

ULUSLARARASI INTERNATIONAL
BİLİM KÜLTÜR VE SCIENCE CULTURE AND
SPOR DERNEĞİ SPORT ASSOCIATION

UBiKS ISCSA

(UGEAD - IntJCES)

Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of
Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık
Aylarında Yayımlanan
Açık Erişimli Hakemli Dergi

*Biannual
(Published in June & December)
Open Access Peer-Reviewed Journal*

Cilt 3, Sayı 2
Aralık 2017

Volume 3, Issue 2
December 2017



ISCSA_UBiKS

e-ISSN: 2458-9373



www.intjces.com



www.iscsa-a.org

UGEAD, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılıyarak dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İçten saygılar.

IntJCES is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract intention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations.

Kind regards.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Taner BOZKUŞ, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Eş Editörler / Co-editors

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)

Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA

Bilim Kurulu / Scientific Board

- Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN
Dr. Ahmet ARSLAN, Marmara University, TURKEY
Dr. Coşkun ARSLAN, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Oktay, ASLAN, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Assoc. Prof., Atatürk University, TURKEY
Dr. Sinem TARHAN, Bartın University, TURKEY
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Hakkı ULUCAN, Assoc. Prof., Erciyes University, TURKEY
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Mutlu TÜRKMEN



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2017

Tasarım / Design

Güngör DOĞANAY

Web Yöneticisi / Web Admin

Ali ALTUNAY

Halkla İlişkiler / Public Affairs

Sercan KURAL

Web & Email

www.intjces.com & info@intjces.com

** İsimler alfabetik sırayla dizilmiştir. / Names are listed in alphabetical order.*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1- Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Açısından İncelenmesi
Examination of Middle School Social Sciences Text Books in Terms of Skills Included in the Middle School Sciences Course Curriculum
Murat AYDEMİR1-17
- 2- Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile Gütülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigating the Relationship between Foreign Language Learners' Use of Self-Regulation Strategies and Their Level of Motivation
Mebruke ÖMÜR, Feryal ÇUBUKÇU18-33
- 3- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fatih Projesine Yönelik Görüşleri: Farkındalık, Öngörü ve Beklentiler
Opinions of Primary School Teacher's Candidates towards Fatih Project: Awareness, Foresight and Expectations
Adem KORKMAZ, Tarık TALAN, Selma BÜYÜKGÖZE34-43
- 4- Kardeş İstismarı: Birey üzerindeki Etkileri, Ebeveynlerin Verdikleri Tepkiler, Yaygınlığı ve Önlenmesi
Sibling Abuse: The Effects on the Individual, the Responses of the Parents, Its Prevalence and Prevention
Esra IŞIK, Zeynep ÇETİN44-56
- 5- Life Quality of Elite Deaf Sportsman
İşitme Engelli Elit Sporcularda Yaşam Kalitesi
Gözde ALGÜN DOĞU57-67
- 6- İzmir 1. Amatör Kümede Müzcedele Eden Futbol Takımlarındaki Oyuncuların Süreklilik ve Durumluluk Kaygılarının Belirlenmesi
Izmir 1 Player in Football Teams that Competed in the Amateur League to Determine the Continuity and State Anxiety
Emrah AK, İsmail KAYA68-79
- 7- Sıcak Ortamda Egzersiz ve Sportif Performans
Exercise in Hot Environment and Sportive Performance
Halit EGESÖY, Ayşegül YAPICI, Ahmet ALPTEKİN80-92
- 8- Making Meaning and Not Just Sounds in Reading
Athena TILIAÇOS93-100



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:26.12.2017 - Corrected:----- - Accepted:27.12.2017

Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer alan Beceriler Açısından İncelenmesi

Murat AYDEMİR

¹Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, TÜRKİYE

E-Posta: murataydemir_@windowslive.com

Öz

Bu araştırma, Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak ve derse özgü becerilerin Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde yer aldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen Millî Eğitim Bakanlığı yayınevine ve özel yayınevlerine ait 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı yayınevine ve özel yayın evlerine ait ders kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki ortak ve derse özgü becerilere yeterince yer vermediği belirlenirken aynı zamanda ders kitaplarının becerilere yer verme düzeyi açısından da farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında ortak becerilere daha fazla yer verildiği derse özgü becerilere ise daha az yer verildiği bazı becerilere ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler; ders kitabı; beceri; etkinlik



Examination of Middle School Social Sciences Text Books in Terms of Skills Included in the Middle School Social Sciences Course Curriculum

Abstract

This study aims to identify the level of shared and course-specific skills that are included in the Middle School Social Sciences Curriculum. In this study, 5th, 6th, and 7th grade Social Sciences textbooks that were published by the Ministry of National Education publishing house and private publishers, and accepted as textbooks for the 2013-2014 academic year by the decision of the Turkish Board of Education, were examined. Therefore, a qualitative methodology, document review, was used. The results of this study showed that the textbooks reviewed did not include enough shared and course-specific skills presented in the Middle School Social Sciences Course Curriculum. Also, the degree to which these skills were included varied among textbooks. It was also found that shared skills were emphasized more in the textbooks while course-specific skills were emphasized less and some skills were not included at all.

Keywords: social sciences; textbook; skill; activity



1. Giriş

Ders kitapları öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır (Bayrakçı, 2005) ve aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinin en yaygın kullanılan öğretim materyalleridir (Bayrakçı, 2005; Geçit, 2010; Gülersoy, 2013; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004; Karaca ve Ocak, 2011; Kızılcıoğlu, 2004; Kulantaş, 2007; Sever, 2010; Şahin ve Yıldırım, 2001; Tan, 2008). Geçmişten günümüze bir dersin işlenmesinde kullanılan en önemli öğretim materyali olan ders kitapları (Demirkaya, 2017), değişen ve gelişen teknolojik araçlara rağmen halen hayatımızda ve eğitim-öğretim ortamımızda vazgeçilmez bir unsur olarak yer almaktadırlar (Arslan, 2010; Demirkaya, 2017; Ertürk ve Güler, 2017; Yıldırım ve Ateş, 2003).

Öğretimin ayrılmaz parçası olan ders kitapları (Şahin, 2015) hem öğretmenler hem de öğrenciler için temel öğretim malzemeleridirler (Ceyhan ve Yiğit, 2003). Bir yandan öğrencilerin neler öğreneceklerini belirlerken, diğer taraftan öğretmenlerin öğreteceklerini de etkileyen kaynaklardır. Aynı zamanda okulların üstlendiği toplumsal, sosyal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerinin yerine getirilmesine de katkıda bulunan önemli araçlardır. (Gümüş, 2004). Bu bakımdan ders kitaplarının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimlere rağmen, eğitim-öğretim süreçlerindeki merkezi rolünü geçmişte olduğu gibi gelecekte de sürdüreceğini söylemek mümkündür (Arslan, 2010). Teknolojideki gelişme ve öğretim araçlarındaki çeşitliliğe karşın ders kitaplarının halen en önemli kaynaklardan biri olmasının nedeni bu kitapların soyut olarak müfredat programında planlanan amaç ve hedeflerin, somut olarak kendini gösterdiği materyaller olmaları ile ilintilidir (Kabapınar, 2012). Ayrıca ders kitaplarının her zaman öğrenci ve öğretmen açısından pratik, ulaşılması kolay ve ekonomik temel başvuru kaynağı olma özelliğini sürdürmesidir (Demirkaya, 2017).

Ders kitapları, bir toplumun, kendi çocuklarını gelecekte birer olgun birey olarak yaşamaya hazırlamak için, aktarmak istediği ve resmen kabul görmüş olan bilgilerin tamamını içeren (Arslan, 2010) ve bireye düzenli bir şekilde bilginin verildiği öğrenme araçlarıdır (Öcal ve Yiğittir, 2007). Ders kitapları, sadece bilgi aktarmakla yetinmeyerek, bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalışırlar (Arslan, 2010). Bu nedenle çoğu öğretmen, öğretim programlarına hiç bakmadan öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeleri ders kitaplarına göre yapmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarının önemi daha da artmaktadır (Kızılcıoğlu, 2004).

Öğrenme öğretme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceği ve öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen ders kitapları, aynı zamanda bütün öğeleriyle öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Oruç, 2009). Öğretim programlarının amaç ve yetkinliklerine uygun olarak hazırlanan ders kitapları, bireylerin toplumda etkin ve aktif olmasına katkıda bulunabilir aynı zamanda çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olmasını sağlayabilir (Büyükalın, 2003). Bu nedenle öğretim programlarında yer alan bilgi, kavram, beceri ve değerlerin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için ders kitaplarının öğrencilerin buldukları yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015; Metin Göksoy ve Taşyürek, 2016; Nalçacı, 2011; Öcal ve Yiğittir, 2007).

Ders kitaplarının en temel kaynağı öğretim programlarıdır (Kılıç ve Seven, 2002). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır (Ünsal ve Güneş, 2002). Öğretim programlarının amaçlarına daha kısa yoldan, daha kısa zamanda ulaşmaya yardım eden (Binbaşoğlu, 1994) ders kitaplarının



öğretim programının hedeflerine uygun olarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Pehlivan ve Kolaç 2016). Nitekim program içeriğinin öğrencilere aktarımında kitapların çok büyük bir rolü vardır (Taş, 2007). Bu bakımdan öğretim materyalleri arasında önemli yere sahip olan ders kitaplarının öğretim programının içeriğini yansıtacak şekilde hazırlanması önemlidir (Akpınar, 2013; Nalçacı, 2011).

İlgili alan yazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar (Kılıç 1999; Serdal, 2001; Kayabaşı 2003; Uzun Turan, 2003; Yıldız, 2005; Karabacak ve Turan, 2007; Öcal ve Yiğittir, 2007; Taş, 2007; Özer ve Allahverdi, 2009; Akbuğa, 2010; Hayırsever, 2010; İncekara ve Karatepe, 2010; Nalçacı 2011; Akpınar, 2013; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Ertürk ve Güler, 2017; Koca ve Daşdemir, 2017; Öztürk ve Öğreten, 2017) daha çok öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenci görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Becerilere ilişkin alan yazın incelendiğinde ise yapılan araştırmaların (Hayırsever, 2010; Çelikkaya, 2011; Gelen, 2011; Mutluer, 2013; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Bulut ve Taşkiran, 2014; Aydemir, 2015; Aydemir ve Adamaz, 2017; Taşkiran, Baş ve Bulut 2016; Öztürk ve Öğreten, 2017) temel ve derse özgü becerilerin kazandırılma ve yer alma düzeyini irdelediği görülmüştür. Alan yazında, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programında yer alan ortak ve derse özgü becerilerin Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alma düzeyini esas alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma 2004-2005 yılında pilot uygulaması tamamlanan ve 2005-2006 öğretim yılında resmen uygulamaya konulan Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak (eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi) ve derse özgü (gözlem becerisi, mekân algılama becerisi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi ve empati) becerilerin Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde yer aldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi kitapları, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedefler (Öztürk ve Öğreten, 2017). Bu nedenle ortaokul eğitiminde kazandırılması hedeflenen becerilerin kazandırılmasında merkezi rolü olan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programında yer alan ortak ve derse özgü becerileri ne derece yansıttığının tespiti önemlidir. Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgu ve sonuçların, ilgili alana katkı getireceği aynı zaman da ders kitapların da daha işlevsel ve nitelikli olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu kararıyla onaylanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinlikleri ortak ve derse özgü beceriler açısından incelemek için bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi



konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde olabilir (Cansız Aktaş, 2014). Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu kararıyla 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen MEB'e ve özel yayın evlerine ait 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada incelenmiş olan ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden PDF olarak indirilmiştir. İnternet sitesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında okutulmak üzere beş, altı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından MEB'e ve özel yayın evlerine ait her sınıf düzeyinde iki farklı ders kitabı örneği olduğundan ilgili eğitim-öğretim yılında okutulan bu ders kitapları amaçlı olarak seçilmiştir.

Araştırmada öncelikli olarak Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ortak ve derse özgü beceriler belirlenmiştir. Ortak ve derse özgü becerilerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığını tespit etmek için alan uzmanlarının görüş ve fikirleri doğrultusunda "Beceri Kontrol Listesi" hazırlanmıştır. "Beceri Kontrol Listesi" aracılığıyla ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kaç tanesinin ortak ve derse özgü beceriler ile bu becerilere ait alt becerilere yönelik olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. 15 ana beceri ve 111 alt beceri için belirlenen kodlar aracılığıyla ders kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi beceriyi ne düzeyde yansıttığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere doğrultusunda becerilerin ders kitaplarındaki etkinliklerde ne düzeyde yer aldığı tespit edilmiş ve veriler nicelleştirilerek tablolarda verilmiştir.

Araştırmanın örneklemi oluşturan ders kitaplarındaki etkinlikler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Ortak ve derse özgü becerileri yansıtan etkinlikler "Beceri Kontrol Listesi" kullanılarak ders kitapları üzerine işaretlenmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenip kodlaması yapılan tüm etkinliklerde "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış, farklı kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak ortak bir sonuca varılmıştır. Kodlamanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)) kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda kodlama güvenilirliği MEB'e ait 5. sınıf ders kitabı için % 88, Pasifik'e ait 5. sınıf ders kitabı için % 93, MEB'e ait 6. sınıf ders kitabı için % 90, İm-yay'a ait 5. sınıf ders kitabı için % 87, MEB'e ait 7. sınıf ders kitabı için % 85, Anıttepe'ye ait 7. Sınıf ders kitabı içinde % 92 bulunmuştur.

3. Bulgular

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer becerilerin Sosyal Bilgiler Ders kitaplarına yansımalarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada dokümanların analiz edilmesi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:



Tablo 1. 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ortak ve Derse Özgü Becerilere Ait Bulgular

BECERİLER	ÜNİTELER										
		Haklarımı Öğreniyorum	Adım Adım Türkiye	Bölgemizi Tanıyalım	Ürettiklerimiz	Gerçekleşen Düşler	Toplum İçin Çalışanlar	Bir Ülke, Bir Bayrak	Hepimizin Dünyası	TOPLAM	
ORTAK BECERİLER	Eleştirel Düşünme	MEB	20	15	12	15	16	5	15	15	11
		Pasifik	19	8	23	11	22	10	18	11	12
	Yaratıcı Düşünme	MEB	1	-	-	3	2	-	-	1	7
		Pasifik	3	-	-	-	3	4	-	-	10
	İletişim	MEB	2	2	1	4	3	4	7	1	24
		Pasifik	11	5	7	12	12	6	4	7	64
	Araştırma	MEB	11	17	11	11	18	15	19	9	11
		Pasifik	20	13	13	11	10	8	24	9	10
	Problem Çözme	MEB	-	1	2	2	2	3	-	-	10
		Pasifik	1	-	3	-	1	1	-	-	6
	Karar Verme	MEB	-	-	1	-	-	1	-	-	2
		Pasifik	-	-	-	1	2	1	-	1	5
	Bilgi Teknolojilerini Kullanma	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pasifik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Girişimcilik	MEB	-	-	-	4	-	-	-	-	4
		Pasifik	-	-	-	6	-	-	-	-	6
Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	MEB	2	2	2	4	3	4	3	-	20	
	Pasifik	12	3	6	3	7	10	6	4	51	
DERSE ÖZGÜ BECERİLER	Gözlem	MEB	1	1	5	4	-	1	1	1	14
		Pasifik	3	5	8	1	-	-	1	-	18
	Mekânı Algılama	MEB	2	-	9	9	-	-	-	2	22
		Pasifik	1	-	9	16	-	-	2	-	28
	Zaman ve Kronolojiyi Algılama	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Pasifik	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Değişim ve Sürekliliği Algılama	MEB	-	3	1	-	4	-	-	-	8
		Pasifik	-	-	-	-	7	1	-	-	8
	Sosyal Katılım	MEB	-	-	-	-	-	15	-	-	15
		Pasifik	1	-	-	-	-	1	-	-	2
	Empati	MEB	-	-	-	-	1	1	3	-	5
		Pasifik	5	1	-	3	3	-	-	-	12



Tablo 1’de ortak becerilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında ortak becerilerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Eleştirel düşünme becerisi MEB’e ait ders kitabında 113 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 122 yer almıştır.
- Yaratıcı düşünme becerisi MEB’e ait ders kitabında 7 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 10 kez yer almıştır.
- İletişim becerisi MEB’e ait ders kitabında 24 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 64 kez yer almıştır.
- Araştırma becerisi MEB’e ait ders kitabında 111 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 108 kez yer almıştır.
- Problem çözme becerisi MEB’e ait ders kitabında 10 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 6 kez yer almıştır.
- Karar verme becerisi MEB’e ait ders kitabında 2 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 5 kez yer almıştır.
- Girişimcilik becerisi MEB’e ait ders kitabında 4 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 6 kez yer almıştır.
- Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi MEB’e ait ders kitabında 20 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 51 kez yer almıştır.
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ise her iki yayına ait ders kitabında hiç yer verilmemiştir.

Derse özgü becerilerin 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında derse özgü becerilerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Gözlem becerisi MEB’e ait ders kitabında 14 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 18 kez yer almıştır.
- Mekânı algılama becerisi MEB’e ait ders kitabında 22 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 28 kez yer almıştır.
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi MEB’e ait ders kitabında 8 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 8 kez yer almıştır.
- Sosyal katılım becerisi MEB’e ait ders kitabında 15 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 2 kez yer almıştır.
- Empati becerisi MEB’e ait ders kitabında 5 kez, Pasifik’e ait ders kitabında ise 12 kez yer almıştır.
- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ise her iki yayına ait ders kitabında hiç yer verilmemiştir.

Pasifik’e ait ders kitapları içerisinde yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla Haklarımı öğreniyorum; Bölgemizi Tanıyalım, Gerçekleşen Düşler, Ürettiklerimiz, Bir Ülke, Bir Bayrak, Toplum İçin Çalışanlar, Adım Adım Türkiye ve Hepimizin Dünyası biçiminde sıralanmaktadır.



MEB' e ait ders kitabında yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla Ürettiklerimiz; Gerçekleşen Düşler, Toplum İçin Çalışanlar, Bir Ülke, Bir Bayrak, Bölgemizi Tanıyalım, Adım Adım Türkiye, Haklarımı öğreniyorum ve Hepimizin Dünyası biçiminde sıralanmaktadır.

Tablo 2. 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ortak ve Derse Özgü Becerilere Ait Bulgular

BECERİLER	ÜNİTELER							TOPLAM		
	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Yeryüzünde Yaşam	İpek Yolunda Türkler	Ülkemizin Kaynakları	Ülkemiz ve Dünya	Demokrasinin Serüveni	Elektronik Yüzyıl			
ORTAK BECERİLER	Eleştirel Düşünme	MEB	13	12	9	1	12	29	1	91
		İm-yay	31	39	2	2	24	40	2	158
	Yaratıcı Düşünme	MEB	-	-	-	2	-	2	-	4
		İm-yay	1	-	1	3	-	3	2	10
	İletişim	MEB	-	-	-	-	-	4	2	6
		İm-yay	12	12	1	1	13	3	3	45
	Araştırma	MEB	16	6	2	6	11	5	1	57
		İm-yay	24	20	2	1	25	25	1	108
	Problem Çözme	MEB	1	-	-	1	-	-	-	2
		İm-yay	4	-	-	4	2	3	4	17
	Karar Verme	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-
		İm-yay	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bilgi Teknolojilerini Kullanma	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-
		İm-yay	1	2	2	-	4	1	1	11
Girişimcilik	MEB	-	2	1	1	-	1	-	5	
	İm-yay	-	2	2	1	2	-	-	9	
Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili	MEB	-	4	2	1	-	-	2	9	
	İm-yay	16	15	9	7	16	5	9	77	
DERSE ÖZGÜ BECERİLER	Gözlem	MEB	-	-	5	-	-	-	-	5
		İm-yay	1	-	2	7	5	3	3	21
	Mekânı Algılama	MEB	-	8	2	3	4	-	-	17
		İm-yay	3	28	6	6	18	-	-	61
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	MEB	-	2	6	-	-	-	-	8	
	İm-yay	-	1	5	-	-	-	-	6	



Değişim ve Sürekliliği Algılama	MEB	-	2	9	-	-	-	3	14
	İm-yay	-	7	5	-	4	-	4	20
Sosyal Katılım	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-
	İm-yay	-	-	-	-	1	-	-	1
Empati	MEB	1	-	-	-	-	-	-	1
	İm-yay	5	-	-	-	-	-	3	8

Tablo 2’de ortak becerilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında ortak becerilerle ilgi şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Eleştirel düşünme becerisi MEB’e ait ders kitabında 91 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 158 yer almıştır.
- Yaratıcı düşünme becerisi MEB’e ait ders kitabında 4 kez İm-yay’a ait ders kitabında ise 10 kez yer almıştır.
- İletişim becerisi MEB’e ait ders kitabında 6 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 45 kez yer almıştır.
- Araştırma becerisi MEB’e ait ders kitabında 57 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 108 kez yer almıştır.
- Problem çözme becerisi MEB’e ait ders kitabında 2 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 17 kez yer almıştır.
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine MEB’e ait ders kitabında hiç yer almazken, İm-yay’a ait ders kitabında 11 kez yer almıştır.
- Girişimcilik becerisi MEB’e ait ders kitabında 5 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 9 kez yer almıştır.
- Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi MEB’e ait ders kitabında 9 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 77 kez yer almıştır.
- Karar verme becerisine ise her iki yayına ait ders kitabında hiç yer verilmemiştir.

Derse özgü becerilerin 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında derse özgü becerilerle ilgi şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Gözlem becerisi MEB’e ait ders kitabında 5 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 21 kez yer almıştır.
- Mekânı algılama becerisi MEB’e ait ders kitabında 17 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 61 kez yer almıştır.
- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi MEB’e ait ders kitabında 8 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 6 kez yer almıştır.
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi MEB’e ait ders kitabında 14 kez, İm-yay’a ait ders kitabında ise 20 kez yer almıştır.
- Sosyal katılım becerisi MEB’e ait ders kitabında hiç yer almazken, İm-yay’a ait ders kitabında 1 kez yer almıştır.



- Empati becerisi MEB'e ait ders kitabında 1 kez, İm-yay'a ait ders kitabında ise 8 kez yer yer almıştır.

İm-yay'a ait ders kitapları içerisinde yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla Yeryüzünde Yaşam; Ülkemiz ve Dünya, İpek Yolunda Türkler, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum, Ülkemizin Kaynakları, Demokrasinin Serüveni ve Elektronik Yüzyıl biçiminde sıralanmaktadır.

MEB' e ait ders kitabında yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla İpek Yolunda Türkler; Demokrasinin Serüveni, Ülkemizin Kaynakları, Yeryüzünde Yaşam, Elektronik Yüzyıl, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ve Ülkemiz ve Dünya biçiminde sıralanmaktadır.

Tablo 3. 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ortak ve Derse Özgü Becerilere Ait Bulgular

BECERİLER	ÜNİTELER									
		İletişim Ve İnsan İlişkileri	Ülkemizde Nüfus	Türk Tarihinde Yolculuk	Zaman İçinde Bilim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Yaşayan Demokrasi	Ülkeler Arası Köprüler	TOPLAM	
ORTAK BECERİLER	Eleştirel Düşünme	MEB	24	21	33	23	28	22	23	174
		Anıttepe	23	6	22	15	21	7	11	105
	Yaratıcı Düşünme	MEB	-	-	-	-	1	-	4	5
		Anıttepe	1	-	-	1	-	-	2	4
	İletişim	MEB	23	8	4	7	1	5	-	48
		Anıttepe	9	10	3	4	4	9	3	42
	Araştırma	MEB	12	9	31	5	12	6	14	89
		Anıttepe	16	17	10	7	14	11	10	95
	Problem Çözme	MEB	-	3	-	-	1	3	4	11
		Anıttepe	2	1	-	-	4	-	3	10
	Karar Verme	MEB	-	-	-	-	-	-	-	-
		Anıttepe	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bilgi Teknolojilerini Kullanma	MEB	-	-	1	-	-	-	-	1
		Anıttepe	-	-	-	-	-	-	-	-
	Girişimcilik	MEB	-	-	9	-	7	-	-	16
		Anıttepe	-	3	-	-	7	-	-	10
	Türkçe'yi Doğru,	MEB	21	14	12	6	7	5	-	65



DERSE ÖZGÜ BECERİLER	Güzel ve Etkili	Anıttepe	2	10	7	3	3	10	4	39
	Gözlem	MEB	-	1	4	-	-	-	1	6
		Anıttepe	-	-	1	-	2	-	-	3
	Mekânı Algılama	MEB	-	7	7	-	2	-	-	16
		Anıttepe	-	5	2	-	7	-	2	16
	Zaman ve Kronolojiyi Algılama	MEB	-	-	5	-	-	-	-	5
		Anıttepe	-	-	2	-	-	-	-	2
	Değişim ve Sürekliliği Algılama	MEB	-	1	10	2	3	1	-	17
		Anıttepe	1	-	6	1	6	4	3	21
	Sosyal Katılım	MEB	-	-	-	-	1	4	1	6
Anıttepe		-	-	1	-	-	5	-	6	
Empati	MEB	-	4	2	5	5	3	-	19	
	Anıttepe	5	-	2	-	4	1	1	13	

Tablo 3'te ortak becerilerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında ortak becerilerle ilgi şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Eleştirel düşünme becerisi MEB'e ait ders kitabında 174 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 105 yer almıştır.
- Yaratıcı düşünme becerisi MEB'e ait ders kitabında 5 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 4 kez yer almıştır.
- İletişim becerisi MEB'e ait ders kitabında 48 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 42 kez yer almıştır.
- Araştırma becerisi MEB'e ait ders kitabında 89 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 95 kez yer almıştır.
- Problem çözme becerisi MEB'e bağlı ders kitabında 11 kez, Anıttepe'ye bağlı ders kitabında ise 10 kez yer almıştır.
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisine MEB'e ait ders kitabında 1kez yer alırken, Anıttepe'ye ait ders kitabında hiç yer almamıştır.
- Girişimcilik becerisi MEB'e ait ders kitabında 16 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 10 kez yer almıştır.
- Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi MEB'e ait ders kitabında 65 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 39 kez yer almıştır.
- Karar verme becerisine ise her iki yayına ait ders kitabında hiç yer verilmemiştir.

Derse özgü becerilerin 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımalarına ilişkin bulgulara bakıldığında derse özgü becerilerle ilgi şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Gözlem becerisi MEB'e ait ders kitabında 6 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 3 kez yer almıştır.
- Mekânı algılama becerisi MEB'e ait ders kitabında 16 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında da 16 kez yer almıştır.



- Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi MEB'e ait ders kitabında 5 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 2 kez yer almıştır.
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi MEB'e ait ders kitabında 17 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 21 kez yer almıştır.
- Sosyal katılım becerisi MEB'e ait ders kitabında 6 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında da 6 kez yer almıştır.
- Empati becerisi MEB'e ait ders kitabında 19 kez, Anıttepe'ye ait ders kitabında ise 13 kez yer yer almıştır.

Anıttepe'ye ait ders kitapları içerisinde yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla Ekonomi ve Sosyal Hayat; İletişim ve İnsan İlişkileri, Türk Tarihine Yolculuk, Ülkemizde Nüfus, Yaşayan Demokrasi, Ülkeler Arası Köprüler ve Zaman İçinde Bilim biçiminde sıralanmaktadır.

MEB' e ait ders kitabında yer alan ortak ve derse özgü becerilerin en yoğun yer aldığı üniteler sırasıyla Türk Tarihine Yolculuk; İletişim ve İnsan İlişkileri, Ülkemizde Nüfus, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Yaşayan Demokrasi, Zaman İçinde Bilim ve Ülkeler Arası Köprüler biçiminde sıralanmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu kararıyla onaylanan MEB ve özel yaynevleri tarafından basılan 5. 6. ve 7. sınıf Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarının 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki ortak ve derse özgü becerilere ne düzeyde verdiği belirlenmiştir.

Ortak beceriler genel olarak değerlendirildiğinde, MEB'e ve diğer özel yaynevlerine ait ders kitaplarında (5.-7. Sınıflar) en fazla yer alan ortak becerilerin sırasıyla eleştirel düşünme, araştırma, iletişim ve Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi olduğu tespit edilmiştir. En az yer alan ortak becerilerin ise girişimcilik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi olduğu görülmüştür. Bazı sınıflar düzeyinde kısmen yer alan bazen de hiç yer almayan ortak becerilerin ise karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerileri olduğu görülmektedir.

Derse özgü beceriler genel olarak değerlendirildiğinde ise MEB'e ve diğer özel yaynevlerine ait ders kitaplarında (5.-7. Sınıflar) en fazla yer alan derse özgü becerilerin ise sırasıyla mekân algılama, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem ve empati becerisi olduğu tespit edilmiştir. MEB'e ve diğer özel yaynevlerine ait ders kitaplarında kısmen yer alan ve bazen hiç yer yer almayan derse özgü becerilerin ise zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile sosyal katılım becerileri olduğu görülmüştür.

Özel yaynevlerine ve MEB'e ait Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında en fazla yer alan becerilerin ortak beceriler olduğu en az yer alan becerilerin ise derse özgü becerilerin olduğu görülmüştür. Bu durum ortak ve derse özgü becerilerin ders kitaplarında belli bir sistematik içinde dağılım göstermediğini söylemektedir. Ayrıca becerilerin belli ünitelerde yoğunlaştığı bu nedenle becerilerin üniteler içinde de düzenli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda becerilerin ders kitapları içerisine hangi kriterler dahilinde dağıtıldığı da bilinmemektedir.



Öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve içeriğinin etkili bir şekilde öğrenciye aktarılabilmesi için ders kitaplarının öğrencilerin buldukları yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015; Metin Göksu ve Taşyürek, 2016; Nalçacı, 2011; Öcal ve Yiğittir, 2007). Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında becerilere gelişim güzel yer verilmesi dağılımın öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmadan yapıldığını göstermektedir. Nitekim erken yaşlarda kazandırılması kritik olan yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve empati gibi becerilere kısmen verilmesi, kimi ünitelerde hiç yer verilmemesi becerilerin dağılımının bireylerin gelişim özelliklerine göre yapılmadığını kanıtlamaktadır. Bu yönde incelenen ders kitaplarının ortak ve derse özgü becerilerinin tamamını kazandıracak nitelikte olmadığı söylenebilir. Hayırsever ve Kısakürek (2014) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Ders Kitabının, İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ortak ve derse özgü becerileri kazandırma yönünden yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öztürk ve Öğreten (2017) tarafından yapılan “2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki Becerileri Kazandırmada Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmaya katılan öğretmenlerin de ders kitabının becerileri kazandırmakta tam olarak yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Aydemir ve Adamaz (2017) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Beceriler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada da ortak ve derse özgü becerilere yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna yer verilmiştir. Bu bağlamda benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla yapılmış olan çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğretim programlarında yer alan ve ders kitapları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılan beceriler birbirleriyle ilişkili birbirlerini destekleyen becerilerdir (Semerci ve Yanpar Yelken, 2010). Buradaki beceriler hiç kuşkusuz birbirinden soyutlanamaz ve aralarına aşılmaz sınırlar konulamaz (Bulut ve Taşkiran, 2014). Buna rağmen bazı becerilere çok yer verilerek öne çıkarılması bazı becerilere de yok denecek kadar az verilmesi bazı sınıflar düzeyinde de hiç yer verilmemesi Sosyal Bilgiler ders kitapları açısından olumsuz ve dikkat çeki bir durumdur.

Sonuç olarak; MEB’e ve diğer özel yayınevlerine ait Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarının (5.-7. Sınıflar) Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki ortak ve derse özgü becerilere yeterince yer vermediği görülmektedir. Ayrıca MEB’e ve diğer özel yayınevlerine ait ders kitaplarının, ortak ve derse özgü becerilere yer verme düzeyi açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin becerilerinin tamamını yansıtmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ortak ve derse özgü becerilerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Ders kitaplarında az yer alan ve hiç yer almayan beceriler tekrardan gözden geçirilerek hazırlanmalıdır. Ortak ve derse özgü becerilerin kitaplar içindeki dağılımı tüm sınıflar düzeyinde öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak yeniden revize edilmelidir. Ayrıca ortak ve derse özgü becerilerin üniteler içerisindeki dağılımı dengeli bir şekilde yapılmalıdır. Ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitapları ortak ve derse özgü beceriler yönünden yeniden düzenlenip geliştirilmeli ve öğretim programının hedef ve vizyonuna uygun hale getirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Akbuğa, M. (2010). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Akpınar, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 338-346.
- Arslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Arslan, M. M. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37), 689-699.
- Aydemir, M. (2015). Ortaokul Sosyal Bilgiler Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Becerilerin Kazanım ve Etkinlikler İle Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alma Düzeyinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Aydemir, M., Adamaz, K. (2017). Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Beceriler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119.
- Başol, S. Vd. (2013) İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları
- Bayrakçı, M. (2005). Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Konusu Projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders Kitapları Üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 195, 31-35
- Bulut, B., Taşkiran, C. (2014). Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Kazanımların Zihinsel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 1-13.
- Büyükalın, S. F. (2003). Ders Kitabı ve Öğretim Programı İlişkisi. Cemalettin Şahin (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Cansız Aktaş, M. (2014). "Nitel Veri Toplama Araçları". Mustafa Metin (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 337-371) Ankara: Pegem A Akademi.
- Ceyhan, E. Yiğit, B. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi: Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.



- Demirkaya, H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ders Kitabı. R. Sever, Erol Koçoğlu (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss. 87-101). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ersöz, T. (2012). İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: Pasifik Yayınları
- Ertürk, M., Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
- Geçit, Y. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Okunabilirlik Derecesinin Türkçeye Uyarlanmış Flesh Formülüne Göre Değerlendirilmesi. Elâzığ: 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 47-49.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (1), 83-106.
- Göksu, M. ve Taşyürek, Z. (2016). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişimsel Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1753-1768.
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- Gümüş, E. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarına Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-87.
- Hayırsever, F. (2010). Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayırsever, F., Kısakürek, M. A. (2014). Sosyal Bilgiler Ders Kitabının, İlköğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 23-42.
- İncekara, S., Karatepe, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeni Program Temelinde Ders Kitaplarına Yönelik Düşünceleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 46 – 64.
- Kabapınar, Y. (2012). “Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları”. Cemil Öztürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde (ss.367-401). Ankara: Pegem A Akademi.
- Karabacak, N., Turan İ. (2007). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Göre Bir Değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 209-233.
- Karaca, N. H., Ocak, G. (2011). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Becerilere Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme). *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 108-125.
- Kaya, K. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı. Ankara: İma-yay Ders Kitapları.



- Kayabaşı, B. (2003). İlköğretim okulu sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıç, A., Seven, S. (2002). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Akademik.
- Kılıç, S. (1999). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve müfettişlerin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızılçaoğlu, A. (2004). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), 19-33.
- Koca, N., Daşdemir, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Lisans Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *TURAN-SAM: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(35), 144-155.
- Komisyon, (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Komisyon, (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Kulantaş, N. (2007). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Calif.: SAGE Publications.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği) *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(7), 355-362.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335.
- Oruç, Ş. (2009). “Sosyal Bilgiler Ders Kitapları”, Mustafa, Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, içinde (267-282), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öcal, A., Yiğittir, S. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-61.
- Özer, M. A., Allahverdi, K. (2009). Geleneksel ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ile Hazırlanan 7 Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ders Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirmesi. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Mayıs 2009, Sakarya.
- Öztürk T., Öğreten A. (2017). 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki Becerileri Kazandırmada Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 234-259.
- Pehlivan, A., Kolaç, E. (2016). Açık-Örgün Eğitim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Ve Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.



- Seven, S. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Sever, R. (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Tasarım Örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. Y., Yıldırım, S. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, V. (2015). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarının Sözlük Kısımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 8(39), 398-403.
- Tan, Ş. (2008). “Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi”. Şeref Tan (Ed.) Öğretim İlke ve Yöntemleri (ss. 319-343). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, A. M. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 519-532.
- Taşkıran, C., Baş, K., Bulut, B. (2016) Sosyal Bilgiler Dersinin Kendine Özgü Becerilerinin Kazandırılma Düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.
- Uzun Turan, A. N. (2003) ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünsal, Y., Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ü. N., Ateş, S. (2003). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Yeterlilik Derecesinin Araştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-86.
- Yıldız, A. (2005). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının niteliğinin ve bununla ilgili öğretmen-öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:09.07.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.12.2017

Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımı ile GÜdülenme Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

¹ Mebruke ÖMÜR, ² Feryal ÇUBUKÇU

¹İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir, TÜRKİYE

²Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, TÜRKİYE

E-Posta: mebrukeomur@gmail.com

Öz

Günümüze dek eğitim ve öğrenci başarısı üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmı, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve becerilerin, akademik başarıyı açıklamada yetersiz olduğunu göstermiştir. 1980'li yıllarda kabul görmeye başlayan öz düzenleme kavramı ve bu kavramla yakinen ilişkisi olduğu düşünülen güdülenme kavramı, öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarını açıklamada önemli birer faktör olarak görülmektedir. Bu sebeple son yıllarda öz düzenleyici öğrenme ve güdülenme kavramları, birbirinden farklı eğitim ortamlarında ve farklı dersler bağlamında incelenmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri tespit edilerek bu iki değişkenin ilişkisini saptamak çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Bunun yanında, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ve güdülenme seviyelerinin cinsiyet bağlamında incelenmesi ve bu temel iki değişkenin akademik başarı üzerindeki etkilerinin saptanması da çalışmamızda incelenen konulardır.

Anahtar Kelimeler: öz düzenleme; öz düzenleme stratejileri; güdülenme; akademik başarı



Investigating the Relationship between Foreign Language Learners' Use of Self-Regulation Strategies and Their Level of Motivation

Abstract

A great number of studies on education and student achievement so far have shown that students' talent and skills cannot fully explain the academic achievement. The concept of self-regulation, first embraced in the 1980s, and motivation, which is thought to have a close relationship with self-regulation, are considered as important factors explaining the difference of academic achievement among students. For this reason, in recent years, these two concepts have been examined in various educational contexts and courses different from each other. The core of our study is to determine the levels of motivation and self-regulation strategy use of students who learn English as a foreign language and to examine the relationship between these two concepts. Additionally, investigating the levels of self-regulation strategy use and motivation in terms of gender difference and the effects of these two basic variables on academic achievement are among the subjects of our study.

Keywords: self-regulation; self-regulation strategies; motivation; academic achievement



1. Giriş

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, bazı öğrencilerin kavramları anlamakta güçlük çektiğini ve diğer öğrencilere göre daha yavaş öğrendiğini, bu durumun öğrencilerin akademik performansına olumsuz yönde etki ettiğini göstermiştir. Diğer yandan, öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet ve becerilerin akademik başarıyı açıklamada yetersiz kaldığını gösteren çalışmalar da yapılmıştır. Zimmerman ve Schunk (2012: vii) başarıya giden yolda kabiliyet ve becerinin yanı sıra öz düzenleyici öğrenmenin ve güdülenmenin de önemli birer faktör olduğunu belirtmektedirler.

Öz düzenleme kavramı, tekrarlama, ekleme, özetleme, şemalaştırma gibi öğrenme stratejilerinin kullanımını da içine alan; öğrencinin kendini, performansını ve süreci değerlendirdiği ve bu doğrultuda kendine yeni hedefler koyduğu öğrenme modeline işaret etmektedir. Öz düzenleme, öğrencilerin bilişüstü, güdülenme ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesiyle ilgilidir (Zimmerman, 1989). Güdülenme ise, hem iş dünyasında hem de eğitim dünyasında sıkça rastladığımız bir kavramdır. İlgili alan yazında güdülenme tanımlarını incelediğimizde tek tip bir tanımlamanın olmadığını, birbirinden farklı tanımlamaların alan yazına geçtiğini görürüz. Tanımlar birbirinden farklı olsa da, odaklandıkları anahtar sözcükler bakımından birbirine benzer olduklarını söyleyebiliriz. Güney, (2000: 89) güdüyü, insanı hedefe yönlendiren ve belirli davranışların devamında etkili olan bir güç olarak tanımlar. Yani güdü, “kişiyi amaca doğru harekete geçiren bir iç durum” olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2013: 329). Davranış bilimciler güdülenmeyi açıklarken dürtü ve pekiştirme kavramlarını vurgularlar. Onlara göre güdülenme daha çok dışsal kaynaklı; ceza veya pekiştirme ile ortaya çıkan bir süreçtir. Brown’a (1994) göre güdülenme, pekiştirme beklentisi ile, diğer bir deyişle ödül beklentisi ile ortaya çıkar. Bilişsel teoriye göre iste güdülenme daha çok bireyin iç durumu ile ilgilidir.

Hem öz düzenleyici öğrenme hem de güdülenme durumu, öğrencilerin akademik performansını etkilemektedir. İlgili alan yazını incelediğimizde bu iki değişkenin öğrencilerin akademik performansına ne oranda etki ettiği, cinsiyetler arasında bu iki değişken açısından anlamlı farklar olup olmadığı, hangi öz düzenleyici stratejilerin daha çok kullanıldığı ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı güdülenme durumlarıyla ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığını görürüz.

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin güdülenme seviyeleri ve öz düzenleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek; aynı zamanda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bunun yanında, bu iki temel değişkenin cinsiyetler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve akademik başarı üzerindeki etkileri bu çalışmanın konusu kapsamındadır.

1.1.Güdülenme

İnsan her türlü işi bir amaca ulaşma niyetiyle gerçekleştirir. Bu amaçlarımız, ihtiyaçlarımız doğrultusunda oluşur. Örneğin, bizi gazete okumaya iten ihtiyacımız bilgi edinmektir; ders çalışmaya iten ihtiyacımız ise yeni bilgiler öğrenmek veya sınavlarda başarılı olmaktır. İşte bu ihtiyaçlar doğrultusunda bizi bu bahsedilen işleri yapmaya yöneltten güç güdüdür; bu süreç de güdülenme denir. Başka bir deyişle, ihtiyaçların bir amaca yönelik davranışa dönüşme sürecine güdülenme süreci denir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 117). Güdülenmiş insan, belli bir yönde davranır ve bir işi yapmaya isteklidir.



Eroğlu (1995: 247) tarafından güdülenme sürecinin ilk basamağı iç dengesizlik durumudur. İnsanlar bu ruhsal dengesizliği ve gerilimi azaltmak için belli bir davranışa yönelir. Bu davranış amaca yöneliktir ve amaca ulaşıldığında ihtiyaç tatmin edilmiş olur; böylelikle güdülenme süreci de tamamlanmış olur.

Güdülenme üzerine aşağıda görülebileceği gibi farklı sınıflandırmalar mevcuttur:

- a) Fizyolojik, sosyal ve psikolojik güdülenme
- b) İçsel ve dışsal güdülenme
- c) Durumluk ve sürekli güdülenme

Dorneyi (1998), güdülenme teorileri arasında en genel ve en bilinen ayrımın içsel ve dışsal güdülenme arasında olduğunu ileri sürmüştür. Noels'a göre içsel güdülenme; bir etkinliğe karşı bireyde hali hazırda var olan ilgi ve keyif alma duygusu ile bireyi o etkinliğe yönelten süreçtir (Noels, 2001, s. 45). Örneğin; İngilizceye ilgi duyan kişi "yap" demeden yapar; kendi isteği ile ders çalışır, kitap okur. Bu durumda içsel güdülenmeden söz edilebilir. Dışsal güdülenme ise, bireyin ödül beklentisi içerisinde bir davranışa yönelmesi ile ilgilidir. Bu ödüller yüksek sınav notu, para ve övgü olabilir. Bu ödüller ortadan kaldırıldığında, içsel güdülenmemiş birey, davranışı devam ettirme gereği duymayacaktır.

Araştırmacılar tarafından şimdiye kadar insan güdülenmesini açıklamaya yardımcı olacak birçok güdülenme kuramı ortaya atıldığını görmekteyiz. Bu kuramları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

a) Gereksinim Kuramları

- Gereksinimler Sıradizini Kuramı: En bilinen güdülenme kuramlarından birisi Abraham Maslow'a ait Gereksinim Sıradizini Kuramıdır. Maslow'a göre insan gereksinimleri beş ana grupta toplanmaktadır. Birincil gereksinimler olarak adlandırılan alanda; fizyolojik, güvenlik ve toplumsal gereksinimler yer almaktadır. İkincil gereksinimler ise; saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimleridir.
- Varoluş – İlişki Kurma – Gelişme (VİG) Kuramı: VİG Kuramı, Maslow'un Gereksinim Sıradizini Kuramının uzantısı olarak, bu kuramı desteklemek ve eksikliklerini tamamlamak amacı ile Clayton Alderfer tarafından ortaya atılmıştır (Özkalp ve Kirel, 2001: 324). Alderfer gereksinimleri Varoluş (Existence), İlişki kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) olarak üç grupta toplamıştır.

b) İki Etmenli Kuram: Herzberg de tıpkı Maslow gibi güdülenmenin temelinde insanın gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. Bu kuramda güdülenmeye dair iki boyutun varlığından söz edilir. Bunlar; doyuma yol açan etmenler ve doyumsuzluğa yol açan etmenlerdir. Doyuma yol açan etmenler; başarı elde etme, tanınım sayılma, işin kendisi, ilerleme, sorumluluk ve gelişmedir. Doyumsuzluğa yol açan etmenler ise; gözetim, iş koşulları, ücret, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, özel yaşam, statü ve güvenlik gibi etmenlerdir (Toprakçı, 2013: 332).

c) Beklenti – Değer Kuramları

- Vroom'un Beklenti – Değer Kuramı: Victor Vroom tarafından geliştirilen bu kuramda, insanın iki amaçtan birini istemesi, birini diğerine tercih etmesi veya ikisini birden istemesi arasındaki ilişki açıklanırken 'değer' kavramı kullanılır. Bu kuramda, bir insanın güdülenmesi ve eyleme geçmesi; değerlerle beklentilerin çarpılmasıyla ortaya çıkar (Toprakçı, 2013: 333).



• Porter – Lawler Beklenti – Değer Kuramı: Bu kurama göre güdülenme, oldukça fazla değişkenin bir sonucudur. Bu değişkenler; ödülün değeri, algılanan çaba-ödül olasılığı, yetenekler, rol algıları, iş başarımı ve doyumdur. Kuramın başlıca özelliği, bu tek tek sıralanan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

d) Amaç Saptama Kuramı: Edwin A. Locke tarafından geliştirilen bu kuramda, davranışın temel nedeni bireylerin bilinçli amaç ve niyetlerinde yatar. Locke'a göre bir kişi bir işe başladığında, amacına ulaşmaya kadar çalışır. Bu kuramda niyetler özel bir önem taşır. Ayrıca davranışı güdüleyen şeyin bilinçli amaçlar olduğu vurgulanır (Can ve Kavuncubaşı, 2005: 308).

e) Denkserlik (Eşitlik) Kuramı: Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan güdülenmesinin temelinde, insanların işte kendilerine eşit davranılması isteği yatar (Can ve Kavuncubaşı, 2005: 307). Denkserlik Kuramının üzerinde durduğu üç önemli kavram; girdiler, ödüller ve karşılaştırma (Toprakçı, 2013: 335).

f) Başarı Güdüsü Kuramı: McClelland'a göre birey hoş olan duygulara yönelir, hoş olmayan duygulardan kaçınır; çevresel ve içsel uyaranlarla güdülenir. Başarı güdüsünün ana öğeleri; yönelme, kaçınma ve beklenti – uyaran açıklığıdır.

g) Nedensellik Yükleme Kuramı: Bu kuram, Heider'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu kurama göre bireyler olayları algıladıklarında birtakım nedensellik bağları kurarlar. Yani kişiler olayların nedenlerini kendisinde veya çevresinde aramaktadırlar ve içsel/dışsal nedene dayandırdığı olaylar ve durumlar karşısında bulduğu nedenlere sarılmaktadırlar.

1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme hedefleri belirledikleri, bu doğrultuda bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri, kontrol ettikleri yapılandırıcı bir süreç olarak tanımlar (Aktaran Demircan, 2014: 19). Perry ve Drummond (2002: 298) ise öz düzenleme için; öğrenenin öğrenmeye ve bu süreçte sorumluluk almaya güdülenmesini etkileyen öğelerin farkında olması tanımlamasını yapmışlardır. Bu tanımlamalar bize, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine öğrenme hedefleri belirlediklerini, bu hedefler doğrultusunda eylemlerini planladıklarını, planlanan bu eylemleri sistematik biçimde uyguladıklarını, uygulama sonucunda edinilen kazanımları değerlendirdiklerini ve davranışlarını/bilişlerini kontrol ettiklerini göstermektedir.

Öz düzenleyici öğrenme modellerine baktığımızda aşağıdaki modeller ön plana çıkmaktadır:

• Zimmerman'ın döngüsel öz düzenlemeli öğrenme modeli: Zimmerman bu döngüsel öğrenme modelini oluştururken üç aşama belirlemiştir. Bunlar; öngörü (eylem öncesi) aşama, performans kontrolü (eylem) aşaması ve öz-yansıtma (eylem sonrası) aşamasıdır. Öngörü aşaması bir bakıma öğrenmeye hazırlık aşamasıdır. Modelin ikinci aşaması performans veya irade kontrolü olarak adlandırılır. Son aşama olan öz yansıtma öğrenciler, daha önce belirledikleri hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını incelerler (Aktaran Anane, 2014).

• Pintrich'in Genel Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: Pintrich'in genel öz düzenlemeli öğrenme modeli dört aşamadan oluşur. İlk aşama olan planlama aşamasında öğrenciler hedef belirlerler ve planlama yaparlar. İkinci aşamada öğrenciler, bilişlerini, güdüsel durumlarını ve davranışlarını gözlemlerler. Üçüncü aşama olan kontrol aşamasının özü; hatırlama, öğrenme, problem çözme ve düşünme için gerekli olan bilişsel stratejilerin kullanımınıdır. Son aşama olan yansıtma aşamasında öğrenciler öğrenme sürecindeki bilişlerini değerlendirirler, aldıkları



sonuçları belli sebeplerle ilişkilendirirler ve davranışları üzerinde düşünürler (Schunk, 2005: 87).

• Winne'nin 4 Aşamalı Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: Bu öz düzenlemeli öğrenme modelinde 4 aşama vardır. İlk aşama öğrencilerin görevlerine yönelik belirli algılar oluşturdukları görev tanımı aşamasıdır. İkinci aşamada hedefler belirlenir ve planlama yapılır. Planlanan strateji ve taktikler üçüncü aşamada uygulanır. Son aşama olan dördüncü aşamada ise öğrenciler, önceki aşamalarda elde ettiklerini eleştirel bir gözle inceleyip değerlendirirler ve çalışma tekniklerini üst biliş yardımıyla gelecekteki ihtiyaçlarına göre uyarlarlar (Üredi, 2005: 13).

• Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli: Borkowski'ye (1996) göre öz düzenlemeli öğrenme, çocuklara öğrenme stratejileri öğretilmesiyle gelişir. Çocuklar bir öğrenme stratejisinin özelliklerini, ne zaman ve hangi koşullarda işe yaradığını zamanla öğrenir. Öz düzenleme, çocukların öğrenme stratejileri arasından uygun olanları seçip, performanslarını izlemeleriyle ortaya çıkar. Strateji ve öz düzenleme süreçleri iyice oturunca, çocuklar stratejik davranmanın yararını öğrenirler (Aktaran Üredi, 2005: 12-13).

Zimmerman (1989: 329) öz düzenleme stratejilerini, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve amaçladığı bilgi veya becerileri kazanmak için yürüttüğü işlemler olarak tanımlar. Zimmerman tarafından ortaya konulan öz düzenlemeli öğrenme stratejileri şunlardır: Öz değerlendirme, düzenleme ve değiştirme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi araştırma, kaydetme ve izleme, çevreyi yapılandırma, öz sonuçlandırma, tekrarlama ve ezberleme, sosyal çevreden yardım isteme ve kaydedilen bilgileri gözden geçirme.

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından belirlenen öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ise şunlardır: Tekrar etme, detaylandırma, düzenleme/örgütlenme, eleştirel düşünme, üst bilişsel öz düzenleme, zaman ve çevre yönetimi, çaba yönetimi, işbirlikli öğrenme ve yardım arama (Aktaran Duncan ve McKeachie, 2005: 117-128)

Görüldüğü üzere, güdülenme ve öz düzenlemeli öğrenme, daha iyi anlaşılacak için farklı kuramların ve modellerin oluşturulduğu iki önemli kavramdır. Özellikle son yıllarda eğitim alanında bu iki kavramı ve ilişkili olan diğer kavramları daha iyi açıklayabilmek amacıyla hem yurtiçinde hem de yurt dışında birçok çalışma yürütülmüştür. Peki bu iki değişkenin birbiri arasında ilişki var mıdır? Bu çalışmanın temelini oluşturan bu iki kavramın başarıya etkisi daha önce birçok kez incelendiği halde, özellikle yabancı dil öğreniminde bu iki kavramın kendi arasında bir ilişki olup olmadığı kapsamlı olarak incelenmemiştir.

Bu noktada, bu çalışmada cevabı aranan sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanım seviyeleri nelerdir?
2. Yabancı dil öğrencilerinin güdülenme seviyeleri nedir?
3. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanım seviyeleri ile güdülenme seviyeleri arasında ilişki var mıdır?
4. Öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri açısından öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?



2. Yöntem

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Pintrich Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) kullanılmıştır. Ölçek, "Güdülenme Ölçeği (GÖ)" ve "Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)" olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından ikinci, üçüncü ve son sınıfta okuyan 852 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler kullanılarak iki ana bölüm için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik sonuçları incelendiğinde, Cronbach alfa değerleri güdülenme ölçeğinin alt ölçekleri için 0.86 ile 0.59 arasında, öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçekleri için 0.75 ile 0.41 arasında değişmektedir. Bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini "benim için kesinlikle yanlış" (1) ile "benim için kesinlikle doğru" (7) arasında değişen Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedir. Ölçeğin ön sayfasında öğrencilerle ilgili demografik bilgilere ulaşmak amacıyla cinsiyet ve yaş bilgisi yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin yıl sonu akademik başarı durumlarına ulaşabilmek için okul numaraları bilgisi de ön sayfada yer almıştır.

2.2. Veri Çözümleme Teknikleri

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden elde edilen veriler SPSS istatistik hesaplama programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin bu iki değişken açısından cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemek için *t* testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra *yaş, yıl sonu akademik başarı puanı (ABP), güdülenme ve öz düzenleme stratejileri* değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerini değerlendirmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, çalışmadaki değişkenlerden hangilerinin yıl sonu akademik başarı puanını (ABP) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını belirlemek için ABP'nin bağımlı değişken; yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin ise bağımsız değişkenler olarak ele alındığı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Elde edilen bulgular 3 adet tablo üzerinde gösterilmiştir ve tablolar ayrı ayrı betimlenmiştir.

3.1. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 1. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejilerine Ait Ortalama, Standart Sapma, Değer Aralığı ve Cronbach Alfa Değerleri

Değişkenler (N = 263)	Ortalama	SS	Beklenen Değer Aralığı	Gözlenen Değer Aralığı	Cronbach Alfa
Güdülenme	151,10	20,62	31 - 217	69 - 200	.85



Öz					
Düzenleme	213,60	38,47	50 - 350	100 - 321	.93
Stratejileri					

Tablo 1’de görülebileceği gibi, katılımcıların tamamı için değişkenlerin ortalamaları beklenen değer aralığı karşılaştırıldığında, güdülenme puan ortalaması ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$) yüksektir. Öz düzenleme stratejileri puan ortalamasınının ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Çalışmada İncelenen Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri

Tablo 2. Değişkenlerin Birbirleriyle İlişkileri (r)

Değişkenler (N = 263)	Yaş	ABP	Güdülenme	Öz Düzenleme Stratejileri
Yaş	1			
ABP	-.14*	1		
Güdülenme	.05	.18**	1	
Öz Düzenleme Stratejileri	.12	.03	.52**	1

* $p<.05$

** $p<.01$

Tablo 2’de görülebileceği gibi, çalışmadaki demografik değişkenler olan yaş ve yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Ek olarak, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Son olarak, yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) ile güdülenme olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuşlardır. Bununla birlikte, güdülenme yaş ile, öz düzenleme stratejileri ise yaş ve yıl sonu akademik başarı puanı (ABP) ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir.

3.3. Yıl Sonu Akademik Başarı Puanını Yordayan Değişkenleri Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde cinsiyet, yaş, güdülenme ve öz düzenleme stratejilerinin yıl sonu akademik başarı puanını (ABP) ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmektedir.



Tablo 3. Yıl Sonu Akademik Başarı Puanı Yordayan Değişkenler

Yıl Sonu Akademik Başarı Puanı (ABP)	
<i>B</i>	<i>R²Δ</i>
1. Aşama	0,014***
Cinsiyet	0,06
Yaş	-0,14*
2. Aşama	0,031**
Güdülenme	0,22**
Öz Düzenleme Stratejileri	-0,07
Açıklanan Toplam Varyans	0,045**

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $0.05 \leq p < 0.10$

Tablo 3'te görülebileceği gibi, regresyon analizine 1. aşamada giren demografik değişkenler, bağımlı değişkeni anlamlılığa yakın düzeyde yordamaktadır ($p=0,056$). Bu değişkenlere tek tek bakıldığında ise, yalnızca yaşın ($\beta=-0,14$, $p<.05$) ABP'yi olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna göre, çalışmaya katılan Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinde yaşın artması, ABP'nin azalmasına neden olmaktadır.

Analize 2. aşamada giren değişkenlere bakıldığında ise, bu değişkenler hep birlikte bağımlı değişkeni yüksek anlamlılık düzeyinde yordamaktadırlar ($p<.01$). Değişkenlere tek tek bakıldığında ise, yalnızca güdülenmenin ($\beta=0,22$, $p<.01$) ABP'yi olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmektedir. Buna göre, güdülenmenin artması, ABP'de de bir artışa yol açmaktadır. Sonuçta analize giren tüm değişkenlerin, ABP'deki varyansın %4,5'ini açıkladığı anlaşılmaktadır ($F_{(4,258)}=4,09$, $p<.01$).

4.4. Güdülenme ve Öz Düzenleme Stratejileri Bakımdan Cinsiyete Göre Grup Farkları

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, güdülenme ve öz düzenleme stratejileri bakımından farklılaşmış farklılaşmadıklarının sınanması amacıyla bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucuna göre, kadın katılımcıların güdülenme puanları ($\bar{X}=148,69$, $S=22,67$) ile erkek katılımcıların güdülenme puanlarının ($\bar{X}=153,26$, $S=18,42$) anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($t_{(261)}=1,80$; $p>.05$). Bununla birlikte, kadın



katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarının ($\bar{X}=219,03$, $S=42,76$), erkek katılımcıların öz düzenleme stratejileri puanlarından ($\bar{X}=208,77$, $S=33,63$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(261)}=2,14$; $p<.05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya başlarken saptadığımız problem durumunu aşağıdaki araştırma sorularına dönüştürerek bu doğrultuda sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları bulunmuştur.

1. Yabancı dil öğrencilerinin güdülenme seviyeleri nedir?

Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce öğrenimi gören 263 öğrencinin İngilizce dersine yönelik güdülenme puan ortalaması yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=151,10$, $S=20,62$). Güdülenmiş öğrencilerin genel özellikleri düşünüldüğünde, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı hevesli ve istekli oldukları, bunun yanı sıra öğrenme sürecinde bir zorlukla karşılaştıklarında dirençli ve ısrarlı oldukları ve kendilerine yönelik akademik benlik algılarının güçlü olduğu söylenebilir.

2. Yabancı dil öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme stratejileri puan ortalamasının ($\bar{X}=213,60$, $S=38,47$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin güdülenme seviyesi yüksek iken, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin orta olması, araştırma başında muhtemel görülen bir sonuçtu. Bu durum öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ne zaman ve hangi durumlarda kullanmaları gerektiğini bilmemelerinden veya bu stratejilerin işe yararlılığı konusunda tereddütleri olduğundan kaynaklanabilir.

