



ULUSLARARASI BİLİM KÜLTÜR VE SPOR DERNEĞİ  
INTERNATIONAL SCIENCE CULTURE AND 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 4, Sayı 2  
Aralık 2018  
Volume 4, Issue 2  
December 2018



ISCSA\_UBiKS

e-ISSN: 2458-9373



[www.intjces.com](http://www.intjces.com)



[www.iscsa-a.org](http://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. İyi çalışmalar.

**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, 2018*

**Tasarım / Design**

Güngör DOĞANAY

**Web Yöneticisi /Web Admin**

Ali ALTUNAY

**Web & Email**

[www.intjces.com](http://www.intjces.com) & [info@intjces.com](mailto:info@intjces.com)

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



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1- İngilizce Öğretiminde Deyimsel İfadelerin Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi  
*The Examination of Views on the Need of Teaching Idioms in English*  
**Orhan ATAMAN, Abdurrahman KILIÇ** .....**1-14**
- 2- Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi  
*Examination of the Updated Middle School Social Sciences Curriculum in terms of Digital Citizenship and its Sub-Dimensions*  
**Murat AYDEMİR** .....**15-38**
- 3- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi  
*Investigation of Nutrition Habits of University Students in the School of Physical Education and Sports Depending on Some Variables*  
**Taner BOZKUŞ, Mine TURĞUT, Hacı Murat ŞAHİN, Mücahit OKUYUCU** .....**39-49**
- 4- Üniversitede Öğrenim Gören Hentbolcuların Serbest Zaman Tatmin ve Yaşam Düzeylerinin İncelenmesi  
*Investigation of Free Time Satisfaction and Life Satisfaction Levels of Handball Studying in University*  
**Fatih YAŞARTÜRK, Burak BİLGİN** .....**50-60**
- 5- Muay-Thai Antrenörlerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi  
*Investigation of the Leadership Styles of Muay-Thai Trainers by Different Variables*  
**Korkmaz ATALAY, Ender EYUBOĞLU, Aydın ŞENTÜRK** .....**61-75**



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:21.06.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:05.12.2018

## İngilizce Öğretiminde Deyimsel İfadelerin Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi\*

**Orhan ATAMAN, Abdurrahman KILIÇ**

Düzce Üniversitesi, Düzce, TÜRKİYE

**E-Posta:** [orhanataman@duzce.edu.tr](mailto:orhanataman@duzce.edu.tr)

### Öz

Bu çalışmanın amacı Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencileri ile bu kurumda çalışan öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde deyim bilgisi ilgili görüşlerini ve öğrencilerin deyimlerin öğretimine ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemektir. Araştırmada, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemi ile bahsi geçen kurumda öğrenim görmekte olan orta ve orta-üst seviye İngilizce bilgisine sahip 30 hazırlık sınıfı öğrenci ve 10 öğretim görevlisi dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu kullanılmıştır ve veriler katılımcılardan yazılı bir şekilde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce öğreniminde deyimler katılımcılar tarafından önemli görülmesine rağmen, kullanılan ders kitaplarında bu konuya yeterince yer verilmediği görüşünün hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu tür ifadelerle karşılaştıklarında onları anlamlandırmakta ve öğrenmekte zorlandıkları, dolayısıyla kullanmaya ihtiyaç duyduklarında da bu konuda eksiklik hissettikleri görülmüştür. Bu nedenle, bir yıllık süreyi İngilizce öğrenimiyle geçiren ve bu sürecin sonunda ileri düzeyde İngilizce becerilerine ulaşması hedeflenen öğrencilerin hedef dilin kültürel özellikleri hakkında da bilgi sahibi olmasını sağlayan ve özellikle de günlük hayatta, dilin gerçek ortamında kullanıldığında sıkça ihtiyaç duyulan deyimse ifadelere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** deyim; İngilizce; ihtiyaç analizi; hazırlık sınıfı

\* Bu makale 9-11 Mayıs 2018 tarihlerinde Manisa'da gerçekleştirilen 8. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.



## **The Examination of Views on the Need of Teaching Idioms in English**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine preparatory class students and instructors' views on learning and teaching idioms in English and whether the students need to learn idioms or not. Case study research design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study because it allows in-depth exploration and understanding of individuals' perceptions and perspectives about the issue in question. Criterion sampling method was used to determine the student participants in terms of their English proficiency. Therefore, 30 preparatory class students whose English levels were pre-intermediate and intermediate participated to the study. Also, 10 instructors participated to the study by employing convenience sampling method. Data was collected through a written interview form which had open-ended questions. Descriptive analysis method was used for the analysis of the qualitative data. As a result of the study, it was revealed that although nearly all of the participants thought that idioms were important in learning English, most of them claimed that they did not encounter with idioms in course books. Instead of this, they suggested they learned idioms from sources such as; magazines, newspapers, TV shows, songs and videos on the internet. In addition to that, students stated that they had difficulty in perceiving and learning idioms, so they felt insufficient when they needed to use an idiom to express themselves in a better way. It could be recommended that idioms, which are an important part of culture and everyday language, be included in the preparatory class curriculum since students are expected to be at B2 level at the end of one-year intensive English program.

**Keywords:** idiom; English; need analysis; preparatory class



## Giriş

Günümüzde büyük bir hızla gelişen teknoloji sayesinde artan ulaşım ve iletişim olanakları ve aynı zamanda bunlarla beraber hızla küreselleşen dünyada ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler gibi etkenlerden dolayı, milyonlarca insan farklı toplumlarla iletişim kurmak amacıyla yabancı bir dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Hatta birçok kişi için en az bir yabancı dil bilmek eğitim ve iş hayatında elzem duruma gelmiştir. Bu nedenle hemen hemen bütün ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmelerini hedeflemektedir.

Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi kuralları ve kelimelerin yanı sıra, hedef dilin ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini yansıtan deyimlerin öğrenilmesi de büyük bir öneme sahiptir. Deyimsel ifadeler; bu tür ifadeleri oluşturan sözcüklerin gerçek anlamlarının dışında kullanılması sonucunda, kendine has yeni bir anlam kazanan ve anlamı tahmin edilemeyen kalıplaşmış söz öbekleri olarak tanımlanabilir (Aksoy, 1988; Bateni, 2010; Merriam-Webster's Dictionary, 2018; Palmer, 2001). Deyimler, kısa, öz ve çarpıcı olma özellikleriyle bir dilde dilbilgisi kadar önemli bir yere sahiptir, “dile yumuşaklık, özgünlük, güzellik, anlamsal zenginlik, imgesellik ve renk katar” (Krupnov, 1976, akt. Güneş, 2009). Akkök (2011) deyimini oluşturan kelimelerin anlamlarının tek başına deyim anlamına etkisi olmadığı için, alanyazında bu tür söz öbeklerinin dilsel biçimlerinin çözümlenemez (noncompositional) dilsel birimler olduğu görüşünün yer aldığını ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, çoğunlukla deyimleri oluşturan kelimelerden biri veya daha fazlası anlam kaybına uğradığı için; deyimler, yalnızca barındırdıkları kelimelere karşılık gelen sözcükleri kullanmak suretiyle ve aynı dil bilgisi biçimleriyle başka dillere çevrilemezler. Ayrıca, dillerdeki her deyim bir kültür birikiminin sonucunda oluşmuştur ve deyimler; her dilin kendine özgü, başka dillerden ayıran bir yönünü oluşturur (Yavuz, 2010). Bu yüzden, yabancı dil öğrenenler için deyimleri öğrenmek ve bu meselenin üstesinden gelmek ulaşılmaz bir hedef olmaktadır (Andreou & Galantomos, 2007; Chuang, 2013, Nippold, 2003).

Bir dili öğrenmek, o dili konuşan toplumun kültürel özellikleri hakkında da bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir, deyimler ise dil ve kültür arasında köprü görevi görür. Delisle (2001)'e göre, anadilin ve yabancı dilin etkin kullanımı için dilbilgisi kurallarını veya kelimeleri bilmek yeterli değildir. Bunun yanı sıra, o dildeki deyimleri ve buna benzer özel anlamlara sahip ifadeleri de bilmek gerekir. Benzer şekilde, Aksan (2000) ve Çakır (2011) deyimlerin bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturduğu için ve çeşitli sosyo-kültürel özelliklerini yansıttıkları için, deyimlerin öğrenilmemesi durumunda, dil öğrenimi çabasının eksik kalacağını ifade etmiştir. Cooper (1998) ileri seviyede kelime ve (grammar) dil bilgisine sahip olan öğrencilerin bile deyimlerin kullanımıyla ilgili zorluklar yaşayacağını belirtmiştir. Bu nedenle hedef dile tam anlamıyla hâkim olabilmek için o dile ait deyimlerin öğrenilmesi ve bilinmesi gerekmektedir (Yavuz, 2010). Benzer şekilde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına (The Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) göre dil öğretiminde kullanılan materyallerde günlük konuşmalarda kullanılan ifadeler de yer verilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, günlük konuşma ifadeleri arasında yer alan deyimlerin de öğrenilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Burke (1998) İngilizce'de deyimlerin sıklıkla kullanıldığını ve İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin deyimleri anlamaması durumunda, o dili konuşan toplumla bütünleşemeyeceğini bu yüzden kendilerini grup içerisinde yabancı gibi hissedeceklerini ifade etmiştir. Ayrıca, Abisamra (2002) deyim bilgisine sahip öğrencilerin daha iyi iletişim kurabildiklerini ve hedef dili kullanma açısından özgüvenlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.





Deyimler anadil konuşmacıları tarafından günlük konuşma, kitap, gazete, televizyon programları ve ders gibi farklı bağlamlarda günlük hayatta oldukça sık kullanılmasına rağmen, yabancı dil öğretim materyallerinde bu konuya yeterince yer verilmediği söylenebilir (Cooper, 2012; Tarcaoanu, 2012). Bunun yanı sıra, Asl (2013) yabancı dil öğretmenlerinin İngilizce'yi öğrencileri için sadeleştirmeye ve basitleştirmeye çalışması sebebiyle, deyimlerin öğretimine gerekli önemi vermediklerini iddia etmiştir. Hatta, yine aynı sebepten ötürü öğretmenlerin deyimsele ifade kullanmaktan bilinçli bir şekilde kaçındıkları, bu tür soyut ve anlaşılması zor ifadeler yerine öğrencilerin daha kolay anlayabileceği basit ve somut kelimeleri kullanmaya meyilli oldukları dile getirilmiştir (Bulut, 2004; Mahmoud, 2002).

Buna ek olarak, yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında dil sözvarlığı içerisinde önemli bir yere sahip olan sözcük ve deyimlerin öğretimine yeterince önem verilmediği (Güneş, 2009), anadilde deyimlerin kullanım özelliklerini edinebilmek için maruz kalınan girdi yoğunluğuna karşın yabancı dil öğretiminde bu konuda sıkıntı yaşandığı söylenebilir (Yavuz, 2010). Bu durumda, yabancı dil öğrenenlerinin hedef dilde iletişimin kurmakta zorlanmasına ve birtakım problemler yaşamasına sebep olabilir. Bazı durumlarda deyimlerin yanlış anlaşılmasının ise son derece vahim iletişim kazalarına yol açabileceği de belirtilmelidir. (Güneş, 2009).

Bu tür söylemlerden yola çıkarak yapılan bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve bu kurumda çalışan öğretim görevlilerinin yabancı dil öğretiminde deyim bilgisine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin deyimlerin öğretimine ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrenciler ve öğretim elemanları İngilizce ders kitaplarında deyimsele ifadelere hangi oranda yer verildiğini düşünmektedir?
2. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce öğreniminde deyimsele ifadelerin önemi hakkındaki görüşleri nasıldır?
3. Öğrencilerin deyimsele ifadelerin bilinmesi ve kullanımı ile eksiklik yaşadığı durumlar hakkında öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri nasıldır?
4. Öğrenciler İngilizce'ye ait deyimsele ifadeleri öğrenirken ve öğretim elemanları da bunları öğretirken ne tür yöntem ve teknikler uygulamaktadır?
5. Öğrenciler İngilizce'ye ait deyimsele ifadeleri öğrenirken, öğretim elemanları da bunları öğretirken ne tür zorluklar yaşamaktadır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırma deseni olarak ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, sınırlı güncel bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlemler, mülâkatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar aracılığıyla ayrıntılı ve



derinlemesine bilgi toplandığı bir durum betimlemesidir (Creswell, 2013).Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Mevcut araştırmada, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının İngilizce öğreniminde deyimsel ifadeler ile ilgili görüşlerini paylaşarak durumu değerlendirmeleri istendiği için araştırma deseni olarak durum çalışmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıflarında bir yıl süreyle öğrenim görmekte olan 30 öğrenci ve yine aynı kurumda görev yapan 10 İngilizce okutmanı oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğretim elemanlarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci olarak katılımcıların belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak, öğrencilerin İngilizce seviyeleri esas alınmıştır ve orta ve orta-üst düzeydeki öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma konusu dikkate alındığında deyimsel ifadelerin yabancı dil öğrenim sürecinin başlangıç seviyelerindeki öğrencilerden ziyade, orta ve ileri düzeyde İngilizce bilgisine sahip öğrenciler tarafından ihtiyaç olarak görülüp görülmediğini, eğitimleri sürecince deyimsel ifadelerle ne oranda karşılaştıklarını ortaya çıkarmak daha anlamlı olacaktır.

Katılımcıların 17'si İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazanmış fakat hazırlık sınıfından muaf olamamış öğrencilerdir. Muafiyet sınav sonuçları ve geçmişte aldıkları İngilizce eğitimi dikkate alındığında bu öğrencilerin İngilizce seviyelerinin B1 olduğu söylenebilir. Diğer 13 katılımcı ise; ağırlıklı olarak mühendislik fakültesi öğrencisi olmakla birlikte öğrenim yılının ilk haftasında yapılan seviye belirleme sınavında en yüksek puanları alan ve bu sınav sonuçlarına göre A2 seviyesinde İngilizce bilgisine sahip olan öğrencilerdir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce bilgisinin orta ve orta-üst seviyelerde olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu kullanılmıştır ve veriler katılımcılardan yazılı bir şekilde toplanmıştır. Veri toplama aracında kullanılan açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının önerileri alınarak hazırlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde, toplanan veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve görüşülen kişilerin görüşlerini doğrudan yansıtmak amacı ile sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada elde edilen veriler, analiz sürecinin ilk aşamasında genel olarak incelenmiş ve daha sonra da kodlanmıştır. Ardından, bu kodlar ortak özelliklerine göre belirli temalar altında toplanmıştır. Bu şekilde, toplanan veriler, kodlar aracılığı ile kategorize edilmiştir. Ayrıca, bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak da yer verilmiştir. Bu doğrudan alıntılar çalışma grubundaki her öğrenciye (Öğrenci-1, Öğrenci-2, Öğrenci-3) ve her bir öğretim elemanına ( Öğr. El.-1, Öğr.El.-2, Öğr.El-3) bir numara atanarak sunulmuştur.



## BULGULAR

### İngilizce Ders Kitaplarında Deyimsel İfadelerin Yeri

Öğrenciler oldukça büyük bir çoğunlukla kullandıkları İngilizce ders kitaplarında deyimsele ifadelerle pek karşılaşmadıklarını ve bunlara oldukça az yer verildiğini ifade etmişlerdir. Kimi öğrenciler ise deyimlere hiç yer verilmediğini, bu nedenle deyimsele bir ifade öğrenmediklerini belirtmişlerdir.

- Öğrenci -14: *Bence çok az yer veriliyor. Koca kitapta ancak birkaç tane deyimsele ifade karşımıza çıkıyor. Bu da iyi bir şey değil, çünkü günlük hayatta çok kullanılıyor ve biz bunlardan başka pek çok şeyi öğreniyoruz.*
- Öğrenci-16: *Genellikle çok az yer veriliyor. Bence arttırılmalı.*
- Öğrenci-17: *Yalnızca hikâye kitabı okursak karşılaşıyoruz, ders kitaplarında neredeyse hiç yok.*
- Öğrenci-6: *Hiç verilmedi.*
- Öğrenci-12: *Bu zamana kadar gördüğüm hiçbir ders kitabında deyim görmedim.*

Öğretim elemanlarının bu konu hakkındaki görüşleri iki ana tema oluşturmuştur. Bir grup öğretim elemanı, öğrenciler arasındaki hâkim görüşe benzer şekilde, kullanılan İngilizce ders kitaplarında deyimsele ifadelerle yer verilmediğini belirtirken, diğer grup ise konuşmaya daha çok önem veren ve ileri seviyelerde kullanılan kitaplarda bunlara yer verildiğini belirtmiştir.

- Öğrt. El.-6: *Ben 10 yıldır grammar ya da Reading-Writing dersine giriyorum ve kullandığım kitaplarda çok az deyimsele ifade vardı. Olsa bile çocuklara öğretme amaçlı değil sadece okuma parçalarında nadiren gördüm.*
- Öğrt. El.-1: *A2 seviyesinin altındaki kitaplarda deyimsele ifadelerle yer verildiğini hatırlamıyorum.*
- Öğrt. El.-8: *Seviyelere göre değişmekle birlikte yer veriliyor. Örneğin, Listening&Speaking dersi için kullandığımız Northstar kitabında 3-4-5. Seviyelerinde deyimleri öğretmek için kısımlar var.*

### İngilizce Öğreniminde Deyimsel İfadelerin Önemi

İngilizce öğreniminde deyimlerin önemi ile ilgili olarak bütün öğrenciler bu tür ifadelerin önemli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun nedeni açıklarken öne sürdükleri gerekçeler ise şu temaları oluşturmuştur; deyimler hedef dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar, günlük hayatta konuşmalar içinde sıkça kullanıldığı için daha nitelikli ve akıcı bir iletişim sağlar, olası yanlış anlaşılmaların önüne geçer ve anlatılmak istenen bir meseleyi kısa yoldan özetleme imkânı sunar.

- Öğrenci-1: *Önemli olduğunu düşünüyorum çünkü deyimsele ifadeler diğer milletlerin kültürünü ve dilini daha iyi anlamamızı sağlar. Eğer bunları bilirsek iletişimde de yararı olur.*
- Öğrenci-5: *İngilizce öğrenirken amaç yurtdışına çıkmak, farklı insanlarla kültürlerle tanışmak ise deyimleri öğrenmek kesinlikle önemlidir.*



- *Öğrenci-11: Deyimler günlük dilde çok kullanılıyor ve eğer deyimleri bilmezsek yanlış anlayıp, yanlış cevap verebiliriz.*
- *Öğrenci-18: Bir dili öğrenmek sadece gramerini öğrenmekle sınırlı kalmamalı. Günlük olarak dilimizde deyimlere yer vermek bizim o dile hakimiyetimizi daha da geliştirebilir.*
- *Öğrenci-24: Bazen bir olayı uzun uzun anlatmak yerine, ya da daha kısa cevap vermek için kullanmalıyız. Bu da bizim konuşmamızın etkili olmasını sağlar.*

Öğretim elemanlarının tamamı İngilizce öğreniminde deyimlerin önemli bir yeri olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Deyimler günlük hayatta sıkça kullanıldığı için iletişim kurmada gerekli olması, ayrıca deyimlerin hedef dilin kültürel özelliklerini yansıtan ifadeler olması ve dil öğrenimi sürecinde bu tür kültürel unsurlara da yer verilmesi gerekliliği öğretim elemanlarının görüşlerinden ortaya çıkan temalar olmuştur.

