



(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 9, Sayı 1
Haziran 2023
Volum 9, Issue 2
June 2023



ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.iscsa-a.org

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

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

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

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

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

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

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

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

Kind regards.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Taner BOZKUŞ, Prof., Gazi University, TURKEY

Dr. Caner CENGİZ, Ankara University, TURKEY

Eş Editörler / Co-editors

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

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

Dr. Fatih YAŞARTÜRK, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Dr. Pınar YAPRAK KEMALOĞLU, Gazi University, TURKEY

Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ, Assoc. Prof., Adıyaman University, TURKEY

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Caner CENGİZ, Sports Science Faculty, Ankara University, TURKEY

Mert Mazhar ERDURAN, Sports Science Faculty, Ankara University, TURKEY

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. Nejla GÜNAY, Prof., Gazi University, TURKEY

Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN

Dr. Çetin YAMAN, Prof., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, TURKEY

Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA

Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA

Dr. Simona PAJAUJIENE, Lithuanian Sport University, LITHUANIA

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 SEMERÇİ, Prof., Bartın University, TURKEY

Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA

Dr. Cengiz ŞENGÜL, Prof., Akdeniz University, TURKEY

Dr. Sinem TARHAN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY

Dr. Mutlu TÜRKMEN, Prof., Bartın University, TURKEY

Dr. Hakkı ULUCAN, Prof., Erciyes University, TURKEY

Dr. Fatma ÜNAL, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Dr. Yasemin YAVUZER, Prof., Niğde University, TURKEY

Dr. Bülent AĞBUĞA, Prof., Pamukkale University, TURKEY

Dr. Cansu TUTKUN, Bayburt University, TURKEY



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2023

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Taner BOZKUŞ

Sayı Hakemleri / Referees of This Issue

Dr. Abdulkadir TUNA
Dr. Adem YAPICI
Dr. Birsen ÇİLEROĞLU
Dr. Dilek SEVİMLİ
Dr. Emine GÖZEL
Dr. Fatih YAŞARTÜRK
Dr. Ferhat GÜDER
Dr. Hayri AKYÜZ
Dr. İbrahim KEPCEOĞLU
Dr. İlyas Okan
Dr. Kevser GÜRCAN AKBAŞ
Dr. Malik BEYLEROĞLU
Dr. Saliha AĞAÇ
Dr. Yasemin ARI



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

1) Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Bir Örnek: Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı Gezisi,01-20

Hakkı YAZICI, Abdurrahman ERTÜRK, İlhan KULACA

2) Okul Öncesi Çocuklarda Giyinme Becerilerinin Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, 21-33

Figen ÖZEREN

3) Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Mutluluk Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 34-46

Kezban GÜLŞEN, Belgin GÖKYÜREK, İlyas OKAN

4) Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Sosyal Kaygı Ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 47-62

Tuğba ERKMEN, Muhsin HAZAR

5) Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Uluslararası Spor Organizasyonlarına Yönelik Tutumları, 63-76

Savaş EREL, Mutlu TÜRKMEN

6) Sporda Giyilebilir Teknoloji Üzerine Sistemik Bir Literatür Taraması, 77-92

Sadık SERÇEK, Muazzez KORMAZ

7) Türk ve Singapur Matematik Ders Kitapları: Bir Karşılaştırma Çalışması, 93-107

Müberra BALTACI, Abdullah Çağrı BİBER

8) 2018-2023 Yılları Arasında Yapılan İlkokul Fen Bilimleri Dersine Yönelik Deneysel Çalışmaların İncelenmesi, 108-122

Gülşah SUBAŞI



Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Bir Örnek: Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı Gezisi

¹Hakkı YAZICI, ²Abdurrahman ERTÜRK, ³İlhan KULACA

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar-Türkiye.

<https://orcid.org/0000-0001-8631-6126>

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın-Türkiye.

<https://orcid.org/0000-0003-4076-4876>

³Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın-Türkiye.

<https://orcid.org/0000-0003-4842-8594>

Email: hyazici@aku.edu.tr, aerturk46@gmail.com, ilhan.kulaca@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 31.10.2022 - Kabul: 18.03.2023)

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına yapılan alan gezisine ilişkin deneyimlerini çeşitli yönleriyle incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın İli Köşk İlçesine bağlı çeşitli mahallelerdeki devlet okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılan araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek temalar geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, iyi planlanmış bir saha gezisinin katılımcılara ilk elden deneyim kazandırdığı, sosyalleşmelerine yardımcı olduğu, konuları daha derinlemesine öğrenmelerine olanak sağladığı ve gelişimlerine çok yönlü katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılara derslerle ilgili farkındalık yaratırken, bilgileri somutlaştırdığı ve eğlenerek öğrendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, milli park, alan gezisi, nitel araştırma.



An Example Of Out Of School Learning Activities: Gallipoli Peninsula Historical National Park Tour

Abstract

The aim of this study is to examine the experiences of secondary school students about the field trip to the Gallipoli Peninsula Historical National Park in various aspects. The research's study group consists of 8th grade students from public schools in various neighborhoods throughout Aydın province's Kosk town. Data were obtained using a semi-structured interview form developed by the researchers in the study, which was done using the case study design, one of the qualitative research methodologies. The acquired data was examined using the content analysis method, and themes were developed. The findings of the research are examined, a well-planned field trip participants first-hand experience, to help socialize the topics more in-depth and multifaceted contribution to their development, it was determined that allows you to learn. In addition, while creating awareness about the lessons to the participants, it was concluded that they embodied the information and learned by having fun.

Keywords: Out-of-school learning, national park, field trip, qualitative research.



GİRİŞ

Günümüzde değişen toplumsal yapıyla birlikte eğitim anlayışı da değişikliğe uğramıştır. Bu doğrultuda öğretim etkinliklerinin genellikle sınıfta yapılan çalışmalarla sınırlı kaldığı geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve öğrenmeden sorumlu olduğu yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim açısından bireysel ihtiyaçların karşılanması, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanma, araştırma yapma, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri gibi çok yönlü gelişimlerini sağlama noktasında sınıfta yapılan etkinliklerin yanında okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin de önemi her geçen gün artmaktadır. Başka bir ifadeyle artık eğitim öğretim faaliyetleri sınıfın yanında, okul bahçesi, ev, fabrika, müze, sokak gibi mümkün olan her yerde ve her fırsatta yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015). Diğer yandan günümüzde eğitim sistemin en genç üyeleri olan Z kuşağı ve Alfa kuşak olarak tanımlanan bireylerin özelliklerine bakıldığında, otantik ve anlamlı deneyimler arayan bu kuşak için sınıf dışı öğretim kaçınılmaz bir hal aldığı görülmektedir. Sadece sınıfta yapılan etkinliklerle yetinmeyen, her ortam ve zamanda öğrenme ortamına dönüştürme eğiliminde olan bu kuşakların da gelecek yılların eğitim sistemleri üzerinde etkili olacağı öngörülmektedir (Karadoğan, 2019: 25). Her ortama ve zamanda öğrenme ihtiyacını karşılamak isteyen bu bireylerin eğitiminde, okul dışı öğrenme ön plana çıkmaktadır.

Okul Dışı Öğrenme

Alan yazın tarandığında okul dışı öğrenmeyle ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Ertaş, Parmaksızoğlu ve Şen (2011) okul dışı öğrenmeyi, bireyin bütün yaşam çevrelerinde, kendiliğinden ortaya çıkan, gönüllü ve öğrenenin liderliğinde yapılan öğrenme şeklinde tanımlamıştır. Şen'e (2019) göre okul dışı öğrenme, öğrenme öğretme sürecinde programda belirlenen kazanımları gerçekleştirmek amacıyla okul dışında yapılan öğretim etkinlikleridir. Diğer bir tanımda ise okul dışı öğrenme, mekân olarak okul bahçesinde, okulun dışında veya okulun bahçesinde gerçekleştirilen etkinlikler neticesinde ortaya çıkan öğrenmedir şeklinde tanımlanmıştır (Şimşek, 2015: 2).

Karadoğan (2016), öğrenme ve öğretme süreçlerinde formal eğitimi tamamlayacak okul dışı öğrenme için uygulama ve etkinlikler olarak; gezi-gözlem ve sanal gerçeklik uygulamaları, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekân ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal ve kültürel ve bilimsel programlar; arazi çalışmaları, sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlevli olan müzeler, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumlar, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, meteoroloji istasyonu, su arıtma tesisi, barajlar, sanayi kuruluşları gibi mekânlara yapılacak gezi ve ziyaretler, doğa sporlarına yönelik etkinlikler ve uygulamalar, kendiliğinden öğrenme ortamları gibi çok geniş bir yelpazeye sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul dışı öğrenmenin soyut bilgileri somutlaştırmak, eğitim öğretimde gerçekliği sağlamak, etkili öğretim gerçekleştirmek, bireye doğa sevgisi kazandırmak, vücudu dinlendirmek ve sağlıklı yaşam kazandırmak; bireye çevre okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerileri gibi çeşitli beceriler kazandırmak ve insan ve çevre ile ilişkileri konusunda farkındalık oluşturmak gibi çeşitli amaçları olduğu aktarılmaktadır (Şimşek, 2015: 4).

Alan yazın tarandığında öğrenme öğretme amacıyla gerçekleştirilen okul dışı öğrenme çalışmalarının öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını ifade eden birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul dışı öğrenme öğretme amacıyla



gerçekleştirilen etkinlikler neticesinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu (Bozdoğan vd. 2015; Demirel ve Özcan, 2020), öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebildiği (Ertaş vd., 2011); okul dışı gezinin eğlenceli, öğretici, ilginç ve merak uyandırıcı olduğu (Demirel ve Özcan, 2020); öğrencilerin ilgili ve öğrenmeye daha meraklı olduğu (Bozdoğan vd. 2015, Demirel ve Özcan, 2020) ziyaret edilen öğrenme ortamlarıyla bağlantılı şekilde ayrıca meslekleri tanıdıkları (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu 2020) ve eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerine olumlu katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019). Ancak tüm araştırmalarda fikir birliği sağlanan husus, öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, çevresiyle konularını ilişkilendirdiği, sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu öğretim anlayışının eğitimde en etkili stratejilerden biri olduğudur (Karadoğan, 2016: 49). Tokcan (2015) çeşitli okul dışı öğrenme kapsamında yapılacak alan gezilerinin eğitici etkinliklerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Diğer taraftan okul dışı öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi sürecinde bir takım zorluklarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda gezi öncesi yaşanan zorluklar; ulaşım, grup iklimi, bürokrasi ve deneyimsizlik kategorilerinde ifade edilmiştir (Gürsoy, 2018). Bozdoğan vd., (2015), okul dışı öğrenme amacıyla yapılan alan gezilerinin belki de öğretmenlere en zor gelen kısmının, bürokratik işler ve ulaşım vasıtalarının ayarlanması olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla etkili bir okul dışı öğrenme öğretme sürecinde okul dışı etkinliklerin düzenlenmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen okul dışı etkinlik düzenleyeceği zaman süreci 3 ayrı işlem olarak ele almalıdır. Bunlar etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve etkinlikten sonra gerçekleştirilecek işlemlerdir (Aydemir, 2021: 676). Avcı Akçalı (2020) okul dışı öğrenme sürecinin planlama, uygulama ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşama olduğunu ifade etmiştir. Etkili bir okul dışı öğrenme etkinliği için planlama aşamasında konu ve kazanımın belirlenmesi, mekânın belirlenmesi, izinlerin alınması ve öğrencilerin belirlenmesini içermektedir. Uygulama aşamasında ise ziyaret edilecek mekânla ilgili etkinliklerin yapılmasını ve uygulama sonrası aşamada ise öğrenilenlerin paylaşılması ve değerlendirme yapılması şeklinde ifade etmiştir (s.260-266).

Okul dışı Öğrenme Ortamları

Milli Eğitim Bakanlığı (2019) Okul Dışı Öğrenme Kılavuzunda okul dışı öğrenme ortamını: *“Eğitim/öğretim programları kapsamında yer alan konu ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine; bitki ve hayvan türlerini, yöresel özelliklerini, oyun ve folklorunu tanımalarına; derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler”* şeklinde tanımlamıştır. Şen (2019) ise okul dışı öğrenme ortamını *“okulun dünyaya açılan kapısı”* olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlara bakıldığında okul dışı öğrenme için net sınırların çizilmediği görülmektedir. Bu anlamda okul dışı öğrenme mekânının seçimi programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve diğer eğitim paylaşımları ile okulun fiziki çevre şartları tarafından belirlendiği ifade edilebilir. Yaşar Çetin (2021) öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin okul dışı öğrenme alanı seçim kriterleri olarak; öğrenmeyi destekleyen, ulaşımı kolay, sessiz ve güvenli yerler olduğunu ifade etmiştir.

Karademir (2018) okul dışı öğrenme ortamlarını; gerçek okul dışı öğrenme ortamları ve sanal/dijital okul dışı öğrenme ortamları olarak sınıflandırmıştır. Bunlardan müzeler, bilim merkezleri, sanayi kurum ve kuruluşları, hayvanat bahçeleri, gökevleri, doğa kampları gerçek okul dışı öğrenme ortamlarını; sosyal medya, eğitsel içerikli web, web 2.0 araçları vb. gibi



ortamları da sanal okul dışı öğrenme ortamları şeklinde ifade etmiştir. Ertaş vd. (2011) göre ise okul dışı öğrenme ortamları; hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, planetaryumlar, bilim merkezleri, müzeler, bilim kamplarıdır. Yazıcı vd., (2022) yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programını okul dışı öğrenme ortamları bağlamında değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışma kapsamında incelenen programda yer alan kazanımları gerçekleştirmek üzere farklı okul dışı öğrenme ortamlarına öğretim etkinlikleri amacıyla ziyaret yapılabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazın tarandığında okul dışı öğrenme ortamları olarak ders ve kazanıma bağlı olarak çeşitli okul dışı çevrelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda Adalet Sarayı (Aydemir, 2021); Müzeler (Kisiel, 2003; Kartal ve Şeyihoğlu, 2020); Fabrikalar (Bozdoğan vd. 2015); Enerji Parkı (Ertaş vd., 2011); Planetaryum (Sontay vd. 2016); Halk Bahçesi (Funderburk, 2016); Oyuncak Müzeleri (Kesin ve Kaplan, 2012); Tropikal Kelebek Bahçesi (Demirel ve Özcan, 2020); Botanik Bahçe (Bronwyn Lewis, 2017); Çocuk Üniversitesi (Öztürk ve Bozkurt Altan, 2019); Bilim Merkezleri (Öner ve Öztürk, 2019); Sağlık Kurumu (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu 2020); Bahçeler (Bowker & Tearle, 2007) gibi birçok mekanın okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Morag & Tal (2012) çalışmasında öğrenme öğretme sürecinde kullanılan okul dışı öğrenme mekânlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, doğada yapılan saha gezisi, doğal yaşam ve vahşi yaşamla doğrudan yapılan deneyimlere izin verdiği için, bunların bir planetaryum, müze veya bilim merkezine yapılan ziyaretten çok farklı olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilen doğal alanlar katılımcılara birinci elden deneyim sağlama imkânı vermektedir.

Alan yazın tarandığında öğrenme öğretme etkinlikleri kapsamında planlı bir şekilde okul dışı çevrelere yapılan gezilerin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir (Bozdoğan, vd., 2015). Bu doğrultuda, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen okul dışı öğrenme ortamına yapılan gezi sonuçlarının, öğrenci deneyimlerini derinlemesine incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencileri ile okul dışı öğrenme etkinlikleri çerçevesinde Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına planlı bir alan gezisinde, öğrencilerin neler deneyimlediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına yapılan planlı alan gezisinde ortaokul öğrencilerinin deneyimleri nelerdir? olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, temel probleme ilişkin aşağıda bulunan alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1-Çanakkale gezisi deneyiminde neler öğrendiniz? Açıklar mısınız?
- 2-Çanakkale gezisinde rehberin anlattıklarından, yaşanan hangi tarihi olay dikkatinizi çekti? Nedenini açıkla mısınız?
- 3-Çanakkale gezisi sürecinde, şehitliklerde bulunan hangi tarihi nesne dikkatinizi çekti? Açıklar mısınız?
- 4-Çanakkale gezisinde öğrendikleriniz bilgiler, hangi dersin içeriğinde yer almaktadır? Açıklar mısınız?
- 5-Okuldaki çeşitli derslerde alan gezileri yapılmasının sizce ne gibi bir faydaları olabilir?
- 6-Çanakkale gezisiyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız?



YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin konu olarak ele alınması, derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesidir (Merriam, 2013: 40). Bu anlamda durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelenmesidir. Yani ortam, birey, süreç vb. süreçler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73). Diğer bir ifadeyle durum çalışması ile araştırma konusuna bir açıdan bakılmamaktadır, birçok açıdan bakılarak incelenen olay veya olgunun çeşitli yanlarının gün ışığına çıkması ve anlaşılması amaçlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 413). Bu çalışmadaki amacının ortaokul öğrencilerinin Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına ilişkin deneyimlerini çeşitli yönleriyle incelemek olduğu için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Katılımcılar

Yapılan gezi programına katılan öğrenciler, Aydın İli Köşk İlçesine bağlı Cumayanı, Ilıdağ, Başçayır ve Akçaköy olmak üzere dört farklı mahallede bulunan ve ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile Köşk Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesinde 9. sınıf seviyesinde öğrenim gören toplam 38 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak gezi sonrasında araştırmanın amacı doğrultusunda veriler, dört farklı mahallede bulunan ortaokuldan geziye katılan 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin toplandığı öğrencilerin demografik ve okullarına ilişkin özellikleri aşağıda bulunan tablo 1’de almaktadır.

Tablo 1. Geziye Katılan Okullar ve Öğrenci Dağılımları

Sıra No	Okul Adı	Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
1	Cumayanı OO	8.sınıf	2	3	5
2	Başçayır OO	8. Sınıf	2	3	5
3	Akçaköy OO	8. Sınıf	3	2	5
4	Ilıdağ OO	8. Sınıf	3	2	5
Toplam			10	10	20

Tablo 1’de görüleceği üzere dört mahallede bulunan ve çeşitli okullardan geziye toplam 20 ortaokul 8. sınıf seviyesinde öğrenciler katılmıştır. Bu öğrencilerden gönüllü olanlarla görüşme yapılacağı bildirilmiş ve bunlardan 17 gönüllü öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen ve veri toplanan öğrencilerin demografik bilgileri ve araştırmada bulgularında kullanılacak rumuzlarını gösterir tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler ve Rumuzları

Araştırmadaki Rumuzu	Yaşı	Cinsiyet
K1	14	Erkek



K2	14	Erkek
K3	14	Kadın
K4	14	Kadın
K5	14	Kadın
K6	13	Erkek
K7	14	Erkek
K8	14	Kadın
K9	14	Kadın
K10	14	Erkek
K11	14	Kadın
K12	13	Kadın
K13	14	Kadın
K14	13	Erkek
K15	14	Erkek
K16	14	Kadın
K17	14	Kadın

Tablo 2. incelendiğinde geziye katılan 20 ortaokul öğrencisinden 7 erkek ve 10 kadın öğrenci gönüllü olarak görüşmeye katılmıştır. Bu öğrencilerin araştırmada kullanılacak rumuzları tablo 2’de verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde öğrencilerden daha önce belirlenmiş araştırma sorularına vermiş oldukları cevaplar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya, önceden hazırladığı bir dizi soru ve konu başlıkları rehberlik etmektedir. Diğer bir ifadeyle yarı yapılandırılmış görüşme türünde, daha önceden belirlenen konular hakkında bilgi toplanması amacıyla katılımcının, araştırmacının belirlediği görüşme rehberi dışına çıkmasına sınırlı düzeyde izin verilmektedir. Bu tür görüşmeler araştırmacıya hem görüşme rehberi doğrultusunda ilerlemesine hem de ihtiyaç duyulduğu durumlarda derinlemesine gidebilmesine olanak sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 184). Çalışmada veri toplamak amacıyla gezi planlaması öncesinde araştırmacı tarafından alan yazın taranmış ve incelenmek istenen durumla ilgili 9 adet yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan sorular mail yoluyla iki Sosyal Bilgiler ve bir eğitim uzmanına iletilmiştir. Uzmanların



hazırlanan soruların kapsamını değerlendirmeleri sonrasında soru sayısı 6'ya düşürülmüştür. Bu şekilde gezi öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazır hale getirilmiştir.

İşlem

Gezi Programı

Gezi programı, Köşk Milli Eğitim Müdürlüğü ve Köşk İlçe Müftülüğünün ortaklaşa hazırlanmış olduğu “*Köşk’ün Efeleri Ecdadının İzinde, Şehitlerinin Yanında*” proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında araştırma da yapılacağı için gerekli hazırlıklar yapılarak, Köşk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne evraklar hazırlanarak teslim edilmiş ve Köşk Kaymakamlık makamının 17/03/2022 tarih ve 45938221 sayılı onay kararıyla izin alınmıştır. Yapılan proje kapsamında geziye katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla okullarla ve öğrencilerin aileleriyle iletişime geçilerek gezi hakkında bilgi verilmiştir. Gezi tarihi olan 19/03/2022 tarihinde, ilçeden hareket saati ve yeri öğrenci velileriyle paylaşılmış ve eksiksiz bir şekilde katılım gerçekleştirilmiştir.

Gezi Öncesi

Gezi öncesinde öğrencilerle; gezinin amacı, kapsamı, hangi saatte nerelerin ziyaret edileceği ve gezi planı hazırlanmış, öğrenci ve velilerle paylaşılmıştır. Gelibolu yarım adasına ulaşıldıktan sonra, öğrencilerle kahvaltı yapılmış, daha sonra yarımada'nın coğrafi yapısı, şartları ve Çanakkale'nin Türk tarihi açısından önemi İmam Hatip Lisesi tarih öğretmeni Mehmet Alper Demir tarafından aktarılmıştır. Sonrasında ise Gelibolu Milli Parklar Müdürlüğünde görevli rehber eşliğinde, daha önce belirlenen şehitliklere ziyaretler başlamıştır.

Gezi Süreci

Gezi süreci Eceabat'ta görevlendirilen rehberin öğrencilere bölge ve Çanakkale cephesiyle ilgili ön bilgileri vermesiyle başlamıştır. Sonra sırasıyla öğle yemeği ve dinlenme molasına kadar; Kilitbahir, Namazgah Tabyaları, Mecidiye Şehitliği ve Tabyaları, Kocaseyit Heykeli, Şahindere Hastane Şehitliği, Alçıtepe Hastane Müzesi, Çanakkale Şehitler Abidesi, Yahya Çavuş Şehitliği ve Anıtı, Ertuğrul Tabyası, Zığındere Hastane Şehitliği ziyaretinden sonra Alçıtepe Köyünde öğle yemeği ve ihtiyaç molası verilmiştir. Öğle yemeğinden sonra da sırasıyla Anzak Koyu, 57. Alay Şehitliği, Conkbayırı ve Kemal Yeri ziyaret edilerek gezi tamamlanmıştır. Gezi sürecinde ziyaret edilen her yerde, görevlendirilen gezi rehberi, Çanakkale cephesinde yaşanan olayları, coğrafi ve tarihi şartlar çerçevesinde öğrencilere aktarmıştır. Aynı zamanda otobüs seyir halindeyken de öğrencilere bölgede yaşanan olayları anlatmaya devam etmiştir. Tarihi Gelibolu Yarımadasında bulunan gezi tamamlandıktan sonra Çanakkale merkezde bulunan tarihi yerler de ziyaret edilmiştir ve akşam yemeğinden sonra gezi tamamlanarak dönülmüştür.

Gezi Sonrası

Gezi sonrasında öğrencilerden anı yazmaları istenmiştir. Anı yazan ve gönüllü olarak katılmak isteyen 8 öğrencileriyle ise gezi öncesi araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorular kapsamında görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç için toplana verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre



mantıklı şekilde düzenlenmesi ve buna göre durumu açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Başka bir ifadeyle içerik analizi yönteminde amaç bir veya birden çok metinde bulunan sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmektir (Kızıltepe, 2015: 253-254). İçerik analizinde veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 243). Bu çalışmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra düzenlenerek analize hazır hale getirilmiştir. Bundan sonra veriler, araştırma sorularının içeriğine göre kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlar araştırmanın bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik, genellikle toplanan ve analiz edilen veri içerisinden çıkarılan anlamlar ve bu anlamların ne kadar objektif olduğu ile ilgilidir. Nitel araştırmaların güvenilirlik ise verilerden elde edilen örneklerin farklı araştırmacılar tarafından veya aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı ölçüde aynı kategori içine yerleştirdiği ile ilgilidir. Bu durum elde edilen bulguların istikrarı ve değişmezliği olarak da kabul edilebilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013: 359-360). Bu anlamda nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kodların ve temaların karşılaştırılması ile çapraz kontrollerinin yapılması artırabilir. Miles ve Huberman iyi bir nitel güvenilirlik için kodlamanın güvenilirliğinin en az %80 uyum düzeyinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Creswell, 2017: 203). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle araştırmacı verileri farklı zamanlarda incelemiş, kodları ve temaları oluşturmuştur. Daha sonra ise farklı bir araştırmacılar tarafından kodlama yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacının yapmış olduğu kodlama ve diğer kodlama neticesinde ortaya çıkan kodlar ve temalar doğrultusunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda kodlayıcılar ve araştırmacının tekrar kodlama sonucu %86 uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

1- Araştırmanın birinci alt problemi olan, Çanakkale gezisi deneyiminde neler öğrendiniz? Açıklar mısınız? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Bilişsel alan	Coğrafi şartları	K2, K1,K4, K6, K12, K15, K17
	Devletin imkânını	K2, K6
	Savaşın şartlarını	K1, K3, K6, K8, K9, K10, K11, K12
	Şehitlikleri	K5, K13, K17
Duyuşsal alan	Cesur olmayı	K4, K6, K9
	Mücadeleyi	K1, K5, K7, K9, K15, K16
	İnsan sevgisi	K7, K10, K15
	Vatan sevgisi	K7, K8, K11, K12, K14



Tablo 3 incelendiğinde bilişsel alan temasında öğrencilerin Çanakkale gezisinde bölgenin coğrafi şartlarını (f7), devletin imkânlarını (f2), savaşın şartlarını (f8) ve şehitlikleri (f3) öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Duyuşsal alan temasında ise cesur olmayı (f3), mücadeleyi (6), insan sevgisini (f3) ve vatan sevgisi (f5) gibi değerleri öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

K3: “...Çanakkale gezisinde ilk olarak savaşın hangi şartlarda ve nerelerde olduğunu savaş esnasında neler yaşandığını kaç şehit verildiği ile kaç mermi atıldığını, ülkece fedakârlıkları, askerlerimizin fedakârlıklarını ve bugünlerde olmamızı sağlayan olayları ve daha nicelerini öğrendim.”

K9: “...Milli mücadele döneminde ne kadar zorluk çekildiğini ve bu zorluklar karşısında insanların dayanışmasının hiç bitmemesini, Atatürk'ün bir savaş taktiğini, vatanın her yerinde şehit kanı olduğunu, insanlardaki cesurluk, sabır, dayanışmayı ve Türk milletinin ne kadar başarılı millet olduğunu öğrendim.”

K12: “Orada şehitlerimiz için yapılan yapı, abideler, bina ve şehitlikleri gördüm. Onları görünce değeri ve saygısını net ve daha çok anladım. Mehmetçiklerin yaptıkları, vatani nasıl kurtardıkları ve hangi olaylar olduğunu, vatanın nasıl kazanıldığını, ne zorluklar yaşadıklarını ve en çok öğrendiğim şey ise vatan sevgisi, inanmak, birlik ve beraberliği öğrendim.”

K15: “Hocam ben daha önce Çanakkale'yi sadece fotoğraflarda gördüm. O şehitlik abidesinin sadece fotoğrafını gördüm yani. Ama bu gezide onu canlı olarak gördüm ve ne kadar devasa bir yapı olduğunu anladım. Çanakkale'de ölen şehitlerimizin bu vatan için ne kadar önemli olduğunu anladım, buradaki tarihi yerler ve rehberin de anlattıkları gerçekten benim için önemliydi.”

K17: “Çanakkale'de Türk bayrağının dalgalandığı her yerde şehitliğin olduğunu, ya da şehitlik abidesi gibi birçok yerde bulunan mezarların şehitler için yapılmış temsili mezarlar olduğu bunları bilmiyordum ama gezi sayesinde öğrendim.”

Tablo içi değerler/yazılar ise 9 punto olmalıdır. Tablo başlığı ile tablo arasında boşluk bırakılmamalıdır. Tablolar metin içinde tablo sayısı verilerek belirtilmelidir. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, “Not:” veya “Kaynak:” ifadelerinden sonra, belirtilmelidir. Tablodan önce ve sonra metin ile tablo arasındaki boşluk 1 satır olmalıdır.

2- Araştırmanın ikinci alt problemi olan, Çanakkale gezisinde rehberin anlattıklarından, yaşanan hangi tarihi olay dikkatinizi çekti? Nedenini açıklar mısınız? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Tarihi Olay	Seyit Onbaşı Olayı	K1, K2, K5, K17
	Mehmetçiğin Yaralı Askeri Kurtarması	K6, K7
	Conkbayırında Yaşanan Olaylar	K9, K10, K13, K14, K15, K16
	Atatürk'ün Savaş Taktiği	K2, K8



	Mustafa Kemal'e gelen kurşun olayı	K3, K4
	Hastanelerin bombalanması olayı	K11
	Ameliyathane olayı	K12

Tablo 4 incelendiğinde tarihi olay temasına ilişkin katılımcıların en çok Conkbayırında yaşanan tarihi olaylar (f6) dikkatini çektiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Seyit Onbaşı olayı (f4), Mehmetçiğin yaralı askeri kurtarması (f2), Atatürk'ün savaş taktiği (f2), Mustafa Kemal'e gelen kurşun (f2), Hastanelerin bombalanması olayı (f1) ve ameliyathane olayı (f1) dikkatini çeken tarihi olaylar temasını oluşturmuştur. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

K1: “Özellikle Conkbayırı ve Seyit Onbaşının kaldırdığı 276 kg'lık mermiyi kaldırması hikâyesi, Conkbayırında Atatürk'ün uyguladığı taktik dikkatimi çok çekmişti...”

K4: “En çok dikkatimi çeken olay Mustafa Kemal'in göğsüne bir demir parçası gelmesi ve kalbinin yanına saplanması, Mustafa Kemal Verdiği eski cep saati vardı ve demir parçası bu cep saatinde üzerine gelmesi ve Mustafa Kemal'in hayatının kurtarması ve Allah'ım Mustafa Kemal Paşa'yı Türk milletine bağışlaması.”

K6: “İngilizlerin ve Türklerin bulunduğu siperlerde tedavi edilen hastaların İngiliz tarafından bombalanması ve bir sürü Şehit verildiği için bu olay ilgimi çekti. Bence İngilizlerin bu yaptığı büyük bir insansızlıktır.”

K13: “Atatürk'ün Conkbayırındaki taktiğini çok beğendim çünkü Atatürk'ün zekasına hayran kaldım. Atatürk bu olayda bence ileri görüşlülüğü kullandı ve diğer kişilerin söylediklerine bakmayarak kararlı ve cesur duruşunu beğendim...”

K17: “Seyit Onbaşı çok dikkatimi çekti. Çünkü Seyit Onbaşı 276 kg'lık top mermisini kaldırması dikkatimi çekti. Bir insanın en fazla kendi ağırlığının iki katı kaldırabileceğini biliyordum, ama bu olayı gözümle görünce dikkatimi çekti...”

3- Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, Çanakkale gezisi sürecinde, şehitliklerde bulunan hangi tarihi nesne dikkatinizi çekti? Açıklar mısınız? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Tarihi Nesne	Şehitlik Abidesi	K3, K11, K13, K14, K15, K16
	Sahra Hastanesi	K4, K5, K10, K12
	Mezar Taşları	K6, K7, K8
	57. Alay Şehitliği	K1
	Seyit Onbaşı Heykeli	K9

Tablo 5 incelendiğinde tarihi nesne temasında katılımcıların en çok dikkatini çeken şehitlik abidesi (f6) olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunu sahra hastanesi (4), mezar taşları (f3), 57. Alay şehitliği (f1) ve Seyit Onbaşı heykeli (f1) takip etmektedir. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:



K1: “57. alay şehitliği özellikle dikkatimi çekti. Çünkü Çanakkale’deki kara, deniz, hava savaşlarını taşın içinde özetlemiş bulunuyor...”

K4: “Gezdiğimiz yerlerde en çok tarihi yapılar dikkatini çekti. Onlardan biri hastaneler. Hastanelerin içindeki olanlar gerçek gibi yapılmıştı, onların zorluklar içinde yaşamaları da dikkatimi çekti.”

K6: “Şehitlerin bir nevi künyesi gibi olan mezar taşları ilgimi çekti. O kadar şehidin isminin bulunduğu taşlar şehitlerimizin, Mehmetçiklerimizin şehit düşürüldüğü anlamına gelmektedir, bundan dolayı ilgimi çekti.”

K9: “Seyit Onbaşı'nın mermiyi kaldırırken yapılan heykeli, hep nasıl kaldırdığını düşündüm ve sonra Rehberimiz anlattıklarından nasıl kaldırdığını öğrendim...”

K16: “Hocam vallahi şehitler abidesindeki o büyük devasa abide çok dikkatimi çekti. Nedenini sorarsanız 1950’li yıllarda o abideyi nasıl yapmışlar. Nasıl dökmüşler veya nasıl yukarıya kaldırmışlar...”

4-Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, Çanakkale gezisinde öğrendikleriniz bilgiler, hangi dersin içeriğinde yer almaktadır, açıklar mısınız? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Ders İçeriği	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Tarih	K6, K9, K10, K17
	Sosyal Bilgiler	K2, K4, K16
	Coğrafya	K2, K7

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Çanakkale gezisini en çok İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (f12) dersiyile ilişkilendirdiği görülmektedir. Tarih dersiyile (f4) öğrenci, Sosyal Bilgiler dersiyile (f3) ve Coğrafya dersiyile de (f2) öğrencinin geziyi dersle ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

K2: “Tarih dersinin içinde yer almaktadır. Çünkü geçmişimizi Mustafa Kemal Atatürk’ü anlatılıyor. Bir de tarih dersinde geçmişimizi tarihimizi öğreniyoruz. Ayrıca coğrafya hakkında da bilgilendik. Rehberimiz önemli yerleri yanından geçerken burada şu olay olmuştur diye de anlatmıştı. Bence bu yüzden coğrafyada girmektedir.”

K4: “İnkılap tarihinde ve Sosyal Bilgiler dersinde olduğunu düşünüyorum.”

K5: “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gerçek ön plandaydı. Tabii ki en çok ise 1. Dünya Savaşı’nda açılan savunma cepheslerinden olan Çanakkale cephesini anlatıyordu...”

K8: “8. sınıf olduğunuz için bu konuları inkılap dersinde işleyerek görmemiz ve rehber hocasına sayesinde daha fazla bilgi öğrenmemiz.”

K16: “Bütün öğrendiğim in bilgiler ortaokul 8. sınıf hariç Sosyal Bilgiler ve 8. sınıfta İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrendim.”



5- Araştırmanın beşinci alt problemi olan, Okuldaki çeşitli derslerde alan gezileri yapılmasının sizce ne gibi bir faydaları olabilir? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Faydaları	Dersi daha iyi anladım	K1, K6, K7, K8, K9
	Yeni şeyler öğrendim	K2, K17
	Sosyalleşme	K2, K3, K5
	Derse katkı sağladı	K4, K6, K11, K14
	Genel kültür edindim	K5, K10
	Eğlenerek öğrendim	K7, K12
	Bilgilerimi somutlaştırdı	K13,16

Tablo 7 incelendiğinde alan gezisinin katılımcılara faydaları temasında en çok dersi daha iyi anladım (f6) ve derse katkı sağladığı (5) ifade edilmiştir. Bunları sosyalleşme (f3), yeni şeyler öğrendim (f2), genel kültür edindim (f2), eğlenerek öğrendim (f2) ve bilgilerimi somutlaştırıldığı (f2) ifade edildiği görülmektedir. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

K1: “Bizim gibi çocukların dersini hayatın içinden anlatmak o dersi daha iyi anlamamızı sağlar. Bu nedenle dersler için iyi olacağını düşünüyorum.”

K3: “Arkadaşlarımızla sosyalleşmemizi sağlar ve farklı şehirler görmemizi sağlar ve tarihimiz hakkında bilgi vermenizi sağlar toplumumuza uyum sağlamamızı sağlar.”

K13: “Okulda dersi anlarız soyut düşünceyi beyin gücümüzde somutlaştırmaya çalışıyorum ama o yerleri cidden görürsek anlamlandırır ve somut olarak algıladığımız için hissederiz daha akılda kalıcı olur hani Hocam çok okuyan mı Çok gezen mi bilir derler ya okursak gezersek anlamlandırır. Bugün geldik ve çok güzel bir şekilde anlamlandırdık, ne mutlu bize.”

K16: “O derslerdeki bilgilerimizi arttırır ve bize somut örneklerle örnek olur ve akılda Daha kalıcı olur her şeyi deneyin dediğinizde en iyisi o olur ve gerçekleri daha iyi öğreniriz.”

K11: “Çeşitli geziler okulda anlatılan soyut bilgilerin somutlaşarak aklımızda yer edinmesini oradaki havanın duygunun bize tam olarak geçmesini sağlar. Bu da derslerimizde başarılarımızı arttırır.”

6- Araştırmanın altıncı alt problemi olan, Çanakkale gezisiyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız? sorusuna ilişkin bulgular aşağıda tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğrenci
Duygu ve Düşünce	Vatanın önemi	K1, K2, K11, K12, K14
	Şehitlerimiz	K3, K7, K14, K15
	Çok güzel tecrübe	K4, K6, K8, K10, K11



	Empati	K5, K8, K11, K13, K14
	Çok heyecanlandım	K9, K12, K15, K16

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların duygu ve düşünce temasında en çok vatanın önemi anladım (f5), çok güzel tecrübe olduğunu (f5) ve empati kurduklarını (f5) ifade etmişlerdir. Bunların yanında sırasıyla da şehitlerimizin önemini (f4) ve çok heyecanlandığını (f4) ifade ettikleri görülmektedir. Bu kod ve temalara ilişkin öğrenci ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

K1: “Bizim atalarımızın bu topraklarımızın güzel ve önemli olduğunu anladım. Kendi tarihimizin güzelliğini ve kahramanlığını anladım...”

K4: “Çanakkale gezisi benim için çok güzeldi buraya gelince burada olanları daha iyi anlamamı sağladı çok güzeldi bana çok şey kattı. Çok teşekkür ederim herkese şehitlerimizin ruhu şad olsun Çanakkale gezisi Benim şu ana kadar en güzel tecrübemdi.”

K8: “Çok heyecanlı ve sürükleyici geçti iyi bir geziydi, empati kurma özelliğinin arttığını düşünüyorum.”

K10: “Bence birbirimizle kaynaşma ortamı hazırlaması harikaydı. Çocuklara bu ortamın böyle incelikle hazırlanmış olması gevşeklikle değil gerçek bir ciddiyet ve hazırlanmış olması rehberin ince bilgileri bize aktarması çok güzeldi.”

K12: “Çok heyecanlı sürükleyici bilgi dolu, hüzünlü, mutlu gibi duygular hissettim. Bu duyguları bence herkesin tatması öğrenmesi yaşaması gerekir Çanakkale bizim için çok önemli, bizler için yapılanları vatanımızı nasıl korudukları gibi duygular beni etkiledi. Yani bizim de onlar gibi olabileceğimiz çok heyecanlı ve sürükleyici geçti çok farklı duygular hissettirdi...”

K15: “Çanakkale gezisi orada şehit olan askerlerin yaşadıkları duyguları anlamamızı sağladı, ben orada bir yandan şehitlerimiz bize bu ülkeyi bıraktı ise mutlu olup kendinden defalarca fazla askeri ve teçhizat devletleri mağlup ettiğimiz için gurur duydum...”

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma, ortaokul öğrencileri ile okul dışı öğrenme etkinlikleri çerçevesinde Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına planlı bir alan gezisinde öğrencilerin neler deneyimlediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkına yapılan planlı alan gezisinde, ortaokul öğrencilerinin farklı deneyimler yaşadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların deneyimleri neticesinde ortaya çıkan temalardan anlaşılacağı üzere, alan gezileri bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020) yaptıkları çalışma neticesinde öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayarak öğrenmelerin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcılar, alan gezisinin faydaları temasında sosyalleşmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2 alan gezisiyle ilgili olarak görüşme sürecinde: “Hem yeni yeni yeni şeyler öğrenmiş oluyoruz hem kültürümüzü geliştiriyoruz hem de sosyal alanda gelişim sağlıyoruz ve yeni arkadaşlar ediniriz. Belki burada öğrendiğimiz bir bilgi geleceğimizi değiştirir” şeklinde düşüncesini aktarmıştır. Dolayısıyla katılımcılar, okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen alan gezisinin bireylerin yeni arkadaşlıklar edinmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.



Bowker, & Tearle, (2007) çalışmalarında, sınıf dışı okul bahçeciliğinin yapılmasının çocukların doğayı ilk elden deneyimleyebileceği bir ortamda öğrenme fırsatları yaratma potansiyeline sahip olduğunu ve birinci elden deneyime imkân sağladığını aktarmıştır. Bu çalışmada da öğrenciler bilgileri birinci elden deneyimleyerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K7 yapılan geziyle ilgili olarak: *“Tam olarak o anı yaşamaya, yaşamasak da yine de o havayı daha iyi anladım. Bu anı yaşamak da yaşamış gibi oluruz. Öğrenciler için de eğlenceli bir ders deneyimi olur. Mesela bugün Çanakkale gezisinde olduğu gibi o yerleri gezerek daha iyi anladım. Daha çok ilgimi çekti ve bende merak uyandırdı”* ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla yapılan alan gezileri öğrencilere ilk elden yaşantı sunduğu gözlemlenmiştir. İlk elden deneyimler ise öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlamakta ve meraklarını uyandırdığı ifade edilebilir.

Mirrahimi vd. (2011) ise yapmış olduğu çalışmada doğal çevrenin öğrencilerin iletişim, ekip çalışması, öz farkındalık, kendine güven, öz düzenleme ve paylaşım gibi birçok kazanıma ulaştıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada doğal çevrenin öğrencilerin çevreye karşı duyarlı olmalarını sağladığı sonucuna ulaştıklarını aktarmışlardır. Kısaca çalışmada doğal çevrenin öğrencilere ilham verici ve anlamlı öğrenme için önemli bir kaynak olduğu sonucuna ulaştıklarını ifade etmiş ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığını aktarmıştır. Bu çalışmada da alan gezilerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlar gibi çok yönlü gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan görüşmede katılımcılardan K12: *“Orada şehitlerimiz için yapılan yapı, abideler, bina ve şehitlikleri gördüm. Onları görünce değeri ve saygısını net ve daha çok anladım. Mehmetçiklerin yaptıkları, vatani nasıl kurtardıkları ve hangi olaylar olduğunu, vatanın nasıl kazanıldığını, ne zorluklar yaşadıklarını ve en çok öğrendiğim şey ise vatan sevgisi, inanmak, birlik ve beraberliği öğrendim”* ifadesini kullanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak tablo 3’te görüleceği üzere öğrencilerin hem bilişsel olarak hem duyuşsal olarak gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Buradan planlı bir alan gezisinin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine imkân sağladığı sonucuna ulaşılabılır.

Coll & Coll (2018), okul dışı öğrenme için geliştirmiş oldukları modelde, ziyaret öncesi ve ziyaret sonrası planlama yapmanın öğrencilerin etkileşimini ve iş birliğini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın beşinci alt probleminde alan gezisinin katılımcılara ne gibi faydaları olduğu incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler yeni kişilerle etkileşime girerek sosyalleştiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sürecinde katılımcılardan K3: *“Arkadaşlarımızla sosyalleşmemizi sağlar ve farklı şehirler görmemizi sağlar ve tarihimiz hakkında bilgi vermenizi sağlar toplumumuza uyum sağlamamızı sağlar”* ifade etmiştir. Buradan planlı alan gezilerinin öğrencilerin etkileşimini sağlayarak sosyalleşmelerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Demirel ve Özcan (2020) çalışmalarında alan gezisi neticesinde katılımcıların öğrendikleri bilgilerin pekiştirilmesine ve kavram yanlışlarının giderilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaştıklarını aktarmıştır. Bu çalışmada da planlı ve programlı yapılan alan gezisinin, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmelerine ve mevcut bilgileri daha iyi anlamalarına ve kavram yanlışlarını gidermesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan K17: *“Bugün düzenlenen gezide birçok bilmediğim yeni bilgiyi öğrendim. Çanakkale’de Türk bayrağının dalgalandığı her yerde şehitliğin olduğunu, ya da şehitlik abidesi gibi birçok yerde bulunan mezarların şehitler için yapılmış temsili mezarlar olduğu, bunları bilmiyordum ama gezi sayesinde öğrendim”* ifadesini kullanmıştır. Yapılan etkinlikte katılımcılar hem yeni bilgiler edindiklerini aktarmışlar hem de daha önce öğrenmiş oldukları bilgileri



pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında da katılımcıların, etkinlik yapılan alanla ilgili daha önce düşündüklerinden farklı bir yer olduğunu ifade etmeleri, kavram yanlışlarını gidermede de kullanılabilceğini göstermektedir.

Bozdoğan vd. (2015) yapmış oldukları çalışma neticesinde iyi planlanmış bir alan gezisinin öğrencilerin edindikleri bilgilerde kalıcılığı sağladığı, ilgili, meraklı ve öğrenmeye istekli oldukları ve gözlem yapma imkânı ile ilk elden deneyim sağladığı sonucuna ulaştıklarını aktarmışlardır. Yapılan bu çalışmada da bu doğrultuda bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada bunların yanında öğrencilerin vatan sevgisi, insan sevgisi, cesur olmak gibi değerlere karşı farkındalık oluşturduğu da gözlemlenmiştir. Dolayısıyla planlı bir şekilde yapılan alan gezilerinde değer öğretimi sürecinde de kullanılabilceği ifade edilebilir. Nitekim Yıldırım (2019) çalışmasında, geliştirdiği okul dışı değer öğretimi programının uygulanması neticesinde öğrencilerin programda yer alan farklı değerleri alt boyutlarıyla birlikte kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Doğan ve Özdemir (2022) çalışmalarında okul dışı öğrenmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştıklarını aktarmışlardır. Araştırmada ayrıca okul dışında yapılan öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısına ve öğrenmeye karşı motivasyona da olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın amacının planlı yapılan alan gezisinin derinlemesine incelenmesi olması nedeniyle akademik başarıya etkisi incelenmemiştir. Ancak alanda yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdığı ve öğrenmeye karşı olumlu tutumu sergileyen ifadeler kullandıkları gözlemlendiği söylenebilir.

Keskin ve Kaplan (2012) oyuncak müzesine yapılan alan gezisi neticesinde Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleriyle ilgili kazanımların gerçekleştirilebileceğini, öğrencilerin beceri sergileyebileceğini ve değerlerin farkına varabilecekleri sonucuna ulaştıklarını aktarmışlardır. Bu çalışmada da aynı doğrultuda, başta Tarih ve Sosyal Bilgiler dersi olmak üzere Coğrafya, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi içeriğinde bulunan kazanımları, öğrencilerin alan gezisini ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda alan gezisi hangi dersle ilişkilendirilebilir sorusuna katılımcılardan K2: *“Tarih dersinin içinde yer almaktadır. Çünkü geçmişimizi Mustafa Kemal Atatürk’ü anlatılıyor. Bir de tarih dersinde geçmişimizi tarihimizi öğreniyoruz. Ayrıca coğrafya hakkında da bilgilendik. Rehberimiz önemli yerleri yanından geçerken burada şu olay olmuştur diye de anlatmıştı. Bence bu yüzden coğrafyada girmektedir”* ifadesini kullanmıştır. Burada yapılan alan gezisini öğrencilerin Tarih ve Coğrafya dışında Sosyal Bilgiler ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilişkilendirmesinin nedeni, katılımcıların 8. sınıf düzeyinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Ayrıca burada alan gezilerinin öğrencilere disiplinler arası bağ kurma imkânı sağladığı yorumu da yapılabilir.

Sonuç olarak planlı bir alan gezisi, öğrencilerin gelişimine çok yönlü katkı sağladığı, konuyu daha iyi anlamalarına imkân tanıdığı, eğlenerek öğrendikleri, derslere yönelik farkındalık oluşturduğu ve soyut bilgileri somutlaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Yapılan alan gezisinin tarihi bir mekanda gerçekleşmesi nedeniyle de bireylerin tarihlerine karşı duyarlılıkları ve farkındalıklarına katkı sağladığı, empati ve iletişim becerilerini kazandırdığı söylenebilir. Bunların yanında özellikle de öğrencilerin hem dönemin tarihi şartları hem coğrafi şartları hem de sosyolojik şartları öğrendiklerini ifade etmeleri, planlı alan gezilerinin disiplinler arası kazanımlara da katkı sağladığı ifade edilebilir.



Bu çalışma, Gelibolu Yarımadası Milli Parkına yapılan planlı alan gezisi sonrasında 8. Sınıf düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularının içeriğiyle sınırlıdır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılar için şu öneriler sıralanabilir;

- Farklı sınıf seviyeleri için çeşitli alan gezileri düzenlenerek daha aktif öğrenme ortamlarının sağlandığı çalışmalar, çeşitli yönleriyle incelenebilir.
- Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçları geliştirilerek planlı alan gezileri farklı yönleriyle incelenebilir.
- Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin alan gezilerinde karşılaştığı bürokratik zorluklar konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Alan yazın tarandığında çalışmalarda daha çok okulun yakın çevresinde bulunan müzelerin tercih edildiği görülmektedir. Farklı dersler ve kazanımlara bağlı olarak kamu kurumları, sit alanları, tarihi alanlar ve doğal alanlar, imkânlar dâhilinde okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

Avcı Akçalı, A. (2020). Sosyal Bilgilerde Sınıf Dışı Öğrenme. Tekin Çelikkaya, Çağrı Öztürk Demirtaş, Tercan Yıldırım ve Hamza Yakar (Ed.), *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi 1* içinde, (ss 249-269), 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydemir, A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 665-681.

Bakioğlu, B., Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.

Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16219/169870>

Bowker, R., Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100. doi:10.1007/s10984-007-9025-0 10.1

Bronwyn Lewis, E. (2017). *Program Evaluation of Elementary School Field Trips to a Botanical Garden*. (Master's thesis), <https://etd.auburn.edu/handle/10415/5930> kurumsal adresinden 01.05.2022 tarihinde alınmıştır.

Coll, S. D., & Coll, R. K. (2018). Using blended learning and out-of-school visits: pedagogies for effective science teaching in the twenty-first century. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 185-204.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir(Çeviri Ed.), 4. Baskıdan Çeviri, 3. Baskı, Ankara: Eğiten Kitap.

Çağlayan, E. (2020). Sanat eğitiminin geleceğinde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri ve önemi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 145-158.

Demirel, R., Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.

Doğan, F., Özdemir, B. (2022). Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin "güneş sistemi ve ötesi" ünitesindeki akademik başarılarına, fen öğrenimine yönelik motivasyona ve kalıcılığa etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(39), 22-41. doi: 10.29329/mjer.2022.463.2

Ertaş, H. , Parmaksızoğlu, A., Şen, A. (2011). Okul Dışı Bilimsel Etkinliklerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusunu Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyine Etkisi. *Necatibey*



Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5 (2) , 178-198. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/balikesirnef/issue/3373/46558>

Funderburk, M. J. (2016). *An evaluation of supplemental activities before and after a field trip to a public garden: Effects on student knowledge and behavior*. A thesis Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Horticulture.

Güler, A., Halıcioğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe, Yöntem, Analiz*. 5. Baskı, Ankara: Seçkin Akademi ve Mesleki Yayınları.

Gürsoy, G. (2018). Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). 623-649

Karademir, E. (2018). Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlikli fen öğretimi. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, U. Sarı (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları içinde*. (s. 85-104). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karadoğan, S. (2016). *Türkiye’de eğitim sorunlarına yönelik akademik değerlendirmeler ve çözüm önerileri* [Academic assessments and solutions for educational problems in Turkey]. Maya Akademi Yayıncılık.

Karadoğan, A. (2019). Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 9-41. DOI: 10.31463/aicusbed.597636

Kartal, A., Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında “müzeler”. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1), 128-146. DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.01.008>

Keskin, S. C., Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (41), 95-115. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6155/82705>

Kızıltepe, Z. (2015). *İçerik Analizi*. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Ed.) *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* içinde, (ss.253-266), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.), 3. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu*. <https://acikders.ankara.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 08.07.2022.



Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., Usman, I. M. S. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: The impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.

Morag, O., Tal, T. (2012) Assessing Learning in the Outdoors with the Field Trip in Natural Environments (FiNE) Framework, *International Journal of Science Education*, 34:5, 745-777, DOI: 10.1080/09500693.2011.599046

Öner, G., Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.

Öztürk, N., Bozkurt Altan, E. (2019). Bir okul dışı öğrenme ortamı: Sinop çocuk üniversitesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 370-381.

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme ortamı nedir?. A. İ. Şen (Ed.). *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde. (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şimşek, A., Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (ss: 15-42), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şimşek, A., Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenme teoriler. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde, (ss: 1-13), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yaşar Çetin, B. (2021). *Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yazıcı, H., Ertürk, A., Kulaca, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu bağlamında değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27.

Yıldırım A., Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Akademi ve Mesleki Yayınlar.

Yıldırım, Y. (2019). *Okul Dışı Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Etkin Vatandaşlık Değerlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.



Okul Öncesi Çocuklarda Giyinme Becerilerinin Ebeveyn Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Figen ÖZEREN

Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksekokulu, Adana Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-1091-2153>

Email: fozeren@cu.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 08.12.2022 - Kabul: 24.12.2022)

Öz

Okul öncesi çocukların öğrenme süreçleri basit yaşamsal becerilerden daha karmaşık ve ileri düzeydeki yaşamsal becerilere doğru sistematik bir gelişim göstermektedir. Karakter ve kişilik yapısının şekillenmeye başladığı bu dönemde, çocuk birçok öz bakım becerilerini de edinir. Giyinme becerileri çocuklar için birçok özbakım becerisinden daha zordur ve okul öncesi dönemde de Kazanımına yönelik çabaların devam etmesi beklenmektedir. Düğme açma- kapama, kopça takma, bağcık bağlama ve fermuar açma-kapama, el-göz eş güdümü ve parmakla ilgili becerilerde tam bir gelişme gerektirir. Çocuklarda bu becerilerin kazanımında diğer etkenlerin yanında, ebeveyn yaklaşımlarının da önemi büyüktür. Bu araştırmada okul öncesi çocuklarda giysileri açma kapama becerilerinin belirlenmesi hem ebeveyn görüşleri ile hemde öğretmenlerin gözlemlerine dayalı verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların giyinme becerileri giysilerdeki kapama işlemlerinden olan; ilik düğme, fermuar, çirt bantlı kapamalar ve bağcık bağlama kullanımı ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verileri Adana da çeşitli okul öncesi kurumlarda eğitim alan 4 -5 ve 6 yaş aralığındaki 181 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinden elde edilmiştir. Çocukların becerileri yaş ve cinsiyet faktörüne göre incelenmiş, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak yaşa göre kapsama alınan bütün becerilerle ilgili anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocukların sahip oldukları becerilere ait ebeveyn görüşleri ile öğretmen gözlemleri arasında da farklılıklar olduğu, ebeveynlerin çocuklarının giyinmeye yönelik araştırma kapsamındaki becerilerini daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocuk giysi tasarımlarında 3-4 yaştan itibaren bu konudaki becerileri destekleyebilecek nitelikte aynı zamanda güvenli malzeme ve aksesuarların kullanılması, giysilerdeki kapama işlemlerini çocukların erişebileceği bölümlerde tasarlanması beceri gelişimini desteklemek açısından önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Giyimi, Giysi Tasarımı, Giyinme Becerisi, İşlevsel Tasarım



ABSTRACT

The learning processes of preschool children develop systematically from simple life skills to more complex and advanced ones. In this period, their characters and personality structures begin to take shape, and they acquire several self-care skills. Dressing skills are more difficult for children than many self-care skills, and their efforts to acquire these skills are expected to continue in the preschool period. Dressing skills require full development of buttoning, fastening, lacing/unlacing, zipping, hand-eye coordination, and finger-related skills. In addition to other factors, parental approaches are of great importance in the acquisition of these skills in children. This study aims to determine the dressing skills in preschool children and to examine them comparatively using the data based on both parental views and teachers' observations. In the study, the children's dressing skills were considered only for the use of buttonholes, zippers, hook-and-loop fastenings and lacing, which are closing processes of dressing. The data were obtained from the parents and teachers of 181 children between the ages of 4-6 years from various pre-schools in Adana, Turkey. The children's dressing skills were examined by age and gender. There was no significant difference between them according to gender, but there were significant differences in their dressing skills by age. In addition, there were significant differences between the parental views and teachers' observations regarding the children's dressing skills, as the parents evaluated their children's dressing skills at a higher level. In line with our results, it is recommended to use safe materials and accessories that can support dressing skills in children from the age of 3-4 years and to design the closing points on clothes as accessible by children in order to support the development of their dressing skills.

Keywords: Children's clothing, clothing design, dressing skill, functional design



Giriş

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan dönem, çocuğun basit, yaşamsal becerilerinden daha karmaşık ve ileri düzeydeki yaşamsal becerilere doğru sistematik bir gelişim gösterdiği, karakter ve kişilik yapısının şekillenmeye başladığı, en önemlisi de bazı öz bakım becerilerinin kolayca kazanılabildiği en önemli yıllardır (Demiriz, Dinçer, 2000).

Zamanla, yönlendirmeyle ve özellikle de tekrara bağlı olarak kazandırılan öz bakım becerileri; çocukların sağlıklı, kendine yeten, topluma uyumlu ve olumlu davranışlara sahip birer birey olmalarına zemin hazırlar. Yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, tuvalet ve tehlikelerden korunma gibi öz bakım becerileri bir kez kazanıldıktan sonra tekrarlanma yoluyla yaşam boyu devam eder.

Beceri isteyen birtakım davranışların birbiri ardına yapılmasını gerektiren giyinme becerileri, çocuklar için birçok öz bakım becerisinden daha zordur ve okul öncesi dönemde de kazanımına yönelik çabaların devam etmesi beklenmektedir. Genel olarak, iç çamaşırı, kazak, pantolon, etek, çorap, ayakkabı, mont, eldiven, şapka gibi ürünleri giyme ve çıkarma becerilerini içeren giyinme becerisi; düğme ve fermuar kullanma, kaşkol ve bağcık bağlama - çözme, uygun giysi seçme, görünümü değerlendirme ve gerektiğinde düzeltme gibi ek becerileri de kapsayan becerilerdir (Yücesoy, 2007). Normal gelişim gösteren çocuklar giyinme becerilerini herhangi bir eğitim almadan, anne-baba, kardeş ve arkadaşlarını model alarak edinir; okul öncesi dönemde de bu beceriler detaylandırılır. Buna göre; 2-3 yaşındaki bir çocuktan düğmesiz basit bir giysiyi giyebilme ve fermuar açıp kapayabilme, 3-4 yaşında daha zor olan düğme ilikleyebilme ve 5 yaş ve üzerinde de kendi başına giyinip soyunabilme davranışları beklenir (Demiriz, Dinçer, 2001).

Giyinme becerileri tüm çocuklar için soyunma ile ilgili becerilerden daha zordur ve daha sonra kazanılması beklenir. Buna göre düğme çözme, bağcık çözme ve fermuar açma gibi soyunma becerileri; düğme ilikleme, bağcık bağlama ve fermuar çekme gibi giyinme becerilerine göre daha kolay becerilerdir (Varol, Çivitçi, 2010).

Diğer becerilerde olduğu gibi giyinme becerisini kazandırmada da bazı temel yaklaşımlara dikkat etmek gereklidir. Bu yaklaşımlardan en önemlisi çocuğa karşı sabırlı olmak ve belirli olgunluğa erişmeden giyinme soyunma ile ilgili davranışları çocuktan beklememektir.

Çocuğun giyinme becerilerinin öğretiminde, doğal ortam ve zamanların seçilmesi, beceride kalıcılık sağlanması açısından önemlidir. Bu dönemde anne ya da öğretmen çocuğa bir giysiyi giydirirken tanımlamalı, eğitim günlük rutinler içerisinde olmalı ve çocuğun giyinme eylemini yapmasına fırsat verilmelidir (Saygılı, 2014).

Öz bakım becerilerinden olan giyinme becerisi aynı zamanda çocuğun yaşam kalitesi açısından da önemli becerilerden biridir. Giyinme becerisinde giysinin giyilmesi - çıkarılması aşamasında kullanılan kapama yöntemleri diğer becerilere oranla biraz daha zorlayıcı olabilmektedir.

Giysiyi rahat giyinip- çıkarmaya yarayan kapama yöntemleri, bir giysinin hem estetik hem de işlevselliği açısından önemlidir. Kapama yöntemlerinde kullanılan malzemeler aynı zaman da giyside süsleme amaçlı olarak da kullanılmaktadır. Bu nedenle giysinin hem işlevselliğini hem de estetik görüntüsüne etki eden giysi kapama yöntemlerinin belirlenmesi ve çocuğun beklentilerine uygun, beceri gelişimini destekleyecek nitelikte tasarlanması önemlidir.



Okul öncesi çocukların öz bakım becerilerinin okul ortamında desteklenmesinin yanı sıra ebeveynler özellikle de anneler tarafından desteklenmesi de büyük önem taşımaktadır. Teknoloji yoğun yaşam şeklinin, birçok çocuğun tüketim alışkanlıkları ve sorumluluk duygusu gibi yaşam becerilerini olumsuz yönde etkilemiş olduğu günümüzde anne tutumlarının önemi daha da artmıştır (Çetin, Karalar, 2016). Benzer yaş grubundaki çocukların giyinme becerilerine yönelik yapılmış araştırmalar alan yazında bulunmaktadır. Ancak, farklı düzeyde teknoloji kullanımının yaşanıyor olmasının çocukların gelişiminde de farklılıklar oluşturması bakımından güncel durumun anlaşılması, öğretmen görüşleri ile karşılaştırmalı olarak ele alınması ayrıca örneklemin de diğer araştırmaların kapsamında bulunmayan Adana'dan seçilmiş olması araştırmanın özgün boyutunu oluşturmaktadır.

İşletmeler açısından tasarım sürecinde başarı, tüketiciler açısından ihtiyaç duyulan nitelikte ürünlere ulaşabilmek karşılıklı olarak beklenti ve olanakların tanımlanacağı bilgi alışverişi ile mümkün olabilir. Bu araştırmada yer alan bulgular çocuk giysi üretimi yapan üreticilere veri olma özelliği açısından önemli görülmektedir.

Materyal ve Yöntem

Bu araştırmada okul öncesi çocuklarda giysileri açma kapama becerilerinin, hem ebeveyn görüşleri ile hem de öğretmenlerin gözlemlerine dayalı verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların giyinme becerileri giysilerdeki kapama işlemlerinden olan; ilik düğme, fermuar, çirt bantlı (velcro) kapamalar ve bağcık bağlama kullanımı ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verileri Adana'da çeşitli okul öncesi kurumlarda eğitim alan 4 ve 6 yaş aralığında 181 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenlerinden elde edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında anket ve gözlem formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Annelere uygulanan anket formu; 1. Bölümde demografik özellikler 2. bölümde ise çocuklar ve giysi kapama becerilerine ait görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmuştur. Öğretmenlerin gözlemlerine dayalı verilerin elde edilmesinde ise; okulöncesi çocukların giyside kullanılan kapama yöntemlerini kullanma davranışlarını ve becerilerini değerlendirmeye ve kapama özelliklerinden kaynaklanan giyinme güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır.

