekilde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinden maksimal düzeyde faydalanmak gerekmektedir (22).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri çerçevesinde, öğretmenlerin teknoloji kullanabilen, sınıf ortamını öğrencilerin teknolojiyi etkin şekilde kullanabileceği şekilde düzenleyebilen ve bu süreçte öğrencilere rehberlik edebilen bireyler olması beklenmektedir. Ancak, öğretmenlere yönelik Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programları incelendiğinde, genellikle temel bilgisayar kavramları ve Office programlarıyla ilgili benzer içeriklerin tekrarlandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin aynı içerikteki eğitimlere birden fazla kez katılmak zorunda kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde yer almasına rağmen, öğretmenlerin %80'inin ders materyali hazırlarken sunumlara dışarıdan ses ve video ekleme, slayt geçişlerini düzenleme gibi temel becerileri uygulamakta zorlanması dikkat çekici bir durumdur. (62) Milli Eğitim Bakanlığı'nın prensipleriyle bağdaşmasıyla birlikte toplumsal bir dönüm noktası sağlayan toplum 5.0 ile "üst düzey" bir toplum yaratma girişimi tüm dünya da yaygınlaşmaya başlamıştır. Toplum 5.0 ile eğitim ve diğer birçok disiplinden hareketle üst düzey bir teknoloji toplumu

inşası sağlam temelle bilgi toplumunun gelişimine paralel ilerlemektedir (123).

Bilgi toplumu; Toplumun ekonomik, Eğitimsel, teknolojik, siyasal ve Sosyo-kültürel tüm disiplinlerde kullanılmasının yol açtığı dönüşümü anlatan çok yönlü toplumsal bir çıktıdır. Bu çıktının ilerlemesinde ve dönüşümünde bilgiyi topluma adapte etmeye aracılık eden başlıca unsur ise elbette Bilgi ve iletişim teknolojileridir. Kısacası; sanayi devrimleri dönemlerinde makine ve teçhizatların kapladığı yeri bilgi toplumunda Bilgi ve İletişim teknolojileri almıştır (28). Eğitimde teknoloji kullanımı; Eğitim 1.0'dan 4.0'a kadar uzanan bir süreç olarak ele alınmaktadır. Eğitim 1.0 döneminde bilgi, öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak aktarılırken, 2.0 sürecinde internetin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye erişim kolaylaşmış, eğitimde teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim 3.0'da bilgi sadece tüketilen değil aynı zamanda üretilen bir unsura dönüşmüş, bireylerin aktif katılımı artmıştır. Eğitim 4.0 ise bireysel öğrenme yollarını destekleyen, inovasyona dayalı, teknolojiyi sadece kullanan değil aynı zamanda tasarlayan bireyleri hedefleyen bir anlayışı benimsemektedir (114).

Kalkınmanın itici gücü olan eğitim sistemi içerisinde Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde entegre etmesi, Değişen öğrenci profili ve teknolojinin hızla gelişmesi öğretmenlerin Bilgi ve İletişim teknolojilerini kullanma gerekliliğini ve bu araçları eğitimi ve öğretim sürecine entegrasyonu önemini ortaya koymaktadır (23).

Beden Eğitimi ve spor öğretmenleri Bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili yeterli donanıma ve bilgiye sahip olmaları beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına ulaşılması

açısından son derece önemlidir (25). Mart 2020’de başlayan uzaktan zorunlu öğretim sürecinin başlamasıyla beraber, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Web 2.0 (zoom, EBA vb.) araçlarını kullanarak dijital platformlarda Öğrencilere spora dair bilgiler verebilmek veya var olan bilgiyi arttırmak, sağlık temelli bedensel aktivitelerini sürdürmek amacıyla ders vermeye başlamışlardır (26). Bu süreçte Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri, teorik kısımları işlemede Web 2.0 araçlarını kullanarak iyi bir seviyeye ulaşmışlardır (24). Günümüz koşullarında spor alanında kaliteyi ve başarıyı yakalamak adına bireysel ve takım kurumsal veya özel alanlarda uygulamalı olarak verilen spor eğitiminde, Öğrenme ve öğretme süreçlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı önem arz etmektedir. Bilhassa sporla ilişkili özel eğitim kurumlarında Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterli düzeyde olmadığı bazı araç ve gereçlerin de spor öğretiminde ise fazla katkı sağlamadığı düşünülmüştür (22).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmasının Eğitim ve mesleki hayatlarındaki rolünü ve yerini kabullenmeleri önemlidir. Bu konuda bilgi ve becerilerini bu sistemde göstermeleri gerektiği bilinmektedir. Sadece mesleki hayatlarında bunu adapte etmeleri önemli bir süreç olmasıyla birlikte özellikle yeni öğrenci profilinde Öğretmen adaylarımızın karşılaşacağı profil, Bilgi ve İletişim teknolojiyle iç içe bulunan öğrenci profildir (22, 23). Dolayısıyla Bilgi ve İletişim teknolojilerini öğretim sistemlerine verimli bir şekilde entegre etmeleri öğretmenlerin sorumluluğuna düşmektedir (23). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, ders içi ve ders dışı etkinliklerde teknolojiden çoğunlukla internet üzerinden kaynak temin etmek, e-Okul işlemlerini yürütmek ve kuramsal içerikleri

projeksiyon aracılığıyla yansıtmak için yararlanmaktadır. Uygulamalı spor becerilerinin öğretiminde teknolojiye “destekleyici” bir işlev atfeden öğretmenler, akıllı tahta, slayt, resim ve video gibi araçların özellikle bilişsel düzeydeki spor bilgilerini kalıcı ve etkili şekilde öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamaktadır (6).

Öte yandan, küresel düzeyde geniş bir kitleyi cezbeden spor medyası, bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak anlık olarak takip edilebilmekte; spora ilişkin veriler dijital ortamlarda düzenlenip analiz edilebilmektedir. Antrenman bilimciler, modern laboratuvarlarda ileri teknoloji araçlarını kullanarak geleceğin sporcularını yetiştirmekte; ayrıca bilgisayar destekli maç analizleri yoluyla yeni antrenman sistemleri geliştirmek üzere çalışmaktadırlar (51).

## 3. MATERYAL VE METOT

### 3.1. Araştırmanın Tipi

Bu çalışma, nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında yapılandırılmış bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayları nesnel temelde ele alarak gözlemlenebilir, sayısal ifadeyle ve ölçülebilir biçimde ortaya konulmayı amaçlar (70). İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişkenin beraber değişkenlik gösterip göstermediğini ya da bu değişimin oranını belirlemeyi hedefler; burada değişkenler, aralarındaki ilişkileri incelemeye elverişli şekilde ayrı ayrı kodlanır (69).

İlişkisel tarama modeli iki alt türe ayrılır: keşfedici korelasyonel model ve yordayıcı korelasyonel model. Keşfedici korelasyonel model, değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz ederek belirli bir olgunun anlaşılmasına katkıda bulunur. Yordayıcı korelasyonel modelde ise değişkenler arası ilişkilerden yararlanılarak bir değişkenin bilinen değeri üzerinden başka bir değişkenin bilinmeyen değeri öngörülür. Bu araştırma, değişkenler arasındaki yordama düzeyini incelemek amacıyla yordayıcı korelasyonel modeli benimsemiştir. Dolayısıyla çalışmada herhangi bir deneysel müdahale yapılmaksızın, çoklu değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır (113).

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı süresince İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri oluşturmaktadır.

### 3.2.1. Evren ve Örneklem

**Çalışmanın evreni;** İstanbul ili Avrupa ve Anadolu yakasında çalışan (N=4216) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluştururken, **örneklemine ise,** Random yöntemiyle seçilmiş (N=376) Beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmuştur. Random Örnekleme’de evrendeki her verinin seçilmesi olasılığı sıfırdan büyüktür (121,122). Örneklem grubunun 50 kişinin çok az, 100 kişinin zayıf, 200 kişinin yeterli ve 300 kişilik bir örneklem grubundan oluşmasının ise iyi bir örneklem grubu olduğu belirtilmektedir (120). Çalışmamızda yer alan örneklem grubu 376 olarak gerçekleştirilmiştir. Bu da evreni temsil etmede yeterli olmaktadır Örneklem belirlemede güç analizi yöntemi kullanılmıştır (40).

### 3.3. Ölçme Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak üç bileşenli bir set kullanılmıştır: Katılımcıların temel demografik özelliklerini ortaya koyan kısa bilgi formu, Alprini’nin (2006) geliştirdiği ve Çınar ile Alcı’nın (2022) Türkçeye uyarladığı “Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği” (BİT) ve Demirel ile Ünişen’in (2018) tasarladığı “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” (ÖMİTÖ).

ÖMİTÖ, beşli likert düzeninde puanlanan 28 maddeden oluşur ve öğretmen tutumlarını dört alt boyutta değerlendirir: “Değer Verme”, “Mesleki Tükenmişlik”, “İlgisizlik” ve “Mesleki Gelişime Açıklık”. Ölçeğin geçerlik çalışması, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Adana il merkezinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüş; ölçme aracının yapısal geçerliği istatistiksel olarak doğrulanmıştır (81).

BİT ölçeği ise yine beşli Likert formatında düzenlenmiş 15 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlamasının geçerliği, 2020–2021 eğitim-öğretim döneminde İstanbul-Sarıyer ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan disiplinler arası bir örneklem üzerinde sınanmış ve ölçeğin ölçme yeterliği desteklenmiştir (82).

Her iki ölçeğin iç tutarlılık katsayıları bu çalışma kapsamında yeniden hesaplanmış ve ilgili istatistikler bulgular bölümünde sunulmuştur (Tablo 4).

### **3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması**

Bu araştırmada, Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının Öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisinin incelenmesi konusunda veri toplamak için ölçek formu kullanılmıştır. Ölçek Formları İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izinler alınarak okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine uygulanmıştır.

### **3.5. İstatistiki Analizler**

Veriler, SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences for windows 22) paket programı kullanılarak incelenmiştir. Analiz sürecinin ilk adımında, hangi istatistiksel testlerin (parametrik ya da parametrik olmayan) uygulanacağına karar vermek üzere gerekli varsayımlar incelenmiştir. Normallik değerlendirmesi için Kolmogorov–Smirnov testi ile birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Independent Samples t-testi; ikiden fazla grubun incelendiği durumlarda, grup hacimlerinin küçük olması nedeniyle Kruskal–Wallis H testi tercih edilmiştir. Çoklu grup karşılaştırmalarında örneklem büyüklüğü  $<30$  ise dağılım normal görünse bile non-parametrik testlere başvurmak

önerilmektedir (111). Varyansların homojenlik varsayımı sağlanmadığında tek yönlü varyans analizi için Welch istatistiği kullanılmış; ikili karşılaştırmalarda Tamhane ve Bonferroni düzeltmeleri uygulanmıştır. Sayısal değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon katsayısıyla incelenmiş, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki açıklayıcı gücü Basit Regresyon analiziyle incelenmiştir (109).

Regresyon öncesinde varsayımlar kontrol edilmiştir. Gözlemler arası bağımsızlık Durbin–Watson istatistiğiyle değerlendirilmiş; 1,80 – 1,85 aralığındaki değerler otokorelasyon olmadığını göstermiştir (112). Tahmin hatalarının normal dağılıma uygunluğu histogram grafiğiyle incelenmiş, çan eğrisi formunun bozulmadığı gözlenmiştir. Eş varyanslılık varsayımı için saçılım grafikleri rassal ve dikedörtgensel bir dağılım ortaya koymuştur. Tüm incelemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Ölçekler arası kayda değer ilişkiler tespit edilmiş olup, ilgili istatistikler bulgular bölümünde ayrıntılı tablolar hâlinde sunulmuştur.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Ölçeklerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada, kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach'ın (1951) geliştirdiği bu yöntem, ölçeği oluşturan maddeler arasındaki içsel tutarlılığı istatistiksel olarak kestirmeyi amaçlar. Alfa katsayısı, her bir maddenin varyans toplamının ölçeğin toplam varyansına oranına dayanan, ağırlıklı standart sapmaların ortalaması şeklinde tanımlanır (107).