3. Öğrencilerin güdülenme seviyeleri ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmadaki cevaplanması beklenen temel soru, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile bu ders için öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında ilişki olup olmadığıdır. Uygulanan anket ve yapılan analizler sonucunda, bu iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin güdülenme seviyeleri arttıkça öz düzenleme stratejileri kullanım seviyeleri de artmaktadır.

4. Öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İngilizce hazırlık yılının sonunda gerçekleştirilen sınava göre belirlenen yıl sonu akademik başarı puanlarını (ABP) etkileyen faktörlere bakıldığında, güdülenmenin ABP'yi olumlu yönde ve yüksek anlamlılık düzeyinde yordadığı görülmüştür. Öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyleri ise yıl sonu akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu durum, öğrencileri bir derste başarılı kılan en önemli anahtarlardan birinin, o derse karşı olumlu duygu ve tutumlara sahip olmak olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışma, İngilizce dersini seven, güçlü bir akademik benlik algısına sahip ve derse karşı istekli öğrencilerin, öz düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanmalarını bile



bildikleri ve kullandıkları birkaç öğrenme tekniği ile sebat ederek başarıya ulaşabildikleri sonucuna ulaştırmaktadır.

5. Öz düzenleme stratejileri kullanımı ve güdülenme seviyeleri açısından öğrencilerde cinsiyete bağlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmamızın temel değişkenlerinden biri olan İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyi açısından, öğrenciler arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin, diğer temel değişkenimiz olan öz düzenleyici stratejileri kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında ise iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Kız öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri puanları erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Ulaşılan sonuçlara ve alan yazındaki diğer çalışmalara baktığımızda şunları söyleyebiliriz:

Araştırmamıza katılan öğrenciler İngilizceyi öğrenme istekliliğine sahiptirler. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce öğrenmede etkili olabilecek yöntem ve stratejileri aktif olarak kullanmadıkları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini İngilizce dersinde kullanma becerilerinin henüz gelişmemesi olabilir. Öğrencilerin bu stratejilerin etkililiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu stratejileri hangi durumlarda kullanmaları gerektiğini bilmemeleri veya bu stratejilerin yararları konusunda tereddütlü olmaları sebebiyle bu stratejileri kullanmayı çok gerekli görmemeleri de muhtemel sebepler olarak düşünülebilir. Ayrıca, bazı öğrenciler fazla çaba göstermeden dahi başarılı olacaklarına inanıyor olabilirler, bu durum öz düzenleme stratejilerini kullanma gereksinimini ortadan kaldıracaktır. Son olarak, öz düzenleme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanılmamasına yol açan etkenin, yoğun bir üniversite sınavına hazırlık döneminden sonra İngilizce hazırlık yılının öğrenciler tarafından bir dinlenme, eğlenme ve sosyalleşme dönemi olarak algılanması da olabilir.

Güdülenme düzeyinin cinsiyet açısından karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında, hem bizim çalışmamızdaki bulguları destekleyen, hem de aksi yönde sonuçlara ulaşmış olan farklı araştırmalar görülmektedir. Güdülenme ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair yapılan bazı çalışmalar, kızların erkeklere göre daha sık olarak içten güdülendiklerini, erkeklerin ise daha dıştan güdülendiklerini göstermiştir. Bu durum, kızlarda erkeklere göre daha yüksek bir okul ilgisi olduğunu göstermektedir (Aktaran Canca, 2005: 37). Temur'un (2013) İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan kız ve erkek öğrencilerin güdülenme seviyelerini karşılaştırdığı araştırmada ise bizim bulgularımızı destekleyecek şekilde, cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsedilen bu çalışmanın, şimdiki çalışmaya benzer şekilde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, benzer bir sonuca ulaşmada eğitsel alan ya da sürecin etkisi olduğu düşünülebilir. Yine de, hazırlık eğitimi boyunca güdülenmedeki cinsiyet farkının neden ortadan kalktığı net değildir.

Meece ve Painter'a göre de öz düzenleyici öğrenme üzerine daha önce yapılan araştırmaların birçoğu, kız öğrencilerin lehine bulgular ortaya koymuştur (Meece ve Painter, 2012: 353). Örneğin, Ablard ve Lipschultz (1998), öz düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kişisel düzenleme yaptıkları ve çalışma çevrelerini iyileştirmeye erkek öğrencilere göre daha önem verdiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, Niemivirta erkeklerin kızlara göre daha yüzeysel öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirtirken, Wolters da kızların erkeklere göre daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur (Aktaran Canca, 2005: 37). Yapılan bu çalışmalar, bizim



araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Öte yandan, öz düzenleyici stratejiler kullanımının kızlar ve erkekler arasında farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da alan yazında mevcuttur. Örneğin Miller'ın (2000) lise öğrencilerinin matematik dersindeki öz düzenleme stratejileri kullanımına yönelik yaptığı araştırmasında, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Pajares ve Graham da (1999), öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri açısından cinsiyetler arasında önemli bir fark olmadığını belirtmişlerdir (Aktaran Üstün, 2012: 14). Görülmektedir ki öz düzenleme stratejileri kullanımının cinsiyet açısından incelendiği bazı çalışmalar bizim çalışmamızdaki bulguları desteklerken, diğer bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının ardındaki neden, az önce de belirtildiği gibi, eğitsel alan ve sürecin kendi karakteristikleriyle ilişkili olabilir.

Çalışmamızda güdülenme düzeyi ile öz düzenleme stratejileri kullanım düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin güdülenme seviyeleri arttıkça öz düzenleme stratejileri kullanım seviyelerinin de arttığı görülmüştür. Aynı doğrultuda, Zimmerman ve Schunk (2012: 4), öz düzenleyici öğrenme süreçlerinin ve güdüsel inançların karşılıklı etkileşim halinde olduğuna dair bulguların git gide arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Zimmerman ve Schunk (2012: 7) güdülenme kaynaklarının öz düzenleyici öğrenmeyi 'başlatıcı/yordayıcı' rolüne dikkat çekmişlerdir. Boekaerts ve Niemivirta, (2000); Garcia ve Pintrich, (1994) tarafından ifade edildiği üzere, güdülenmenin öz düzenleme üzerindeki etkisinin yanı sıra, öz düzenleme stratejileri kullanımının da güdülenmeyi artırmada önemli rolü vardır (Aktaran Zimmerman ve Schunk, 2012: 5-6). Bu açıdan bakıldığında, bizim çalışmamız ile alan yazındaki diğer çalışmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar verdiğini söyleyebiliriz.

İlgili alan yazın incelendiğinde görülmektedir ki, yapılan birçok çalışma, bizim çalışmamızda olduğu gibi, güdülenmenin akademik başarı üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Oxford ve Shearin'e (1994) göre güdülenme, özellikle yabancı dil öğreniminde öğrenciyi başarıya götüren en önemli etmendir. İflazoğlu ve Tümkiye (2008), öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ve drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin toplam güdülenme puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Akpur'un (2015) doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçları destekleyen bir araştırma da Aydın (2010) tarafından yürütülmüştür. Ankara'da ortaöğretim kademesindeki çeşitli okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri tespit edilmiş ve yıl sonu akademik başarı ortalamalarına bakılarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin yıl sonu akademik ortalamaları da yüksek bulunmuştur. Bizim çalışmamızda elde edilen bulgular, sözü edilen bu çalışmalardaki bulgularla aynı doğrultudadır.

Alan yazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla öz düzenlemeli öğrenmenin akademik performans üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğuna dair bulguların raporlandığı görülmektedir. Örneğin, Zimmerman ve Martinez-Pons (1988) tarafından yürütülen bir çalışmada, başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, daha az başarılı öğrencilere göre öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ve öğretmenlerinden daha sık yardım istedikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Demircan'ın (2014), öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme



stratejilerini ve güdüsel inançlarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur. Vardar'ın (2011) yürüttüğü çalışmada ise, sekiz hafta boyunca İngilizce dersinin öz düzenleme stratejilerine göre düzenlenmesinin, öğrencilerin başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanım düzeylerine ve tutumlarına etkisi incelenmiş ve İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öz düzenlemenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine işaret eden bu çalışmaların yanı sıra, böyle bir etkinin bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da alan yazında mevcuttur. Örneğin, Üstün (2012) tarafından yapılan araştırmada Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 3. sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejileri ve bu dersteki başarıları incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak, bizim çalışmamızda da öz düzenleme stratejileri kullanımının akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun bir nedeni, bizim çalışmamızın İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlı olması olabilir. Bilindiği gibi, Türkiye'de kimi liseler yabancı dil ağırlıklı eğitim vermekte iken büyük bir kısmı İngilizce eğitimini gereken yoğunlukta ve kalitede verememektedir. Bu durum, üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin İngiliz dili yeterliliklerinde önsel bir düzey farkına yol açmaktadır. Bu farklı yeterliliklerdeki öğrencilerden alt düzeylerde olanların, bu ders için öz düzenleyici stratejileri gelişmemiş olabilir. Bununla birlikte, lise eğitiminden dolayı daha üst düzey bir İngilizce yeterliliğine sahip olan öğrenciler ise, daha önce de değinildiği gibi, hazırlık okulunda çabalama gereği hissetmiyor olabilirler. Sonuç olarak, ele alınan iki grubun hazırlık sınıfında İngilizce dersi için öz düzenleyici stratejileri kullanma düzeyleri bakımından çok da farklı olmadıkları tahmin edilebilir.

Çalışmamızın araştırma soruları arasında yer almamasına rağmen yapılan regresyon analizinde demografik değişkenlerden yaşın akademik başarıyı olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaşlarının artması, akademik başarı düzeylerini azaltmaktadır. Bu durum, ileriki yaşlarda İngilizce hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin lise ile üniversite arasında verdikleri aranın akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olması olabilir. Bir diğer neden ise, ileriki yaşlardaki öğrencilerin iş ve/veya evlilik gibi başka sorumluluklarının bulunması olabilir. Son olarak, hazırlık okulunda sınıf tekrarı yapan görece başarısız öğrencilerin yeni başlayanlardan daha yaşlı olmaları böyle bir sonucu doğurmuş olabilir.

Sonuç olarak:

a. Günümüze dek yapılan çalışmalarda cinsiyetin güdülenme ve öz düzenleme ile ilişkisine yönelik birbiriyle çelişen sonuçların bulunması, bu konuda daha fazla ve kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Özellikle, eğitim dönemi (lise, hazırlık, üniversite, vb.) ve eğitsel alanın (matematik, fen bilimleri, İngilizce, vb.) bu tutarsız bulgular üzerindeki etkisinin aydınlatılmasına yönelik çalışmalar konunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

b. Bizim çalışmamızda öz düzenleme stratejilerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, çalışmamızın kuramsal çerçeve bölümünde değinildiği gibi, farklı öğretim kademelerinde ve farklı derslerde öz düzenlemeye dair yapılan birçok araştırma, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanıldığı zaman



akademik performansı olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir. Buradan yola çıkarak, özellikle İngilizce yeterliliği düşük olan öğrenciler düşünüldüğünde, kelime öğrenirken tekrar etme, sınav dönemlerinde zaman ve çevreyi etkili biçimde ayarlama, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla işbirlikli çalışma ve gerektiğinde akranlardan yardım isteme, ödev hazırlamadan önce veya sunum hazırlarken doğru kaynaklara ulaşmak için bilgiyi araştırma, akademik gelişimi izleme ve alınan notları kaydetme gibi öz düzenleme stratejileri konusunda öğrencilerin bilgilendirilip bu stratejileri kullanmaya teşvik edilmesi, akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabilir.

c. İngilizce eğitimi üniversitelerin hazırlık okullarıyla sınırlı olmadığı için, bu dersle ilgili öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini daha iyi anlayabilmek amacıyla, farklı kademe ve okullardaki İngilizce derslerinde daha büyük gruplar ile uygulamalar yapılabilir. Ayrıca, mülakat tekniği kullanılarak İngilizce'de başarılı olan öğrencilerin kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejileri daha detaylı incelenebilir.

d. Öğrencilere üniversitedeki İngilizce hazırlık eğitimlerinin başında ve bu eğitimi tamamladıktan sonra olmak üzere iki kez güdülenme ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği uygulanabilir. Bu şekilde, üniversitede aldıkları İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenme ve öz düzenleme stratejileri kullanımları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılabilir.



KAYNAKÇA

Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. doi:10.1037/0022-0663.90.1.94

Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Anane, E. (2014). *Pre-service Teachers' Motivational Orientations and the Impact of Self-Regulated Learning on their Academic Achievement: A Mixed Method Study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Durham University, Durham, İngiltere.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NJ: Prentice Hall Regents.

Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Demircan, Y. (2014). *5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.

Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları

Güney, S. (2000). *Yönetim Ve Organizasyon El Kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Güdülenme Düzeyleri ile Drama Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 61-73. Erişim tarihi: 7 Nisan 2017,

http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/872099474_Ayten%20C4%B0flazo%20C4%9Flu2,%20Song%20C3%BCI%20T%20C3%BCmkaya3.pdf

Meece, J. L. ve Painter J. (2012). Gender, Self-Regulation and Motivation. İçinde: D. Schunk ve B. J. Zimmerman (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.

Miller, J. W. (2000). Exploring the source of self-regulated learning: The influence of internal and external comparisons. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 47-52.

Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. İçinde: Z. Dornyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, ss. 43-68). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.



- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları Yayın No: 149.
- Perry, N.E. ve Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 85– 94.
- Temur, M. (2013). *A Study on Determining the Attitudes and Motivation Levels of Compulsory and Voluntary Students of English Preparatory Higher School at Inonu University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. İzmir: Pegem Akademi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 250-260. Erişim tarihi: 4 Nisan 2017, apbs.mersin.edu.tr/files/isiltanriseven/Publications_013.pdf
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. doi:10.1037/0022-0663.80.3.284
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk D. H. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Routledge.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Received:14.11.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:25.12.2017

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fatih Projesine Yönelik Görüşleri: Farkındalık, Öngörü ve Beklentiler*

¹Adem KORKMAZ, ²Tarık TALAN, ³Selma BÜYÜKGÖZE

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, Kilis, TÜRKİYE

²İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, İstanbul, TÜRKİYE

³Kırklareli Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, Kırklareli, TÜRKİYE

E-Posta: adem@kilis.edu.tr

Öz

Türkiye’de eğitim öğretim teknolojileri alanında yapılan büyük projelerden biri olan “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmiştir. Oluşturulan teknoloji tabanlı sınıf ve eğitim-öğretim materyallerinin yanı sıra uygulayıcılar olan öğretmenlerinde hazır bulunurlukları da önemlidir. Bu hedefler doğrultusunda eğitim öğretim basamaklarının ilk sırasında yer alan sınıf öğretmeni adaylarının FATİH projesine yönelik farkındalık, öngörü ve beklentileri incelenmiştir. Çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliğinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 120 kadın, 46 erkek olmak üzere toplam 166 öğretmen adayını kapsamıştır. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Karal ve ark. (2013) tarafından oluşturulan “FATİH Projesine Yönelik Görüş Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı 0.937 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi için frekans ve yüzdeler tablosu, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t-testi ve Tukey testi istatistiksel yöntemlerinden yararlanılmıştır. Farkındalık alt boyutu incelendiğinde $X=81.55$ ortalama değerine göre sınıf öğretmeni adaylarının proje ile sağlanacak teknolojik faydalar konusunda yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Öngörü alt boyutu puan ortalaması $X=42.14$ değerine göre iyi olması, katılımcıların FATİH projesinin yürütülmesinde olumlu yönde olduklarını ancak sınıflardaki öğrenci yoğunluğu, teknoloji bağımlılığı ve sürecin uzun zaman alabilmesine yönelik düşük tutum gösterdikleri görülmüştür. Beklenti alt boyu incelendiğinde $X=53.00$ ortalama değerine göre yüksek olması öğretmen adaylarının projenin başarıya ulaşma beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Projeye olumlu tutum gösteren sınıf öğretmeni adaylarının en büyük kaygılarının başında gelen sınıflardaki öğrenci yoğunluğu ve alt yapı süreçlerinin çözümü maddi olanaklar dahilinde çözülebilecek bir sorundur.

Anahtar Kelimeler: fatih projesi; farkındalık; öngörü; beklenti

* Bu çalışma, 28 Eylül -01 Ekim 2017 tarihlerinde, II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Opinions of Primary School Teacher's Candidates towards Fatih Project: Awareness, Foresight and Expectations

Abstract

The project of "Opportunities to Enhance and Technology Improvement Movement" (FATİH), which is one of the big projects in the field of education and teaching technologies in Turkey, has been misunderstood by the Ministry of National Education. In addition to the technology-based classes and education materials created, It is also important that they are present in teachers who are practitioners. In line with these goals, the class teacher candidates at the beginning of the education and training stages are directed to the FATİH project; awareness, foresight and anticipation were examined. The study covers a total of 166 teacher candidates, 120 female and 46 male, selected by random sampling method in Kilis 7 Aralık University Education Faculty primary school teacher. The study was carried out with the relational scan model. In order to determine the opinions of the teacher candidates, Karal et al. (2013) "Opinion Evaluation Scale for the FATİH Project" was used. The Cronbach-alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.937. The demographic information of the teacher candidates was obtained through personal information form. For the analysis of the data, frequency and percentage table, one way analysis of variance (ANOVA), independent groups t-test and Tukey test statistical methods were used. When the awareness sub-dimension is examined; According to the average value of $X = 81.55$, it is seen that classroom teacher candidates have a high awareness of the technological benefits to be provided by the project. It was seen that the predictive subscale was better than the $X = 42.14$ value, indicating that the participants were positive in the execution of the FATİH project, but showed a low attitude towards student density, technology dependency and long time in class. When the expectation is examined, the mean of $X = 53.00$ is high, indicating that prospective teachers' prospects for achieving success are high. Student density in the classrooms leading to the greatest concerns of class teacher candidates who show a positive attitude to the project and the solution of the infrastructure processes can be solved within financial possibilities.

Keywords: conqueror project; awareness; foresight; expectation



1. Giriş

Son yıllarda bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimi ile ekonomik maliyetlerinin düşüşü tüm kesimlerin bu sistemlerden yararlanmalarının sağlamıştır. Gelişen bilgi teknolojileri bilginin toplumun her kesimine sınırsız erişmesine olanak sağlamıştır. Ortaya çıkan bu bilgi toplumunda eğitimin bilgiye erişimlerinin ve bilgiyi yönetmelerinin önemi daha fazla artmıştır. Gelişen bilgi iletişim teknolojileri hayatın her alanında yer aldığı gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin her safhasında kendine yer bulmaktadır.

Gelişen uygulamalara eğitim sistemleri kaçınılmaz bir şekilde adapte olmaya zorlanmıştır. Ülkemizde, 1984 yılından günümüze kadar süre gelen ve devam eden teknoloji entegrasyonu çeşitli projeler şeklinde faaliyetlerini sürdürmektedir (Bayrakçı, 2005).

Nitelikli bireyler yetiştirmenin önemli yöntemlerden biri de eğitim-öğretim faaliyetlerine Bilgi İletişim Teknolojilerini (BİT) dahil edilmesi ile yararlı eğitim sonuçları elde etmelerini sağlamaktır. International Society for Technology in Education (ISTE) teknolojinin eğitim-öğretim aşamalarına entegrasyonunu sağlayarak bireylerin öğrenmelerinin çoğaltılması belirtilmiştir (ISTE, 2008). Bu doğrultuda yapılan çalışmaların BİT'in eğitime bütünleşmesinin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığına değinilmiştir (Çoklar, 2012; Delen ve Bulut, 2011)

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) tarafından faaliyete geçirilen FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde faaliyetlerinde fırsat eşitliğini oluşturmak için okullardaki teknoloji altyapısının güçlendirilerek, bilgi teknolojileri (BT) aygıtlarının öğrenme-öğretme faaliyetlerinde daha fazla duyu organına hitap edecek yöntemde derslerde etkin kullanımı hedeflenmiştir. Faaliyete geçen proje sayesinde okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 620.000 sınıfına dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısının oluşturulması ile sağlanacaktır (MEB: Korkmaz vd, 2013).

Eğitimin-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında kilit konumda yer alan öğretmenler bu projede de aynı konumda yer almaktadırlar. Bu doğrultuda: "FATİH projesinin amacına ulaşabilmesi için bilgisayar okur-yazarlığının yaygınlaştırılması ve projenin uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik eğitimlerin sunulmasının hayati önem taşıdığı söylenebilir" (Kayaduman vd., 2011). "Teknoloji altyapısının ve uygun içeriklerin varlığı onları kullanabilecek öğretmenler olmadan bir işe yaramayacağından proje kapsamında hizmetiçi eğitim bileşeni önem kazanmaktadır" (Alkan vd., 2011).

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Fatih projesine yönelik görüşlerini farkındalık, öngörü ve beklenti boyutlarında belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, bilgisayar sahiplik durumu, sınıf düzeyleri ve bölümlerine bağlı olarak algıları araştırılmıştır. Bu hedefler istikametinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti ölçeklerine ilişkin tutumları nasıldır?
2. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti ölçeklerinde cinsiyetlerine ilişkin tutumları nasıldır?
3. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti ölçeklerinde bilgisayar sahiplik durumlarına ilişkin tutumları nasıldır?



Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti ölçeklerinde sınıf düzeylerine ilişkin tutumları nasıldır?

2. Materyal ve Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf öğretmenliği öğrencilerine 2015-2016 bahar döneminde yapılmıştır. Çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 120 kadın, 46 erkek olmak üzere toplam 166 öğretmen adayını kapsamıştır. Araştırma da daha çok öğretmen adayına erişilmesi amaçlandığı için amaçlı örnekleme metotlarından kolay ulaşılabılır durum örnekleme seçilmiştir. Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama araştırmaları, mevcut veya geçmişteki bir durum veya olaya yönelik katılımcıların görüşlerinin tespit edildiği araştırma türü olarak bilinmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının demografik bilgileri kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini saptamak için Karal ve ark. (2013) tarafından oluşturulan “FATİH Projesine Yönelik Görüş Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeği oluşturan alt boyutlardan, farkındalık alt boyutu ile sınıf öğretmeni adaylarının Fatih projesinin amacına ve içeriğine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Öngörü alt boyu ile çalışma ortamlarının fiziki alt yapıları, sistemin işleyişi ve öğrenci profilleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının proje sonuçlarına yönelik düşüncelerine yer verilmiştir. Ölçeğin beklenti alt boyutu ile de öğretmen adaylarının kendi yeterlilikleri ve alt yapı eksikliklerinin giderilmesine yönelik önerilerini içermektedir. Çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının fatih projesine yönelik her yönü ile bakış açıları değerlendirilmiş olacaktır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler gönüllülük esasına göre yüz yüze anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı 0.937 olarak saptanmıştır. Çalışmada elde edilen data SPSS 18 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi, frekans ve yüzdeler tablosu, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi istatistiksel yöntemlerinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının cinsiyet, bilgisayar sahiplik durumu, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak araştırma sorularına verdikleri cevaplarda bir fark olup olmadığı incelenmiş ve bu değerlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Yapılan çalışma sonunda katılımcılara “FATİH Projesine Yönelik Görüş ve Değerlendirme Ölçeği” için demografik bilgilerini içeren anket sorularına verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.



Tablo 1. Katılımcıların Sınıf, Cinsiyete ve Bilgisayar Sahip Durumuna Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	F
Sınıf	1.Sınıf	50	30,1
	2.Sınıf	50	30,1
	3.Sınıf	40	24,1
	4.Sınıf	26	15,7
Cinsiyet	Kız	120	72,3
	Erkek	46	27,7
Bilg. Durumu	Evet	93	56
	Hayır	73	44
Toplam		166	100,0

Katılımcıların cinsiyet ve bilgisayar sahiplik durumuna göre dağılımlarının incelendiğinde katılımcıların bilgisayar sahiplik durumlarının eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre dağılımlar incelendiğinde ise kız öğrencilerin %72.3, erkek öğrencilerin ise %27.7 oranında olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti Puanlarının T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss
Farkındalık	166	81,55	18,590
Öngörü	166	42,14	12,281
Beklenti	166	53,00	10,224

Farkındalık alt boyutu incelendiğinde $X=81.55$ ortalama değeri, ölçeğin 22 ile 110 aralığında ki değer aralığına göre sınıf öğretmeni adaylarının proje ile sağlanacak teknolojik faydalar konusunda yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Öngörü alt boyutu puan ortalaması $X=42.14$, ölçeğin 14 ile 70 puan aralığındaki değere göre düşük olması, katılımcıların FATİH projesinin yürütülmesinde olumlu yönde olduklarını ancak sınıflardaki öğrenci yoğunluğu, teknoloji bağımlılığı ve sürecin uzun zaman alabilmesine yönelik düşük tutum gösterdikleri görülmüştür. Beklenti alt boyu incelendiğinde $X=53.00$ puan ortalaması, ölçeğin 13 ile 65 puan aralık değerine göre yüksek olması öğretmen adaylarının projenin başarıya ulaşma beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir

Tablo 3. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Farkındalık	Kadın	120	79,53	19,339	164	2.294	.023
	Erkek	46	86,83	15,449			
Öngörü	Kadın	120	42,28	12,555	164	.234	.815
	Erkek	46	41,78	11,664			
Beklenti	Kadın	120	53,64	10,317	164	1.309	.192
	Erkek	46	51,33	9,888			



Katılımcıların cinsiyet durumuna göre incelendiğinde, Farkındalık boyutunda kadın katılımcıları ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara oranla daha olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Öngörü ve Beklenti boyutları incelendiğinde cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Farkındalık, Öngörü ve Beklenti Puanlarının Bilgisayar Sahiplik Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Farkındalık	Evet	93	80,32	18,457	164	.959	.339
	Hayır	73	83,11	18,768			
Öngörü	Evet	93	40,30	10,659	164	2.208	.029
	Hayır	73	44,49	13,802			
Beklenti	Evet	93	52,35	10,393	164	.917	.360
	Hayır	73	53,82	10,014			

Katılımcıların bilgisayar sahiplik durumlarına bağlı olarak tutumları incelendiğinde, Beklenti ve Farkındalık boyutlarında bilgisayar sahiplik durumunun anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Öngörü boyutu incelendiğinde ise bilgisayar sahibi olan ile olmayan katılımcılar arasında bilgisayar sahibi olanlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bilgisayar sahibi olan katılımcıların daha düşük bir puan alması, bilgisayara sahip katılımcıların olmayanlara oranla daha olumlu tutum sergilediklerini gösterir.

Tablo 5. Katılımcıların Farkındalık Puanlarının Sınıflar Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sınıflar	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	50	80,68	17,902
2. Sınıf	50	81,32	17,443
3. Sınıf	40	78,25	21,053
4. Sınıf	26	88,73	17,094

Tablo 6. Katılımcıların Farkındalık Puanlarının Sınıflar Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıflar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1816,739	3	605,580	1,777	,154	Yok
Gruplarıçi	55202,375	162	340,755			
Toplam	57019,114	165				

Katılımcıların Farkındalık boyutunun sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 5’de, Farkındalık boyutuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak Farkındalık boyutuna yönelik tutum puanları arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $F(1,777)=,154, p>.05$.



Tablo 7. Katılımcıların Öngörü Puanlarının Sınıflar Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sınıflar	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	50	40,32	14,063
2. Sınıf	50	44,02	12,483
3. Sınıf	40	40,17	10,348
4. Sınıf	26	45,08	10,322

Tablo 8. Katılımcıların Öngörü Puanlarının Sınıflar Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıflar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	721,049	3	240,350			
Gruplarıçi	24165,481	162	149,170	1,611	,189	Yok
Toplam	24886,530	165				

Katılımcıların Öngörü boyutunun sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 7’de, Öngörü boyutuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak Öngörü boyutuna yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $F(1,611)=,189, p>.05$.

Tablo 9. Katılımcıların Beklenti Puanlarının Sınıflar Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Sınıflar	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	50	51,40	10,260
2. Sınıf	50	54,30	10,236
3. Sınıf	40	52,53	10,624
4. Sınıf	26	54,31	9,561

Tablo 10. Katılımcıların Beklenti Puanlarının Sınıflar Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Sınıflar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	265,987	3	88,662			
Gruplarıçi	16980,013	162	104,815	,846	,471	Yok
Toplam	17246,000	165				

Katılımcıların Beklenti boyutunun sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 9’da, Beklenti boyutuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak Beklenti boyutuna yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, $F(,846)=,471, p>.05$.

4. Sonuç ve Tartışma

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk basamaklarından birini oluşturan sınıf öğretmenliği, öğrencilerin eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. FATİH projesinin sürdürülebilir



olması, sistemin ilk aşaması olan ilköğretim süreçlerinin başarı ile sürdürülmesine paralel olacaktır. Çalışma sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının FATİH projesine yönelik farkındalıkları, öngörü ve beklentilerinin yüksek olması projenin sürdürülebilmesi açısından önemli sonuçlar içermektedir.

Katılımcıların FATİH projesine yönelik tutumları, cinsiyet durumuna göre incelendiğinde, Farkındalık boyutunda kadın ve erkek katılımcılar anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara oranla daha olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Öngörü ve Beklenti boyutları incelendiğinde cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer çalışmalar incelendiğinde cinsiyet durumuna göre katılımcılar arasında anlamlı fark çıkmıştır (Shashaani, 1993; Schumacher ve Morahan-Martin, 2001; Sadık, 2006; Kutluca ve Ekici, 2010). Farklı çalışmalar da ise cinsiyetin bilgisayara yönelik tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Çevik Kılıç, 2015; Hakkari vd., 2015; Yılmaz vd., 2016).