Gözlem formu araştırmacı tarafından hazırlanan giysi kapama örnek materyallerinin çocuğa uygulatılması sonucu öğretmenin dolduracağı formdur. Öğretmenler, sınıfta hazırlanan kapama materyallerini çocuğa göstererek anlatmış, daha sonra çocuklardan tek tek bu becerileri yapmasını isteyerek gözlem formunu doldurmuşlardır. Çocukların giysi kapama yöntemlerindeki becerilerinin belirlenmesinde, hem öğretmenlerin hem de annelerin görüşlerini belirlemeye yönelik benzer sorular yer almıştır. Bu yaklaşımın nedeni annelerin çocuklarının giyinme becerilerine ilişkin görüşlerini belirtmelerinde duygusal bir yaklaşımın söz konusu olabileceği düşüncesidir. Bu durumu önlemek, giyinme davranışlarını daha ayrıntılı olarak inceleyebilmek ve tasarım ölçütlerini oluşturmak amacıyla anket uygulamasının yanı sıra gözlem uygulaması da yapılarak her iki çalışmada ulaşılan veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizleri SPSS 21.0 paket programında yapılmış, hem ebeveyn görüşleri, hem de öğretmenlerin çocukların gözlenmesine dayalı görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada elde edilen verilere öncelikle Kolmogorov-Smirnov normal dağılım analizi yapılmış, veriler normal dağılım göstermediği için öğretmen ve anne görüşlerinin karşılaştırılmasında ve demografik özelliklerle becerilerin



karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir. Demografik özelliklere dair veriler ise frekans dağılımı tablosunda gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ölçme araçları yardımıyla elde edilen verilerinden oluşan bulguları araştırmanın özgün boyutunu oluşturmaktadır. Verilerin elde edildiği örneklem grubuna ait anne ve çocuk demografik bilgileri, çocukların giysi kapama becerilerinin annenin çalışma durumuna, anne ve öğretmen görüşlerine, yaş ve cinsiyet faktörlerine göre değerlendirilmesini içeren analizler ve sonuçları bu başlıkta ele alınmıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		Sayı	%
Anne yaşı	18-29	18	9,9
	30-39	150	82,9
	40-49	12	6,6
	50 ve üstü	1	,6
Anne çalışma durumu	Çalışan	79	43,6
	Çalışmayan	102	56,4
Anne eğitim düzeyi;	Okur- yazar değil	--	--
	Okur- yazar	48	26,5
	İlkokul	12	6,6
	Lise ve dengi okul	76	42,0
	Üniversite veya yüksekokul	45	24,9
Kardeş sayısı	Tek çocuk	95	52,5
	2-3 çocuk	85	47,0
	4-5 çocuk	1	,6
	5 ve üzeri	---	---
	İlk çocuk	115	63,5



Çocuğun doğum sırası	Ortanca	47	26,0
	Son çocuk	19	10,5
Çocukların yaşı	4 yaş	43	23,8
	5 yaş	62	34,3
	6 yaş	76	41,9
	Kız	83	45,9
	Erkek	98	54,1

n:181

Araştırma bulgularının elde edildiği örneklem grubu incelendiğinde; annelerin çoğunun 30-39 yaş aralığında olduğu, çoğunlukla çalışmıyor oldukları, lise ve dengi okullar başta olmak üzere bütün eğitim düzeylerindeki anneleri kapsadığı görülmektedir. Çalışmada, annelerin eğitim durumu ile çocukların giysi kapama becerileri arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kaçan ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada da çocukların öz bakım becerileri ile ailenin eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamış, yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, giyinme becerilerinin de yer aldığı öz bakım becerilerinin gelişmesinde anne yaklaşımlarında eğitim durumunun belirleyici olmadığını düşündürmektedir.

Teknolojinin gelişimi ile annelerin daha bilinçli ebeveynlik uygulamalarına ilişkin kendilerini geliştirme fırsatlarının ortaya çıkmış olması göz önüne alındığında annelerin eğitim durumlarının giysi kapama becerileri adına farkın ortadan kalkmış olması doğal bir sonuçtur. (Kaçan ve ark., 2019).

Bu bulguların yanı sıra, kardeş sayısı ve doğum sırası gibi değişkenler ile çocuğun giysi kapama becerileri aralarında istatistiksel olarak ($p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Giysi Kapama Becerilerinin Annenin Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Beceriler	Annenin Çalışma Durumu	n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Numaraları Ortalamaları	Z	P
Fermuar kullanma	Çalışan	79	3,39	,791	88,07	-,751	,452
	Çalışmayan	102	3,49	,700	93,27		



Çırt bant kullanma	Çalışan	79	2,65	1,013	87,23	-	,371
	Çalışmayan	102	2,79	,883	93,92	,895	
Kopça kullanma	Çalışan	79	2,48	,904	81,94	-	,030
	Çalışmayan	102	2,78	,875	98,02	2,168	
Düğme kullanma	Çalışan	79	2,99	,840	81,94	-	,215
	Çalışmayan	102	3,16	,728	98,02	1,240	
Bağcık kullanma	Çalışan	79	2,44	,843	7015,50	-	,595
	Çalışmayan	102	2,54	,817	9455,50	,532	

Okul öncesi çocukların giyside kapama yöntemlerinin annenin çalışma durumuna göre değerlendirilmesi yapılmış, sadece ‘kopça’ kullanma becerisi ile annenin çalışma durumu arasında istatistiksel olarak ($p<0.01$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre bir tek ‘kopça’ kullanımı becerisinde çalışmayan annelerin çocuklarının daha yüksek puanlı olduğu, diğer giysi kapama becerilerinde ise çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının oranlarının benzer olduğu görülmektedir. Kaçan ve arkadaşlarının (2019) yaptığı ‘Bazı Değişkenlere Göre Annelerin Çocuklarının Öz Bakım Becerilerini Destekleme’ başlıklı araştırmalarına göre de çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarını öz bakım becerileri konusunda destekleme uygulamalarının benzeşik olduğu sonucu bulunmuştur.

Bu sonuçların aksine yapılan bir başka çalışmada ise, Demiriz, ve Dinçer (2000) anneleri çalışan 5-6 yaş grubundaki çocukların öz bakım becerilerinde, çalışan annelerin çalışmayan annelere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın yapıldığı tarih dikkate alındığında annelerin de teknoloji yoğun bir dönem olan günümüzde kişisel gelişimleri ve çocuklarının gelişimine yönelik yaklaşımlarındaki eğitim ve çalışma durumlarının giderek etkisinin azaldığı düşünülmektedir. Oluşan farklılıkların da çalışan annelerin zaman kısıtları nedeniyle çocuklarına daha az zaman ayırmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Ayrıca araştırma kapsamındaki çocukların annelerinin büyük oranda çalışmayan annelerden (%56,3) oluşmasına karşın, küçük yaşlardan itibaren (3 yaş) çocuklarına okul öncesi eğitimi aldırıyor oldukları dikkati çekmektedir.

Tablo 3. Çocukların Giysi Kapama Becerilerinin Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Beceriler	n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Numaraları Ortalamaları	Z	P	
Fermuar kullanma	Anne	181	3,4420	,64395	178,30	-,657	,511
	Öğretmen	181	3,4475	,74069	184,70		
	Toplam	362	3,4448	,69305			



Çırt bant kullanma	Anne	181	3,1556	,79680	203,79	-4,384	,000
	Öğretmen	181	2,7293	,94203	158,34		
	Toplam	362	2,9418	,89718			
Kopça kullanma	Anne	181	3,1768	,78295	210,46	-5,584	,000
	Öğretmen	181	2,6519	,89775	152,54		
	Toplam	362	2,9144	,88124			
Düğme kullanma	Anne	181	3,1878	,75134	187,94	-1,267	,205
	Öğretmen	181	3,0829	,78087	175,06		
	Toplam	362	3,1354	,76699			
Bağcık kullanma	Anne	181	3,0829	,82245	213,66	-6,182	,000
	Öğretmen	181	2,4972	,82747	149,34		
	Toplam	362	2,7901	,87445			

Araştırma kapsamındaki çocukların, anne ve öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği Tablo 3’de; giysi kapamalarından ‘çırt bant, kopça ve bağcık’ kullanımlarında istatistiksel olarak ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Anlamlı farklılıklar belirlenen becerilerde, annelerin öğretmenlere oranla daha yüksek puan vermiş oldukları görülmüştür. Araştırmacının gözlemleri, annelerin bu becerileri değerlendirme aşamasında duygusal yaklaşım gösterdikleri yönündedir.

Fermuar ve düğme kullanma becerilerinde ise hem annelerin hem de öğretmenlerin benzeşik olarak çocukların bu becerileri orta-iyi arası bir düzeyde yapmış oldukları görüşünü belirttikleri görülmektedir.

Ayrıca piyasada satılan çocuk giysileri incelendiğinde bağcık, cırt bant ve kopça kullanımının genel olarak çok tercih edilmediği ve bu nedenle çocukların bu becerileri geliştirme olanaklarının sınırlı olduğu bu sebeple de zorlandıkları düşünülebilir.

Bu sonuca göre, araştırma kapsamındaki çocukların giysi kapama becerilerinden ‘fermuar ve düğme’ kullanma becerilerinde, diğer kapama becerilerinden daha iyi oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucundan yola çıkarak çocuk giysi üretimi yapan işletmelere; çocuk giysi tasarımlarında kapama yöntemlerinde fermuar ve düğme kullanımının yanı sıra beceri gelişimini desteklemek amacıyla çeşitliliklere yer vermeleri önerilmektedir.

Tablo 4. Giysi Kapama Becerilerinin Yaş Faktörü Açısından Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

	Beceriler	n	Ortalama	Standart Sapma	Sıra Numaraları Ortalamaları	z	P	
4 yaş	Fermuar kullanma	Anne	43	2,9535	,75446	42,27	-,491	,623
		Öğretmen	43	3,0000	,89974	44,73		
		Toplam	86	2,9767	,82572			
	Çırt bant kullanma	Anne	43	2,8372	,89789	52,65	-3,537	,000
		Öğretmen	43	2,0698	,98550	34,35		
		Toplam	86	2,4535	1,01352			
	Kopça kullanma	Anne	43	2,9767	,80144	52,50	-3,475	,001
		Öğretmen	43	2,1860	1,07473	34,50		
		Toplam	86	2,5814	1,02286			



5 yaş	Düğme kullanma	Anne	43	2,9070	,81105	47,67	-1,650	,099
		Öğretmen	43	2,6047	,82056	39,33		
		Toplam	86	2,7558	,82514			
	Bağcık kullanma	Anne	43	2,7674	,75078	55,59	4,731	,000
		Öğretmen	43	2,7674	,78468	31,41		
		Toplam	86	2,3023	,89534			
	Fermuar kullanma	Anne	62	3,1129	,70373	54,48	-2,734	,006
		Öğretmen	62	3,4355	,69237	70,52		
		Toplam	124	3,2742	,71384			
	Çırt bant kullanma	Anne	62	2,9032	,7407	70,65	-2,744	,006
		Öğretmen	62	2,5161	,78389	54,35		
		Toplam	124	2,7097	,78372			
Kopça kullanma	Anne	62	2,9355	,84681	68,15	-1,862	,063	
	Öğretmen	62	2,6452	,85117	56,85			
	Toplam	124	2,7903	,8580				
Düğme kullanma	Anne	62	2,9516	,71121	61,32	-,413	,680	
	Öğretmen	62	3,0000	,72429	63,68			
	Toplam	124	2,9758	,71527				
Bağcık kullanma	Anne	62	2,7258	,81320	66,86	-1,464	,143	
	Öğretmen	62	2,4677	,69466	58,14			
	Toplam	124	2,5968	,76423				
6 yaş	Fermuar kullanma	Anne	76	3,6974	,51691	75,66	-,305	,760
		Öğretmen	76	3,7105	,37055	77,34		
		Toplam	152	3,7039	,52537			
	Çırt bant kullanma	Anne	76	3,5395	,59868	84,09	-2,364	,018
		Öğretmen	76	3,2763	,70425	68,91		
		Toplam	152	3,4079	,66467			
	Kopça kullanma	Anne	76	3,4868	,59985	92,49	-4,860	,000
		Öğretmen	76	2,9211	,70735	60,51		
		Toplam	152	3,2039	,71260			
	Düğme kullanma	Anne	76	3,5395	,59868	80,22	-1,182	,237
		Öğretmen	76	3,4211	,63789	72,78		
		Toplam	152	3,4803	,61945			
Bağcık kullanma	Anne	76	3,5526	,61956	94,88	-5,557	,000	
	Öğretmen	76	2,8947	,70385	58,12			
	Toplam	152	3,2237	,73869				

4 yaş çocukların, 'çırt bant, kopça ve bağcık' kullanma becerilerinde anne ve öğretmen görüşlerine göre istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0.001$). Annelerin öğretmenlere oranla çocukların bu becerilerine daha yüksek puan verdikleri, 'fermuar ve düğme' kullanımına ise her iki grubun benzeşik puanlar verdikleri görülmektedir.

Anne ve öğretmen görüşlerine göre 5 yaş çocukların kapanma becerilerinin hiçbirinde istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Anne ve öğretmenlerin bu yaş grubundaki çocukların tüm becerileri iyi oranda yapabildikleri konusunda aynı fikirde oldukları söylenebilir.

6 yaş çocukların 'kopça ve bağcık' kullanma becerilerinde anne ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu ($p < 0.001$), bu becerilerde annelerin öğretmenlere oranla daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Ayrıca 'fermuar, çırt bant ve düğme' kullanma becerileri yapma düzeylerine ise her iki grubun benzeşik puanlar verdikleri görülmektedir.



Tablo 4 incelendiğinde, istatistiksel anlamda farklılık bulunan kapama becerilerinin hepsinde, araştırma kapsamındaki çocukların annelerinin öğretmenlerden daha fazla puan vermiş oldukları dikkati çekmektedir.

Giysi kapama becerilerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin anne ve öğretmen görüşüne göre incelenmesinde, istatistiksel olarak bazı yaşlarda ve becerilerde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmasına rağmen, genel olarak anne ve öğretmenlerin tüm becerilerde çocukların yaşı arttıkça becerilere daha fazla puan vermiş oldukları Tablo 5’de görülmektedir.

Bu bulgu çocukların öz bakım becerileri ile ilgili alan yazında yapılmış çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Dinçer ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmada çocukların yaşları büyüdükçe, öz bakım becerilerinin de arttığı, Kaçan ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarında da, çocukların yaş olarak büyüdükçe öz bakım becerilerini kazanma ve bu becerileri sergileme açısından daha yeterli hale geldikleri sonuçları saptanmıştır.

Çocukların öz bakım becerilerden olan giyinme ve giysi kapamasını yapabilme becerileri, daha çok ince motor gelişimi ile ilgilidir. Düğme açma kapama, çırt bant kullanma, fermuar açma kapama bağcık bağlama gibi el-göz koordinasyonu gerektiren, el ve parmaklarla ilgili becerilerdendir. Bu nedenle çocukların yaşı ilerledikçe giysiyi giyiniş soyunma becerilerinin gelişmesi ve yapılabilirliği normal bir durumdur (Varol, Çivitçi, 2010).

Tablo 5. Giysi Kapama Becerilerinin Cinsiyet Faktörü Açısından Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Anne Görüşleri							Öğretmen Görüşleri								
Cinsiyet	n	ortalama	Standart sapma	Sıra numarası ort.	Z	P	Cinsiyet	n	ortalama	Standart sapma	Sıra numarası ort.	Z	P		
Fermuar kullanma	Kız	83	3,39	,730	96,01	-	,194	Kız	83	3,48	,739	93,55	-	,494	
	Erkek	98	3,27	,711	86,76	1,29		Erkek	98	3,42	,745	88,84	1,29	,683	
	Toplam	181	3,31	,740		8		Toplam	181	3,45	,741				
Çırt bant kullanma	Kız	83	3,07	,858	86,29	-	,284	Kız	83	2,82	,952	96,03	-	,212	
	Erkek	98	3,22	,740	94,02	1,07		Erkek	98	2,65	,932	86,74	1,29	,48	
	Toplam	181	3,16	,797		0		Toplam	181	2,73	,942				
Bağcık kullanma	Kız	83	3,10	,806	91,84	-	,210	,833	Kız	83	2,51	,802	91,80	-	,840
	Erkek	98	3,07	,840	90,29			Erkek	98	2,49	,852	90,33	1,9	,89	
	Toplam	181	3,08	,822				Toplam	181	2,50	,827				
Kopça kullanma	Kız	83	3,17	,824	91,10	-	,025	,980	Kız	83	2,76	,945	96,50	-	,169
	Erkek	98	3,18	,751	90,92			Erkek	98	2,65	,850	86,34	1,3	,76	
	Toplam	181	3,18	,783				Toplam	181	2,65	,898				
Düğme kullanma	Kız	83	3,12	,771	86,83	-	1,070	,285	Kız	83	3,22	,699	98,80	-	,047
	Erkek	98	3,24	,733	94,54			Erkek	98	2,97	,831	84,40	1,9	,89	
	Toplam	181	3,19	,751				Toplam	181	3,08	,781				



Tablo 5'deki giysi kapama becerilerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, anne ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buna göre ailelerin cinsiyet ayırımı yapmadan çocuklarına giyinme ile ilgili öz bakım becerilerine yönelik davranışları kazandırmaya çalışmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan çalışmanın bulgusuna paralel olan araştırmalar Dinçer ve arkadaşları (2017) ile Kaçan ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarıdır. Her iki çalışmada da kız ve erkek çocuklar arasında öz bakım becerileri açısından farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında, çalışma bulgusunun aksine olan çalışmalardan olan Yiğitoğlu ve arkadaşlarının (2018) ve Demiriz ve Dinçer'in (2001) çalışmalarıdır. Her iki çalışmada da çocukların cinsiyetleri ile giyinme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kız çocuklarının erkeklere göre giyinme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu, bunun kız çocukların ince motor becerilerde daha başarılı olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Bu araştırma okul öncesi çocukların giysi kapama becerilerini anne ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeye yönelik olarak planlanmış, giysi türlerine göre değerlendirmeler yapılmamıştır. Çocuk giysi üretimi tasarım süreçlerine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmanın giysilerin sınıflandırılarak hangi tür giysilerde, ne tür kapama sorunlarının yaşandığı yaklaşımı doğrultusunda geliştirilerek yapılması önerilmektedir.

Sonuç

Okul öncesi çocuklarda giysi açma kapama becerilerinin belirlenmesi hem ebeveyn görüşleri ile hem de öğretmenlerin gözlemlerine dayalı verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İncelenen becerilerde çocukların cinsiyetleri, anne çalışma durumları, anne eğitim durumları, kardeş sayıları, ailenin gelir düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak yaşlarına göre becerilerde farklılıklar bulunduğu; yaş büyüdükçe beceri puanlarının yükseldiği, beş yaş grubunun bütün becerilerde öğretmen ve anne görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki çocukların hangi giysi kapamasında daha başarılı olduklarını belirlemek amacıyla anne ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında; çocukların 'fermuar ve düğme' kullanma becerilerini iyi düzeyde yaptıkları konusunda benzeşik puanlar vermiş oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 'çirt bant, kopça ve bağcık' kullanımlarında anne ve öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olduğu, annelerin öğretmenlere oranla çocuklarının bu konulardaki becerilerine daha yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir. Araştırma hipotezinde yer alan "annelerin çocuklarının becerilerini değerlendirmede duygusal yaklaşımlarının olabileceği" öngörüsü ulaşılan sonuçlarla desteklenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi giysiyi giyerek kapamasını yapma becerileri alanında da ilerleme sağlayabilmeleri için annelerin erken çocukluk döneminde çocuklarına verilen eğitim konusunda bilinçli olmalarının gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Okul öncesi çocuk giysileri incelendiğinde 'düğme ve fermuar' kapama yöntemlerinin çocuk giysilerinde sıkça kullanıldığı, çocukların bunların kullanımına yönelik becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum çocukların becerilerinin gelişiminde deneyim ve tekrarın etkisini görünür kılmıştır. Çocuk giysi tasarım süreçlerinde farklı kapama



özelliklerinin kullanımının çocukların becerilerinin gelişimine katkı sağlaması amacıyla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ebeveynler açısından değerlendirildiğinde; kullanımı kolay olan giysi özelliklerinin yanı sıra farklı nitelikteki kapama özelliklerine sahip giysilerin seçimi ve kullanımıyla çocukların beceri gelişimine olumlu etkide bulunabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, çocukların bu becerileri yapabilmelerine yardımcı olmak adına, çocuk giysi kapamalarına ek tasarımlar yapılabileceği düşünülmektedir. Örneğin: fermuar çekme yerinin biraz daha büyük olması/kopça kullanımında iri kopçaların kullanımı/ düğme kullanımında kullanım kolaylığı sağlayan ayaklı düğmelerin tercih edilmesi gibi tasarım unsurlarının göz önüne alınması araştırmanın sektöre akademik önerisini oluşturmaktadır.

Annelerin okul öncesi çocuklarının giyinme ihtiyaçlarını karşılamaları, onların gelişimlerini olumsuz etkilediğini bilerek, çocuklarına fırsat vermeleri ve giyinme becerilerini kazanmalarını sabırla desteklemelerine yönelik farkındalık oluşturan etkinliklerin hem okul öncesi eğitim içeriklerinde hem de sektörel sosyal sorumluluk projelerinde çocukların gelişim düzeyi ile ilişkili olarak yapılandırılması önerilmektedir.

*** Bu araştırma, 6. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresinde sunulmuştur. '24-26 Ekim 2022', Diyarbakır.*



Kaynakça

- Çetin, C., Karalar, Ş. (2016). X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt:14,Sayı:28.
- Demiriz, S., Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Annelerinin Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. No:19.
- Demiriz, S., Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet Ve Okulöncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., Ergül, A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) için Öz Bakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 59-78
- Koçan, M., O. Ata, S., Kimzan, İ., Karayol S. (2019). Bazı Değişkenlere Göre Annelerin Çocuklarının Öz Bakım Becerilerini Destekleme Uygulamaları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* e-ISSN:2146-5983 Yıl: 2019 Sayı: 52.
- Saygılı, B. B. (2014). Okul Öncesi Çocukların Davranışlarını Geliştirmeye Yönelik Giysi Tasarımı. *E- Jurnal of World Scionces Academy*
- Varol, E., Çivitçi, Ş. (2010). Okulöncesi Çocukların Giyinme Becerilerini Kolaylaştırmaya Yönelik Giysi Tasarımları. *E- Journal of New World Sciences Academy Vocational Education*, 5 (1), 1-16.
- Yiğitoğlu, T., G., Vural, K., B., Körükçü, Ö. (2018). 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişim Düzeyleri İle Öz Bakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3.
- Yücesoy, O. Ş., (2007). Yetersizlik Gösteren Bireylere Giyinme Becerilerinin Öğretimiyle İlgili Alan Yazın Taraması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,Cilt:8



Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Mutluluk Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kezban GÜLŞEN¹, Belgin GÖKYÜREK² İlyas OKAN³

¹ Şehit Yakup Çınar O.O. Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-4279-5732>

²Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-9627-9485>

³Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-3130-4333>

Email: kezban-gulsen@hotmail.com, inanb@gazi.edu.tr, ookan@gazi.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 10.05.2023 - Kabul: 05.06.2023)

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma grubunun %56,7'sini (n=136) erkek, %43,3'sini (n=104) kız öğrenci olmak üzere toplamda 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi ölçeği kullanılmış ve akademik başarı notları e okul sisteminden alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur ($r=,088$). Erkek öğrencilerin beden eğitimi dersi mutluluk puanları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmış fakat aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>,05$). Ayrıca sınıf değişkenine göre beden eğitimi dersi mutluluk puanları 5. sınıf öğrencilerinin daha yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>,05$).

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi; mutluluk düzeyi; akademik başarı; öğrenci



ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between the happiness levels and academic achievements of students in 5th and 6th grades in middle school during their physical education classes. The research group consisted of a total of 240 students, with 56.7% (n=136) male and 43.3% (n=104) female students. The Physical Education Class Happiness Level Scale was used as the data collection tool in the study, and academic achievement grades were obtained from the e-school system. The correlational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. According to the results of the research, there was a low level of positive correlation between physical education class happiness levels and academic achievements ($r=0.088$). The physical education class happiness scores of male students were higher than those of female students, but no significant difference was observed between them ($p>0.05$). Additionally, the physical education class happiness scores according to class variable were found to be higher for 5th grade students, but no significant difference was observed ($p>0.05$).

Keywords: Physical education; happiness level; academic achievement.; student



Giriş

Bedenin bir bütün olarak eğitilmesi için amaçlanan beden eğitimi dersi, genel eğitimin önemli bir parçasıdır. Eğitimin, diğer disiplinlerden farklı olarak beden eğitiminde, "hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme" başlığı dikkate alınmaktadır. Başka bir ifade ile anlatılırsa beden eğitimi, insanın fiziki hareketler aracılığıyla eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001). Ayrıca, beden eğitimi ve spor dersinin, öğrencilerin fiziksel ve psikomotor gelişim düzeylerini üst seviyelere çıkarmak olduğu söylenebilir (Arı vd. 2021). Bu sebeple beden eğitimi dersi, fiziki hareketler yoluyla öğrencilerin psikolojik ve fiziksel gelişimi, derse yönelik tutumları ve sosyalleşebilmeleri için yardımcı bir görev olarak görülmekle beraber aynı eğlenerek bir takım becerilerin öğrenilmesini kolaylaştıran aktif bir yaşam tarzıdır şeklinde tanımlanabilir (Kangalgil, Hünük, ve Demirhan, 2006). Oldervik ve Lagestad (2021)'de, beden eğitimi dersinde çocukların, yeterlilik ve mutluluk duygularının artırılabilceğini ileri sürmüşlerdir.

Mutluluk algısı, yaşanan ortam ve kişilere göre değişmekte olup, insanların hissettiği ve paylaştığı genel bir duygu olarak tanımlanan bir durumdur (Özgün vd. 2017; Moussa ve Ali, 2022). Kringelbach ve Berridge (2010)'da, mutluluğun tanımlanmasında ve ölçülmesinde zorluk yaratan kendine özgü bir doğası olduğunu vurgulamışlardır. Mutluluk kavramı, bireyler ve araştırmacılar arasında farklılık gösteren çeşitli anlamlara sahiptir. Bazı araştırmalar, mutluluk algısını yansıtan birkaç kavramın olduğunu ortaya koymuşlardır (Oishi vd. 2013; Veenhoven, 2012). Kamvar vd. (2009)'da mutluluğu tanımlayan sabit bir terim olmadığını, çünkü bireyler arasında farklı algılandığını, bireylerin yaşına göre değiştiğini ve mutluluğun anlamına bakıldığında yaşa bağlı bir farklılık olduğunu öne sürmüşler, egzersizin kişinin ruh hali ve mutluluk düzeyi üzerindeki olumlu etkisi olduğu belirtmiştir. Carr (2004)'te, kısa vadede egzersizin, olumlu duygu durumlarını tetiklediğini ve uzun vadede düzenli egzersizin ise daha fazla mutluluğa yol açtığını vurgulamıştır. Psikolojik olarak, bir öğrenme ortamında mutluluk ile fiziksel tepki arasında bir bağlantı vardır. Fizyolojik olarak ise, hareket etmeyi öğrenmek, yeteneklerimizin duyusal keşfi ve yaşam boyu hareket etmek için bedensel gereksinim yoluyla mutluluk uyandırmaktadır (Stevens ve Culpan, 2021). Yapılan bir araştırmada, mutluluk ile egzersiz arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Farahani vd. 2011). Beden eğitimi dersinin öğrenciler tarafından sevildiği ve eğlenceli bir ders olarak tanımlandığı araştırmalarda görülmektedir. Geleceğimizin temel yapı taşları olan çocuklarımızın psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerinin ön koşullarından biri de okulda kendilerini güvende ve mutlu hissetmeleridir. Okulların, oyun ve sosyalleşme, rekreasyon alanlarının yeterliliği okula aidiyet ve mutluluğu etkileyen en etkili faktörlerdir. Okul ortamında mutlu olan öğrencilerin sosyal hayatlarında ve akademik hayatlarında da başarılı oldukları yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Ilkım vd. 2023). Ayrıca, bazı araştırmalarda akademik başarı ile öğrencilerin mutluluğu arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Çeşitli bileşenleri içeren geniş bir terim olan akademik başarı, okul mutluluğunu etkileyen değişkenlerden birisidir (Yıldırım ve Turaç, 2020). 'Okul içi ve dışında başarı, eğitim amaçlı etkinliklere katılım, memnuniyet, istenen bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazanılması, sabır ve eğitim çıktıklarına ulaşma' olarak tanımlanmıştır (Kuh vd. 2006). Araştırma bulguları, birçok faktörün akademik başarıyı etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Certel vd. (2015)'te yapmış oldukları araştırmada akademik başarıları düşük olan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de düşük olduğunu bildirmişlerdir. Akademik başarı, eğitimsel ve psikolojik açıdan dikkat edilen konulardan biridir. Araştırma bulguları, akademik başarının sadece bilgi yapılarından



etkilenmediğini, aynı zamanda inançlar, tutumlar ve değerler gibi motive edici faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Tabbodi vd. 2015).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile akademik başarının araştırıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Turaç, 2020; Coe vd. 2006). Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır ve öğrencilerin mutluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasında ilişki var mı?, öğrencilerin mutluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasında cinsiyet ve sınıf değişkeni faktörlerinden etkilemekte midir? sorularına cevap aranmıştır.

Materyal ve Metod

Bu araştırma da ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli belirli bir zamanda evrenden bilgi toplanmasıyla oluşur (Creswell, 2019). İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişkenin kendi arasında değişimin varlığını veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Karasar, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili Sincan ilçesi Şehit Yakup Çınar ortaokulunda 5. Sınıfta 100 ve 6. Sınıfta sınıflarda öğrenim gören 140 toplamda 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemidir. Uygun örnekleme para, zaman, işgücü açısından sınırlılıklar nedeniyle kolay uygulama yapılacak birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Beden eğitimi ve spor dersi mutluluk düzeylerini belirlemek için Uğraş ve Serbes (2019) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMDÖ) kullanılmıştır. Ölçek 9 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), orta düzeyde katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45 ve en düşük puan 9 dur. Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği (BEDMDÖ) doğrulayıcı faktör analizi değerleri şu şekilde verilmiştir [χ^2/sd (2.690), GFI (.944), CFI (.938), AGFI (.904), NFI (.907), RMSEA (.079)]. Madde faktör yüklerinin ise .45 ile .73 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ölçme aracının cronbach alpha değeri ,88 olduğu görülmüştür. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin genel güvenilirliğini değerlendirir ve ölçekte yer alan maddenin türdeş yapı oluşturup oluşturmadıklarını sorgular ve 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artar (Özdamar, 2011). Bu anlamda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.