**Tablo 4.1.** Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçekler	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
Değer verme	0.97	12
Mesleki tükenmişlik	0.91	6
İlgisizlik	0.95	6
Mesleki gelişime açıklık	0.78	4
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	0.96	28
BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	0.93	15

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (108);

$0.01 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Araştırmanın ölçeklerine ilişkin güvenilirlik Cronbach alpha değerlerine bakıldı. Alt boyutların güvenilirliği test edilerek cronbach alpha değerleri şu şekilde saptandı. Değer verme Faktöründe (0.97) Mesleki Tükenmişlik Faktöründe (0.91) İlgisizlik (0.95) Mesleki Gelişime Açıklık (0.78), Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum Ölçeğinde toplam madde güvenilirliği (0.96) olduğu ve ölçeğin yeterli ölçüde güvenilirlikte olduğu saptanmıştır. BİT'e yönelik yapılan Cronbach alpha değerinin (0.93) olduğu saptanmış olup Bilgi İletişim Teknolojilerine yönelik ölçeğin güvenilir olduğu görüldü.

Yapılan güvenilirlik analizinde, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını ve BİT'e ilişkin tutumlarını ölçen ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde, tüm ölçeklerin dikkate değer düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görüldü. “Değer Verme” alt boyutuna ilişkin alfa katsayısı 0,97 (12 madde) olup ölçeğin kusursuz bir tutarlılık sergilediğini göstermektedir. “Mesleki Tükenmişlik” alt boyutu 6 maddeyle ölçülmüş ve 0,91’lik alfa değeriyle yüksek güvenilirlik bulundu. Benzer biçimde, “İlgisizlik” alt boyutu 6 maddelik yapısıyla 0,95’lik alfa katsayısına ulaşmış ve güçlü iç tutarlılığı kanıtlandı. Dört maddeden oluşan “Mesleki Gelişime Açıklık” alt boyutunda elde edilen 0,78’lik alfa katsayısı ise kabul görebilir derecede güvenilirliğe işaret ettiği incelendi. Tüm alt boyutları kapsayan “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği”nin toplam alfa değeri 0,96 (28 madde) olarak saptanmış ve mükemmel bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu anlaşıldı. Son olarak, 15 maddelik “BİT’e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” için hesaplanan 0,93’lük alfa katsayısı, ölçeğin oldukça yüksek iç tutarlılık düzeyini ortaya koymaktadır.

## 4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcı kitlesinin demografik profilini ortaya koymak amacıyla frekans analizleri uygulandı. Elde edilen datalar; yaş grupları, cinsiyet, eğitim düzeyi, aylık gelir aralığı ve öğretmenlik deneyim yılı gibi değişkenlerde frekans ve yüzde dağılımları biçiminde sunuldu.

**Tablo 4.2.** Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Yaş</b>	25 yaş ve altı	42	11.17
	26- 30	121	32.18
	31- 35	122	32.45
	36- 40	17	4.52
	41 Yaş ve üstü	74	19.68
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	201	53.46
	Kadın	175	46.54
<b>Eğitim durumu</b>	Lisans	229	60.90
	Yüksek Lisans	123	32.71
	Doktora	24	6.38
<b>Aylık gelir</b>	20.000 ve Altı	60	15.96
	21.000- 25.000	17	4.52
	26.000- 30.000	8	2.13
	31.000- 35.000	74	19.68
	36.000 ve Üstü	217	57.71
<b>Öğretmenlik icra etme süresi</b>	1 yıl ve Altı	72	19.15
	1- 5 yıl	133	35.37
	6- 10 yıl	57	15.16
	11- 15 yıl	48	12.77
	16 yıl ve üstü	66	17.55

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların %19,68'i 41 yaş ve üstü

(n=74), %11,17'si 25 yaş ve altı (n=42) ve %4,52'si 36-40 yaş grubundadır (n=17).

Cinsiyet dağılımı değerlendirildiğinde, katılımcıların %53,46'sını erkek (n=201) ve %46,54'ünü kadın (n=175) bireyler oluşturmaktadır. Eğitim durumlarına göre, katılımcıların %60,90'ının lisans mezunu (n=229), %32,71'inin yüksek lisans mezunu (n=123) ve %6,38'inin doktora mezunu (n=24) olduğu incelendi.

Aylık gelir grupları açısından incelendiğinde, katılımcıların %57,71'inin 36.000 TL ve üstü gelir grubunda (n=217), %19,68'inin 31.000-35.000 TL gelir grubunda (n=74), %15,96'sının 20.000 TL ve altı gelir grubunda (n=60), %4,52'sinin 21.000-25.000 TL gelir grubunda (n=17) ve %2,13'ünün 26.000-30.000 TL gelir grubunda (n=8) yer aldığı görüldü.

Öğretmenlik icra etme süresine bakıldığında, katılımcıların %35,37'sinin 1-5 yıl çalışma süresine (n=133), %19,15'inin 1 yıl ve altı (n=72), %17,55'inin 16 yıl ve üstü (n=66), %15,16'sının 6-10 yıl (n=57) ve %12,77'sinin 11-15 yıl (n=48) öğretmenlik deneyimine sahip olduğu tespit edildi.

**Tablo 4.3.** Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum İfadelerine Yönelik Bulgular

	N	Min	Maks	Mean	SS
M.1.	376	1	5	1.91	1.20
M.2.	376	1	5	2.30	1.25
M.3.	376	1	5	2.09	1.20
M.4.	376	1	5	2.10	1.27
M.5.	376	1	5	2.40	1.18
M.6.	376	1	5	2.41	1.24
M.7.	376	1	5	2.21	1.17
M.8.	376	1	5	2.43	1.26
M.9.	376	1	5	2.27	1.24

M.10.	376	1	5	2.69	1.32
M.11.	376	1	5	2.28	1.22
M.12.	376	1	5	2.16	1.14
M.13.	369	1	5	2.60	1.31
M.14.	376	1	5	2.75	1.26
M.15.	376	1	5	2.76	1.27
M.16.	376	1	5	3.12	1.40
M.17.	376	1	5	2.63	1.38
M.18.	376	1	5	2.65	1.32
M.19.	376	1	5	2.34	1.19
M.20.	376	1	5	2.34	1.30
M.21.	376	1	5	2.30	1.30
M.22.	376	1	5	2.28	1.25
M.23.	376	1	5	2.68	1.34
M.24.	376	1	5	2.29	1.26
M.25.	376	1	4	1.94	0.78
M.26.	376	1	4	1.75	0.76
M.27.	376	1	3	1.36	0.56
M.28.	376	1	5	1.84	1.03

Tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlik mesleğine göre ifadeler için genel olarak düşük–orta düzeyde tutuma sahip çıktığı saptandı. “Benim için en ideal meslek öğretmenliktir” yargısında ortalama 1.91 (SD = 1.20) iken, “Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım” ifadesi 2.30 (SD = 1.25) olarak kaydedildi. Olumsuz içerikli “Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor” maddesi 2.09 (SD = 1.20) değeriyle, tutku vurgusu taşıyan “Öğretmenlik benim için bir tutkudur” maddesi ise 2.10 (SD = 1.27) ile benzer bir düzeydedir.

Tecrübe temelli bağlılık ifadeleri 2.40 (SD = 1.18) ile 2.41 (SD = 1.24) aralığında seyretmiş; “Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz” yargısı 2.21 (SD = 1.17) ortalamasıyla ölçüldü. Kişisel uyum ve motivasyon

sorgulayan olumsuz maddelerden “Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir” 2.43 (SD = 1.26), “Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek çaresizliktir” 2.27 (SD = 1.24) ve “Meslekten aldığım haz, zorlukları unutturuyor” 2.69 (SD = 1.32) olarak hesaplandı.

Mesleğe yönelik sevgi ve süreklilik algısını ölçen “Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum” 2.28 (SD = 1.22), “Yeniden seçim yapacak olsam yine öğretmenliği seçerdim” 2.16 (SD = 1.14) ve “Bu meslekte her zaman öğrenme-öğretme heyecanı duymayacağım” 2.60 (SD = 1.31) ortalamalarına sahiptir. Çalışma temposuyla artan bağlılığı değerlendiren maddelerden “Çalıştıkça mesleğe bağlılığım artıyor” 2.75 (SD = 1.26), “Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum” 2.76 (SD = 1.27) ve “Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum” 3.12 (SD = 1.40) düzeyinde bulundu.

Gelecek kuşaklara yönelik algıları sorgulayan “Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim” 2.63 (SD = 1.38) ve mesleki ciddiyet vurgusu içeren “Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum” 2.65 (SD = 1.32) ortalamalarında; “Öğretmenlik onurlu bir meslektir” ise 2.34 (SD = 1.19) olarak ölçüldü.

İş ortamına ilişkin duyuşsal tepkileri içeren “Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor” 2.34 (SD = 1.30), “Öğretmenlik monoton bir meslektir” 2.30 (SD = 1.30) ve “Mesleğim bana huzur veriyor” 2.28 (SD = 1.25) ortalamalarını göstermiştir. Mesleki tükenmişlik göstergesi sayılabilecek “Meslekten bıktığımı hissediyorum” 2.68 (SD = 1.34), “Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam” 2.29 (SD = 1.26) ve “Öğretmenlik geri dönülmez biçimde yıpranmış bir meslektir” 1.94 (SD = 0.78) düzeyinde bulundu.

Sınıf ortamına ilişkin olumsuz duygular “Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendiriyor” 1.75 (SD = 0.76) ve “Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor” 1.36 (SD = 0.56) ile görece düşük ortalamalar sergilerken, “Öğretmen olmak beni mutlu ediyor” maddesi 1.84 (SD = 1.03) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, ortalamaların 1.36 ile 3.12 arasında değişmesi öğretmenlerin tutumlarında büyük bir çeşitlilik sunduğu incelendi.

**Tablo 4.4.** BİT’e Yönelik Öğretmenlerin Tutum İfadelerine Yönelik Bulgular

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max</b>	<b>mean</b>	<b>SS</b>
Bilgisayar, çalışmalarımı düzenlememe yardımcı olur	376	1	4	1.71	0.75
Bilgisayar kullanmak ders konularını daha ilgi çekici hale getirir.	376	1	3	1.78	0.65
Bilgisayar zamandan ve emekten tasarruf etmeyi sağlar.	376	1	4	1.70	0.74
Bilgisayar kullanmak eğlencelidir.	376	1	3	1.79	0.62
Bilgisayar Kullanmak beni daha üretken kılar.	376	1	3	1.85	0.65

Bilgisayar kullanmak önemli avantajlar sunar.	376	1	3	1.70	0.62
Bilgisayarın etkili öğrenme aracı olduğunu kanıtlanmıştı r.	376	1	4	1.85	0.85
Bilgisayar, öğrencilerin öğrenim süreçlerini zenginleştirir .	376	1	4	1.79	0.71
Çalışmalarım ı bilgisayar kullanarak yapmaktansa elle yapmayı tercih ederim.	376	1	5	3.05	1.34
Bilgisayar, eğitimin niteliğini arttırmaktadı r.	376	1	4	1.91	0.80
Bilgisayar kullanmak beni hiç korkutmaz.	376	1	5	1.90	1.02
Başkalarıyla bilgisayarlar hakkında konuşmaktan hoşlanmıyorum.	376	1	5	2.91	1.33

Öğretim sürecinde bilgisayar kullanmayı seviyorum	376	1	4	1.81	0.71
Bilgisayar, bilgiyi hızlı elde etme aracıdır.	376	1	3	1.64	0.60
Bilgisayar hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum.	376	1	4	1.84	0.79

BİT'e yönelik öğretmen genel tutum puanları düşük bir oranda çıktığı görüldü. Öğretmen tutum ölçeği ifadeleri incelendiğinde "Bilgisayar, çalışmalarımı düzenlememe yardımcı olur" ifadesi için ortalama  $1.71 \pm 0.75$ , "Bilgisayar kullanmak ders konularını daha ilgi çekici hale getirir" ifadesi için  $1.78 \pm 0.65$  ve "Bilgisayar zamandan ve emekten tasarruf etmeyi sağlar" ifadesi için  $1.70 \pm 0.74$  olarak hesaplanmıştır. "Bilgisayar kullanmak eğlencelidir" ifadesi için  $1.79 \pm 0.62$ , "Bilgisayar kullanmak beni daha üretken kılar" ifadesi için  $1.85 \pm 0.65$  ve "Bilgisayar kullanmak önemli avantajlar sunar" ifadesi için  $1.70 \pm 0.62$  aralığında olduğu görüldü.