- *Öğrt. El.-2: Günlük hayatta sıkça kullanılan ifadeleri hem kullanabilmek, hem de kendimize söylendiğinde anlayabilmek yabancı bir dil öğrenme amaçlarına büyük oranda hizmet edecektir.*
- *Öğrt. El.-3: Bu tür kullanımlar gerçekten dilin olmazsa olmazları, bu ifadeleri öğrenmeden öğrenciler o dilde iletişim kuramazlar diye düşünüyorum. Çünkü bu tür deyimlere genelde dizilerde ve filmlerde rastlıyoruz. Bu da gösteriyor ki, bu kullanımlar günlük hayatta çok fazla öneme sahip.*
- *Öğrt. El.-4: Herhangi bir yabancı dili öğrenirken, o dilin kültürünü öğrenmenin de önemli olduğunu düşünüyorum. Deyimler içinde bulunduğu dilin kültürel özelliklerini taşıdıklarından deyimlerin dil öğretim sürecinde belirli bir oranda yer alması gerektiğini düşünüyorum.*

### **Deyimsel İfadelerin Kullanımında Karşılaşılan Güçlükler**

Öğrenciler okuma (reading) becerisinde deyim kullanımı ile ilgili olarak; okuma parçaları içerisinde deyimlere sıkça yer verilmediği için bu beceri alanında deyim bilgisine dair ara sıra eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ders materyalleri haricinde okudukları hikâye ve gazete gibi yazılı dokümanlarda ise deyimlerin daha sık kullanıldığını ve bu gibi durumlarda cümleyi anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, buna benzer şekilde dinleme (listening) becerisinde de çoğu öğrenci yine ara sıra eksiklik hissettiğini ve bunun duyduğu ifadeyi çözümlene ve anlamlandırma ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

- *Öğrenci-2: Okuduğumuzda, tercüme yapmaya çalıştığımızda çok farklı şeyler çıkıyor.*
- *Öğrenci-10: Okuduğum deyimim deyim olduğunu anlayamıyorum.*
- *Öğrenci-11: Kitap okurken ve gazete okurken çok sık oluyor.*
- *Öğrenci-20: Fazla deyim bilmediğim için dinlerken ne anlama geldiğini anlayamıyorum. Fazla sık olmuyor ama bazen denk geliyor.*
- *Öğrenci-16: Dinlemede, ilk defa duyduğum deyimim yazılışını görmeden anlamıyorum.*

Öğretim elemanları, okuma becerisinde öğrencilerin deyimlerin anlamını bağlamdan çıkarmaya çalıştıklarını, anlamaya çalıştıklarını ve ara sıra sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dinleme becerisinde ise, öğrencilerin daha sık problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.



- Öğrt. El.-4: *Eğer okuma parçası deyim içeriyorsa öğrenciler deyimi de ana dillerine birebir çeviriyorlar ama anlayamadıkları bir cümle ile karşılaşıyorlar. Öğrencilerin bu sorunla deyimlerin doğru kullanım yolunu öğrenene kadar genellikle karşılaştıklarını düşünüyorum.*
- Öğrt. El.-9: *Dinlemelerde eğer deyim geçerse anlamakta zorluk çekiyor ya da yanlış anlıyorlar.*
- Öğrt. El.-3: *Dinleme yaparken bu tarz ifadelerle çok sık karşılaşıyorlar ve bu da sıkıntı yaratıyor. Bunu geliştirmek için ya yurt dışında bulunmaları ya da çok fazla dizi ve filme izleyip bu eksikliklerini kapatmaları gerekiyor.*
- Öğrt. El.-2: *Dinleme parçalarında geçen deyimse ifadeler en çok zorlanılanlar arasında.*

Öğrenciler yazma (writing) becerisinde deyim kullanımı ile ilgili olarak; kendilerini ifade etmek istedikleri şekilde, zihinlerindeki düşünceleri tam anlamıyla yazıya dökemedikleri için eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinde, aynı sorunların speaking (konuşma) becerisi için de geçerli olduğu görülmektedir, yani öğrenciler kendilerini sözel olarak ifade ederken de deyim kullanımı ile ilgili sıklıkla eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir.

- Öğrenci-2: *Yazmada aklımdaki şeyi tam olarak aktaramıyorum.*
- Öğrenci-8: *Demek istediğim deyimi birebir çevirince İngilizce'de bir anlam ifade etmiyor.*
- Öğrenci-12: *Çok sık oluyor. Kendimi tam anlamıyla ifade edemiyorum. Uzun cümle kurmak yerine deyimlerle hemen açıklayabiliriz.*
- Öğrenci-7: *Konuşurken kullanmıyorum çünkü bilmiyorum.*
- Öğrenci-14: *Deyim bilmediğim için kullanmıyorum ve tam istediğim gibi konuşamıyorum.*
- Öğrenci-17: *Konuşurken daha güzel olsun diye bir deyim kullanmak istiyorum ama o an bilmediğim için söyleyemiyorum ve güzel olmuyor.*

Öğretim elemanları yazma becerisinde günlük hayatta önemli bir yere sahip olan deyimse ifadeler kullanmak yerine, daha resmi ifadelerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle yazma becerisinde deyimse ifadelerin kullanılmasının bir eksikliğe yol açmayacağı görüşünü ön plâna çıkılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin deyimse bir ifade kullanmak istediklerinde ise, gerek yazma gerekse de konuşma becerisinde bu tür ifadeleri kelimelerin birebir çevirisiyle üretmeye çalıştıkları için önemli bir eksiklik hissettiklerini dile getirmişlerdir.

- Öğrt. El.-3: *Yazma konusunda da öğrencilerden günlük dilde kullanılan ifadeler yerine daha resmi ifadeler kullanmalarını istediğimiz için bir sıkıntı yaşadıklarını düşünmüyorum.*
- Öğrt. El.-4: *Öğrenciler herhangi bir konuda yazı yazarken bazen deyim kullanmak istiyorlar ama kullanmak istedikleri deyimın sözlükteki İngilizce karşılığına bakmak yerine deyimın birebir çevirisi yapma yolunu seçiyorlar. Bu durum deyimın yer aldığı cümlelerin anlamsal olarak hatalı olmasına yol açıyor. Öğrencilerin bu*



*sorunla deyimlerin doğru kullanım yolunu öğrenene kadar genellikle karşılaştıklarını düşünüyorum.*

- *Öğrt. El.-8: Konuşmada deyim kullanımı ile çok karşılaştığımı söyleyemeyeceğim. Eğer biliyorlarsa kullanıyorlar. Sorun Türkçe'den transfer yapmak istediklerinde oluyor. Deyimlerde birebir çeviri olamayacağı için bu tür bir yaklaşım sergilediklerinde yanlış kullanım oluyor.*

### **Deyimsel İfadelerin Öğrenimi ve Öğretiminde Kullanılan Teknikler**

Öğrenciler deyimssel ifadeleri daha çok izledikleri dizi, film, video ve şarkı gibi dilin bizzat günlük hayattaki hâliyle kullanıldığı ortamlarda; bunun yanı sıra, internette, sosyal medya mecralarında ve karikatürlerde deyimssel ifadelerle karşılaştıklarında bunların anlamını merak edip araştırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, kimi öğrenciler kitap okurken karşılaştıkları deyimleri öğrendiklerini ifade etmiştir.

- *Öğrenci-15: Videolarda, karikatürlerde vb. yerlerde görüyorum ve o cümleyi google'da araştırıyorum.*
- *Öğrenci-19: Sosyal medyada görselli şakalar gördüğümde aklımda kalıyor.*
- *Öğrenci-21: Sosyal medyada veya dizi/filmlerde karşına çıkarsa araştırıyorum.*
- *Öğrenci-28: Bazen film ve dizi izlerken ilgimi çekiyor. Bazen de bir okuma paragrafında.*

Öğretim elemanları deyimleri genellikle bağlamdan yola çıkarak o deyim hangi durumlarda kullanılacağını açıklayarak ve bunları örneklendirerek öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, İngilizce'deki deyimssel ifadeyi Türkçe'den benzer bir ifadeyle ilişkilendirerek açıkladıklarını dile getirmişlerdir.

- *Öğrt. El.-3: Önce ne anlama geldiğini açıklama şeklinde öğretiyorum. Daha sonra kullanılabileceği durumları örnekler vererek açıklıyorum. En sonunda onlardan bir diyalog ya da örnek cümle yazmalarını istiyorum.*
- *Öğrt. El.-9: Türkçe'de benzeri bir ifadeyle ilişkilendirip, örnek vererek.*

### **Deyimsel İfadelerin Öğrenimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler**

Öğrenciler deyimssel ifadeleri öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak, deyimleri oluşturan sözcüklerin genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılması sebebiyle bu tür ifadeleri öğrenmenin zor olduğunu belirtmişlerdir.

- *Öğrenci-4: Kelimeler gerçek anlamının dışında kullanılabilir.*
- *Öğrenci-15: Çeviri yaparak öğrenilmiyor ve mantığını kavramada zorlanıyorum.*
- *Öğrenci-22: Ezberlemek zor geliyor.*
- *Öğrenci-28: Kültür farklılıkları olduğu için bazı şeylerin tam karşılığı olmuyor.*

Öğretim elemanları ise, öğrencilerin deyimleri anlamlandırmakta güçlük çektiğini dolayısıyla bu anlamda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak, deyimlerin kültürel özellikler barındırması ve sözcüklerin gerçek anlamlarının dışında kullanılmasını ve öğrencilerin İngilizce'ye yeterince maruz kalmamalarını ileri sürmüşlerdir.



- *Öğrt. El.-1: Türkçe karşılıklarından tamamen farklı kelimelerle oluştuğundan zorluk yaşıyorum.*
- *Öğrt. El.-8: Kültür işin içine girdiği için anlamlandıramama sorunu oluşuyor.*
- *Öğrt. El.-3: Kullanılan ifadelerin gerçek anlamlarıyla hiçbir alakası olmaması bazen zorluk yaratıyor. Çok sık bir şekilde dile maruz kalmamalarından kaynaklanan zorluklar da yaşıyorum.*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrenciler İngilizce öğreniminde deyimlerin oldukça önemli olduğunu düşünmektedir. Araştırmada, ayrıca deyimlerin kültürün de bir parçası olduğu için, özellikle de günlük hayatta sıkça kullanılması sebebiyle iletişimi daha gerçekçi bir hâle getirdiği için deyimlerin öğrenciler tarafından önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Angel (2016)'in 15 dilbilim lisans öğrencisi ile yaptığı görüşmelerde, katılımcıların hepsi deyimlerin önemli olduğu görüşünü paylaşmıştır. Katılımcılar, dile tamamen hâkim olmak ve hedef dili doğal ve uygun bir biçimde kullanmak için deyimlerin öğrenilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Liontas (2002) farklı dilleri öğrenen 60 yetişkin öğrenciyle yaptığı çalışmada, deyimsel ifadelerin katılımcıların eğitimlerinin bir parçası olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Deyimlerin önemli olduğu görüşüne rağmen, mevcut araştırmada kimi öğrenciler kullandıkları İngilizce ders kitaplarında deyimsel ifadeler hiç yer verilmediğini; büyük bir çoğunluğu ise çok az yer verildiğini ifade etmiştir. Bununla ilişkili olarak, öğrencilerin deyimsel ifadeleri ders kitaplarından ziyade daha çok dizi, film, video, şarkı ve karikatürler gibi dilin kasıtlı bir şekilde eğitim amaçlı hazırlanmadığı; aksine dilin bizzat gerçek yaşamdaki hâliyle ve kültürel öğelerin de yer aldığı otantik (authentic) materyallerden öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Fakat, öğrencilerin deyim gibi mecazi anlam içeren ifadeleri okul dışında duymaları durumunda, Burke (1998) öğrencilerin bu tür ifadeleri yanlış anlama riskinin yüksek olduğunu, bu yüzden deyimsel ifadelerin derslerde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aksi halde, öğrenciler deyimsel ifadeleri uygun olmayan bağlamlarda kullanabilir ve zor durumda kalabilirler. Ayrıca, Noor ve Fallatah (2010)'a göre TV programları ve diğer ortamlar dilin öğrenilmesinde gerekli olan etkileşimsel ortamı sağlamadığı için, öğrenciler deyimlerin anlamını kavrama ve buna yönelik dönüt alma gibi dil öğrenimine temel oluşturan fırsatları kaçırmaktadırlar. Bu yüzden İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilere deyimleri uygun bir biçimde nasıl kullanacaklarını etkileşimli bir şekilde öğretmesi son derece elzemdir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin deyim öğrenirken en çok deyimlerde sözcüklerin genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılması sebebiyle zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, dört beceri alanında deyimlerin bilinmesi ve kullanılmasıyla ilgili olarak; öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinde, kullanılan deyimleri anlamlandıramadıkları için ara sıra eksiklik hissettikleri görülmüştür. Üretime dayalı beceriler olan yazma ve konuşma becerilerinde ise, genel olarak öğrencilerin deyim kullanmaya ihtiyaç duydukları durumlarda zihinlerindeki düşünceleri tam anlamıyla yazıya veya sözel ifadelere dökemedikleri için eksiklik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Angel (2016)'in çalışmasında katılımcıların büyük bir çoğunluğu deyimleri öğrenmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Deyimlerin kültürel öğeler barındırması ve deyimleri anlamak için bu kültürel öğeler hakkında da bilgi sahibi olma gerekliliği, bunun sebepleri olarak ileri sürülmüştür. Elthair (2003) deyimsel ifadelerin öğretilmesinde karşılaşılan zorlukları araştırmak amacıyla



yürüttüğü çalışmada öğrencilerin deyimisel ifadelerle yeteri kadar aşına olmadıkları, bu yüzden bu tür ifadelerle daha fazla ilgilenmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim elemanlarından elde edilen verilerin analizlerinin sonucunda, öğretim elemanlarının İngilizce öğreniminde deyimlerin önemli olduğu görüşünde hemfikir oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, kullanılan ders kitaplarında deyimlere hangi oranda yer verildiğine dair görüşleri incelendiğinde, genel olarak kullanılan ders kitaplarında deyimsel ifadelerle yeterince yer verilmediği ancak ileri seviyelerdeki dinleme ve konuşma odaklı kitaplarda bunlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Najarzedegan ve Ketabi (2015)'nin deyimisel ifadelerin öğretilmesiyle ilgili öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin tamamına yakını İngilizce'de deyimsel ifadelerin günlük hayatta önemli olduğunu, fakat aynı zamanda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için deyimlerin en zor alanlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların büyük bir çoğunluğu kullanılan ders kitaplarında deyimsel ifadelerle yeterince yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun deyimisel ifadeleri kullanmaktan kaçındıkları görüşünü paylaşmışlardır.

Öğretim elemanları deyimisel ifadelerin bilinmesiyle ilgili olarak öğrencilerin okuma becerisinde ara sıra sıkıntı yaşadıklarını, dinleme becerisinde ise daha sık problem yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Yazma becerisinde günlük hayata ait deyimsel ifadeler yerine resmi bir dil kullanılması gerektiği, fakat öte yandan konuşma becerisinde deyimlerin daha fazla önem kazanmasıyla birlikte öğrencilerin de daha sık eksiklik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin deyimsel bir ifade kullanmak istediğinde bunu anadildeki kelimeleri çevirmek suretiyle ifade etmeye çalıştıklarını ve bu sebeple çok yanlış ifadeler türettikleri dile getirilmiştir. Bu noktada, öğretim elemanları, deyimleri oluşturan sözcüklerin genellikle gerçek anlamlarının dışında kullanılması ve kültüre özgü olması sebebiyle öğrencilerin deyim öğreniminde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu tür problemlerin önüne geçmek için, öğretim elemanlarının deyim öğretiminde bağlam veya durum üzerinden örnekler vererek ve anadilden benzer deyimsel ifade örnekleri kullanarak deyimsel ifadeleri açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Maisa ve Karunakarans (2013)'in çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu deyimsel ifadelerin günlük hayatta oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan öğretmenler deyimsel ifadelerin tamamen yeni öğeler olarak ele alınmasını gerektiğini ve öğrencileri bu tür ifadelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmaya çalışmalarını teşvik etmenin etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak, Noor ve Fallatah (2010)'ın İngilizce Öğretmenliği bölümünden 60 öğrenci ile yaptığı çalışmanın sonucunda, bağlamın deyimlerin tanınması ve anlamlandırılması noktasında son derece önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi sonucunda, İngilizce öğreniminde deyimler katılımcılar tarafından önemli görülmesine rağmen, kullanılan ders kitaplarında bu konuya yeterince yer verilmediği görüşünün hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu tür ifadelerle karşılaştıklarında onları anlamlandırmakta ve öğrenmekte zorlandıkları, dolayısıyla kullanmaya ihtiyaç duyduklarında da bu konuda eksiklik hissettikleri görülmüştür.

Yabancı dil öğretiminde, öğrenenler hedef dilde kullanılan deyimlerle anadilde kullanılan deyimleri karşılaştırmalı, benzer ve farklı kullanım özelliklerini fark edebilmelidir. Bu nedenle, bir yıllık süreyi İngilizce öğrenimiyle geçiren ve bu sürecin sonunda ileri düzeyde İngilizce becerilerine ulaşması hedeflenen öğrencilerin hedef dilin kültürel özellikleri





hakkında da bilgi sahibi olmasını sağlayan ve özellikle de günlük hayatta, dilin gerçek ortamında kullanıldığında sıkça ihtiyaç duyulan deyimsele ifadelere yer verilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abisamra S N (2002). *Teaching Idioms*. <http://abisamra02.tripod.com/idioms> adresinden erişilmiştir.
- Akkök E A (2011). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi. *Dil Dergisi*, 143, 59-77
- Aksan D (2000). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy Ö A (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi Yayınları.
- Andreou G, Galantomos L (2007). Designing a Conceptual Syllabus For Teaching Metaphors And Idioms in A Foreign Language Context. *Porta Linguarum*, (9):69-77.
- Angel R D (2016). Learners' Beliefs about the Notion of Idiom. *English Linguistics Research*, 5(3),62-71.
- Asl F M (2013). The impact of Context on Learning Idioms in EFL Classes. *TESOL Journal*, 37(1), 1-12.
- Batani M (2010). Collocations and Idioms and Their Translatability. *Iranian Studies*, 43(5),591-597.
- Bulut T (2004). Idiom Processing in L2: Through Rose-colored Glasses. *The Reading Matrix*, 4(2),105- 116.
- Burke D (1998). Without Slang and Idioms, Students Are “In the Dark!”. *ESL Magazine*, 1(5),20 – 23.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün Ö E, Karadeniz Ş, Demirel F (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chuang Y (2013). A Study Of The Relationship Between College EFL Learners' Vocabulary Size And Idiomatic Reading Comprehension. *NCUE Journal of Humanities*, 7, 59-76.
- Cooper C (1998). Teaching Idioms. *Foreign Language Annals*, 31 (2), 255 – 266.
- Cooper T (2012). Processing of Idioms by L2 Learners of English. *TESOL Quarterly*, (33)2,233-262.
- Creswell J W (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri; Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çakır I (2011). How do Learners Perceive Idioms in EFL Classes? *Ekev Akademi Dergisi*, 15(47), 371-381.
- Delisle J (2001). *Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi*, (Çev. J. Umran Derkunt). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Eltahir R (2003). *Teaching and Learning Of Idiomatic Expressions And Multiword Verbs Of English in The Context Of Sudan*. Doktora Tezi. Hyderabad: University of Hyderabad.
- Güneş S (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Öğretimi: Yöntemler, Teknikler ve Uygulamalar. *Dilbilim*, 2 (2), 1-15.
- Liontas J I (2002). Exploring Second Language Learners' Notions Of Idiomaticity. *System*, 30 (3), 289-313.