Verilerin Toplanması

Veriler tarafımda araştırma grubunun beden eğitimi dersinde sınıfta gönüllülük esasına uygun şekilde anketler doldurularak toplanmıştır. Anketler doldurulmadan önce öğrencilere bu çalışmanın önemi hakkında bilgi verilmiş ve anlamadıkları sorular olursa açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde, SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırma grubunun verilerinin normal dağılıma sahip olup olmadığına (skewness ve kurtosis değerleri) kullanılarak bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)' e göre Çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olmasının araştırma verilerinin normal dağılıma işaret ettiğini vurgulamış ve araştırmamızda bu nedenle analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. SPSS 25.0 programı aracılığı ile bağımsız örneklem için t testi korelasyon katsayısı için ise pearson korelasyon yapılmıştır. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrencilerin Cinsiyet, sınıf seviyesi, not ortalaması, yaş ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin not ortalamaları e okul sisteminden alınmış olup tablo 1' de yüzde değerleriyle

Tablo 1 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	104	43,3
	Erkek	136	56,7
Sınıf seviyesi	5. sınıf	100	41,7
	6. sınıf	140	58,3
	44,99 ve altı	13	5,4
Akademik başarı	Geçer	18	7,5
	Orta	46	19,2
	İyi	84	35,0
Yaş	Pekiyi	79	32,9
	Öğrencilerin aritmetik not ortalaması (yüz üzerinden)		75,29
	10 yaş	56	23,3
Yaş	11 yaş	131	54,6
	12 yaş ve üstü	53	22,1
Toplam		240	% 100



Tablo 1’ de araştırma grubuna ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Akademik başarı notları M.E.B. sistemine göre frekans dağılımları verilmiş olup ayrıca katılımcıların aritmetik ortalama değerleri de ayrıca tabloda gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 2 Mutluluk düzeyi ve öğrenci not ortalaması korelasyon değerleri

Değişkenler	n	M	SD	1	2
1-B. E. Mutluluk düzeyi	240	4,37	,712	1	
2- Öğrenci not ortalaması	240	75,29	16,37		,088

Tablo 2’ e göre beden eğitimi ve öğrencilerin akademik başarı arasında pozitif yönlü çok zayıf ilişki bulunmuştur ($r=0,088$).

Tablo 3 Cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri t test

Alt boyut	Değişken	N	M	Ss	f	t	df	p
Cinsiyet	Kadın	104	4,3106	,700	,027	-1,132	238	,259
	Erkek	136	4,4156	,721				

Tablo 3’ e göre cinsiyet değişkeni açısından beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri t test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Fakat öğrencilerin mutluluk düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş ve ayrıca ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin mutluluk ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4 Sınıf değişkeni açısından beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri t test

Alt boyut	Değişken	N	M	Ss	f	t	df	p
Sınıf düzeyi	5. sınıf	100	4,43	,675	2,368	1,100	238	,272
	6. sınıf	140	4,32	,737				



Tablo 4' e göre sınıf değişkeni açısından beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri t test sonuçlarına göre 5 ve 6. Sınıflarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin mutluluk düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş ve ayrıca ortalamalar incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerin mutluluk ortalamaları 6. Sınıf öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde araştırma grubunun beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarı arasında pozitif yönlü çok zayıf ilişki bulunmuştur ($r=0,088$). Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde çalışmamızı destekleyen ve karşıt çalışmalara rastlanmıştır. Singh vd. (2012) sporcu olmayan öğrenciler veya okul ortamında beden eğitimi dersine katılan öğrencilerin araştırma sonuçlarına göre spora katılım ve akademik performans arasındaki ilişki açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir çalışmada ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi dersinin ve fiziksel aktivitenin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla 214 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmasında; şiddetli aktivite yapan öğrencilerin notları, şiddetli aktivite yapmayan öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek bulunmuş, fakat orta derecede fiziksel aktivite notları etkilemediği görülmüştür. Standartlaştırılmış test puanları, beden eğitimi dersi kaydı veya fiziksel aktivite seviyeleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığı görülmüştür (Coe vd., 2006). RAHİMİ (2012) üniversite öğrencilerin fiziksel aktivite alışkanlıkları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarında fiziksel olarak aktif Toplam fiziksel aktivite değerleri ile not ortalamaları arasında da herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Carlson vd. (2008) beden eğitiminde harcanan zaman ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan toplam 5316 öğrenci üzerinde yapılan boylamsal çalışması incelendiğinde, beden eğitiminde harcanan zaman (haftada dakika) sınıf öğretmenlerinden toplayıp ve haftada (70-300 dakika) beden eğitimi alan kızlarda matematik ve okumadaki akademik başarı puanlarında küçük bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca daha yüksek miktarlarda beden eğitimi dersi alan, erkekler arasında akademik başarı ile olumlu veya olumsuz bir şekilde ilişkili bulunmamışlardır. Ahamed vd. (2007) 15 dakikalık sınıf bazlı aktivitelerin, erkek ve kız grupları arasında akademik performanslarında anlamlı fark bulunmamıştır. Stevens vd. (2008) her iki cinsiyette anaokulu öğrencilerinin matematik ve okuma başarısı üzerinde yaptığı çalışmasında beden eğitimi dersine katılan erkek öğrencilerde matematik başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu bulunmuştur, fakat düzenli fiziksel aktiviteye katılım her iki cinsiyette de matematik ve okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye görülmüştür. Miller vd. (2005) lise çağında, spora katılım ile akademik başarı arasındaki bağlantıları büyük ölçüde olumlu bulmuştur. Bu durumu sporcu öğrencilerin daha yüksek not almalarının, daha güçlü içsel motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir. Gönener, Öztürka, ve Yılmaz (2017) spor bilimleri fakültesi öğrenim gören 182 öğrenci üzerinde yaptığı mental (psikolojik) iyi olma düzeyinin mutluluk düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi adlı çalışmasında mutluluk puanları ortalamalarıyla akademik başarı değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Donnelly vd. (2009) çalışmasında haftada en az 75 dakika fiziksel aktivite okulların vücut kitle indeksinde önemli ölçüde azalma olduğunu ve günlük fiziksel aktivite yapan çocukların akademik başarı puanlarında olumlu yönde önemli ölçüde değişiklikler olduğu bulunmuştur. Silliker ve Quirk (1997) lise öğrencilerinin ders dışı aktivite katılımının akademik performansını artırıp artırmadığını incelemiş ve sonuç olarak fiziksel aktivitenin akademik performansa zarar vermediğini ve artırabileceğini, ayrıca erkek sporcuların,



akademik performanslarında sezon içi az da olsa gelişmeler gösterdiğini bulmuşlardır. Sıral (2020) akademik Başarı Alt Boyutu ile Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aberg vd. (2009) Fiziksel egzersizin eğitim başarılarını, bilişsel performansı arttırmak için önemli bir araç olabileceğini katkısı olduğunu söylemiştir. Coe vd. (2006) ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi dersinin ve fiziksel aktivitenin akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla 214 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada; şiddetli aktivite yapan öğrencilerin notları, şiddetli aktivite yapmayan öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur. McNaughten ve Gabbard (1993) çalışmada ilköğretim öğrencileri ile 15 dakikalık fiziksel aktivite sonra ve bir ders bittiğinde konsantrasyon test puanları karşılaştırmış, dördüncü sınıf öğrencileri fiziksel aktivite tamamladıktan sonra önemli ölçüde daha iyi konsantrasyon puanları sergilemiş, fiziksel aktivitenin test sonuçları üzerinde ikinci ve üçüncü sınıf öğrenciler arasında herhangi bir etkisi olmamıştır. Videon (2002) ve Eitle ve Eitle (2002), spora katılım ile akademik başarı arasındaki ilişkinin karmaşık olabileceğini söylemişlerdir. Beden eğitimi dersi bunun kültürel olduğunu gösteren önceki araştırmaların olduğu, öğrencinin okula getirdiği kültürel kaynakların yanı sıra öğrencinin oynadığı belirli spor veya spor branşına bağlı olarak değişebileceğini ve bu konuda ekonomik durumda ayrıca ve haftada ne kadar aktif olduğunun etkili olabileceğini söylemiştir.

Cinsiyet değişkeni ve beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Fakat öğrencilerin mutluluk düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş ve ayrıca ortalamalar incelendiğinde erkek öğrencilerin mutluluk ortalamaları kız öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Beden eğitimi dersinde genellikle çocuklar aktif olarak katıldığı ve eğlendikleri için mutluluk düzeyleri oldukça yüksek çıkmış olabilir. Erkek ve kızlar açısından bakıldığında erkeklerin beden eğitimi dersinde daha fazla eğlendiği söylenebilir. Erkuş (2003) tutumu bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak ayrıldığını söylemiş, kişilerin yaşantılardan dolayı bir eyleme hazırlanması veya diğer eğilimlerinin bir karışımı olarak tanımlanmıştır. Eşkil, Akbulut, Eşkil, ve İlhan (2022) tutumlar öğrencilerin davranışlarını etkileyip duygularında olumlu veya olumsuz yönelimler sağlayabilmektedir, bu durum öğrencinin derse severek ve isteyerek katılımını arttırabilir yada aksi yönde derse yönelik mutsuzluk yaratıp derse katılımını azaltabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamızı destekleyen veya karşıt çalışmalara rastlanmıştır. Mahadea ve Ramroop (2015) çalışmada erkeklerin kadınlardan daha mutlu olduğu bulunmuştur. Aybek, İmamoğlu, ve Taşmektepligil (2011) erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine motive olma oranını bayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Akın ve Şentürk (2012) bireylerin mutluluk düzeylerini incelediği çalışmada genel olarak bireylerin mutluluk düzeylerinin erkeklerin kadınlara oranla daha mutlu olduğu ve mutluluk puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Taşğın ve Tekin (2009) çalışmada erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanları kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. USLU ve Özlü (2022) ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve mutluluk düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum puanlarının ve mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Koca ve Demirhan (2004) Kız ve erkek lise öğrencileri arasında beden eğitimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve erkeklerin tutum puanları kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Arabacı (2009) çalışmada Erkekler kızlara göre beden eğitimi dersi için daha olumlu tutumlar sergilediğini ve erkek öğrencilerin tutum puanları kızlardan daha yüksek olduğunu söylemiştir. (Arabacı, 2009)



Bu sonuçlara bakıldığında erkek öğrencilerin derste daha mutlu oldukları ve bu mutluluğun kaynağının derste daha aktif olmalarından kaynaklı olduğu savunulabilir. Çolak (2018) tarafından yapılan çalışmada kadınların mutluluk ölçeğinden aldığı puanlar erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Mahon, Yarcheski, ve Yarcheski (2005) 7 ve 8. sınıftaki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında mutluluk ve cinsiyet değişkeninde erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Yine aynı şekilde Gönener, Öztürka, ve Yılmaz (2017) araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin mutluluk puanları ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulamadığı görülmüştür.

Sınıf değişkeni ve beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri sonuçlarına göre 5 ve 6. Sınıflarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin mutluluk düzeyleri oldukça yüksek bulunmuş ve ayrıca ortalamalar incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerin mutluluk ortalamaları 6. Sınıf öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Litaratürde araştırmamızı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Taşgın ve Tekin (2009) çalışmasında 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki tutum görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gönener, Öztürka, ve Yılmaz (2017) Mutluluk puanları ortalamalarıyla sınıf değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. USLU ve Özlü (2022) çalışmasında alt sınıflarda beden eğitimi dersine karşı tutumlarının ve mutluluk puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Arabacı (2009) öğrencilerin beden eğitime karşı tutumlarını araştırmış ve ortaokul öğrencileri lise öğrencilerine göre beden eğitimi dersine daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular bizim araştırmamızı desteklemektedir. Sonuç olarak bakıldığında beden eğitimi dersi mutluluk düzeyleri ile akademik başarı arasında pozitif yönlü çok zayıf ilişki bulunmuş ve sınıf ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca araştırmanın örneklem grubu, sınıf düzeyleri ve yaş sınırları artırılıp farklı çalışmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Aberg, M. A. I., Pedersen, N. L., Torén, K., Svartengren, M., Bäckstrand, B., Johnsson, T., Cooper-Kuhn, C. M., Aberg, N. D., Nilsson, M., & Kuhn, H. G. (2009). Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(49), 20906–20911. <https://doi.org/10.1073/pnas.0905307106>
- Ahamed, Y., Macdonald, H., Reed, K., Naylor, P.-J., Liu-Ambrose, T., & McKay, H. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(2), 371–376. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000241654.45500.8e>
- Akın, H. B., & Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi-analysing levels of happiness of individuals with ordinal logistic analysis. *Öneri Dergisi*, 10(37).
- Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 8(1), 2–8.
- Arı, Y. , Canlı, U. & Mat, P. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Mesleki Niteliklerin Değerlendirilmesi . *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2) , 55-64 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/besbid/issue/59429/794861>
- Aybek, A., İmamoğlu, O., & Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersine ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Sports and Performance Researches*, 2(2), 51–59.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 2. baskı)*. PEGEM Akademi.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Maynard, L. M., Brown, D. R., Kohl, H. W., & Dietz, W. H. (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 98(4), 721–727. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.117176>
- Carr, A. (2004) *Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Certel, Z. Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin özyeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.zehra_certel.pdf
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515–1519. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b>



Creswell, J. W. (2019). Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.

Çolak, E. (2018). Sosyal fayda projelerinde gönüllü çalışan üniversite öğrencilerinde mutluluk ve psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeylerinin değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H., Ryan, J. J., Jacobsen, D. J., & Williams, S. L. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>

Eitle, T. M., & Eitle, D. J. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, 75(2), 123. <https://doi.org/10.2307/3090288>

Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Yazılar.

Eşkil, R., Akbulut, M. K., Eşkil, K. G., & İlhan, E. L. (2022). Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma-Bütünleřtirme Eğitime Yönelik Duygu, Tutum Ve Kaygılarının İncelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(1), 13–30.

Farahani, M. J., Saiah, A., Heidary, A., Nabilu, M., & Eskandaripour, S. (2011). The Relationship Between Happiness Dimensions And Athletic Performance In The Male High School Students In Ijrood (Zanjan-Iran). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 382-383.

Gönener, A., Öztürka, A., & Yılmaz, O. (2017). Kocaeli üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin mental(psikolojik) iyi olma düzeylerinin mutluluk düzeylerine etkisi. *Sportif Bakış: Spor Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 44–55.

İlkım, M., Saręın, K., Güleřce, M., & Sonbahar, U. (2023). Evaluation of the Level of Happiness against Class from Student's Perspective: An Example of Physical Education Lesson. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 10(1), 2023.

Kamvar, S., Mogilner, C., & Aaker, J. (2009). The meaning(s) of happiness. Stanford University, Graduate School of Business, Research Papers

Kangalgil, M., Hünük, D., ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 48-57.

Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (34. basım). Nobel. Nobel.

Koca, C., & Demirhan, G. (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3 Pt 1), 754–758. <https://doi.org/10.2466/pms.98.3.754-758>



Kringelbach, M. L., & Berridge, K. C. (2010). The neuroscience of happiness and pleasure. *Social Research*, 77(2), 659–678.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. National Postsecondary Education Cooperative.

Mahadea, D., & Ramroop, S. (2015). Influences on happiness and subjective well-being of entrepreneurs and labour: KwaZulu-Natal case study. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 18(2), 245–259. <https://doi.org/10.17159/2222-3436/2015/v18n2a8>

Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1054773804271936>

McNaughten, D., & Gabbard, C. (1993). Physical exertion and immediate mental performance of sixth-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, 77(3 Pt 2), 1155–1159. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.77.3f.1155>

Miller, K. E., Melnick, M. J., Barnes, G. M., Farrell, M. P., & Sabo, D. (2005). Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Sociology of Sport Journal*, 22(2), 178–193. <https://doi.org/10.1123/ssj.22.2.178>

Moussa, N. M., & Ali, W. F. (2022). Exploring the relationship between students' academic success and happiness levels in the higher education settings during the lockdown period of COVID-19. *Psychological Reports*, 125(2), 986-1010.

Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, I. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5) 559–577. <https://doi.org/10.1177/0146167213480042>

Oldervik, S., & Lagestad, P. (2021). Importance of providing additional choices in relation to Pupils' happiness, mastery, well-being, contentment, and level of physical activity in physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 599953

Özdamar, K. (2011). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: MINITAB 15.0 - SPSS 17.0 (8.baskı). Kaan Kitabevi: Vol. 1.

Özgün, A., Yaşartürk, F., Ayhan, B., & Bozkuş, T. (2017). hentbolcuların spora özgü başarı motivasyonu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3 (Special Issue 2), 83-94.

RAHİMİ, A. S. (2012). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde fiziksel aktivite alışkanlıkları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının akademik başarı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sıral, C. (2020). Orta okul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.



Silliker, S. A., & Quirk, J. T. (1997). The Effect of Extracurricular Activity Participation on the Academic Performance of Male and Female High School Students., 44(4).

Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W. R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M. J. M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–57. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>

Stevens, T., To, Y. M., Stevenson, S. J., Lochbaum, M. R., & Lochbaum, M. (2008). The Importance of Physical Activity and Physical Education in the Prediction of Academic Achievement. *Journal of Sport Behavior*.

Stevens, S. R., & Culpan, I. (2021). The joy of movement: the non-participant in physical education curriculum design. *Curriculum studies in health and physical education*, 12(1), 80-93.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tabbodi, M., Rahgozar, H., & Makki Abadi, M. M. (2015). The relationship between happiness and academic achievements. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 4(1 (s)), pp-241.

Tamer, K. ve Pular, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.

Taşgın, Ö., & Tekin, M. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 457–466.

Uğraş, S., & Serbes, Ş. (2019). Beden Eğitimi Dersi Mutluluk Düzeyi Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 11(2).

USLU, E., & Özlü, K. (2022). Secondary School Students' Physical Education and Sports Lesson Investigation of Happiness Levels in Physical Education Lesson and Their Attitudes Towards Children. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. Advance online publication. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.1149236>

Veenhoven R. (2012) Happiness: Also Known as “Life Satisfaction” and “Subjective Well-Being”. In: Land K., Michalos A., Sirgy M. (eds) *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*, 63–77. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2421-1_3

Videon, T. M. (2002). Who Plays and Who Benefits: Gender, Interscholastic Athletics, and Academic Outcomes. *Sociological Perspectives*, 45(4), 415–444. <https://doi.org/10.1525/sop.2002.45.4.415>

Yıldırım, V. Y., & Turaç, M. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin İlk Hafta Mutluluk Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Eğitim*



Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı, Sosyal Kaygı Ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tuğba ERKMEN¹, Muhsin HAZAR²

¹Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0001-9451-7948>

²Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-5300-9581>

Email: tugbasahin458@gmail.com , muhsinhazar1071@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 03.04.2023 - Kabul: 16.05.2023)

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları düzeylerini ve bu düzeylerin öz yeterlik algıları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bir diğer amacı ise dijital oyun bağımlılık düzeyi ile ilgili birtakım demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın veri grubu genel tarama modellerinden seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Batman ili Sason ilçesinde devlet okulunda ortaokul 7. ve 8. Sınıf kademesinde öğrenimine devam eden 56 kız, 44 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği”nin öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygulanmıştır. Betimleyici istatistiklerden, bağımsız örneklem T testinden, tek yönlü varyans analizi ANOVA’dan, gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi için Tukey(LSD) testinden yararlanılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara göre çalışma grubunun ortalamasının altında bir bağımlılık düzeyine ve sosyal kaygıya sahip olduğu görülmüştür. Dijital oyun bağımlılığı, sosyal kaygı ve öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların dijital oyun oynama süresi ve dijital oyun oynama durumları ile dijital oyun bağımlılıkları düzeyleri arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark gözlenmiştir. Dijital oyun oynama süresi ve dijital oyun oynama durumları ile öz yeterlik düzeyi arasında da pozitif yönlü ilişki gözükse de akademik öz yeterlik alt boyutunda negatif yönlü, sosyal kaygı alt boyutları arasında ise pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ailelerin çocukların dijital oyun oynamalarını denetleme durumu ile dijital ürün kullanımı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun bağımlılığı, Öz yeterlik, Sosyal Kaygı



Investigation of the Relationship Between Digital Game Addiction, Social Anxiety and Self-Efficacy Levels of Secondary School Students

Abstract

The aim of this research is to examine the digital game addiction levels of secondary school students and the relationship between these levels' self-efficacy perceptions and social anxiety levels. Another aim is to examine the relationship between digital game addiction and some demographic variables. The data group of the research was selected from the general survey models by random sampling method. The sample group of the research consists of a total of 100 students, 56 female, and 44 male students, who continue their education in the 7th and 8th grades of secondary school in the Sason district of Batman province in the 2022-2023 academic year. The research data were obtained by applying the "Digital Game Addiction Scale for Children", "Social Anxiety Scale for Adolescents" and "Self-Efficacy Scale for Children" to secondary school students. Parametric tests were applied since the data showed normal distribution as a result of the analyzes. Descriptive statistics, independent sample T test, one-way analysis of variance ANOVA, and Tukey (LSD) test were used to determine the relationships between groups. According to the findings that emerged as a result of the analyzes, it was observed that the study group had a below-average addiction level and social anxiety. There was no statistically significant difference between digital game addiction, social anxiety and self-efficacy, and gender. A statistically significant difference was observed between the digital game playing time and digital game playing status of the participants and their digital game addictions. Although there is a positive relationship between the duration of digital game playing and digital game playing situations and the level of self-efficacy, there is a negative relationship in the academic self-efficacy sub-dimension and a positive relationship between the social anxiety sub-dimensions. There was no significant difference between the parents' control of children's digital game play and the use of digital products and gender.

Keywords: Digital game addiction, Self-efficacy, Social Anxiety



Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda gelişen teknoloji insanlığın hayatını birçok noktada yeniden şekillendirmiş ve değiştirmiştir. Bu değişimler oyun kavramı için de geçerli olup geleneksel oyundan dijitalle doğru evrilmiştir (Hazar ve Hazar, 2017). Dijital oyun, yazılımı dijital platform üzerinden gerçekleştirilen, bir kişi ya da birden fazla kişinin psiko-motor olarak etkileşime geçerek yapay zekâ ile görsel ortamda mücadele içerisine girmesini sağlayan bir yazılımdır (Öztürk, 2022). Dijital oyunlar ilk başlarda kişiler tarafından kontrol edilebilir gözüktü de sonradan her yaş grubunu etkisi altına alıp, çocuklar ve gençlerde bu durum kontrolün kaybedildiği süreç halini alır. Devamında bir takım problemler ortaya çıkmaktadır ve bu problemlerden bir tanesi de dijital oyun bağımlılığıdır.

Bağımlılık, bireyin kullandığı bir obje üzerinde ya da yaptığı bir davranışta kontrolün elinden gitmesi ve o olmadan hayatını devam ettirememeye başlamasıdır. İradenin ortadan kalktığı ve kişinin isteğinden bağımsız olarak davranış devam ettirilmektedir (Göldağ, 2018). Dijital oyun bağımlılığı günlük yaşamın idame ettirilmesini zorlaştıran, kişiye zarar veren davranışsal bağımlılıktır (Arslan, 2022).

Dijital oyun bağımlılığından kaynaklı deneyim süreci az olan bireyler eksiklikleri nedeniyle ortamda nasıl davranacağı hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğundan eylemde bulunmaktan çekinmeye ve kaygılanmaya başlayacaktır. Literatürde birçok kaygı çeşidi mevcuttur ve bunlardan bir tanesi de sosyal kaygıdır (Göktürk, 2011). Sosyal kaygı, insanların gözlem altındayken mevcut görevi yerine getirmekten duyduğu kaygı olarak tanımlanmaktadır (Er, 2008). Sosyal kaygıya sahip bireyler toplumda insanlar tarafından küçük düşürülmekten, eleştirilmekten ya da diğer insanların kişi hakkında olumsuz düşüncülerinden aşırı korku yaşamaktadırlar (Kallek, 2019).

Zamanının büyük çoğunluğunu dijital oyuna ayıran çocuklar eğitim hayatından, sosyal hayatından uzaklaşmaktadırlar. Sosyallik oranı azaldıkça dijital oyun bağımlılığı artarak negatif yönlü bir ilişki içerisine girerek kaygıyı arttıracaktır.(Geniş, 2020; Arslan, 2022). Kişinin artık sosyal ortamda öz yeterliğine olan inancı azalacak potansiyelini dijital oyun üzerinde yoğunlaştırarak diğer ortamlardan uzaklaşacaktır (Yüce, 2019).

Öz yeterlik Bandura tarafından ortaya çıkarılan ve geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram içerisinde yer alan bir kavramdır. Kişinin olası durumlar karşısında harekete geçirilecek eylemleri, faaliyetleri belirlemesi ve o faaliyetleri sürdürebilme yeteneğine dair inancı öz yeterliktir (Güven, 2021). Beceriler tek başına anlam ifade etmez, zamanlaması ve nasıl uygulamaya geçirileceği önemlidir. Çünkü kişi beceriye sahip olsa bile öz yeterlik algısının düşük olması bu beceriyi kullanmasına engel olmaktadır. Beceriye gerçekleştiremeyeceğini düşünmektedir (Yüce, 2019).

Bu araştırmanın amacı: Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları düzeyleri ile öz yeterlik algıları ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Materyal ve Metod

Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel yöntemle hazırlanan bir tarama çalışmasıdır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde, Batman ili Sason ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. ve 8.



Sınıf öğrencilerinden genel tarama modellerinden seçkisiz örneklem yöntemiyle toplanan 100 veri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formunun yanı sıra “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”, “Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği:

Hazar ve Hazar tarafından 2017 yılında geliştirilen ölçüm aracı 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki ifadelerin değerlendirilmesinde 5 puanlı Likert tipi ölçekten yararlanılmıştır (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek en düşük puan “24” en yüksek puan “120” dir. Ölçek puanlamasının derecelendirmesinde ise; “1-24: Normal grup, 25-48: Az riskli grup, 49-72 Riskli grup, 73-96 Bağımlı grup, 97-120 Yüksek düzeyde bağımlı grup” olarak değerlendirilmektedir. Ölçüm aracının geliştirilmesi aşamasında iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmişken, bu araştırma için dijital oyun bağımlılığı ölçeğinin iç güvenilirlik katsayısı toplamda .92 olarak elde edilmiştir (Hazar ve Hazar, 2017).

Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği:

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2012) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir. Toplam öz-yeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21’dir, alınan yüksek puan öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Mevcut araştırma için iç tutarlılık katsayısı ölçüm aracının tamamı için .83 olarak belirlenmiştir (Telef, ve Karaca, 2012).

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği:

Ergenler için sosyal kaygı ölçeği 18 madde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (Y-SKHD) alt boyutları ölçüm aracını oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında 12-15 yaş arası ergen öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Orijinal ölçekte .88 olan iç tutarlılık katsayısı, mevcut araştırma için iç tutarlılık katsayısı .82 olarak belirlenmiştir (Aydın ve Tekinsav Sütçü, 2007).

Verilerin Toplanması

Gönüllü olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinden ve okul idaresinden gerekli izinler alındıktan sonra, kişisel bilgi formu ve ölçme araçları formları araştırmacı tarafından dağıtılarak gerekli açıklamalar yapılmış ve gelen sorular cevaplandırılmıştır.



Verilerin Analizi

Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden parametrik testler uygulanmış. Betimleyici istatistiklerden, bağımsız örneklem T testinden, tek yönlü varyans analizi ANOVA'dan, gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi için Tukey (LSD) testinden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan çalışma grubuna dair dağılım tablosuna Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Yönelik Yüzde ve Frekans Dağılımları

N=(100)	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	43	43
	Kız	57	57
Sınıf	7. sınıf	48	48
	8. sınıf	52	52
Kullanılan dijital ürün	Akıllı telefon	52	52
	Bilgisayar	8	8
	Tablet	40	40
Dijital oyun oynama durumu	Evet	77	77
	Hayır	23	23
Günlük dijital oyun oynama süresi	1 saat ve daha az	56	56
	2 saat	25	25
	3 saat ve daha fazla	19	19
Ailenin dijital oyun oynama durumunu denetlemesi	Evet denetler	59	59
	Hayır denetlemez	41	41

Araştırma grubunun çoğunlukla erkek (%57), 8. Sınıf öğrencisi (%52) olduğu, genellikle akıllı telefon kullandığı (%52), büyük çoğunluğunun dijital oyun oynadığı (%77), genelde 1 saat ve daha az dijital oyun oynayan (%56) ve dijital oyun oynama durumlarını ailelerinin denetlediğini ifade eden (%59) katılımcılardan oluştuğu saptanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri

N=(100)						
Cinsiyet	Normal grup	Az riskli grup	Riskli grup	Bağımlı grup	Yüksek düzeyde bağımlı grup	
Erkek	3	22	13	5	0	43
Kız	4	25	18	8	2	57
Toplam	7	47	31	13	2	100



Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun dijital oyun bağımlılığı bakımından az riskli grupta yer aldığı (47), yüksek düzeyde bağımlı grupta ise yalnızca 2 kız öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların normal ve yüksek düzeyde bağımlı grupta yer alanlar analizde yer almamış, az riskli grup, riskli grup ve bağımlı grup karşılaştırmalarda analizlerde yer almıştır.