"Bilgisayarın etkili öğrenme aracı olduğu kanıtlanmıştır" ifadesinin ortalaması  $1.85 \pm 0.85$ , "Bilgisayar, öğrencilerin öğrenim süreçlerini zenginleştirir" ifadesi için  $1.79 \pm 0.71$  ve "Çalışmalarımı bilgisayar kullanarak yapmaktansa elle yapmayı tercih ederim" ifadesi için  $3.05 \pm 1.34$  olarak bulunmuştur. "Bilgisayar, eğitimin niteliğini arttırmaktadır" ifadesinin ortalaması  $1.91 \pm 0.80$ , "Bilgisayar kullanmak beni hiç korkutmaz" ifadesinin ortalaması  $1.90 \pm 1.02$  ve "Başkalarıyla bilgisayarlar hakkında konuşmaktan

hoşlanmıyorum" ifadesinin ortalaması  $2.91 \pm 1.33$  olduğu görüldü.

"Öğretim sürecinde bilgisayar kullanmayı seviyorum" ifadesi için ortalama  $1.81 \pm 0.71$ , "Bilgisayar, bilgiyi hızlı elde etme aracıdır" ifadesi için  $1.64 \pm 0.60$  ve "Bilgisayar hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum" ifadesi için  $1.84 \pm 0.79$  olarak bulundu.

**Tablo 4.5.** Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	Basıklık	Min	Maks.	Median	SS
	İstatistik	P						
Değer verme	0.16	0.00	0.66	-0.73	12	59	27.27	12.52
Mesleki tükenmişlik	0.14	0.00	-0.14	-1.01	5	30	16.46	6.66
İlgisizlik	0.15	0.00	0.28	-1.24	6	27	14.23	6.84
Mesleki gelişime açıklık	0.14	0.00	0.89	0.71	4	14	6.88	2.49
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	0.98	0.00	0.19	-0.82	27	120	64.83	23.24
BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	0.17	0.00	0.99	1.98	16	57	29.23	8.88

Verileri analizi öncesinde 376 katılımcının verileri kontrol edilerek veri girişinde oluşabilecek hata ya da katılımcıların yanıtlamadığı madde olup olmadığını kontrol etmek amacıyla kayıp değer analizi yapıldı. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeye göre verilerde kayıp değerler bulunamadı. Ölçeklerde yer alan ters maddelere yeniden kodlama işlemi

yapılarak yeni puan oluşturuldu. Araştırmanın tüm değişkenlerinin tek yönlü uç değer analizine tabi tutularak standart z puanları incelendi (112). Bu doğrultuda uç değerlerin incelenmesi amacıyla ölçeklerin ortalama puanları standardize edilerek Z puanına dönüştürülerek puan aralıkları incelendi. Standart Z puanının ölçütü  $\pm 3.29$  aralığında alındı (111). Bu aralığın dışında kalan 8 değer veri setinden çıkarıldı. Tek yönlü normallik varsayımını için değişkenlerin normal dağılım eğrisini içeren histogramlar, Min, Max. Ortalama, basıklık ve çarpıklık katsayıları olmak üzere betimsel istatistik değerleri incelendi. Kolmogorov-Smirnov testi sonunda anlamlı bulunan değişkenlerde ( $p < 0.05$ ) basıklık ve çarpıklık değerleri  $\pm 2.0$  arasında olması değerlerin normal dağılım gösterdiğini belirtir (111). Tablo incelendiğinde değerlerin normal dağılımdan sapma göstermediği incelendi.

Araştırmanın değişkenlerinin çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımları Mahalanobis değeri hesaplanarak kritik ki kare değeri  $p = .001$  ölçüt olarak alınmıştır (109). Bu analiz sonunda uç değere rastlanılmadı. Özet istatistikler incelendiğinde değer verme ölçeği için ortalama  $27.27 \pm 12.52$  olarak hesaplandı. Mesleki tükenmişlik ölçeğinin ortalaması  $16.46 \pm 6.66$ , ilgisizlik ölçeğinin ortalaması  $14.23 \pm 6.84$  olarak bulundu. Mesleki gelişime açıklık ölçeği için ortalama  $6.88 \pm 2.49$ , öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği için ortalama  $64.83 \pm 23.24$  ve BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği için ortalama  $29.23 \pm 8.88$  olarak tespit edildi.

**Tablo 4.6.** Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasında t-testi Bulguları

Ölçek puanları	Grup	n		t	sd	p
Değer verme	Erkek	201	27.66±12.95	0.66	374.0	0.51
	Kadın	175	26.81±12.02			
Mesleki tükenmişlik	Erkek	201	16.12±6.69	-1.04	374.0	0.30
	Kadın	175	16.84±6.63			
İlgisizlik	Erkek	201	13.30±6.50	-2.83	356.0	0.01
	Kadın	175	15.29±7.09			
Mesleki gelişime açıklık	Erkek	201	6.60±1.90	-2.33	286.4	0.02
	Kadın	175	7.21±3.00			
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	Erkek	201	63.68±22.84	-1.02	374.0	0.30
	Kadın	175	66.15±23.69			
BİT'e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	Erkek	201	27.15±7.75	-5.02	374.0	0.01
	Kadın	175	31.62±9.50			

Analiz sonuçlarına göre Değer Verme puanları için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmadığı görüldü ( $t = 0.66$ ;  $p > .05$ ) (**H<sub>1</sub> desteklenmedi**). Benzer şekilde, mesleki tükenmişlik puanları cinsiyet bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği incelendi ( $t = -1.04$ ;  $p > .05$ ) (**H<sub>5</sub> desteklenmedi**). Buna karşılık, ilgisizlik puanları cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmış olduğu saptandı ( $t = -2.83$ ;  $p < .05$ ) ve ortalamalar kadınların ( $15.29 \pm 7.09$ ) puanlarının erkeklerden ( $13.30 \pm 6.50$ ) daha yüksek olduğu incelendi (**H<sub>9</sub> desteklendi**). Mesleki gelişime açıklık puanlarında da cinsiyete bağlı anlamlı bir fark görüldü ( $t = -2.33$ ;  $p < .05$ ) ve kadınların ( $7.21 \pm 3.00$ ) puanlarının erkeklere ( $6.60 \pm 1.90$ ) kıyasla daha yüksek olduğu görüldü (**H<sub>13</sub> desteklendi**). Öte yandan, öğretmenlerin mesleğe yönelik toplam tutum puanları cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık göstermediği incelendi ( $t = -1.02$ ;  $p > .05$ ) (**H<sub>25</sub> desteklenmedi**). Son olarak, BİT'e yönelik öğretmen tutum puanları cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklı çıkmış ( $t = -5.02$ ;  $p < .05$ ) ve ortalamalar kadınların ( $31.62 \pm 9.50$ ) puanlarının erkeklerden

(27.15±7.75) daha yüksek olduğunu ortaya çıkardı (**H<sub>17</sub> desteklendi**).

**Tablo 4.7.** Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

	Grup	n	Sıra ort.	KW <sup>2</sup>	s d	p	Fark (Bonferroni)
<b>Değer verme</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	131.32	90.723	4	0.01	1,2<3,4 ve 3,4<5
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	142.25				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	234.13				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	345.38				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	185.31				
<b>Mesleki tükenmişlik</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	125.61	31.706	4	0.01	1<2,5 ve 2<3,5
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	168.37				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	207.89				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	180.79				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	226.91				
<b>İlgisizlik</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	128.07	31.192	4	0.01	1<3,4,5 ve 2<4,5
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	167.72				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	202.77				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	248.56				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	219.46				
<b>Mesleki Gelişime açıklık</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	141.02	143.772	4	0.01	3,4>1,2,5 ve 4>3
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	139.17				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	261.60				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	347.50				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	139.07				
<b>Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	118.25	85.56	4	0.01	1,2<3,4,5 ve 5<4
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	141.36				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	229.83				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	321.56				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	206.74				
<b>BİT'e Yönelik öğretmen tutum ölçeği</b>	25 yaş ve altı <sup>1</sup>	42	239.55	63.918	4	<0.01	2,5<1,3
	26 - 30 <sup>2</sup>	121	140.74				
	31 - 35 <sup>3</sup>	122	237.53				
	36 - 40 <sup>4</sup>	17	185.50				
	41 Yaş ve üstü <sup>5</sup>	74	157.47				

Yaş grupları arasında Değer Verme puanları bakımından anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görüldü (KW<sup>2</sup>: 90.723;

sd: 4;  $p < 0.01$ ). Bonferroni düzeltilmeli karşılaştırmalar, 31–35 (sıra ortalaması: 234.13) ve 36–40 (345.38) yaş gruplarının 25 ve altı (131.32) ile 26–30 (142.25) gruplarından daha yüksek puan aldığını; ayrıca 36–40 grubunun 41 ve üstü (185.31) gruba kıyasla da daha yüksek olduğu saptandı (**H<sub>2</sub> desteklendi**). Mesleki tükenmişlik için de yaş grupları arasında anlamlı fark bulundu ( $KWX^2$ : 31.706; sd: 4;  $p < 0.01$ ); buna göre 25 ve altı grubu 26–30 ve 41 ve üstü gruplarından, 26–30 grubu ise 31–35 ve 41 ve üstü gruplarından daha düşük puan aldığı saptandı (**H<sub>6</sub> desteklendi**). İlgisizlik puanlarında da anlamlı farklılık bulunduğu ( $KWX^2$ : 31.192; sd: 4;  $p < 0.01$ ); 25 ve altı grubunun puanları 31–35, 36–40 ve 41 ve üstü gruplarından, 26–30 grubunun puanları ise 36–40 ve 41 ve üstü gruplarından daha düşük çıktığı belirlendi (**H<sub>10</sub> desteklendi**). Mesleki gelişime açıklık puanlarında anlamlı fark saptandı ( $KWX^2$ : 143.772; sd: 4;  $p < 0.01$ ); 31–35 (261.60) ve 36–40 (347.50) yaş grupları 25 ve altı (141.02), 26–30 (139.17) ve 41 ve üstü (139.07) gruplarından daha yüksek puan aldı; ayrıca 36–40 grubu 31–35'ten de yüksek çıktığı anlaşıldı (**H<sub>14</sub> desteklendi**). Öğretmenlik mesleğine ilişkin toplam tutum puanlarında da yaşa bağlı anlamlı farklılık görüldü ( $KWX^2$ : 85.56; sd: 4;  $p < 0.01$ ); 25 ve altı (118.25) ve 26–30 (141.36) grupları 31–35 (229.83), 36–40 (321.56) ve 41 ve üstü (206.74) gruplarına göre daha düşük puan almış; ayrıca 41 ve üstü grubu 36–40'tan daha düşük çıktığı saptandı (**H<sub>26</sub> desteklendi**). Son olarak, BİT'e yönelik öğretmen tutumu puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu incelendi ( $KWX^2$ : 63.918; sd: 4;  $p < 0.01$ ); 26–30 (140.74) ve 41 ve üstü (157.47) grupları 25 ve altı (239.55) ve 31–35 (237.53) gruplarından daha düşük puan almış, bu desen yaş ilerledikçe BİT'e yönelik tutum düzeyinin azaldığı görüldü (**H<sub>18</sub> desteklendi**).