Katılımcıların FATİH projesine yönelik tutumları, bilgisayar sahiplik durumuna göre incelendiğinde, Farkındalık ve Beklenti boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öngörü boyutunda ise bilgisayar sahibi kullanıcılar ile bilgisayar sahibi olmayan kullanıcılar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Düşük öngörü puanı katılımcıların FATİH projesine yönelik olumlu düşünceler olduğunu göstermektedir. Bu değerler açısından bakıldığında bilgisayar sahibi olan katılımcıların bilgisayar sahibi olmayan katılımcılara oranla daha olumlu düşünceler taşıdıklarını göstermektedir. Literatür çalışmaları incelendiğinde bilgisayar sahibi kullanıcılar ile bilgisayar sahibi olmayan kullanıcılar arasından anlamlı farklar olan çalışmalar çıkmıştır (Zayim vd. 2002; Şahin ve Akçay, 2011; Günbayı ve Yörük, 2014). Ancak farklı çalışmalar incelendiğinde ise anlamlı farkın ortaya çıkmadığı çalışmalarda mevcuttur (Çelik ve Bindak 2005).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, katılımcıların sınıf düzeyine bağlı olarak FATİH projesine yönelik Farkındalık, Beklenti ve Öngörü tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Farkındalık boyutu puanları incelendiğinde 4.sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara oranla daha olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Öngörü boyutu incelendiğinde 1 ve 3.sınıflar 2 ve 4 sınıflar lehine daha olumlu bir tutum gösterdikleri görülmüştür. Beklenti boyutu incelendiğinde 2 ve 4.sınıflar 1 ve 3.sınıflara oranla projenin yürütülmesi boyutunda daha olumlu beklentide oldukları görülmüştür. Benzer çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyinin tutum algılarında farklılaşma yaratmadığı görülmüştür (Demiray vd.2009; Akçay ve Halmatov, 2015).

Çalışma sonunda elde edilen bulgular analiz edildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının FATİH projesi hakkındaki genel tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu değerler perspektifinde bakıldığında projenin sürdürülebilmesi için önemli sonuçlar sağladığı görülmüştür. Eğitim sisteminin ilk basamaklarından birini oluşturması açısından projenin geliştirmesi ve daha fazla alana yayılması açısından önemli veriler saptanmıştır.



KAYNAKÇA

Akçay, N. O., Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).

Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O., Çiçek, H. (2011). Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) Projesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September, Fırat University, Elazığ- Turkey

Bayrakçı, M. (2005). *Avrupa birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm adresinden 20.09.2017 tarihinde edinilmiştir.

Çelik, H. C., Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.

Çevik Kılıç, D. B. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanma Becerileri Ve Bilgisayarlara Yönelik Tutumları. *Balikesir University Journal Of Social Sciences Institute*, 18(33).

Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of Students on Facebook As An Educational Environment. *Online Submission*.

Demiralay, R., Başarmak, U., Karadeniz, Ş. (2009). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının, bilgisayar yaşantıları açısından değerlendirilmesi, 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu*, 7-9.

Delen, E., Bulut, O. (2011). The Relationship Between Students' Exposure to Technology and Their Achievement in Science and Math. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10(3), 311–317.

Günbayı, İ., Yörük, T. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde FATİH projesinin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri (Antalya ili Muratpaşa ilçesi örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 189-211.

Hakkari, F., Tüysüz, C., Atalar, T. (2015). Öğretmenlerin Bilgisayar Yeterlikleri Ve Öğretimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 460-481.

ISTE, (2008). *National Educational Standards for Teachers*. <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-t-standards.pdf?sfvrsn=2> adresinden 20.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

Karal, H., Aktaş, İ., Turgut, Y. E., Gökoğlu, S., Aksoy, N., Çakır, Ö. (2013). FATİH projesine yönelik görüşleri değerlendirme ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).

Kayaduman, H., Sırakaya, M., Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 11, 123-129.



Korkmaz, A., Aktürk, C., Karimi, O. (2013). Fatih Projesi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *Türkiye’de İnternet Konferansı*, inet-tr, 13, 9-11.

Kutluca, T., Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).

MEB [http:// fatihprojesi.meb.gov.tr](http://fatihprojesi.meb.gov.tr)

Shashaani, Lily. (1993). "Gender-based differences in attitudes toward computers." *Computers & Education* 20, no. 2: 169-181.

Schumacher, P., Morahan-Martin, J. (2001). Gender, Internet and computer attitudes and experiences. *Computers in human behavior*, 17(1), 95-110.

Sadık, Alaa. (2006). "Factors influencing teachers’ attitudes toward personal use and school use of computers new evidence from a developing nation." *Evaluation Review* 30, no. 1: 86-113.

Şahin, A., Akçay A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).

Yılmaz, E., Tomris, G., Kurt, A. A. (2016). Pre-school Teachers’ Self-efficacy Beliefs and Their Attitudes towards the Use of Technological Tools: Balıkesir Province Sample. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 6(1).

Zayim, N., İşleyen Fi., Gülkesen K.H., Saka O. (2002). Tıp Fakültesine Başlayan Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları ve Bilgisayar Becerileri. *Türkiye’de İnternet Konferansı*, Inettr’02, 19– 21 Aralık, İstanbul.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:08.07.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.12.2017

Kardeş İstismarı: Birey Üzerindeki Etkileri, Ebeveynlerin Verdikleri Tepkiler, Yaygınlığı ve Önlenmesi *

Esra IŞIK, Zeynep ÇETİN

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, TÜRKİYE

E-Posta: esra.isik@hacettepe.edu.tr

Öz

Kardeş istismarı bireylerin yaşamını olumsuz etkileyen ve aile içi şiddetin en yaygın türü olarak belirtilen toplumsal bir sorun olmasına rağmen, gerek literatürde gerekse yapılan çalışmalarda büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Kardeş istismarı toplum tarafından aile içi bir problem olarak görülmekte, çoğu zaman aileler tarafından görmezlikten gelinmekte ya da verilen yanlış tepkilerle istismar ve etkileri farkında olmadan pekiştirilmektedir. Bu çalışmanın amacı bireylerin yaşamlarında kısa ve uzun vadede birçok olumsuz etkisi olan kardeş istismarının birey üzerindeki etkilerini ve istismara verilen ebeveyn tepkilerini tanımlamak, yaygınlığı ve önlenmesi konularına değinerek konu ile ilgili farkındalığı artırmaktır.

Anahtar Kelimeler: kardeş istismarı; yaygınlık; önleme

*Bu makale 'Ortaokul 7.ve 8. Sınıf Devam Eden Öğrencilerin Ebeveynlerinin Kabul Edici-Reddedici Tutumlarının Duygusal ve Fiziksel kardeş İstismarı ile İlişkisinin İncelenmesi (2016)' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir



Sibling Abuse: The Effects on the Individual, the Responses of the Parents, Its Prevalence and Prevention

Abstract

Although sibling abuse is a social problem that is mentioned as the most common type of domestic violence and negatively affect the lives of individuals, it has been largely overlooked both in literature and studies. Sibling abuse is seen as an intrafamilial problem by the society, most of the time it is being ignored by families or with given incorrect responses abuse and its effects is reinforced without being aware. The purpose of this study is to identify many short and long term negative effects of sibling abuse in the lives of individuals and to identify the given parental responses to abuse, to increase awareness about the subject referring to the issues of its prevalence and prevention.

Keywords: sibling abuse; prevalence; prevention



1. Giriş

Kardeş ilişkileri aile dinamiklerinin önemli bir parçası olarak tanımlanmasına rağmen, alanyazındaki diğer aile ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında daha az çalışılmış (Button ve Gealt, 2010; Jenkins, Holt ve Wiesen-Martin, 2013), hatta psikolojik araştırma ve uygulamalarda en çok ihmal edilen ilişkilerden biri olmuştur (Milevsky, 2013). Böylesine önemli bir ilişkinin ihmal edilen kapsamda olması gerçekten üzücüdür.

Dünyadaki çocukların çoğunluğunun en az bir kardeşinin olması (Howe ve Recchia, 2014; Milevsky, 2013), kardeş ilişkisinin bireylerin yaşamları boyunca doğumla birlikte başlayan ve ölüncüye kadar devam eden en uzun süreli ilişkilerden biri olması (Noller, 2005), kardeşlerin (kız ve erkek) birlikte geçirdikleri zamanın ebeveynleri de dâhil olmak üzere yaşamlarındaki herhangi bir kimse ile geçirdikleri zamandan daha çok olması (Sanders, 2004) ve kardeşlerin böylesine uzun süreli bir ilişkide birbirlerini etkileme ve birbirlerinden etkilenmelerinin kaçınılmaz olması (Dunn, 1983) gibi nedenler göz önünde bulundurulduğunda, bireysel gelişim için çok önemli bir ilişki olan kardeş ilişkisinin ihmal edilen bir ilişki olması gerçekten şaşırtıcıdır (Milevsky, 2013). Ne yazık ki en çok ihmal edilen ama aslında belirtildiği gibi en uzun süreli ve en önemli olan kardeş ilişkilerinin bireylerin gelişimleri üzerinde önemli etkilerinin olması kaçınılmazdır.

Kardeşlerin birbirleriyle olan ilişkisi insanlar arasındaki diğer duygusal bağlarla karşılaştırıldığında benzersizdir ve bireyin gelişimi özellikle de sosyal gelişimi üzerinde en güçlü etkiye sahiptir (Kiselica ve Morrill-Richards, 2007). Ancak böylesine önemli bir ilişki elbette hiç bir çatışmanın olmadığı bir ilişki değildir (Recchia, Wainryb ve Howe, 2013). Çocukluk yıllarına ait kardeşlerimizle olan yaşanmışlıkları düşündüğümüzde yüzümüzde tebessüm oluşturan güzel anılar olmakla birlikte hepimizin olmasa da büyük bir çoğunluğun yaşadığı ve hatırladığımızda çok da hoşnut olmadığımız yaşanmışlıkların da bulunduğunu söyleyebiliriz.

Kardeş ilişkisi sevgi ve sıcaklığın yanı sıra çatışma ve rekabet ile de tanımlanan eşsiz bir ilişkidir (Milevsky, 2011). Sıcaklık ve çatışma terimlerini tanımlayacak olursak; kardeş sıcaklığı ilişkinin samimiyet, şefkat, destek, arkadaşlık ve yakınlık gibi olumlu yönlerini yansıtmasına rağmen; kardeş çatışması tartışma, çekişme, kavgaya etme, saldırganlık, düşmanlık, olumsuzluk ve zorlama gibi ilişkinin olumsuz yönlerini içermektedir (Sanders, 2004). Kardeş ilişkileri durağan değildir ve zaman zaman dalgalanmaların olması oldukça normaldir. Ama önemli olan bu dalgalanmalardan her iki tarafın da zarar görmeden çıkmasıdır.

Aralarında çatışma meydana geldiğinde kardeşler bazen bu çatışmayı çözmek için insafsızca ve saldırgan bir biçimde davranabilmektedir. Hatta bazıları daha da ileri giderek istismara yol açan ya da istismarla sonuçlanan eylemlerde bulunabilirler (Recchia, Wainryb ve Howe, 2013). Kardeşlerin sürekli olarak aynı evde birlikte yaşadıkları ve birlikte büyüdükleri düşünüldüğünde, herhangi bir ailede kardeşler arasında istismar olabilmesi mümkündür.

Aile istismarının birçok türü (çocuk, eş ya da yetişkin) yıllardır araştırmaların odak noktası olmasına; tespiti, tedavisi ve önlenmesi alanında önemli ilerlemeler olmasına ve literatürde sıkça bahsedilmesine rağmen, aile içi istismarın bir türü olan kardeş istismarı büyük ölçüde fark edilmeden kalmış ve literatürde görmezden gelinmiştir (Campo, 2012; Krienert ve Walsh, 2011; Wiehe 1997). Buna karşın kardeşler arasındaki istismar (fiziksel, sözel ve duygusal) aile içi istismarın en sık ve en yaygın olan türlerinden biridir (Khan ve Cooke, 2013; Radford, Corral, Bradley ve Fisher, 2013). Fakat genellikle bu durum zararı olmayan,



aile hayatının ve kardeş ilişkilerinin normal bir parçası olarak görülmektedir (Eriksen ve Jensen, 2009; Skinner ve Kowalski, 2013; Finkelhor, Turner ve Ormrod, 2006). Nitekim bir yetişkinin aile içerisinde başka bir yetişkine saldırma eylemi ya da bir ebeveynin çocuğunu istismar etmesi aile içi şiddet ve kanuna aykırı olarak kabul edilmesine karşın, bir kardeşin diğer kardeşe sık sık vurması, sataşması çocukluk rekabeti olarak görülmekte ve büyümenin normal bir parçası olarak algılanmaktadır (Hardy, Beers, Burgess, ve Taylor, 2010).

Toplumda var olan yaygın bir inanışa göre, çocuklar büyürken anlaşmazlıklar yaşar ve kavga ederler (Gelles ve Stratus 1979; Kettrey ve Emery, 2006, Jensen, 1998; akt. Eriksen ve Jensen, 2006). Kardeşler arasındaki bu çatışmalar belirli bir seviyeye kadar normaldir. Ancak gerek bu konuda yapılan çalışmalarda bazı terimlerin kendi anlamında kullanılmaması, gerekse yaşanan aşırı kavga ve çatışmaların ebeveynler tarafından gelişim sürecinin normal bir parçası olarak düşünülmesinden dolayı ‘kardeş istismarı’ kavram olarak zihinlerde silikleşmektedir.

Nitekim kardeş şiddeti, saldırganlığı ve istismarı ile ilgili çalışmalarda ‘çatışma’, ‘rekabet’, ‘saldırganlık’, ‘şiddet’ ve ‘istismar’ birbirlerinin yerine kullanılan terimlerdir. Bu kullanım kardeş istismarının yoğunluğunu etkisiz hale getirmektedir. Tam tersine, kardeş istismarı bir kardeşi (kız veya erkek) duygusal veya fiziksel olarak yaralama ya da incitme niyetinde olan veya bu niyetin algılandığı ayrı bir olgudur (Gelles ve Stratus 1979; Kettrey ve Emery, 2006, Jensen, 1998; akt. Eriksen ve Jensen, 2006). Kardeş istismarı olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için, kardeş saldırganlığının yoğunluğu, hafiften şiddetliye doğru uzanan ve 4 kategoriden oluşan düzlemde gösterilmiştir (Caspi, 2012).

Rekabet	Çatışma	Şiddet	İstismar
Hafif			Şiddetli

Şekil 1. Kardeş saldırganlığının yoğunluk dereceleri (Caspi, 2012)

Kardeş istismarını tanımlarken algı, niyet ve şiddetin derecesi göz önünde bulundurulması gereken üç önemli özelliktir (Morrill-Richards ve Leierer, 2010; Wiehe, 2000). Şiddet; kardeş davranışının süresi ve yoğunluğu ile ilgilidir. Şiddetin yoğunluğunun artması büyük bir olasılıkla kardeşler arasındaki ilişkinin istismar olma olasılığını artırmaktadır (Morrill-Richards ve Leierer, 2010; Wiehe, 2000).

Kardeş İstismarının Birey Üzerindeki Etkileri

Kardeş istismarı mağdurlarının yaşadıkları istismar çok uzun yıllar önce hatta çocukken meydana gelmiş olsa bile, mağdurlar yetişkin olduklarında da istismarın sonuçlarından çeşitli şekillerde etkilenmektedirler. İstismar, hem kısa hem de uzun vadede bireyler üzerinde birçok olumsuz sonuca neden olarak bireyleri bir kez daha mağdur eden bir olgudur.

Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarında kardeş istismarının bireyler üzerindeki etkilerinden bahsedilmektedir. Bu etkiler; kardeş istismarı mağdurlarında görülen düşük benlik saygısı, mağdurların karşı cinsle ve genel olarak diğer kişilerle olan ilişkilerinde



sorunlar yaşaması, mağdur rolünü diğer ilişkilerinde de tekrarlaması, aşırı duyarlı olması, istismar için kendini suçlamaya devam etmesi, faile karşı duyulan öfke, yeme bozuklukları, alkol ve madde bağımlılığı, depresyon, mutsuzluk, gelişimsel gecikmeler ve travma sonrası stres bozukluğu gibi belirtilerdir (Wiehe,1997; Ammerman ve Hersen, 1991; akt. Kiselica ve Morrill-Richards, 2007; Phillips-Green, 2002; Snyder, Bank ve Burraston, 2005; Meyers, 2015).

İstismarın bireyler üzerindeki olumsuz etkileri ne yazık ki sadece yukarıda bahsedilenlerle sınırlı değildir. Bunlara ilaveten şiddete ve istismara tanık olan ya da bunları yaşayan bireylerin özellikle de çocukların kendi çatışmalarını çözmede ve kardeşleri ile olan ilişkilerinde şiddete başvurma eğilimleri daha yüksektir (Akers, 2000; Bandura 1977 ve Pagelow, 1984; akt. Hoffman ve diğ. 2005). Wiehe (1997)'nin çalışmasındaki kardeş istismarı mağdurları, kardeşleri tarafından istismar edildikleri durumlarda yapabildikleri tek şeyin genellikle içinde buldukları güçsüzlük durumundan kaynaklanan korkuyu yaşamak olduğundan ve buna bağlı olarak istismara uğramanın korkusunun da ötesinde sürekli onlara eşlik eden bir korkuyu yaşamlarına genellediklerinden bahsetmişlerdir. Kardeş istismarının hem mağdurları hem de faileri bilişsel işlevler, dil gelişimi ve motor gelişimindeki gelişimsel gecikmeler bakımından tehlikededirler. Ayrıca kardeş istismarı mağdurları yaşadıkları bu olumsuz durumun neden olduğu somatik şikâyetlerde bulunma, kâbuslar görme, fobiler geliştirme ve akademik başarısızlık gibi davranışlar sergileyebilirler (Whipple ve Finton, 1995; Bank, Patterson ve Reid, 1996). Kardeş istismarına maruz kalan çocuklar genellikle duygusal uyumsuzluk, depresyon, saldırganlık, ilgisizlik, şaşkınlık ve izolasyon yaşarlar. Ayrıca mağdurların ve failerin yaşadıkları düşük benlik saygısı, bu kişilerin intihar riskini artırabilmektedir (Whipple ve Finton, 1995). Belirtildiği gibi istismar mağduru olma, bireylerin yaşamlarında kilit nokta sayılabilecek birçok gelişim alanında olumsuz etkilere neden olmakta ve çok ilerleyen aşamalarda bazı bireylerde ise intihara teşebbüs hatta intihar şeklinde sonuçlanabilmektedir.

Kardeş İstismarına Ebeveynlerin Verdikleri Tepkiler

Ebeveynler çoğu zaman kardeşlerin anlattığı olayların istismar olduğuna inanmamakta, çoğu zaman da olaylara uygun olmayan tepkiler verebilmektedirler. İstismarı engellemek ya da meydana geldikten sonraki olumsuz sonuçlarını en aza indirgeyebilmek için ebeveynlerin istismara inanması kadar istismara yerinde ve uygun tepkiler verebilmesi de önemlidir.

Yapılan çalışmalarda ebeveynlerin kardeş istismarına verdikleri tepkiler birkaç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; kardeş istismarının farkında olmalarına rağmen ebeveynlerin istismarı görmezden gelmeleri veya küçümsemeleri, istismardan dolayı mağduru suçlamaları, istismar davranışına uygunsuz tepki/ler vermeleri, istismara katılmaları, yaşanan olayın istismar olduğuna inanmamaları ve olaya ilgisiz kalmaları gibi davranışlar olarak belirtilmiştir (Wiehe, 1997; Whipple ve Finton, 1995). Sıralanan bu başlıklara açıklık getirmek amacıyla her bir başlığa ve içeriğindeki ebeveyn tepkilerine sırasıyla yer verilmiştir.

Bu tepkilerden biri *istismarı görmezden gelme veya istismarı küçümsemedir*. Ebeveynlerin bazıları genellikle kardeşler arasında meydana gelen istismar edici davranışın normal kardeş rekabeti olduğunu düşünerek davranışı mazur görebilmekte, özellikle fiziksel ve duygusal istismar davranışını görmezden gelme ya da küçümseme şeklinde tepki verebilmektedirler. Ebeveynlerin bazıları ise kendileri de çocuklarına karşı istismar edici şekilde davrandıkları için kardeşler arasında yaşananların istismar olduğunun farkına varamayabilmektedirler. Dolayısıyla bu ebeveynlerin bahsedildiği gibi görmezden gelme veya küçümseme şeklinde bir



teпки verebilme olasılıkları yüksektir (Wiehe, 1997; Whipple ve Finton, 1995). Verilen bu tepki sonucunda görmezlikten gelinen ve normalleştirilen istismar, belki de mağdur için yaşamının bir parçası olmaya devam edecektir.

Ebeveynlerin *mağduru suçlaması* kardeş istismarına verilen bir diğer tepkidir. Ebeveynler mağduru suçladıkları zaman aslında mağdur ikinci kez mağdur olur. Ebeveynlerin bu tepkilerinde, failin yaptığı uygun olmayan eylemler için affedildiği, davranışa devam etmesi için faile izin verildiği ve yaptığı davranışın uygun olduğu ve hatta mağdurun failin yaptığı bu davranışı hak ettiği kapalı mesajı verilir. Ebeveynlerin bu tutumunda kardeşler arasında olanlar incelenmek yerine, olan şey için mağdur suçlu hissettirilir (Wiehe, 1997; Whipple ve Finton, 1995). Çocukların aralarında meydana gelen olayları ebeveynlerine anlatma konusunda çok istekli olmadıkları hatta bazı durumlarda çekimser davrandıkları düşünüldüğünde ebeveynlerin böyle bir tutum içerisinde olması bundan sonraki olaylarda mağdurun sessiz kalmasına ve hatta içine kapanarak istismara boyun eğmesine sebep olabilmektedir.

Ebeveyn tepkilerinden bir diğeri ise *istismar davranışına uygunsuz tepki vermedir*. Bazı ebeveynlerin istismara tepki olarak kullandıkları yöntemler etkili değildir ve bu yüzden istismarı daha da şiddetlendirebilirler. Wiehe (1997)'nin yaptığı çalışmada, ebeveynler mağdurlara failerin onlara yaptıkları olumsuz davranışı veya istismar davranışının aynısını onlara yapmalarını öneren tepkilerde bulunmuşlardır. Oldukça yanlış olan bu tepki ile ebeveynler çocuklarda bu davranışların pekişmesine ve hatta istismarın daha da artmasına neden olmuşlardır. Bazı ebeveynler ise hem faili hem de mağduru cezalandırmak için dayak gibi fiziksel ceza yöntemlerini kullanmışlardır (Wiehe, 1997). Etkin olmayan yöntemler bütün aile genelinde daha da fazla şiddete neden olabilmektedir. Şiddetin aile içerisinde kısır bir döngüye neden olduğu düşünüldüğünde istismara yerinde ve uygun tepkiler vermenin ne kadar önemli olduğu daha net anlaşılacaktır.

İstismara katılma bir diğer tepkidir. Ebeveynlerin verdiği bu tepki özellikle duygusal istismarda (alay etmek için isim takma ve dalga geçme gibi) failin mağduru istismar ederken ebeveynlerin faile katılması şeklinde oluşmaktadır. Bu belkide en üzücü ebeveyn tepkisidir. Aslında ebeveynler bazen çocuğunu motive etmek ve bu sayede çocuğunun istenmedik davranışlarında bazı değişiklikler yapmak için sözde bir yol olarak çocuğuyla alay etme ve çocuğuna küçümseyici yorumlarda bulunma gibi duygusal istismar türlerine başvurabilmektedirler. Örneğin, ebeveynler odasını temiz tutmasını istedikleri çocuğunu 'pasaklı' veya fazla kiloluysa zayıflamasını istediği çocuğunu fazla kilolarından kurtulmasını sağlamak için 'tombul' olarak isimlendirebilir ve bunu bir yöntem olarak kullanabilmektedirler. Ne yazık ki, bu tür isimlerle seslenme veya aşağılayıcı yorumlar nadiren bir kimsenin davranışlarını değiştirmek için kişiyi motive eder. Aksine, bu tür davranışlar bir kişinin benlik saygısı için yıkıcı davranışlardır (Wiehe, 1997, Whipple ve Finton, 1995). Bireylerde özellikle de çocuklarda istenmedik davranışların ortadan kaldırılmasında takdir edilen/onaylanan davranışlardan yola çıkılarak istenmeyen davranışlara doğru bir yol izlenmesi gerekmektedir.

Bir diğer tepki ise *yaşanan olayın istismar olduğuna inanmamadır*. Kardeş istismarı mağdurları ebeveynlerine istismarı bildirdiklerinde (özellikle cinsel istismar) ebeveynlerin tepkisi genellikle duyduklarına inanmamak olmuştur. Verilen bu tepki, istismarı yaşayan kişi için bir kere daha mağdur edici olmaktadır. Bu ebeveyn tutumunda mağdurlar faillerinin istismar edici davranışlarının yanı sıra ebeveynlerinin güvensizliklerinin de mağduru olurlar. Dolayısıyla ebeveynler mağdurları korumada başarısız olabilirler (Wiehe, 1997; Whipple ve



Finton, 1995). Ebeveyni tarafından korunamayan çocuk faile karşı kendisini savunabilecek güç ve yeterlikte değilse istismar kaçınılmaz bir şekilde devam edecektir.

Bazı durumlarda ise ebeveynler çocuklarının anlattığı istismar olaylarını ihmal ve inkâr edebilmekte ya da olaya kayıtsız kalarak tepki verebilmektedirler. Genellikle kardeş istismarı eylemleri diğer istismar türlerine göre ilgili birimlere daha az bildirilmekte ve dolayısıyla da daha az raporlanmaktadır. Bunda ebeveynlerin meydana gelen istismarı normal kardeş rekabeti olarak görme eğiliminde olmalarının katkısı ne yazık ki çok fazladır (Haskins, 2003; Newman, 1994).

Kardeş İstismarının Yaygınlığı

Tarih boyunca, çocukların ailelerine ait görülmesi ve kapalı kapılar ardında olanların sadece aileyi ilgilendirmesi nedeniyle istismar yıllarca görmezlikten gelinmiş ve evde şiddet özel bir sorun olarak kabul edilmiştir (Wiehe, 1997). Ancak 1970'lerde Amerika da yaygın hale gelen feminist hareket, aile içi şiddet konusunda farkındalığın artmasına yardımcı olmuş ve o zamandan beri aile üyeleri arasındaki şiddet türleri ile ilgili araştırmalarda birçok gelişme yaşanmıştır (Ammerman ve Hersen, 1991; akt. Kiselica ve Morrill-Richards, 2007). Son 30 yılda aile içi şiddet çalışmalarında büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu gelişmelere rağmen, kardeş istismarı literatürde olması gerekenden daha düşük seviyelerde temsil edilmekte, kardeş istismarı ve ailedeki yaygınlığı büyük ölçüde göz ardı edilmektedir (Kiselica ve Morrill-Richards, 2007). Göz ardı edilmesinin gerekçelerinden biri tarih boyunca kardeşler arasında yaşanan şiddetin normal kardeş ilişkisi olarak kabul edilmesidir (Caspi, 2012). Tarihteki bu kabulden dolayı kardeş saldırganlığı ile ilgili yapılan çalışmalar daha azdır (Updegraff, Thayer, Whiteman, Denning ve McHale, 2005; Yu ve Gamble, 2007).

Kardeş istismarı üzerinde yapılan araştırmaların bazıları, kardeş istismarının diğer şiddet biçimlerine göre görülme oranının daha yüksek, daha yaygın ve daha etkili olduğunu göstermektedir (Campo, 2012; Hoffman, Kiecolt ve Edwards, 2005). Örneğin, Finkelhor, Turner ve Ormrod (2006) yaptıkları çalışmada bireylerin akranları tarafından istismar edilme gibi diğer istismar türlerine göre kardeş istismarına daha sık maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Straus, Gelles ve Steinmetz (1980) Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların %40'ının düzenli bir şekilde kardeşlerine fiziksel saldırganlık ve % 85'inin kardeşlerine karşı sözel saldırganlık içeren davranışlara kalkıştığı ya da bu tarz davranışlarda buldukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Wiehe (1998) yılında yaptığı çalışmasında, her 100 çocuktan 53'ünün kardeş istismarı faili olduğunu belirtmiştir. İlaveten ebeveynlerin istismarı normal olarak kabul etmelerinin, kardeşler arasındaki istismarın şiddetinin ve sıklığının artmasında önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir.

Buna karşın kardeş istismarı bildirilmeden genellikle yetkililer tarafından fark edilemediği için ne yazık ki ulusal istatistik verilerine dayanan fiziksel ve duygusal kardeş istismarı vakaları sayıca yok denecek kadar azdır (Wiehe, 1997). Ancak, kapsamlı ulusal anket verilerinden elde edilen bulgular, kardeşler arasındaki şiddetin, aileler tarafından uygulanan şiddetli çocuk istismarından rahatsız edici bir şekilde daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin sadece % 2,3'ü çocuklarına ağır şiddet içeren davranışlarda bulunmalarına rağmen, yaşları 3 ila 17 arasında olan çocukların % 53'ü bir kız ya da erkek kardeşine karşı yumruklama, tekme atma, bıçaklama veya nesnelere saldırma gibi ağır şiddet içeren davranışlarda bulunmuşlardır (Straus ve Gelles, 1990).