Tablo 3. Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Yeterlik ve Sosyal Kaygı Ölçeklerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Basıklık Çarpıklık Değerleri

N=(91)						
	Min.	Max.	\bar{x}	ss	Skewness	Kurtosis
Toplam dijital oyun bağımlılığı	26,00	88,00	51,19	17,78	0,535	-0,065
Az riskli grup	0,00	1,00	0,51	0,50	-0,067	-2,041
Riskli grup	0,00	1,00	0,34	0,47	0,684	-1,567
Bağımlı grup	0,00	1,00	0,14	0,35	2,076	2,360
Toplam öz yeterlik	1,67	4,71	3,00	0,61	0,440	0,148
Akademik öz yeterlik	1,43	4,86	3,00	0,76	0,339	-0,310
Sosyal öz yeterlik	1,43	4,86	3,08	0,78	0,204	-0,384
Duygusal öz yeterlik	1,14	4,57	2,91	0,82	-0,002	-0,820
Toplam sosyal kaygı	1,44	4,44	2,63	0,69	0,076	-0,718
ODK	1,00	4,57	2,54	0,91	0,157	-0,749
G_SKHD	1,00	4,20	2,47	0,84	0,241	-0,880
Y_SKHD	1,00	4,83	2,88	0,82	0,026	-0,663

Katılımcıların dijital oyun bağımlılıkları ortalamasının altında ($51,19 \pm 17,78$), öz yeterlik düzeyleri ($3,00 \pm 0,61$), duygusal öz yeterlik alt boyutunda en yüksek ($2,91 \pm 0,82$), akademik öz yeterlik alt boyutunda ise en düşük ortalamaları ortaya koymuştur ($3,00 \pm 0,76$). Toplam sosyal kaygı ortalamasının altında ($2,63 \pm 0,91$), en düşük sosyal kaygı puanını G-SKHD alt boyutunda ($2,47 \pm 0,84$), en yüksek alt boyut puanını ise Y-SKHD alt boyutunda ($2,88 \pm 0,82$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Yeterlik ve Sosyal Kaygı Ölçekleri İle Sınıf Değişkeni Arasındaki Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	N=(91)					
	Sınıf	n	\bar{x}	ss	t	p
Toplam dijital oyun	7. sınıf	44	58,61	17,80	4,413	0,000*
	8. sınıf	47	44,25	13,00		
Az riskli grup	7. sınıf	44	0,34	0,47	-3,41	0,001*
	8. sınıf	47	0,68	0,47		
Riskli grup	7. sınıf	44	0,40	0,49	1,331	0,187
	8. sınıf	47	0,27	0,45		



Bağımlı grup	7. sınıf	44	0,25	0,43	2,926	0,004*
	8. sınıf	47	0,04	0,20		
Toplam öz yeterlik	7. sınıf	44	3,04	0,61	0,595	0,553
	8. sınıf	47	2,96	0,61		
Akademik öz yeterlik	7. sınıf	44	3,04	0,81	0,473	0,637
	8. sınıf	47	2,96	0,71		
Sosyal öz yeterlik	7. sınıf	44	3,12	0,87	0,451	0,653
	8. sınıf	47	3,05	0,70		
Duygusal öz yeterlik	7. sınıf	44	2,95	0,82	0,453	0,651
	8. sınıf	47	2,87	0,83		
Toplam sosyal kaygı	7. sınıf	44	2,73	0,69	1,305	0,195
	8. sınıf	47	2,54	0,68		
ODK	7. sınıf	44	2,69	0,91	1,524	0,131
	8. sınıf	47	2,40	0,90		
G_SKHD	7. sınıf	44	2,63	0,84	1,769	0,08
	8. sınıf	47	2,32	0,81		
Y_SKHD	7. sınıf	44	2,87	0,79	-0,17	0,866
	8. sınıf	47	2,90	0,86		

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf değişkeni arasındagenel olarak anlamlı farklılık bulunmamakla beraber,Toplam dijital oyun bağımlılığında 7. Sınıfların lehine, az riskli grupta 8. Sınıfların lehine, bağımlı grupta 7. Sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Yeterlik ve Sosyal Kaygı Ölçekleri İle Dijital Oyun Oynama Değişkeni Arasındaki Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

N=(91)						
DijitalOyun Oynama Durumu		n	\bar{x}	ss	t	p
Toplam Dijital Oyun	Evet	73	53,38	17,66	2,539	0,013*
	Bağımlılığı	Hayır	18	42,33	10,5	
Az riskli grup	Evet	73	0,45	0,5	-2,536	0,013*
	Hayır	18	0,77	0,42		
Riskli grup	Evet	73	0,36	0,48	1,18	0,241
	Hayır	18	0,22	0,42		
Bağımlı grup	Evet	73	0,17	0,38	1,953	0,054
	Hayır	18	0	0		
Toplam öz yeterlik	Evet	73	2,96	0,61	-1,275	0,206
	Hayır	18	3,16	0,57		
Akademik	Evet	73	2,92	0,76	-2,305	0,036*
	Öz yeterlik	Hayır	18	3,34	0,66	



Sosyal öz yeterlik	Evet	73	3,09	0,76	0,09	0,929
	Hayır	18	3,07	0,88		
Duygusal öz yeterlik	Evet	73	2,87	0,83	-0,993	0,324
	Hayır	18	3,08	0,78		
Toplam sosyal kaygı	Evet	73	2,64	0,71	0,242	0,809
Kaygı	Hayır	18	2,6	0,6		
ODK	Evet	73	2,54	0,9	-0,031	0,975
	Hayır	18	2,54	0,97		
G_SKHD	Evet	73	2,46	0,88	-0,154	0,878
	Hayır	18	2,5	0,63		
Y_SKHD	Evet	73	2,92	0,84	0,78	0,438
	Hayır	18	2,75	0,75		

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların dijital oyun oynama durumlarına göre, dijital oyun bağımlılığı, akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Buna göre dijital oyun oynayanların dijital oyun bağımlılığı oynamayanlara oranla daha yüksek, az riskli olan gruptaki dijital oyun oynamayanların dijital oyun oynayanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koydukları görülmektedir. Aynı zamanda dijital oyun oynamayanların akademik öz yeterliklerinin dijital oyun oynayanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Yeterlik ve Sosyal Kaygı Ölçekleri İle Dijital Oyun Oynama Süresi Arasındaki ANOVA Testi Sonuçları

N=(91)						
Dijital oyun oynama süresi		n	\bar{x}	ss	F	p
Toplam Oyun Bağımlılığı	1 saat ve daha az	56	41,32	14,66	21,65	0,000*
	2 saat	25	53,8	15,04		
	3 saat ve üzeri	19	72,42	17,4		
	Toplam	100	50,35	19,28		
Az riskli grup	1 saat ve daha az	50	43,4	14,14	17,776	0,000*
	2 saat	24	55,04	14		
	3 saat ve üzeri	17	68,7	14,08		
	Toplam	91	51,19	17,02		
Riskli grup	1 saat ve daha az	50	0,741	0,44	3,904	0,024*
	2 saat	24	0,372	0,49		
	3 saat ve üzeri	17	0,053	0,24		
	Toplam	91	0,51	0,5		
Bağımlı grup	1 saat ve daha az	50	0,223	0,41	8,32	0,000*
	2 saat	24	0,452	0,5		



	3 saat ve üzeri	17	0,521	0,51		
	Toplam	91	0,34	0,47		
Toplam öz yeterlik	1 saat ve daha az	50	0,042	0,19	3,499	0,035*
	2 saat	24	0,16	0,38		
	3 saat ve üzeri	17	0,411	0,5		
	Toplam	91	0,14	0,35		
Akademik öz yeterlik	1 saat ve daha az	50	3,101	0,56	4,53	0,013*
	2 saat	24	3,022	0,64		
	3 saat ve üzeri	17	2,663	0,61		
	Toplam	91	3	0,61		
Sosyal öz yeterlik	1 saat ve daha az	50	3,21	0,73	1,793	0,172
	2 saat	24	2,78	0,68		
	3 saat ve üzeri	17	2,7	0,78		
	Toplam	91	3,006	0,76		
Duygusal öz yeterlik	1 saat ve daha az	50	3,15	0,72	2,629	0,078
	2 saat	24	3,17	0,86		
	3 saat ve üzeri	17	2,76	0,8		
	Toplam	91	3,08	0,78		
Toplam sosyal kaygı	1 saat ve daha az	50	2,95	0,782	0,456	0,635
kaygı	2 saat	24	3,1	0,83		
	3 saat ve üzeri	17	2,52	0,87		
	Toplam	91	2,91	0,82		
ODK	1 saat ve daha az	50	2,7	0,69	0,277	0,759
	2 saat	24	2,57	0,56		
	3 saat ve üzeri	17	2,54	0,85		
	Toplam	91	2,63	0,69		
G_SKHD	1 saat ve daha az	50	2,55	0,97	0,627	0,537
	2 saat	24	2,44	0,62		
	3 saat ve üzeri	17	2,65	1,09		
	Toplam	91	2,54	0,91		
Y_SKHD	1 saat ve daha az	50	2,55	0,78	2,276	0,109
	2 saat	24	2,32	0,76		
	3 saat ve üzeri	17	2,43	1,09		
	Toplam	91	2,47	0,84		

*p<0,05

Katılımcıların dijital oyun bağımlılıklarının dijital oyun oynama süresiyle paralel olduğu, günde 3 saat ve daha fazla oyun oynayanların diğerlerine oranla daha yüksek dijital oyun bağımlılığı sergilediği belirlenmiştir. Riskli grup dışındaki tüm anlamlı farklılıkların daha fazla dijital oyun oynayanların lehine olduğu görülmektedir. Riskli grupta ise 1 saat ve daha az oyun oynayanların diğer gruplara nazaran daha yüksek puanlar ortaya koyduğu gözlemlenmektedir. Toplam öz yeterlik puanları dijital oyun oynama süresiyle paralel



görüntüde olsa da akademik öz yeterlik dijital oyun oynama süresiyle ters orantılı bir tablo çizmektedir.

Tablo 7. Dijital Oyun Bağımlılığı, Öz Yeterlik ve Sosyal Kaygı Ölçekleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Toplam dijital oyun	N=(91)						
	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p	
Az riskli grup	Erkek	40	51,27	16,20	0,038	0,970	
	Kız	51	51,13	17,80			
Riskli grup	Erkek	40	0,55	0,50	0,561	0,576	
	Kız	51	0,49	0,50			
Bağımlı grup	Erkek	40	0,32	0,47	-0,28	0,783	
	Kız	51	0,35	0,48			
Toplam öz yeterlik	Erkek	40	0,12	0,33	-0,43	0,671	
	Kız	51	0,15	0,36			
Akademik öz yeterlik	Erkek	40	3,11	0,66	1,504	0,136	
	Kız	51	2,91	0,55			
Duygusal öz yeterlik	Erkek	40	3,1	0,79	1,041	0,301	
	Kız	51	2,93	0,72			
Toplam sosyal kaygı	Erkek	40	3,17	0,87	0,972	0,334	
	Kız	51	3,01	0,71			
ODK	Erkek	40	3,05	0,85	1,435	0,155	
	Kız	51	2,8	0,80			
G_SKHD	Erkek	40	2,67	0,74	0,424	0,673	
	Kız	51	2,61	0,64			
Y_SKHD	Erkek	40	2,5	0,99	-0,34	0,728	
	Kız	51	2,57	0,85			
	Erkek	40	2,51	0,88	0,375	0,709	
	Kız	51	2,44	0,81			
	Erkek	40	3	0,90	1,205	0,712	
	Kız	51	2,79	0,75			

*p<0,05

Cinsiyet ve ölçüm araçları arasında yapılan analizler sonucu katılımcıların cinsiyetlerinin dijital oyun bağımlılıklarını, öz yeterliklerini ve sosyal kaygılarını istatistiksel olarak değiştirmediği belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına karşın kız katılımcıların dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek, öz yeterliklerinin ise daha düşük olduğu söylenebilir. Sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyette benzer oranlarda seyrettiği araştırma bulguları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına karşın, ODK alt boyutunda kız katılımcıların, G_SKHD ve Y_SKHD alt boyutlarında ise erkek katılımcıların daha yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir.



Tartışma ve Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun bağımlılık düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%47) az riskli grupta yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin %31'i riskli grupta yer alırken, %13 oranında bağımlı grupta, %7 oranında normal grupta ve %2 oranında yüksek bağımlı grupta yer almıştır. Katılımcıların dijital oyun bağımlılıkları toplam puan baz alınarak değerlendirildiğinde ortalamanın altında dijital oyun bağımlılık düzeyi olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmamıza benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Delebe ve Hazar, 2022). Araştırma sonucunun tersi sonuçların elde edildiği çalışmalar mevcuttur (Özdemir ve Karaboğa, 2021) Tüm araştırmaların ortak noktasının risk grubunun yüksek olduğu gelişen teknolojiyle birlikte dijital oyunlara erişilebilirliğin artması ve ayrılan sürenin de artacağı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde cinsiyetin dijital oyun bağımlılığını istatistiksel anlamda etkilemediği görülmektedir. Fakat kız öğrencilerin daha riskli grupta yer aldığı ve bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu öz yeterlik düzeyleri ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir (Göldağ, 2019; Güvendi ve vd., 2019; Atak, 2020; Geniş, 2020; Hazar vd., 2020; Küçük ve Çakır, 2020; Özdemir ve Karaboğa, 2021; Arslan, 2022; Delebe ve Hazar, 2022). İlgili literatür incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı düzeyi genel anlamda erkeklerde daha yüksek seviyededir. Erkeklerin arkadaşlarıyla dijital oyun oynayacak ortamlara daha kolay girmeleri ve daha fazla zaman geçirmeleri, dijital ortamda geçirilen zamanın kız çocuklarına göre daha az denetlenmesinin neden olduğu düşünülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı düzeyi sınıf değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre toplam dijital oyun bağımlılığı ve bağımlı grupta 7. Sınıfta yer alan öğrencilerin lehine ve az riskli grupta ise 8. Sınıf öğrencilerinin lehine bir anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bunun nedeninin 8. sınıf öğrencilerinin sınav sürecinde olmaları, akran grubuyla yarış haline girme durumundan kaynaklı sınavda başarılı olabilmek adına 7. Sınıflara oranla dijital oyunla daha az vakit geçirdikleri ve öğrencilerin yaş aldıkça farkındalık düzeylerinin artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür tarandığında araştırmamızdan farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar mevcuttur (Geniş, 2020; Hazar vd.,2020; Küçük ve Çakır, 2020; Arslan, 2022).

Çalışmada dijital oyun bağımlılığın süre ile beraber arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplam boyut, az riskli ve bağımlı grupta dijital oyun oynamak için günde 3 saat ve daha fazla süre ayıran öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı diğer öğrencilere göre daha fazladır. Riskli grupta ise 1 saat ve daha az oynayan öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanları yüksek bulunmuştur. Oyuna ayrılan süre ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında var olan çalışmalarda (Hazar ve Hazar, 2017; Güvendi vd., 2019; Geniş, 2020; Talan ve Kalnkara, 2020; Özdemir ve Karaboğa, 2021) benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kişinin oyun oynamak için ayrılan süre ne kadar artarsa dijital oyun bağımlısı olma riski o oranda artmaktadır. Süre bağımlılık için bir ölçüttür.

Çalışmada yer alan ortaokul öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeyleri ortalamanın altında kalmaktadır. Öz yeterlik alt boyutlarında ortalaması en yüksek olan duygusal öz yeterlik en düşük alt boyut ise akademik öz yeterlik ortalaması olarak ortaya çıkmıştır. Ortaokul



öğrencilerinin öz yeterlik düzeyi, sınıf değişkenine göre incelendiğinde genel öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öz yeterlik ve tüm alt boyutlarda puan ortalamalarında 8. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları düşüşe geçmiştir. Alan yazında benzer çalışma sonuçları görülmektedir (Aydiner,2011; Koç ve Arslan, 2017; Bayraktar, 2021; Arslan, 2022). Derslerin zorlaşması, ders sayısının artması, sınav kaygısı, sosyalleşmeye ayrılan vaktin kısılması çocukların ergenlik sürecine girmeleri ve duyu durumlarının değişkenlik görmesine bağlı olarak öz yeterlik seviyelerindeki düşüşe neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, fakat kız öğrencilerin öz yeterlik puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öz yeterliğin cinsiyete göre değişmediği çalışmalar mevcuttur (Aydiner, 2011; Arslan, 2017; Koç ve Arslan, 2017; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Ayranç, 2022). Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılık olan çalışmalar literatürde mevcuttur.(Bozkurt, 2014; Arslan,2022; Delebe ve Hazar, 2022).

Dijital oyun oynama durumları değişkeninin öz yeterlik üzerine etkisi incelendiğinde dijital oyun oynamayan öğrencilerin akademik öz yeterlik alt boyutunda toplam puanlarının dijital oyun oynayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplam boyutpuanlarında dijital oyun oynayanların öz yeterlik puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Çalışmada öz yeterlik puanlarının dijital oyun oynama süresi ile paralel ilerlediği görülmektedir. Dijital oyun oynama süresi ne kadar artarsa öz yeterlik alt boyutlarında düşüş meydana geldiği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin genel sosyal kaygı düzeylerinin, ortalamanın altında puan ($2,63\pm 0,91$) alan öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri ve sınıf değişkenine göre incelendiğinde toplam sosyal kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat sosyal kaygının alt boyutları olan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” ve “Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma” alt boyutlarında 7. Sınıfların lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Araştırmada dijital oyun bağımlılık düzeyleri daha yüksek olan 7. Sınıfların olumsuz değerlendirme korkusunun ve genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duymaları da yine aynı şekilde yüksektir. Dijital oyun bağımlılığının sosyal kaygı düzeyini etkilediği söylenebilir.

Araştırmamızda sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet değişkeninde anlamda bir farklılık görülmemiştir. Fakat olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal kaygı düzeyi daha yüksektir. Yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma alt boyutu ve genel durumlarda sosyal kaçınma huzursuzluk duyma ise erkek öğrencilerin daha yüksek sosyal kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Literatürde sosyal kaygı düzeyinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği fakat kız öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Gülhan, 2012; Kara, 2019; Arslan, 2021; Bardakçı ve Arslan, 2021).

Dijital oyun oynama durumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat genel ortalamalar göz önüne alındığında dijital oyun oynayan öğrencilerin toplam sosyal kaygı puanları oynamayan öğrencilere göre daha yüksektir. Sonuç olarak çalışma grubu genel anlamda az riskli grupta olsa da riskli grup oranı yüksektir. Dijital oyun oynama süresi ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.



Literatürde bulunan çalışmalar araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir (Göldağ, 2018; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Atak, 2020; Geniş,2020; Bardakçı ve Arslan, 2021) .

Akıllı telefonların erişilebilirliği bebeklik dönemine dayandığından çalışma grubunun oyun aracı çoğunluğu akıllı telefonlardan oluşmaktadır. Dijital oyun oynamak için sürenin artması ile bağımlılık oranı arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bu durumun sosyal kaygı düzeyini arttırdığı öz yeterlik algısı düzeyini düşürdüğünü göstermektedir. Dijital oyun bağımlılığı cinsiyet değişkenini istatistiksel anlamda etkilememektedir. Fakat alan yazın tarandığında erkek öğrencilerin dijital bağımlılık oranı kız öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmamızda öz yeterlik düzeyi cinsiyet değişkeninden etkilenmemiştir. Fakat kız öğrencilerin öz yeterlik toplam puanı erkek öğrencilerden daha düşüktür. Cinsiyet ile sosyal kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 7. sınıf öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyi 8. sınıf öğrencilerine oranla daha fazladır. Bu duruma; 7. Sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olmasının neden olduğu düşünülmektedir. Dijital oyun oynamanın öz yeterlik algısı ve sosyal kaygı düzeyi üzerinde olumsuz yönde etkisi bulunmuştur.

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında gelişmeler hız kesmeden devam etmektedir. Olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerini göz ardı etmek mümkün değildir. Teknolojiye ve teknolojik araçlara ulaşım yaşı gittikçe düşmektedir. Bu dönemde aileler aracılığıyla bebekler bile teknolojik araçlarla tanışmış durumdadır. Erken yaşta hayata dâhil olan teknoloji bir süre sonra ihtiyaç daha sonra da bağımlılık yaratmaktadır. Çocukların bu olumsuz durumlara maruz kalmama noktasında ebeveynlere büyük görev düşmektedir. Eğitimli ve çalışan ebeveynler çocuklarına yetersiz zaman ayırmasından kaynaklı çocuklar ne isterse almaları bu durumu önemli kılmaktadır (Arslan, 2019). Tüm araştırma sonuçları göz önüne alınarak değerlendirildiğinde daha sonraki araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir.

- Katılımcıların cinsiyet açısından eşit sayıda olması,
- Dijital oyun bağımlılığının çekingenlik, motivasyon düzeyi, içe kapanık olma, tutum, problem çözme becerisi gibi farklı alanlar üzerindeki etkisinin araştırılması,
- Katılımcı sayısının yüksek olması ve farklı sosyo kültürel çevrelerin karşılaştırılması.



KAYNAKÇA

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 12-31.

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.

Arslan, A. (2021). Eğitsel oyun içerikli fen ev ödevlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin eğitsel oyun içerikli ev ödevlerine yönelik görüşleri Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arslan, A. (2022). The effect of secondary school students' digital game addictions on self-efficacy levels: a structural equation model study. *e-international journal of educational research*, 13(5).

Atak, F. (2020). 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, A., & Sütcü, S. T. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.

Aydiner, B., B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr>.

Ayrancı, M. (2022). Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öğrenme stilleri, dikkat ve öz-yeterliklerinin incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr>.

BARDAKÇI, S., & ARSLAN, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 899-922.

Bayraktar, S. (2021) Spor eğitimi alan ve almayan üniversite Öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile benlik saygılarının incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr>.

Bozkurt, Ş. (2014). Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz yeterliliklerinin incelenmesi, <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/2504>.

Delebe, A., & Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3): 55-68.



Er, A., (2008) Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımını. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekî Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 301-310.

Geniş, Ç. (2020). Adölesan dönemde dijital oyun bağımlılığı, sosyal kaygı ve anne-baba tutumları, <https://tez.yok.gov.tr>.

Göktürk, G. Y. (2011). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin öz güven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 1287-1315.

Gülhan, G. (2012). 10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi, <https://tez.yok.gov.tr>.

Güven, Ö. F., (2021) Ergenlerde sigara içme arzusu, öz-yeterlik ve dindarlık ilişkisi, <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. OPUS International Journal of Society Researches, 11(18), 1194-1217.

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. Journal of Human Sciences, 14(1), 203-216.

Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde İli Örneği). SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18(1), 225-234.

Kallek, N. (2019). Sosyal kaygı belirtilerinin şema terapi modeli açısından incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr>.

Kara, A. (2019). Spor faaliyetlerine katılma durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi, <https://tez.yok.gov.tr>.

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 745-778.

Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (31), 762-778.

Küçük, Y., & ÇAKIR, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Turkish Journal of Primary Education, 5(2), 133-154.



Mustafaoğlu, R., & YASACI, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.

Özdemir, M. ve Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımliliklari ve sosyal eğilimleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 17-35.

Öztürk, A. (2022). Geleneksel sporcular ve e-spor oyuncularının zihinsel antrenman profilleri, <https://tez.yok.gov.tr>.

Talan, T., & Kalıncara, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Malatya ili örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 1-13.

Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187.

Yüce, A. (2019). Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlilik algısı. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Uluslararası Spor Organizasyonlarına Yönelik Tutumları

Savaş EREL¹, Mutlu TÜRKMEN²

¹Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-4419-7223>

²Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-4534-7553>

Email: erelsavas@gmail.com , mutlulturkmen@bayburt.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 08.09.2022 - Kabul: 11.06.2023)

Öz

Bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutumlarını cinsiyet, gelir düzeyi öğrenim gördükleri üniversite, lisanslı sporcu olma, spor dalına göre, en çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonuna göre ve olimpiyat yapılmasını isteme değişkenleri açısından belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bayburt, Gümüşhane, Erzincan, Rize ve Elâzığ üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 449 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler belirtilen bölümde öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak ‘‘ Uluslararası Spor Organizasyonuna Yönelik Tutum Ölçeği’’. ‘‘ Kişisel Bilgiler Formu’’ kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde İstatistikler SPSS programıyla yapılmış ve yapılan tüm değerlendirmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum düzeylerinin genel olarak istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Alan yazında Türkiye’de uluslararası spor organizasyonlarına yönelik çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Bundan dolayı, farklı alandaki öğrencilerin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutumlarının ortaya konması bakımından bu tür çalışmaların önem arz ettiği düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası spor organizasyonları, tutum, spor bilimleri öğrencileri



Attitudes of Students Studying at the Faculty of Sports Sciences towards International Sports Organizations

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes of the students of the Faculty of Sport Sciences towards international sports organizations in terms of gender, family income, university they study, being a licensed athlete, according to the sports branch, according to the most interested international sports organization and in terms of the variables of wanting to hold the Olympics. The population of the research consists of 449 students studying at the Faculty of Sport Sciences of Bayburt, Gümüşhane, Erzincan, Rize and Elazığ universities in the 2021-2022 academic year. The students forming the research group were randomly selected from among the students studying in the specified department. "Attitude Scale Towards International Sports Organization" as a measurement tool in the research process. "Personal Information Form" is used. In the analysis of the data obtained at the end of the measurement process, Statistics were made with the SPSS program and the statistical significance level was accepted as $p < 0.05$ in all evaluations. As a result of the research, it was seen that the attitude levels of the Faculty of Sports Sciences students towards international sports organizations were statistically significant in general. In the literature, it has been seen that there are almost no studies on international sports organizations in Turkey. Therefore, it can be considered that such studies are important in terms of revealing the attitudes of students in different fields towards international sports organizations.

Keywords: International sports organizations, attitude



Giriş

Sporun en temel dinamiği olduğu düşünülen hareket kavramının, insan ömrünün süresiyle denk olduğu tahmin edilmektedir. İlk zamanlarda korunmak, avlanmak gibi temel gereksinimleri karşılamak için uygulanan hareketler bütünü, ilerleyen zamanda yerini eğlence amaçlı törenlere bırakmış ve böylelikle kendi başına oluşan bir olgu olmuştur. Genel hareketlerden disipline olmuş branşlara dönüşen spor, organizasyon olarak ilk kez Antik Yunan döneminde düzenlenen olimpiyatlarla başlamıştır (Voigt, 1998). Olimpiyatlar ismini yaptığı şehir olan Olimpia' dan almaktadır ve aynı zamanda şölen olarak bilinen bu organizasyon mitolojik bir kişiliğe adanmış kutlamalar olarak tanımlanmıştır. Dünyadaki değişikliklerin bir zenginlik olarak görüldüğü bu zamanda uluslararası spor organizasyonları spor alanında tüm toplumların ortak alanlarından biri olmuştur (Parry, 2006: 33).

Olimpiyat oyunlarının başlaması sporun, dinlerin, inançların, ideolojilerin ve insana ait bütün özelliklerin ayrılıklarını ortadan kaldıran bir bütün olduğu fark edilmiş ve bu olgu ülkelerin dikkatini çekerek politik, siyasi ve ekonomik faydalara yönlendirmiştir. Hem ekonomik faydası hem de medya ve kamuoyundaki popülerliği nedeniyle ülkeler, uluslararası spor organizasyonlarını gerçekleştirme girişiminde bulunmaktadır (Johns, 1995). Özellikle son yirmi yılda gerçekleştirilen sportif etkinliklerin, turizmin gelişmesinde de büyük etkileri olmuştur.

Uluslararası spor organizasyonlarını seyretmek ve katılım sağlamak için insanlar dünyanın farklı bölgelerinden seyahat etmektedir. Bu seyahatleri sonucunda da sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşim yaşanmaktadır. Bundan dolayı uluslararası spor organizasyonları küresel boyutta bir öneme sahiptir (Nauright vd. 2013).

Turizmin yarattığı gelir getirici etkisiyle ülkeler yalnızca sportif olayları gerçekleştirmek amacıyla değil, ülke turizmine faydası olması için de uluslararası spor organizasyonları gerçekleştirme girişiminde bulunurlar. Çünkü turizmin gelişmesine katkıda bulunan faaliyetlerin en başında spor organizasyonları yer almaktadır. Ülkeler, düzenledikleri bu uluslararası spor organizasyonları sayesinde hem turizm gelirlerini hem de düzenlenen şehrin tanıtımı için çok büyük fayda sağlamaktadır (Güçlü, 2001). Spor turizmi, iki binli yıllarda önemi gittikçe artan bir turizm çeşidi haline gelmiştir. Sportif faaliyetlere aktif katılım sağlama, seyretme ve sportif olarak cazibe merkezi olan alanlara (olimpiyat oyunlarının oynandığı statları, spor açısından nostaljik yerleri) gitmek spor turizmi ile ilgili davranış şekilleridir (Gibson 1998).

Uluslararası spor organizasyonları spor turizminin öneminin artmasındaki temel sebeplerden biridir. 19.yy dan itibaren resmi bir şekilde yapılan olimpiyatlar, dünyadaki en önemli uluslararası spor organizasyonları olmuştur.

Halen binlerce sporcu bu organizasyonlara katılım sağlamak ve rekabet etmektedir. Dünyanın farklı ülkelerinden milyarlarca insan da izlemek amacıyla organizasyonların yapıldığı kente ve ülkeye gelmekte ve burayı yerinde ziyaret etme fırsatı bulmaktadır. Milyarlarca insan ise ekranları başında bu önemli spor organizasyonlarını izlemektedir. Uluslararası spor organizasyonları sonrası spor tesislerinin ülke insanlarına vereceği hizmet ve tesis zenginliği, ülkeye gelen turistler, dünyanın yazılı ve görsel basından o ülkeyi tanıması, çevre düzenlemesinden ulaşım kadar birçok yeniliklerle tanışma ve kullanma fırsatı sunacaktır (Getz, 2008).

IOC tarafından düzenlenen faaliyetlere ev sahipliği yapan ülkelerin amaçları, bireylerin spora ve doğrusal olarak uluslararası spor organizasyonlarına verdikleri pozitif etkilerden yola çıkarak geliştiği de söylenebilir.



Bireyler genel olarak spora ve spor branşlarına yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Sosyal faaliyet olarak spora katılım gösterir, farklı spor branşlarında lisanslı sporcu olarak sporunu yapar ve farklı organizasyonlara seyirci olarak katılım sağlar. Böylelikle uluslararası organizasyon ve olimpiyatlara yönelik faydalı etkinliklere yönelirler. Böylelikle olumlu davranışların ortaya çıkmasında tutum genellikle etkin rol oynamaktadır.

Bir nesne veya duruma karşı kişilerin gösterdikleri tepkinin seviyesini bilmek, birçok alanda istenen bir durumun olmasının yanı sıra bu kavramlara ilişkin ilginin artırılmasına da olanak sağlamaktadır (Erkuş, 2003). Böylelikle kişilerin tutumları, davranışlarını, sevgi ve nefretlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Morgan, 1991).

Herbert Spencer tarafından tutum kelimesi ilk defa 1862'de kullanılmıştır. Spencer, tutumu, kişinin mental durumunu ortaya koymak için kullanmıştır (Allen, 1980). Tutum, kişilerin belirli olaylar karşısındaki gösterdikleri davranışlar olarak da ifade edilmektedir. Tutumların boyutlarına göre farklı özelliklere sahip oldukları söylenmektedir. Herhangi bir şeye karşı kişinin tutumu olumsuz veya olumlu olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz tutumlar; nesnelere veya düşünceler konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunmayla kendini göstermektedir. Olumlu tutumlar ise; nesnelere ya da fikirler konusunda olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeye ile kendini göstermektedir. Bu bağlamda insanların tutumları, davranışlarını, sevgi ve nefretlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Demirhan ve Altay, 2001).

Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler olmak üzere üç boyutlu bir psikolojik yapıya sahip olan tutum insan davranışlarının önemli bir temsilcisi olarak bilinmektedir (Özçelik, 1998). Buradan hareketle herhangi bir organizasyona karşı bireylerin göstermiş olduğu tutumun derecesi o organizasyonun önemini ortaya koymaktadır (Geeraert, Alm & Groll, 2014; Sharpe, 2006; Thibault, Kihl ve Babiak, 2010).

Son zamanlarda Türkiye'de ulusal spor organizasyonlarının sayısının arttığı gözlenmektedir. 2003'den bugüne kadar 32 farklı spor dalında 100'e yakın uluslararası arenada organizasyon gerçekleştirilmiştir. Bu kadar organizasyonun gerçekleştirilmesinde siyasi, politik ve ekonomik değerler ile birlikte insanların tepkilerinin de etkili olduğu söylenebilir. Bireylerin davranışlarını gözlemlemek onların tutumları hakkında bilgi edinmenin basit bir yöntemidir (Ostrom, 1969; Breckler, 1984).

Kişilerin sportif faaliyetlere gösterdiği tepkinin seviyesi bu oluşumları gerçekleştiren yapıları etkilemekte ve dolayısıyla bu faaliyetlerin önem düzeyini belirlemektedir. İnsanların bilişsel ve duygusal tepkileri davranış olarak harekete geçirmekte ve hem katılım sağlamak hem de vakit ayırarak bu organizasyonları seyretmeye yönlendirmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi ulusal spor organizasyonları sayısında artış görüldüğü ve bu organizasyonların gerçekleştirilmesinde siyasi, sosyal, politik, çevresel ve insanların tepkilerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, araştırmanın grubu, veri toplama araçları üzerinde durulmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, 237 (%52.8) 'inin Bayburt Üniversitesi, 54 (%12.0)'ünün Binalı Yıldırım Üniversitesi, 46 (%10.2)'inin Fırat Üniversitesi, 55 (%12.2)'inin Gümüşhane Üniversitesi, 57 (%12.7)'inin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubunu



oluşturan öğrenciler belirtilen bölümde öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket uygulanmıştır. Araştırma için uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümü, araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcıların yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, öğrenim gördüğü üniversite, spora katılım durumu ve katılımcıların yaptığı spor dalı ve ilgilendiği spor organizasyonuna ait kişisel bilgi formudur. Anket formunun ikinci bölümü ise Uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutumları belirlemek için Aktaş ve Kan (2018) tarafından geliştirilen ‘‘Uluslararası Spor Organizasyonları Tutum Ölçeği’’ kullanılmıştır.

Ölçek 26 maddeden meydana gelmiştir. 10 maddesi bilişsel boyutu, 7 maddesi duyuşsal boyutu ve kalan 9 madde ise davranışsal boyutu temsil etmektedir. Maddelerin 6’sı olumsuz ifadelerden oluşurken kalan 20 maddeyi olumlu ifadeler oluşturmuştur. Ölçek kategorileri 5’li likert tipinde tutum nesnesine yönelik olumlu maddeler için (1) kesinlikle katılmıyorum ile (5) kesinlikle katılıyorum aralığında derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler analiz esnasında ters puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmasından elde edilen veriler SPSS 25 programında analiz edildi. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olup veri setinin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Katılan katılımcıların demografik özelliklerine ait verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplandı. Katılımcıların kişisel özellikleri ile ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik iki gruplu karşılaştırmalar için Independent Student T testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılması için One Way Anova - Tukey testleri uygulandı. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlandı.