**Tablo 4.8.** Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

	Grup	n	Sıra ort.	$KW X^2$	sd	p	Fark (Bonferroni)
Değer verme	Lisans <sup>1</sup>	229	166.70	37.162	2	0.01	2>1,3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	237.02				
	Doktora <sup>3</sup>	24	147.85				
Mesleki tükenmişlik	Lisans <sup>1</sup>	229	185.07	7.024	2	0.03	2>3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	203.85				
	Doktora <sup>3</sup>	24	142.60				
İlgisizlik	Lisans <sup>1</sup>	229	182.83	9.081	2	0.01	2>3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	208.07				
	Doktora <sup>3</sup>	24	142.33				
Mesleki gelişime açıklık	Lisans <sup>1</sup>	229	155.94	77.267	2	0.01	2>1,3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	258.04				
	Doktora <sup>3</sup>	24	142.83				
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	Lisans <sup>1</sup>	229	170.14	31.53	2	0.01	2>1,3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	232.33				
	Doktora <sup>3</sup>	24	139.04				
BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği	Lisans <sup>1</sup>	229	207.60	50.107	2	0.01	1,2>3
	Yüksek Lisans <sup>2</sup>	123	181.04				
	Doktora <sup>3</sup>	24	44.50				

Eğitim düzeyine ilişkin Değer Verme puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görüldü ( $KW X^2$ : 37.162; sd: 2;  $p < 0.01$ ); Bonferroni düzeltilmeli karşılaştırmalar testine göre yüksek lisans mezunlarının (sıra ort.: 237.02) lisans (166.70) ve doktora (147.85) mezunlarından daha yüksek puan aldığı incelendi (**H<sub>30</sub> desteklendi**). Mesleki tükenmişlik için de gruplar arasında anlamlı fark vardır ( $KW X^2$ : 7.024; sd: 2;  $p = 0.03$ ); yüksek lisans mezunlarının (203.85) doktora mezunlarına (142.60) kıyasla daha yüksek puan aldığı saptandı (**H<sub>31</sub> desteklendi**). İlgisizlik puanlarında da eğitim düzeyi temelli anlamlı bir ayrışma bulundu. ( $KW X^2$ : 9.081; sd: 2;  $p = 0.01$ ); yüksek lisans mezunları (208.07) doktora mezunlarından (142.33) daha yüksek puan aldığı saptandı

(**H<sub>32</sub> desteklendi**). Mesleki gelişime açıklık değişkeninde anlamlı farklılık görüldü (KW $\chi^2$ : 77.267; sd: 2; p<0.01); yüksek lisans mezunlarının (258.04) puanları lisans (155.94) ve doktora (142.83) mezunlarının puanlarını aşmaktadır (**H<sub>33</sub> desteklendi**). Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları da eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı incelendi (KW $\chi^2$ : 31.53; sd: 2; p=0.01); yüksek lisans mezunları (232.33), lisans (170.14) ve doktora (139.04) mezunlarına kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu incelendi (**H<sub>29</sub> desteklendi**). Son olarak, BİT'e yönelik öğretmen tutumu açısından da anlamlı bir fark saptandı (KW $\chi^2$ : 50.107; sd: 2; p<0.01); lisans (207.60) ve yüksek lisans (181.04) mezunları doktora mezunlarından (44.50) daha yüksek puan aldığı görüldü (**H<sub>34</sub> desteklendi**).

**Tablo 4.9.** Ölçek Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına yönelik Bulgular

	Grup	n	Sıra ort.	KW X2	s d	p	Fark (Bonferroni)
Değer verme	20.000 ve Altı1	6	73.9	104.913	4	0.0	3<1,2,4,5 ve
	21.000 - 25.0002	1	260.0				1<2,4,5
	26.000 - 30.0003	8	34.8				
	31.000 - 35.0004	7	221.0				
	36.000 ve Üstü5	2	208.0				
		1	84.0				
		7					
Mesleki tükenmişlik	20.000 ve Altı1	6	132.0	42.632	4	0.0	1,3<2,4,5
	21.000 - 25.0002	1	262.0				
	26.000 - 30.0003	7	85.0				
	31.000 - 35.0004	8	40.7				
		5					
		7	194.0				
		4	93.0				

	36.000 ve Üstü5	2 1 7	201. 52					
İlgisizlik	20.000 ve Altı1	6 0	148. 98	36.5 36	4	0.0 1	1<4,2 ve 2>4,5	
	21.000 - 25.0002	1 7	305. 59					
	26.000 - 30.0003	8	99.0 0					
	31.000 - 35.0004	7 4	209. 61					
	36.000 ve Üstü5	2 1 7	186. 36					
	Mesleki gelişime açıklık	20.000 ve Altı1	6 0	100. 37	82.8 15	4	0.0 1	1,3<2,4 ,5 ve 5<2,4
	21.000 - 25.0002	1 7	277. 85					
	26.000 - 30.0003	8	44.5 0					
31.000 - 35.0004	7 4	237. 23						
36.000 ve Üstü5	2 1 7	194. 56						
Öğretmen lerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	20.000 ve Altı1	6 0	97.3 8	82.6 7	4	0.0 1	1,3<2,4 ,5	
	21.000 - 25.0002	1 7	294. 29					
	26.000 - 30.0003	8	33.1 9					
	31.000 - 35.0004	7 4	216. 16					
	36.000 ve Üstü5	2 1 7	201. 70					
	BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	20.000 ve Altı1	6 0	183. 52	54.6 81	4	0.0 1	3<1,2,4 ,5 ve 5,1<4
	21.000 - 25.0002	1 7	213. 74					
	26.000 - 30.0003	8	24.5 0					
31.000 - 35.0004	7 4	256. 80						
36.000 ve Üstü5	2 1 7	170. 66						

Gelir düzeyine göre Değer Verme puanlarında anlamlı bir farklılaşma gözlemlendi ( $KWX^2$ : 104.913; sd: 4;  $p<0.01$ ). Bonferroni düzeltmeli karşılaştırmalar, 26.000–30.000 TL grubunun (sıra ort.: 34.81) 20.000 TL ve altı (73.90), 21.000–25.000 TL (126.00), 31.000–35.000 TL (221.97) ve 36.000 TL ve üstü (208.84) gruplarından daha düşük puan aldığını; ayrıca 20.000 TL ve altı grubunun da 21.000–25.000 TL, 31.000–35.000 TL ve 36.000 TL ve üstü gruplarına kıyasla daha düşük kaldığı görüldü (**H<sub>3</sub> desteklendi**). Mesleki tükenmişlik açısından da gruplar arasında anlamlı fark görüldü ( $KWX^2$ : 42.632; sd: 4;  $p<0.01$ ); 20.000 TL ve altı (132.13) ile 26.000–30.000 TL (40.75) grupları, 21.000–25.000 TL (262.85), 31.000–35.000 TL (194.93) ve 36.000 TL ve üstü (201.52) gruplarına göre daha düşük puan aldığı incelendi (**H<sub>7</sub> desteklendi**). İlgisizlik puanlarında da anlamlı farklılık saptandı ( $KWX^2$ : 36.536; sd: 4;  $p<0.01$ ); 20.000 TL ve altı grubunun (148.98) puanları 31.000–35.000 TL (209.61) ve 21.000–25.000 TL (305.59) gruplarından daha düşük çıktığı, ayrıca 21.000–25.000 TL grubunun puanları 31.000–35.000 TL ve 36.000 TL ve üstü gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu incelendi (**H<sub>11</sub> desteklendi**). Mesleki gelişime açıklık değişkeninde anlamlı bir ayrışma görüldü ( $KWX^2$ : 82.815; sd: 4;  $p<0.01$ ); 20.000 TL ve altı (100.37) ve 26.000–30.000 TL (44.50) grupları, 21.000–25.000 TL (277.85), 31.000–35.000 TL (237.23) ve 36.000 TL ve üstüne (194.56) göre daha düşük puan almış; ayrıca 36.000 TL ve üstü grubu da 21.000–25.000 TL ve 31.000–35.000 TL gruplarına göre daha düşük çıktığı anlaşıldı (**H<sub>15</sub> desteklendi**). Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları da gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görüldü. ( $KWX^2$ : 82.67; sd: 4;  $p<0.01$ ); 20.000 TL ve altı (97.38) ve 26.000–30.000 TL (33.19) grupları, 21.000–25.000 TL (294.29), 31.000–35.000 TL (216.16) ve 36.000

TL ve üstü (201.70) gruplarından daha düşük değer aldığı saptandı (**H<sub>27</sub> desteklendi**). Son olarak, BİT'e yönelik öğretmen tutumu puanlarında aylık gelire göre anlamlı bir fark olduğu incelendi (KW $\chi^2$ : 54.681; sd: 4; p<0.01); 26.000–30.000 TL grubu (24.50) 20.000 TL ve altı (183.52), 21.000–25.000 TL (213.74), 31.000–35.000 TL (256.80) ve 36.000 TL ve üstüne (170,66) kıyasla daha düşük puan almış; ayrıca 36.000 TL ve üstü grubu 31.000–35.000 TL'den daha düşük kaldığı görüldü (**H<sub>19</sub> desteklendi**).

**Tablo 4.10.** Ölçek Puanlarının Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

	Grup	n	$\bar{X}\pm Ss$	Test	p	Fark (Tamhan e)
<b>Değer verme</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	17.47±4.76	Welch:67.9 12	0.0 1	
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13	25.38±9.90			
	6 - 10 yıl <sup>3</sup>	3	34.54±12.6 7			1<2,3,4,5 2<3,4 3>4
	11 - 15 yıl <sup>4</sup>	57	38.71±1.00			
	16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	48	27.15±14.5 7			
		66				
<b>Mesleki tükenmişlik</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	13.24±8.03	Welch:17.6 34	0.0 1	
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13	14.56±5.27			
	6 - 10 yıl <sup>3</sup>	3	19.19±5.17			1<3,4,5 2<4,5
	11 - 15 yıl <sup>4</sup>	57	19.88±5.61			
	16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	48	18.94±6.57			
		66				

<b>İlgisizlik</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	11.92±7.29	Welch:86.3	0.0 1	1<3,4,5 2<4,5
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13 3	12.55±6.29			
	6 - 10 yıl <sup>3</sup>	57	17.05±6.04			
	11 - 15 yıl <sup>4</sup>	48	15.17±3.06			
	16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	66	17.00±8.14			
<b>Mesleki gelişime açıklık</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	5.56±1.55	Welch:52.6 2	0.0 1	1<2,3,4 2<4 3>5
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13 3	7.18±3.08			
	6 - 10 yıl <sup>3</sup>	57	8.02±2.00			
	11 - 15 yıl <sup>4</sup>	48	8.50±1.13			
	16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	66	5.58±1.63			
<b>Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	48.18±19.8 8	Welch:30.5 3	0.0 1	1<2,3,4,5 2<3,4,5 4>5
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13 3	59.67±20.7 1			
	6 - 10 yıl <sup>3</sup>	57	78.81±18.5 9			
	11 - 15 yıl <sup>4</sup>	48	82.25±19.0 6			
	16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	66	68.67±21.9 5			
<b>Bit e yönelik öğretmen tutum ölçeği</b>	1 yıl ve Altı <sup>1</sup>	72	17.47±4.76	Welch:67.9 12	0.0 1	1<2,3,4,5 2<3,4 3>4
	1 - 5 yıl <sup>2</sup>	13 3	25.38±9.90			

6 - 10 yıl <sup>3</sup>	57	34.54±12.6 7
11 - 15 yıl <sup>4</sup>	48	38.71±1<0. 01
16 yıl ve üstü <sup>5</sup>	66	27.15±14.5 7