Çocuğa yönelik istismar olgularının pek çoğunun rapor edilmemesinden dolayı, bugün neredeyse bütün toplumlarda çocuğa yönelik istismar oranı tam olarak bilinmemektedir (Polat, 2007). Nitekim ülkemizde de hem kayıtların yetersizliği hem de bu konuda yapılan akademik çalışmaların yeterli olmaması gibi nedenler çocuk istismarının yaygınlığı konusunda ülkemiz için sağlıklı rakamsal veriler bildirmeyi zorlaştırmaktadır (Tıraşçı ve Gören 2007). Ancak çocuk istismarı ile ilgili yapılan araştırmalarda, dünyada %1-10 oranında görülen çocuk istismarının, ülkemizde %10-53 arasında görüldüğünü belirtilmiştir (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003). Kardeş istismarı konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması ve yapılan bu çalışmalarda da sayısal verilerin olmaması nedeniyle kardeş istismarının ülkemizdeki yaygınlığı konusunda elimizde rakamsal veriler bulunmamaktadır. Rakamsal verilerin olmaması istismarın yaşanmadığı gibi yanlış bir algının oluşmasına neden olmamalıdır. Ülkemizde çoğunlukla yaşanan istismarın göz ardı edildiği ve gizlendiği, nadiren de olsa gizlenen bu kötü olayların ortaya çıkarak basına yansıdığı ve halka ulaşabildiği durumları istismar çerçevesi kapsamında ele aldığımızda, ortaya çıkan bu olayların tabiri caizse buz dağının sadece görünen kısmını oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kardeş İstismarını Önleme

Kardeş istismarını görmezden gelme, istismar olmamış gibi davranma, problemin kendiliğinden çözüleceğine inanma ya da istismar için mağduru suçlama, bu problemle başa çıkmanın uygunsuz yollarıdır. Bu uygunsuz yollar yerine aileler problemi çözmeye yönelik yaklaşımlarda bulunmalıdırlar. Bu bağlamda bir kardeşi tarafından istismar edildiğini bildiren çocukların aileleri; olayı kardeşlerle birlikte incelemeli, istismarı kışkırtan şeyi belirlemeli, kavgada her bir kardeşin istismar edici davranışı kızıştırmasına olan katkısını belirlemeli ve tartışmanın diğer yönlerini de göz önünde bulunduran etkili müdahalelerde bulunabilmelidirler. Bu 'problem çözme yaklaşımı' aileler için istismar edici kardeş etkileşimlerine müdahale etmede etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, kardeşlere istismar ya da şiddete başvurmadan kişilerarası sorunları etkili bir şekilde ele almayı ve çözümlemeyi öğretir. Ebeveynlerin bu yöndeki tutumu, kardeşlere istismar edici davranışların tolere edilemeyeceği mesajını verir (Wiehe,1997; Newman,1994). Ebeveynler tarafından kardeş istismarını tolere eden tarzda bir tutum sergilendiğinde ise istismarın hem mağdur hem de fail için zarar veren sonuçları olabilmektedir (Kiselica ve Morrill-Richards, 2007; Wiehe, 1997). Her ne koşulda ve ortamda olursa olsun istismar kabul edilemez bir olgudur. Dolayısıyla ebeveynler böylesine önemli bir konuya gerekli özeni göstermeli ve istismar ihtimali taşıyan davranışlara karşı bile dikkatli olmalıdırlar.

O halde kardeş istismarı nasıl önlenebilir? Bu konuda neler yapılabilir? Kardeş istismarının önlenmesi için (fiziksel ve duygusal) belirtilen bir takım yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemleri: istismarın farkında olma, çocukları dinleme ve onlara inanma, ebeveynlerinin yokluğunda çocuklara iyi bir denetim sağlama, eğer aile içinde kardeş istismarı gerçekleşiyorsa ve bu durum fark edildiyse profesyonellerden yardım isteme, şiddetsiz bir ev ortamı oluşturma ve iyi kardeş ilişkilerini ödüllendirme şeklinde sıralayabiliriz (Wiehe, 1997).

İstismarın farkında olmak anlatılanı dikkatle dinleyip anlatana hak vermenin yanı sıra, iyi bir gözlemci olmayı da gerektirir. Mağdurlardaki bazı belirtiler istismara uğranıldığının ipuçları olabilir. İstismara uğramanın belirtileri olarak mağdurda görülen değersizlik duyguları, düşük öz saygı ve benlik saygısı, çocukların vücutlarında açıklayamadıkları ve bahane buldukları morluklar ve darp izleri, geri çekilme (kardeşleri ya da arkadaşları ile birlikte olmaktansa yalnız kalmayı tercih etme), düşük enerji seviyesi veya geri çekilmenin kanıt olarak



gösterilebileceği üzüntü ya da depresyon duygusu, aşırı bağlı olma davranışı (*clinging behaviour*), bir kardeşin bakımında olma korkusu, utangaçlık, korku, güvensizlik, evde ya da okulda aşırı uyumlu davranışlar sergileme, okul performansında ani değişiklik, kâbuslar ya da diğer uyku bozuklukları, açıklanamayan korkular, altını ıslatma ya da kirletme gibi gerileyen davranışlar, intihar girişimi hakkında konuşmak ve girişimde bulunmak, yırtık veya lekeli giysiler vb. gibi durum ve davranışlar sayılabilir. Kardeş istismarının bu listede bulunmayan ama var olan başka belirtileri de olabilir ve bu belirtiler istismar haricinde başka problemlerin de belirtileri olabilir. Çocuğun normal davranışındaki ani bir değişiklik, çocuğun canını sıkın bir şey ebeveynler için önemli bir uyarı olabilir. Bu 'bir şey' bir kardeş tarafından istismar edilme olabilir (Wiehe, 1997).

Tüm bu belirtilere istinaden ebeveynlerin çocuklarını çok iyi tanımlarının ve iyi bir gözlemci olmalarının çocuklarını istismardan ve etkilerinden koruma anlamında gerekli olan beceriler oldukları söylenilebilir. İstismara uğrayan çocukta bu belirtilerin biri ya da birkaçı bir arada görülebileceği gibi, belirtilerin çoğunluğu da duruma eşlik edebilir. Yeniden vurgulamak gerekirse ebeveynlerin bu konuda dikkat etmeleri gereken husus, bu belirtilerin her zaman istismar belirtisi olamayacağı, bazen başka problemlerin sebepleri de olabileceğidir. Durum ve ortam, çocuktaki ani değişiklik, bu belirtilerin sürekliliği gibi kriterler göz önünde bulundurulmalı ve çocukların ebeveynlere ya da ebeveynlerin çocuklara ulaşması bağlamında iletişim engelleri ortadan kaldırılarak sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturulmaya özen gösterilmelidir.

Unutulmaması gereken önemli bir nokta, kardeş istismarının tanımlanmasının çocuk koruma alanında çok önemli olduğudur. Ebeveyn-çocuk istismarı ve ihmali, çocuk koruma hizmetlerinin hizmeti kapsamında olmakla birlikte, bu servis çalışanlarının kardeşler arasındaki istismar edici davranışları kardeş rekabeti olarak algılaması istismarın etkisini yok etmekte (Haskins, 2003), bu durum ise çalışanlar tarafından kardeş istismarının görmezlikten gelinmesine neden olmaktadır (Kominkiewicz, 2004). Bu yüzden çocuk koruma çalışanlarının ebeveyn-çocuk doğası ve dinamikleri, ayrıca kardeş ilişkilerinin istismara dönüşebileceği konularında eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Benzer şekilde gazetecilerin ve çocuk koruma çalışanlarının kardeş rekabeti ile istismarı arasındaki farkı ayırt etmeye yönelik eğitim alması, bu toplumsal sorunun kamuoyunun daha fazla dikkatini çekmesine katkıda bulunacaktır (Meyers, 2015). Olaylar aile dışında meydana geldiğinde şiddet olarak kabul edilirken, aile içinde ve kardeşler arasında meydana geldiğinde normal görülebilmektedir. Çocuk koruma servisi çalışanlarının ve çocukların refahından sorumlu diğer çalışanların kardeş istismarını tanımlamak için yeterli eğitim ve deneyimleri yoksa kardeş istismarını soruşturmada veya bildirmede yeterli olamayabilirler ya da istismarı tespit edemeyebilirler. Benzer şekilde değerlendirme araçlarının da, şu anda çocuk koruma servisi soruşturmalarında değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olması ve kardeş istismarını tespit edecek unsurları içermeleri gerekmektedir (Kominkiewicz, 2004). Ancak tüm bunlar içerisinde en önemlisi kardeş istismarının önlenmesi için istismar davranışının normal kardeş rekabetinden ayırt edilmesidir. Bu ayrımın doğru bir şekilde yapılabilmesi için özellikle başta anne babalar olmak üzere diğer yetişkinlerin de kardeş istismarı konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.



2. Sonuç ve Öneriler

Kardeş şiddetinin yaygınlığı ve olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, çocuk için ve çocuklarla birlikte çalışan meslek grupları, kardeşler arasındaki duygusal ve fiziksel istismarı önlemeye yönelik müdahaleler geliştirmelidirler. Ayrıca sosyal hizmet uzmanları kardeşler arasındaki istismarı ele alarak aile ve çocukların savunucuları olmalıdırlar. Kardeş istismarının önlenmesi ve mağdurlarının haklarının korunabilmesi için devlet tarafından gerekli ulusal mevzuat oluşturulmalı ve bu kapsamda gerekli tedbirler alınmalıdır. Oluşturulan mevzuatın ve tedbirlerin uygulanabilmesi için sürekli olarak üzeri örtülen ve çalışılması konusunda ciddi sıkıntılar ve çeşitli bariyerler oluşturulan bu konu hakkında toplumun bilinç düzeyinin artırılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde az da olsa istismar mağdurlarına ulaşılabilir ve bu doğrultuda gerekli önlemler alınarak mevzuatlar ve tedbirler etkin hale getirilebilir.

İstismar olaylarında ebeveynlerin çocuklarını dinlemesi ön koşul olmakla birlikte, çocuklar sadece dinlenilmekle kalmayıp, çocukların anlattıkları olayların gerçeklikleri göz önünde bulundurularak ve dikkate alınarak değerlendirilmesi için çocuklara yeterli zaman ayrılmalı ve bu konuda ebeveynlik becerileri geliştirilmelidir.

Unutulmamalıdır ki, ebeveynlerin kardeş istismarına karşı kullandıkları olumsuz yöntemler ya da verdikleri yanlış tepkiler en az kardeş istismarının kendisi kadar zararlı olabilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin bilinçli bir şekilde eğitilmeleri, çoğu zaman bilinçsizce yapılan istismarların önlenmesine büyük bir katkıda bulunacaktır.



KAYNAKÇA

- Akers, R. L. (2000). Criminological Theories: Introduction. *Evaluation and Application*, 3rd Ed., Los Angeles: Roxbury.
- Bank, L., Patterson, G. R., & Reid, J. B. (1996). Negative sibling Interaction Patterns As Predictors Of Later Adjustment Problems in Adolescent and Young Adult Males. *Advances in Applied Developmental Psychology*, 10, 197-229.
- Button, D. M., & Gealt, R. (2010). High Risk Behaviors Among Victims of Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, 25(2), 131-140.
- Caspi, J. (2012). *Sibling Aggression: Assessment and Treatment*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Dunn, J. (1983). Sibling Relationships in Early Childhood. *Child Development*, 54(4), 787-811.
- Eriksen, S., & Jensen, V. (2006). All in the Family? Family Environment Factors in Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, 21 (8), 497-507.
- Eriksen, S., & Jensen, V. (2009). A Push or A Punch: Distinguishing The Severity of Sibling Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 183-208.
- Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2006). Kid's Stuff: The Nature and Impact of Peer and Sibling Violence on Younger and Older Children. *Child Abuse & Neglect*, 30(12), 1401-1421.
- Gelles, R.J. & Straus, M.A. (1979). Determinants of Violence in the Family: Toward A Theoretical Integration. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye, & I.L. Reiss, *Contemporary Theories About The Family*. New York: Free Press.
- Hardy, M., Beers, B., Burgess, C., & Taylor, A. (2010). Personal Experience and Perceived Acceptability of Sibling Aggression. *Journal of Family Violence*, 25(1), 65-71.
- Haskins, C. (2003). Treating Sibling Incest Using a Family Systems Approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 25 (4), 337-350.
- Hoffman, K. L., Kiecolt, K. J., & Edwards, J. N. (2005). Physical Violence Between Siblings A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Family Issues*, 26(8), 1103-1130.
- Howe, N., & Recchia, H. (2014). Introduction To Special Issue on The Sibling Relationship As A Context For Learning and Development. 25: 155-159. *Early Education And Development*.
- Jenkins Tucker, C., Holt, M., & Wiesen-Martin, D. (2013). Inter-Parental Conflict and Sibling Warmth During Adolescence: Associations With Female Depression in Emerging Adulthood. *Psychological Reports*, 112(1), 243-251.
- Kettrey, H. H., & , B. C. (2006). The Discourse of Sibling Violence. *Journal of Family Violence*, 21(6), 407-416.
- Khan, R., & , D. J. (2013). Measurement of Sibling Violence A Two-Factor Model of Severity. *Criminal Justice and Behavior*, 40(1), 26-39.
- Kiselica, M. S., & Morrill-Richards, M. (2007). Sibling Maltreatment: The Forgotten Abuse. *Journal of Counseling & Development*, 85 (2), 148-160.



- Kominkiewicz, F. B. (2004). The Relationship of Child Protection Service Caseworker Discipline-Specific Education and Definition of Sibling Abuse: An Institutional Hiring Impact Study. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9 (1-2), 69-82.
- Krienert, J. L., & Walsh, J. A. (2011). My Brother's Keeper: A Contemporary Examination of Reported Sibling Violence Using National Level Data, 2000–2005. *Journal of Family Violence*, 26(5), 331-342.
- Martin Del Campo, M. (2012). '*Creation and Validation of the Sibling Abuse Scale*', Faculty of San Diego State University, Master of Arts in Psychology, San Diego.
- Meyers, A. (2015). Lifting the Veil: The Lived Experience of Sibling Abuse. *Qualitative Social Work*, 1-18.
- Milevsky, A. (2011). *Sibling Relationships in Childhood and Adolescence: Predictors and Outcomes*. Columbia University Press.
- Milevsky, A. (2013). *Sibling Relationships in Childhood and Adolescence: Predictors and Outcomes*. New York, NY: Columbia University Press.
- Morrill-Richards, M., & Leierer, S. J. (2010). The Relationship Between Sibling Maltreatment and College Students' Sense of Well-Being. *Journal of College Counseling*, 13 (1), 17-30.
- Newman, J. (1994). Conflict and Friendship in Sibling Relationships: A Review. *Child Study Journal*, 24(2), 119-153.
- Noller, P. (2005). Sibling Relationships in Adolescence: Learning and Growing Together. *Personal Relationships*, 12(1), 1-22.
- Phillips-Green, M. J. (2002). Sibling Incest. *Family Journal: Counseling And Therapy For Couples And Families*, 10 (2), 195-202.
- Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1. Tanımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., & Fisher, H. L. (2013). The Prevalence and Impact of Child Maltreatment and Other Types of Victimization in the UK: Findings from a Population Survey of Caregivers, Children and Young People and Young Adults. *Child Abuse & Neglect*, 37(10), 801-813.
- Recchia, H. E., Wainryb, C., & Howe, N. (2013). Two Sides to Every Story? Parents' Attributions of Culpability and Their Interventions Into Sibling Conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(1), 1-22.
- Sanders, R. (2004). *Sibling Relationships: Theory And Issues For Practice*. Palgrave Macmillan.
- Skinner, J. A., & Kowalski, R. M. (2013). Profiles of Sibling Bullying. *Journal Of Interpersonal Violence*, 20(10), 1-11.
- Snyder, J., Bank, L., & Burraston, B. (2005). The Consequences of Antisocial Behavior in Older Male Siblings for Younger Brothers and Sisters. *J Fam Psychol*, 19(4), 643-53.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind Closed Doors: Violence In The American Home*. Garden City, NY: Anchor Books.



- Straus, M. A., & Gelles, R. J. (1990). How Violent Are American Families? Estimates From The National Family Violence Resurvey and Other Studies. *Physical Violence in American Families: Risk Factors and Adaptations to Violence* 8 (145), 95-112.
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Updegraff, K. A., Thayer, S. M., Whiteman, S. D., Denning, D. J., & Mchale, S. M. (2005). Relational Aggression in Adolescents' Sibling Relationships: Links to Sibling and Parent-Adolescent Relationship Quality. *Family Relations*, 54(3), 373-385.
- Whipple, E. E., & Finton, M. S. E. (1995). Psychological Maltreatment By Siblings: An Unrecognized Form of Abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 12 (2), 135-146.
- Wiehe, V. R. (1997). *Sibling Abuse: Hidden Physical, Emotional, and Sexual Trauma*. Sage Publications.
- Wiehe, V. R. (1998). *Understanding Family Violence: Treating and Preventing Partner, Child, Sibling and Elder Abuse*. Sage Publications.
- Wiehe, V. R. (2000). Sibling Abuse. In H. Henderson (Ed.), *Domestic Violence and Child Abuse Resource Sourcebook* (Pp. 409-492). Aston, PA: Omnigraphics.
- Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü., Öner, A., (2003). Bir Çocuk İstismarı Vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*; 46, (4): 295-298
- Yu, J. J., & Gamble, W. C. (2008). Familial Correlates of Overt and Relational Aggression Between Young Adolescent Siblings. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 655-673.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:15.12.2017 - Corrected:----- - Accepted:25.12.2017

Life Quality of Elite Deaf Sportsman

Gözde ALGÜN DOĞU

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

E-Mail: gzdalgn@hotmail.com

Abstract

This research is planned to evaluate life quality of elite deaf sportsmen. Population of this study is elite sportsmen within the body of Turkey Deaf Sportsmen Federation, the sampling consists of 62 sportsmen; 31 woman and 31 men; who are called to 23rd Deaflympics preparation camp by the Federation. SF-36 life quality scale was adopted to determine life quality of the sportsmen in the study. In the analysis of the data, Shapiro-wilk normality test was applied to the groups, Mann Whitney-U was used in non-parametric paired comparison since it was not normally distributed. $p<0.05$ was accepted as statistical significance level. As a result of analysis; there is no statistically significant difference in life quality with respect to gender and age. Statistically significance was observed in “Physical Function (PF)”, “Mental Role (MR)” and “Physical Fitness Score Summary (PFSS)” according to body mass index ($p<0.05$). Consequently; it is thought that as the most important tool of social life, sports with early beginning physical activity are important factors to improve life quality of these individuals.

Keywords: life quality; deaf and dumb; deaf sportsmen



İşitme Engelli Elit Sporcularda Yaşam Kalitesi

Öz

Bu araştırma işitme engelli elit sporcuların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye İşitme Engelliler Federasyonu bünyesinde bulunan elit sporcular, örneklemini ise Federasyon tarafından 23. İşitme Engelliler Olimpiyat Oyunları hazırlık kampına çağırılan 31 kadın ve 31 erkek olmak üzere toplam 62 sporcu oluşturmuştur. Çalışmada sporcuların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla SF-36 yaşam kalitesi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, gruplara Shapiro-wilk normallik testi yapılmış, normal dağılmadıklarından dolayı, non-parametrik ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında; cinsiyete ve yaşa göre yaşam kalitesi ölçüm değerlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beden kitle indekslerine göre “Fiziksel İşlev (Fİ)”, “Mental Rol (MR)” ve “Fiziksel Özet Sağlık Skoru (FSS)” değerlerinde anlamlılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Sonuç olarak; sosyal yaşamın en önemli araçlarından biri olan spor ile erken başlayan fiziksel aktivitelerin bu bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yaşam kalitesi; işitme engeli; işitme engelli sporcu



1. Introduction

Life quality is expressed as individual responses in daily life to the physical, mental and social impacts of discomforts affecting individual satisfaction in certain life conditions (Beal et al., 2004, Eser et al. 2008, Üneri et al., 2007).

World Health Organization defines life quality as “an individual's perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns”. The main aim is to determine to what extent individuals are satisfied with their physical, psychological and social functions and to what extent they are disturbed by presence or absence of such characteristics of their life (Zorba, 2008).

Hearing is a basic sense which imparts relationship with the life and which is a part of individuals' mental and lingual development (Genç et al., 2005). Deaf is a serious disability which affects individuals by both psychological and physical means. Humans perceive their surrounding with their five senses and act accordingly. Absence of these senses; touch, sight, taste, smell and hear; causes significant consequences which will put individuals in a difficult situations and negative impacts on individual's education and socialization process by its serious effects on people's lives (Tolan, 1995).

Deaf individuals may exhibit some differences in development process according to characteristics of hearing disorders (Keilman et al.,2007, Leigh et al., 1991). The most prominent impacts of hearing loss are the difficulties of understanding and expressing the language (Van et al., 2001). Psychological, emotional, social and cognitive effects of hearing loss affect individuals' life quality (Sunal et al., 2005, Van et al., 2001).

Disability takes an important place among the factors decreasing life quality (Amundson, 2005). Due to aforementioned reasons, this study has been planned to assess life quality of deaf elite sportsmen.

2. Method

Investigation Model

This study is a descriptive research questioning the existing situation. This study was conducted to investigate life quality of elite sportsmen who have been called for 23rd Deaflympics preparation camp by Turkish Deaf Sports Federation. Data are obtained from the individuals at different ages and evaluated with cross sectional research.

Study Group

The population of this study is comprised of elite sportsmen within the body of Turkish Deaf Sports Federation and sampling is comprised of 62 sportsmen; 31 male and 31 female; who are called for 23rd Deaflympics by Turkish Deaf Sports Federation.

Gathering the Data

In this study, to assess life quality of the participants, SF-36 scale which was developed by Ware in 1987 and whose validation and reliability study were conducted by Koçyigit et. al in 1999 (Koçyigit et al., 1999). SF-36 comprises of 36 questions and 8 separate sections. Weighted scores of the questions included in each section are summed as section score. The reason of using summary scores is to ease interpretation and comparison.



Physical fitness summary score (FPSS), physical functions (PF) as an indicator for physical health, physical role (PR), pain (P) and general health perception (GHP) are affected by sub component scores. Mental health summary score (MHSS), vitalness (V), social function (SF), mental role (MR), mental function (MF) are considered to be functions of sub components. Grading is performed out of 100 points in SF-36 scale and given points differs between 0 and 100 points for each section. In this scale, higher scores point higher level of health while lower scores show problems in health.

Evaluation of the scale differs for each section. Fourth and fifth questions of the scale yes/no, other questions are evaluated by likert type rating (3, 5 and 6). 1, 6, 7, 8, 9a, 9d, 9e, 9h, 11b, 11d items of the scale are calculated by inverting. Scores of the questions comprising sub scales of SF-36 life quality scale are summed by weight; Physical (physicalhealthcomponentssummaryscale-PCS) and Mental (mentalhealthcomponentssummaryscale - MCS) Health Summary Score Scale are obtained. Total score calculation is not performed. Obtained summary scores are expressed as constant variables changing between zero and hundred. Zero shows bad health condition while 100 shows good health condition.

In obtaining physical fitness summary score, physical function, physical role and pain are dominant while mental role or mental functions are prominent in mental health summary score. General health perception, vitalness and social function contribute to both summary scores in similar way (Bozdemir, 2006).

3. Analysis of the Data

To evaluate the data obtained during the study and create the tables, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22 was used. Interquartile ranges are given in constant variables obtained in the scales while average and standard deviation values are also presented to make data and translation more understandable. In comparison of qualitative variables, first of all, suitability of parametric test conditions to normal distribution is investigated. Mann Whitney U test was used since parametric test conditions are not met. Significance level was adopted as $p < 0.05$ in all statistical analysis.

Findings

Descriptive Characteristics of the Individuals

Table 1. Physical Characteristics of Sportsmen

	Sports Age (years)	Age(years)	Height(cm)	Weight.(kg)	BMI(Wight/height ²)	VYY(%)
Female (n=31)	8,96±3,73	20,80±3,86	163,76±7,50	58,89±8,82	21,97±3,07	22,45±6,87
Male (n=31)	12,16±4,99	27,19±6,37	179,26±7,00	80,53±11,57	34,15±54,84	13,86±4,49



Findings related to general physical characteristics of the participant sportsmen are given in Table 1 with respect to gender.

Table 2. Life Quality Scores of the Sportsmen Enrolled in SF-36 Questionnaire

Total Life Quality Scores	(n=62)	X±SS	Median(IQR)
Physical Function (PF)		89,03±16,83	95(16,25)
Physical Role (PR)		77,01±34,85	100(50)
Pain(P)		66,75±18,67	74(33)
General Health Perception (GHP)		72,56±15,88	70(25)
Vitalness(V)		62,41±19,62	65(25)
Social Function(S)		71,97±24,65	75(25)
Mental Role (MR)		74,73±39,43	100(66,67)
Mental Health(MH)		69,80±13,52	72(17)
Physical Summary Health Score (PSHS)		50,67±6,40	51,96(8,15)
Mental Summary Health Score (MSHS)		46,48±7,28	46,62(11,12)

In Table 2, life quality scores of sportsmen according to SF-36 comprised of six sub components; “Physical Functions (PF)”, “Physical Role (PR)”, “Pain (P)”, “General Health Perception (GHP)”, “Vitalness (V)”, “Social Function (SF)”, “Mental Role (MR)”, “Mental Function (MF)”. In addition, there are two summary scores as “Physical Fitness Score” and “Mental Fitness Score”.

Table 3. Life Quality Scores of Sportsmen With Respect to Gender

	Female (n=31)	Median (IQR)	Male (n=31)	Median (IQR)	z	p
Physical Function (PF)	86,61±15,45	90(20)	91,45±18,03	100(15)	-1,86	,062
Physical Role (PR)	75,00±34,76	100(50)	79,03±35,41	100(50)	-,772	,440
Pain (P)	67,54±17,93	74(33)	65,96±19,65	74(33)	-,170	,865
General Health Perception (GHP)	75,22±13,96	70(23)	69,90±17,41	70(25)	-,996	,319
Vitalness (V)	64,67±18,70	65(25)	60,16±20,55	60(25)	-,686	,493
Social Function (S)	68,14±26,97	75(25)	75,80±21,87	75(37,50)	-1,04	,296
Mental Role (MR)	70,96± 39,19	100(66,67)	78,49±39,95	100(33,33)	-,693	,488
Mental Health (MH)	72,64±12,18	72(16)	66,96±14,38	68(16)	-1,56	,117



Physical Health Summary Score (PHSS)	50,34±4,93	50,46(8,42)	51,01±7,67	53,53(6,92)	-1,38	,166
Mental Health Summary Score (MHSS)	46,82±7,70	47,45(10,05)	46,14±6,94	46,49(10,78)	-,697	,486

* p< 0,05

Z Value regarding + Mann-Whitney U test

Findings related to life quality of the participant sportsmen given in Table 3 with respect to gender. Mann Whitney U test was used to understand statistical significance in life quality between genders. In the conducted analysis, it is observed that there is no statistical significance in life quality between genders.

Table 4. Life Quality Scores of Sportsmen According to BMI

	BMI <25kg/m²	Median (IQR)	BMI ≥25 kg/m²	Median (IQR)	z	p
Physical Function (PF)	85,59±19,13	90(20)	96,25±6,25	100(5)	-2,41	,016*
Physical Role (PR)	72.02±36,71	100(50)	87,50±28,67	100(0)	-1,94	,052
Pain (P)	65,09±19,91	73(43)	70,25±15,65	74(31)	-,873	,382
General Health Perception (GHP)	71±16,60	67(21,25)	75,85±14,07	73,50(23)	-,990	,322
Vitalness (V)	64,40±18,28	65(25)	58,25±22,08	55(33,75)	-,79	,427
Social Function (S)	69,94±25,90	75(31,25)	76,25±21,80	87,50(21,88)	-,980	,327
Mental Role (MR)	66,66±40,32	100(66,65)	91,66±32,21	100(0)	-2,31	,020*
Mental Health (MH)	71,90±13,11	72(16)	65,40±13,62	64(19)	-1,858	,063
Physical Health Summary Score (PHSS)	49,42±6,80	50,73(9,33)	53,32±4,57	54,70(5,92)	-2,32	,020*
Mental Health Summary Score (MHSS)	46,55±7,47	46,83(12,10)	46,33±7,05	46,60(7,30)	-,068	,946

* p< 0,05

Z Value regarding + Mann-Whitney U test

Findings regarding life quality of participant sportsmen are given in Table 4 according to body mass index. Mann Whitney U test was used to understand statistical significance in life quality with respect to body mass index. In the conducted analysis, it is observed that there is statistical significance in “Physical Function (PF)”, “Mental Role (MR)” and “Physical Health Summary Score (PHSS)” (p<005).



Table 5. Life Quality Scores of Sportsmen With Respect to Age Groups

	n	X±SS	Median(IQR)		z
p					
Physical Function (PF)					
under20 years (including 20)	26	84,03±22,67	92,50 (22,50)	-1,21	0,22
over 20 years (excluding 20)	36	92,63±9,74	100 (15)		
Physical Role (PF)					
under 20 years (including 20)	26	68,26±42,16	100 (81,25)		
over 20 years (excluding 20)	36	83,33±27,38	100 (25)	-1,32	0,18
Pain(P)					
under 20 years (including 20)	26	63,96±18,09	74 (34,50)		
over 20 years (excluding 20)	36	68,77±19,08	74 (33)	-1,15	0,24
General Health Perception (GHP)					
under 20 years (including 20)	26	71,65±17,73	71 (26,25)		
over 20 years (excluding 20)	36	73,22±14,62	70 (24,75)		-0,14
Vitalness(V)					
under 20 years (including 20)	26	65,38±18,32	65 (30)		-0,80
	0,42				
over 20 years (excluding 20)	36	60,27±20,49	65 (25)		
Social Function(S)					
under 20 years (including 20)	26	69,23±24,03	75 (28,13)	- 1,00	0,31
over 20 years (excluding 20)	36	73,95±25,24	75 (34,38)		
Mental Role(MR)					
under 20 years (including 20)	26	71,76±39,65	100 (41,76)	-0,54	0,58
over 20 years (excluding 20)	36	76,85±39,69	100 (66,67)		
Mental Health(MH)					
under 20 years (including 20)	26	71,53±12,09	72 (13)	- 0,44	0,65
over 20 years (excluding 20)	36	68,55±14,50	72 (20)		
Physical Health Summary Score (PHSS)					
under 20 years (including 20)	26	48,47±7,93	50 ,27 (11,71)	- 1,84	0,06
over 20 years (excluding 20)	36	52,26±4,51	53,10 (5,98)		
Mental Health Summary Score (PHSS)					
under 20 years (including 20)	26	47,47±6,38	47,86 (9,74)	- 0,8	
	0,38				
over 20 years (excluding 20)	36	45,76±7,88	46,51 (11,22)		

* p< 0,05



Z Value regarding + Mann-Whitney U test

Findings regarding life quality of participant sportsmen are given in Table 5 with respect to age groups. Mann Whitney U test was used to understand statistical significance in life quality with respect to body mass index. In the conducted analysis, it is observed that there is no statistical significance.

4. Discussion Results

The study conducted to assess life quality of elite deaf sportsmen are evaluated within the scope of scales, found evidences are interpreted and discussed based on the literature.

When summary scores obtained from life quality of individuals in the study group are evaluated, it is observed that physical fitness score average is 50.67 ± 6.4 , mental health score average is 46.48 ± 7.2 . Averages of life quality sub scales are; Physical function; 89.03 ± 16.83 , Physical Role; 77.01 ± 34.85 , Pain; 66.75 ± 18.67 , General Health Perception; 72.56 ± 15.88 , Vitalness; 62.41 ± 19.62 , Social Function; 71.97 ± 24.65 , Mental Role; 74.73 ± 39.43 , Mental function; 69.80 ± 13.52 .