BULGULAR

Tablo 1. Değişkenlerin frekans ve yüzdeleri

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Erkek	278	61.9
	Kadın	171	38.1
Aile Gelir Düzeyi	4253 TL'ye Kadar	253	56.3
	4254- 8597 Tl	143	31.8
	8598 TL Ve Üzeri	53	11.8
Üniversite	Bayburt	237	52.8
	Binali Yıldırım	54	12.0
	Fırat	46	10.2
	Gümüşhane	55	12.2
Sporcu Lisansı	Recep Tayyip Erdoğan	57	12.7
	Var	195	43.4
Branş	Yok	254	56.6
	Basketbol	10	2.2
	Badminton	30	6.7
	Yüzme	18	4.0
	Futbol	66	14.7
	Atletizm	6	1.3
	Voleybol	58	12.9
Masa Tenisi	15	3.3	



	Yok	246	54.8
En çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonları	Avrupa Futbol Şampiyonası	110	24.5
	Dünya Futbol Kupası	153	34.1
	Dünya Basketbol Kupası	46	10.2
	Kış Olimpiyatları	33	7.3
	Yaz Olimpiyatları	107	23.8
Ülkemizde olimpiyat yapılmasını isteme durum	Evet	432	96.2
	Hayır	17	3.8
Toplam		449	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, %61.9'unun erkek %38.1'inin kız olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında % 56.3'ünün 4253 TL, %31.8'inin 4254- 8597 TL, %11.8'inin 8598 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri üniversiteye göre dağılımlarına bakıldığında, %52.8'inin Bayburt Üniversitesi, %12.0'mın Binali Yıldırım Üniversitesi, %10.2' sinin Fırat Üniversitesi, %12.2' sinin Gümüşhane Üniversitesi, %12.7'sinin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sporcu lisansı var olma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında, %43.4'ünün lisansı var, %56.6'sının lisansı olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaptıkları spor branşına göre dağılımlarına bakıldığında, %2.2'sinin Basketbol, %6.7'sinin Badminton, %4.0'nın Yüzme, %14.7'sinin Futbol, %1.3'ünün Atletizm, %12.9' unun Voleybol, %3.3'ünün Masa Tenisi spor branşını yaptıkları, %54.8'inin de spor branşı olmadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin en çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonlarına göre dağılımlarına bakıldığında, %24.5' inin Avrupa Futbol Şampiyonası, %34.1' inin Dünya Futbol Kupası, %10.2'inin Dünya Basketbol Kupası, %7.3'ünün Kış Olimpiyatları, %23.8'inin Yaz Olimpiyatlarıyla ilgilendiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ülkemizde olimpiyat yapılma isteme durumlarına göre bakıldığında, %96.2'sinin evet, %3.8'inin hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikleri, ölçek puan ortalamaları, normallik ve güvenilirlik analizleri

Alt boyut	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
Olumlu	449	9.00	33.00	28.9065	4.72882	-1.779	2.422	.837
Olumsuz	449	8.00	28.00	13.2962	5.11903	.926	.319	.790
Davranışsal	449	10.00	35.00	24.9933	5.47172	-.149	-.355	.798

Araştırman verilerinin normal dağılım gösterdiği ve güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması



Alt boyut	Grup	n	X	ss	T	P
Olumlu	Erkek	278	29.3094	4.68787	2.313	.021*
	Kadın	171	28.2515	4.73547		
Olumsuz	Erkek	278	13.1619	5.38876	-.709	.479
	Kadın	171	13.5146	4.65435		
Davranışsal	Erkek	278	26.0827	5.15433	5.556	.000*
	Kadın	171	23.2222	5.52404		

*p<.05

Cinsiyet durumlarına bağlı olarak öğrencilerin olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Independent Student T testi uygulandı. Test sonuçları cinsiyetlerine göre erkeklerin olumlu ve davranışsal alt boyut değerlerinin kadınların değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ($t = 2.313$, $t = 5.556$; $p < 0.05$), erkeklerin olumsuz alt boyut değerleri ile kadınların değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını gösterdi ($t = .709$; $p > 0.05$).

Tablo 4. Aile gelir düzeylerine göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	F	P	TUKEY
Olumlu	4253 TL'ye kadar (a)	253	29.0316	4.45513	.741	.477	
	4254- 8597 TL (b)	143	28.5315	5.28325			
	8598 TL ve üzeri (c)	53	29.3208	4.42794			
Olumsuz	4253 TL'ye kadar (a)	253	13.6601	5.32915	3.669	.026*	c>b (.040)
	4254- 8597 TL (b)	143	12.3636	4.43346			
	8598 TL ve üzeri (c)	53	14.0755	5.54994			
Davranışsal	4253 TL'ye kadar (a)	253	25.0711	5.23447	.704	.495	
	4254- 8597 TL (b)	143	24.6224	5.74677			
	8598 TL ve üzeri (c)	53	25.6226	5.84487			

*p<.05

Aile gelir düzeylerine bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ile birlikte, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucu Post Hoc testlerinden TUKEY testi uygulandı. Test sonuçları aile gelir düzeyine göre olumsuz alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi ($F = 3.669$; $p < 0.05$). Olumsuz alt boyut değerlerinden 8598 TL olanların, 4254-8597 TL olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğrenim gördükleri üniversiteye göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	F	P	TUKEY
Olumlu	Bayburt (a)	237	28.5781	4.76828	5.672	.000*	b>a (.026) c<b (.000) c>d (.007) c>e (.015)
	Binali Yıldırım (b)	54	30.6481	3.04778			
	Fırat (c)	46	26.6739	6.91232			
	Gümüşhane (d)	55	29.8000	3.94124			
	Recep Tayyip Erdoğan (e)	57	29.5614	3.49498			
Olumsuz	Bayburt (a)	237	13.4051	4.98775	.221	.927	-
	Binali Yıldırım (b)	54	13.1852	5.42557			
	Fırat (c)	46	13.6739	5.94439			
	Gümüşhane (d)	55	12.8727	4.74168			
	Recep Tayyip Erdoğan (e)	57	13.0526	5.14233			



Davranışsal	Grup	n	X	ss	F	P	TUKEY
Davranışsal	Bayburt (a)	237	24.6456	5.66143	1.687	.152	-
	Binali Yıldırım (b)	54	26.2407	5.57263			
	Firat (c)	46	24.0217	4.96874			
	Gümüşhane (d)	55	25.1818	4.94447			
	Recep Tayyip Erdoğan (e)	57	25.8596	5.29636			

*p<.05

Öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ile birlikte, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucu Post Hoc testlerinden TUKEY testi uygulandı. Test sonuçları öğrenim gördükleri üniversiteye göre olumlu alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi (F=5.672; p<0.05). Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinin Bayburt üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinden daha yüksek olduğu, Firat Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinin Binali Yıldırım üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinden daha düşük olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Sporcu lisansına sahip olma durumuna göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	T	P
Olumlu	Var	195	29.5538	4.43288	2.557	.011
	Yok	254	28.4094	4.89471		
Olumsuz	Var	195	12.8462	5.16301	-1.635	.103
	Yok	254	13.6417	5.06807		
Davranışsal	Var	195	26.3436	5.13226	4.688	.000
	Yok	254	23.9567	5.50764		

*p<.05

Sporcu lisansı olma durumlarına bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Independent Student T testi uygulandı. Test sonuçları sporcu lisansı olma durumuna göre sporcu lisansı var olanların olumlu ve davranışsal alt boyut değerlerinin sporcu lisansı yok olanların değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu gösterdi (t=2.557; t=4.688 p>0.05). Ayrıca sporcu lisansı var olanların olumsuz alt boyut değerleri ile sporcu lisansı yok olanların değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını gösterdi (t=1.635; p<0.05).

Tablo 7. Katılımcıların spor branşına göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	F	P	TUKEY
Olumlu	Basketbol (a)	10	27.3000	6.88073	1.120	.349	-
	Badminton (b)	30	29.4667	2.84948			
	Yüzme (c)	18	30.2222	3.28196			
	Futbol (d)	66	29.4394	4.47945			
	Atletizm (e)	6	27.0000	8.92188			
	Voleybol (f)	58	29.3448	5.22327			
	Masa Tenisi (g)	15	30.1333	3.02056			
	Yok (h)	246	28.5325	4.78656			
Olumsuz	Basketbol (a)	10	11.9000	3.28126	.831	.562	-
	Badminton (b)	30	14.2000	4.78071			



	Yüzme (c)	18	13.2222	6.18875			
	Futbol (d)	66	12.4394	4.51026			
	Atletizm (e)	6	15.8333	7.78246			
	Voleybol (f)	58	12.9138	5.71635			
	Masa Tenisi (g)	15	13.0667	5.17503			
	Yok (h)	246	13.5203	5.07631			
Davranışsal	Basketbol (a)	10	26.1000	4.09471	3.190	.003*	b>h(.016)
	Badminton (b)	30	26.6333	5.06838			
	Yüzme (c)	18	26.4444	6.32662			
	Futbol (d)	66	26.5303	5.08458			
	Atletizm (e)	6	24.5000	5.43139			
	Voleybol (f)	58	26.2931	5.09905			
	Masa Tenisi (g)	15	24.2000	5.53173			
	Yok (h)	246	23.9837	5.51508			

*p<.05

Branşa bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ile birlikte, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucu Post Hoc testlerinden TUKEY testi uygulandı. Test sonuçları branşa göre davranışsal alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi (F=3.190; p<0.05). Davranışsal alt boyut değerlerinden, Badminton branşına sahip olanların değerlerinin branşı olmayanların değerlerinden daha yüksek olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. En çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonlarına göre değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	F	P	TUKEY Y
Olumlu	Avrupa Futbol Şampiyonası (a)	110	28.9909	5.19438	.417	.796	
	Dünya Futbol Kupası (b)	153	28.8105	4.87711			
	Dünya Basketbol Kupası (c)	46	29.1087	3.54795			
	Kış Olimpiyatları (d)	33	28.0000	5.87899			
	Yaz Olimpiyatları (e)	107	29.1495	4.06505			
Olumsuz	Avrupa Futbol Şampiyonası (a)	110	12.0818	4.49899	2.404	.049*	e>a (.024)
	Dünya Futbol Kupası (b)	153	13.4706	5.24035			
	Dünya Basketbol Kupası (c)	46	13.5870	5.38960			
	Kış Olimpiyatları (d)	33	13.3636	5.53860			
	Yaz Olimpiyatları (e)	107	14.1495	5.15935			
Davranışsal	Avrupa Futbol Şampiyonası (a)	110	25.0000	5.39963	.516	.724	
	Dünya Futbol Kupası (b)	153	25.2222	5.74023			
	Dünya Basketbol Kupası (c)	46	25.3696	5.08313			
	Kış Olimpiyatları (d)	33	23.8182	6.20713			
	Yaz Olimpiyatları (e)	107	24.8598	5.11094			

*p<.05

En çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonlarına bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi ile birlikte, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucu Post Hoc testlerinden TUKEY testi uygulandı. Test sonuçları en çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonlarına göre olumsuz alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi (F=2.404; p<0.05).



Yaz olimpiyatları ile ilgilenenlerin değerlerinin Avrupa Futbol Şampiyonası ile ilgilenenlerden daha yüksek olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Ülkemizde olimpiyat yapılmasını isteme durumuna göre uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerinin karşılaştırılması

Alt boyut	Grup	n	X	ss	t	P
Olumlu	Evet	432	29.0046	4.69486	2.227	.026*
	Hayır	17	26.4118	5.05048		
Olumsuz	Evet	432	13.1667	5.09583	-2.722	.007*
	Hayır	17	16.5882	4.71777		
Davranışsal	Evet	432	25.0417	5.50158	.944	.346
	Hayır	17	23.7647	4.61694		

*p<.05

Ülkemizde olimpiyat yapılma isteme durumlarına bağlı olarak olumlu, olumsuz ve davranışsal alt boyutları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için Independent Student T testi uygulandı. Test sonuçları ülkemizde olimpiyat yapılma isteme durumuna göre evet diyenlerin olumlu ve olumsuz alt boyut değerlerinin hayır diyenlerin değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu gösterdi (t=2.227; t=2.722 p>0.05). Ülkemizde olimpiyat yapılma isteme durumuna göre evet diyenlerin davranışsal alt boyut değerleri ile hayır diyenlerin değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını gösterdi (t=944; p>0.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum değerlerini çeşitli değişkenlere göre incelediğimiz bu araştırmada; cinsiyet, aile gelir durumu, öğrenim gördükleri üniversite, lisanslı sporcu olma, katılım sağladığı spor dalı en çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonu ve ülkemizde olimpiyat yapılmasını isteme durumunun önemli olduğu görüldü.

Bu sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkeninde olumlu ve davranışsal alt boyutunda erkeklerin lehine bir sonuç gözlemlenmiştir. Olumsuz alt boyutunda erkeklerin ve kadınların lehine olmadığı görüldü. Bu sonuca göre erkeklerin uluslararası spor organizasyonlarına ilgisinin daha olumlu kadınların ise daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görüldü. Uluslararası spor organizasyonlarına katılım, destekleme ve bilgi edinme gibi soruları içerisinde bulunduran davranışsal alt boyutta erkeklerin olumlu tutuma sahip olması, bu tür organizasyonlara erkeklerin daha çok yöneldiği, girişimci ve destekleyici hareket ettikleri düşünülebilir.

Ayyıldız (2001) yaptığı toplumun uluslararası spor organizasyonlarına bakış açısının incelenmesi adlı çalışmada; uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Olumlu duygu alt boyutunda kadınların lehine anlamlı farklılık bulunurken, olumsuz duygu ve davranışsal alt boyutunda erkeklerin anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Bu araştırmanın sonuçları ile bizim araştırmamızın sonuçlarına bakıldığında davranışsal alt boyutunda benzerlik olumlu ve olumsuz duygu alt boyutunda ise farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aile gelir düzeyi incelendiğinde, gelir düzeyi 8598 TL olanların 4253 ve 4254-8597 TL olanlardan, olumsuz duygu alt boyutunun anlamlı olduğu, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görüldü. Bu



sonuçlara bakılarak, aile gelir düzeyi yüksek olanların spora dair imkanlara sahip olması ve uluslararası spor organizasyonlarına istedikleri zaman rahatça ulaşabilmelerinden dolayı olumsuz duyguya sahip oldukları düşünülebilir. Ayyıldız ve ark., (2019) yaptıkları araştırmada spor ortamlarında refah düzeyi yüksek olan bireylerin yaşam kalitesinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızın sonucu ile benzerlik göstermemektedir.

Öğrenim gördükleri üniversiteye göre incelendiğinde, olumlu alt boyut değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinin Bayburt üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinden daha yüksek olduğu, Fırat Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinin Binali Yıldırım üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde öğrenim görenlerin değerlerinden daha düşük olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görüldü. Bu sonuçlara göre; farklı illerde eğitim almanın uluslararası spor organizasyonlarını isteme, önemseme, başkaları ile paylaşma duygularını içeren olumlu duygu alt boyutuna Binali Yıldırım Üniversite öğrencilerinin olumlu tutuma sahip olması bu tür organizasyonlara bulunduğu bölge olarak daha çok ilgilenildiği, yapılmasının daha çok istenmesi ve destekleyici hareketlerde bulunulacağı düşünülebilir.

Sporcu lisansı olma durumuna göre incelendiğinde, sporcu lisansı var olanların olumlu ve davranışsal alt boyut değerlerinin sporcu lisansı yok olanların değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görüldü. Ayrıca sporcu lisansı var olanların olumsuz alt boyut değerleri ile sporcu lisansı yok olanların değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görüldü. Bu sonuca göre, lisanslı olarak spor yapanların uluslararası spor organizasyonlarına ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapmalarının pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan spor branşına göre incelendiğinde; davranışsal alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterdi. Davranışsal alt boyut değerlerinden, Badminton branşına sahip olanların değerlerinin branşı olmayanların değerlerinden daha yüksek olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görüldü.

En çok ilgilenilen uluslararası spor organizasyonlarına göre incelendiğinde; olumsuz alt boyut değerleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görüldü. Yaz olimpiyatları ile ilgilenenlerin değerlerinin Avrupa Futbol Şampiyonası ile ilgilenenlerden daha yüksek olduğu tespit edildi, diğer uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutum faktörleri arasında ise anlamlı fark olmadığı görüldü. Bu sonuca göre, uluslararası spor organizasyonları izleme, destek olma, spor haberlerine olan ilgi düzeyinin olumsuz bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

Ülkemizde olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapma isteme durumuna göre incelendiğinde; evet diyenlerin olumlu ve olumsuz alt boyut değerlerinin hayır diyenlerin değerlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görüldü. Ülkemizde olimpiyat düzenleme isteme durumuna göre evet diyenlerin davranışsal alt boyut değerleri ile hayır diyenlerin değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görüldü.

Araştırmamızda, spor ve uluslararası spor organizasyonlarına katılma ve ilgi duyma durumu arttıkça olumlu ve davranışsal alt boyutun arttığı görülmektedir. Özellikle lisanslı spor yapma ve yapılan spor branşına göre uluslararası spor organizasyonlarına karşı olumlu bir görüş ortaya koyduğu görülmektedir.



Öneriler;

- Bu araştırma Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere de yaptırılarak sonuçları karşılaştırılabilir,
- Araştırma uluslararası spor organizasyonlarına ev sahipliği yapmış veya yapacak olan kentlerde yaşayan halka yapılarak da farklı sonuçlar elde edilebilir ve karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

Allen D.E, Guy R.F, Edgley C.K (1980). Social psychology as social process California Wadsworth publishing company.

Ayyıldız (2021). Toplumun Uluslararası Spor Organizasyonlarına Bakış Açısının İncelenmesi, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES) December 2021 : 7 (2) ISSN : 2458-9373.

Ayyıldız E, Sunay H, Köse B, Atli A. (2019). Investigation of The Life Quality of Women in Ankara According to Their Participation in Physical Activity. Acta Medica Mediterranea. 3427.10.

Demirhan G, Altay F, (2001) Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitim ve spora ilişkin tutum ölçeği 2. Spor bilimleri dergisi, 12, (2), 9-20.

Geeraert A., Alm J, Groll M. (2014). Good governance in international sport organizations: an analysis of the 35 Olympic sport governing bodies. International journal of sport policy and politics, 6(3), 281-306. doi: 10.1080/19406940.2013.825874.

Getz D. (2008). Event Tourism: Definition, Evolution, and Research, Tourism Management, 29: 403-428.

Gibson H.J. (1998). Sport Tourism: A Critical Analysis of Research, Sport Management Review, 1: 45-76.

Güçlü M. (2001). Olimpiyat oyunları ve spor sponsorluğu. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3).

Johns T. G. (1995). Managing the behavior of people working in teams. Applying the project-management method. International Journal of Project Management, 13(1), 33-38. doi: 10.1016/0263-7863(95)95701-E.

Morgan C.T. (1991). Psikolojiye giriş. 8. Baskı (Çev. Arıcı, H., Aydın, O. ve ark.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Nauright J, Giampiccoli A, Lee S, (2013). Events and Sports Tourism. İçinde Finkel R., McGillivray D., McPherson G. ve Robinson P. (Editörler), Research Themes for Events (ss. 90-100). Wallingford: CAB International.

Ostrom T.M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. Journal of experimental social psychology, 5(1), 12-30. doi: 10.1016/0022-1031(69)90003-1.

Parry J, (2006). Sport and Olympism: Universals and Multiculturalism, Journal of The Philosophy of Sport, s.33, ss.188-204.



Sharpe E.K, (2006). Resources at the grassroots of recreation: Organizational capacity and quality of experience in a community sport organization. *Leisure sciences*, 28(4), 385-401. doi: 10.1080/01490400600745894.

Thibault L, Kihl L, Babiak K. (2010). Democratization and governance in international sport: addressing issues with athlete involvement in organizational policy. *International Journal of Sport Policy*, 2(3), 275-302. doi: 10.1080/19406940.2010.507211.

Voigt D, Atalay A. (1998). *Spor Sosyolojisi*. Ankara: Alkım Yayınları.



Sporda Giyilebilir Teknoloji Üzerine Sistematik Bir Literatür Taraması

Sadık SERÇEK¹, Muazzez KORMAZ²

¹ Dicle Üniversitesi/İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi/İşletme Bölümü/Üretim Yönetimi Ve Pazarlama Anabilim Dalı, Diyarbakır, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-2429-320X>

² Dicle Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, Diyarbakır, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-8167-7990>

Email: sadik.sercek@dicle.edu.tr , mzzkorkmaz@hotmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 21.12.2022 - Kabul: 11.06.2023)

Öz

Geçmişten bugüne teknolojinin hızla gelişiyor olması ile birlikte yenilikçi ve yaratıcı ürünlerin kullanımı sürekli artmaya devam etmektedir. Bu değişimin hızıyla birlikte giyilebilir teknolojilerin kullanımı gittikçe ön planda yer almaktadır. Giyilebilir teknoloji ürünleri; kişilerin üzerlerinde taşıdıkları bir aksesuara veya kıyafete entegre edilebilen ve gelen verilerin bir ağa bağlı olarak aktarımını sağlayan ürünlere denmektedir. Bu ürünlerin geliştirilmesi ile birlikte, spor, eğitim, tekstil, sağlık, turizm, eğlence ve diğer sektörlerde giyilebilir teknoloji ürünlerle bütünleşmesini büyük oranda etkilemektedir. Bu çalışmada giyilebilir teknolojiler ve sporda giyilebilir teknoloji ürünleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın amacına yönelik olarak, giyilebilir teknoloji ve sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin konu edinen akademik çalışmalar dahil edilmiştir. Sporda giyilebilir teknoloji ürünleri içerisinde akıllı ayakkabılar, akıllı saatler, akıllı gözlükler, akıllı giysiler ve akıllı yüzükler vb. ürünler yer almaktadır. Elde edilen Bulgular, literatürdeki çalışmaların ağırlıklı olarak sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin alanlarına odaklandığına, nitel yöntemlerden daha fazla yararlandığına ve büyük bölümün kavramsal çalışmalardan oluştuğunu görülmektedir. Bu bulgular ışığında geçmişten günümüze sporda giyilebilir teknoloji ürünlerinin nasıl etki ettiği ve sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin gelecekteki konumuna yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, Giyilebilir Teknoloji, Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünleri



Giriş

Giyilebilir Teknolojinin tarihi geçmişten bugüne incelendiğinde, Modern anlamı ile Edward O. Thorp'un ilk giyilebilir bilgisayarı Claude Shannon'un katılımı ile birlikte 1955'de tasarlayıp icat ettiği görülmektedir. Bu ilk icat edilen giyilebilir teknoloji ürünü oyunlarda hile yapmak amacıyla geliştirilmiş bir ayakkabı tabanlı zamanlama ürünüdür (Thorp, 1998). 2000 yılında Yang ve Rhee yüzüğe yerleştirdikleri algılayıcılar ile kullanıcıların sağlık durumlarını sürekli gözlemleyen bir yüzük tasarlamışlardır (Yang ve Rhee, 2000). 2002 senesinde Choudhury ve Pentland sosyometre (sociometer) isimliyle omuz seviyesinde konumlandırılan ivmeölçer, mikrofon ve IR algılayıcıları ile hesaplama yapan bir ürün tasarlamışlardır (Choudhury ve Pentland, 2002). Grossman kullanıcılarının nefes takibi ve kalp atış hızı gibi verilerini toplayıp analiz edilmesini sağlayacak akıllı gömleği 2004 yılında tasarlamıştır (Grossman, 2004). Ward vd. 2006'da ivmeölçer algılayıcısı ve mikrofonuyla kullanıcıların yaptıkları hareketlerini tanımayı hedeflemişlerdir (Ward vd., 2006). Bourke vd. 2007'de kullanıcıların bacak ve gövdeye yerleştirdikleri ivmeölçer algılayıcılar sayesinde düşmelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır (Bourke vd., 2007). Medynskiy vd. 2007 yılında Intel Resarch Seattle bilim adamları tarafından iGlove adına sahip giyilebilir RFID tabanlı ürünü tasarlanmıştır (Medynski vd., 2007). 2011 yılında Riboni ve Bettini yaptıkları çalışmada kullanıcıların, gezinme, bisiklet sürme, hafif şekilde koşma, merdiven inme ve çıkma gibi hareketlerini algılamak için Android işletimci akıllı telefon ve Sun markalı üründen bu verileri sağlamıştır (Riboni ve Bettini, 2011). 2012 yılında Lara vd. yaptığı çalışmalarında, göğüs kafesi üzerinde yerleştirilen algılayıcı verileriyle kişilerin, koşma, yürüme, yukarı çıkıp-aşağı inme ve oturma gibi hareketlerinin tanınmasını sağlamıştır (Lara vd., 2016).

Günümüzde özellikle multimedya alanında yapay zeka ve bilişim alt yapılarının gelişmesiyle teknoloji hızla ilerlemektedir (Korkmaz, 2020, 2018). Teknolojinin hızlı değişimi ve mobil kullanımının artmasıyla birlikte beraberinde getirdiği yenilik giyilebilir teknolojik ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Fang ve Chang, 2016). Giyilebilir teknolojik ürünler; kullanıcıların üzerinde taşıdıkları kıyafet veya takılara entegre edilebilen, bir ağa bağlı olan ürünlerdir. Kullanıcıların rutin yaşamlarında kendilerini izleme yeteneği kazandıran ve hareket halinde olan bu kişilerin verilerine kolaylıkla ulaşma imkânı sağlamaktadır (Kılıç, 2017). Bu doğrultuda sporcu kıyafetleri, aksesuar ve koşu ayakkabıları gibi giyilebilir teknoloji ürünlerden yararlanmak ve başarıyı yakalamak için giyilebilir teknoloji ürünlerine yatırımlar yapılmaktadır. Rekabetin ve kazanmaların önemsendiği bu ortamlarda, sporcuya veya takıma avantaj sağlayacak bazı ürünler kullanıcıya uzun süreli veri takibi sağlamak amacıyla, spor kıyafetleri, akıllı kulaklıklar, akıllı bileklikler, akıllı saatler, akıllı gözlükler, akıllı yüzükler, akıllı kolyeler, akıllı saç bantları, vb. farklı tasarımlarda giyilebilir teknoloji ürünlerini görmek mümkündür. Ayrıca bu ürünler sporculara ve de takımlara avantaj sağlayan unsurlar içerisinde önemli bir paya sahiptir (Dehghani vd., 2018).

En çok talep edilen sporda giyilebilir teknoloji ürünleri arasında, kişilerin sonuçlarını fark edip bu durumu geliştirmek için günlük olarak fitness aktivitelerini devamlı ölçmelerine ve paylaşmalarına imkan tanıyan FitBit akıllı saat ve Jawbone akıllı bileklik gibi ürünleri yer almaktadır (Castillo O'Sullivan ve Thierer 2015). Bu ürünler kullanıcının yaşamını kolaylaştırarak kalitesini artmaktadır. Spor, üretim, eğitim ve sağlık gibi farklı alanlarda kullanılan ve yaşamı kolaylaştıran bu ürünler, kullanıcıların taleplerini karşılamalarına göre geliştirilmektedir. Böylece gün geçtikçe çok çeşitli ürünler ortaya çıkmaktadır (Çakır vd.,

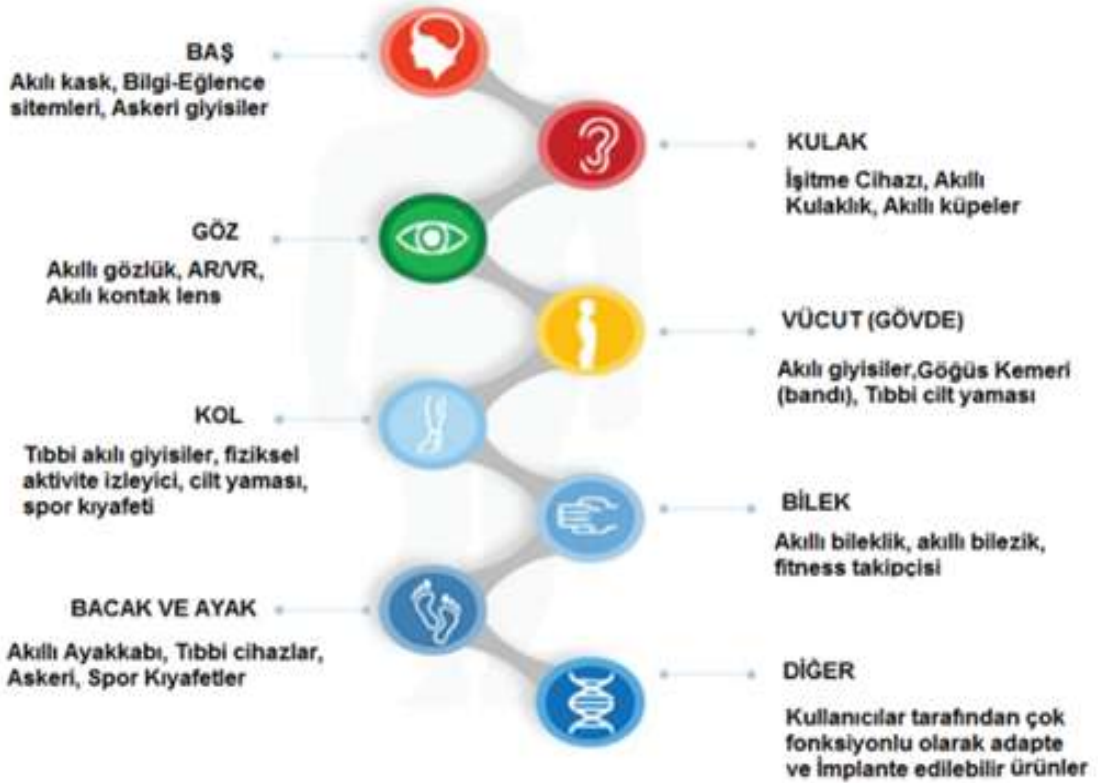


2018). 2017 yılı itibari ile başta spor olmak üzere birçok alanda giyilebilir teknoloji ürünleri kapsamında değerlendirilen 427 çeşit ürün bulunduğu belirtilmiştir (Dehghani vd., 2018). Ancak geliştirilen bu ürünlerin kullanımında istenmeyen bazı durumları olabilmektedir. Bu durum sonucunda ürünler fonksiyonelliğini yitirebilmektedir (Çakır vd., 2018). Geliştirilen giyilebilir teknolojik ürünlerin tasarımında kullanıcıların talep ve ihtiyaçları dikkate alınmasından söz edilebilir. Bu olumsuz sonuçların önüne geçebilmek için ürünün tasarım aşamasında geliştirilmesi için gereken dikkat ve özen gösterilmelidir. Ayrıca Teknolojik ürünlerin kullanımında sağlanan birden fazla yarar olmasının yanı sıra veri gizliliğinin ihlali, kötü amaçla kullanılan yazılımlar ve mevcut olan sistemlerle birleştirilmesi gibi birtakım önemli problemleri de içerisinde barındırabilmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Giyilebilir Teknolojiler

Kullanıcıyı rahatsız etmeden günlük aktivitelerini kesintiye uğratmayacak şekilde tasarlanan akıllı ve yardımcı sistemlerin kıyafet veya aksesuarla bütünleşmesiyle doğan bilgisayar teknolojilerine giyilebilir teknoloji denir (Gepperth, 2012). Giyilebilir teknoloji, insan yaşamının her alanında yer almaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte sadece bilgisayar ya da telefonlar değil, kıyafet ve aksesuarlar da teknolojik akıllı ürüne dönüşmektedir. Giyilebilir teknolojik ürünlerinin çoğunlukla kollar, bacaklar ve ayaklarda kullanıldığı belirtilmektedir. Giyilebilir teknolojiler vücutun farklı bölgelerinde kullanılır. Bunlar aşağıdaki resimde görülmektedir.