F: Tek yönlü varyans analizi Welch: Varyanslar homojen olmadığı için Welch istatistiği kullanıldı. Çalışma süresine göre Değer Verme puanlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmadı (Welch = 67.912;  $p < .01$ ); Tamhane karşılaştırmaları, 1 yıl ve altı grubunun ( $\bar{X} \pm Ss$ : 17.47±4.76) 1–5 yıl (25.38±9.90), 6–10 yıl (34.54±12.67), 11–15 yıl (38.71±1.00) ve 16 yıl ve üstü (27.15±14.57) gruplarına göre daha düşük puan aldığı; ayrıca 1–5 yıl grubunun 6–10 yıl ve 11–15 yıl gruplarından düşük, ancak 16 yıl ve üstü gruptan yüksek olduğu incelendi (**H<sub>4</sub> desteklendi**). Mesleki tükenmişlik puanları için de çalışma süresine bağlı anlamlı fark çıktığı görüldü (Welch = 17.634;  $p < .01$ ); 1 yıl ve altı (13.24±8.03) ve 1–5 yıl (14.56±5.27) grupları, 6–10 yıl (19.19±5.17), 11–15 yıl (19.88±5.61) ve 16 yıl ve üstü (18.94±6.57) gruplarından daha düşük düzeyde çıktığı kaydedildi (**H<sub>8</sub> desteklendi**). İlgisizlik puanları da çalışma süresine göre anlamlı biçimde ayrıştığı saptandı (Welch = 86.3;  $p < .01$ ); 1 yıl ve altı (11.92±7.29) ve 1–5 yıl (12.55±6.29) grupları, 6–10 yıl (17.05±6.04), 11–15 yıl (15.17±3.06) ve 16 yıl ve üstü (17.00±8.14) gruplarına göre daha düşük çıktığı görüldü (**H<sub>12</sub> desteklendi**). Mesleki gelişime açıklık değişkeninde de anlamlı farklılık bulunduğu incelendi (Welch = 52.62;  $p < .01$ ); 1 yıl ve altı (5.56±1,55) ve 1–5 yıl (7.18±3.08) grupları, 6–10 yıl (8.02±2.00) ve 11–15 yıl (8.50±1.13) gruplarından daha düşük puan almış; ayrıca

6–10 yıl grubu, 16 yıl ve üstü gruba ( $5.58 \pm 1.63$ ) kıyasla daha yüksek çıktığı anlaşıldı (**H<sub>16</sub> desteklendi**). Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları da çalışma süresine göre anlamlıdır ( $F = 30.53$ ;  $p = .01$ ); 1 yıl ve altı grup ( $48.18 \pm 19.88$ ), 1–5 yıl ( $59.67 \pm 20.71$ ), 6–10 yıl ( $78.81 \pm 18.59$ ), 11–15 yıl ( $82.25 \pm 19.06$ ) ve 16 yıl ve üstüne ( $68.67 \pm 21.95$ ) göre daha düşüktür; ayrıca 1–5 yıl grubu 6–10 yıl, 11–15 yıl ve 16 yıl ve üstü gruplarından düşük, 16 yıl ve üstü grup ise 11–15 yıl grubundan daha düşük çıktığı incelendi (**H<sub>28</sub> desteklendi**). BİT'e yönelik öğretmen tutumu puanlarında da çalışma süresine bağlı anlamlı farklılaşma görüldü ( $Welch = 67.912$ ;  $p < .01$ ); 1 yıl ve altı ( $17.47 \pm 4.76$ ) grubu 1–5 yıl ( $25.38 \pm 9.90$ ), 6–10 yıl ( $34.54 \pm 12.67$ ), 11–15 yıl ( $38.71 \pm 1.00$ ) ve 16 yıl ve üstüne ( $27.15 \pm 14.57$ ) göre daha düşük; 1–5 yıl grubu 6–10 yıl ve 11–15 yıl gruplarından düşük, fakat 16 yıl ve üstü gruptan yüksek çıktığı incelendi (**H<sub>20</sub> desteklendi**).

Son olarak, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun alt boyutları ile öğretmenlerin BİT'e ilişkin tutum puanları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile değerlendirildi; bu yöntem değişkenler bağımlı/bağımsız kabul edilmeksizin doğrusal ilişkinin yönünü ve şiddetini niceliksel olarak verir, katsayı  $-1$  ile  $+1$  arasındadır; değer büyüklüğü arttıkça ilişki güçlenir ( $|r| \geq .70$  güçlü;  $.70 > |r| \geq .30$  orta;  $.30 > |r| \geq 0$  zayıf) (109).

**Tablo 4.11.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular Pearson korelasyon testi

	BİT'e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	
	r	
Değer verme	r	.298**
	p	<0.01
Mesleki tükenmişlik	r	.240**
	p	<0,01
İlgisizlik	r	.262**
	p	<0.01
Mesleki gelişime açıklık	r	.388**
	p	<0.01
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum	r	.348**
	p	<0.01

R: Pearson korelasyon katsayısı \* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

Pearson korelasyon testi iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü gösterir. -1 +1 arasında değer alır (109).

Öğretmenlerin mesleğe yönelik toplam ve alt boyut tutum puanları ile BİT'e ilişkin tutum puanları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile değerlendirildi. Bulgulara göre Değer Verme ile BİT tutum puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptandı ( $r = 0.298$ ;  $p < 0.01$  (**H<sub>21</sub> desteklendi**)). Mesleki Tükenmişlik ile BİT tutum puanları arasında pozitif ve zayıf bir ilişki saptandı ( $r = 0.240$ ;  $p < 0.01$  (**H<sub>22</sub> desteklendi**)). İlgisizlik ile BİT tutum puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki görüldü ( $r = 0.262$ ;  $p < 0.01$  (**H<sub>24</sub> desteklendi**)). Mesleki Gelişime Açıklık ile BİT tutum puanları arasındaki ilişki pozitif ve orta düzeyde çıktığı incelendi ( $r = 0.388$ ;  $p < 0.01$  (**H<sub>23</sub> desteklendi**)). Ayrıca, mesleğe yönelik genel tutum ile BİT tutum puanları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlendi ( $r = 0.348$ ;  $p < 0.01$  (**H<sub>35</sub> desteklendi**)). Son olarak, BİT'e yönelik tutum puanlarının öğretmenlerin

mesleğe ilişkin toplam tutumunu yordayıp yordamadığını sınamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulandı.

**Tablo 4.12.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Değer Verme Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bağımlı değişken: Değer verme							
	B	St.Hata	Beta	t	P	G.A Alt sınır	G.A Üst sınır
<b>Sabit</b>	14.97	2.12		7.05	0.01	10.79	19.15
<b>BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</b>	0.42	0.07	0.30	6.05	0.01	0.28	0.56
<b>F (1.374) =36.58 p:&lt;0.01 R:0.298 R<sup>2</sup>:0.089 Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0.087 Durbin-Watson:1.80</b>							

Değer verme puanlarının yordanmasına yönelik kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildi [F (1.374) = 36,58 p<0.05 (**H<sub>36</sub> desteklendi**)]. BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, değer verme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptandı (p<0.05). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, değer verme puanında 0,30'luk bir standart sapma değişimine sebep olduğu görüldü. Kurulan modelde anlamlı bulunan gerekçe puanları, bellek alt boyut puanlarındaki değişimin %8,7'sini açıkladığı görüldü (düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0.087).

**Tablo 4.13.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki tükenmişlik Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bağımlı değişken: Mesleki tükenmişlik							
	B	St.Hata	Beta	t	p	G.A Alt sınır	G.A Üst sınır
<b>Sabit</b>	11.20	1.15		9.73	0.01	8.93	13.46
<b>BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</b>	0.18	0.04	0.24	4.78	0.01	0.11	0.25
<b>F (1.374) =22,83 p:&lt;0,01 R:0,240 R<sup>2</sup>:0,058 Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0,055 Durbin-Watson:1,80</b>							

Mesleki tükenmişlik puanlarının yordanmasına yönelik kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu incelendi [ $F(1.374) = 22.83, p < 0.05$  (**H<sub>37</sub> desteklendi**)]. BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, mesleki tükenmişlik puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelendi ( $p < 0.05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, mesleki tükenmişlik puanında 0.24'lük bir standart sapma değişimine sebep olduğu görüldü. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, mesleki tükenmişlik puanlarındaki değişimin %5,5'ini açıkladığı saptandı (düzeltilmiş  $R^2: 0.055$ ).

**Tablo 4.14.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının İlgisizlik Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bağımlı değişken: İlgisizlik							
	B	St.Hata	Beta	t	p	G.A Alt sınır	G.A Üst sınır
<b>Sabit</b>	8.34	1.17		7.10	0.01	6.03	10.65
<b>BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</b>	0.20	0.04	0.26	5.24	0.01	0.13	0.28
<b>F (1.374) =27.46 p:&lt;0.01 R:0.262 R<sup>2</sup>:0.068 Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0.066 Durbin-Watson:1.85</b>							

İlgisizlik puanlarının yordanmasına yönelik kurulan model istatistiksel anlamda kabul edildi [ $F(1.374) = 27.46, p < 0.05$  (**H<sub>38</sub> desteklendi**)]. BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, ilgisizlik puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edildi ( $p < 0.05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, ilgisizlik puanında 0,26'lık bir standart sapma değişimine sebep olduğu görüldü. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, ilgisizlik puanlarındaki değişimin %6,6'sını açıkladığı incelendi (düzeltilmiş  $R^2: 0.066$ ).

**Tablo 4.15.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Gelişime Açıklık Puanı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Bağımlı değişken: Mesleki Gelişime Açıklık							
	B	St.Hata	Beta	t	p	G.A Alt sınır	G.A Üst sınır
<b>Sabit</b>	3.70	0.41		9.06	0.01	2.90	4.51
<b>BİT'e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</b>	0.11	0.01	0.39	8.14	0.01	0.08	0.14
<b>F (1,374) =66,20 p:&lt;0,01 R:0,388 R<sup>2</sup>:0,15 Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0,148 Durbin-Watson:1,85</b>							

Mesleki gelişime açıklık puanlarının yordanmasına yönelik kurulan modelin istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu incelendi [F (1.374) = 66.20, p<0.05 (**H<sub>39</sub> desteklendi**)]. BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, mesleki gelişime açıklık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelendi (p<0.05). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, mesleki gelişime açıklık puanında 0,39'luk bir standart sapma değişimine sebep olacağı belirlendi. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, mesleki gelişime açıklık puanlarındaki değişimin %14,8'ini açıkladığı görüldü (düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0.148).

**Tablo 4.16.** BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Genel Puanına etkisine İlişkin Bulgular

Bağımlı değişken: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum							
	B	St.Hata	Beta	t	P	G.A Alt sınır	G.A Üst sınır
<b>Sabit</b>	38.21	3.87		9.86	0.01	30.59	45.82
<b>BİT e yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</b>	0.91	0.13	0.35	7.18	0.01	0.66	1.16
<b>F (1.374) =51.56 p:&lt;0.01 R:0.348 R<sup>2</sup>:0.121 Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0.119 Durbin-Watson:1.86</b>							

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının yordanmasına yönelik kurulan model istatistiksel

açından anlamlı bulundu [ $F(1,374) = 51.56, p < 0.05$  (**H<sub>40</sub> desteklendi**)]. BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelendi ( $p < 0.05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanında 0.35'lik bir standart sapma değişimine sebep olacağı saptandı. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarındaki değişimin %11.9'unu açıkladığı görüldü (düzeltilmiş  $R^2: 0.119$ ).