- Mahmoud A (2002). Interlingual Transfer of Idioms by Arab Learners of English. *I-TESL-Journal*, 8(12), 1-5.
- Maisa S, & Karunakaran T (2013). Idioms and Importance of Teaching Idioms to ESL Students: A Study on Teacher Beliefs. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 1-13.
- Merriam-Webster's Dictionary (2018). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/idiom> adresinden erişilmiştir.
- Najarzadegan S, Ketabi S (2015). Teachers' Beliefs about Teaching Idiomatic Expressions: The Case of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (3), 120-132.
- Nippold M (2003). Mental Imagery and Idioms Comprehension: A Comparison of School-age Children and Adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46(4),788-799.
- Noor H, Fallatah M (2010). An Investigation of Some Difficulties in Idioms Encountered by Saudi Learners of English. *International Journal of Arabic-English Studies*, 1, 147-174.
- Palmer F R (2001). *Semantik: Yeni bir Anlambilim Projesi.*(Çev. R. Ertürk). Ankara: Kitabiyat Yayınevi.
- Tarcaoanu M C (2012). Teaching and Learning Idioms in English (Theoretical and Practical Considerations). *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(7), 220-228.
- Yavuz N (2010). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi. *Dil Dergisi*. 147, 7-21
- Yıldırım A, Şimşek H (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:15.09.2018 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.02.2019

## Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından İncelenmesi

**Murat AYDEMİR**

Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, TÜRKİYE

**E-Posta:** [murataydemir\\_@windowslive.com](mailto:murataydemir_@windowslive.com)

### Öz

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (Ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıflar) dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının doküman incelenmesi yöntemi ile taranması şeklinde yapılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıflar) kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel felsefesinde, genel amaçlarında, anahtar yetkinliklerinde, beceri ve değerlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak yer verilerek dijital vatandaşlık desteklenmeye çalışılsa da öğrenme alanlarının ve öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yeterli bir şekilde yansıtmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul; sosyal bilgiler programı; dijital vatandaşlık ve alt boyutları



## **Examination of the Updated Middle School Social Sciences Curriculum in terms of Digital Citizenship and its Sub-Dimensions**

### **Abstract**

The purpose of this study is to examine the Social Studies Curriculum (Middle School 5th, 6th, and 7th grades), implemented in the 2017-2018 academic year, from the perspective of digital citizenship and its sub-dimensions. A document analysis was conducted on the Middle School Social Sciences Curriculum. The data of this study consisted of Middle School Social Sciences Curriculum. The data were collected during the academic year of 2017-2018. The data were analysed by using a descriptive analysis method. The findings showed that although the Middle School Social Sciences Curriculum aims to support digital citizenship by addressing digital citizenship and its sub-dimensions both directly and indirectly in its fundamental philosophy, general objectives, key competencies, and skills and values, learning areas and the learning outcomes included in learning areas do not reflect digital citizenship and its sub-dimensions sufficiently.

**Keywords:** middle school; social studies curriculum; digital citizenship and its sub-dimensions



## Giriş

Günümüzden otuz yıl öncesine kadar uçak ve otobüs bileti almak, otel rezervasyonu yapmak için seyahat acentesine gitmek gerekiyordu. Elektrik, su, kredi kartı ödemeleri, para havalesi ancak banka şubelerinden yapılabilirdi. TV izlemek için televizyona radyo dinlemek için radyo cihazına ihtiyaç vardı. Haberleşmek için mektup yazmak, ankesörlü telefonları kullanmak ya da evdeki sabit telefonları kullanmak gerekiyordu (Türkoğlu, 2017). 21. yüzyılın hızla gelişen ve değişen teknolojik imkanları sayesinde artık tek tıkla (internet aracılığıyla) bilet alabiliyor, rezervasyon yaptırabiliyor, faturalarımızı ödeyebiliyor, film ve dizileri izleyebiliyor, radyo dinleyebiliyor hatta e-kitap ve e-dergileri takip edebiliyoruz. Bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve sosyal ağlar sayesinde görüntülü görüşmeler yapabiliyor, anlık fotoğraflarımızı, duygu ve düşüncelerimizi paylaşabiliyoruz. Ülkemizde de devletin hizmetlerini (e-devlet) elektronik ortamda sunması ile artık (Eğitim, Adalet, İş ve Kariyer, Genel Bilgiler, Güvenlik, Kişisel Bilgiler, Sağlık, Sosyal Güvenlik ve Sigorta, Şikâyet ve Bilgi Edinme, Telekomünikasyon, Trafik ve Ulaşım, Vergi, Harç ve Cezalar gibi...) birçok işlemlerimizi yapabiliyoruz (URL1www.turkiye.gov.tr). Kısacası istediğimiz tüm işlerimizi dijital teknoloji araçlarıyla gerçekleştirebiliyoruz.

Dijital teknolojide yaşanan gelişmeler bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel, eğitim ve hukuk gibi birçok alanı etkilediği gibi vatandaşlıkla ilgili çalışmaları da etkilemiş ve teknoloji ile ilgili vatandaşlık kavramları (siber vatandaş, e-birey, e-vatandaş gibi.) ortaya çıkmıştır. Bu teknolojik vatandaşlık kavramlarından biri de dijital vatandaşlık kavramıdır (Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017). “Dijital teknolojinin toplumsal hayata olan yansımaları sonucu farklı bir anlam kazanan vatandaşlık kavramı, bugün dijital vatandaşlık olarak ifade edilmektedir” (Görmez, 2016). Ülke sınırlara bağlı bir vatandaşlık tanımının küresel bir köy haline gelen dünyada giderek önemini yitirmesi ve aynı dijital ortamların tüm dünya vatandaşları tarafından kullanılabilir hale gelmesi dijital vatandaşlık kavramını daha da önemli hale getirmiştir (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Dijital vatandaşlık kavramını tanımlamak ve açıklamak oldukça zordur. Çünkü vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramlarındaki çeşitlilik ve ideal dijital vatandaşlık davranışlarını tanımlayan “yasal, etik, güvenli ve sorumlu” ifadelerinin anlamının, ülkelere, kültürlere, okul sistemine ve kurumlara göre farklılık göstermesi (Greenhow, 2010) durumun daha da karmaşık hale gelmesine neden olmuştur. Bu yüzden dijital vatandaşlık hakkında herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanımla ifade etmek mümkün değildir. İlgili alan uzmanlarının ve araştırmacılarının dijital vatandaşlıkla ilgili tanımlarına bakacak olursak, dijital vatandaşlık; Farmer (2011)’ e göre” teknolojiyi güvenli, sorumlu, eleştirel, üretken ve toplumsal olarak kullanma becerisi”; Mossberger, Tolbert ve Neal (2008)’e göre “topluma çevrimiçi katılma yeteneği”; Görmez (2017a)’ e göre “bireylere teknolojik araçların nasıl kullanılması gerektiğini öğreten bir yöntem olmasının yanında, bireyi değişen dijital topluma hazırlayan bir süreç; Aydın (2015)’e göre ise “internet ortamında etik ve evrensel kurallar çerçevesinde her türlü tehlikenin bilincinde hareket etmektir”. Ribble (2011) ise dijital vatandaşlığı detaylı olarak tanımlamak ve konudaki karmaşıklığı gidermek için dijital vatandaşlığı dokuz ayrı boyutta incelemiştir. Bunlar dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlidir. Dijital vatandaşlığın boyutlarına ilişkin tanımlar kısaca incelendiğinde (Ribble 2011): Dijital erişim, çevirim içi ortama tam katılımı; dijital ticaret, elektronik ortamdan ürün alış ve satış işlemini; dijital iletişim, elektronik ortamda çevirim içi bilgi alışverişini; dijital okuryazarlık, teknoloji ve teknolojinin kullanımı ile ilgili öğretme ve öğrenme sürecini; dijital



etik, elektronik ortamdaki davranış standartlarını; dijital hukuk, dijital ortamda gerçekleştirilen eylem ve eylemlere için kanunlarda belirtilen sorumlulukları ve kısıtlamaları; dijital haklar ve sorumluluklar, dijital dünyadaki herkese sunulan hak ve özgürlükleri, dijital sağlık ve zindelik, dijital dünyada ruh ve beden sağlığını etkileyen unsurların farkında olmayı, dijital güvenlik, elektronik ortamlarda gerçekleştirilen işlemlerin güvenliği sağlamak için alınan elektronik önlemleri ifade etmektedir.

Dijital vatandaşlık ve alt boyutları çağdaş bireylerinin sahip olması gereken önemli özellikler arasında görülmektedir (Görmez, 2017b). Bu özelliklerin bireylere kazandırılmasına aracı olacak temel kaynakların başında öğretim programları gelmektedir. Bu nedenle öncelikli olarak bireylere dijital vatandaşlığa ilişkin beceri, değer ve etik kuralları kazandırmayı hedefleyen güncel eğitim programları tasarlanmalıdır (Aydın, 2015).

Teknolojik gelişmeler hayatımızın olağan akışını değiştirmektedir. Öyle ki bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik araçlar hayatımızın ayrılmaz birer parçası haline gelmiştir (Ribble, 2008). Teknolojiyle iç içe yaşamak zorunda olduğumuz 21. yüzyılda dijital teknoloji araçlarının güvenli, etkin ve bilinçli kullanımı noktasında toplumda farkındalığın oluşturulması ülkenin geleceği olan gençler ve çocuklar açısından son derece önemlidir (Bayzan ve Özbilen, 2012). Bu nedenle devletlerin vatandaşlarından beklentisi giderek değişmektedir. Artık modern demokratik devletler yetiştirdikleri bireylerin bağımsız düşünen, üreten, yaratıcı fikirler sunan, yeniliklere ve değişimlere açık, teknoloji ile barışık, eleştiren ve sorgulayan kişiler olmasını istemektedir (Aydemir ve Adamaz 2017). “Klasik öğretim faaliyetlerinin yerini tablet bilgisayarlara, akıllı tahtalara, zeki öğretim sistemlerine, internete vb. bıraktığı” (Gürgün, 2016) bir çağda devletler klasik eğitim anlayış ve yöntemleriyle vatandaş yetiştirmenin sürdürülebilir olmadığını fark etmişlerdir. Nitekim hayatının hemen hemen her anında bilgisayara, tablete, cep telefonuna ve dijital oyunlara yer veren yeni nesil bireylerin geleneksel eğitim yöntemleriyle eğitilmesi doğru değildir (Prensky, 2001). Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde de değişikliğe gidilmiş ve öğretim programlarında (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017a), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017b) ve Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017c)) teknolojiyle ilgili kazandırılması hedeflenen özel amaçların yanında “...Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik” ile “Dijital Yetkinlik” anahtar yetkinliğine ve “Dijital Vatandaşlık” becerisine yer verilmiştir.

“Teknoloji, bireylerin hayatlarının önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler en güncel teknolojiyi çok yakından takip etmektedir” (Gürgün, 2016). “Teknolojiyi yakından takip eden ve etkili bir biçimde kullanan bireylerin nitelikli bir vatandaşın taşıması gereken tüm vasıfları taşıyarak dijital ortamda neleri yapmaları, neleri yapmamaları gerektiğini” bilmesi çok önemlidir (Görmez, 2016). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen (Görmez, 2017b), öğrenci (Elçi, 2015; Karaduman, 2011; Karaduman ve Öztürk, 2014; Öztürk, 2015; Seçil, 2016; Som Vural ve Kurt 2017; Ünal, 2017) ve öğretmen adaylarını (Aslan, 2016; Bakır, 2016; Görmez, 2016; Karacadağ, 2012; Kaya ve Kaya, 2014; Sakallı, 2015; Sakallı ve Çiftçi 2016) konu alan çalışmalar olduğu görülmektedir. İlgili literatürde Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Dijital vatandaşlık eğitiminin etkili bir biçimde verilebilmesi için öncelikle dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerlere öğretim programlarında yer verilmelidir. Bu bağlamda 21.yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip, “bilgiye hızla erişebilen, her geçen gün dijitalleşen dünyamızda topluma, dünyaya ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen dijital vatandaşlar yetiştirebilmek için Sosyal Bilgiler derslerinde dijital



teknolojiye yer verilmelidir” (Yeşiltaş ve Sönmez, 2009). Nitekim mevcut ortaokul öğretim programları içerisinde öncelikli amacı aktif, etkin, katılımcı, demokratik ve sosyal vatandaşlar yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını öğrenciye kazandırmak için en uygun öğretim programı olduğu söylenebilir (Görmez, 2017a). Bu nedenle öncelikli olarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının dijital vatandaşlığa ilişkin kazanım, yetkinlik, beceri ve değerleri kazandırması açısından daha etkili hale getirilmesi büyük önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (5, 6 ve 7. sınıflar) temel felsefesini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, anahtar yetkinliklerini, kazanımlarını, beceri ve değerlerini dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçları belirten sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının temel felsefesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
2. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
3. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının anahtar yetkinliklerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
4. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
5. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği becerilerde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
6. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazandırmayı hedeflediği değerlerde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
7. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kazanımlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Deseni**

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (5, 6 ve 7. sınıflar) temel felsefesini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, anahtar yetkinliklerini, kazanımlarını, beceri ve değerlerini dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelemek için bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, “araştırılması amaçlanan olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu çalışmada buna bağlı olarak Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiştir.

#### **Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada doküman olarak Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (5, 6 ve 7. sınıflar) kullanılmıştır. Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dijital





vatandaşlık ve alt boyutları ile ilgili bilgiler “öğretim programının temel felsefesi, genel amaçları, öğrenme alanları, anahtar yetkinlikleri, kazanımları, beceri ve değerleri” bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. “Bu analiz tekniğine göre toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “temel felsefesi, genel amaçları, öğrenme alanları, anahtar yetkinlikleri, kazanımları, beceri ve değerleri” birer tema olarak kabul edilmiş ve temalar doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği üçgenleme türlerinden araştırmacı üçgenlemesi (Merriam, 2013; Patton, 2014) ile sağlamıştır. Bu doğrultuda öğretim programından elde edilen veriler üç alan uzmanına ayrı ayrı gönderilmiş ve geri bildirim alınmıştır. Alan uzmanları tarafından gönderilen geri bildirimler doğrultusunda verilerde gerekli düzenlemeler yapılarak analizler tekrardan düzenlenmiştir.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

#### **Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Temel Felsefesinde Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları**

Araştırmanın birinci alt amacı olarak Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesi doğrudan alıntılar yapılarak incelenmiştir. Dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgili olarak;

*“... ‘birey’ olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir ‘dünya ailesi’ ne ait olmak olduğunun bilincine varacak, yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirmek hedeflenmiştir”* ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2017a).

Öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde ise *“Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir”* ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2017a).

Ortaokul Sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel felsefesinde yer alan ifadeler incelendiğinde, dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yaşanan çağın ihtiyaçları doğrultusunda çağın gerekliliklerine uygun dijital vatandaşlar yetiştirmenin önemsendiği görülmektedir. Bu doğrultuda programın temel felsefesinin dijital vatandaşlığın; dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital iletişim ve dijital hak ve sorumluluklar gibi alt boyutları içerdiğini söylemek mümkündür. Diğer yandan öğretim programının temel felsefesinin dijital vatandaşlığın; dijital sağlık ve zindelik ve dijital hukuk alt boyutlarına yer vermediği görülmektedir.

#### **Ortaokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Genel Amaçlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları**



Araştırmanın ikinci alt amacı olarak Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 18 genel amacı (MEB, 2017a) dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiştir. Öğretim programının genel amaçlarından 3 maddesinin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilişkili olan bu amaçlara aşağıda verilmiştir;

Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanır (11. Genel Amaç).

Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetir (12. Genel Amaç).

Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilir (13. Genel Amaç).

Öğretim programının bahsi geçen genel amaçlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını içermektedir. Aynı zamanda belirtilen amaçların dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital iletişim ve dijital hak ve sorumluluklar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğretim programının genel amaçlarının dijital vatandaşlığın; dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret ve dijital hukuk alt boyutlarını içermediği görülmektedir.

### **Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Anahtar Yetkinliklerinde Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları**

Araştırmanın üçüncü alt amacı gereği, Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen 8 anahtar (Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler, Dijital Yetkinlik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Algısı, Kültürel Farkındalık ve İfade) yetkinlik (MEB, 2017a) dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda 8 anahtar yetkinlikten sadece “Dijital Yetkinlik” alanının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını içerdiği tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda dijital yetkinlik alanı ile ilgili olarak; *Dijital Yetkinlik: “Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir”* (MEB, 2017a) ifadesine yer verilmiştir.

Öğretim programın dijital yetkinlik alanı ile ilgili esas alınan becerileri ile ilgili olarak da: *Dijital yetkinlik alanı; “bilgiyi araştırma, toplama ve işleme yeteneğini ile bağlantıları tanımlarken sanalı gerçekten ayırmayı, eleştirel ve sistematik yolda kullanmayı içerir. Bireyler karmaşık bilgiyi üretmek, sunmak ve anlamak için teknolojik araçları kullanma becerileriyle birlikte İnternet hizmetlerine erişebilme, araştırma ve faydalanma becerilerine de sahip olmalıdır. Bireyler aynı zamanda eleştirel düşünme ve yenilenmeyi desteklemek için bilim ile teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmalıdır”* (MEB, 2017a) ifadesine yer verilmiştir.



Doğrudan alıntı yapılan bu ifadelerle bakıldığında, “Dijital Yetkinlik” alanının içeriğinin ve kazandırmayı hedeflediği becerilerinin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda “Dijital Yetkinlik” alanının dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital iletişim ve dijital hak ve sorumluluklar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan “Dijital Yetkinlik” alanının dijital vatandaşlığın; dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret ve dijital hukuk alt boyutlarına yer vermediği görülmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları**

Araştırmanın dördüncü alt amacı gereği, Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan (Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar) öğrenme alanları (MEB, 2017a) dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiştir. Bu bağlamda;

*Bilim, Teknoloji ve Toplum: “Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkileri kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır”* (MEB, 2017a) ifadesine yer verilmiştir.