When life quality scores of the individuals are evaluated with respect to gender, it is observed that “General Health Perception (GHP)”, “Mental Role (MR)”, “Physical Role (PR)”, “Pain (P)”, “Physical Function (PF)”, “Vitalness (V)”, “Mental Function (MF)”, “Physical Fitness Score”, “Mental Fitness Score” and “Social Function (SF)” scores between the genders are not statistically significant. However, it is observed that averages of “Physical Function (PF)”, “Physical Role” and “Physical Health Score” are higher in deaf male sportsmen when compared with deaf female sportsmen.

In a study covering five locations of China, life quality scores of male sportsmen are higher than those of female sportsmen in almost all age groups except for social function and mental function (Wang et al., 2011). In the study conducted by Kırğız, Şener, Sever, Arslanoğlu (2014), male scores are higher in all categories except for mental function score. As a result of life quality study conducted on 15 age and older population in New Zealand, it was observed that males had higher scores except for General Health Perception (Scott et al., 1999). Our study has been conducted on deaf people; however, it is similar to those conducted on sedentary healthy individuals. It is thought that this is resulted from the gender and physical strength acquired by sports.

When life quality of the individuals are compared with respect to body mass index, it is observed that Physical Role (PR)”, “Pain (P)”, “General Health Perception (PF)”, “Vitalness (V)”, “Social Function (SF)”, “Mental Function (MF)”, “Mental Fitness Score (MFS)” are not statistically significantly ($p < 0,05$) while “Physical Fitness Score”, “Physical Function (PF)”, “Mental Role (MR)” are statistically significant ($p < 0,05$). In our study, “Physical Fitness Score”, “Physical Function (PF)”, “Mental Role” are higher for individuals who have 25 kg/m^2 and higher than those whose BMI is lower than body mass index 25 kg/m^2 .

Koçak and Özkan (2009), in their study, observed that physical activity level was low in older people who have body mass index higher than 30 while there is no difference in life quality of fat and non-fat individuals (Koçak et al., 2009).

Vural (2010) have compared life quality of office workers with respect to body mass index, there is no statistical significance in PR, PF, P, GH, V, SF, MR, MF, PHS ($p > 0.05$) while



there is statistical significance in MHS. In our study, statistical significance is observed in “Physical Function”, “Mental Role (MR)” and “Physical Health Summary Score (PHSS)” ($p < 0.05$). Body mass index is calculated by body weight in kilograms divided by squared of height in meters. BMI values increase by age in both men and women (Ergun, 2006). Since our study group are performing sports at elite levels and their muscle weights are high, BMI values are higher and not familiar with sedentary individuals. Even though BMI values are higher, measurement results of our study group are meaningful since they are performing sports (Vural, 2010).

In our study, when life quality is compared according to age groups, it is observed that “General Health Perception (GHP)”, “Mental Role (MR)”, “Physical Role (PR)”, “Pain (P)”, “Physical Function (PF)”, “Vitalness (V)”, “Mental Function (MF)”, “Physical Health Score (PHS)”, “Mental Health Score (MHS)” are not statistically meaningful while social function (SF) is statistically significant ($p < 0,05$).

The study conducted by Vural (2010) shows that physical fitness score is higher in young and middle-aged individuals while it is lower in individuals over 40 years old. In contrast physical health score, mental health score is higher in individuals over 40 years old and lower in young and middle-aged individuals. This result is not parallel with our study. This is resulted by the fact that even if they are deaf, the individuals in the study group are sportsmen; therefore, their life quality scores are higher than sedentary individuals.

As a result; disability of deaf individuals affect these individuals in negative way. Early diagnosis is vital for continuity of social life of deaf individuals. It is thought that early beginning sports activities as the most prominent tool of social life are important factors in these individuals' life for improving their life quality. It is thought that to integrate disabled people into society and to improve their life quality; concerned institutions should make initiatives to provide those people with proper environment for physical activities, such facilities should be constructed, disabled people and their families should be informed about benefits of physical activities.



REFERENCES

- Amundson, R. (2005). Disability, ideology, and quality of life. In D. Wasserman, J. Bickenbach & R. Wachbroit (Eds.), *Quality of life and human difference, genetic testing, health care and disability* (pp.101-124). America: Cambridge University Press.
- Beal, C.A., Co TJP, Dougherty D, et al. (2004). Quality measures for children's healthcare, *Pediatrics*, 113 (1):199-209.
- Bozdemir, H. (2006). *Karaciğer Transplantasyonu Uygulanan Hastalarda Yaşam Kalitesinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ergun, N., Baltacı, G. (2006). *Spor yaralanmalarında fizyoterapi ve rehabilitasyon prensipleri*. Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları. 2. Basım Ankara, s: 39.
- Eser, E., Yüksel, H., Özcan, C. et al. (2008). Çocuklar için genel amaçlı sağlıkla ilgili yaşam kalitesi ölçeği (Kid-KINDL) Türkçe sürümünün psikometrik özellikleri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (4):409-417.
- Koçak, F., Özkan, F. (2010). Yaşlılarda Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Yaşam Kalitesi, *Türkiye Klinikleri J Sports Science*, 2010; 2(1)
- Genç A.G, Ertürk B.B, Belgin E. (2005) Yeni doğan işitme araması: Başlangıçtan günümüze, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 48:109-118.
- Keilman A, Limberger A, Mann MJ. (2007) Psychological and physical well-being in hearing impaired children, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(11): 1747-1752.
- Kırgız C, Şener Ö, Sever O, Arslanoğlu E (2014) Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının yaşam kalitelerinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Ağustos 2014
- Koçyiğit H, Aydemir Ö, Fişek G, Ölmez N, Memiş A (1999). Kısa Form-36 (KF-36)' nın Türkçe versiyonunun Güvenilirliği *İlaç ve Tedavi Dergisi*; 12:102-106.
- Leigh IW, Stinson MS (1991) Social-environments, self-perceptions, and identity of hearing impaired adolescents, *Volta Review*, 93(5):7–22.
- Sunal Ş, Çam O (2005) Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* 12(1):11-18.
- Scott M, Tobias I, Sarfati D (1999). SF-36 health survey reliability, validity and norms for New Zealand. *Aust N Z J Public Health*. 4: 401-406.
- Tolan B (1995). *Toplum Bilimlerine Giriş*, 3. Baskı Adım Yayıncılık, Ankara
- Üneri Ö, Memik ÇN (2007) Çocuklarda yaşam kalitesi kavramı ve yaşam kalitesi ölçeklerinin gözden geçirilmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1):48-56.
- Van Oyen H, Tafforeau J, Demanest S (2001). The impact of hearing disability on well-being and health, *SozPraventivmed*, 46(5):335-343.
- Vural Ö (2010). *Masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi*, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.



Wang R, Wu C, Ma XQ, Zhao YF, Yan XY, He J (2011). Health-related quality of life in chinese people: A population-based survey of five cities in China. Scand J Public Health June. 39: 410-418.

Zorba E (2008). Yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite. 10th. International Sports Sciences Congress, Bolu: 82–85.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:31.10.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:23.12.2017

İzmir 1. Amatör Kümede Mücadele Eden Futbol Takımlarındaki Oyuncuların Süreklilik ve Durumluluk Kaygılarının Belirlenmesi*

Emrah AK, İsmail KAYA

¹Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, TÜRKİYE

E-Posta: ismail.kaya@dpu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı İzmir 1.amatör kümede mücadele eden futbol takımlarının maç anında ve sezon içerisindeki süreklilik ve durumluluk kaygı düzeylerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın evrenini Amatör Kümede mücadele eden sporcular, örneklemini ise İzmir 1. Amatör kümede mücadele eden toplam 300 futbolcu oluşturmuştur. Çalışmada: futbolcuların maç öncesi ve sezon içerisinde kaygı durumlarını belirlemek için Durumluluk ve Süreklilik Kaygı Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguları analiz etmek için SPSS programından yararlanılmış ve öncelikle verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogrov-Smirnov testi yapılarak parametrik testlerden T- Testi ve One Way Anova, testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda,İzmir ili 1.amatör kümede mücadele eden takımların sporcularında kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre katılımcıların durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri incelendiğinde eğitim durumuna, medeni duruma, aile birey sayısına, meslek durumlarına, gelir durumlarına ve kendini tanımlama durumlarına göre $p=0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: futbol; kaygı; süreklilik; durumluluk kaygı

*19-22 Kasım, İkinci Uluslararası Avrasya Spor, Kültür, Eğitim ve Toplum Kongresinde sunulmuş, yayınlanmış bildiridir.



Izmir 1 Player in Football Teams that Competed in the Amateur League to Determine the Continuity and State Anxiety

Abstract

The aim of this study Izmir 1 football struggling amateur league research on the sustainability and state anxiety in the match immediately and season the team is appreciation of the information obtained. The study population of Amateur Cluster struggling athletes, the sample consisted of a total of 300 players from Izmir 1. struggling amateur league. Operation: State and Trait anxiety condition in order to determine the pre-season match of football and Anxiety Scale were used. To analyze the findings obtained in this research SPSS software package and the first Test made T-parametric test Kolmogrov-Smirnov test to determine the distribution of data and One Way ANOVA test were applied. Research; İzmir 1 amateur teams struggling in the cluster of anxiety in athletes have reached the conclusion made that vary according to demographic variables. Results According to the participants of the state and level of education when trait anxiety levels were analyzed, marital status, family number, job status, according to their income and self-identification cases $p = 0.05$ level has been determined that there are significant differences.

Keywords: football; anxiety; continuity; state anxiety



1. Giriş

Her spor dalının kendine has beceri gerektiren bir özel yapısı vardır (Özgür, 2012). Günümüzde büyük kitlelerin ilgilerinin odak noktası olan futbol oyununun Sümerlere kadar uzandığı görülmektedir(Morpa Spor Ansiklopedisi, 2005). Dünyanın en büyük sömürge imparatorluğunu kurmuş olan İngilizlerin, futbol benzeri oyunlar görmeleri ve benimsemeleri yanında, gittikleri her yerde de beğendikleri bu oyunu oynamaları, futbol oyununun Dünya'ya yayılmasında büyük rol oynadığı iddia edilmektedir (İnal, 2004). Futbolcuların aerobik kapasitelerinin belirlenmesi maç performansının belirlenmesi ve tahmin edilmesi, fiziksel kondisyon programlarının planlanması, futbolcuların seçimi ve yetenek değerlendirmesi için yararlıdır(Erkan, 2011). Anaerobik kapasite kısa süreli patlayıcı güç gerektiren branşlar için son derece önemlidir(Ersoy, 1998). Sürat, günümüz futbolunda aranan öncelikli bir yetidir(Acar, 2000). Futbolda önemli olayların çoğunda sprint vardır. Bu olaylar gole giden rakibi durdurmak yada futbolcunun gol atmaya gitmesiyle oluşmaktadır(Aksoy, 2012). Sporda zihni süreçlerin çok önemli bir rolü vardır. Algı, dikkat, öğrenme ve hafıza gibi süreçlerde zekadan meydana gelen zihni yetenek ve beceriler, alınan bilginin işlenmesi süreci tek başlarına etki etmezler. Burada sürekli zihni ve duygusal faktörler birlikte hareket ederler ve birbirlerini sürekli olarak etkilerler(Ergun, 1996). “Kişilik, bireyin kendisine özgü olan, tek tek vasıfları toplayan, ruhsal bir bütünlüktür.” Bu bütünün içine, bireyin vücut yapısı, genel fizik görünümü, zekası, yetenekleri, heyecanı, duyguları, ilgileri ve genel kültürü girer(Adasal)(Başer, 1998). Durumluluk kaygı sporcunun ortaya koyacağı performans üzerinde belirleyici olabilecek güdülenmesini, konsantrasyonunu, koordinasyonunu, karar verme yeteneğini, özgüvenini, kondisyonel ve koordinatif yeteneklerini etkilemektedir. Durumluluk kaygı, sıkıntı, tasa ve gerginlik ile karakterize olan acil durumu göstermektedir(Konter, 1998). Süreklilik kaygısı, bireyler arasında değişiklik gösteren bir kişilik özelliğidir. Süreklilik kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumlara daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve daha yoğun süreklilik kaygı reaksiyonları ile tepkide bulunma eğilimindedir(İrim, 2011). Sporcu kendi değerini sportif başarısına bağlıyor ve ancak başarılı olduğu zaman değerli olduğuna inanıyor ise, başarısızlık karşısında çok yüksek düzeyde kaygı gösterebilir. Sporcunun istenen performansa ulaşabilmesi için optimal kaygı gereklidir. Bu düzeyin altı veya üstü performansı olumsuz yönde etkileyebilir (Bedir, 2008). Kaygı düzeyinin çok yüksek olması start telaşı, düşük olması ise start tembelliğine yol açmaktadır. Sporcularda yüksek kaygı düzeyine, genellikle sporcunun performans kapasitesinin sınırlarına yaklaştıkça rastlanılmaya başlanır (Başer, 1998). Sporcunun duyguları coşku, dehşet veya hiddet düzeyinde ise başta düşünme ve algı olmak üzere pek çok zihin fonksiyonunu zayıflatır ve hareketlerini bilinçli olarak gerçekleştirilmesi olası olmaz.. Sporcunun sahip olduğu psiko-fizik denge durumuna kavuşması için duyguların ortadan kaldırılması gerekir. Aksi takdirde sporcuoyunda tutmaya devam etmek ve sonuç beklemek büyük hata olur(Konter, 1996). Kaygı ve performans arasındaki ilişki, birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve bu alanda yapılan araştırmalarla yorumlanmaya çalışılmıştır. Sporcuların kaygılarını araştıran psikologların elde ettiği bulgular yarışma öncesinde uygun düzeyde kaygılanma olması gerektiğini desteklemektedir(Tavacıoğlu, 1999).



2. Materyal ve Yöntem

Örneklem

Araştırmaya İzmir Bölgesi 1.Amatör Kümede Mücadele eden 12 takımdan toplam 300 futbolcu gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada süreklilik ve durumluluk kaygı düzeyi ölçeği (DKDÖ) uygulanmıştır.

3. Bulgular

Sürekli Kaygı

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Futbolcu Yaş Aralıklarına Göre

Yaş	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
15 Yaş ve altı	16	33,7500	3,85573	1,263	,280
16-20 yaş	147	32,4898	6,93351		
21-25 yaş	85	32,0353	6,55280		
26-30 yaş	29	29,6897	6,23987		
31-34 yaş	15	30,6667	8,51609		
35yaş ve üstü	8	33,8750	9,10945		

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Futbolcuların Medeni Durumları

Medeni durum	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Evli	250	32,3640	6,66221	1,488	,138
Bekar	50	30,8000	7,38448		

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Futbolcuların Eğitim Durumları

Eğitim durumu	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
Ortaokul	21	36,9048	7,94295	8,433	,000	Lis-üniv
Lise	234	31,3504	6,34734			Ort-üniv
Üniversite	45	33,7778	7,43728			

Tablo 4. Baba Eğitimi Durumu

Baba eğitim dur.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
İlkokul	37	39,2973	7,41944	26,942	,000	Lis.Ort.
Ortaokul	52	33,4808	6,10847			Lis.İlk.
Lise	200	30,1750	5,70677			
Üniversite	11	36,4545	7,03369			



Tablo 5. Anne Eğitim Durumu

Anne eğitim dur.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
İlkokul	45	39,7556	7,37365	30,403	,000	İlk-ort
Ortaokul	71	32,0141	5,19751			İlk-lis
Lise	181	30,2707	5,90091			
Üniversite	3	30,0000	3,00000			

Tablo 6. Meslek Durumlarına Göre

Meslek	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
Öğrenci	164	32,6463	6,72852	5,815	,000	Diğ meslek- Serb mes
Memur	10	33,1000	7,12507			
İşçi	17	34,4706	5,87492			
Serbest Meslek	6	41,5000	9,39681			
Esnaf	15	35,0667	7,17602			
İşsiz	11	29,0909	6,72985			
Diğer	77	29,4156	5,56150			

Tablo 7. Mesleki Çalışma Sürelerine Göre

Meslek süresi	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
0	174	32,4023	6,77885	4,830	,003	5,11-15 yıl
5 yıldan az	99	30,9697	5,88747			
6-10 yıl	18	31,7222	8,84378			
11-15 yıl	9	39,5556	7,93900			

Tablo 8. Baba Mesleklerine Göre

Baba Mesleği	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
Çiftçi	28	33,2857	6,28259	4,042	,000	Baba Mem- Serb mes
Memur	51	29,8431	5,33056			
İşçi	37	31,6757	6,31160			
Serbest Meslek	25	37,6800	8,84929			
Tüccar	5	31,8000	5,54076			
Esnaf	70	32,0000	6,60479			
Asker	4	30,7500	3,30404			



Emekli	24	34,6250	7,75613			
Diğer	56	30,5357	6,17020			

Tablo 9. Aile Birey Sayısına Göre

Aile Birey Say	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
3-4	273	31,5348	6,60434	11,693	,000	3-4,5-7,8-10
5-7	25	37,5600	6,16495			
8-10	2	41,5000	6,36396			

Tablo 10. Konut Durumuna Göre

Konut	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Kira	115	31,3391	6,01590	1,472	,231
Kendine ait	179	32,6480	7,30200		
Lojman	6	30,5000	3,83406		

Tablo 11. Gelir Durumlarına Göre

Gelir durumu	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
600 tl den az	8	38,6250	7,00892	4,370	,001
601-1500 TL	218	31,1009	7,00223		
1501-2500	56	34,1071	4,58328		
2501-3500	10	35,4000	6,71979		
3501-4500	3	36,0000	8,88819		
4501 üzeri	5	34,0000	6,44205		

Tablo 12. Kendini Tanımlamaya Göre

Kendini Tanımlama	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sakin	102	32,2549	6,60436	2,420	,052
Dışadönük	151	31,2384	6,58454		
Hiperaktif	23	34,0000	6,78233		
Sinirli	22	35,4091	8,02768		
Diğer	2	31,5000	10,60660		



Durumluluk kaygısı

Tablo 13. Yaş Gruplarına Göre

Yaş	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
15 Yaş ve altı	16	33,6878	5,17325	3,833	,002
16-20 yaş	147	34,0748	7,80419		
21-25 yaş	85	32,8824	7,15211		
26-30 yaş	29	29,7931	7,48035		
30-34yaş	15	29,4667	5,96258		
35 yaş ve üstü	8	26,1250	5,89037		

Tablo 14. Medeni Duruma Göre

Medeni Dur.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Evli	250	33,5320	7,47318	3,524	,000
Bekar	50	29,5000	6,92599		

Tablo 15. Eğitim Durumlarına Göre

Eğitim durumu	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Ortaokul	21	37,2857	7,64292	4,104	,017
Lise	234	32,4316	7,27669		
Üniversite	45	33,0222	8,21996		

Tablo 16. Baba Eğitim Durumlarına Göre

Baba eğitim dur.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
İlkokul	37	37,8378	9,82772	10,354	,000	Lise-ilk
Ortaokul	52	34,6923	7,78268			
Lise	200	31,340	6,37240			
Üniversite	11	35,0909	8,23959			

Tablo 17. Anne Eğitim Durumlarına Göre

Anne eğitim dur.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P	
İlkokul	45	38,2444	9,89985	11,227	,000	İlk-lis
Ortaokul	71	33,2535	6,63910			Ort-ilk
Lise	181	31,4309	6,57959			Lis-ilk
Üniversite	3	29,0000	2,64575			



Tablo 18. Meslek Gruplarına Göre

Meslek	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Öğrenci	164	33,9024	7,60870	3,036	,007
Memur	10	31,4000	5,79655		
İşçi	17	32,6471	6,06157		
Serbest Meslek	6	39,0000	12,71220		
Esnaf	15	34,0667	8,85169		
İşsiz	11	28,4545	3,32757		
Diğer	77	30,7922	6,88312		

Tablo 19. Meslek Sürelerine Göre

Meslek süresi	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
0	174	33,5805	7,54193	1,937	,124
5 yıldan az	99	32,0606	6,92941		
6-10 yıl	18	29,8333	7,72505		
11-15 yıl	9	33,7778	11,44310		

Tablo 20. Baba Mesleklerine Göre

Baba Mesleği	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Çiftçi	28	35,2857	7,75006	2,831	,005
Memur	51	31,0000	5,78619		
İşçi	37	32,0000	6,02310		
Serbest Meslek	25	38,0800	9,49526		
Tüccar	5	32,8000	3,96232		
Esnaf	70	31,9857	7,77490		
Asker	4	37,7500	8,57807		
Emekli	24	31,8750	8,01256		
Diğer	56	32,7500	7,40332		

Tablo 21. Aile Birey Sayısına Göre

Aile Birey Say.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
3-4	273	32,6593	7,34830	3,490	,032
5-7	25	34,0000	8,31116		
8-10	2	46,0000	14,14214		



Tablo 22. Konut Durumuna Göre

Konut	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Kira	115	33,0870	7,41805	,127	,881
Kendine ait	179	32,7486	7,66199		
Lojman	6	31,8333	6,27429		

Tablo 23. Gelir Durumuna Göre

Gelir durumu	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
600 tl den az	8	37,1250	9,50845	2,899	,014
601-1500 Tl	218	32,4633	7,79170		
1501-2500	56	34,7143	5,62046		
2501-3500	10	27,4000	4,92612		
3501-4500	3	38,3333	6,11010		
4501 üzeri	5	30,2000	8,67179		

Tablo 24. Kendini Tanımlamaya Göre

Kendini Tanım.	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Sakin	102	32,8235	7,84555	3,823	,005
Dışadönük	151	31,9536	6,61144		
Hiperaktif	23	33,9565	8,68373		
Sinirli	22	38,3636	8,82391		
Diğer	2	30,0000	5,65685		

4. Tartışma

Elde edilen sonuçlara göre, sporcuların yaş gruplarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görüldü ($P > 0.05$). Yaş gruplarına göre sporcuların durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlendi. Anket sonuçları, 35 yaş üstü futbolcuların durumluluk kaygı skorlarının daha küçük yaş gruplarına göre anlamlı derecede yüksek bulundu ($p < 0.05$). Aydın(2003) Hakemler üzerine yapmış olduğu çalışmada Tüm hakemlerin yaşları ele alındığında kaygının yaşla bağlantılı olmadığı anlaşılmakta, fakat hakemlikte, klasman yükseldikçe veya hakemlik yaşı arttıkça kaygının düştüğü görülmektedir

Sporcuların medeni durumlarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görüldü ($P > 0.05$). Anket sonuçları, sporcuların medeni durumlarına göre durumluluk kaygı skorları arasında bekar futbolcular lehine anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi ($P < 0.05$). Bekar futbolcuların durumluluk kaygı skorları evli futbolcuların skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu ($P < 0.05$). Bekar futbolcuların ev geçindirme kaygısı olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Anket sonuçları, eğitim durumlarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda eğitim durumu açısından süreklilik kaygı skorlarına göre oluşan farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için tukey testi kullanıldı. Lise mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorları Üniversite mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorlarına, ortaokul mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorları Üniversite mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorlarına göre anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Eğitim seviyesi arttıkça sorumlu hissetme duygusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Anket sonuçları, eğitim durumlarına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğu görüldü($P > 0.05$). Bedir (2008)'in Taekvandocular üzerine yapmış olduğu bir çalışmada deneklerden eğitim seviyesi ilköğretim olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $35,58 \pm 11,615$, müsabaka sonrası $32,23 \pm 9,713$ olarak; eğitim seviyesi lise olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $36,82 \pm 9,216$, müsabaka sonrası $33,43 \pm 8,911$ olarak ve eğitim seviyesi üniversite olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $32,83 \pm 9,476$, müsabaka sonrası $28,00 \pm 5,608$ olarak tespit edilmiştir. Bedir'in taekvandocular üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçları bizim yaptığımız çalışmayı desteklememektedir.

Anket sonuçları, baba eğitim durumlarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda baba eğitimi lise mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorları baba eğitimi ilköğretim, ortaokul ve üniversite mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Anket sonuçları, baba eğitim durumlarına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Lise mezunu babaların çocuklarının durumluluk kaygı skorları ilköğretim mezunu kaygı skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu ($P < 0.05$).

Anket sonuçları, anne eğitim durumlarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda eğitim durumu açısından süreklilik kaygı skorlarına göre anne ilköğretim mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorları ortaokul, lise ve üniversite mezunu skorlarından anlamlı derecede yüksek bulundu($P < 0.05$). Anket sonuçları, anne eğitim durumlarına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Anne üniversite mezunu futbolcuların süreklilik kaygı skorları anne ilköğretim ve ortaokul mezunu skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Bedir (2008) yapmış olduğu araştırmaya katılan deneklerden annelerinin eğitim seviyesi ilköğretim olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $34,88 \pm 9,701$, müsabaka sonrası $31,87 \pm 9,150$ olarak; annelerinin eğitim seviyesi lise olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $41,66 \pm 9,668$, müsabaka sonrası $36,76 \pm 7,667$ olarak ve annelerinin eğitim seviyesi üniversite olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $27,50 \pm 3,780$, müsabaka sonrası $23,88 \pm 2,997$ olarak tespit edildi.

Anket sonuçları, mesleğine göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda diğer meslek sahibi futbolcuların süreklilik kaygı skorları serbest meslek futbolcuların skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Anket sonuçları, meslek durumlarına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görüldü ($P < 0.05$).

Anket sonuçları, meslek süresine göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda 5 yıldan az futbolcuların süreklilik kaygı skorları 11-15 yıl futbolcuların skorlarından anlamlı derecede düşük



bulundu($P < 0.05$). Tecrübeli futbolcuların sorumluluk hissetme duygularından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anket sonuçlarında meslek sürelerine göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görüldü($P < 0.05$). İlkay Aydın(2003) Hakemler üzerine yapmış olduğu çalışmada Tüm hakemlerin yaşları ele alındığında kaygının yaşla bağlantılı olmadığı anlaşılmakta, fakat hakemlikte, klasman yükseldikçe veya hakemlik yaşı arttıkça kaygının düştüğü görülmektedir

Anket sonuçları, baba mesleğine göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Yapılan varyans analizi sonucunda baba memur futbolcuların süreklilik kaygı skorları serbest meslek grubu skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Babası memur olan futbolcuların gelir kaygısı olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anket sonuçları, baba mesleğine göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). Baba memur futbolcuların durumluluk kaygı skorları baba serbes meslek, esnaf,işçi,emekli ve diğer meslek sahiplerinin skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu ($P < 0.05$). Babası memur olan futbolcuların gelir kaygısı olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anket sonuçları, ailedeki birey sayısına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi($P < 0.05$). 3-4 kişilik aile birey sayısına sahip futbolcuların süreklilik kaygı skorları 5-7,8-10 birey sayısı skorlarından anlamlı derecede düşük bulundu($P < 0.05$). Aile birey sayısı azaldıkça futbolcuların gelir kaygısı azaldığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anket sonuçları, ailedeki birey sayısına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösterdi($P > 0.05$).

Anket sonuçları, sporcuların konut durumlarına göre süreklilik ve durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösterdi($P > 0.05$).

Gelir durumlarına göre sporcuların süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlendi($P < 0.05$). Anket sonuçları, 601 Türk lirasından az geliri olan futbolcuların süreklilik kaygı skorları daha fazla geliri olan futbolcuların durumlarına göre süreklilik kaygı skorları anlamlı derecede yüksek bulundu($P < 0.05$). Gelir durumu düşük olan futbolcuların geçim kaygılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gelir durumlarına göre sporcuların durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlendi($P > 0.05$). Bedir (2008) taekvandocular üzerinde yapmış olduğu çalışmaya katılan deneklerin aile gelir seviyesi düşük olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $33,00 \pm 12,961$, müsabaka sonrası $30,71 \pm 12,338$ olarak; aile gelir seviyesi orta olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $36,51 \pm 10,142$, müsabaka sonrası $33,03 \pm 8,895$ olarak ve aile gelir seviyesi yüksek olanların müsabaka öncesi durumluluk kaygı puanları ortalaması $32,33 \pm 4,899$, müsabaka sonrası $27,78 \pm 8,212$ olarak tespit edildi.