## 5. TARTIŞMA

Teknolojiyle birlikte gelinen son noktada, bireylerin bilgiye erişim engeli ortadan kalkmıştır. Teknolojik gelişmeler, her türlü disiplinde kendine yer bulmuştur. Sporun, televizyonda veya diğer dijital platformlarda yüksek bir izleyici kitlesinin oluşmasıyla birlikte; Spor bilimlerinde de takipçisi milyonları bulan sporculardan spor organizasyonlarına, spor branşlarının öğretilmesinden gelişmekte olan sporların tanıtılmasına, uluslararası organizasyonlardan, Spor federasyonlarına kadar sporun içinde bulunduğu her duruma entegresi yapılmıştır. Sporun temelini atıldığı Beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin sağlıklı fiziksel gelişimini desteklemek adına verilen ve bireyin bir bütün olarak gelişmesinin amaçlandığı önemli bir derstir. Bu amaca ulaşmak için, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, teknolojik gelişmeler konusunda da güncel olmaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini iyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Burada öğretmenlerin hedef kazanımları sağlayabilmeleri adına öğretim yollarını şekillendirmeleri önem arz etmektedir. Derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanan öğretmenler kendi mesleklerine karşı olumlu bir tavır geliştirmektedir

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla oluşturulmuş çalışmamızın sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Tablo 4.6'daki bağımsız örneklem t-testi sonuçları, öğretmenlerin hem mesleğe yönelik tutum puanlarında hem de BİT'e ilişkin öğretmen tutum ölçeği puanlarında cinsiyete

dayalı anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ortalama değerlere bakıldığında, kadın öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumlarının erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, literatürdeki çalışmaların önemli bir bölümüyle paralellik göstermektedir. Örneğin Şimşek ve Yorulmazlar (2022), İstanbul'da görev yapan beden eğitimi öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada BİT'in tüm alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklar saptamıştır. Akbal (2016) ise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu ve bu durumun özellikle kadın öğretmenlerde belirginleştiğini rapor etmiştir (56). Benzer biçimde, Kuyumcu ve Kaya (2020) öğretmenlik tutum ölçeğinin Değer Verme, Mesleki Gelişime Açıklık, Mesleki Tükenmişlik ve İlgisizlik alt boyutlarının tamamında cinsiyete bağlı anlamlı farklar bulmuştur (58). Aksoy'un (2010) öğretmen adayı örnekleminde de kız adayların mesleğe yönelik tutumlarının erkek adaylardan daha olumlu olduğu ifade edilmiştir (57). Öte yandan bazı araştırmalar farklı sonuçlara işaret etmektedir. Akdemir (2019) ile Korkmaz ve Demir (2012), cinsiyetin öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumlarında anlamlı bir değişken olmadığını öne sürmüştür (54). Bu iki yönlü bulgular, cinsiyete bağlı tutum farklılıklarının tek bir nedene indirgenemeyeceğini düşündürmektedir. Eğitim ve mesleki deneyim düzeyi, öz-yeterlik ve teknik donanım, toplumsal cinsiyet rolleri, teknolojiye ilişkin algılar, BİT'e maruz kalma sıklığı ve kullanım alışkanlıkları gibi çok katmanlı etkenler, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarında gözlenen cinsiyete dayalı ayrışmaları açıklamada kilit rol oynayabilir.

Tablo 4.7 Ölçek puanlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik çalışmamızda; Öğretmenlik mesleğine ilişkin tüm alt

boyut tutum puanlarında, **yaş grupları** arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Aynı zamanda BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanlarında da anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmamıza benzer şekilde Kuyumcu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre ölçeğin ilgisizlik boyutunda öğretmenlerin ölçeğin ilgisizlik boyutuna yönelik algı düzeyleri arasında yaşları bakımından anlamlı fark olduğunu incelemiştir. Fakat ölçeğin, mesleki tükenmişlik, Mesleki gelişime açıklık ve değer verme boyutlarında öğretmenlik mesleği algıları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (58). Alan yazıyı kısmen destekler niteliktedir. Akdemir (2019) çalışmasına göre öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki görülmemiştir (54). Bu durumda çalışmamızın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Maden (2018) Çalışmasına göre, Öğretmenlerin yaşları ile genel Bilişim Teknolojileri (BT) yeterlikleri karşılaştırıldığında yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarının artmasına paralel olarak BİT kullanım yeterliliklerinde düşüş görülmüştür (61). Çalışmamızın sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Bazı çalışmalar alan yazı ile uyuşmaktayken bir diğer çalışmaların alan yazıyla uyuşmamasının nedenleri arasında Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutum ölçeği cevaplayıcı grupların farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine erişim düzeyleri ve bu teknolojileri kullanma becerileri, yaş gruplarına göre farklılık gösterebilir. Örneğin, daha genç öğretmenlerin teknolojiye daha aşina olması, yaşlı öğretmenlerin ise daha az deneyim sahibi olması, tutumlar üzerinde etkili olabilir.

Tablo 4.8'e göre; Ölçek puanlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik alan yazında, Öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanları **eğitim düzeyine** göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre, yüksek lisans mezunlarının lisans ve doktora mezunlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının kıyasla yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Bit'e yönelik öğretmen tutumları eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre, lisans ve yüksek lisans mezunlarının doktora mezunlarına göre BİT'e yönelik öğretmenlik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Maden (2018) çalışmasına göre, Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile genel Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BT) yeterlikleri karşılaştırıldığında mezuniyet durumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edildiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin mezuniyet durumlarının artmasına paralel olarak Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıma yeterliliklerinde artış görüldüğü incelenmiştir. Alan yazıyı kısmen desteklemektedir.

Tablo.4.9'a göre; Ölçek puanlarının gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına yönelik; Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine göre tutum puanları **gelir düzeyine** ilişkin istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Aynı şekilde BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Akdemir (2019) sonuçlarına göre Öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları ve özyeterlik algısının katılımcıların gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir (54). Benzer şekilde Akyürek (2020) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ekonomik durum değişkeni açısından tutumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yani, öğrencilerin ailelerinin ekonomik

durumunun düşük orta ya da yüksek düzeyde olması öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi yoktur. Bu, ekonomik koşulların tutumlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığına işaret eder (63). Çalışmamızla uyuşmamaktadır. Öğretmenlik mesleğine dair toplumda genel bir algı veya değer, ekonomik durumdan bağımsız olarak öğrencilerin tutumlarını etkileyebilir. Öğrenciler, öğretmenlik mesleğini saygın bir meslek olarak görüyorsa, bu tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Tablo.10'a göre Öğretmen puanlarının çalışma süresine göre karşılaştırılmasına yönelik çalışmamızda, değer verme puanları, mesleki tükenmişlik puanları, ilgisizlik puanları ve mesleki gelişime açıklık puanları çalışma süresine göre istatistiksel anlamda farklılık oluşturduğu görülmüştür. Çalışma yılları düştükçe öğretmenlerin mesleki gelişim puanlarının yüksek olduğu incelenmiştir Aynı şekilde BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Doğaner (2023) yaptığı çalışmada genel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı puanlarında 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek puanı olduğunu, Genel becerilerde de meslek yıllarına göre anlamlı bir farklılık olduğunu incelemiştir (66). Kolburan Geçer ve Gökdaş (2014) ilköğretim okullarında görevli öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmaya göre; elde ettikleri sonuçlarda kıdem düzeyi arttıkça bilgisayar kullanım sıklığının da artmakta olduğunu incelemişlerdir. Ders anlatma, katılımcıların bilgisayar kullanarak ders anlatma sıklıkları kıdeme paralel olarak artmakta; Ki-Kare testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Alistırma yapma: Katılımcılar genel olarak haftada birkaç defa bilgisayar kullanmayı tercih etmekle birlikte, 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar (%35,5) ile 6-10 yıl

kıdeme sahip olanlar (%32,5) arasında yer değiştirme gözlemlenmiştir. Hiç kullanmama oranı ise kıdem arttıkça azalmaktadır; bu durum da Ki-Kare testiyle anlamlı bulunmuştur. Çalışmamızın sonuçlarıyla uyusmaktadır (67).

Tablo 4.11'deki bulgular, öğretmenlerin BİT'e yönelik tutum puanları ile mesleki tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu incelenmiştir ( $r=0,348$ ;  $p<0,01$ ). Başka bir deyişle, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin olumlu yaklaşımlar arttıkça öğretmenlik mesleğine dair genel tutumların da olumlu yönde yükseldiği söylenebilir. Bu sonuç, BİT kullanma eğiliminin pedagojik bakış açısını destekleyici bir unsur olarak işlev görebileceğine işaret etmektedir. Literatür de bu bulguyu doğrulamaktadır. Örneğin, Şimşek ve Yorulmazlar'ın (2022) beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin BİT kullanım düzeylerinin yaratıcı kişilik özelliklerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır; söz konusu değişken, toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır (68). Benzer biçimde, Ekici ve çalışma arkadaşları (2015), öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve bilgisayarı öğretim süreçlerinde kolaylaştırıcı bir araç olarak gördüklerini rapor etmiştir (50). Demiralay ve Karadeniz (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğu BİT'i orta düzeyde ve sıklıkla kullandığını ortaya koymuştur (52). Özarslan ve arkadaşları (2013) öğretmenlerin BİT'e dair tutumlarını "orta" seviyede bulurken (53), Gerçek ve meslektaşları (2006) bilgisayar kullanımına ilişkin tutumların yine orta düzeyde olduğunu bildirmiştir (59). Atalay ve Anagün'ün (2015) araştırması, öğretmenlerin çoğunun teknoloji kullanımında kendini yeterli gördüğünü; bu yeterliliği kişisel ilgi ve hizmet içi eğitimlerle

ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır (60). Cüre ve Özdemir (2008) de 163 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada BİT'in eğitimde kullanımına yönelik genel tutumun olumlu olduğunu belirlemiştir (62). Teknolojinin hızla gelişmesi ve günlük yaşama entegre olması, öğretmenlerin BİT'e bakışını giderek daha olumlu kılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin BİT'in öğrenme sürecini kolaylaştırdığına, öğrenci ve öğretmen başarısını artırdığına, öğrencilerin dikkatini çektiğine ve öğretimin verimliliğini yükselttiğine inandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, BİT'e yönelik olumlu tutumların öğretmenlik mesleğine dair olumlu tutumlarla paralel seyretmesi hem mevcut çalışmanın sonuçlarıyla hem de alan yazındaki benzer bulgularla tutarlıdır.

Tablo 4.12,13,14,15,16 Bit'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanlarının değer verme, mesleki tükenmişlik, İlgisizlik ve mesleki gelişime Açıklık puanları üzerindeki etkisine yönelik bulgularına ilişkin çalışmamızda;

BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, değer verme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelenmiştir ( $p < 0,05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, **değer verme** puanında 0,30'luk bir standart sapma değişimine sebep olmuştur. Kurulan modelde anlamlı bulunan gerekçe puanları, değer verme alt boyut puanlarındaki değişimin %8,7'sini açıkladığı görülmektedir.

BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, mesleki tükenmişlik puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelenmiştir ( $p < 0,05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, **mesleki tükenmişlik** puanında 0,24'lük bir standart sapma

değişimine sebep olmuştur. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, mesleki tükenmişlik puanlarındaki değişimin %5,5'ini açıkladığı görülmektedir.

BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, **ilgisizlik** puanında 0,26'lık bir standart sapma değişimine sebep olacaktır. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, ilgisizlik puanlarındaki değişimin %6,6'sını açıkladığı görülmektedir.

BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, **mesleki gelişime açıklık** puanında 0,39'luk bir standart sapma değişimine sebep olacaktır. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, mesleki gelişime açıklık puanlarındaki değişimin %14,8'ini açıkladığı görülmektedir.

Böylece beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Bilgi ve iletişim teknolojilerini kendi ders dinamiğinde kullanması veya ilgili olmalarının kendi meslekleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu çalışmamızda tespit edilmiştir. Konuyla alakalı çalışmalar incelendiğinde; Çetin ve Arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada Beden Eğitimi ve Spor derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğretmenlere birçok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada; pandemi sürecinde uzaktan eğitimle işlenen beden eğitimi ve spor derslerinin öğretmenlere 21. yy. becerileri kapsamında bireysel öğretime yönelik bilgi beceri kazanma ve uygulama imkânı sağladığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, derslerin anlatımında branşların teorik olarak anlatılması yönünden kolaylık sağladığını vurgulamışlardır (24).

Aydoğmuş ve Karadağ (2020) göre; Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) ilişkin yeterlikleri, çok yönlü bir önem taşımaktadır. İlk olarak, bu yeterlikler öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam koşullarına uyum sağlamalarını ve teknolojideki güncel yenilikleri yakından izlemelerini mümkün kılar. İkinci olarak, BİT'i öğretim süreçlerine etkin biçimde entegre eden öğretmenler, derslerin kapsam ve verimliliğini yükseltme olanağı bulur. Üçüncü olarak, öğrencilerin BİT alanında gerekli beceri ve yetenekleri edinmelerine yönelik uygulamalar ve etkin, katılımcı öğrenme deneyimleri oluştururlar. Böylece öğretmenler, hem BİT'i kendi yaşantılarına dâhil etmiş hem de öğrencileri geleceğin gereksinimlerine hazırlama misyonuna katkı sağlamış olur; aynı zamanda derslerdeki teknolojik yeniliklerin desteğiyle öğrencilerin beklenen akademik kazanımlara ulaşmasında kilit bir rol üstlenirler (118).