Doğrudan alıntı yapılan bu ifadelerle bakıldığında, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının içeriğinin ve kazandırmayı hedeflediği becerilerinin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital erişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital iletişim ve dijital hak ve sorumluluklar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının dijital vatandaşlığın; dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret ve dijital hukuk alt boyutlarına yer vermediği görülmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Becerilerinde Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları**

Araştırmanın beşinci alt amacı gereği Sosyal bilgiler dersi öğretim programını oluşturan öğelerden biri olan “Beceriler” dijital vatandaşlık ve alt boyutları bakımından incelenmiş ve öğretim programında yer alan toplam 26 beceriden 12 tanesinin dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Dijital Vatandaşlık ve alt boyutları” ile ilgili olduğu tespit edilen beceriler aşağıdaki gibidir;

- Dijital okuryazarlık
- Araştırma
- İletişim
- Medya okuryazarlığı
- Sosyal katılım
- Eleştirel düşünme
- Finansal okuryazarlık
- Problem çözme
- Yenilikçi düşünme
- Girişimcilik



- Karar verme
- İş birliği

**Tablo 1.** Öğrenme Alanlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt boyutları İle İlgili Olan Becerilere İlişkin Bulgular

		ÖĞRENME ALANI						
		BİREY VE TOPLUM	KÜLTÜR VE MİRAS	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	ETKİN VATANDAŞLIK	KÜRESEL BAĞLANTILAR
5.sınıf		Sosyal katılım	---	---	Dijital okuryazarlık	İş birliği, Yenilikçilik, Girişimcilik ve Araştırma	Araştırma ve Sosyal katılım	Araştırma ve Yaratıcılık
6.sınıf	BECERİLER	Eleştirel Düşünme	--	---	Yenilikçilik ve Araştırma	Girişimcilik, Yenilikçilik ve Araştırma	Eleştirel düşünme	Araştırma ve Eleştirel düşünme
7.sınıf		İletişim ve Medya okuryazarlığı	---	Problem çözme	---	Araştırma	Problem çözme	İş birliği ve Problem çözme

Tablo 1 incelendiğinde;

5. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen beceriler; sosyal katılım, dijital okuryazarlık, iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik, araştırma ve yaratıcılık becerileridir.

6. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen beceriler; eleştirel düşünme, yenilikçilik, araştırma ve girişimcilik becerileridir.

7. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen beceriler; iletişim, medya okuryazarlığı, iş birliği ve problem çözme becerileridir.

### **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlerinde Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutlar ile ilgili Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt amacı geri, Sosyal bilgiler dersi öğretim programını oluşturan öğelerden biri olan “Değerler” dijital vatandaşlık ve alt boyutları bakımından incelenmiş ve öğretim programında yer alan 18 değerden 12 değer dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Dijital vatandaşlık ve alt boyutları” ile ilgili olduğu tespit edilen değerler aşağıdaki gibidir;



- Adalet
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Eşitlik
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf

**Tablo 2.** Öğrenme Alanlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları İle İlgili Olan Değerlere İlişkin Bulgular

		ÖĞRENME ALANI						
		BİREY VE TOPLUM	KÜLTÜR VE MİRAS	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	ETKİN VATANDAŞLIK	KÜRESEL BAĞLANTILAR
5.sınıf	DEĞERLER	Bilimsellik ve Sorumluluk	---	Dayanışma	Dürüstlük, ve Bilim etiği	Sorumluluk	Özgürlük	---
6.sınıf		Dayanışma	---	---	Bilimsellik	Sorumluluk	Eşitlik	---
7.sınıf		Özgürlük ve Sorumluluk	---	Özgürlük	Bilimsellik ve Özgürlük	Dayanışma, ve Dürüstlük	---	Saygı

Tablo 2 incelendiğinde;

5. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen değerler; bilimsellik, sorumluluk, dayanışma, dürüstlük, bilim etiği ve özgürlük değerleridir.

6. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen değerler; dayanışma, bilimsellik, sorumluluk ve eşitlik değerleridir.

7. sınıf düzeyinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgi olduğu tespit edilen değerler; özgürlük, sorumluluk, bilimsellik, dayanışma, dürüstlük ve saygı değerleridir.



**Tablo 3.** Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanımları					
<b>5.sınıf</b>	<p>Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.</p> <p>Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.</p> <p>Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır.</p> <p>Çocuk haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlallerine örnekler verir.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.</p> <p>Bireyin gelişiminde ve toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal, kültürel ve tarihî bağların etkisini analiz eder.</p> <p>Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıları sorgular.</p> <p>Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.</p> <p>Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.</p> <p>Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.</p> <p>Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.</p> <p>İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.</p>

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Birey ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde 5. ve 6. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını içermediği görülmüştür. 7. sınıf kazanımlarının ise dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital erişimi, dijital iletişim, dijital etik ve dijital okuryazarlığı içerdiği görülmüştür.

**Tablo 4.** Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanımları	
---	--



<b>5.sınıf</b>	<p>Somut kalıntılardan yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını fark eder.</p> <p>Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.</p> <p>Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.</p> <p>Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.</p> <p>Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.</p> <p>İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.</p> <p>Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.</p> <p>Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini analiz eder.</p> <p>Türkiye Selçukluların Dönemi'nde gerçekleştirilen kültürel faaliyetlerin Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecine katkılarını kanıtlar gösterir.</p> <p>Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>Tarihsel olay ve yorumlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.</p> <p>Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.</p> <p>Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.</p> <p>Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.</p>
----------------	--	----------------	---	----------------	--

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Kültür ve Miras” öğrenme alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital kanun) içermediği görülmüştür.

**Tablo 5.** İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları					
<b>5.sınıf</b>	<p>Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.</p> <p>Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.</p> <p>Bölgesindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.</p> <p>Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</p> <p>Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.</p> <p>Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.</p> <p>Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.</p> <p>Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.</p> <p>Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.</p> <p>Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.</p>



Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “İnsan, Yerler ve Çevre” öğrenme alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital hukuk) içermediği görülmüştür.

**Tablo 6.** Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanımları					
<b>5.sınıf</b>	Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.  Sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir.  Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.  Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.  Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	<b>6.sınıf</b>	Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.  Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.  Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.  Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	<b>7.sınıf</b>	Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.  Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.  15-20. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.  Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital hukuk) kısmen içermektedir. Bu bağlamda 5.sınıf kazanımları dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital erişimi, dijital etiği, dijital okuryazarlığı ve dijital hak ve sorumlulukları içerirken, 6.sınıf kazanımları dijital vatandaşlığın alt boyutları olan, dijital etik, dijital hukuk, dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluklar ve dijital okuryazarlığı içermektedir. 7. sınıf kazanımlarının ise dijital vatandaşlığın alt boyutlarını dolaylı olarak desteklediğini söylemek mümkündür.





**Tablo 7.** Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları					
<b>5.sınıf</b>	<p>Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.</p> <p>Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.</p> <p>Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.</p> <p>İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.</p> <p>Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.</p> <p>Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.</p> <p>Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.</p> <p>Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.</p> <p>Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.</p> <p>Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.</p> <p>Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.</p> <p>Vakıfların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine tarihten ve günümüzden örnekler verir.</p> <p>Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.</p> <p>Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.</p> <p>Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.</p>

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluk ve dijital hukuk) içermediği görülmüştür. Yalnızca 7. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içerisinde yer alan bir kazanımın dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital ticareti içerdiği görülmüştür.

**Tablo 8.** Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı Kazanımları
---



<b>5.sınıf</b>	<p>Çevresindeki toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.</p> <p>Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.</p> <p>Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.</p> <p>Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.</p> <p>Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.</p> <p>Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları değerlendirir.</p> <p>Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>Demokrasiyi ve demokrasinin gelişim evrelerini açıklar.</p> <p>Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.</p> <p>Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.</p> <p>Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.</p> <p>Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser.</p>
----------------	---	----------------	--	----------------	---

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Etkin Vatandaşlık Öğrenme” alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital hukuk) içermediği görülmüştür.

**Tablo 9.** Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımlarında Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı Kazanımları					
<b>5.sınıf</b>	<p>Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde yaşadığı ilin yerini ve önemini araştırır.</p> <p>Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.</p> <p>Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.</p> <p>Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.</p> <p>Toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler önerir.</p>	<b>6.sınıf</b>	<p>Türkiye'nin çeşitli özelliklerini bağlı olarak üstlendiği uluslararası rolleri analiz eder.</p> <p>Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.</p> <p>Türk Cumhuriyetleri ile komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi değerlendirir.</p> <p>Uluslararası popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkisini sorgular.</p>	<b>7.sınıf</b>	<p>Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.</p> <p>Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.</p> <p>Çeşitli kültürlere yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular.</p> <p>Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.</p>

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “Küresel Bağlantılar Öğrenme” alanı incelendiğinde 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını (dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık ve zindelik, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital hukuk) içermediği görülmüştür.



Yalnızca 5. sınıf “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı içerisinde yer alan bir kazanımın dijital vatandaşlığın alt boyutlarında olan dijital ticareti içerdiği görülmüştür.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (5, 6 ve 7. sınıflar) temel felsefesini, genel amaçlarını, öğrenme alanlarını, anahtar yetkinliklerini, kazanımlarını, beceri ve değerlerini dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda Öğretim Programının temel felsefesinin, genel amaçlarının, öğrenme alanlarının, anahtar yetkinliklerinin, kazanımlarının, beceri ve değerlerinin dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını ne düzeyde yansıttığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının dijital vatandaşlık bağlamında öğrencilerin; çevrim içi ulaştıkları bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini araştırabilmeleri, sanal ortamı güvenli kullanmayı öğrenebilmeleri, dijital teknolojinin sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini fark etmeleri, iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler edinmeleri, interneti alışveriş için kullanarak sağladığı hizmetlerden faydalanabilmeleri, telif ve patent hakları saklı ürünleri yasal yollardan temin edebilmeleri dijital teknoloji araçlarını etkili olarak kullanarak araştırma yapmaları ve edindikleri bilgileri saklayabilmeleri, fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri sanal platformlara katılabilmeleri, dijital vatandaş olarak teknolojiyi etkili, verimli ve amacına uygun kullanabilmeleri, internet ortamında karşılaşılabilecekleri olası dolandırıcılık ve zorbalıklara karşı tedbirli olabilmeleri aynı zamanda etik davranışlar sergileyebilecekleri becerileri edinmelerini hedeflemiştir (MEB, 2017a). Bu yönüyle öğretim programının öğrencilere dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını kazandırma noktası önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan öğretim programının dijital teknolojilerin, beden ve ruh sağlığı üzerindeki etkilerine, interneti kullanma ve yönetme sürecindeki etik ilkelerin neler olduğuna, etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara ve kanuni yaptırımlara, sanal ortamlarda başkalarının haklarına nasıl dikkat edileceğine, dijital ortamda yapılan paylaşımların kalıcı izler bıraktığına, bu durumun üzücü sonuçlarının olabileceğine bu nedenle sorumlu davranılması gerektiğine, çevirim içi ortamlarda dikkat edilmesi gerekli olan gizlilik ve güvenlik konularına, sanal ortamlarda gerçekleştirilen iletişimlerin doğurabileceği olumsuzluklara, siber zorbalığa, bilişim suçlarının neler olduğuna ve bu suçlar karşısında ne tür önlemler alınması gerektiğine ilişkin konu ve kazanımlara yer vermediği görülmektedir (MEB, 2017d). Her ne kadar Öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde; dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya gibi konulara ve yine dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık gibi dijital sorunlara yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2017a) ifadesine yer verilmiş olsa da öğretim programında verilecek sınıf içi ve dışı etkinliklerin neler olduğuna yönelik detaylı bir açıklamaya ve öğretim programının uygulayıcı olan öğretmenleri yönlendirecek bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Öğretim programının bu doğrultuda önemli bir eksikliğin olduğu tespit edilmiştir.

Ağ tabanlı dijital teknolojilerin öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında kazanılması zor birtakım becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Mason v.d. 2000). Bu bağlamda Baloğlu Uğurlu (2012) internetin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade ederken, Acun (2012) internetin iletişim, çoklu araştırma ve düşünme becerilerinin yanında



işbirlikçi çalışma becerisine de katkısı sağladığını ifade etmiştir. Trilling and Fadel (2009) ise dijital teknolojinin iletişim, işbirliği ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirme noktasında etkili olduğunu söylemiştir. Diğer yandan dijital iletişim teknolojilerinin öğrencilerin iletişim becerilerini artırarak kültürler arası etkileşimlerine olanak sağladığı, özgüvenlerini artırdığı ve farklılıklara karşı saygı duyma yetkinliği kazandırdığı da iddia edilmektedir (MEB, 2017d). Karaduman (2011) tarafında yapılan araştırmada ise öğrenciler dijital vatandaşlık etkinliklerinin kendi akademik başarılarını, araştırma, değerlendirme ve yorumlara becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının bu doğrultuda dijital vatandaşın sahip olması gereken; eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, yenilikçi düşünme, sosyal katılım, karar verme, girişimcilik ve iş birliği gibi becerilere yer vermesi bireyleri geleceğe hazırlamak açısından da yerinde bir adım olmuştur. Bu bağlamda Uluslararası Teknolojik Eğitim Standardı'nın (ISTE) (2007), öğrenciler için belirlediği eğitim teknolojileri standartlarının (yaratıcılık ve yenilik, iletişim ve işbirliği, araştırma ve bilgi, etkililik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, dijital vatandaşlık, teknoloji, işlemler ve kavramlar) öğretim programında dijital vatandaşlara kazandırılması hedeflenen beceriler ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

İnternetin yaygınlaşmasıyla sanal ortamlarda uygun olmayan içerik paylaşımları giderek artmaktadır. İstenmeyen zararlı paylaşımların bireyleri pornografi, uyuşturucu, terör, kumar, bahis oyunları, cinsel istismar, intihar, müstehcenlik ve fuhuş gibi durumlarla karşı karşıya getirerek onların ruh ve beden sağlıklarına zarar vermektedir (Bayzan ve Özbilen 2012). Bu nedenle dijital vatandaşlık eğitimi öğrencilerin interneti, yasal, etik, güvenli, sorumlu ve saygılı biçimde kullanmaya da teşvik etmelidir (Greenhow, 2010). Diğer yandan ortaokul çağındaki bireylerin dijital ortam içerisinde yer alan olumsuz paylaşımlardan korunabilmesi için gerekli değer ve tutumları edinmesi de gereklidir. Bu bağlamda Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının bireylere kazandırmayı hedeflediği; duyarlılık, dürüstlük, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, adalet, bilimsellik, çalışkanlık, eşitlik, dayanışma gibi değerlerin bilinçli dijital vatandaşlar yetiştirmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler genç nesillere içinde yaşamış oldukları toplumu, çevreyi, kültürü, başka toplumları ve kısacası dünyayı tanıma imkânı vermektedir (Acun, 2012). Sosyal Bilgiler, sosyal bir varlık olan insanı ve onun kültürel özelliklerini ele alan soyut konulara yer vermektedir. Soyut işlemlere dönemine geçmemiş öğrencilerin bu konuları kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmesi zor olacağından, öğrenme alanlarında yer alan konu ve kazanımların dijital teknoloji yardımıyla somutlaştırılmasının ve dijital teknoloji araçları aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan aktif katılımının sağlanmasının öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Acun, 2012). Bu bağlamda öğrenme alanları tek tek ele alındığında;

Birey ve Toplum öğrenme alanının temel olarak “ben” ve “biz” olma süreçlerini konu edindiği aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin, “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri değerlendirmesine fırsat verdiği görülmektedir (MEB, 2017a). Bu öğrenme alanı dijital vatandaşlığın dijital hak ve sorumluluklar, dijital erişim ve dijital iletişim alt boyutları ile desteklenebilir. Bu sayede öğrencilerin toplumda yerine getirmeleri gerekli sorumluluklarına dikkat çekilebilir, aynı zamanda topluma faydalı olacak sosyal sorumluluk projelerin gerçekleştirilmesinde ve duyurulmasında sosyal medyanın ve internetin faydaları ele alınabilir. Diğer taraftan dijital



teknolojiye aşırı bağlı bir hayat sürdürmenin toplumsal ve sosyal ilişkilerde olumsuz iletişime neden olacağı belirtilebilir. Teknolojinin kültür üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri anlatılabilir.

Kültür ve Miras öğrenme alanı bir yandan kültür ve kültürel mirasın tarihi kökenini öğretmeyi hedeflerken diğer yandan kültürün korunması ve geliştirilmesini hedefleyerek öğrencilerde millî bilinç oluşturmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bireylerde ortak kültür mirasına sahip çıkma bilincinin de oluşturulması bu öğrenme alanının öncelikli hedefleri arasındadır (MEB, 2017a). Bu öğrenme alanına ilişkin konu ve kazanımlar ele alındığında öğrencilerin kendi kültürlerine ve dünya kültür mirasına ait tarihî mekânlar, nesnelere ve eserler (müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi) hakkında görsel ve yazılı bilgilere daha kolay ulaşabilmesi için dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital erişim ve dijital okuryazarlık becerilerine öncelik verilerek bu becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Kültürel miras alanlarını yerinde inceleme fırsatı bulamayan öğrencilerin herhangi bir rehberle ihtiyaç duymaksızın doğru bilgiler edinmeleri, miras öğelerini ilk yapıldıkları haliyle ve somut olmayan kültürel öğelerle birlikte görmelerini için Web tabanlı sanal müzelere yönlendirilebilirler (Sürücü ve Başar, 2016). Bu doğrultuda öğrencilerin sağlıklı bir gözlem yaparak gerçekçi deneyimler kazanabilmeleri için “Kültür ve Miras” öğrenme alanında dijital erişim ve dijital okuryazarlık alt boyutlarından yararlanılabilir.

İnsan, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı insan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu öğrenme alanı öğrencilere insanın çevre ile olan etkileşimini ve bu etkileşimden ortaya çıkan sonuçları gösterirken diğer yandan onlara geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırmaya çalışmaktadır (MEB, 2017a). Bu öğrenme alanında, Jeopolitik, iklim, ulaşım, yer şekilleri, bitki örtüsü, nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetler, yer altı ve yer üstü kaynakları, doğal afetler, hava olayları, grafik okuma ve oluşturma gibi konu ve kazanımlara yer verilirken, dijital vatandaşlığın alt boyutu olan dijital erişim ve dijital okuryazarlık becerilerine öncelik verilerek öğrencilerin birçok güvenilir kaynağa ulaşması sağlanabilir. Nitekim Google Map, Google Earth, YandexMap, BingMap gibi dijital tabanlı uygulamalar öğrencilerin mekânsal bilgilere ulaşımını kolaylaştırırken aynı zamanda onların yer ve yön bulmalarına, konum belirlemelerine, mesafeleri hesaplamak için ölçek kullanabilmelerine katkı sağlamaktadır (Ayas, Kaya, Taştan ve Özder, 2015).

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının öğrencilere üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğretmenin yanı sıra öğrencilere girişimci ve bilinçli tüketici becerilerini edindirmeyi de amaçladığı görülmektedir. Ayrıca bu öğrenme alanının bireyin meslekleri tanımasına ve ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri araştırmasına ilişkin fırsatlar sunmaktadır (MEB, 2017a). Tarım, sanayi, ticaret, madencilik, turizm ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetlere ilişkin konu ve kazanımlara yer veren bu öğrenme alanı dijital vatandaşlığın, dijital erişim, dijital ticaret, dijital kanun ve dijital güvenlik alt boyutlarıyla desteklenebilir. Bu sayede öğrencilerin ekonomik faaliyetler ve meslekler hakkında güvenilir kaynaklara çevrimiçi olarak ulaşması sağlanabilir, ülkeler arası ticarete dijital teknoloji araçlarının katkısı ve sağladığı kolaylıklar anlatılabilir. E-ticaret, e-bankacılık ve e-alışveriş ilgili geçmişten günümüze yaşanan değişime dikkat çekilebilir. E-alışveriş sırasında karşılaşılabilecek olası dolandırıcılık olaylarıyla ilgili internet ve gazete haberlerine yer verilerek bu tür durumlarda ne tür hukuki haklarının olduğu öğretilir. Böylelikle öğrencilere dijital teknolojinin faydalarının yanında birtakım olumsuzluklarının da olabileceği anlatılarak öğrencilerin bilinçlenmesi gerçekleştirilebilir.



Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında öğrencilerin teknolojinin gelişim ve değişim sürecinin yanında sosyalleşme, toplumsal ilişkiler ve gelecek yaşam üzerindeki etkilerini kavramaları, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerileri edinmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda bu öğrenme alanında öğrencilere teknolojik ürünlerin günlük yaşamımıza sağladığı faydanın yanında bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararların da öğretilmesi amaçlanmaktadır. Diğer yandan telif ve patent hakkına sahip olan eserlerin yasal yollarda nasıl temin edileceğinin öğretilmesi bu öğrenme alanının öncelikli hedefleri arasındadır (MEB, 2017a). Teknolojinin gelişimini ve toplumsal hayat üzerindeki etkilerine ilişkin konu ve kazanımlara yer veren bu öğrenme alanı dijital vatandaşlığın dijital erişim, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluk ve dijital kanun alt boyutları ile doğrudan desteklenebilir. Bu sayede öğrenciler, sanal ortamda başkalarına zarar verecek (saygısızlık yapma, küfür, hakaret ve tehdit etme gibi) davranışlardan kaçınmayı, kimliği belirsiz kişilerle iletişime geçmemeyi, çevrim içi ortamda elde edilen bilgilerin güvenilir olup olmadığını tespit etmeyi, güvenli alışveriş yapmayı, her yer ve zamanda internet teknolojisinin imkanlarından yararlanabilmeyi, çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen işlemlerin takip altında olduğunu bu nedenle kanuna aykırı işlemleri yapmamayı, teknolojik ürünleri uzun süre kullanmanın sağlıklarını olumsuz etkileyebileceğini öğrenebilirler.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının değişen dünya şartlarına uyum sağlayan, dünyada ve ülkesinde yaşananlardan haberdar olan aynı zamanda içerisinde yer aldığı topluma etkin ve aktif katılan bilinçli vatandaşlar yetiştirmeye odaklandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrenme alanı toplumdaki problemlerin nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını gözlemleyen, demokratik düzen içerisinde bireylere sunulan temel hak ve hürriyetlerin nasıl korunduğunun bilincinde olan, kamusal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını farkında olarak yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların tercih edilmesi gerektiğini bilen demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği de bilinmektedir (MEB, 2017a). 21. yüzyılda e-demokrasinin ve e-katılımın temsili demokrasiyi ve demokratik karar vermeyi etkilediği, bireylerin demokratik katılımının sağlanmasında bilgisayarlar, akıllı telefon ve tablet gibi dijital teknolojik araçların yanında internet gibi bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmasının etkili olduğu görülmektedir (Macintosh, 2004, s. 2). Bu nedenle “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı dijital vatandaşlığın dijital erişim, dijital okuryazarlık ve dijital iletişim alt boyutları ile desteklenebilir. Bu sayede öğrencilerin, forum sayfalarında, sosyal medyada, internet haber sitelerin yorum bölümlerinde veya online anketlerde herhangi bir konu veya konularda kendilerine ait fikir ve düşüncelerini demokratik olarak savunmasına fırsat verilebilir. Böylelikle fikirlerini dijital platformlarda özgürce seslendirebilen ve dijital teknolojiyi bilinçli kullanabilen demokratik dijital vatandaşlar yetiştirilebilir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanının gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu vatandaşları yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca bu öğrenme alanı öğrencilere, ülkeler arası insani ve ekonomik ilişkilerde iletişim teknolojilerinin ne derece etkili olduğunu gösteremeye çalışmaktadır (MEB, 2017a). Bu öğrenme alanı dijital vatandaşlığın dijital ticaret ve dijital iletişim alt boyutları ile desteklenerek öğrencilerin dünyanın en uzak ülkelerinde yaşamlarını sürdüren farklı dil, din, milliyete sahip toplumlar ve kültürler hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir (Bayzan ve Özbilen, 2012). Hatta öğrencilerin farklı kültürlerle sahip bireylerle iletişime geçmesi sağlanarak güvenli arkadaşlıklar kurması desteklenebilir. Bu doğrultuda farklılıkları



benimseyen ve “ötekinin” bakış açısı ile olaylara bakabilen, çoklu bakış açısını benimseyen, dünyadaki diğer insanlarla iletişim kurabilen dijital vatandaşlar yetiştirilebilir (Kan, 2009). Öte yandan ülkeler arası ekonomik ilişkilerde dijital teknolojisinin sunduğu fırsatlar da öğretilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak ele alındığında, öğretim programının temel felsefesinde, genel amaçlarında, anahtar yetkinliklerinde, beceri ve değerlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak yer verilerek dijital vatandaşlık desteklenmeye çalışılsa da öğrenme alanlarının ve öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yeterli bir şekilde yansıtmadığı görülmüştür. Ayrıca dijital vatandaşlık alt boyutlarının öğrenme alanlarına belli bir bütünlük içinde dağıtılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Görmez (2017a) tarafında yapılan araştırmanın sonuçlarının yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.



## KAYNAKÇA

- Acun, İ. (2012). "Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları", C. Öztürk (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi (Demokratik Vatandaşlık Eğitimi), içinde 344-364, Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, S. (2016). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B. ve Özder, A. (2015). Google Earth Görüntülerinin Ve Qgis Açık Kaynak Kodlu Cbs Yazılımının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılması. Marmara Coğrafya Dergisi, (32), 43-60.
- Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanım ve etkinliklerin ortak ve derse özgü beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(2), 37-59. <http://dergipark.gov.tr/ijofe/issue/33667/342445>. Erişim Tarihi: 10.03.2018
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği* 29(1), 142-146.
- Bakır, E. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Seviyelerinin Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2012). "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Araçlarının Kullanımı", M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, içinde (244-262), Ankara: Pegem Akademi.
- Bayzan, Ş. ve Özbilen, A. (2012). Dünyada İnternetin Güvenli Kullanımına Yönelik Uygulama Örnekleri ve Türkiye'de Bilinçlendirme Faaliyetlerinin İncelenmesi ve Türkiye İçin Öneriler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 521-531.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- URL1 <https://www.turkiye.gov.tr/hizmetler>. Erişim Tarihi: 10.04.2018
- Elçi, C. A. (2015). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Farmer, L. (2011). Teaching digital citizenship. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 99-104). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Görmez, E. (2016). "Öğretmen Adaylarının "Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları" Hakkındaki Görüşleri (Bir Durum Çalışması), *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(21), 125-144 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9870>.
- Görmez, E. (2017a). İlkokul Sosyal Bilgiler Programının Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları Açısından Yeterliliği. *International Journal of Social Science*, 60, 1-15. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7220>





- Görmez, E. (2017b). Öğretmenlerin "Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları" Hakkındaki Düzeyleri (Van İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 60, 52-74.
- Greenhow, C. (2010). A New Concept Of Citizenship For The Digital Age. *Learning & Leading with Technology*, 37 (6), 24-25.
- Gürgün, S. (2016). "Birebir Tabletli Öğretimde Çok Fonksiyonlu Etkileşimli Öğretim Modeli", Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, içinde (141-153), Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2007). ISTE standards: Students., [http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-S\\_PDF.pdf](http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf). Erişim Tarihi: 08.02.2018.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 25-30.
- Karaduman, H. (2011). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Tutumlarına Etkisi ve Dijital Vatandaşlık Anlayışlarına Yansımaları, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 38-78.
- Kaya, A., ve Kaya, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algısı. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2917
- Kocadağ, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (10), 298-316. <https://doi.org/10.18009/jcer.335806>.
- Macintosh, A. (2004). "Characterizing E-Participation in Policy-Making". *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (s. 1-10). Hawaii: IEEE
- Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T. (2000). Guidelines For Usingtechnology To Prepare Social Studies Teachers. *Contemporary issues in technology and teachereducation*, 1(1), 107-116.
- MEB (2017a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 23.02.2017
- MEB (2017b). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 13.03.2017
- MEB (2017c). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 03.05.2017
- MEB (2017d). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5 ve 6. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>. Erişim Tarihi: 23.02.2017



- Merriam, S B (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mossberger, K., Tolbert, C. & S. McNeal, R. (2008). *Digital Citizenship: The İnternet, Society, And Participation*. London, England: The MIT Press.
- Öztürk, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & leading with technology*, 36(4), 14-17.
- Ribble, M. (2009). *Raising a digital child: A digital citizenship handbook for parents*, Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools* (2nd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE). <https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGCI2-excerpt.pdf>. Erişim Tarihi: 02.03.2018
- Sakallı, H. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri ile Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sakallı, H. ve Çiftci, S. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri İle Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 6(2), 100-119.
- Som Vural, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Som Vural, S. ve Kurt, A., A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 8(1), 60-80.
- Sürücü, O. ve Başar, M. E. (2016). Kültürel Mirası Korumada Bir Farkındalık Aracı Olarak Sanal Gerçeklik. *Artium*, 4(1), 13-26.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Türkoğlu, T. (2017) *Digito Ergo Sum: Dijitalim Öyleyse Varım*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Ünal, D. P. (2017). Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 180-195.
- Yeşiltaş, E. ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ve bilgisayar tabanlı materyal geliştirme. R. Turan ve diğ. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*, 387-415, Ankara: Pegem Akademi.



Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:10.02.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:21.02.2019

## **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**<sup>1</sup>Taner BOZKUŞ, <sup>1</sup>Mine TURĞUT, <sup>2</sup>Hacı Murat ŞAHİN,  
<sup>3</sup>Mücahit OKUYUCU**

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

<sup>2</sup>Batman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

<sup>3</sup>Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

**E-Posta:** [tanerbozkus@yahoo.com](mailto:tanerbozkus@yahoo.com)

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı ,üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının belirlenmesidir. Çalışmada ayrıca cinsiyet, yaş, okudukları bölüm, öğrenim durumları ve aylık gelirleri açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 118 erkek ve 106 kadın olmak üzere toplamda 224 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Tarama modelinde yapılmış bu araştırmada veri toplama aracı olarak,araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte,üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarını belirlemek amacıyla (Dayıoğlu H. ve ark. 2015) tarafından geliştirilen 50 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 paket programı ile değerlendirilmiş ve anlamlılık düzeyi  $p>0.05$  olarak alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlara göre,öğrencilerin demografik bilgilerinin “yaş,boy, bölüm ve aylık gelir beslenme alışkanlıklarını etkileme açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlemlenirken; sadece cinsiyet değişkeni açısından kadın katılımcıların duygusal durum değişikliklerinden kaynaklı yeme durumlarının erkek katılımcılara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, Üniversite, Öğrenci, Beslenme Alışkanlığı



## **Investigation of Nutrition Habits of University Students in the School of Physical Education and Sports Depending on Some Variables**

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the nutritional habits of university students. The study also examined whether there were any significant differences in terms of students' gender, age, department, education level and monthly income .

A total of 224 university students (119 male and 105 female) who were selected randomly from the students of Bartın University School of Physical Education and Sports attended to the study voluntarily.

In this study, which was conducted in the screening model, the Personal Information Form prepared by the researcher and a questionnaire form developed by Dayıoğlu H. et al. (2015) consisting of 50 questions used as data collection tools . The data were evaluated with SPSS 22.0 package program and the significance level was taken as  $p > 0.05$ .

According to the results of the study, it was observed that there was no significant difference between the demographic information and the age, height, department and monthly income eating habits of the students. Only in terms of gender variable, eating status of female participants due to emotional state changes were found to differ according to male participants.

**Keywords:** Sports, University, Student, Nutrition Habits



## **Giriş**

Beslenme; sağlığı korumak, geliştirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için vücudun gereksinimi olan besin öğelerini yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda almak için bilinçli yapılması gereken bir davranıştır (Onurlubaş, Doğan ve Demirkıran, 2015)

Sağlıklı beslenme, ancak yeterli ve dengeli beslenme ile oluşturulabilmektedir. Yeterli ve dengeli beslenme; vücudun gereksinimi kadar enerji, protein, karbonhidrat, vitamin ve mineralleri sağlayacak miktarda besinlerin alınmasıdır. Yetersiz ve dengesiz beslenme durumlarında; vücudun büyüme, gelişme ve normal çalışmasında aksaklıklar olacağından, yeterli ve dengeli beslenmeye dikkat edilmelidir. (Ersoy , 2004)

Üniversite öğrencileri erişkin döneme geçme aşamasında olan çocukluk çağı sonrası ilk gruptur. Bu öğrencilerin üniversite eğitiminin başlaması ile birlikte o zamana kadar alıştıkları aile ortamları içerisinde ayrılmaları, dış etkilere daha açık hale gelmeleri ve kendi özgür seçimlerini daha belirgin şekilde yapmaya başlıyor olmaları nedeniyle beslenmelerinde yeni bir dönem başlamaktadır. Bu dönemin belirleyici özelliği ekonomik problemler ve yeni kurulacak bir düzene uyum sağlama çabalarıdır. (Yılmaz ve Özkan, 2007) Beslenme alışkanlıklarında ortaya çıkabilecek yeni formlar üniversite öğrenimi sonrasına taşınacaktır. Öğrencilerin beslenme eğilimlerinin tespiti erişkin dönemde beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi ve uygunsuz beslenmenin yol açabileceği muhtemel bozuklukların önlenmesi açısından önemlidir (Mazıcıoğlu ve Öztürk, 2003).

Beslenme alışkanlıklarındaki değişikliklerin farkında olmak ve bunların ekonomik, sosyo-demografik faktörler ve sağlık ile olan ilişkilerini saptamak, beslenme alışkanlıklarının nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya önemli ölçüde ışık tutmaktadır. Kuşkusuz bu da, insanların daha sağlıklı beslenmeleri için gereken değişikliklerin yapılabilmesi ve geliştirilebilmesi konusunda yardımcı olacaktır (Turgut, Bayrak ve Baş, 2014).

Değişen beslenme davranışları üniversite öğrencisinin zihinsel ve fiziksel durumunu ilgilendirdiği gibi okul performansını da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının belirlenmesi bu alışkanlıkların düzenlenmesi ve düzensiz ve yetersiz beslenmenin neden olacağı sorunların önüne geçilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı; Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları beslenme alışkanlıklarını belirleyerek duruma uygun öneriler geliştirmektir.(Ermiş, Doğan ve ark., 2015)

## **MATERYAL VE METOD**

Araştırmada amaç Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, Üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2017-2018 eğitim öğretim yılı Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda farklı bölümlerde öğrenim gören 119 erkek , 105 kadın olmak üzere toplamda 224 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

## **VERİ TOPLAMA ARACI**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dayıoğlu H. ve ark. (2015) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış, 'Beslenme Alışkanlıklarının Belirlenmesi ' anket formu ile araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan anket formu 50 sorudan oluşmaktadır.



## VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 22.0 paket programı aracılığıyla analizler yapılmıştır. Bu programla frekans dağılımı, aritmetik ortalama, One - Way Anova test ve korelasyon analizi sonuçlarından faydalanılmıştır. Çalışmada hata düzeyi  $p>0.05$  olarak alınmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Fiziksel Özellikleri

	N	Yaş (yıl) (Mean±SD)	Boy Uzunluğu (cm) (Mean±SD)	Vücut Ağırlığı (kg) (Mean±SD)
<b>Erkek</b>	118	21,05±1,78	177,43±4,61	75,49±7,16
<b>Kadın</b>	106	20,77±1,80	165,08±6,45	59,26±7,09

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin fiziksel özellikleri incelendiğinde; erkek öğrencilerin yaş, boy, vücut ağırlığı, sırasıyla: 21,05±1,78 yıl, 177,43±4,61cm, 75,49±7,16 kg, 21,65±2,75 kg/m<sup>2</sup>, kız öğrencilerin ise; 20,77±1,80 yıl, 165,08±6,45 cm, 59,26±7,09 kg/m<sup>2</sup> dir.

**Tablo 2.** Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	N	%	
<b>Medeni Durum</b>	<b>Evli</b>	<b>17</b>	<b>7,6</b>
	<b>Bekar</b>	<b>207</b>	<b>92,4</b>
	<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100,0</b>
<b>Bölüm</b>	<b>Öğretmenlik</b>	<b>56</b>	<b>25,0</b>
	<b>Antrenörlük</b>	<b>140</b>	<b>64,5</b>
	<b>Spor Yöneticiliği</b>	<b>15</b>	<b>6,7</b>
	<b>Rekreasyon</b>	<b>13</b>	<b>5,8</b>
	<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,0</b>



Giriş Yılı	2012 yılı	1	0,4
	2014 yılı	37	16,5
	2015 yılı	45	20,1
	2016 yılı	61	27,2
	2017 yılı	80	35,7
	<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100,0</b>
Öğrenim Durumu	Normal Öğretim	142	63,4
	İkinci Öğretim	82	36,6
	<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100,0</b>
Aylık Gelir	100-500 TL	26	11,6
	501-1000 TL	128	57,1
	1001-1500 TL	56	25,0
	1501-2000 TL	12	5,4
	2001-2500 TL	2	0,9
	2501-3000 TL	2	0,9
	<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 ' ye baktığımız zaman araştırmaya katılan öğrencilerin % 7,6 ' sının evli , % 92,4 ' ünün ise bekar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tabloda 56 kişinin öğretmenlik , 140 kişinin antrenörlük , 15 kişinin spor yöneticiliği, 13 kişinin ise rekreasyon bölümü okuduğu tespit edilmiştir. Yine aynı tabloyu incelediğimizde 142 kişinin normal öğretim, 82 kişinin ise ikinci öğretimde okuduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Beslenmede Duygusal Durum Maddelerinden Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterenler

Madde No	Madde	df	p
28	Yapacak bir şey olmadığında yemek yerim.	2	0,051
29	Duygusal olarak kendimi iyi hissetmediğim zamanlarda daha çok yerim.	2	<b>0,000*</b>





30	Kendimi yalnız hissettiğimde yeme isteğim artar.	2	<b>0,000*</b>
31	Beslenme alışkanlıklarım arkadaş ilişkilerimdeki durumumdan etkilenir.	2	<b>0,047*</b>
34	Kaygılı, endişeli olduğumda normal zamanlara göre daha çok yerim.	2	<b>0,000*</b>
37	Sınavların yoğun olduğu dönemlerde sık yemek yerim	2	<b>0,001*</b>
38	Başkalarını yerken gördüğümde yemek isterim.	2	0,390
39	Lezzetli yiyeceklere karşı koyabilirim.	2	0,181

p>0,05

Tablo 3’de gösterilen maddelerin cinsiyetle olan ilişkisine bakıldığında elde edilen serbestlik derecesin ve p değerleri tablo 3’de gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre p<0,05 olduğundan tabloda yer alan 28,38 ve 39 nolu madde dışında diğer maddelerin cinsiyetle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadın katılımcıların duygusal durum değişikliklerinden kaynaklı yeme durumlarının erkek katılımcılara göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

**Tablo 5.** Yeme Alışkanlıkları ile İlgili Sorulara Verdiği Cevapların Sayı ve Yüzdeleri.

Madde No	Yeme Alışkanlıkları	Hiçbir zaman		Bazen		Sık		Çok sık		Her zaman	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
1	Kahvaltıda mısır gevreğini tam kahvaltıda tercih ederim.	42	18,8	104	46,4	47	21,0	26	11,6	5	2,2
2	Günlük olarak meyve tüketirim.	15	6,7	89	39,7	87	38,8	27	12,1	6	2,7
4	Süt ve süt ürünlerini (yoğurt, peynir vs.) tüketirim.	4	1,8	76	33,9	82	36,6	48	21,4	14	6,3
6	Haftada birkaç kez fast-food yerim.	4	1,8	62	27,7	93	41,5	50	22,3	15	6,7
8	Kızarmış yiyecekleri yemeyi severim.	11	4,9	70	31,3	85	37,9	43	19,2	15	6,7
9	Gazlı içecekleri (Kola, gazoz vs.) tüketirim.	31	13,8	60	26,8	67	29,9	57	25,4	9	4,0
10	Ana öğünlerde balık tüketirim.	52	23,2	46	20,5	64	28,6	40	17,9	22	9,8
11	Alkollü içecekleri tüketirim.	33	14,7	55	24,6	83	37,1	43	19,2	10	4,5
32	Sebzeye yemeklerini et yemeklerinden tercih ederim.	9	4,0	53	23,7	102	45,5	43	19,2	17	7,6
41	Günde 3 fincandan fazla çay, kahve tüketirim.	8	3,6	54	24,1	98	43,8	49	21,9	15	6,7
42	Günlük en az 1,5 litre süt tüketirim.	13	5,8	56	25,0	85	37,9	54	24,1	16	7,1
43	Kırmızı et beyaz et tercih ederim.	11	4,9	60	26,8	78	34,8	52	23,2	23	10,3
44	Yeşil, kırmızı ve sarı renkli sebzeler tüketirim.	10	4,5	54	24,1	78	34,8	62	27,7	20	8,9
45	Hamburger, patates kızartması, pizza gibi dışarıda satılan menülerden yerim.	6	2,7	59	26,3	93	41,5	52	23,2	14	6,3
46	Sebzeye yemekleri yemeye özen gösteririm.	11	4,9	61	27,2	86	38,4	49	21,9	17	7,6



47	Kuru fasulye, nohut, mercimekgibi kuru baklagillerileyapılıyemeleri yerim.	8	3,6	63	28,1	89	39,7	51	22,8	13	5,8
49	Bitkiselbesinlerihayvansalbesinlere tercih ederim.	14	6,3	70	31,3	76	33,9	48	21,4	16	7,1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yeme alışkanlıklarıyla ilgili 17 maddeye verdikleri cevapların sayısı ve yüzdeleri görülmektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Beslenme Bilgisi Ve Genel Alışkanlıkları İle İlgili Sorulara Verdiği Cevapların Sayı ve Oranları.