Şekil 1. Giyilebilir teknoloji ürünlerinin vücut üzerindeki konumu



Kaynak: Kılıç, 2017

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünleri

Giyilebilir teknolojik ürünler günümüzde farklı alanlarda olduğu gibi spor alanında da önemini göstermektedir. Bu ürünlerin, kullanıcıların hareketlerini, pozisyonlarını ve ağırlıklarını algılama, ses tanıma, konuşmayı yorumlama, bilgisayar görüntüsünü tespit etme gibi bulunduğu ortamı takip etme fonksiyonları bulunmaktadır. Sporda giyilebilir teknoloji ürünleri; solunum hızı, sinirsel aktivite, kalp atış hızı, vücut sıcaklığı, frekans, ses perdesi parlaklık, kırılma, ışık dalgası, sıcaklık, nem ölçme, konum, yer değiştirme, hız, enerji gibi çok çeşitli algılayıcılar içermektedirler (Barfield ve Caudell, 2001). Sporcular bu algılayıcılar sayesinde gerçekleştirdikleri kişisel ölçümlerini günlük yaşamlarının neredeyse her yönünü izleyebilmekte (Page, 2015). Bu verilerin aktarımı internet aracılığı ile sağlanmaktadır (Karamehmet, 2019). Sporda giyilebilir teknoloji ürünlerinde en yaygın olarak kullanılan akıllı ürünlere sporcu bileklikleri, saatler ve bileklikler örnek olarak verilebilir (Albayrak ve Erkayman, 2018). Bu ürünler kullanıcının yaşamını kolaylaştırmakta ve yaşam kalitesini artırmaktadır. Spor, sağlık, üretim ve eğitim gibi alanlarda kullanılan ve yaşamı kolaylaştıran bu ürünler, kullanıcıların taleplerin göre geliştirilmektedir. Bu da gün geçtikçe daha farklı ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünlerin Kullanım Alanları

Akıllı Saatler: Giyilebilir bilgisayarlar olarak bilinen akıllı saatler, kullanıcıların spor ve sağlıkla ilgili aktivitelerini takip etmek, fiziksel aktivitelerini incelemek gibi birçok işlemi gerçekleştirmektedir. Nesnelerin İnterneti (IoT) veya akıllı telefon aracılığıyla bluetooth adaptörü ile bağlantı yapılmaktadır. Akıllı saatler sporcunun her gün yaptığı fitness aktivitesini kaydedebilirler. Sporcular tükettiği kalorileri, kalp atış hızı ve nabız hızı gibi hareketlerini devamlı olarak kontrol edebilirler. Böylelikle kullanıcılar vücudunda hissedeceği değişiklikler olursa, yaptığı diyeti değiştirebilir veya tıbbi yardım isteyebilirler (Aydın, 2019).

Akıllı Giyilebilen Sensörler: Spor yaparken kullanılan akıllı giyilebilen sensörler özellikle çevresindeki değerleri kavrayan veya kullanıcının niteliklerini anlayan tasarımlarıyla birçok spor dallarında kullanılmaktadır. Bu sensörler müsabaka ya da egzersizin ardından oluşan ağır su kaybının doğru bir şekilde ölçülmesini sağlar (Akçalı, 2016). Spor yaparken doğru nefes alma ve bunun sıklık aralığı önemlidir. Ayrıca yapılan çalışmaların ardından iletken polimer yapıların kullanıldığı kıyafet türleri, sporcunun nefes almadaki doğruluğu ve sıklığı ile göğüs kafesindeki genişleme oranının ölçümünü gerçekleştirmektedir. Bu da kullanıcısının nefes alma kayıtlarının ölçülmesini sağlamaktadır (Carpi ve Rossi, 2005).

Akıllı Ayakkabılar: Kullanıcının ayakkabı tabanına yerleştirilen sistemin bir akıllı telefon aracılığıyla bağlantı yapıp, sporcunun kilosunu takip etmesine ve yaptığı egzersizlerin izlenmesine yardımcı olur. Sporcu yürüyüş veya koşma gibi aktivitesinde bluetooth özelliğini kullanarak Google harita'dan yönünü bulabilir. Ürünün bir diğer özelliği ise dıştan etki eden sıcaklığa göre ayakların ısınımasını korur ve böylelikle ayakların soğuyup ısınmasını sağlar. Ayrıca bu ürünün yürüyüş esnasında enerji üretme özelliği de bulunmaktadır. Topladığı bu enerji giyilebilir ürünleri çalıştırabilmek için şarj amacıyla da kullanılabilir (Aydın, 2019).



Nabız Monitörleri: Nabız Monitörleri, göğüs kemeri, bilek bandı olarak piyasada farklı türlerde üretilen giyilebilir teknolojiler arasında yer almaktadır. Nabız monitörleri ne kadar verimli egzersiz yapıldığı hakkında gerçek zamanlı bilgi aktarmaktadır. Sporcuları antrenörlere gereksinim duymadan kendilerini kontrol edebilir duruma getirebilmektedir. Teknolojiyi bireyselliğe iten başka bir örnek ise; görünen nabız monitörünün mesleki zorunluluk durumunu ortadan kaldırmasıdır. Bu sayede insanların spor salonunda veya nabız monitörü taktığı sosyal bir ortamda performans yarışı yapmasını veya profesyonel birini yenmesini mümkün kılmaktadır. Nabız monitörlerin sürekli yenilenmesi ve gelişimi sayesinde giderek yaygın hale gelmiştir. Ayrıca bilimsel bilgiyi pratik sonuçlara dönüştürüp, doğru kaydedilmesini sağlamıştır (Ratten, 2020).

Fitness Takipçisi: Bir diğer adıyla Aktivite izleyicileri olarak bilinen bu ürün sporcuların genellikle bilek, göğüs ya da kulakları için tasarlanmıştır. Açık havada yapılan spor müsabakalarını izlemek ve sporla alakalı ölçütleri oranlamak için tasarlanmıştır. Kullanıcının uyku düzenini, nabız hızını ve koşu hızını takip eder (Cadmus-Bertram, 2017). Doğruluğunu ve güvenilirliğini ölçmek için birden fazla faaliyet aktivitesi incelenmiştir (Fokkema vd., 2017; Evenson vd., 2105; Shih vd., 2015).

Akıllı Giysiler: 2 kategoriye ayrılmaktadır. 1) Gömülü algılayıcıya sahip akıllı giysiler 2) Vücut algılayıcı ağırları özelliğine sahip akıllı giysiler: Bu fikir ilk defa Dr.Sundaresan Jayaraman'nın yönettiği Georgia Institute of Technology'de bir inceleme grubu tarafından denenmiş (Park vd., 1999; Park vd., 2003; Park ve Jayaraman, 2004). Çalışma sonucunda Akıllı Gömlek olarak isimlendirilen ürün bulunmuştur. Sensatex, Inc, USA tarafından üretilen Akıllı Gömlek, vücutta kalp hızını, vücudun hareketlerini izleme ve vücudun sıcaklığını tespit etme gibi giyilebilir takip sistemi olarak işlev görmektedir. Takip için akıllı gömleğin içine yerleştirilmiş birden fazla algılayıcı bulunmaktadır. Gömleğin bel bölgesine yerleştirilen bu algılayıcılar kablosuz ağla internet aracılığıyla verileri göndermektedir. Bu sayede kullanıcının sağlık ölçümlerini kaydetmektedir. İstenmeyen bir sorun olması durumunda sesli uyarı sistemi ile bildirimde bulunulabilmektedir (Çakır vd.,2018).

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünlerin Avantajları

Fitness bantları, koşu yaparken ya da diğer spor aktivitelerinde takip etme kolaylığı sağlayarak kaydettiği verilere akıllı telefon, akıllı saat ya da bir bilgisayar aracılığıyla ulaşılma kolaylığı sağlamaktadır. Sporda yapılan aktiviteleri kullanıcıların sağlıklı ilerlemelerini izlemek için gerçeğe uygun kaydedip, gerçek zamanlı güncelleme özelliği sayesinde de kullanıcının doğru kayıtlara ulaşmasını istediği her yerde ve her zaman mümkün kılmaktadır. Aynı zamanda güvenilirliği sayesinde bu veriler tıbbi raporlarda kullanılmaktadır (Aydın, 2019). Gelen-giden aramalar, mesaj gönderme e-postalar gibi özelliklere sahip olduğu için kullanıcının sürekli olarak telefona bakmasını önlemektedir. Ayrıca giyilebilir teknolojik ürünler, kişilerin verilerini ve egzersiz alışkanlıklarını izleme özelliğine sahiptir. Olası bir kalp krizi, kaza veya tehlikeli durumda uygun müdahale için ilgili ekiplere internet aracılığı ile kolaylıkla bağlanılabilir. Giyilebilir teknolojik ürünler kullanıcıların hayatlarını daha verimli ve daha güvenli hale getirecek şekilde ayarlanmıştır (Heitner, 2016).

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünlerin Dezavantajları



Sporada giyilebilir akıllı ürünlerin avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar;

- Kullanılan ürünlerin birçok farklı işletim sistemlerine sahip olması
- Pil ömrünün sınırlı olması,
- Cihazlar arasındaki etkileşim
- Maliyetinin yüksek olması
- Teknik sınırlamalarının olması
- Bazı ürünlerin dayanıklılığının kısa sürmesi
- Güvenilirlik ve gizlilik
- Entegrasyonun nasıl yapılacağı gibi zorluklar da dezavantajları arasında yer almaktadır.

Giyilebilir Teknolojik Ürünlere Olan Beklentiler

Aşağıda tablo 1’de giyilebilir teknolojik ürünlere ilişkin beklentiler yer almaktadır. Bu beklentiler akıllı saat, akıllı bileklik, akıllı kıyafet, akıllı kulaklık ve diğer ürünleri içermektedir.

Tablo 1. Giyilebilir teknolojik ürünlere olan beklentiler

Giyilebilir Teknolojik Ürünler	Beklentiler
Akıllı Saat	Giyilebilir ürünler içerisinde akıllı saatlerin, pazar payında en yüksek yere sahip olması beklenmektedir. Bunun nedeni, çeşitli uygulamaları çalıştırması ve hücresel bağlantı özelliğidir.
Akıllı Bileklik	Akıllı saatlerin daha fazla ilgi çekeceği düşünüldüğünden dolayı ileriki yıllarda akıllı bilekliklerin tercih edilmeyeceği beklenmektedir. Nedeni ise kullananların çok yönlü kullanım için akıllı saatleri tercih edeceği varsayılmaktadır. Buna karşın gelişmekte olan pazarlar için sade tasarımı ve maliyetin düşük olması akıllı bilekleri cazip kılmaktadır.
Akıllı Kıyafet	Akıllı kıyafetlerin ileriki yıllarda yükselişe çıkacağı tahmin edilmektedir. Çin’deki yatırımcıların akıllı kıyafetlere yaptığı yatırımlarda bunun bir göstergesidir. Fakat akıllı kıyafetlerin yüksek fiyatı ve kullanımın sınırlı oluşu dezavantaj olarak görülmektedir.
Akıllı Kulaklık	Akıllı kulaklıkların önümüzdeki yıllarda daha fazla olacağı tahmin edilmektedir. Kablosuz akıllı kulaklıklar, müziğin yanı sıra aktivite takip gibi birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Özellikle, Nuhera veya Bragi kulaklıklar geleceğe yönelik ürünler olarak kullanıcıların tercihleri arasında yerini alıyor.



Diğer Ürünler	Klipsli ürünler veya sanal gerçeklik gözlükleri gibi tercihte daha az talep edilen ürünler bu gruptadır. İleriki senelerde yükseleceği öngörülmektedir.
----------------------	---

Kaynak: Açıkgöz, O. E. 2019

Giyilebilir Teknoloji Ürünlerin Kullanımında Rasyonel Güdüler ve Duyusal Güdüler

Kişisel ve dış çevre faktörleri kullanıcıların yeniliğe yönelmelerindeki karar verme sürecini etkileyebilmektedir. Şekil 2’de kullanıcıların tutumlarında rasyonel güdülerin ya da duygusal güdülerin aktif olduğu ve kullanıcıların gereksinimlerini karşılayabilmek adına yeniliğine ihtiyaç duyulduğunu sebep olarak gösterebilmektedir (Türk, 2012).



Şekil 2. Kullanıcısı açısından yeniliğin gerekliliği ile ilişkili faktörler

Kaynak: Odabaşı ve Barış, 2003

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünlerde En Çok Kullanılan Ürünler ve Sonuçları

Çalışmaların spor dallarına göre dağılımı incelendiğinde fitness, koşu, yüzme, bisiklet, dağcılık, eskrim gibi farklı spor dallarında teknoloji ürünlerin yoğunlukla kullanıldığı ve bu ürünler ağırlıklı olarak, akıllı gözlük, akıllı kulaklık, akıllı saat-bileklik, akıllı kıyafet, akıllı ayakkabı, fitness takipçisi, akıllı giyilebilen sensörler ve diğer ürünler sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin arasında sıklıkla kullanıldığı belirtilmiştir (Hair vd., 2014)

Kullanılan Cihaz	n	%
Akıllı Gözlük	15	3,75
Akıllı Kulaklık	120	30
Akıllı Saat-Bileklik	251	62,75
Akıllı Kıyafet	14	3,50



Toplam	400	100,0
--------	-----	-------

Tablo 2. Sporda giyilebilir teknoloji ürünlerde en çok kullanılan ürünler

Kaynak: Hair vd., 2014

Sporda giyilebilir teknoloji ürünleri DFA analizi kapsamında araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu (% 62,75, n=251) akıllı saat-bileklik, (%30, n=120) akıllı kulaklık (%3,75, n=15) akıllı gözlük, (%3,50, n=14) akıllı kıyafet kullandığını belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmanın esas hedefi spor konulu giyilebilir teknolojiler ve sporda giyilebilir teknolojik ürünlerin araştırmalarının bir grafiğinin çıkarılmasıdır. Bu çalışma için kullanılacak en uygun yöntem nitel bir araştırma yöntemi olarak karar verilmiştir. Literatür taramada ise sistematik tarama yöntemi kullanılmıştır. Sistematik tarama yöntemi bilinen sınırların belirlenmesi bilinmeyen sınırların ise aydınlanmasında mantıklı bir yöntem olarak kabul edilmiştir (Pickering ve Byrne, 2014).

Sistematik literatür taramaları 3 ana aşama ve alt adımlarından gerçekleştirilmektedir. Bunlar; planlanma, gerçekleştirilme ve rapor edilmedir (Brereton vd., 2007). Bu çalışmadaki alt adımlar sekiz adımdan oluşmaktadır (Okoli, 2015; Xiao ve Watson, 2019).

Birinci adımda araştırmanın konusu ve amacı ortaya koyulmuş, ikinci adımda araştırma terimleri veri tabanları ile tanımlanmış olup, çalışmanın amaçlarına paralel literatürdeki çalışmalar sorgulanırken anahtar kelime olarak “giyilebilir teknoloji” ve “sporda giyilebilir teknoloji ürünleri” kelimeleri kullanılmıştır. Üçüncü adımda veri tabanları araştırılarak çalışmalara dâhil edilecek konuların araştırılması yapılmıştır. Literatür taramasında veri tabanı olarak ULAKBİM, Google Akademi ve DergiPark veri tabanına kayıtlı akademik çalışmalar incelenmiştir. Ancak ilgili alandaki literatürün araştırma kapsamının geniş tutulması fikriyle veri tabanı kısıtlaması engeli kaldırılmıştır. Böylelikle sporda yürütülmüş giyilebilir teknoloji ve sporda giyilebilir teknoloji ürünleri uygulamalarına yönelik akademik çalışmalar araştırmada değerlendirmeye alınmıştır. Dördüncü adımda çalışmaya uygun literatür taraması yapılarak araştırmaya dahil edilebilecek verilere ulaşılmıştır. Beşinci adımda çalışmalar kapsamlı incelenip analize dâhil edilip edilmemesi konusunda karar verilmiştir. Ayrıca literatür taramasının kapsamlı gerçekleştirilebilmesi için makalelerin seçiminde tarih kısıtlaması yapılmamıştır. Altıncı adımda giyilebilir teknoloji ve sporda giyilebilir teknoloji ürünler araştırmaya dâhil edilmiştir. Doğrudan spor alanına girmeyen ve araştırmaya dahil edilmeyecek konular kapsam dışı bırakılmıştır. Yedinci adımda çalışmalar çalışma alanı, konu, yöntem, bulgu ve tartışma-sonuç olarak sınıflandırılmış, sonuç ve öneri bakımından kıyaslanıp yorumlanmıştır. Sekizinci adımda ise bulgular ışığında değerlendirmeler sunulmuştur.



Bulgular

Çalışmada sporda giyilebilir teknoloji ürünleri alanında gerçekleştirilmiş 35 adet akademik çalışmaya yer verilmiş olup, bu çalışmaların 13'ü "TR Dizin" i dergilerinde yayınlanmıştır.

Tablo 3. TR Dizin'de yer alan giyilebilir teknoloji ve sporda giyilebilir teknoloji ürünleri çalışmaları.

Yazarlar	Başlık
(Yüce, A., Aydoğdu, V., Katırcı, H., Yüce, S. G. 2020)	Giyilebilir Teknolojik Spor Ürünleri Kullanım Algısı Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması
(Adıgüzel, S., Serin, E. 2020)	Sporda Yenilik ve Gelişmeler
(Tekin, Z., Karakuş, K. 2018)	Gelenekselden Akıllı Üretime Spor Endüstrisi 4.0
(Şahin, T. 2021)	Wearable Technologies in Athletic Performance
(Koca G., Akçakaya, E.D.U. 2021)	Giyilebilir Teknolojik Ürünlerin Tasarımında Etkili Olan Faktörlerin Best-Worst Metodu (BWM) İle Değerlendirilmesi
(Yıldız, A.B., Doğu, G.A. 2022)	Sporda Teknoloji Kullanımı: Bir Metafor Çalışması
(Sağbaş, E.A., Ballı, S. 2016)	Akıllı Saat Algılayıcıları ile İnsan Hareketlerinin Sınıflandırılması
(Aydın, N. 2021)	Sürdürülebilir Giyilebilir Ürünler: İnsan Yaşam Kalitesini Artırmak İçin Giyilebilir Teknoloji
(Demirci, Ş. 2018)	Giyilebilir Teknolojilerin Sağlık Hizmetlerine ve Sağlık Hizmet Kullanıcılarına Etkileri
(Öcal, H., Doğu, İ. A., Barışçı, N. 2018)	Akıllı ve geleneksel giyilebilir sağlık cihazlarında nesnelerin interneti
(Kurt, S., Eken, İ. 2021)	Sporda Giyilebilir Teknolojilerin Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi 2'ye (Utaut-2) Göre Davranışsal Niyetlerin İncelenmesi: Nabız Monitörü Örneği
(Ahraz, A.O., Çar, B., Cengiz, C. 2021)	Fiziksel Aktivitenin Arttırılmasına Yönelik Dijital Teknolojiler Hakkında Literatür Taraması

Spor Alanındaki Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünleri Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

Spor literatürde yazarların sporda giyilebilir teknoloji ürünleriyle ilgili çalışmalarında tercih ettikleri yöntemler incelendiğinde yoğun olarak nitel yöntemleri (n=23) kullandıkları görülmektedir. Devamında nicel yöntemler (n=10) takip ederken karma yöntem kullanan (n=2) çalışmaya rastlanılmıştır.

Yöntem	n	%
Nitel	23	66



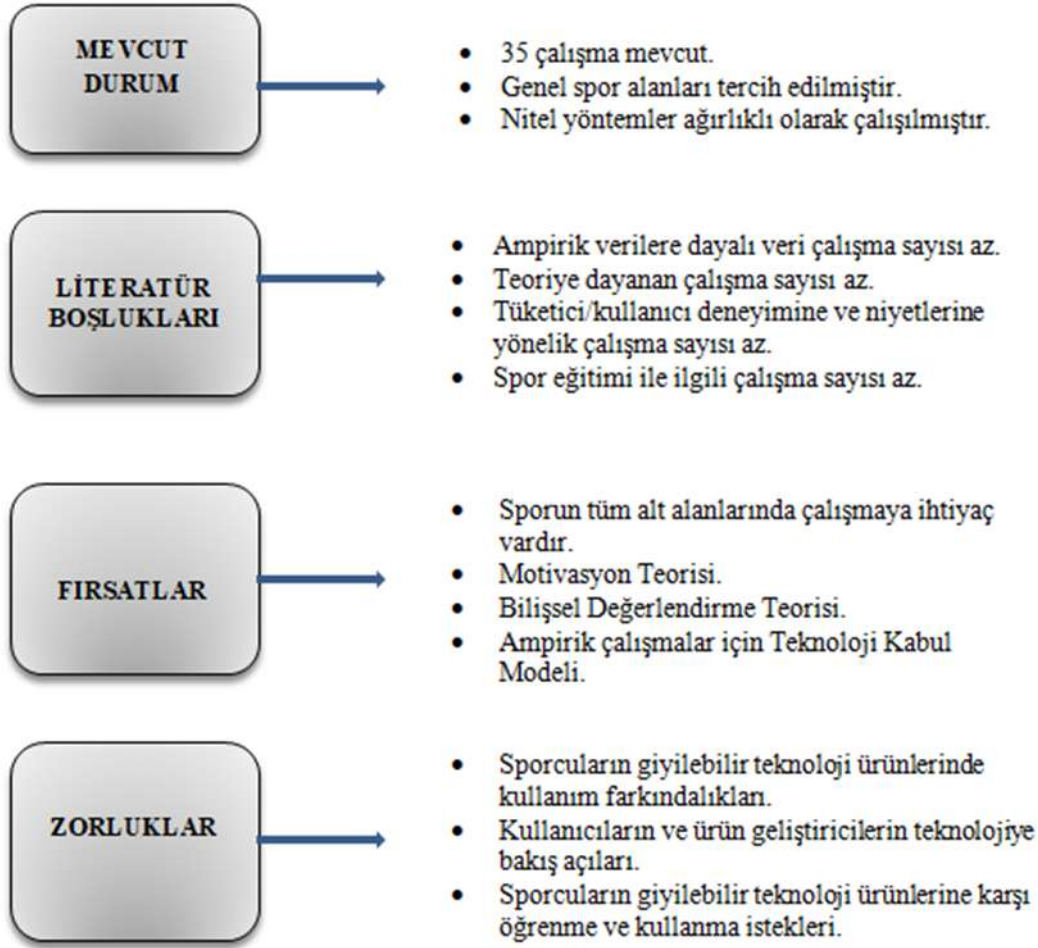
Nicel	10	28
Karma	2	6
Toplam	35	100

Tablo 4. Sporda giyilebilir teknoloji ürünlerde tercih edilen yöntemler.

Sporda Giyilebilir Teknoloji Ürünlerin Çalışma Bulguları Özeti

Tablo 5’de yer alan çalışma bulguların özetinde, mevcut durum, literatür boşlukları, fırsatlar ve zorluklar üzerine yapılan incelemeler ile ilgili varılan sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5. Çalışma bulguların özeti



Tartışma ve Sonuçlar

Geçmişten bugüne gelindiğinde teknolojinin ne kadar hızlı boyut atladığı giyilebilir teknoloji ürünlerinde kendini göstermektedir. Modern anlamıyla ilk icat edilen ürünün 1961’de



oyunlarda hile amaçlı kullanılan bir ayakkabı tabanlı zamanlama ürünü ile başlanıp, 1991-1997 tarihlerinde akıllı giysilerle devam edilmiştir. 2000’li yıllardan sonra yaşanan bu hızlı değişim, sporda giyilebilir teknoloji ürünlerinin spor alanında yaygın olarak kullanılmasını da gerekli kılmıştır. Her geçen gün gelişen ve gelişmeye devam eden bu teknolojiye uyum sağlamak, sporcular ve diğer spor çalışanları açısından da kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak dünya genelinde bu ürünlere yönelik akademik çalışmaların sayısı da gittikçe artmaktadır. Ayrıca literatür boşluklarının önceden saptaması ve araştırmacıların bu alanla ilgili eksikliklere yönelmesi hem uygulayıcılar hem de gelecekteki akademik çalışmalar açısından değer taşımaktadır.

Giyilebilir teknolojiler hayatı daha kolay hale getirmek ve geleceğe yönelik kullanımlar için yeni tasarım ürünlerine dönüşmektedir. Bu da teknolojinin sürekli yenilemesi gerektiğini ve eksikliklerini giderip gelişmesi gerekliliğini göstermektedir. Ürünlerdeki süre sorunu ve maliyet gibi özellikler eksiklikler arasında yer alıyor. Uzun ömürlü kullanımlar için verimli sonuçlara ulaşmak ve verileri daha sağlıklı toplayabilmek ve bunları işleyebilmek için teknolojilerdeki maliyetlerin minimize edilmesi bakımından önemlidir. Belki de maliyetlerinin makul düzeyde gerilemesi mobil telefon modellerinin popülerliğini sonlandırabilir. Giyilebilir ürünlerin tasarlanma aşamasında bir takım özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu ürünler tasarlanırken estetik, hafif ve ufak olacak şekilde kullanıcı dostu olmalıdır. Ayrıca çevreyi etkileyen faktörlere karşı güçlü olması, enerji tüketimin düşük olmaması, daha uzun sürelerle çalışabilmesi ve en önemlisi verilerin aktarımında hatasız ve kesintisiz olarak çalışması gerekmektedir (Baydemir, 2017).

Bu çalışma sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin sporda yapılan aktivitelerin hangi bölümde ve ne şekilde yapıldığını, literatürdeki eksikleri sistematik bir şekilde bulmak ve ileriki çalışmalara önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca akademik çalışmalara ya da uygulayıcılara önemli bilgiler sağlamaktadır. Sporda giyilebilir teknoloji ürünleri kullanımı incelendiğinde belirlenen üç önemli ana sorun bulunmaktadır. Bunlar; antrenman alanları, kullanılan yöntemlerin farklılığı ve teoriye dayalı çalışmaların çok olmayışı olarak dikkat çekmiştir.

Sporda giyilebilir teknoloji ürünler için birinci olarak, spor alanlarına göre çalışmaların dağılımına bakıldığında en çok fitness, koşu, yüzme, bisiklet, dağcılık gibi farklı spor dallarında teknoloji ürünler yoğunlukla kullanıldığı ve bu ürünlerin ağırlıklı olarak akıllı saat, akıllı ayakkabı, akıllı kıyafet gibi ürünlerin arasında kullanıldığı görülmüştür. İkinci aşamada, Hair vd.(2014) sporda giyilebilir teknoloji ürünleri DFA analizi kapsamında araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=251) akıllı saat-bileklik, (n=120) akıllı kulaklık (n=15) akıllı gözlük, (n=14) akıllı kıyafet kullandığını belirtmiştir. Tablo 4’deki çalışmaların kullanım şekli ve özelliği kontrol edildiğinde, çalışmaların yoğunlukla nitel yöntemlerden (n=23) faydalandığını, nicel yöntemlerden (n=10) ile karma yöntemlerden (n=1) oluştuğu görülmektedir.



Son olarak, yapılan çalışmalarda sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin kullanımının öncülleri, kullanım sıralaması ve kullanım sonrası sporcular üzerinde hareket ve tavır açıklayan, motivasyon ve performansı nasıl etkilediğini hedefleyen çalışmaların az olduğu da gözlemlenmiştir. Bu konuda sporun hangi dalında olursa olsun, sporda giyilebilir teknoloji ürünlerin kullanıcıların hareketlerini anlamak ve ilerleyen teknolojiye adapte olup, yeni çıkan uygulamaları çeşitli kullanımlar için en iyi şekilde odaklanması önerilmektedir.

Gelecekteki Çalışmalara Öneriler

Bütün bu bilgiler ışığında sporda giyilebilir teknoloji ürünler için bazı önerilerde bulunulabilir. Örneğin sporcuya ne tür fayda veya zararlar sağlayacağı konusunda detaylı bir şekilde durulması gerektiği ve bunun üzerinde geliştirilmesi gereken noktaların olduğu görülmektedir. Bu durumun sporcular üzerinde nasıl bir etki bıraktığı ise gelecekteki çalışmalara inceleme konusu olabilir. Ayrıca teknolojik ürünlerdeki entegrasyon (ürünlerin farklı ürünlerle birlikte çalışması) sorunu sıkça karşılaşılan problemler arasında yer aldığı görülmektedir. Sporda kullanılan teknolojik ürünler için birde şu sorular sorulabilir:

- Sporcuların kullandığı ürünlerdeki performans gücü beklediği faydaları sağlayacak mı?
- Ürün emniyetli ve güvenilir mi?
- Veri gizliliği güvenilirliği ne ölçüde sağlanıyor?

Konu spor olunca bu soruların cevapları ikna edici olmalıdır. Çünkü teknolojik ürünler veri kaydı yapmaktadır. Bu da kullanıcıların veri gizliliğinin kötü amaçlı kullanılması ve erişime açık hale gelmesi demektir. Fazla güvenlik açığı ile karşı karşıya olduğunu düşüncesi kullanıcı tarafından risk algısı yaratmaktadır. Konunun daha nitelikli olması için gelecekteki çalışmalara ışık tutulması ve geliştirilmesi amaçlanarak yukarıdaki bilgiler önerilmektedir.

*Bu çalışma 24-26 Ekim 2022'de Diyarbakır/Türkiye'de düzenlenen 6. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi'nde yüz yüze bildiri olarak sunulmuştur. It was presented as a face-to-face paper at the 6th International Eurasian Sports, Education and Society Congress held in Diyarbakır/Turkey on 24-26 October 2022.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, O.E. (2019). *Yenilikçi Tüketime Etki Eden Faktörler: Giyilebilir Teknoloji Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Adıgüzel, S.,Serin, E., (2020). Antrenmanda Yüklenme Dinlenme Yorgunluk Toparlanma, (Editör)Başkonuş,T.: *Sporda Yenilik Ve Gelişmeler* (ss,95) Ankara: Iksad yayınlar.



Ahraz, A. O., Çar, B., Cengiz, C. (2021). Fiziksel Aktivitenin Arttırılmasına Yönelik Dijital Teknolojiler Hakkında Literatür Taraması: 2010-2020. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 218-232.

Akçalı, K. (2016). Farklı spor branşlarında kullanılan akıllı tekstil ürünlerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(3), 689-703

Albayrak, Ö., Erkeyman, B. (2018). Bulanik Dematel ve EDAS yöntemleri kullanılarak sporcular için akıllı bileklik seçimi. *Ergonomi*, 1(2), 92-102.

Aydın, N. (2019). *Giyilebilir Teknolojiler*. Ankara: Iksad yayınlar. 25-26

Aydın, N. (2021). Sürdürülebilir giyilebilir ürünler: insan yaşam kalitesini artırmak için giyilebilir teknoloji. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*,(7)

Barfield, W., Caudell, T. (2001). Basic concepts in wearable computers and augmented reality. In *Fundamentals of wearable computers and augmented reality* (pp. 19-42). CRC Press.

Baydemir T. (2017). Giyilebilir teknolojiler ve spor. *Tubitak Bilim ve teknik dergisi*.597(6)50-59

Brereton, P., Kitchenham, B. A., Budgen, D., Turner, M., Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of systems and software*, 80(4), 571-583. <https://doi.org/10.1016/J.JSS.2006.07.009>

Bourke, A. K., O'brien, J. V., Lyons, G. M. (2007). Evaluation of a threshold-based tri-axial accelerometer fall detection algorithm. *Gait & posture*, 26(2), 194-199.

Cadmus-Bertram, L. (2017). Using fitness trackers in clinical research: what nurse practitioners need to know. *The journal for nurse practitioners*, 13(1), 34-40.

Carpi, F., De Rossi, D. (2005). Electroactive polymer-based devices for e-textiles in biomedicine. *IEEE transactions on Information Technology in biomedicine*, 9(3), 295-318.

Castillo O'Sullivan, A., Thierer, A. D. (2015). Projecting the growth and economic impact of the internet of things. *Available at SSRN* 2618794.

Choudhury, T., Pentland, A. (2002). The sociometer: A wearable device for understanding human networks. In *CSCW'02 Workshop: Ad hoc Communications and Collaboration in Ubiquitous Computing Environments*.

Çakır, F. S., Aytekin, A., Tüminçin, F. (2018). Nesnelerin interneti ve giyilebilir teknolojiler. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(5), 84-95.