Tablo.16 BİT'e Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumunun Genel Puanına etkisine İlişkin; BİT'e yönelik öğretmen tutum ölçeği puanları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu incelenmiştir ( $p<0,05$ ). BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarındaki 1 birimlik standart sapma değişimi, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanında 0,35'lik bir standart sapma değişimine sebep olacaktır. Kurulan modelde anlamlı bulunan BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarındaki değişimin %11,9'unu açıkladığı görülmektedir.

Alaca ve Yılmaz (2016) Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımını ve Türkiye'deki güncel durum üzerine yaptıkları çalışma neticesinde Bilgi ve iletişim teknolojilerinden bilinçli bir şekilde yararlanan bireylerin büyük endişeler taşımamakla

birlikte topluma ve çağa uyum sağlamada daha iyi olduklarını ve mesleklerinde donanımlı olduklarını vurgulamıştır (119). Önal (2017) Öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının elde ettiği veriler doğrultusunda, katılımcıların gündelik hayatlarında bilgi ve iletişim teknolojilerini, farklı gereksinimlere yönelik olarak aktif şekilde kullandıklarını açıklamıştır (65). Bu da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders içeriklerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmalarının kendi mesleklerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumları destekler.

Casey ve Jones (2012) tarafından yapılan çalışmada, dijital teknolojiler Beden Eğitimi ve Spor derslerine katılım üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Başarı ve ilginin düşük olduğu belirlenen 27 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, sekiz hafta boyunca toplam 16 ders saati süresince her derste teknoloji destekli uygulamalar kullanılmıştır. Bu süreçte derslerin videoya kaydedilmesi ve sınıfta izlenmesi, anlık video geri dönüşleri, kısa tekrar izlemeler ve durağan görüntü analizleri gibi yöntemler uygulanmıştır. Kullanılan teknolojik ekipmanlar arasında kamera, tripod, dizüstü bilgisayar, medya oynatıcı ve video düzenleme yazılımları yer almıştır. Yedi farklı veri toplama aracıyla elde edilen bulgular, video teknolojisinin öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrencilerin kendilerini daha fazla sürecin içinde hissetmelerine katkı sağladığını göstermiştir (115). Yine benzer bir çalışmada Moreno-Guerrero ve arkadaşları (2020), artırılmış gerçekliğin beden eğitimi derslerindeki katkısını inceledikleri çalışmada, AR teknolojisiyle yapılan dersler, geleneksel yöntemlere göre motivasyon, etkileşim ve öğrenme gibi birçok alanda daha olumlu sonuçlar vermiştir. Bulgular, artırılmış gerçekliğin beden derslerinde verimli bir araç olduğunu

göstermiştir (116). Bunun gibi sporun içerisinde yer edinmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkileri gibi faydaları saymakla bitmeyeceği gibi eğitim sisteminde verimli şekilde kullanmak hem zamandan hem de mekandan tasarruf sağlar ve ekonomiktir (22-24). Bu çalışmaların bulguları çalışmamızla paralellik göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve beden eğitimi derslerinde kullanılan BİT teknolojilerinin uyumlanmasının pozitif sonuçlarına varılmıştır. Bu durum Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendi derslerinde BİT teknolojilerinden yararlanmalarının meslekleri üzerinde olumlu olmasının kendi mesleki becerilerine yansımından kaynaklanabilir.

## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

### 6.1. Sonuç

Çalışmada, BİT'e ilişkin öğretmen tutum puanları, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu BİT'e yönelik olumlu tutumların öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumları olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın diğer önemli sonuçları aşağıda verilmiştir:

Mesleki tutumlar: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine yönelik genel tutumları düşük–orta düzeyde çıkmıştır. Bu durum Öğretmenlerin kendi mesleklerine olan saygınlığın veya meslek itibarının iyi olmadığını düşüncelerinden kaynaklanabilir.

BİT tutumları: Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri BİT'e yönelik genel tutumları düşük çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin derslerinde BİT teknolojilerini yeterince kullanmadıkları veya teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklanması şeklinde yorumlanabilir.

Cinsiyet: Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu sonucun nedenleri, cinsiyetin mesleki beklenti ve ihtiyaçlarını etkilemediği veya etkilediği takdirde de bu etkinin tutum düzeylerine yansımadağı şeklinde yorumlanabilir. BİT'e yönelik öğretmen tutum puanları cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadınların ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerinin Bilgi ve iletişim teknolojilerine daha

yatkın olduğu veya bu teknolojileri derslerinde kullanmalarından kaynaklanması şeklinde yorumlanabilir

Yaş: Öğretmenlik mesleğine ilişkin tüm alt boyut tutum puanlarında, yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 36–40 yaşları arası toplam puanları diğer daha genç yaşlara oranla daha yüksek puan ortalamaları olduğu belirlenmiştir. Bu yaş grupları öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik daha iyi bir mesleki tecrübeleri olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda, BİT'e yönelik öğretmen tutum puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı fark vardır. Yaş ilerledikçe BİT'e yönelik tutum düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum yaş ilerledikçe teknolojiye olan ilginin azalmasından veya teknolojik araçları kullanma konusunda az tecrübeye sahip olmaları varsayımları ile açıklanabilir.

Eğitim Düzeyi: Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Yüksek lisans mezunları, lisans ve doktora mezunlarına kıyasla daha yüksek puanlara sahiptir. Yüksek lisans yapmış öğretmenler mesleklerine yönelik yüksek olumlu tutuma sahip olması Mesleki gelişim motivasyonlarının yüksek olmasından kaynaklanabilir aynı zamanda doktora yapanların düşük tutuma sahip olması akademiye daha yakın hissetmelerinden kaynaklanabilir. BİT'e yönelik öğretmen tutumu açısından da anlamlı bir fark vardır lisans ve yüksek lisans mezunları doktora mezunlarından ortalama puan düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni lisans ve yüksek lisans mezunları teknolojiyle sınıf içinde daha fazla karşılaşması şeklinde yorumlanabilir.

Gelir Düzeyi: Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları gelir düzeyine göre anlamlı biçimde

farklılaşmıştır. Gelir düzeyi en yüksek olan öğretmen gruplarının mesleki tutum puanları daha yüksektir. Bu durum, ekonomik anlamda doyum alan öğretmen gruplarının mesleklerine yönelik pozitif tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. BİT'e yönelik öğretmen tutumu puanlarında aylık gelire göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu durum teknoloji kullanım şeklinin gelire göre değişebileceği varsayımlarıyla açıklanabilir.

Kıdem: Öğretmenlerin öğretmenlik yapma süresi arttıkça mesleğe ilişkin tutumları yüksek olmaktadır. Öğretmenlik yapma süresinin mesleklerine yönelik tutumlarını değiştirebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleği icra etme aşamasında karşılaştıkları güzel tecrübeler çıktıkları varsayımlarıyla açıklanabilir. BİT'e yönelik öğretmen tutumu puanlarında da çalışma süresine bağlı anlamlı farklılaşma vardır. Bu durum Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çalışma süresince BİT ile ne kadar karşılaştıkları ve bunları kullandıkları varsayımlarıyla açıklanabilir.

## 6.2. Öneriler

Çalışmamız, İstanbul'da çalışan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleriyle sınırlıdır. Çalışma ülke genelinde yapılabilir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumları düşük seviyede çıkmıştır. Bu durum ders içeriklerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini az kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları için Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından özendirilebilirler.

Yapılan araştırmaya göre Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri, Bilgi ve İletişim teknolojileri kullanımı konusunda mesleki gelişime açık oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu durumda Beden Eğitimi öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı'ı tarafından hizmet içi eğitim verilebilir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin BİT'e yönelik tutumlarının düşük çıkması BİT teknolojilerini az kullanılmalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine, Bilgi ve İletişim teknolojilerini kullanarak spor derslerinde eğitsel oyun ve dijital içerikli etkinlikler oluşturabilmesi için MEB destekli mesleki eğitimler verilebilir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin BİT tutumları düşük çıkması BİT teknolojilerine ulaşmaktan kaynaklanıyor olabilir. Bu yüzden Eğitim kurumlarına, teknolojik materyaller koyulabilir. Bunlar 3B gözlükler, 3D yazıcılar, simüle ortam teknolojileri, EKG ölçen bantlar, akıllı saatler, bileklikler vb.) Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu materyallere ulaşmalarının kolaylaştırılması sağlanabilir. MEB tarafından Öğretmenlere mesleki eğitimler verilebilir. Teknoloji konusunda Güncel kalmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin Öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutum puanları düşük çıkmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin kendi mesleklerine olan saygınlığın azalmasından veya ekonomik olarak güçsüz olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ortak projeler geliştirerek öğretmenlik mesleğinin saygınlığını canlandırılması ve ekonomik olarak da güçlü bir meslek haline getirilmesine ilişkin ortak projeler yapabilir.

## 7. KAYNAKÇA

1. Toprakçı E. Perceptions related to information and communication technologies (ICT) by managers and teachers in the primary and the secondary schools (the example of Sivas). Eurasian Journal of Educational Research. 2006; 24: 180-87.
2. Aydeniz M. Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için stem odaklı ekonomik bir yol haritası. University of Tennessee, Knoxville 2017; 1-141.
3. Dede C, Ketelhut DJ, Whitehouse P, Breit L, McCloskey EM. A research agenda for online teacher professional development. Journal of Teacher Education. 2009; 60(1): 8-19.
4. Ataüinal A. Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen. 1. Baskı. Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2003:120-177.
5. Erol N. Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar Akademik Bakış, 2011; 5(9): 1-15.
6. Özen G, Güllü M, Uğraş S. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve dışı etkinliklerde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2016; 1(1): 35.
7. Akdoğan H, Akdoğan N. Eğitimde teknoloji kullanımının önemi QMX Journal, 2025; Online First.
8. Yılmaz HH. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Şişli Endüstri Meslek Lisesi örneği [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2012.
9. Boydak A. Öğrenme Stilleri. Beyaz Yayınları, İstanbul, 2006.
10. Yılmaz İ, Ulucan H, Pehlivan S. Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010; 11(1): 5-118.

11. Roblyer M.D. Integrating educational technology into teaching. Upper Saddle River, NJ: Merill Prentice Hall. 2003.
12. Demirel H. Spor'da eğitimin temelleri, 1. Baskı. Ankara, Bağırğan Yayınevi, 2006.
13. Yılmaz EB, Akşit S, Dalkıran O. Beden eğitimi derslerinde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik derlemesi. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi. 2022; 5(4): 1153-70.
14. Yılmaz EB. Spor eğitiminde çevrimiçi öğrenme İçinde: Ö. Ç. (Ed.) Spor bilimlerine disiplinlerarası yaklaşımlar, (1. baskı) Akademisyen Yayınevi, 2022; 1-28.
15. Jeong HC, So WY. Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them International Journal of Environmental Research and Public Health, 2020; 17(19): 72-79.
16. Tezbaşaran AA. Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
17. İnceoğlu M. Tutum Algı İletişim, Ankara, Kesit Tanıtım Yayınları, 2004.
18. Tavşancıl E. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2005.
19. Thurstone LL. Attitudes can be measured Readings in Attitude Theory and Measurement (Ed.: Fishbein M.) John Wiley & Sons, New York 1967; 222-256.
20. Demirhan G, Bulca Y, Saçlı F, Kangalgil M. Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014; 29(2): 57-68.
21. Göktaş Z. Beden eğitimi ve spor öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik özgüven algılamaları. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2011; 5(1): 50-57.