Madde No	Beslenme Bilgisi ve Genel Alışkanlıkları	Hiçbir zaman		Bazen		Sık		Çok sık		Her zaman	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
3	Yemeklerim tuz eklerim.	6	2,7	85	37,9	81	36,2	47	21,0	5	2,2
5	Öğünlerinde atıştırırım.	4	1,8	68	30,4	91	40,6	49	21,9	12	5,4
7	Düzenli beslenmek kurallarına dikkat ederim.	11	4,9	65	29,0	86	38,4	49	21,9	13	5,8
12	Düzenli spor yaparım.	15	6,7	63	28,1	72	32,1	50	22,3	24	10,7
13	Yemeklerimi yavaş yemeye özen gösteririm.	9	4,0	58	25,9	85	37,9	49	21,9	23	10,3
14	Yemeklerimi hızlı yerim.	9	4,0	64	28,6	73	32,6	59	26,3	19	8,5
15	Kahvaltıda yağsız yemekten daha fazla önem veririm.	8	3,6	53	23,7	91	40,6	50	22,3	22	9,8
16	Sağlıklı besinleri yemeye özen gösteririm.	8	3,6	79	35,3	77	34,4	36	16,1	24	10,7
17	Az yağlı ya da yağsız besinleri tercih ederim.	8	3,6	60	26,8	92	41,1	46	20,5	18	8,0
18	Günlük vitamin tüketimine dikkat ederim.	9	4,0	59	26,3	83	37,1	55	24,6	18	8,0
19	Yalnızca ana öğünlerde yemek yerim.	3	1,3	51	22,8	88	39,3	61	27,2	21	9,4
20	Sağlık açısından öneme bakmadan sevdiğimi yemeyi tercih ederim.	6	2,7	59	26,3	85	37,9	56	25,0	18	8,0
21	Ara öğünlerdeki besinlerin sağlıklı olmasına önem veririm.	11	4,9	56	25,0	93	41,5	49	21,9	15	6,7
22	Kilo aldığım zaman her zaman yediğimden daha az yerim.	8	3,6	49	21,9	97	43,3	53	23,7	17	7,6
23	Yemek zamanlarında, yemek istediğimden daha az yemek yerim.	9	4,0	48	21,4	93	41,5	50	22,3	24	10,7
24	Yemek alırken yemeyi tercih etmemi etkiler.	6	2,7	57	25,4	93	41,5	45	20,1	23	10,3
25	Zayıf olduğum için yemeyi tercih ederim.	8	3,6	51	22,8	88	39,3	60	26,8	17	7,6
26	Kilo almamak için az yemek yerim.	7	3,1	56	25,0	92	41,1	47	21,0	22	9,8
27	Ne yiyeceğimi karar verirken kilomu hesaba katırım.	9	4,0	63	28,1	80	35,7	56	25,0	16	7,1
33	Besin düzeni kurumlarını yemek sunumlarından (Okul, yurt yemekhanesi vs.) etkilenir.	10	4,5	63	28,1	69	30,8	58	25,9	24	10,7
35	Bilgisayar başında çalışırken atıştırılmayı severim.	7	3,1	59	26,3	78	34,8	57	25,4	23	10,3



40	Yemek hazırlarken atıştırmayı severim.	7	3,1	74	33,0	68	30,4	59	26,3	16	7,1
48	Aldığım günlük kalori miktarınızı hesaplarım.	10	4,5	70	31,3	88	39,3	37	16,5	19	8,5
50	Günlük mineral ve vitamin ihtiyacınızı karşılamaya özen gösteririm.	19	8,5	70	31,3	70	31,3	41	18,3	24	10,7

Tablo 6 'ya bakıldığı zaman katılımcıların beslenme genel bilgileri ile alakalı 24 maddeye vermiş oldukları cevapların sayısı ve yüzdeleri gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Katılımcıların Bazı Değişkenlere Göre Yeme Alışkanlıkları ve Beslenme Genel Bilgileri Arasındaki İlişki

		Yeme Alışkanlıkları	Beslenme ve Genel Bilgi
<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>R</b>	,240**	,318**
	<b>P</b>	,000	,000
	<b>N</b>	224	224
<b>Aylık Gelir</b>	<b>R</b>	-,034	-,046
	<b>P</b>	,609	,491
	<b>N</b>	224	224

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların aylık gelir durumlarının yeme alışkanlıkları ve beslenme genel bilgileri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiş iken (yeme alışkanlıkları  $p < 0,609$  ; beslenme genel bilgisi  $p < 0,491$ ); öğrenim durumları ile yeme alışkanlıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r: ,24$ ,  $p > 0,000$ ), beslenme genel bilgileri arasında da yine orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ( $r: ,31$ ,  $p > 0,000$ ). Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin normal öğretim – ikinci öğretim okuyor oluşlarının yeme alışkanlıklarını etkilediği belirlenmiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda öğrenim gören farklı bölümlerde 106 Kadın 118 Erkek öğrenci oluşturmaktadır.



Araştırma Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun farklı bölümlerinde öğrenim gören 224 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin %47,3'ü kadın, %52,7'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %92,4'ü bekâr, %7,6'sı evlidir.

Katılımcıların yaşları 18 ile 28 arasında değişmektedir ve büyük bir çoğunluğu yirmili yaşların başındadır. Çalışmaya katılmış olan bu 224 öğrencinin yaş ortalaması  $20,91 \pm 1,79$  yıl olarak bulunmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirildiği dönem içerisinde öğrencilerin %25,0'ı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, %64,5'i antrenörlük eğitimi, %6,7'si spor yöneticiliği, % 5,8'i rekreasyon eğitimi bölümünde öğrenimlerine devam etmekte oldukları belirlenmiştir.

Yeterli ve dengeli beslenebilmek için günlük diyetin 3 eşit öğün halinde tüketilmesi gerektiğini, günlük diyetin 2 öğünde tüketilmesinin veya öğünlerin eşit aralıkta olmasının metabolizmayı aksatacağı bildirilmektedir (Arslan P, Karaağaoğlu N. Ve ark. 1994, Tai MM, Castillo PP. ve Sunyer FX. 1992).

Bu gün Türkiye'de üniversitelere kayıtlanma merkezi sınavlar ve yerleştirmeler ile yapılmaktadır. Öğrenciler bu yerleştirmeler sonucunda şehir ve ortam değiştirmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle üniversiteye yeni başlayan gençlerin büyük bir çoğunluğu barınma yerlerini değiştirmek zorunda kalmakta ve değişen bu koşullar neticesinde öğrencilerin yaşam tarzı ve bununla beraber beslenme düzenleri de değişmektedir.

Cinsiyet farklılıklarının beslenme davranışları üzerine ve öğün atlama açısından etkisinin incelendiği araştırmada, cinsiyetin fark yaratmadığı saptanmışsa da bizim çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgulara göre kadın katılımcıların duygusal durum değişikliklerinden kaynaklı yeme durumlarının erkek katılımcılara göre farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Kadın katılımcıların kaygılı oldukları durumda yeme sıklıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Yine aynı çalışmada saptandığı gibi kız öğrencilerin yemek yeme alışkanlıklarının üzüntü veya yorgunluk durumundan daha fazla etkilenmesi, ayrıca estetik kaygı nedeni ile besin kısıtlamasına gidebilmeleri beslenme alışkanlık puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha düşük bulunmasında etkili olabilir (Açık Y, Çelik G, ve ark. 2003) sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir çalışmada; katılımcıların %66'sının sporcu beslenmesi konusunda bilgisinin olduğu, %34'ünün olmadığı, bilgisi olanların bu bilgiyi %44' ünün okuldan ve %42'sinin antrenöründen edindiği tespit edilmiştir. Beslenme konusunda bilgi sahibi olan sporcuların



%50'sinin beslenme konusunda kendi beslenmesinde değişiklik yapmış, %26'sının maddi nedenlerde dolayı beslenmesinde değişiklik yapamadığı tespit edilmiştir (Sevindi T., Yılmaz G. ve ark. 2007)

Çalışmalar incelendiğinde sporcuların genel olarak en az bir beslenme destek ürünü kullandığı görülmüştür. Genel olarak sporcular arasında yasal ve yasal olmayan beslenme destek ürünü kullanımı yaygın olmakla birlikte, hem miktar hem de çeşit olarak artan bir eğilim göstermektedir. Etkileyici pazarlama teknikleri, milyonlarca amatör ve elit sporcunun besin suplemanları kullanmasına neden olmakta, bu tür yardımcı maddeler pahalı ve bazen de zararlı olabilmekte, ayrıca reklamı yapılan ergojenik etkiler genellikle bilimsel kanıtlara dayanmamakta veya çok az dayanmaktadır. Bu öğelerin birçoğu sağlığı ve performansı olumsuz etkileyebilmektedir (Ersoy, 2013).

Sonuç olarak; bilimsel araştırmalarla desteklenmiş beslenme bilgileri öncülüğünde, gerek ailelerin gerekse antrenörlerin beslenme bilgilerini arttırmak amaçlı eğitim ve seminerler düzenlenmelidir. Bu eğitim ve seminerler bilinçli bir toplum oluşturmada öncülük ederek sağlıklı bir nesil oluşmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sağlıklı bir nesil oluşması modern çağ hastalığı olan obezitenin oluşmasını engellemede etkili olacaktır.



## **KAYNAKÇA**

Arslan P, Karaağaoğlu N, Duyar İ, Güleç E. Yükseköğrenim gençlerinin beslenme alışkanlıklarının puanlandırma yöntemi ile değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi* 1994; 22 (2): 195-208

Açık Y, Çelik G, Ozan AT, Oğuz öncül AF, Deveci SE, Gülbayrak C. Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları. *Sağlık ve Toplum* 2003; 13 (4): 74-80.

Ersoy G. (2004) *Egzersiz ve Spor Yapanlar İçin Beslenme*. 3. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ersoy, G. (2013). *Fiziksel uygunluk (fitness) spor ve beslenme ile ilgili temel öğretiler*. Ankara: Alpoşet Yayın Dağıtım

Ermiş, E., Doğan, E., Erilli, N. A., & Satıcı, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 30-40.

Mazıcıoğlu, MM. ve Öztürk A.(2003).”Üniversite 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Beslenme Alışkanlıkları ve Bunu Etkileyen Faktörler”, *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal)*, 25 (4):172-178.

Onurlubaş, E., Doğan, H. G., & Demirkıran, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları. *Gaziosman Paşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 32(3), 61-69.

Sevindi, T., Yılmaz, G., Đbiş, S., Yılmaz, B. (2007). “Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Beslenme ve Kahvaltı Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi”, *TSA*. 11; s.3.

Tai MM, Castillo PP, Sunyer FX. Meal size and frequency. Effect on the thermic effect of food. *Am J Clin Nutr* 1992;54:783.

Turgut, M., Bayrak, E., & Baş, M. A. Ş. Engelli Çocukların Ailelerinin Beslenme Bilgi ve Davranışlarının Belirlenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(Special Issue 2), 126-135.

Yılmaz E, Özkan S. Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2007;2 (6):87-104.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Recieved*:28.01.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:21.02.2019

## Üniversitede Öğrenim Gören Hentbolcuların Serbest Zaman Tatmin ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi\*

**Fatih YAŞARTÜRK, Burak BİLGİN**

Bartın Üniversitesi, Bartın, TÜRKİYE

**E-Posta:** [fatihyasarturk@gmail.com](mailto:fatihyasarturk@gmail.com)

### Öz

Çalışmanın amacı, üniversitede öğrenim gören hentbolcuların serbest zaman tatmin ve yaşam doyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmanın evrenini, 2015-2016 akademik yılında üniversitelerarası hentbol müsabakalarına katılan sporcular oluşturmaktadır. Örneklem grubunu 2015-2016 akademik yılında üniversitelerarası 2. lig hentbol müsabakalarına katılan 85 hentbolcu (yaş ortalaması  $X_{yaş}=18.86\pm 1.20$ ) oluşturmaktadır.

Çalışmada, mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması çalışması Karlı ve diğerleri (2008) tarafından yapılan “Serbest Zaman Tatmin Ölçeği” (SZTÖ), Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Köker ve Yetim (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, t-Testi ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularında, cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonucunda SZTÖ ve YDÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0,05$ ). Yaş değişkenine göre korelasyon analizi sonuçlarında SZTÖ ve YDÖ toplam puan ortalamalarında anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). SZTÖ ve YDÖ alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda YDÖ ile “Eğitim, Fizyolojik, Estetik, Rahatlama, Sosyal ve Psikolojik” alt boyutlarında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Sonuç olarak, üniversitelerarası hentbol müsabakalarına katılan 2. lig hentbolcularının serbest zaman etkinliklerinden Eğitim, Fizyolojik, Estetik, Rahatlama, Sosyal ve Psikolojik alt boyutlarında tatmin elde etmektedir. Üniversitede öğrenim gören hentbolcuların serbest zaman faaliyetlerine katılımıyla beraber tatmin ve paralel olarak yaşam doyumunda artış görülmektedir. Dolayısıyla serbest zaman etkinlikleri hentbolcular üzerinde olumlu yönde etki bırakmakta ve yeterli düzeyde doyuma ulaştığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Serbest zaman tatmin, Yaşam doyumu, Hentbolcular

\*Bu çalışma 13.10.2016 tarihinde 1. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur



## **Investigation of Free Time Satisfaction and Life Satisfaction Levels of Handball Studying in University**

### **Abstract**

The purpose of the study is to examine the free time satisfaction and life satisfaction levels of the handball players studying at the university. In the 2015-2016 academic year, athletes participated in the intercollegiate handball competitions. The sample group consisted of 85 handball players (mean age  $X = 18.86 \pm 1.20$ ) who participated in 2nd League Handball competitions in the 2015-2016 academic year.

The descriptive survey model was used to reveal the current situation. As data collection tool, personal information form prepared by the researchers, developed by Beard and Ragheb (1980) and Turkish adaptation was made by Karli et al. (2008) "Free Time Satisfaction Scale" (FTSS), developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and Turkish adaptation was made by Koker ve Yetim (1991) "Life Satisfaction Scale" (LSS) were used. Frequency, percentage, t-Test and Pearson correlation tests were used to analyze the data.

In the findings of the study, no significant difference was found between the FTSS and LSS sub-dimensions as a result of t-Test according to gender variable ( $p > 0.05$ ). There was no significant correlation between the mean scores of FTSS and LSS in correlation analysis results according to age variable ( $p > 0.05$ ). As a result of the correlation analysis between FTSS and LSS sub-dimensions, a positive and moderate significant relationship was found between the subscales of "Education, Physiological, Aesthetics, Relaxation, Social and Psychological" with LSS ( $p < 0,05$ ).

As a result, it has gained satisfaction with the free time activities of 2nd league handball players participating in inter-university handball competitions such as "Education, Physiological, Aesthetic, Relaxation, Social and Psychological" dimensions. For this reason, satisfaction with the participation of handball players in free time activities is observed in parallel with an increase in life satisfaction. Therefore, free time activities have a positive effect on the handball players and can be said to have reached sufficient satisfaction.

**Keywords:** Free time satisfaction, Life satisfaction, Handballers





## **Giriş**

Günümüzde eğitim kavramı, insanlığın gelişimi ve değişimi evresinde göz ardı edilemez bir rol oynamaktadır. Eğitim, bireyin öğrenim hayatını, toplum içindeki statüsü ve sosyal yaşantısını etkilemektedir. Eğitim bir süreç olarak karşımıza çıkmakta ve bu sürecin etkili olması büyük ölçüde zamanın verimli kullanılması ile gerçekleşmektedir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin zamanı etkili ve düzenli bir şekilde değerlendirilmesi hem sportif aktivitelere katılımı hem de sosyal etkinliklerde genel düzeyde tatmin elde etmesini sağlayacaktır.

Serbest zaman kavramı, yerinde ve değerli kullanılabildiğinde insana kendi kendine kalmak, kendi özgürlüğünü yaşamak, kendini bulma olanağı verir. Serbest zamanın iyi değerlendirilmesi; kişinin kendini ifade etmesini, yaratıcılığını geliştirmesini, yeni deneyimler kazanmasını, toplumsal çevresini geliştirmesini ve üretkenliğini arttırmasını sağlar. Serbest zamanın akıllıca kullanılması bir gelişmişlik ve eğitim sonucudur (Kılbaş, 2004; Yaşartürk ve diğerleri, 2017). Serbest zaman etkinlikleri, sosyal, psikolojik, kültürel ve eğitim açısından değerlendirildiğinde çalışma verimini ve sportif performansı doğrudan etkileyebilmektedir.

Serbest zaman tatmini, rekreatif etkinliklere katılım sonucu kişinin ortaya koyduğu ve ulaştığı pozitif doyum veya duygular olarak tanımlanmaktadır (Siegenthaler ve O'Dell, 1998). Bireyin veya üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu algısını da önemli ölçüde etkileyen (Wang ve diğerleri, 2008) serbest zaman tatmini yaşam kalitesinin arttırılmasında ve buna yönelik olumlu duygular yüklenilmesinde etkin bir rol oynayabilmektedir (Siegenthaler ve O'Dell, 2000). Bu durum serbest zaman etkinliklerinin farklı doyum veya tatmin yaratabildiğini göstermektedir (Demir ve Demir, 2014).