Anket sonuçları, sporcuların günlük hayatta kendilerini tanımlamalarına göre süreklilik kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görüldü($P > 0.05$). Anket sonuçlarına göre sporcuların günlük hayatta kendilerini tanımlamalarına göre durumluluk kaygı skorları arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösterdi ($P > 0.05$). sinirli futbolcuların durumluluk kaygı skorları diğer, sakin ve dışa dönük futbolcuların durumluluk kaygı skorlarından anlamlı derecede yüksek bulundu ($P < 0.05$). Benzer çalışmalar farklı liglerde mücadele eden daha futbolcu üzerine yapılarak psikolojik destek geliştirilmeli ve psikolojik desteğin futbolcuların süreklilik ve durumluluk kaygı üzerine olumsuz etki seviyeleri azaltılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acar, M.F., (2000). *Kurumsal Temelleriyle Futbolda Çocuk ve Gençlerin Antrenmanları*, Meta Basım, S, 61, 69, İzmir.
- Aksoy, F., (2012), *Kuvvet Sürat Dayanıklılık Koordinasyon Dirilleri*, Has Matbaacılık S, 9, 14, 15.
- Aydın, İ., (2003), *Hakemlerin Maç Öncesi Durumluluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması ve Bazı Değişkenlerin Durumluluk Kaygularına Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Başer, E., (1998). *Uygulamalı Spor Psikolojisi*, Bağırman Yayınevi, S.25-65, Ankara.
- Bedir R., (2008). *Taekwondo Milli Takım Sporcularının Durumluk Kaygı Düzeylerinin Başarıya Etkisi*, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi, S:39, Konya.
- Ergun, B., (1996). *Futbolda Psikoloji ve Başarı*, Bağırman Yayınevi, S, 111, Ankara.
- Erkan, B., (2011). *13-21 Yaş Arası Futbolcularının Yaşadıkları Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Ersoy G., (1998). *Amerika Ve Kanada Diyet Derneklerinin Görüşleri : Fiziksel Uygunluk ve Sportif Performans İçin Beslenme*, Spor Ekin Yıl.2, Sayı.3, Ankara.
- İnal, A.N., (2004). *Futbol'da Eğitim Öğretim*, Nobel Dağıtım 2.baskı S, 18, 19.
- İrim, T., (2011)., *Denizli Süper Amatör Kümede Başarılı Olan Takımlarla Başarısız Olan Takımların Bazı Fiziksel Ve Fizyolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması*, T.C.Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, S:10, Kütahya.
- Konter, E., (1998). *Sporda Psikolojik Hazırlığın Teori ve Pratiği*, Bağırman Yayınevi, Ankara.
- Konter, E., (1996). *Sporda Stres ve Performans*, Saray Kitapevi, İzmir.
- Morpa Spor Ansiklopedisi, (2005). *Morpa kültür yayınları* cilt 2, S. 108, 109, 121, İstanbul.
- Özgür, T., (2012). *Futbol Oyuncularında Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Oynadıkları Pozisyona Göre Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Fizyoterapistliği Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tavacıoğlu L., (1999). *Spor Psikolojisi*, Bağırman Yayınevi, Ankara.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:15.12.2017 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.12.2017

Sıcak Ortamda Egzersiz ve Sportif Performans

Halit EGESoy, Ayşegül YAPICI, Ahmet ALPTEKİN
Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Denizli, TÜRKİYE
E-Posta: hegesoy@pau.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, sıcak ortamlarda yapılan egzersizlerin sporcuların performans ve sağlığı üzerindeki etkilerini daha önce yapılmış çalışma sonuçlarının ışığında incelemektir. Farklı ısı ortamlarında yapılan egzersizler, organizma üzerinde farklı etkiler göstermektedir. Isı artışı 21-24 derece arası nötral sıcaklıklarda yapılan egzersiz sırasında, sıcak ve nemli hava koşullarının etkisiyle organizma üzerindeki yükler oldukça artmaktadır. Bu durum, sıcak ortamlarda spor yapan sporcular üzerinde ciddi tehditler oluşturmaktadır. Vücut sıcaklığının belirlenen dar aralıkta sabit tutulması sadece sporcuların performansını düzenlemek adına değil, aynı zamanda ortaya çıkabilecek ölümcül sonuçların önüne geçebilmek için de önem taşır. Vücut sıcaklığındaki artış ile beraber ortaya çıkan koşullar, bunların hangi değerlerin üstünde hayatı tehdit eden boyutlara ulaştığı ve sıcaklık stresinin performans üzerine etkileri konusunda literatürdeki bilgiler ve bu konu üzerine yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ve ortam sıcaklığında meydana gelen zorlayıcı değişiklikler de bu anlamda tartışılması gereken önemli çevre koşullarından bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada 1999-2016 yılları arasında yayınlanan farklı ortamlarda(sıcak) egzersiz alanındaki çalışmaların derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Günümüzün şartları gereği çevre koşullarının insan üzerindeki olumsuz etkileri azalmasına rağmen, insanlar sıcak ortamlarda egzersiz yapmaya devam edecektir ve bu vücut üzerinde stres yaratan ortam da performans üzerinde olumsuz etkiler yaratacaktır. Böyle ortamda günlük yaşamda daha verimli hareket edebilmeye ve performansın artmasına yönelik bilimsel araştırmaların çoğalması, insanoğlunun değişik koşullarda vereceği yanıt açısından önemli olacaktır.

Anahtar Kelimeler: sıcak ortam; egzersiz; performans



Exercise in Hot Environment and Sportive Performance

Abstract

The purpose of this study is to examine the exercises performed in hot environments on the performance and health of athletes in the light of the results of previous studies. Exercises made in different heat environments have different effects on the organism. During exercise at neutral temperatures between 21-24 ° C, the load on the organism is increased by the effect of heat and humid weather conditions. This condition poses a serious threat on athletes doing exercise in heat environments. Keeping the body temperature constant in the determined narrow range is important not only for regulating the performance of the athletes but also for avoiding the deadly consequences that may occur at the same time. The literature on the effects of temperature stress on the performance and the extent to which these values have reached life-threatening dimensions, and the research done on this subject, are few to be seen. And the compulsive changes that take place in the ambient temperature are confronted as one of the important environmental conditions to be discussed in this sense This study is a qualitative research. Qualitative research methods have been used in the study to analyze and interpret the studies in the (hot) exercise field in different environments published between 1999 and 2016. Document analysis was used as data collection method in the study. Then the obtained data were analyzed by content analysis method. Even though the negative effects of environmental conditions on the environment are reduced due to today's conditions, people will continue to exercise in hot environments and this stressed environment will have a negative effect on performance. it is evaluated as important in terms of the answer to be given in different conditions.

Keywords: heat environment; exercise; performance



1. Giriş

İnsan; çevre sıcaklığı değiştiği halde vücut sıcaklığı sabit kalan bir varlıktır. Normal koşullar altında insan vücudunun iç ısısı 35-41 C arasında sabit tutulmak üzere programlanmıştır. Bu aralığın dışında meydana gelen sıcaklık dalgalanmaları ölümcül sonuçlara neden olabilir. Vücut sıcaklığının belirlenen dar aralıkta sabit tutulması sadece sporcunun performansını düzenlemek adına değil, aynı zamanda ortaya çıkabilecek ölümcül sonuçların önüne geçebilmek için de önem taşır. Egzersiz esnasında dışsal ve içsel uyarıların bileşimi termoregülasyon sistemini zorlayabilir; bunun sonucunda da performans sınırlanır. Özellikle büyük eforla yapılan yarışma türü egzersizlerde, alışık olunmayan sıcak hava koşulları performansı sınırlayacaktır. Sıcak havada gösterilen performans sırasında deri ve kaslar organizmadaki kanı paylaşmaya çalışır. Kasların performansı devam ettirmesi için oksijenden zengin kana gereksinim varken, deride vücut sıcaklığı düzenlenmeye çalışılırken daha fazla kana gereksinim duyulur. Bu durumda ne deri, ne de kaslar gerekli kanı alamayacaktır (Binnet,2007). Egzersizler 25°C ısı ve %60 nemin üzerinde yapıldığında, vücutta termal strese neden olmaktadır (Burke,2010).

ABD İklim Araştırma Merkezi tarafından yapılan çalışmalarda; soğuk ortamda kas tonusunun ve viskozitesinin arttığı, kasın kasılma ve antagonistlerin gevşeme sürelerinin uzadığı, sinir iletilisinin yavaşladığı, refleks yanıt süresinin uzadığı, beceri ve koordinasyonun bozulduğu ve fiziksel performansın olumsuz etkilenebileceği saptanmıştır(Wenger,2001). Sıcak ortamda, hem egzersiz, hem sıcak hava vücut sıcaklığının artışına neden olur. Bu da kalp damar sisteminin üretilen sıcaklığın uzaklaştırılması için daha fazla çalışması anlamına gelir. Bu durum vücut üzerinde olumsuz etkilere yol açarak iç sıcaklığın artmasına ve performansın yine olumsuz etkilenmesine neden olur Normal hava şartlarında enerji rezervlerinin %80'ini kullanabilen sporcu, sıcak ortamda egzersiz yaptığında bu kullanım düzeyine gelemeden bitkinleşir ya da bu kullanım düzeyine daha düşük bir iş yükünde ulaşır (Pilcher vd., 2002; Erdoğan ve Güzel,2012). Sıcak havada buhar basıncının artışı, evaporasyon sırasında deri ile hava akımı arasındaki ilişkiyi bozmaktadır. Bu da buharlaşmanın azalmasına neden olur ki, böylece ısı kaybı zorlaşır (Günay vd.,2006; Maughan vd.,2010).

Egzersizde en önemli faktör, genç bir kişide, egzersiz yoğunluğu ile oranlı olarak, kas kontraksiyonu ile oluşan metabolik enerjinin artmasıdır. Bazal şartlarda ısı oluşumunun (M) minimum değeri 80 watt kadardır. (1 Watt= 0.01433 kcal /dak) Oysa egzersizde 800 watt düzeyine çıkar. Kısa bir süre için 1600 watt olur. Genç bir sporcuda kas aktivitesi ile ısı oluşumunun 15-20 kat arttığı belirtilmiştir. Örneğin maratoncuda 2-2,5 saatlik koşuda 650w/m² metabolik ısı meydana geldiği bildirilmiştir. Bir an için ısı düzenleme mekanizmalarının iyi çalışmadığı farz edilirse, her 5 dakikada bir vücut ısısının 1°C artacağı kabul edilmektedir. Egzersizde ısı düzenleme mekanizmaları ile iç ısı 38-40 °C 'de tutulmaya çalışılır. Egzersizde, bu ısılarla çalışan kasların oksijen alımının yükseldiği kas veriminin arttığı bilinmektedir. Terleme ile ısı kaybı terin vücut yüzeyinden buharlaşması ile olmaktadır. 1g ter buharlaşırsa 0.6 kcal., 1 litre ter buharlaşırsa 620 kcal kaybedildiği bilinmektedir (Fox vd.,1999; Mc Ardle vd.,2006; Yıldız ve Arzuman, 2009; Erdoğan ve Güzel,2012).Sporcularda ortalama ter kaybı 2 L/saat olarak gösterilmiştir. Maraton koşusunda sporcunun günde yaklaşık 10 L. ter kaybettiği ve böylece yarışma sonunda sporcunun 6,1 kg zayıfladığı tespit edilmiştir, (m² başına 1,09 litre). Aynı şekilde uzun mesafe kürek sporcularında 1,0-1,2 L/saat ter buharlaştığı saptanmıştır. Düşük hızda koşan ultra maratoncularda ortalama sıvı kaybı 0,5L/saat'i geçmez. Hatta, 10 °C de yapılan futbol maçında 90 dk boyunca 2L /saat sıvı kaybedildiği bildirilmiştir (Mc Ardle vd.,2007; Burke, 2012).



Sıcak Ortamda Isı Kaybı Mekanizmaları

Dolaşım: Sıcak ortamda, istirahat halinde iken kalp debisi ve kalp hızı yükselir, periferik arteriyoller ve venler dilate olur. Sıcakta kalp debisinin %15-25'i deri kan akımına kayar ve özellikle el, alın, ön kol, kulak ve tibial bölgeden ısı dağılımı meydana gelir.

Buharlaştırma: Güçlü egzersizin ilk birkaç saniyesinde terleme başlar. Termal defans etkinliği, terin buharlaşmasına artmış periferik kan akımının eşlik etmesiyle olur. Soğumuş periferik kan merkeze kayarak soğumaya devam eder.

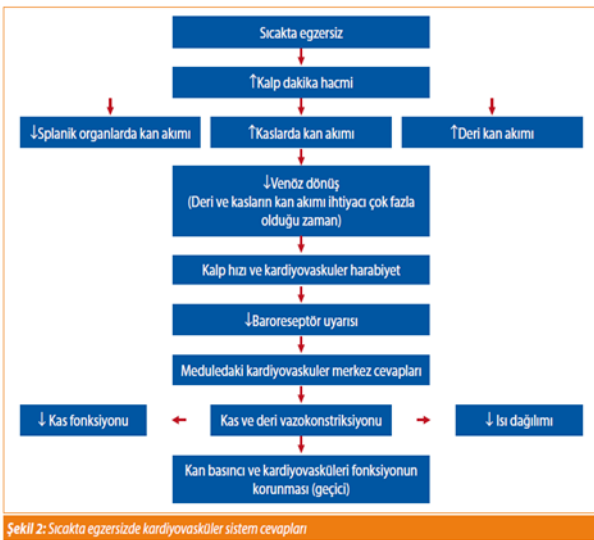
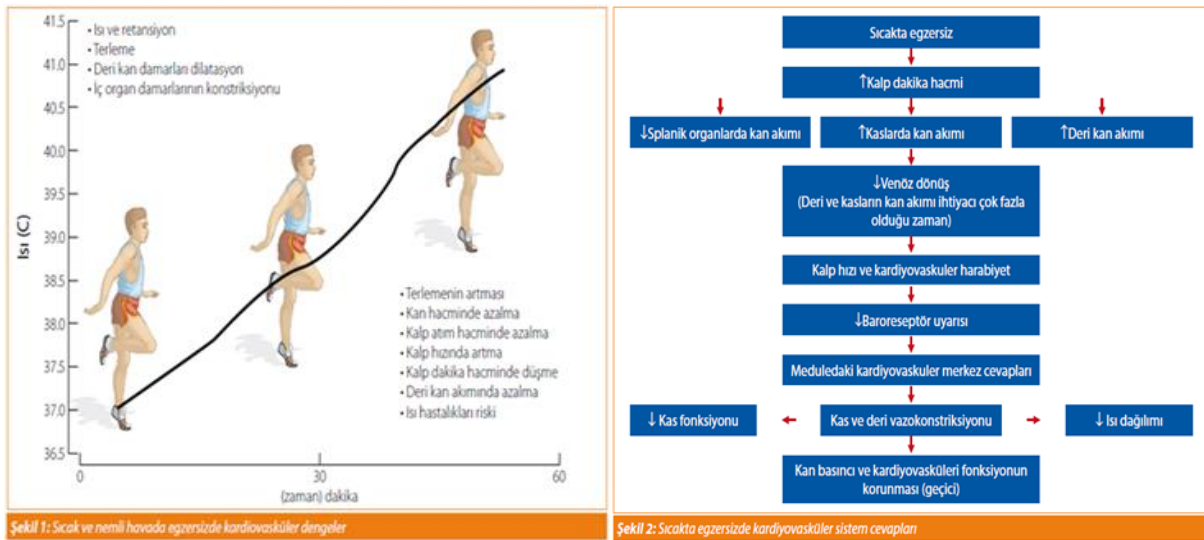
Hormonal düzenleme: Terleme ile su ve elektrolit kaybına karşın hormonal düzenlemeyle tuz ve sıvı tutulumu sağlanır. Aldosteron renal tübüllerden Na⁺ reabsorbsiyonu artırır. Ayrıca terin osmolalitesini düşürür. Aynı zamanda egzersiz ve/veya hipohidrasyon ile vasopressin serbestlenmesi artar. Böbrek toplayıcı tübüllerden sıvı emilimini artar (Pilcher vd.,2002; Mc Ardle vd.,2006; Yıldız ve Arzuman,2009; Erdoğan ve Güzel,2012).

Sıcak Ortamda Egzersize Kardiyovasküler Sistem Cevapları

Sıcak çevrede ağır egzersizde (%80 VO₂ maks. ve üzeri), rektal ısı 38-39 °C'ye yükselir. Kardiyovasküler sistem, iş yapan kasların oksijenden zengin kan akımını korurken, aynı zamanda kalp dakika hacminin büyük bir kısmını ısı dağılımını sağlamak amacıyla deriye transfer eder. Deriye giden kan akımı %80-95 artar. Kardiyovasküler sistem, kasların kan akımı ve deri kan akımı ihtiyacını sağlamaya çalışır. Çevre ısısının yükselmesi ile paralel kalp dakika hacminin büyük bir kısmının deride göllenmesi ile kalbe dönen kan miktarı (venöz dönüş) azalır. Ayrıca maksimal egzersizde aşırı buharlaştırma sebebiyle sıvı kaybının artmasına bağlı olarak hipovolemi meydana gelir. Egzersizin devamı ile venöz dönüşün azalması nedeniyle kardiyovasküler sistem kasların ve derinin kan akımı ihtiyacını karşılamada zorlanmaya başlar. Bu dengelemede kalp dakika hacmini korumak amacıyla, kalp hızı yükselir ve kompanse edilmeye çalışılır. Egzersizin devamında kan basıncı düşmeye başlar. Bu konumda kan basıncının normal sınırlarda devamı daha öncelikli olmaya başlar. Venöz dönüş azalmasıyla sağ kalp, pulmoner arter ve dolaşımında bulunan atriyal bara reseptörlerin yeterince uyarılamaması sonucu, medula oblongatadaki kontrol merkezlerinin uyarılması ile, sadece kaslar ve/veya sadece deri veya her iki alanda vazokonstriksiyon oluşumu ile kan basıncı ve kardiyovasküler sistem fonksiyonları normal sınırlarda korunmaya çalışılır. Ağır egzersizin devamında anaerobik metabolizmanın devreye girmesi ile laktat üretimi artar. Kanın splanik alandan çekilmesi, karaciğer ve böbrek kan akımı azalması ve kanın daha çok deri altına kayması sebebiyle; hem böbrek kan akımının azalması hem de karaciğerde Cori siklusu azalması hem de kas gruplarının kan akımının azalması ile laktat temizlenmesi yavaşlar. Kas ve kan laktat birikimi yükselir. Kaslardaki vazokonstriksiyon sonucu kaslara oksijen verilmesi, artıkların temizlenmesi yavaşlar ve oksidatif enzim aktiviteleri yavaşlamaya başlar, tamponlama sistemleri olumsuz etkilenir. Kaslarda ısı yükselmeye devam eder (Şekil 2). Sporcularda sıcakta egzersiz süresi uzadıkça hipertermi ve dehidratasyon oluşum hızı da yükselir. Bu yüzden ağır egzersizlerde ciddi karaciğer ve renal yaralanmalar görülebilir. Sonuçta yorgunluk gelişir ve sporcu performansı düşmeye başlar (Şekil 1). Aerobik kondisyonu iyi olan sporcuların sıcak ortamda egzersize ve hipertermiye daha dayanıklı oldukları bildirilmektedir. Yapılan çalışmalarda kasların kullandığı oksijen volümünün (VO₂ maks) belli oranlarında vücut sıcaklığının da farklı olduğu gösterilmiştir: VO₂maks %50 →37,3 °C VO₂maks %75 → 38,5 °C Sıcakta yapılan submaksimal yoğunlukta bir egzersizde, kalp dakika hacmindeki azalma düşük sınırlarda olduğu için, kalp atım hacmi de bu oranda azalır. Buna karşın kalp hızı artışı ile bu kompanse edilerek

kardiyovasküler sistem fonksiyonları normal sınırlarda korunur (Pilcher vd., 2002; Hasegawa vd., 2006; Chevront vd.,2006; Yıldız ve Arzuman, 2009; Maughan, 2010; Erdoğan ve Güzel, 2012).

Araştırmalar genelde sıcak havada yapılan aerobik egzersizler sırasında fizyolojik stresten dolayı dayanıklılık tipi egzersizlerde başarımın azaldığını gösterir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, 2001-2010 yılları arasında koşulan dünyanın sayılı maratonlarının (Berlin, Boston, Chicago, London, New York ve Paris) ve IAAF Gold Labeled yol yarışlarının bitiriş zamanları, bitiriş sıraları ve şehirlerin hava durumları analiz edilmiş; sonuç olarak her iki cins için çevresel faktörlerden en çok hava sıcaklığının performansı etkilediği rapor edilmiştir. Stockholm maratonunun 1980-2008 yılları arasındaki sonuçları incelendiğinde de yarışmayı bitiremeyen sporcuların hava sıcaklığı ve nemden etkilendikleri saptanmıştır (Vihma, 2010).



Şekil 1. Sıcak ve nemli havada egzersizde kardiyovasküler dengeler

Şekil 2. Sıcakta egzersizde kardiyovasküler sistem cevapları

Sıvı Dengesi

Hidrasyon

Sıcak iklime uyum sağlamış kişi yeterli sıvı sağlanması koşulu ile terin buharlaşmasını sağlayarak mükemmel soğuma sağlar. Egzersiz öncesi, sırasında ve sonrasında düzenli ve doğru sıvı alınımları ile kan volümü yükselir, hiperosmolalite düşer, sellüler dehidratasyon riski azalır, termoregülasyon iyileşir, ekstrasellüler sıvı volümü ve atletik performansın devamı sağlanır. Sıcak ortamda önceden soğutma ve su alınımları birlikte uygulandığında termoregülasyonun etkinliğinin daha arttığı ve kardiyovasküler strainin azaldığı bildirilmiştir. Egzersizde içilecek suyun özellikleri: Suyun sıcaklığı 8-12° C soğuk olmalıdır. Hipotonik olmalıdır. Az şekerli olmalıdır (4-8g/100ml). Tadı sporcunun ağız tadına göre hoş olmalıdır.

Sporda su içme programı (ACSM =American College of Sports Medicine)

*Yarıştan 2 saat önce 400-600 ml.



*Yarıştan 10-15 dakika önce 200-450 ml.

*Yarıшта her 15 dakikada bir 200ml.

*Çocuksa 100ml.

* Yarıştan sonra vücut ağırlığındaki her 1 kg kayıp için 1 litre su içilmelidir.

İçilecek olan suya, karbonhidrat 4-8mg/100ml., Na+: 20-60 mmol/L, K+: 2- 5 mmol/L eklenebilir. Egzersiz süresi 1 saati geçtiğinde tadını artırmak, sıvı retansiyonunu artırmak ve hiponatremiyi önlemek için sodyum ilave edilmelidir. Sporcu içecekleri de verilebilir. Araştırmalar rehidrasyon içeceğinin elektrolit ve karbonhidrat içermesinin sadece su alımına göre daha etkin bir rehidrasyon sağladığını göstermektedir. Rehidrasyon içeriğinin, litrede 20-60 mmol sodyum, 2-5 mmol potasyum içermesi ve egzersiz sırasında ve toparlanma döneminde sporcunun severek tüketmek isteyeceği bir tatta olması tavsiye edilmektedir (Yıldız ve Arzuman, 2009; Mc Ardle vd., 2007; ACSM, 2007; Burke, 2012).

Dehidratasyon

Hipohidratasyon koşullarında egzersizde kardiyovasküler sistem periferik dolaşımdan ziyade kalp dolmuş basıncını artırmaya çalışır. Fakat deriden ısı dağılımı ve kas kan akımı artışlarında kardiyovasküler sistem kapasitesi sınırlanır. Bu, periferik dolaşımdan merkeze kan transferi yapıldığında bile devam eder. Kalbe dönen kan hacmi azalır ve viskozitesi artar ve dolayısıyla venöz dönüş azalır. Sonuçta kalp atım hacmi azalır. Bu değişiklikleri kompanse edebilmek için kalp hızı yükselir. Buna rağmen kalp dakika hacmi azalmaya başlar. Deri ve kas fonksiyonları sınırlanır. Sonuçta ısı kaybı mekanizmalarının kapasitesi azalır ve ısı oluşumu ısı kaybından fazla olmaya başlar. Kas perfüzyonundaki azalma ile birlikte iç ısı yükselmesi (hipertermi) performansı sınırlar ve sıcak yaralanmalarına neden olur. Sıcakta egzersizde, ter kaybı rehidratasyon hızları ile karşılanamaz ise rektal ısı yükselir (42°C) dehidratasyon meydana gelir. Uzun süren egzersizlerde dehidratasyon ile sıcaklığın etkilerini birbirinden ayırmak kolay olmayabilir. Bu nedenle egzersiz sırasında alınan sıvı ile kaybedilen sıvı dikkatlice karşılaştırılmalıdır. Sporcunun aerobik kapasitesi iyi ise ve sıcaklığa iyi uyum (aklimatize) olmuşsa, sıcaklığa toleransının arttığı gösterilmiştir. Isı stresi ve dehidratasyon birlikte geliştiğinde fizyolojik mekanizmalar aşırı zorlanır. Performans düşer, eksternal ısı hastalıkları oluşum hızı artar.

Kişi sıcaklığa aklimatize ise ve aerobik kondisyonu iyi ise daha avantajlıdır. Eğer kişinin vücut ağırlığının %4,5 oranında dehidratasyon varsa, sıcaklığa tolerans %50'den daha fazla azaldığı bildirilmiştir. Egzersiz, ısı stresi ve dehidratasyon hepsi birlikte, plazma osmotik ve hidrostatik basınçları değiştirerek, vücutta sıvı dağılımının yeniden değişmesine neden olur. Sporcunun rektal ısısının 40°C'nin üzerine çıkması, organlarda sistematik hatalara ve merkezi sinir sistemi fonksiyon bozukluklarına neden olur. Sıcak çarpmaları ile ilintili klinik değişimler, bu konuda yeterince bilgi yoksa; sporcu, antrenör ve diğer personel tarafından algılanamayabilir. Oysa erken tanı ve buna bağlı olarak ısıyı uzaklaştıracak önlemlerin hızla alınması, sıcak çarpmaları sonucu ölüm riskini ve rahatsızlıkların oluşmasını yüksek oranda düşürebilir. Sıcak bitkinliği genellikle semptomatik tedavilerle ve sıvı desteğiyle giderilebilir ve sıcak bitkinliği yaşayan sporcu 24-48 saat sonra antrenmanlarına devam edebilir. Sıcak çarpmaları ölüm riski taşıdığından, gerçekleşmesi durumunda tıbbi yardım istenmelidir. Sıcak çarpmasına maruz kalan sporcuların antrenmanlara dönme süresi konusunda net bir bilgi olmamakla birlikte, kişiye bağlı olarak normale dönme sürecinin iki ay ile bir yıl arasında değiştiği bildirilmiştir.



Kramplar, dinlenme ve sıvı ve tuz (sodyum) destekleriyle giderilebilir. Krampların tedavisinden hemen sonra sporcunun maç ya da antrenmana devam etmesi mümkün olmakla birlikte, önerilen dönüş süresi bir gündür (Douglas vd.,1999; Maughan vd.,2010).

Dehidratasyonda Egzersiz Performansı

Kas kuvveti üzerinde dehidratasyonun etkisi ile ilgili çalışmalar tartışmalıdır. Bazı çalışmalarda performansta azalma görülürken bazılarında değişiklik bulunamamıştır. Vücut ağırlığının %5 ve üzerinde azalması sonucu gelişen dehidratasyonda kas kuvvet azalması görüldüğü bildirilmektedir.

Kas dayanıklılığı üzerinde yapılan çalışmalar da çelişkilidir. %3-4 dehidratasyonda kas dayanıklılığının azaldığını gösteren çalışmalar yanında, dehidratasyonun daha yüksek seviyelerinde kas dayanıklılığında bir değişiklik olmadığını bildiren çalışmalar da bulunmaktadır. Maksimum aerobik gücün genellikle %2-3 dehidratasyonda azaldığı ve egzersiz sıcakta yapıldığında, azalmanın daha belirgin olduğu gösterilmiştir. Sıcak çevrede, yoğun egzersizde %2'den daha az dehidratasyonda fiziksel iş kapasitesinin düştüğü gösterilmiştir. Aerobik güç değişmese bile, dehidratasyon artışı ile fiziksel iş kapasitesinin %35-48 azaldığı bildirilmektedir (Douglas,1999;McArdle,2007;Burke,2010).

Burada egzersiz yoğunluğu, süresi, çevre stres faktörleri ve kişisel farklılıklar gibi faktörlerin rol oynadığı bilinmektedir. Ciddi hipertermi koşullarında anaerobik performansın düştüğü gösterilmiş ise de, vücut ağırlığının %2,7'sine kadar hipohidratasyon gelişiminde, 15 sn. süreli Wingate anaerobik güç testi sonucunda anaerobik performansın değişmediğini ve ısı hastalıkları hasarının minimum olduğu bildirilmiştir. Sıcağa aklimatize olmuş ve uygun miktarda sıvı alan genç kızlarda sıcak ve nemli koşullarda yapılan egzersizde egzersize toleransın arttığı bulunmuştur(Nielsen,1993;Rivera,2006).

*Vücut ağırlığının %1,8 kaybedilirse egzersize tolerans azalır.

*Vücut ağırlığının %2 kaybedilirse performans zayıflar (70 kg kişide 1,4 L ter).

*Vücut ağırlığının %2,5 kaybedilirse çalışma kapasitesi %30 azalır.

*Vücut ağırlığının %5'i azalırsa çalışma kapasitesi %45 düşer.

Egzersizde; vücut ağırlığının %1,9 düzeyinde dehidrasyonda VO₂maks'ın %10 ve vücut ağırlığının %4,3 ü düzeyinde dehidrasyonda ise VO₂maks'ın %22 azaldığı bulunmuştur (Douglas,1999; Mc Ardle vd.,2007; Maughan vd.,2010; Burke,2010).

Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, sporcularda performans kaybını engellemek için yeteri düzeyde sıvı alınmasını önerilmektedirler. Yüksek sıcaklıkta yapılan egzersizlerde kas glikojen depolarında azalma oldukça fazladır. Bu durum hem karbonhidrat oksidasyonunu, hem de laktik asit birikimini arttırmaktadır. Laktik asitin birikmesi yorgunluğa sebep olarak performansı sınırlamaktadır (Cheuvront,2006).

Koruma tedbirlerinin zamanında ve düzgün bir şekilde alınması; sıcak çarpmaları, sıcak bitkinliğini ve egzersize bağlı krampları önlemede oldukça etkili olacaktır. Aktiviteye devam etme veya etmeme ile ilgili sıcaklık düzeyleri Tablo 1'de verilmektedir (Douglas vd.,1999; ACSM, 2007).



Tablo 1. Aktiviteye Devam Etme-Etmeme ile İlgili Sıcaklık Düzeyleri

Sıcaklık (°C)	Aktiviteye devam durumu	Yüksek riskli kişiler*	Düşük riskli kişiler**
≤10.0	Genelde güvenli, sıcak çarpması (SÇ) kişisel faktörlere bağlı	Normal aktivite	Normal aktivite
10.1---18.3	Genelde güvenli, SÇ riski var	Normal aktivite	Normal aktivite
18.4---22.2	SÇ ve diğer riskler başlıyor, yüksek riskliler kontrol altında olmalı ya da yarışmamalı	Dinlenme süresi yükseltilmeli, sıvı alımı kontrol edilmeli	Normal aktivite
22.3---25.6	Tüm kişiler için risk artar	Dinlenme süresi yükseltilmeli, toplam aktivite süresi azaltılmalı	Normal aktivite, sıvı alımı kontrol edilmeli
25.7---27.8	Yüksek riskliler için risk fazla	Yüklenme-dinlenme oranı 1:1, toplam aktivite süresi düşürülmeli	Normal aktivite, sıvı alımı kontrol edilmeli
27.9---30.0	SÇ riski için iptal düzeyi	Yüklenme-dinlenme oranı 1:1, yoğunluk ve toplam aktivite süresi düşürülmeli	Aktivitenin yoğunluğu ve uzunluğu gözden geçirilmeli, bireyler izlenmeli
30.1---32.2	HAYIR	Aktivite durdurulmalı ya da İptal edilmeli	Aktiviteye sınırlama getirilmeli, bireyler tüm gün boyunca sıcaklık ve nemden korunmalı, semptomlar izlenmeli
>32.2	HAYIR	Aktivite iptal edilmeli	Aktivite iptal edilmeli

*Sıcaklığa uyum sağlamamış, fiziksel uygunluğu düşük kişiler

(ACSM,2007)

**Sıcaklığa uyum sağlamış, fiziksel uygunluğu yüksek kişiler

Sıcak Stresine Dolaşımsal Yanıtlar

İstirahatte;

Sağlıklı bir insanda pasif (fiziksel aktivitesiz) tüm vücut ısıtması önemli bir kardiyovasküler stres yaratır; Nabız istirahatte 100'e, Q (Vm) normotermik istirahat değerinin 2,5 katına çıkabilir Bu, egzersizin yarattığı kardiyovasküler strese yakındır.