22. Yücel AS, Devccioğlu S. Spor eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı. *Sport Sciences*. 2012; 7(2): 1-17.
23. İzmirli ÖŞ, Yurdakul İK. Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamalarının dönüştürücü öğrenme kuramı açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2014; 14(6): 2273-2303.
24. Çetin M, Yılmaz SH, İlhan L. Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde uzaktan eğitim; beden eğitimi ve spor öğretmenleri perspektifinden nitel bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. 2021; 6(2): 136-161.
25. Yıldız S, Bektaş F. EBA TV’de yayınlanan beden eğitimi dersinin veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 2020; 49(1): 969-987.
26. Can S, Kerkez F. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyleri. *Sportmetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*. 2022; 20(2): 16-27.
27. Erdemir N, Bakırcı H, Eydurhan E. Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 2009; 6(3): 99-108.
28. Yeşilorman M, Koç F. Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat University Journal of Social Science*. 2014; 24(1): 117-133.
29. Kan A, Akbaş A. Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2005; 1(2): 227-237.
30. Casey A. Digital technologies and physical education. *European Physical Education Review*. 2013; 19(1): 32-46.
31. Ertmer PA. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*. 2005; 53(4): 25-39.

32. Ertmer PA, Ottenbreit-Leftwich AT. Teacher technology change. *Journal of Research on Technology in Education*. 2010; 42(3): 255-284.
33. Aracı H. *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar*. Ankara, Nobel Yayınları, 2001.
34. Güllü M, Güçlü M. Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme sistemine eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009; 29(3): 893-914.
35. Karaküçük S. *Rekreasyon: Boş zamanları değerlendirme*. Ankara, Gazi Kitabevi, 2008.
36. Milli Eğitim Bakanlığı. *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. Ankara, MEB Yayınları, 2017.
37. Tezcan M. Cumhuriyet döneminde Türkiye’de beden eğitimi ve sporun gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. 1997; 8(3): 11-23.
38. Demirel M, Arslan Y. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 2017; 42(190): 345-359.
39. Tamer K, Pulur A. Cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve sporun eğitimdeki yeri ve önemi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*. 2014; 7(2): 89-104.
40. Erdoğan S, Yazıcıoğlu Y. *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Detay Yayıncılık, 2004; 50.
41. Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Sporun tarihçesi <https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/112/105/Tarihce> (Erişim: 20.12.2024).
42. Erdem T. Erken cumhuriyet dönemi saatleri. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*. 2019; 9(2): 334-343.
43. Yıldırım T, Şimşek A. Erken Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. *Eğitim ve Bilim*. 2015; 40(179): 1-40.

44. Tazegül Ü. Cumhuriyetin ilk yılları çağdaş beden eğitimi ve öğretimi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 2022; 10(31): 138-154.
45. Altuntaş H. Beden eğitimi ve spor dersinin türk eğitim sistemindeki yeri [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi; 2019.
46. Günay N. Atatürk döneminde Türkiye’de beden eğitiminin gelişimi ve gazi beden terbiyesi bölümü. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 2013; 29(85): 72-100.
47. Milli Eğitim Bakanlığı. Türk eğitim tarihi (Ed.: Akyüz Y.). İstanbul, Kültür Koleji Yayınları, 1982.
48. Yıldız K. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara, Pegem Yayınları, 2003.
49. Özel N. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Milli Eğitim*. 2016; 209: 15-32.
50. Ekici G, Kurt H, Gökmen A. Duygusal semantik farklılığa göre öğretmen adaylarının bilgisayara yükledikleri değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2015; 23(1): 71-86.
51. Devecioğlu S, Altıngül O. Spor teknolojilerinde inovasyon. *Varol A, Varol Y, Çelik V*, editörler. *IATS*. 2011; 11(2): 16-18.
52. Demiralay R, Karadeniz Ş. Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2010; 10(2): 821-851.
53. Özarslan M, Çetin G, Sarıtaş T. Biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 2013; 10(2): 85-100.
54. Akdemir G. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları ve öz-yeterliklerinin incelenmesi: Çanakkale ili çan ilçesi örneği [yüksek lisans tezi]. Ankara, Gazi Üniversitesi, 2019.

55. Korkmaz Ö, Demir B. MEB hizmet içi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2012; 2(1): 1-17.
56. Akbal M. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki [yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, 2016.
57. Aksoy ME. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2010; 2: 197-212.
58. Kuyumcu E, Kaya Hİ. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2020; 7: 333-366.
59. Gerçek C, Köseoğlu P, Yılmaz M, Soran H. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006; 30(30): 130-139.
60. Atalay N, Anagün Ş. Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. 2015; 2(3): 9-27.
61. Maden C. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma yeterlikleri MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara 2018. <https://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Ogretmenlerin-Bilisim-Teknolojilerini-Kullanma-Yeterlikleri.pdf>
62. Cüre F, Özden N. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008; 34: 41-53.

63. Akyürek Mİ. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Journal of Higher Education and Science*. 2020; 10(3): 524-530.
64. Turan B, Haşit G. Teknoloji kabul modeli ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*. 2014; 6(1): 109-119.
65. Tanık Önal N. Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*. 2017; 2(1): 1-21.
66. Doğaner S. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerileri ve mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2023; 2(2): 48-56.
67. Kolburan-Geçer A, Gökdaş İ. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2014; 12(1): 45.
68. Şimşek İ, Yorulmazlar MM. Beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin yaratıcı kişilik özelliklerine etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*. 2022; 6(3): 181-192.
69. Karasar N. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık, 2004; 81.
70. Arslan M. *Araştırma yöntem ve teknikleri ders notları*. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 2012.  
<https://docplayer.biz.tr/1423693-Arastirma-yontem-ve-teknikleri.html> (Erişim: 14.02.2023).
71. Bozbayındır F. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2019; 18(72): 2076-2104.
72. Türk Dil Kurumu. Sözlük <https://sozluk.gov.tr> (Erişim: 04.05.2025).

73. Ulusoy MD. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin sosyal-sanatsal özellikleri ve mesleki tercihleri. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. 1995; 12(1): 56.
74. Alparslan T, Kılıçgil E. Ankara üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyo-kültürel yapı meslek seçimi ilişkisi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2005; 3(1): 17-26.
75. Şişman M. Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009; 10(3): 63-82.
76. Güven D. Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. 2010; 27(2): 13-21.
77. Doğan C. Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. Bilig, 2005; 35: 133-149.
78. Kozak M, Certel Z, Bahadır Z, Çelik B. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences. 2020; 18(2): 166-177.
79. Connelly M, Clandinin J. Shaping a professional identity: Stories of educational practice. The Althouse Press. London (ON) 1999.
80. Tavşanlı ÖF, Saraç E. Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2016; 4(36): 689-703.
81. Demirel N, Ünişen A. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği’nin geliştirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2018; 17: 997-1013.
82. Çınar A, Alcı B. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları ölçeği: türkçeye uyarlama çalışması. E-International Journal of Educational Research. 2022; 13(1): 1-18.

83. Eskicumalı, A. Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara, Pegem Yayıncılık. 2002.
84. Duman T. İsmail Hakkı Baltacı'ya göre öğretmen. Çağdaş Eğitim Dergisi. 1996; 21(226): 7-9.
85. Gürkan T, Gökçe E. Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Ankara, Siyasal Kitabevi, 1999.
86. Acar F. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi [doktora tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2005.
87. Carter V, Good E. Dictionary of education (4th ed.) McGraw Hill Book Company, New York 1973.
88. Arslan H. Bilgi üretim ve yayma mekânı okullar ve öğretmen yetiştirme. Öğretmen Dünyası. 2010; 361: 13-17.
89. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 1982; 37(2): 122-147.
90. Yavuz B. The relationship between the attitudes of prospective teachers of English towards English and towards being a teacher [yüksek lisans tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2004.
91. Kağıtçıbaşı Ç. İnsan ve İnsanlar. İstanbul. Evrim Basım Yayım, 1992.
92. Çelikten M, Şanal M, Yeni Y. Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2005; 19(2): 207-237.
93. Kapur R. Understanding the job responsibilities of teachers in educational institutions of all levels. University of Delhi; 2021.
94. Sunay H. Spor eğitim altyapısında beden eğitimi öğretmeni ve antrenörün önemi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 1998; 3(2): 43-50.
95. Yıldırım T, Şimşek A. Erken Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitaplarında din anlatısı. Eğitim ve Bilim. 2015; 40(179): 323-340.

96. Baş T, Tüzün H. Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerinin (blog'ların) kullanılması. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı. 2007; 12-14 Mayıs: 1.
97. UNCTAD. Information Economy Report 2011 United Nations Publication, Geneva 2016. World Input-Output Database (WIOD) (2016) Release <https://www.rug.nl/ggdc/valuechain/wiod/wiod-2016-release>(Erişim: 14.05.2025).
98. Tunç T, Nas Ş, Demir EE. Türkiye’de bilgi ve iletişim teknolojileri sektörü kapsamında bir girdi çıktı analizi. Sosyoekonomi. 2022; 30(53): 425-445.
99. Okon PE, Ogri, EU. Information and communication technology: Functions and impacts on society today. Topics in Media, Communication and Journalism (48–65). Calabar: University of Calabar Press. 2023.
100. Escorcía Guzmán JH, Zuluaga-Ortiz RA, Barrios Miranda DA, Delahoz-Dominguez EJ. Information and communication technologies (ICT) in the processes of distribution and use of knowledge in higher education institutions (HEIs) *Procedia Computer Science*. 2022; 198: 644-649.
101. Ruggles R. Tools for knowledge management: An introduction *Knowledge Management Tools*, 1997; 1-8.
102. Roztocki N, Soja P, Weistroffer HR. The role of information and communication technologies in socioeconomic development: Towards a multi-dimensional framework *Information. Technology for Development*. 2019; 25(2): 171-183.
103. Ratheeswari K. Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018; 3(1): 45.

104. Yükseköğretim Kurulu. Öğretmen yetiştirme lisans programları [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA\\_Sunus\\_+Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) (Erişim: 03.02.2025).
105. Doğru Z, Kamuk YU, Yılmaz S. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğine yönelik inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Journal of Global Sport and Education Research*. 2019; 1(2): 45-60.
106. Murathan F, Tekin A. Geçmişten günümüze türk spor teşkilatlanması içinde: İlkın M. (Ed.) Sporda güncel araştırmalar, Ankara, Gece Kitaplığı, 2022; Bölüm 12.
107. Ercan İ, Kan İ. Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergis*. 2004; 30(3): 211-216.
108. İslamoğlu AH, Alniaçık Ü. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul, Lisans Yayınları, 2009.
109. Eymen UE. SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri. Ankara, İstatistik Merkezi Yayınları, 2007.
110. Durmuş B, Yurtkoru SE, Çinko M. Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi, 5. Baskı. İstanbul, Beta Basım, İstanbul 2013.
111. George D, Mallery M. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (17.0 update). Pearson, Boston 2010.
112. Fields DL, Blum TC. Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior*. 1997; 18.
113. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün OE, Karadeniz Ş, Demirel F. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 36. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2024.
114. Mahken Y, Sivrikaya AH. Eğitimde teknoloji kullanımının beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmenleri açısından incelenmesi. *ADÜ-Spor Bilimleri Dergisi*. 2024; 1(1): 44-58.

115. Casey A, Jones B. Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2012; 3(2): 51-66.
116. Moreno-Guerreo A, Garcia SA, Navas-Parejo MR, Campos-Soto MN, Garcia GG. Augmented reality as a resource for improving learning in the physical education classroom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(10): 337-340.
117. Üzüm H. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi [yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi; 2019.
118. Aydoğmuş M, Karadağ Y. Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020; 16(3): 686-705.
119. Alaca E, Yılmaz B. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve bilgi toplumuna dönüşüm: Türkiye'de durum. *Türk Kütüphaneciliği*. 2016; 30(3): 507-523.
120. Comrey A. L., Lee H. B. *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1992.
121. Kish, L. *Survey Sampling*, 1. baskı. New York, John Wiley and Sons Inc., 1965, 25-47.
122. Ergin, D. Y. Örneklem türleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 1994; 6(6): 91-102.
123. Yaşar N. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin endüstri 4.0'a yönelik tutumlarının teknoloji kabul modeliyle incelenmesi [yüksek lisans tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi; 2020.