Doyum, serbest zaman etkinliklerindeki pozitif algıların bir sonucu olarak gelişmekte (Beard ve Ragheb, 1992) ve deneysel açıdan bireyin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik memnuniyet derecesinin bir göstergesi şeklinde değerlendirilmektedir (Rojek, 2013). Doyum kavramı, beklenti, gereksinim ve isteklerin karşılanması durumu olarak açıklanmakta fakat serbest zaman etkinlikleri sonucunda hedeflenen tatmin düzeyi genel olarak yaşam doyumunu etkilemektedir.

Yaşam doyumunu, bireyin tüm yaşamını ve bu yaşamının değişik boyutlarını içermektedir. Mutluluk, moral, doyum gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eden yaşam doyumunu, belirli bir duruma özgü doyum değil, tüm yaşam alanlarındaki doyumunu ifade etmektedir



(Özer ve Karabulut, 2003). Yaşam doyumu kavramı ilk kez Neugarten, Havinghurst ve Tobin (1961) tarafından kişinin beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak tanımlanmıştır. Yaşam doyumu, bireyin beklentilerinin gerçek durumla kıyaslanması sonucunda oluşan durum olarak açıklanmaktadır.

Yaşam doyumu kavramındaki doyum ifadesi; beklenti, gereksinim, istek ve hayallerin yerine getirilmesini ifade eder. Yaşam doyumu genel olarak bireyin bütün yaşamını kapsar (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). İnsanların yaşam doyumuna ulaşması, bireye göre kişisel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Örneğin, kitap okumak, sinemaya gitmek, sportif etkinliklere katılım sağlamak rekreatif etkinlikleri içermekte ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri çeşitlilik göstermekle birlikte elde edilen tatmin ve yaşam doyumu da birey üzerinde farklı yönde etkiler oluşturmaktadır.

Bu noktada serbest zaman diliminde yapılan sportif aktivitelere etkin katılımın önemi karşımıza çıkmaktadır. Çünkü üniversite öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinden elde ettiği tatmin ve yaşam doyumu sadece sosyal hayatını değil sportif etkinliklerdeki başarısını da doğrudan etkileyecektir. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı, üniversitede öğrenim gören hentbolcuların serbest zaman tatmin ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesidir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelindeki araştırmalarda, mevcut bir durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 akademik yılında üniversitelerarası hentbol müsabakalarına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu, 2015-2016 akademik yılında üniversitelerarası 2. lig hentbol müsabakalarına katılan 85 öğrenci içerisinde erkek (n=47), kadın (n=38) hentbolcu oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**



Üniversitede öğrenim gören hentbolcuların serbest zaman tatmin ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi amacıyla katılımcılara; kişisel bilgi formu, serbest zaman tatmin ölçeği (SZTÖ) ve yaşam doyum ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır.

Yaşam Doyum Ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen (The Satisfaction with Life Scale-SWLS) Türkçe uyarlaması Köker ve Yetim (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu ölçeği yaşamdan alınan genel doyumu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin madde sayısı az olmakla birlikte, orijinalini geliştiren Diener ve arkadaşları (1985) ölçeğin güvenirlik katsayısını .87 olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre ölçek iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu tespit edilmiştir.

Serbest Zaman Tatmin Ölçeği, Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışması Karlı ve diğerleri (2008) tarafından yapılan “Serbest Zaman Tatmin Ölçeği” (SZTÖ) kullanılmıştır. Serbest zaman tatmin ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması sonrasında toplam 39 soru ve 6 alt boyuttan (psikolojik, eğitim, sosyal, rahatlama, fizyolojik ve estetik) oluşmaktadır. Serbest Zaman Tatmin ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin genel toplamdaki iç tutarlık kat sayısı .92, psikolojik alt boyutu için .86, eğitim alt boyutu için .84, sosyal alt boyutu için .82, rahatlama alt boyutu için .79, fizyolojik alt boyutu için .82 ve estetik alt boyutu için .79 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, Alpar (2001) tarafından oldukça güvenilir olarak ifade edilen 0.60-0.80 değerleri arasında yer aldığından dolayı, SZTÖ iç tutarlık güvenirliğine sahip olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında toplam iç tutarlık kat sayısı .84 olarak bulunurken, alt boyutların iç güvenirlik kat sayıları ise .75 - .84 arası değişmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasında SPSS 20.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Ayrıca kişisel bilgiler için betimsel istatistik yöntemleri frekans (n) ve yüzde (%) analizi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerin cinsiyet değişkenine göre farkını test etmek için t-Testi, yaş değişkeni ve ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde üniversitelerarası hentbol müsabakalarına katılan öğrencilere uygulanmış olan ölçek formu sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. İstatistiksel analizlerden elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.



**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	$\bar{x}$	S
Yaş		85	18,86	1.20
			N	%
Cinsiyet	Kadın	38		44,7
	Erkek	47		55,3

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların yaş ortalamaları 18,86; %44,7'si kadın, %55,3'ü erkek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre SZTÖ ve YDÖ t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Eğitim	Kadın	38	3,09	0,84	83	-1,383	,170
	Erkek	47	3,38	1,01			
Fizyolojik	Kadın	38	3,10	0,78	83	-1,205	,232
	Erkek	47	3,37	1,16			
Estetik	Kadın	38	3,12	0,97	83	-1,118	,267
	Erkek	47	3,37	1,07			
Rahatlama	Kadın	38	2,94	1,02	83	-1,857	,067
	Erkek	47	3,37	1,06			
Sosyal	Kadın	38	2,99	0,82	83	-1,835	,070
	Erkek	47	3,37	1,05			
Psikolojik	Kadın	38	3,00	0,98	83	-1,612	,111
	Erkek	47	3,34	0,98			
Yaşam Doyum	Kadın	38	19,63	7,03	83	,220	,827
	Erkek	47	19,29	6,91			

\*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların SZTÖ toplam puan ortalamaları ve alt boyutları, YDÖ toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre SZTÖ ve YDÖ toplam puan ve alt boyut ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 3.** Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre SZTÖ ve YDÖ Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		Yaş
Eğitim	r	,073
	p	,504
Fizyolojik	r	,035
	p	,752
Estetik	r	,168
	p	,124
Rahatlama	r	,074



	p	,503
<b>Sosyal</b>	r	,092
	p	,401
<b>Psikolojik</b>	r	,151
	p	,168
<b>Yaşam Doyum</b>	r	,132
	p	,230

\*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, “yaş değişkenine ile SZTÖ toplam puan ortalamaları ve alt boyutları, YDÖ toplam puan ortalamaları” arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.** Katılımcıların SZYÖ ve YDÖ Korelasyon Analizi Sonuçları

<b>Serbest Zaman Tatmin Ölçeği Alt Boyutları</b>		<b>Yaşam Doyum</b>
<b>Eğitim</b>	r	,479*
	p	,001
<b>Fizyolojik</b>	r	,388*
	p	,007
<b>Estetik</b>	r	,499*
	p	,000
<b>Rahatlama</b>	r	,398*
	p	,006
<b>Sosyal</b>	r	,408*
	p	,004
<b>Psikolojik</b>	r	,542*
	p	,000

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, “SZTÖ alt boyutları ile YDÖ toplam puan ortalamaları” arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda “Eğitim, Fizyolojik, Estetik, Rahatlama, Sosyal ve Psikolojik alt boyutları” ile YDÖ arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.



## **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerarası 2. lig hentbol müsabakalarına katılan öğrencilerin serbest zaman tatmin ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesidir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yapılan t-Testi sonucunda SZTÖ ve YDÖ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Vong (2005) çeşitli ülkelerde yaşayan insanlar üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Fakat Gökçe (2015) üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerle, Yiğit (2018) üniversite topluluklarında rekreatif etkinliklere katılan bireylerle, Huang (2003) Taiwanda öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, Lu ve Hu (2005) Çinli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada ve Ardahan ve Yerlisu (2010) üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmin düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Cenkseven ve Akbaş (2007) üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmada kadınların yaşam doyumunu düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Fakat yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007; Tümkaya, 2011; Hintikka, 2001). Üniversitede öğrenim gören hentbolcuların cinsiyet farklılığı gözlemeksizin benzer nitelikte serbest zaman faaliyetlerinden tatmin elde ederek yaşam doyum düzeylerinde farklılık oluşturmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu sonuçlar çalışmamız ile paralellik göstermekte ve serbest zaman tatmin ve yaşam doyum düzeyi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunda cinsiyet değişkenine göre fark bulunmadığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların yaş değişkenine göre yapılan korelasyon analizi sonucunda YDÖ ve SZTÖ alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Çakır (2017) üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyumunu ve yönetimini incelemek için yaptığı çalışmada anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Akal (2005) çalışmasında bireylerin, yaşı ile yaşam kalitesi puan ortalamalarını karşılaştırdığında, aralarındaki farklılığın anlamlı olduğunu tespit etmiş ve yaşın artmasıyla beraber yaşam kalitesi puan ortalamalarının önemli oranda düştüğünü belirtmiştir. Atasoy (2014) Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada yaş ile yaşam doyumunu arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Akandere, Acar ve Baştuğ (2009) ise yaş arttıkça bilgi düzeyinin artmasıyla ilişkili olarak yaşam doyumunun arttığını bildirmişlerdir. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Bulut (2007) ve Bilge, Sayan ve Kabakçı (2009) yaş ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar yaş değişkeni ve yaşam doyumunu arasında çeşitli sonuçlar göstermektedir. Çalışmamızda farklılık olmasının nedeni olarak, örneklem grubu hem üniversite öğrencisi hem de aynı lig statüsünde hentbol sporcusu olmasından dolayı yaşam doyum düzeyleri yakın seviyede yer almaktadır.



Sonuç olarak, üniversitelerarası hentbol müsabakalarına katılan öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerinden elde ettiği Eğitim, Fizyolojik, Estetik, Rahatlama, Sosyal ve Psikolojik yönden tatmin düzeyi arttıkça yaşam doyumu da paralel olarak artmaktadır.



## KAYNAKÇA

- Akal, D. Ç. (2005). *Evde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam kalitesine etki eden etmenlerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ardahan, F., & Yerlisu, L. T. (2010). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmin düzeylerinin cinsiyete ve gelire göre incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 129-136.
- Atasoy, G. D. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve serbest zamana yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Beard, J.G., & Ragheb, M.G. (1992). Measuring leisure interests. *Journal of Park and Recreation Administration*, 10(2), 1-13.
- Bilge, F., Sayan, A., & Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile mahkemesi uzmanlarının meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik inançlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31.
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Cenkseven F, Akbaş T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Çakır, O.V. (2017). Üniversite öğrencilerin serbest zaman doyum düzeyleri ile serbest zaman yönetimleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-27.
- Demir, M., & Demir S. Ş., (2014). İşgörenlerin serbest zaman gereksinimi ve serbest zaman doyumunu etkileyen faktörler. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 74-84.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Gökçe, H. (2015). *Rekreasyonel etkinliklerin üniversiteye giriş sınavına hazırlanan bireylerin öz-yeterlik sınav kaygısı ve serbest zaman doyum düzeyleri üzerine etkisi*, Doktora tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğar D, Gül S S, Uskun E, Demirci S & Keçeci D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Hintikka, J. (2001). Religious attendance and life satisfaction in the Finnish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 29(2), 158-167.
- Huang C.Y. (2003). *The relationships among leisure participation, leisure satisfaction, and life satisfaction of college students in taiwan*. PHD Thesis, University of the Incarnate Word, Faculty of the Graduate School.





- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, Ü., Polat, E., Yılmaz, B., & Koçak, S. (2008). Serbest zaman tatmin ölçeği'nin (SZTÖ-uzun versiyon) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 80-91.
- Kılbaş, Ş. (2004). *Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Lu L, & Hu C.H. (2005). Personality, leisure experiences and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 6, 325- 342.
- Neugarten, B., Havighurst, R., & Tobin, S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 76, 134-143.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Rojek, C. (2013). *Capitalism and Leisure Theory (Routledge Revivals)*. NY: Routledge.
- Siegenthaler, K.L., & O'Dell, I. (1998). Meeting the leisure needs of families. *Journal of Parks and Recreation*, 33(12), 38-43.
- Siegenthaler, K.L., & O'Dell, I. (2000). Leisure attitude, leisure satisfaction, and perceived freedom in leisure within family dyads. *Leisure Sciences*, 22(4), 281-296.
- Tümekaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictors of subjective well-being of Turkish university students. *Education and Science*, 36(160), 158-170.
- Wang, E.S.T., Chen, L.S.L., Lin, J.Y.C., & Wang, M.C.H. (2008). The relationship between leisure satisfaction and life satisfaction of adolescents concerning online games. *Adolescence*, 43(169), 177-184.
- Yaşartürk, F., Bilgin, Ü., & Yaman, M. (2017). Determination of the recreative tendencies of high school and college students (Bartın Province Sample). *The Online Journal of Recreation and Sport*, 6(1), 17-31
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, İ (2018). *Üniversite topluluklarında rekreatif faaliyetlere katılan bireylerin serbest zaman tatmin düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.



*Field* : Education

*Type* : Research Article

*Received*:25.02.2019 - *Corrected*:----- - *Accepted*:26.02.2019

## Muay-Thai Antrenörlerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi \*

**Korkmaz ATALAY<sup>1</sup>, Ender EYUBOĞLU<sup>2</sup>, Aydın ŞENTÜRK<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Türkiye Muay Thai Federasyonu, Ankara, TÜRKİYE

<sup>2</sup>Sorumlu yazar, Bartın Üniversitesi, Bartın, TÜRKİYE

<sup>3</sup>Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, TÜRKİYE

**E-Posta:** [enderyuboglu@hotmail.com](mailto:enderyuboglu@hotmail.com)

### Öz

Çalışmanın amacı Muay Thai antrenörlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 22 (%18.5) “Kadın” ve 97 (%81.5) “Erkek” toplam 119 farklı kategorilerdeki Muay Thai antrenörü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmada, Muay Thai antrenörlerinin liderlik stillerini ölçmek amacıyla; orijinal formu Chelladurai ve Saleh (1980) tarafından geliştirilen SLÖ versiyonu beş alt boyut (eğitim-öğretim, demokratik davranış, otoriter davranış, sosyal destek, ödüllendirici davranış) altında toplanmış 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan alt boyutların madde dağılımı ise; eğitim ve öğretim alt boyutunda onüç madde (1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38), demokratik davranış alt boyutunda dokuz madde (2,9,15,18,21,24,30,33,39), otoriter davranış alt boyutunda beş madde (6,12,27,34,40), sosyal destek alt boyutunda sekiz madde (3,7,13,19,22,25,31,36) ve ödüllendirici davranış alt boyutunda beş madde (4,10,16,28,37) 'dir. Ölçeği oluşturan her bir değişken 5'li Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sık sık ve 5-Her zaman) derecelendirmesi ile ölçülmektedir.

Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarının belirlenmesi için yüzde (%) ve frekans (f) yöntemleri; verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro Wilks normallik testi uygulanmış ve bunun neticesinde verilerin non parametrik test koşullarına uygun olduğunun anlaşılmasından sonra anlamlı farklılıkların belirlenmesi için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

Sonuç olarak; katılımcıların liderlik stillerinin Muay-Thai branşında sporculuk yapma, milli olma ve antrenörlük kademelerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, katılımcıların cinsiyet, yaş ve refah düzeylerine göre ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Muay-Thai, Antrenörlük, Liderlik

\* Bu çalışma Ender EYUBOĞLU danışmanlığında Korkmaz ATALAY tarafından tamamlanan 525689 numaralı “Muay-Thai antrenörlerinin liderlik anlayışları ve karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 25-27 Nisan 2018 tarihlerinde Ukrayna'nın Lviv şehrinde düzenlenen 6. Uluslararası Bilim, Kültür ve Spor Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.



## **Investigation of the Leadership Styles of Muay-Thai Trainers by Different Variables**

### **Abstract**

The purpose of the study is to examine the leadership styles of Muay Thai coaches according to different variables. For this purpose, 22 (18.5%) women and 97 (81.5%) male "male" Muay Thai coaches from 119 different categories were selected voluntarily for the study.

In the study, in order to measure the leadership style of Muay Thai coaches, The SLO version, originally developed by Chelladurai and Saleh (1980), consists of 40 items, collected under five sub-dimensions (education-instruction, democratic behavior, authoritarian behavior, social support, rewarding behavior). Substance distribution of the sub-dimensions forming the scale is; Thirteen items (1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38) in the education and teaching sub-dimension, nine items in the democratic behavior sub-dimension (2,9,15,18, 21,24,30,33,39), five items in the authoritarian behavior subscale (6,12,27,34,40), eight items in the social support subscale (3,7,13,19,22,25,31, 36) and five items in the rewarding behavior sub-dimension (4,10,16,28,37). Each variable forming the scale is measured by a 5-point Likert (1-Never, 2-Rarely, 3-Occasionally, 4-Often and 5-Always) ratings.

Percent (%) and frequency (f) methods for determining the distributions of personal information of participants; Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were applied to determine the significance of the differences after the Shapiro Wilks normality test was performed to determine if the data had a normal distribution and that the data were suitable for non parametric test conditions.

As a result; there was a significant difference in the sub-dimensions of participant's leadership styles in the Muay Thai branch, nationality and coaching levels, and there was no significant difference in the level of participants' sex, age and welfare at .05 level.



**Keywords:** Muay-Thai, Coaching, Leadership Styles

## 1. GİRİŞ

Spor, günümüzde sözcük anlamının çok daha ötesinde anlamlar taşıyan bir toplumsal olgu durumunu almıştır. Buna neden olarak sporun modern toplumda en geniş tabana yayılmış ve etkin sosyal yapılardan biri olması gösterilebilir (Demirel vd. 2007). Gerek bireysel, gerekse takım sporlarında tek bir amaç öne çıkmıştır: Kazanmak, ne pahasına olursa olsun kazanmak. Bu amaç salt sporcular açısından değil; sponsorlar, bireyler ve ülkeler tarafından korunmuştur. Çünkü sporun artık güç odağı olmak, tanınırlığı arttırmak, para kazandırmak gibi bir misyonu vardır. Bu sektör üretim ve tüketim açısından birçok kişi için bir araç olmuştur (Doğan 2005, Toklu, 2010). Ayrıca spor etkinlikleri; toplumsal uyumu arttıracak, bireysel başarıyı inşa edecek birçok kişilik özelliğini geliştirmeye zemin hazırlamaktadır (Ekinci vd., 2015).

Çoğu kişinin bir grubu kontrol ederek isteklerine ulaşması isteği liderliğin cazip bir hedef haline gelmesi, dolayısıyla bu konuda birçok bilimsel çalışma yapılmasına neden olmuştur. Spor alanında liderliğin bilimsel temeller üzerine oturmasıyla birlikte antrenörün liderlik fonksiyonu önem kazanmıştır. Antrenörün, öncelikle sporculara rehberlik ederek onları yönlendirebilme yetisini kazanması gerekliliği bu önemi arttırmaktadır (İkizler, 2000, Körük vd., 2003).