Egzersizde;

Sıvı kaybı kan plazma hacmini azaltır (Sıvı kaybının yaklaşık % 10'u kan plazmasından ve yaklaşık %50'si dokular arası sıvıdan gelir.

- İç organlara giden damarlar daralır, deri ve kas damarları genişler.
- İlerleyen egzersizde artan plazma kaybı ile vücutta dolaşan kan miktarı daha da azalır
- Mevcut (azalmış) kan miktarının dağılımında aktif kasların kan akımının korunması, sıcaklığın kontrolünün önüne geçer,
- Mevcut kanın daha azı deriye gönderilir.
- Deri kan akımı azalır ve vücut iç sıcaklığı hızla artar (Fox vd., 1999; Pilcher vd., 2002; Maughan vd., 2010).



Sıcağa Adaptasyon Ne Kadar Sürer?

Vücudun ısıya uyumunun, sıcağın kötü etkilerini azaltabileceği ile ilgili çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Vücudun sıcağa uyum mekanizmalarının devreye girmesi için 1-2 haftaya gereksinim vardır ama tüm mekanizmalar aynı sürede devreye girmemektedir.

Sıcak bir ortamda egzersiz yapan sporcuda, sıcağa uyum için vücudunda fizyolojik bazı değişiklikler gözlemlenir. Bunlar; dolaşımında artma, artmış plazma volümü, daha erken terleme, ter ile gerçekleşen elektrolit kaybında azalma, cilt kan akımında azalma gibi fizyolojik değişikliklerdir.

Sıcağa uyumda ilk belirtiler üçüncü günden itibaren gözlenmeye başlar ve 10-14 günlük bir sürede tamamlanır. Sıcak ortamda yapılacak egzersizlerde, ilk birkaç gün egzersiz yoğunluğunun düşürülmesi daha sonra uyum gerçekleştikçe kademeli olarak yükseltilmesi benimsenmelidir. Başlangıçta egzersiz şiddetinin maksimum oksijen tüketiminin %70'nin altında, sürenin 20 dk civarında olması önerilmektedir. Optimal aklimatizasyon uygun hidrasyonla sağlanır. Aklimatizasyonla rektal ısı ve kalp hızı azalırken terleme miktarı artar. Deri damarlarına olan kan transferi artar bu şekilde vücut kor ısısının daha az yükselmesi sağlanır. 10 gün sonunda terleme kapasitesi 2 katına çıkar ve ter içeriği tuzdan daha fakir olur.

Sıcak ortamda egzersizde performansı etkileyen en önemli faktör artan vücut iç sıcaklığıdır. Bir araştırmada, antrenmanlıların sıcak havada (40C, %10 RH), %60 VO₂maks şiddetinde egzersizi; 1.gün 48 dakika , -9-12.gün 80 dakika sürdürebildikleri ve bitkinliğin her iki durumda da vücut iç sıcaklığı 39,7°C'da başladığı bildirilmiştir (Nielsen vd., 1993; Takatori vd., 2002; Hasegawa vd., 2006, Rivera,2006; Wendt vd., 2007).

Sıcak ortamda egzersiz yapan kişinin vücudunda fizyolojik bazı değişiklikler gözlemlenir. Meydana gelen bu fizyolojik değişiklikler ve aklimatizasyon süreleri Tablo 2.de verilmektedir.

Tablo 2. Sıcak ortamda vücutta oluşan fizyolojik değişiklikler ve aklimatizasyon süreleri

Uyum	Aklimatizasyon için gerekli gün sayısı
Egzersiz anında kalp frekansının düşüşü	3-6
Kan plazmasının hacminin artması	3-6
Ter içerisindeki Sodyum yoğunluğunun düşmesi	5-10
Terleme oranının artışı ve terlemeye başlama eşiğinin düşmesi	7-14
Kan damarlarının genişlemesi	7-14

(Wendt vd., 2007)

Sıcağa Adaptasyon Neden Etkilenir mi? Egzersizde Bitkinlik Ve Vücut İç Sıcaklığı

Sıcak havaya yüksek nem eklendiğinde; adaptasyon sonucu artan performans bozulur ve egzersiz süresi 7 dakika kısalmır (~%10). Bu durumda yine bitkinlik ~40C iç sıcaklıkta ortaya çıkar (Nielsen vd.,1993; Rivera vd.,2006).



Antrenman Durumu Ve Sıcak Ortamda Egzersiz Süresi

Kişinin hidrasyon veya sıcağa uyum düzeyinden bağımsız olarak, yüksek aerobik dayanıklılığa sahip kişiler tolere edilemeyecek kadar yüksek ortam sıcaklıklarında egzersizi daha uzun sürdürebilirler (Cheung vd.,1998; Takatori vd.,2002; Pilcher vd.,2002).

Sıcak Ortamda Yapılan Egzersizde Enerji Depoları

Sıcak ortamda yapılan egzersizlerde enerji daha çok anaerobik glikoliz yolu ile elde edilir. Bu da laktik asidin birikiminin daha erken ve daha fazla olmasına neden olur. Glikojen depoları erken boşalır ve sporcuda yorgunluk ve bitkinlik oluşur. Bu durumda sporcunun performansının bozulmasına neden olur (Ünal,2002; Hasegawa vd.,2006; Maughan,2010).

Egzersiz ve Sıcak Stresinde Etkili Faktörler

•Antrenman

•Yaş

•Çocuklar

–Kor ısısı daha yüksek

–Terleme daha düşük

–Aşırı sıcakta performansı limitler

–Aklimatizasyon daha uzun sürer

•Cinsiyet

–Şartlar eşitlendiğinde fark yoktur.

–Kadınların terleme eşiği yüksektir.

*Isı Kayıp Yolu

–Isı kayıp yolu kadınlarda daha ziyade dolaşım sal, erkeklerde terleme yoluylaadır.

–Kadınlarda daha az dehidratasyon oluşur.

•Vücut kitesinin vücut yüzeyine oranı

–Kadınlar ve çocuklar az kitle çok yüzey nedeniyle avantajlıdır.

•Menstruasyon --Luteal fazda kor ısı yüksektir.

•Vücut yağ yüzdesi

–Fazla yağ ısı kaybını zorlaştırır (Fox vd.,1999; Pilcher vd.,2002; Rivera vd.,2006).

Sıcak Hava Şartlarında Spor Yapılırken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Sıcak havada egzersiz yaparken uyulması gereken önemli kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar aşağıda sıralanmıştır;

•İnce ve teri emecek özelliğe sahip giysiler giyilmelidir.

•Güneşli ortamda egzersiz yapılacaksa açık renkli ve güneş ışığını yansıtacak giysiler tercih edilmelidir.

•Egzersiz esnasında terleme ile kaybedilen su, aralıklı olarak (10-15 dakikada bir) içilen yarım bardak-bir bardak miktarında vücuda alınmalıdır.



- Egzersiz sonrasında, kaybedilmiş olan suyu tamamlamak üzere sık sık ve bol miktarda su alınmalıdır.
- 30 derecenin üzerindeki egzersizlerde antrenman süresi uzun tutulmamalıdır.
- Egzersiz esnasında şiddetli ağız kuruluğu, baş dönmesi, kaslarda güçsüzlük, bulanık görme vb. belirtiler görüldüğünde egzersiz kesilerek gölge ve serin bir ortama gidilmelidir (Pilcher vd., 2002, Maughan vd., 2010).

2. Sonuç

Günümüzün şartları gereği çevre koşullarının insan üzerindeki olumsuz etkileri azalmasına rağmen, insanlar sıcak ortamlarda egzersiz yapmaya devam edecektir ve bu vücut üzerinde stres yaratan ortam da performans üzerinde olumsuz etkiler yaratacaktır. Böyle ortamda günlük yaşamda daha verimli hareket edebilmeye ve performansın artmasına yönelik bilimsel araştırmaların çoğalmasında insanoğlunun değişik koşullarda vereceği yanıt açısından önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın devamı olarak, farklı popülasyonlar ile sıcak ortamlarda daha uzun süre kalınarak ve vücut iç sıcaklığının da ölçüldüğü koşullarda organizmanın vereceği yanıtların inceleneceği çalışmalar; dış ortamın getireceği olumsuzlukları en aza indirmeyi sağlayacak kıyafetlerin geliştirilmesi gibi hedefler göz önüne alındığında uygun olacaktır.



KAYNAKÇA

- ACSM (2007). Exertional heat illness during training and competition. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38; 39: 556-72.
- Aslan CS, Eyüpoğlu, E (2016). Farklı Ortamların (Soğuk, Sıcak ve Yükselti) Futbolcuların Performans ve Sağlığı Üzerindeki Etkileri. *Spor Hekimliği Dergisi*, 51: (2) 44-55.
- Binnet M (2007). Sıcaklığın futbolcu performansına etkisi. FIFA, UEFA ve TFF Ortak Araştırma Projesi, *TFF Tam Saha Dergisi*, Haziran Sayısı.
- Burke LM (2010). Fluid balance during team sports. *J Sports Sci* 15: 287-95.
- Cheuvront SN, Carter RIII, Haymes EM, et.al.(2006). No effect of Moderate Hypohydration or Hyperthermia on Anaerobic Exercise Performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38: 1093-7.
- Douglas JC (1999). 'Exercise in the Heat. I. Fundamentals of Thermal Physiology, Performance Implications, and Dehydration. *Journal of Athletic Training*, 34: 246-52.
- Douglas JC (1999). Exercise in the Heat. II. Critical Concepts in Rehydration, Exertional Heat Illnesses, and Maximizing Athletic Performance. *Journal of Athletic Training*, 34:253-62.
- Erdoğan M, Güzel NA, Sağiroğlu İ (2012). 'Soğuk ve Sıcak Ortamda Akut Dayanıklılık Egzersizinin Maks VO₂ ve Kan Laktat Düzeylerine Etkisi' *Spor Hekimliği Dergisi* Cilt: 47, S. 81-88.
- Fox EL, Bowers RW, Foss, ML (1999). (Çev.Cerit M.) 'Beden Eğitimi ve Sporun Fizyolojik Temelleri' Ankara: Bağırğan Yayın evi. S. 81-88.
- Günay M, Tamer K, Cicioğlu İ (2006). 'Spor Fizyolojisi ve Performans Ölçümü' 2. baskı. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Hasegawa H, Takatori T., Komura T. et al. (2006). 'Combined Effects of Pre-cooling and Water Ingestion on Thermoregulation and Physical Capacity During Exercise in a Hot Environment' *Journal of Sports Sciences*. 24;3-9.
- Maughan RJ, Shirreffs SM, Özgünen KT, et al. (2010). 'Living, training and playing in the heat: challenges to the football player and strategies for coping with environmental extremes' *Scand J Med Sci Sports*. 20 (Suppl 3):117-24.
- McArdle WD, Katch FI, Katch VL(2006). 'Essential of Exercise Physiology'3.Edition 531-631.
- McArdle WD, Katch FI, Katch VL(2007). 'Exercise Physiology Energy, Nutrition and Human Performance' Sixth Edition, 656-566.
- Nielsen B1, Hales JR, Strange S, Christensen NJ, Warberg J, Saltin B. (1993). 'Human circulatory and thermoregulatory adaptations with heat acclimation and exercise in a hot, dry environment' *J Physiol*. Jan,460:467-85.
- Pilcher JJ, Nadler E, Busch C (2002). 'Effects of hot and cold temperature exposure on performance: a meta-analytic review *Ergonomics*' 45: 682-98.
- Rivera-Brown A.M., Rowland T.W., Ramirez_Marrero F.A. et.al. (2006). 'Exercise Tolerance in a Hot and Humid in Heat-Acclimatized Girls and Women' *Int J Sports Med*, 923-63.



Takatori T., Hasegawa H., Yamasaki M. et al. (2002). 'Effects of Water Ingestion Interval on Thermoregulatory Responses During Exercise in the Heat' Japanese Journal of Physical Fitness and Sports Medicine. 51:317-24.

Ünal M (2002). 'Sıcak ve Soğuk Ortamda Egzersiz' Derleme, İstanbul Tıp Fak. Mec., 65:3.

Wendt D1, Van Loon LJ, Lichtenbelt WD (2007). 'Thermoregulation during exercise in the heat: strategies for maintaining health and performance' Sports Med. 37(8):669-82.

Wenger CB, Pozos RS (2001). 'Medical Aspects of Harsh Environments' Vol. 1. Textbooks of Military Medicine. Office of the Surgeon General, Borden Institute, Defense Dept., United States Army.

Vihma T (2010). 'Effects of weather on the performance of marathon runners' Int J Biometeorol 54: 297-306.

Yıldız SA, Arzuman P (2009). 'Sıcak ortamda egzersiz' Klinik Gelişim. 22:10-15.



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:10.07.2017 - Corrected:----- - Accepted:25.12.2017

Making Meaning and Not Just Sounds in Reading

Athena TILIACOS

E-Posta: athena1976@hotmail.com

Abstract

The purpose of this study in order to obtain efficacious material to try and answer my research question I have chosen to use the protocol analysis and verbal reports on thinking as a research method. This research generates verbal reports of thought sequences as a source of data about thinking. The relevance of this investigation in my own professional practice is of great importance as the school I work in has a vast majority of students whom are non-native English speakers and therefore the issue in reading without comprehension has arisen many times over the years. According to the findings, although the research was small scale the results have overall been very satisfying. The student reached understanding through various models. First by understanding through performance as he was able to think and act flexibly with what he knew (Perkins p.42) and therefore recognize the word night on the flash card. Moreover, by following the constructive model of understanding, the student was able” to construct and perfect his own performance through problem solving. recognizing....’what sounds right’ he has a target against which he can measure and evaluate his own performance” (Wood, p136). Wood’s description of the student’s meaning construction has similarities with Piaget’s theory of assimilation and accommodation where by assimilation the student uses the external environment, in this case the teacher and flash cards, to increase his previous knowledge (Piaget, 2013). As a result, the importance of the teacher’s role in being a facilitator for the student through this process towards understanding, because as stated by Wells, ” children are born with a drive to make sense of the world. They are active seekers of meaning” (1986,Wells cited in Arizona Department of Education, 1990, p.7) and we as teacher have the responsibility to insure students have all the necessary tools to be able to understand and make sense of this world.

Keywords: student; teacher; language



1. Introduction

In this assignment the focus will be to investigate a student's understanding of the meaning of words. During my teaching years I have very often encountered students (mainly E.A.L. English as an Additional Language) that have an excellent knowledge of both sounds and decoding and know how to apply this knowledge when reading, unfortunately this does not mean they understand what they are reading. The research question I will investigate is:

- How do we know if students have understood the meaning of the words they can read/sound out?
- how does teacher intervention enable the student to better understand the words/sentences he is reading?

The investigation I have carried out has 1 participant, a 5 year old boy from a transition class in an International school in Italy wherein English is the language we teach in and where the majority of students have English as an additional language (E.A.L). The student's mother-tongue is Italian, English is his second language and this school year is his second in the English speaking school. He currently has no other languages. Furthermore, the student has been assessed as gifted and talented. I have noticed he is a very active boy with a low attention span, very inquisitive and when engaged his attention span improves a bit. In order to investigate his understanding of words I have carried out a series of reading sessions with him. I have defined these as reading sessions and not lessons as in a transition class we do not have formal reading lessons. I will focus on one session in particular because it was the most interesting as it gave me the chance to investigate the student's understanding through different models. The student loves books and reading and very often chooses to read over other activities during the so called, quiet time, when students have a choice of activities set up at various stations within the classroom.

The student's spontaneity in wanting to read with me, helped in relation with making the research ethical and valid as I did not have to ask him to sit down and read and consequently it minimized the risks of what Labov (cited in Swann, 1994, p.27) calls 'the observer's paradox' where "although there are various ways of minimising the intrusion, the mere act of observing people's language behaviour (or, for that matter, other aspects of their behaviour) is inclined to change that behaviour". Furthermore, as pointed out by Hammersley and Atkinson (cited in Scott and Usher, 2010, p.138), it may be better not to give the student a full picture at the beginning in order not to compromise validity. Moreover, I have worked with EAL students for a big part of my life I therefore know how best to deal with these students in showing sensitivity towards their problems with regards to learning in a second language. Finally, hopefully these data results will be used across the school in order to help reinforce the E.A.L department and consequently increase the possibility of EAL students to learn the language whilst acquiring the curriculum (Arizona Department of Education, 1990).

In this assignment firstly, I will discuss the models of understanding. Then I will explain the reasons behind the chosen research methods. I will then proceed to present the results of my investigation weighing out the strengths and the limitations. Finally, in the last section of the assignment, I will draw conclusions and a final reflection.



Models of understanding

Perkins' model of understanding which distinguishes knowledge and understanding is relevant to my research (Perkins, 1997). This distinction applies to my investigation as my students have the knowledge of sounds and know how to apply this knowledge. Unfortunately this does not mean they understand what they are reading. This problem may be due to the fact that the majority of my students have English as a second language. In my area of inquiry and context the term understanding will mean not only to know the meaning of the words which have been read in order to make sense of the book, but to then be able to use them in different contexts such as conversations, to use them to socialize and to better understand the instructions given by the teacher. Furthermore, understanding the words will here mean to have them embedded in the language in a way that we can define the student as perfectly bilingual. The investigation will explore the nature and quality of my student's understanding through observation, talk and questioning. This is where I believe dialogical accounts of understanding will also help find answers to my initial questions. In my context understanding is more social and grounded in dialogue as words are used and learnt together with the others on a daily basis. This model of understanding will be used in order to define how, why and when the student applies and uses different skills to help himself reach the meaning of words. It will guide me through the investigation on how my student understands or how he doesn't understand words. Furthermore, this investigation will help distinguish if the student has learnt or understood. The difference is that learning can be limited to that context (e.g. a word can be recognized in a book but not when seen out of context like in another book). On the contrary, understanding will allow the student to take a step further in his learning and to recognize that word out of context. When you learn you acquire new information or facts or in this specific case a word, but to understand it has to imply that what has been learnt can be used in a different context. The difference between learning and understanding is that learning has its limitations. With respect to words and spelling, learning implies knowing how to spell properly. This can easily get forgotten. Whilst to understand how words work (e.g.: all words that describe pain derive from Greek hence the "k" sound is spelt "ch"- ache) is a step further than learning. Moreover, to understand is to acquire a skill that can be used in time and across subjects hence its importance.

2. Research Methods

In order to obtain efficacious material to try and answer my research question I have chosen to use the protocol analysis and verbal reports on thinking as a research method. This research generates verbal reports of thought sequences as a source of data about thinking (Ericson, 2002). This research technique is the most suitable for my research as it has frequently been used in reading research, for example, with novice readers who are asked to report on any difficulties they are encountering as they read a text. As my student is bilingual and will be reading in English, which is his second language, sources about his thinking process will be ideal to analyse how the student understands or does not understand the meaning of words by following his thoughts and reasoning. The protocol and verbal reports on thinking will also be helpful with working with such a young student, as at this stage (transition class) they are not writing as such and verbal exchange with teachers, peers and teaching assistants is part of the normal routine for them. Furthermore, my investigation will research how the student understands and modifies his understanding through speech as



according to Barnes, speech helps to try out new ways of arranging what we know (Barnes, 1992).

As I am one of the teachers of the class involved in the research and the teaching I carried out for the research is part of the daily routine with the student, no permission was needed from the participant or his parents. In order to safeguard the student's anonymity no name shall be mentioned in this assignment and the school the student attends, shall be referred to as an International school in Italy wherein English is the language students are taught in. As for the ethical considerations, permission was granted with a research consent form by the Deputy head of the school (Appendix 1).

The relevance of this investigation in my own professional practice is of great importance as the school I work in has a vast majority of students whom are non-native English speakers and therefore the issue in reading without comprehension has arisen many times over the years. Furthermore, teachers working in the school come from English speaking countries wherein EAL students have a different background to our students as English is the primary language used in the wider context on a daily basis. Whereas in our context, English is limited to the school day as outside school and in the playground the language used is Italian. Context has a major impact on EAL students and they therefore need tailored EAL support which teachers coming from English speaking countries might not have experienced.

3. Results

The student's enthusiasm for reading and love of books have enabled this research to be carried out without particular problems. The student is very lively and has a curious nature. He loves all types of books in general but his great passion are books on animals. Because it is a transition class (4-5- year olds) and reading is not formally part of the curriculum I have always waited for the student to come up to me with his books. The reading session I will refer to is when the student started reading the back cover of an Osbourne book where there were many titles of the other book series and he came across "Night Animals" as a title (Appendix 2). He read the title without problems sounding out the two words correctly and when asked by me, was able to explain what the title referred to in his native language. To explore his understanding of words through performance, I asked the student to read the word "night" again but this time decontextualized so with no picture clue. The picture clue he had previously was the front cover of Night Animals' book which represented a hedgehog and a sky filled with stars (Appendix 2). The student was not able to read the word "night" out of context. This proved that the student, although having the skills to decode the words, was lacking the vocabulary which would have helped him understand the meaning of the decontextualized decoded word. This issue is supported by Johnston and Afflerbach's research (cited in Paris and Hamilton, 2009,p.44) which shows that children are more focused on the decoding of the words rather than assessing their understanding of the sentence as they read. Furthermore in this particular case, a major hindrance to the student's understanding of the word's meaning when reading it out of context, was the fact that he read it following the Italian letter sound correspondence which led him to sound out the word incorrectly and therefore not to be able to recognize it. This is because according to Adams (cited in Paris and Hamilton,2009, p.44) children between 3 and 5 years, develop early awareness of reading from their early exposure to print as it is a crucial moment for improving their ability to identify and name letters. The student's first exposure has been of the Italian letter sounds



correspondence consequently this has influenced his letters and words sounding out and moreover, his understanding of the words he reads out of context. This supports Perkins's theory where, although the student has a mental model of understanding, in this case the Italian letter sound correspondence, this does not mean the student's understanding has taken place. This is where dialogical accounts of understanding were necessary to allow me to investigate the student's constructivist model of understanding and was ideal to get the student to reflect on what he had just read and try and fill the "gap" of his lack of letter sound knowledge. Perkins (cited in Wiske, 1997) describes that what learners do in response not only shows their current level of understanding but can also increase it. This increase of understanding happened when I questioned the student about the word and asked him to think about it and to have a look back at the Osbourne back cover. He immediately realized the decontextualized word was "night". When I further questioned him as to why did he think he could recognize the word on the book cover and not the one I had written on a blank piece of paper he knew that the picture of the sky with stars was the key to complete his understanding of the word "night" which is a tricky one at this stage (transition class) because of the -ght grapheme which is only thought in a grade 2 class (7-8 year olds). Furthermore the student was never exposed to this word before as his environment is an Italian one as both parents are Italian and he lives in Italy. This supports Pardo's view where teachers have a major role in creating contexts and learning opportunities that will support the construction of meaning (Pardo, 2004). Environments that value reading and writing, that contain a wide variety of texts, that allow students to take risks, and that find time for reading aloud and reading independently are contexts that effectively promote the construction of meaning (Keene and Zimmermann, 1997, cited in Pardo, 2002). I find Pardo's analyses, as to how students can improve their knowledge of vocabulary, very accurate, particularly when the student is an E.A.L student and hasn't been exposed enough to the language he is learning in, in this case English. This is why I believe a socio cultural theory to be a valid help in supporting student's understanding as it enables the student to explore the same word in a different context. The sociocultural context was a precious support to reinforce the student's understanding of the word "night" and for me to check for understanding through performance. When by exploring life cycles, which is part of our current unit, and in particular plant's life cycle, we came across the word "night" on a flash card, I checked if the student knew its meaning by questioning him. He sounded it out and recognized it and could explain how plants need sunlight, air, water and the night time to grow and live. The student's previous interaction with a more knowledgeable other, the teacher, was paramount for him to internalize the language and carry it into further performance such as the explanation of what plants need to live (Pavlenko and Lantolf, 2000, cited in Lantolf). As argued by Pavlenko and Lantolf (2000, cited in, Bancovic) children have agency and intentions which enable them to learn and construct their understandings through interaction with the environment. Questioning was crucial throughout my research to check understanding as a performance and for the student to follow the constructivist model of understanding. The IBO curriculum (International Baccalaureate Organization) encourages students to be active and independent learners through reflection and consequently to take action upon their thinking (www.IBO.org). With my simple but effective questioning regarding the word "night" with no picture clues, I led the student to build from his previous knowledge (the Italian sounds) towards new knowledge. This helped the student understand how he can capitalize on his mother tongue language knowledge in the development of his additional language (Watts and Truscott, 2000). The importance of questioning is highlighted by Wragg and Brown when they



state that students' own learning and thinking can improve significantly if they have the opportunity to respond to teacher's questions and to enjoy the process of interaction with them (Wragg and Brown, 2003).

Although the research was small scale the results have overall been very satisfying. The student reached understanding through various models. First by understanding through performance as he was able to think and act flexibly with what he knew (Perkins p.42) and therefore recognize the word night on the flash card. Moreover, by following the constructive model of understanding, the student was able to construct and perfect his own performance through problem solving. Recognizing... 'what sounds right' he has a target against which he can measure and evaluate his own performance" (Wood, p136). Wood's description of the student's meaning construction has similarities with Piaget's theory of assimilation and accommodation where by assimilation the student uses the external environment, in this case the teacher and flash cards, to increase his previous knowledge (Piaget, 2013).

4. Limitation of the investigation

Although the investigation gave satisfying results, a limitation was carrying out a small scale research which focused on a type of student in a specific context. The student besides being assessed as gifted and talented has a passion for animals and the possibility to choose freely the genre of books to read, as we were conducting the reading sessions, led to monothematic books where animals were the protagonists. I therefore did not investigate the student's understanding in a context that does not contemplate intrinsic motivation. This is a limitation to this research as stated by Gardner and Lambert (1972), although language aptitude accounts for a considerable proportion of individual variability in language learning achievement, motivational factors can override the aptitude effect (Zolt'n Dörnyei, 1998).

5. Conclusions

During this research I have gained valuable insights into students' understanding. Firstly, how various types of understanding are necessary to guide the student through his process of understanding and towards his next level of development as described by Vygotsky in his Zone of Proximal Development theory. Secondly, how the various types of understanding develop better in a meaningful, rich, engaging and active environment. Finally, the importance of the teacher's role in being a facilitator for the student through this process towards understanding, because as stated by Wells, " children are born with a drive to make sense of the world. They are active seekers of meaning" (1986, Wells cited in Arizona Department of Education, 1990, p.7) and we as teacher have the responsibility to insure students have all the necessary tools to be able to understand and make sense of this world.

"Tell me and I'll forget; show me and I may remember; involve me and I'll understand."
Chinese Proverb



KAYNAKÇA

Arizona Department of Education, Bilingual Unit, (1990), *Strategies for Teaching Limited English Proficient Students*

Banković, I., *Sociocultural theory and Second Language Acquisition.*

Barnes, D. (1992) *The Role of Talk in Learning.* In: Norman, K. (Ed.) *Thinking Voices.* London: Hodder and Stoughton.

Brown, G.A. and Wragg, E.C., 2003. *Questioning in the Secondary School.* Routledge.

Ericsson, K. A. (2002) *Protocol Analysis and Verbal Reports on Thinking* [online]. Available at: <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html> [accessed April 2017].

Gardner, R.C. and Lambert, W.E., 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.*

Koschmann, T. (1999) *Towards a Dialogic Theory of Learning: Bakhtin's Contribution to Understanding Learning in Settings of Collaboration.* In: *CSCL Proceedings of the 1999 Conference on Computer Support for Collaborative Learning.* Article No. 38. International Society of the Learning Sciences. Available at: <http://www.gerrystahl.net/proceedings/csc11999/A38/A38.HTM> [accessed March 2017].

Maslow, A. (1943) *A Theory of Human Motivation.* *Psychological Review* 50(4): 370-396. Available at: <http://ovidsp.tx.ovid.com/sp3.12.0b/ovidweb.cgi?&S=BJPNFPMKAFDDDFJLMNCMKJBI BCGDOAA00&PDFLink=B%7cS.sh.22.23.26.29%7c2&WebLinkReturn=TOC%3dS.sh.22.23.26.29%7c2%7c50%26FOR MAT%3dtoc%26FIELDS%3dTOC> [accessed 7 May 2017].

Paris, S.G. and Hamilton, E.E., 2009. *The development of children's reading comprehension.* *Handbook of research on reading comprehension, 1*, pp.32-53.

Perkins, D. (1997) *What Is Understanding?* In: Wiske, M. S. (Ed.) *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Piaget, J., 2013. *The construction of reality in the child* (Vol. 82). Routledge.

Scott, D. and Usher, R. (2010) *Researching Education : Data, Methods and Theory in Educational Enquiry* [online]. 2nd ed. London: Continuum International Publishing. Available at: <http://site.ebrary.com/lib/uon/detail.action?docID=10438515> [accessed April 2017].

Swann, J. (1994) *Observing and Recording Talk in Educational Settings.* In: Graddol, D., Maybin, J. and Stierer, B. (eds.) *Researching Language and Literacy in Social Context.* Clevedon: Open University Press.

Watts-Taffe, S. and Truscott, D.M., 2000. *Focus on research: Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom.* *Language Arts, 77*(3), pp.258-265.

Wiske, M.S. (1997). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice.* San Francisco, Jossey-Bass Publisher



Wood, D. (1988) *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.

www.IBO.org [Accessed April 2017]

Zolt'n Dörnyei (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp 117135- doi:10.1017/S026144480001315X

Appendices

Appendix 1: Book Cover