Liderlik insanları organize ederek o organizasyonu başarıya ulaştırmanın temel noktasıdır. Bir organizasyonun başarısı liderlikle öngörülebilir. Çünkü Moore'nin belirttiği gibi liderlik, insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneği olarak tanımlanır. Bu bağlamda liderlik, etkin bir yöneticilik tavrıyla bütünleşir (Yetim 1998, Toklu, 2010). Antrenör bilgi birikimini bilimle temellendirip farklı karakterlerde ve özelliklerdeki bireylere uygulayabilmelidir (Eskiyecek vd., 2015).

Birçok araştırma incelendiğinde, başarılı antrenörler “etkili antrenör” olarak adlandırılmaktadırlar ve etkili antrenörler, hem başarılı sonuçlar elde edecek hem de sporcularını pozitif yönde psikolojik destek vermektedirler. Bunun neticesinde, antrenörler, sporcularını yalnızca fiziksel olarak antrene eden kişiler değil aynı zamanda psikolojik olarak da mutlu eden kişilerdir. Sporcuların tekniksel becerilerine ek olarak, hayatlarının içerisinde bir lider, öğretmen, rol model, psikolog/rehber ya da mentor olarak yer almaktadırlar (Anshel, 2003; Kuchler, 2008, Onağ vd., 2013).

Antrenör lider olarak sporcularıyla tutarlı bir ilişki kurmalı, takım içi düzeni bu temel üzerine yerleştirmelidir. Antrenörün başarısı sporcularına vereceği eğitimle devamlılık kazanacaktır. Başarılı bir lider olabilmenin yollarından birisi de etkili bir eğitim stratejisine sahip olmaktır. Buna ek olarak başarılı bir antrenör çalışma çabası için sporcularını teşvik edecek davranışlarda bulunur (Eskiyecek vd., 2015).

Bu bağlamda çalışmanın amacı Muay-Thai antrenörlerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

## 2. MATERYAL VE METOT

**Örnekleme:** 22 (%18.5) “Kadın” ve 97 (%81.5) “Erkek” farklı kategorilerdeki toplam 119 Muay Thai antrenörü gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır.



**Veri Toplama Araçları:** Birinci bölümde çalışmaya katılan antrenörlerin, cinsiyetleri, yaşları, sporculuk yapıp yapmadıkları, branşta milli olup olmadıkları, toplumdaki refah düzeyleri, antrenörlük kademeleri ve kaç yıldır antrenörlük yaptıkları gibi genel bilgileri edinmeye yönelik araştırmacı ve danışmanı tarafından 7 sorudan oluşturularak hazırlanmış, kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Antrenör İçin Liderlik Ölçeği:** Orijinal formu Chelladurai ve Saleh (1980) tarafından geliştirilen SLÖ versiyonu beş alt boyut (eğitim-öğretim, demokratik davranış, otoriter davranış, sosyal destek, ödüllendirici davranış) altında toplanmış 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan alt boyutların madde dağılımı ise; eğitim ve öğretim alt boyutunda onüç madde (1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38), demokratik davranış alt boyutunda dokuz madde (2,9,15,18,21,24,30,33,39), otoriter davranış alt boyutunda beş madde (6,12,27,34,40), sosyal destek alt boyutunda sekiz madde (3,7,13,19,22,25,31,36) ve ödüllendirici davranış alt boyutunda beş madde (4,10,16,28,37) 'dir. Ölçeği oluşturan her bir değişken 5'li Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sık sık ve 5-Her zaman) derecelendirmesi ile ölçülmektedir.

**Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Puanlaması:** Ölçeği oluşturan alt boyutların madde dağılımı ise; eğitim ve öğretim alt boyutunda onüç madde (1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38), demokratik davranış alt boyutunda dokuz madde (2,9,15,18,21,24,30,33,39), otoriter davranış alt boyutunda beş madde (6,12,27,34,40), sosyal destek alt boyutunda sekiz madde (3,7,13,19,22,25,31,36) ve ödüllendirici davranış alt boyutunda beş madde (4,10,16,28,37) 'dir. Ölçeği oluşturan her bir değişken 5'li Likert (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sık sık ve 5-Her zaman) derecelendirmesi ile ölçülmektedir.

Ölçekte bulunan maddelerin tamamı "Benim antrenörüm " ifadesi ile başlamaktadır. Bu ölçek sporcunun antrenörünün davranışlarını nasıl algıladığını ölçen ve 1-5 ("Hiçbir Zaman" = 1 ve "Her Zaman"= 5) arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte kullanılan 40 maddenin hiçbirisi ters puanlanmamaktadır. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için .66 ile .74 arasında değişmekte olup; toplamda ise .73'tür. (Unutmaz ve Gençler, 2012, Güngörmüş vd., 2008).

**Verilerin Toplanması:** Veriler Türkiye'deki aktif tüm antrenörlerin katıldığı gelişim semineri esnasında toplanmıştır.

**Verilerin Analizi:** Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarının belirlenmesi için yüzde (%) ve frekans (f) yöntemleri; verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için Shapiro Wilks normallik testi uygulanmış ve bunun neticesinde verilerin non parametrik test koşullarına uygun olduğunun anlaşılmasından sonra anlamlı farklılıkların belirlenmesi için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.



### 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Araştırma Grubunun Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

FAKTÖR	DEĞİŞKEN	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	22	18.5
	Erkek	97	81.5
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	18-24	8	6.7
	25-32	27	22.7
	33-40	32	26.9
	41 ve üstü	52	43.7
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Refah Düzeyi</b>	Kötü	6	5.0
	Normal	58	48.7
	İyi	38	31.9
	Çok İyi	17	14.3
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Muay-Thai Branşında Sporculuk Yaptınız mı?</b>	Evet	101	84.9
	Hayır	18	15.1
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Muay-Thai Branşında Milli Oldunuz mu?</b>	Evet	34	28.6
	Hayır	85	71.4
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>



<b>Antrenörlük Kademeniz</b>	1. Kademe	24	20.2
	2. Kademe	60	50.4
	3. Kademe	13	10.9
	4. Kademe	4	3.4
	5. Kademe	18	15.1
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>
<b>Antrenörlük Yılınız</b>	1-3 Yıl	28	23.5
	4-7 Yıl	36	30.3
	8-11 Yıl	14	11.8
	12-15 Yıl	12	10.1
	15'den Fazla	29	24.4
	<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100</b>

Katılımcıların temel bilgileri Tablo 1’de verilmektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların, % 81.5’inin “Erkek” (n=97), % 43.7’sinin “41 ve üstü, “Yaş” aralığında (n=52), %48.7’sinin “Normal” refah düzeyine sahip olduğu (n=58), %84.9’unun daha önce Muay-Thai branşında sporcu olduğu (n=101), %71.4’ünün (n=85) daha önce Muay-Thai branşında Milli sporcu olmadığı, %50.4’ünün (n=60) “2. Kademe” antrenörlük seviyesinde olduğunu ve %30.3’ünün (n=36) “4-7 yıl” dır antrenörlük yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların Cinsiyetlerine Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>Mann WhitneyU</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim-Öğretim</b>	Kadın	22	63.70	1401.5	985.50	.576
	Erkek	97	59.16	5738.5		



<b>Demokratik Davranış</b>	Kadın	22	60.57	1332.5	1054.50	.932
	Erkek	97	59.87	5807.5		
<b>Otoriter Davranış</b>	Kadın	22	62.55	1376.0	1011.00	.700
	Erkek	97	59.42	5764.0		
<b>Sosyal Destek</b>	Kadın	22	61.34	1349.5	1037.50	.839
	Erkek	97	59.70	5790.5		
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	Kadın	22	66.07	1453.5	933.50	.357
	Erkek	97	58.62	5686.5		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre. 05 anlamlılık düzeyinde antrenör liderlik davranışlarına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi, cinsiyete göre antrenörler için liderlik ölçeği alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Ss</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Eğitim ve Öğretim</b>	18-24 Yaş	8	76.81	.36693	2.483	.478
	25-32 Yaş	27	57.41			
	33-40 Yaş	32	56.30			
	41 ve Üstü	52	61.04			
<b>Demokratik Davranış</b>	18-24 Yaş	8	57.25	.50400	.553	.907
	25-32 Yaş	27	61.81			
	33-40 Yaş	32	56.58			
	41 ve Üstü	52	61.59			





<b>Otoriter Davranış</b>	18-24 Yaş	8	77.50	.62750	4.175	.243
	25-32 Yaş	27	50.76			
	33-40 Yaş	32	61.88			
	41 ve Üstü	52	60.95			
<b>Sosyal Destek</b>	18-24 Yaş	8	86.50	.49280	5.551	.136
	25-32 Yaş	27	59.00			
	33-40 Yaş	32	54.66			
	41 ve Üstü	52	59.73			
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	18-24 Yaş	8	71.31	.64684	3.002	.391
	25-32 Yaş	27	51.57			
	33-40 Yaş	32	59.02			
	41 ve Üstü	52	63.24			

Katılımcıların yaşlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin liderlik stillerinin belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, yaşlarına göre antrenör liderlik ölçeği alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Muay-Thai Branşında Sporculuk Yapma Durumlarına Göre Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Sporculuk Yapma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>Mann WhitneyU</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim-Öğretim</b>	Evet	101	59.87	6047.00	896.000	.923
	Hayır	18	60.72	1093.00		
<b>Demokratik Davranış</b>	Evet	101	58.31	5889.50	738.500	.205
	Hayır	18	69.47	1250.50		



<b>Otoriter Davranış</b>	Evet	101	57.16	5773.50	622.500	.033
	Hayır	18	75.92	1366.50		
<b>Sosyal Destek</b>	Evet	101	60.20	6080.50	888.500	.879
	Hayır	18	58.86	1059.50		
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	Evet	101	57.41	5798.00	647.000	.050
	Hayır	18	74.56	1342.00		

Katılımcıların Muay-Thai branşında sporculuk yapma durumlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenör liderlik davranışlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Muay-Thai branşında daha önce sporculuk yapma durumu antrenörler için liderlik ölçeği “Otoriter Davranış” ve “Ödüllendirici Davranış” alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Muay-Thai Branşında Milli Olma Durumlarına Göre Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Milli Olma Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>Mann WhitneyU</b>	<b>p</b>
<b>Eğitim-Öğretim</b>	Evet	34	54.40	1849.50	1254.500	.261
	Hayır	85	62.24	5290.50		
<b>Demokratik Davranış</b>	Evet	34	46.09	1567.00	972.000	.005
	Hayır	85	65.56	5573.00		
<b>Otoriter Davranış</b>	Evet	34	52.25	1878.50	1283.500	.339
	Hayır	85	61.90	5261.50		
<b>Sosyal Destek</b>	Evet	34	53.57	1821.50	1226.500	.197



	Hayır	85	62.57	5318.50		
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	Evet	34	57.41	1952.00	1357.000	.602
	Hayır	85	61.04	5188.00		

Katılımcıların Muay-Thai branşında milli olma durumlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenör liderlik davranışları için uygulanan Mann Whitney U testine göre, Muay-Thai branşında milli olma durumu antrenörler için liderlik ölçeği “Demokratik Davranış” alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 6. Katılımcıların Refah Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Refah Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Ss</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Eğitim ve Öğretim</b>	Kötü	6	66.42	.36693	1.820	.611
	Normal	58	60.46			
	İyi	38	54.97			
	Çok İyi	17	67.41			
<b>Demokratik Davranış</b>	Kötü	6	71.67	.50400	3.105	.376
	Normal	58	56.27			
	İyi	38	58.99			
	Çok İyi	17	70.88			
<b>Otoriter Davranış</b>	Kötü	6	63.42	.62750	5.344	.148
	Normal	58	58.12			
	İyi	38	54.70			
	Çok İyi	17	77.06			
<b>Sosyal</b>	Kötü	6	50.88			



<b>Destek</b>	Normal	58	60.02	.49280	.805	.848
	İyi	38	59.29			
	Çok İyi	17	64.85			
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	Kötü	6	67.25	.64684	.636	.888
	Normal	58	58.76			
	İyi	38	62.14			
	Çok İyi	17	56.88			

Katılımcıların refah düzeylerine göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin liderlik stillerinin belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, yaşlarına göre antrenör liderlik ölçeği alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 7.** Katılımcıların Antrenörlük Kademelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<b>Antrenörler İçin Liderlik Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Refah Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Ss</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Eğitim ve Öğretim</b>	1. Kademe	24	68.69	.36693	3.689	.450
	2. Kademe	60	55.59			
	3. Kademe	13	62.65			
	4. Kademe	4	77.13			
	5. kademe	18	57.39			
<b>Demokratik Davranış</b>	1. Kademe	24	68.44	.50400	4.801	.308
	2. Kademe	60	54.31			
	3. Kademe	13	63.50			
	4. Kademe	4	81.63			



	5. kademe	18	60.39			
<b>Otoriter Davranış</b>	1. Kademe	24	63.94	.62750	2.666	.615
	2. Kademe	60	57.01			
	3. Kademe	13	62.58			
	4. Kademe	4	42.00			
	5. kademe	18	66.86			
<b>Sosyal Destek</b>	1. Kademe	24	73.83	.49280	10.090	.039
	2. Kademe	60	53.34			
	3. Kademe	13	51.58			
	4. Kademe	4	89.88			
	5. kademe	18	63.19			
<b>Ödüllendirici Davranış</b>	1. Kademe	24	65.69	.64684	3.927	.416
	2. Kademe	60	55.53			
	3. Kademe	13	68.96			
	4. Kademe	4	78.63			
	5. kademe	18	56.69			

Katılımcıların antrenörlük kademelerine göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin liderlik stillerinin belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, yaşlarına göre antrenör liderlik ölçeği alt boyutlarında sadece “Sosyal Destek” alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın amacı; Muay Thai antrenörlerinin liderlik stillerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uygun örneklem yöntemiyle seçilmiş 119 Muay Thai antrenörü örneklem grubunu oluşturmuştur.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre .05 anlamlılık düzeyinde liderlik davranışlarına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testine göre, cinsiyete göre antrenörler için liderlik ölçeği alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Tablo 3’de katılımcıların yaşlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin karar verme stillerinin



belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, ise .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Karademir ve Karademir (2018) tarafından yapılan çalışmada da halk oyuncularının demokratik davranış algılamalarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Katılımcıların Muay-Thai branşında sporculuk yapma durumlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenör liderlik davranışları için uygulanan Mann Whitney U testine göre, Muay-Thai branşında daha önce sporculuk yapma durumu antrenörler için liderlik ölçeği “Otoriter Davranış” ve “Ödüllendirici Davranış” alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Katılımcıların Muay-Thai branşında milli olma durumlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenör liderlik davranışları için uygulanan Mann Whitney U testine göre, Muay-Thai branşında milli olma durumu antrenörler için liderlik ölçeği “Demokratik Davranış” alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Gacar vd. (2017) tarafından plaj hentbolu antrenörlerine yapılan çalışmada ise çalışmaya katılan hentbolcuların, cinsiyet, yaş değişkenlerine göre, antrenörlerin liderlik davranışları düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Spor yapma yılı ve öğrenim gördüğü bölüm değişkenine göre ise, antrenörlerin liderlik davranışları düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Katılımcıların refah düzeylerine göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin liderlik stillerinin belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, yaşlarına göre antrenör liderlik ölçeği alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların antrenörlük kademelerine göre .05 anlamlılık düzeyinde antrenörlüğe ilişkin liderlik stillerinin belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, yaşlarına göre antrenör liderlik ölçeği alt boyutlarında sadece “Sosyal Destek” alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Donuk (2006) tarafından futbol antrenörleri üzerinde yapılan çalışmada, antrenörlerin, sporcularının eğitim-öğretimine önem veren, sosyal destek sağlayan, yarı demokratik, yarı otokratik bir liderlik tarzının olduğu, sporcuların ise antrenörlerinin daha az otokratik, daha çok demokratik olma taleplerini ortaya koyulmuştur.

Sonuç olarak; Muay Thai antrenörlerinin liderlik stilleri de sporculuk yapma durumlarına ve antrenörlük kademelerine göre anlamlı farklılıklar gösterebilmektedir.



## **KAYNAKÇA**

Anshel, M. H., (200a3). Sport Psychology: From Theory To Practice (4th Edition), San Francisco.

Chelladurai P., Saleh, S.D. (1980). Dimensins of Leader Behavior in Sports: Development of A Leadership Scale. Journal of Sport Psychology, p.34-45

Demirel, M., Karahan, G., B., Ünlü, H. (2007) Farklı Üniversitelerdeki Spor Taraftarlarının Takımları ile Özdeşleşme Düzeyleri. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt1, Sayı2, 2007.

Doğan O. Spor Psikolojisi, 2. Basım, Adana, Nobel Kitabevi, (2005).

Donuk B. (2006). Türkiye Profesyonel Futbol Ligleri Antrenörlerinin Liderlik Tarzlarının İncelenmesi ve Bir Model Yaklaşım. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Ekinci, E., N., Demirel, M., Demirel, H., D., Işık, U. (2015) Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Algılarının Rekreatyonel Etkinliklere Katılımları ve Bireysel Değişkenlere Göre İncelenmesi. Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 71-78, 2015

Eskiyecek, G., C., Bayazıt, B., Sarı, İ. (2015). Sporcularda Tercih Edilen Antrenör Liderlik Davranışlarının Yaş, Cinsiyet ve Spor Dalı Açısından İncelenmesi (Diyarbakır Örneği). Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık Ve Tıp Bilimleri Dergisi Nisan / Mayıs / Haziran – İlkbahar Yaz Dönemi Cilt: 5 Sayı: 15.

Gacar, A., Nacar, E., Ayaş, E., B. (2017). Plaj Hentbolu Antrenörlerin Liderlik Tarzlarının İncelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 15, Ekim 2017, s. 53-65.

İkizler, C.: Sporda Sosyal Bilimler, Alfa Yayınevi, İstanbul, 2000, s.50,76.

Karademir, Y., Karademir, M., B. (2018) Antrenör Liderlik Davranışlarının Başarı Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Halk Oyuncular Üzerinde Bir Uygulama. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 65, Şubat 2018, s. 188-202

Körük, E., Biçer, T., Donuk, B. (2003) Amatör Futbol Antrenörlerinin Liderlik Davranış Tipleri Kullandıkları Motivasyon Tekniklerinin Belirlenmesi. İ.Ü. Spor Bilimleri Dergisi, 11;3, s. 53-57

Kuchler. W.J.,(2008). “Perceived Leadership Behavior and Subordinates’ Job Satisfaction in Midwestern NCAA Division III Athletic Departments”, The Sport Journal, v.11,n.2.

Onağ Toklu, O. (2010). Tenis Antrenörlerinde Liderlik Özellikleri ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Billimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği A.B.D., Yüksek Lisans Tezi.

Güngörmüş, A., H., Gürbüz, B., Yenel, F. (2008). Spor İçin Liderlik Ölçeği'nin Sporcuların Antrenörün Davranışlarını Algılaması Versiyonunun Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi, Cilt:10, Sayı:2.



Unutmaz, V., Gençer, T., R. (2012). Spor İçin Liderlik Ölçeği - Sporcunun Antrenör Davranışını Algılaması Versiyonu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 2012: 7(1)

Özelliklerinin Değerlendirilmesi, Cilt:10, Sayı:2.

Yetim A. Öğretmenlik Mesleği ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Sosyal Görevleri, Atatürk Üniversitesi 1. Spor Kongresi Bildirileri, Erzurum. (1998)Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.