Dehghani, M., Kim, K. J., Dangelico, R. M. (2018). Will smartwatches last? Factors contributing to intention to keep using smart wearable technology. *Telematics and Informatics*, 35(2), 480-490

Demirci, Ş. (2018). Giyilebilir Teknolojilerin Sağlık Hizmetlerine ve Sağlık Hizmet Kullanıcılarına Etkileri. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 985-992

Evenson, K. R., Goto, M. M., Furberg, R. D. (2015). Systematic review of the validity and reliability of consumer-wearable activity trackers. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1-22.

Fang, Y. M., Chang, C. C. (2016). Users' psychological perception and perceived readability of wearable devices for elderly people. *Behaviour & Information Technology*, 35(3), 225-232.

Fokkema, T., Kooiman, T. J., Krijnen, W. P., Van der Schans, C. P., De Groot, M. (2017). Reliability and validity of ten consumer activity trackers depend on walking speed. *Med Sci Sports Exerc*, 49(4), 793-800.

Gepperth, J. (2012). Smart things: Wearables & clothing. *Smart Things*, 3(2012), 41-48.

Grossman, P. (2004). The LifeShirt: a multi-function ambulatory system monitoring health, disease, and medical intervention in the real world. *Stud Health Technol Inform*, 108, 133-141.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2014). Pearson new international edition. Multivariate data analysis. *Exploratory Data Analysis in Business and Economics*, 23-60.

Heitner, D. (2016). 6 Reasons Why Wearables Are the Future of Fitness, Available: <https://www.inc.com/darren-heitner/6-reasons-why-wearables-are-the-future-of-fitness.html>

Karamehmet, B. (2019). Dijital pazarlamada nesnelerin interneti: Giyilebilir teknolojiler. *Turkish Studies*, 14(521-537).

Kılıç, H. Ö. (2017). Giyilebilir teknoloji ürünleri pazarı ve kullanım alanları. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(4), 99-112.

Koca, G., Akçakaya, E. D. U. (2021). Giyilebilir Teknolojik Ürünlerin Tasarımında Etkili Olan Faktörlerin Best-Worst Metodu (BWM) İle Değerlendirilmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 136-150.



Korkmaz, Y., Boyacı, A. (2020). Unsupervised and supervised VAD systems using combination of time and frequency domain features. *Biomedical Signal Processing and Control*, 61, 102044.

Korkmaz, Y., Boyacı, A. (2018, March). Analysis of speaker's gender effects in voice onset time of Turkish stop consonants. In *2018 6th International Symposium on Digital Forensic and Security (ISDFS) (pp. 1-5)*. IEEE.

Kurt, S., Eken, İ. (2022). Sporda Giyilebilir Teknolojilerin Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi 2'ye (Utaut-2) Göre Davranışsal Niyetlerin İncelenmesi: Nabız Monitörü Örneği. *Intermedia International E-journal*, 9(16), 77-96.

Lara, O. D., Pérez, A. J., Labrador, M. A., Posada, J. D. (2012). Centinela: A human activity recognition system based on acceleration and vital sign data. *Pervasive and mobile computing*, 8(5), 717-729.

Medynskiy, Y., Gov, S., Mazalek, A., Minnen, D. (2007). Wearable RFID for play. In *Proceedings of Tangible Play workshop, Intelligent User Interfaces conference*.

Odabaşı, Y., Barış, G. (2003). Tüketici Davranışları. İstanbul: MediaCat Akademi.

Okoli, C. (2015). A guide to conducting a standalone systematic literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, 37(1), 43. <https://doi.org/10.17705/1cais.03743>

Öcal, H., Doğru, İ. A., Barışçı, N. (2019). Akıllı ve geleneksel giyilebilir sağlık cihazlarında nesnelere interneti. *Politeknik Dergisi*, 22(3), 695-714.

Page, T. (2015). Privacy issues surrounding wearable technology. *i-Manager's Journal on Information Technology*, 4(4), 1.

Park, S., Gopalsamy, C., Rajamanickam, R., Jayaraman, S. (1999). The Wearable Motherboard: a flexible information infrastructure or sensate liner for medical applications, In *Medicine Meets Virtual Reality* (pp. 252-258). Ios Press.

Park, S., Jayaraman, S. (2004). e-Health and quality of life: the role of the Wearable Motherboard. *Stud. Health Technol. Inform*, 108, 239-252.

Park, S., Jayaraman, S. (2003). Enhancing the quality of life through wearable technology. *IEEE Engineering in medicine and biology magazine*, 22(3), 41-48.

Pickering, C., & Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early-career researchers. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 534-548.



Ratten, V. (2020). Sport technology: A commentary. *The Journal of High Technology Management Research*, 31(1), 100383.

Riboni, D., Bettini, C.(2011). COSAR: hybrid reasoning for contextaware activity recognition. In *Personal and Ubiquitous Computing*, 2011, 15(3), 271-289.

Sağbaşı, E. A., & Ballı, S. (2017). Akıllı saat algılayıcıları ile insan hareketlerinin sınıflandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 980-990.

Shih, P. C., Han, K., Poole, E. S., Rosson, M. B., Carroll, J. M. (2015). Use and adoption challenges of wearable activity trackers. *IConference 2015 proceedings*.

Şahin, T. (2021). Wearable Technologies in Athletic Performance. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 23(1), 40-45.

Tekin, Z., Karakuş, K. (2018). Gelenekselden Akıllı Üretime Spor Endüstrisi 4.0. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3).

Thorp, E. O. (1998). The invention of the first wearable computer. In *Digest of Papers. Second international symposium on wearable computers (Cat. No. 98EX215)* (pp. 4-8). IEEE.

Türk, B. (2012). *Tüketici Yenilikçiliğinin Moda Ürünleri Benimseme Eğilimi Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ward, J. A., Lukowicz, P., Troster, G., Starner, T. E. (2006). Activity recognition of assembly tasks using body-worn microphones and accelerometers. *IEEE transactions on pattern analysis and machine intelligence*, 28(10), 1553-1567.

Xiao, Y., Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of planning education and research*, 39(1), 93-112.

Yang, B. H., Rhee, S. (2000). Development of the ring sensor for healthcare automation. *Robotics and Autonomous Systems*, 30(3), 273-281.

Yıldız, A. B., Doğu, G. A. (2022). Sporda Teknoloji Kullanımı: Bir Metafor Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 67-80.

Yüce, A., Aydoğdu, V., Katırcı, H., Gökce Yüce, S. (2020). Giyilebilir teknolojik spor ürünleri kullanım algısı ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (4),



Türk ve Singapur Matematik Ders Kitapları: Bir Karşılaştırma Çalışması

Müberra BALTACI¹, Abdullah Çağrı BİBER²

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-1681-6752>

²Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0001-7635-3951>

Email: muberra.baltaci@gmail.com , acbiber@kastamonu.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 21.12.2022 - Kabul: 11.06.2023)

Öz

Bu çalışmanın amacı, Singapur ve Türkiye’ye ait 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soruların PISA matematik yeterlik ölçeğine göre karşılaştırmalı analizlerini yapmaktır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemine göre, öğretmen olan araştırmacının derslerinde kullandığı “Ekoyay” yayıncılığa ait kitap ile bir proje çerçevesinde Singapur’dan temin edilen “Marshall Cavendish Education” yayıncılığa ait kitaplar tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında Türk ders kitabından toplam 222 soru, Singapur kitabından ise toplam 480 soru değerlendirilmiş, sorular iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemlerinde sağlanan yüksek uyum, çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda Türkiye’deki matematik ders kitabında soruların en fazla 2. düzeyde olduğu, 5. ve 6. düzeyden soru bulunmadığı, buna karşın Singapur’da kullanılan kitapta ise soruların en fazla 3. düzeyde olduğu, ayrıca 5. ve 6. düzeyden soruların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, Singapur 7. sınıf ders kitabındaki soruların Türkiye’ye kıyasla daha fazla üst düzey yeterlikler içerdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA matematik yeterlik ölçeği, Matematik ders kitabı, Singapur, Türkiye



Turkish and Singaporean Mathematics Textbooks: A Comparison Study

Abstract

The purpose of this study is to make a comparative analysis of the questions in the geometry and measurement learning field of the 7th-grade mathematics textbooks of Singapore and Turkey according to the PISA mathematics proficiency scale. The document analysis method was used in the research. In this context, according to the convenience sampling method, the book belonging to "Ekoyay" Publishing used by the researcher, who is a teacher in his lessons, and the books belonging to "Marshall Cavendish Education" Publishing, which were obtained from Singapur within the framework of a project, was preferred. Within the scope of the research, a total of 222 questions from the Turkish textbook and a total of 480 questions from the Singapore book were evaluated, and the questions were coded separately by two researchers. The high coherence provided in the coding processes shows that the study is reliable. As a result of the study, the questions in the mathematics textbook in Turkey are at the 2nd level at most, there are no questions from the 5th and 6th levels, whereas in the book used in Singapore, the questions are at the 3rd level the most, and there are also questions from the 5th and 6th levels. detected. For this reason, it can be said that the questions in the Singapore 7th grade textbook include more high-level competencies compared to Turkey.

Keywords: PISA mathematics proficiency scale, Mathematics textbook, Singapore, Turkey



Giriş

Matematik öğretimi karmaşık bir etkinliktir. Bu etkinliğin birçok faktörden etkilendiği söylenebilir. Herhangi bir faktörde meydana gelen değişimin matematik öğretimini tamamıyla dönüştürebilmesi oldukça zordur. Ancak, matematik öğretimi uygulamalarındaki bu dönüşümün öğretim programları ve özellikle ders kitapları aracılığı ile gerçekleşebileceği söylenebilir (Watanabe, 2014). Bu sebeple, en önemli derslerden biri olan matematikte öğrencilerin derse karşı potansiyelinin olup olmadığını anlayabilmek için, ders kitaplarında yer alan içerik ve öğretim yöntemlerinin titizlikle incelenmesi gerekmektedir (Johansson, 2003). Öğrencilerin matematikte kendini deneyimleyebildiği, genel ve özel hedeflere ulaşmada ders kitabı ve ders notları tek kaynak durumundadır (Özsoy ve İkikardeş, 2004; Semerci, 2004). Ders kitaplarında yer alan temel öğrenme alanları; sayılar, geometri ve cebir matematiğin odak noktası konumundadır. Bu öğrenme alanları, tüm ortaokul matematik ders kitaplarında ele alınmaktadır (Kulm, 1999). Matematik dersinin diğer derslere kıyasla daha zor ve sıkıcı bir ders olarak algılanmasındaki sebeplerden biri de, matematik ders kitaplarının rolüdür (Dane, Doğan ve Balkı, 2004). Bu durum, matematik ders kitaplarının daha dikkatli yazılmasını gerektirir. Kitapların farklı olmasının nedenlerinden biri, yazarların kullandığı ifade dilidir (Yılmaz, Seçken & Morgil, 1998). Bu yüzden matematik ders kitapları alanında uzman olan eğitimciler tarafından hazırlanmalıdır. Ayrıca, matematik ders kitapları öğretmen ve öğrencilerin yararlanabileceği, öğrencinin zihinsel gelişimine uygun olan ve konuların somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora sunulduğu bilgiler içermelidir (Sadovski, 2001). İyi bir matematik ders kitabında bulunması gereken özellikler; doğruluk, kesinlik, güncellik ve objektifliktir (Seguin, 1989).

Son yıllarda Program for International Student Assessment (PISA) ve The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi uluslararası sınavlarda başarılarıyla dikkat çeken Singapur'da (MEB, 2019) kullanılan matematik ders kitaplarının içeriği incelendiğinde, kitapların çok geniş kapsamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum sayesinde, öğrenciler temel kavramları ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmektedir (CIU, 2008). Bununla birlikte, Singapur matematik ders kitapları öğrencilerdeki mevcut somut yaşantıları soyut fikirlerle ilişkilendirmelerini sağlayarak, öğrencilerin kavram ve becerilerini güçlendirmektedir (Yoong ve Hoe, 2009). Diğer taraftan, Singapur ders kitaplarında genel olarak problem çözme, bir problemi temsil etmek için modeller çizme, ilişkileri görmek için resimsel temsiller kullanma ve problem çözümede stratejiler kullanma gibi temel yaklaşımlara odaklanıldığı söylenebilir (Dindyal, 2006; Soh, 2008; Wong ve Lee, 2009).

Geometri öğrencilerin en çok zorlandığı alanların başında gelmektedir, bu durum uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları incelendiğinde de ortaya çıkan bir gerçektir (Olkun & Aydoğdu, 2003; Yücel, Karadağ & Turan, 2013). Bu sınavlarda Türk öğrencilerin özellikle geometri konularında zorluk yaşadıkları saptanmıştır (Özen, 2015). Öğrencilerin geometriye karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir (Çelebi Akkaya, 2006). Bu durum, geometri öğretimi araştırmalarını ve öğrencilerin geometri becerilerini geliştirmek adına yapılan çalışmaları zorunlu hale getirmektedir (Çil, Kuzu & Şimşek, 2019). Geometri öğretiminin birçok bileşeni vardır, bunlardan biri de ders kitaplarıdır (Yüksel, 2010). Mullis, Martin, Foy & Arora'a (2012) göre, Türkiye'de öğretmenlerin ders kitabı kullanımı oldukça sık ve yaygındır. Literatürde Türkiye ve Singapur'da kullanılan matematik ders kitaplarını kıyaslayan farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Toprak ve Özmantar'a (2019) göre Türk ve Singapur ders kitapları kapsamlı örnekler içermemekte ve kitaplarda öğrenciyi denemeye teşvik eden sorular bulunmamaktadır. Karancı (2011) yaptığı çalışmada, Singapur



kitaplarında Türk kitabına kıyasla matematik derslerinde öğrencileri teknolojiyi kullanmaya zorlayan örneklerin daha fazla olduğuna dikkat çekmiştir. Özdoğan (2010) yaptığı çalışmada çevre, alan ve hacimle ilgili konuların Türkiye’de kullanılan matematik ders kitaplarında Singapur’dakilere kıyasla daha kapsamlı ele alındığını göstermiştir. Erbaş, Alacacı & Bulut’a (2012) göre ise Singapur kitaplarında konu içeriği az fakat görsel öge kullanımı zengindir. Benzer çalışmalar değerlendirildiğinde, Singapur’da ve Türkiye’de okutulan matematik ders kitaplarını içerdikleri soruların zorluk derecesi bakımından kıyaslayan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Böyle bir karşılaştırma çalışması için özellikle PISA sınavlarındaki başarıları ile ön plana çıkan Singapur’un ders kitaplarını PISA matematik yeterlik düzeyleri bakımından incelemek anlamlı olacaktır. “PISA Matematik Yeterlik Ölçeği” 2003 yılında PISA tarafından geliştirilmiştir ve altı yeterlik düzeyinden oluşmaktadır. Böyle bir incelemedeki amaç, ülkelerin uluslararası sınavlardaki başarı düzeylerini ders kitapları ile açıklamaya çalışmaktan ziyade kitaplarda yer alan sorular arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Böylelikle bu çalışma ile özellikle Türkiye’de kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin geliştirilmesine katkılar sunulabilecektir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Singapur ve Türkiye’ye ait 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soruların PISA matematik yeterlik ölçeğine göre karşılaştırmalı analizlerini yapmaktır.

Problem Cümlesi

Çalışmanın problemi “Singapur ve Türkiye’ye ait 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soruların PISA matematik yeterlik ölçeğine göre karşılaştırmalı analizleri nasıldır?” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma bir kitap incelemesi çalışması olduğu için burada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde incelenen konuya ilişkin yazılı metinler dikkatli ve sistematik bir şekilde analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2005; Wach, 2013).

Ders Kitaplarının Seçimi

Bu çalışmada, PISA sınavının uygulandığı 14-15 yaş grubunda yer alan (Mercik, 2015) 7. sınıf öğrencilerine okutulan matematik ders kitapları seçilmiştir. Araştırmada, Türkiye’de ve Singapur’da kullanılan matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanları bölümlerinde yer alan sorular incelenmiştir. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemine (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019) göre, öğretmen olan araştırmacının derslerinde kullandığı “Ekoyay Yayıncılığa” ait kitap ile bir proje çerçevesinde Singapur’dan temin edilen “Marshall Cavendish Education Yayıncılığa” ait kitaplar tercih edilmiştir. İki kitap da ait oldukları ülkelerde hâlihazırda ders kitabı olarak okutulmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada her iki ülkenin kitaplarında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanına ait çözülmüş örnekler ile birlikte Türkiye’deki ders kitaplarında “Etkinlik”, “Sıra Sizde” ve Singapur’daki ders kitaplarındaki “Class Activity” bölümlerinde yer alan problemler ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Türk ders kitabından toplam 222 soru, Singapur kitabından ise toplam 480 soru değerlendirilmiştir.



PISA Matematik Yeterlik Ölçeği

PISA Matematik Yeterlik Ölçeği altı yeterlik düzeyinden oluşan bir ölçektir. 2003 yılında PISA tarafından geliştirilerek, öğrencilerin matematik yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından Türkçeye tercüme edilmiş hali kullanılmıştır. Bu ölçek, en alt yeterlik düzeyi olarak 1. düzey, en üst yeterlilik düzeyi olarak 6. düzey şeklindedir (Emin, 2019). PISA matematik yeterlik ölçek düzeylerine ait tanımlamalar Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2019).

Tablo 1. PISA Matematik Yeterlik Düzeyleri

Yeterlik Düzeyleri	Açıklamalar
1	Çözücüler, içinde gerekli tüm bilgilerin yer aldığı sorularda verilen yönergeleri takip ederek bilgiyi tanıyabilir, çözüm için rutin işlemleri yapabilirler.
2	Çözücüler, tam sayıların bulunduğu sorularda temel işlem, algoritma veya formülleri kullanılabirler.
3	Çözücüler yüzdeleri, kesirleri, ondalık sayıları ve oran-orantıyı kullanarak işlem yapılabirler.
4	Çözücüler, çeşitli gösterimler ile gerçek problemler arasında ilişki arar. Sorular sınırlı karmaşık somut durumlar için çeşitli modellerin kullanılmasını gerektirir.
5	Çözücüler modeller geliştirerek, bu modellere uygun problem çözme stratejileri seçerek karşılaştırma yapabilirler.
6	Çözücüler, ileri düzey ilişkilendirme becerisi gerektiren sorular için çözümlerini genellebilir ve kavram haline getirebilirler.

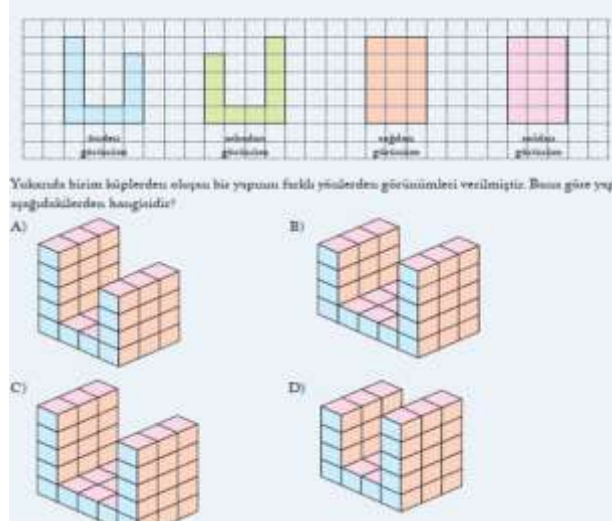
Verilerin Kodlanması ve Analizi

Araştırmada ele alınan geometri ve ölçme soruları araştırmacı ve bir uzman matematik öğretmeni tarafından PISA matematik yeterlik ölçeğine göre ayrı ayrı kodlanarak değerlendirilmiştir. Kitap, sayfa numarası, soru sırası ve sorunun ölçeğe göre seviyesi kodlayıcılar tarafından not edilmiştir.

Soruların PISA matematik yeterlik ölçeğine göre analizi için, kitaplardan seçilen örnek birer soru aşağıda verilmiştir.



Türkiye’de kullanılan olan Ekoyay Yayınları 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan ve 1. düzey olarak belirlenen değerlendirme bölümüne ait bir soru Şekil 1’de gösterilmektedir.

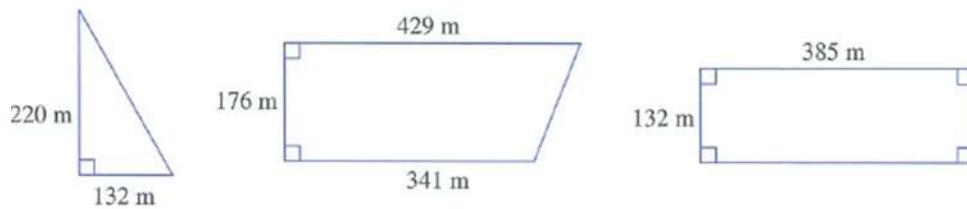


Şekil 1. “Cisimlerin farklı yönlerden görünümü” alt öğrenme alanından bir soru (s. 291, 1.soru)

Çoktan seçmeli olan bu orunun üst kısmında bir yapının farklı yönlerden görünümü verilmiştir. Öğrenciden bu görünümlere uygun yapıyı şıklar arasından bulması istenmektedir. Öğrenci bu durumda farklı perspektiflerin iki boyutlu görüntülerinden yola çıkarak cismin üç boyutlu haline ulaşmalıdır. Dolayısıyla bu soru için öğrencinin uzay ve şekil bilgisine sahip olması gerekir. Bu bağlamda, verilen bir temsilin farklı yönlerden görünümünün incelenip yorumlanması, verilen ifadelerde açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, soruda ne istenildiğinin açık olması ve öğrencinin doğru cevabı şıklar arasından seçmesi yönünden bu soru, 1. seviyeyi yansıtmaktadır.

Singapur’da Marshall Cavendish Education Yayınları 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan ve 3. düzey olarak belirlenen bir soru Şekil 2’de gösterilmektedir.

1. A farmer has three pieces of land as shown below. These lands are exchanged for a new piece of land of area 134 000 m². Find his gain or loss in land area.



Şekil 2. Alan ve Çevre alt öğrenme alanında yer alan soru örneği (s.337, 5.soru)

Bu soruda verilen çokgensel bölgelerin 134.000 metrekarelik bir arazi parçası ile karşılıklı değiştirilmesi söz konusudur. Bu durum sonucunda, arazilerden elde edilecek kazanç veya kaybın hesaplanarak yorum yapılması beklenmektedir. Bu bağlamda, öğrenci verilen



arazilerin alanlarını bulmalıdır. Dolayısıyla üçgen, yamuk ve dikdörtgen şeklindeki arazilerin kapladığı alanları hesaplama ön bilgisine sahip olmalıdır. Daha sonra, değiş-tokuş yapıldığında kazançlı mı zararlı mı çıktığı hakkında karar vermelidir. Öğrenciden kompleks olmayan bir problemin çözümünün yapılması istenmektedir. Bu becerilere sahip bir öğrenci akıl yürütme yoluyla bilgileri yorumlayıp uygun şekilde kullanabilir. Bu durumda öğrenci problemin çözümünde ardışık kararlar vermelidir. Bu düzeyde bulunan öğrenciler, elde ettikleri bulgulardan hareketle doğrudan akıl yürütme yapabildikleri için soru, 3. düzeydedir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 10 yıllık matematik öğretmenidir ve son 5 yıldır Kastamonu'da MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı derslerinde kullandığı matematik ders kitapları hakkında gerekli bilgi ve deneyime sahip olduğu için kitapların güçlü ve zayıf yönlerine hâkimdir. Kitaplarda yer alan soruların analizinde araştırmacı oldukça objektif olmaya çalışmıştır. Ayrıca çalışmanın güvenilirliği için sorular matematik eğitiminde uzman başka bir öğretmeni tarafından da ayrıca değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Bilimsel bir araştırmanın geçerliği bulguların doğruluğunun değerlendirilmesi ile sağlanır (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu nedenle, Türkiye'de ve Singapur'da hâlihazırda ders kitabı olarak kullanılan kitaplarda yer alan sorular araştırmanın amacı kapsamında iki farklı araştırmacı tarafından yaklaşık 6 ay gibi uzun sayılabilecek bir sürede değerlendirilerek geçerlilik sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından her kitap için ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra kodlamalar arasındaki uyum için "Uzlaşma Yüzdesi (P) = görüş birliği (Na)/[görüş birliği (Na)+görüş ayrılığı (Nd)]x100" uzlaşma yüzdesi formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Türkiye'de kullanılan kitap için uzlaşma % 90,90, Singapur kitabı için ise % 90,22 olarak bulunmuştur. Buna göre, araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. İki araştırmacının da uzlaşmadığı sorularda, matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurularak bu sorular da analiz sonuçlarına dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırma kapsamında kitap incelemesi çalışması yürütülmüş olup, araştırmanın etik kurul izni gerektiren bir boyutu bulunmamaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın problemi olan "Singapur ve Türkiye'ye ait 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soruların PISA matematik yeterlik ölçeceğine göre karşılaştırmalı analizleri nasıldır?" sorusuna cevap aramak için yürütülen çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgular, tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 2'de, Türkiye'de kullanılan 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine ve ait oldukları alt öğrenme alanlarına göre frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.



Tablo 2. Türkiye'ye Ait Ders Kitabında Yer Alan Soruların Matematik Yeterlik Düzeyleri

Alt öğrenme alanı	7. sınıf (Türkiye)													
	PISA Matematik Yeterlik Düzeyleri													
	1		2		3		4		5		6		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doğrular ve Açılar	2	5,56	31	86,11	2	5,56	1	2,78	-	-	-	-	36	100,00
Çokgenler	4	3,67	68	62,39	35	32,11	2	1,83	-	-	-	-	109	100,00
Çember ve Daire	13	23,64	30	54,55	12	21,82	-	-	-	-	-	-	55	100,00
Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümü	8	36,36	5	22,73	4	18,18	5	22,73	-	-	-	-	22	100,00
Toplam	27	12,16	134	60,36	53	23,87	8	3,60	-	-	-	-	222	100,00

Tablo 2. incelendiğinde, alt öğrenme alanlarına ait soruların 1., 2., 3. ve 4. düzeylerde olduğu görülürken 5. ve 6. düzeye ait soruların bulunmadığı belirlenmiştir. Tabloya göre; 222 sorudan 27 (% 12,16) tanesi 1. yeterlik düzeyinde, 134 (% 60,36) tanesi 2. yeterlik düzeyinde, 53 (% 23,87) tanesi 3. yeterlik düzeyinde ve 8 (% 3,60) tanesi 4. yeterlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kitapta en fazla soru sayısının 2. düzeye ait olduğu görülmüştür. Kitaptaki soruların yaklaşık % 73'ü alt düzey olarak tanımlanan 1. düzey ve 2. düzey sorulardan oluşmaktadır. Kitaptaki soruların yaklaşık % 27'si orta düzey olarak bilinen 3. düzey ve 4. düzey sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 3'de, Singapur'da kullanılan 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine ve ait oldukları alt öğrenme alanlarına göre frekansları ve yüzde oranları verilmiştir.

Tablo 3. Singapur'a Ait Ders Kitabında Yer Alan Soruların Matematik Yeterlik Düzeyleri

Alt Öğrenme Alanı	7. sınıf (Singapur)													
	PISA matematik yeterlilik düzeyleri													
	1		2		3		4		5		6		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Introducing Geometry (Geometriye Giriş)	2	2,41	47	56,63	18	21,69	14	16,87	2	2,41	-	-	83	100,00
Polygons (Çokgenler)	6	5,77	20	19,23	50	48,08	24	23,08	4	3,85	-	-	104	100,00
Symmetries and Nets of Solid Figures (Simetri ve Katı Cisimlerin Açınımı)	3	6,12	21	42,86	15	30,61	5	10,20	5	10,20	-	-	49	100,00
Area and Perimeter	3	3,19	16	17,02	38	40,43	26	27,66	11	11,70	-	-	94	100,00



(Alan ve Çevre)														
Volume, Surface Area and Density (Hacim, Yüzey Alanı ve Yoğunluk)	3	3,66	14	17,07	28	34,15	28	34,15	8	9,76	1	1,22	82	100,00
Similarity and Congruence (Eşlik ve Benzerlik)	6	8,82	16	23,53	28	41,18	13	19,12	5	7,35	-	-	68	100,00
Toplam	23	4,79	134	27,92	177	36,88	110	22,92	35	7,29	1	0,21	480	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, alt öğrenme alanlarına ait soruların 1., 2., 3., 4. ve 5. düzeylerde olduğu görülürken, 6. düzeye ait sadece bir soru tespit edilmiştir. Tabloya göre; 480 sorudan 23 (% 4,79) tanesi 1. yeterli düzeyinde, 134 (% 27,92) tanesi 2. yeterli düzeyinde, 177 (% 36,88) tanesi 3. yeterli düzeyinde, 110 (% 22,92) tanesi 4. yeterli düzeyinde, 35 (% 7,29) tanesi 5. yeterli düzeyinde ve 1 (% 0,21) tanesi 6. düzeyde yer almaktadır. Bu bağlamda, kitapta 2., 3. ve 4. düzeye ait soru sayılarının dengeli bir şekilde dağıldığı saptanmıştır. Kitaptaki soruların yaklaşık % 33'ü alt düzey olarak tanımlanan 1. düzey ve 2. düzey sorulardan oluşmaktadır. Orta düzey olan 3. ve 4. düzeye ait sorular ise toplam soruların yaklaşık % 60'ını oluşturmaktadır. Üst düzey olarak tanımlanan 5. ve 6. düzeyde ise yaklaşık % 8 kadar soru bulunmaktadır. Yine üst düzey olarak tanımlanan 6. düzeyde 1 soru tespit edilmiştir. Kitaplarda bulunan soruların daha çok 2., 3. ve 4. düzeylerde dengeli şekilde yoğunlaştığı görülmektedir. Kitaptaki sorular, en fazla % 59,80 oranla orta düzeyde yer almaktadır.

Tablo 4. Kitapların PISA Matematik Yeterlik Ölçeği Kapsamında Karşılaştırılması

PISA matematik yeterlik düzeyi	1		2		3		4		5		6		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkiye	27	12,16	134	60,36	53	23,87	8	3,6	-	-	-	-	222	100,0
Singapur	23	4,79	134	27,92	177	36,88	110	22,92	35	7,29	1	0,21	480	100,0

Tablo 4'e göre, Singapur ders kitabında yer alan soruların Türkiye'ye kıyasla daha üst düzey olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, Singapur'da alt düzey olarak kabul edilen 1. ve 2. düzeylere ait soru dağılım yüzdesinin (% 32,71) Türkiye'ye göre (% 72,52) daha düşük olduğu görülmektedir. Singapur'da orta düzey olarak kabul edilen 3. ve 4. düzeylere ait soru dağılım yüzdesinin (% 59,8) Türkiye'ye göre (% 27,47) daha fazla olduğu görülmektedir. Singapur'da üst düzey olarak kabul edilen 5. ve 6. düzeye ait soru sayısı 36 (% 7,5) olarak



bulunmuştur. Türkiye’de ise üst düzey olarak kabul edilen 5. ve 6. düzeye ait soru saptanmamıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın amacı kapsamında her iki ülkenin 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki sorular PISA matematik yeterlik ölçeğine göre incelenmiştir. Buna göre Türkiye’deki matematik ders kitabında soruların en fazla 2. düzeyde olduğu, 5. ve 6. düzeyden soru bulunmadığı görülmüştür. Benzer şekilde İskenderoğlu ve Baki’nin (2011) ilköğretim matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmasını yaptıkları çalışmada da soruların en fazla 2. düzeyde olması elde edilen bu verilerle örtüşmektedir. Singapur’da kullanılan kitapta ise soruların en fazla 3. düzeyde olduğu, ayrıca 5. ve 6. düzeyden soruların bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında Türk ders kitabında alt düzey olarak tespit edilen soruların oranı % 72,52 iken, Singapur 7. sınıfa ait alt düzey soruların oranı % 32,71 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde Türkiye’de 7. sınıfta orta düzey olarak tespit edilen soruların oranı % 27,47 iken, Singapur’da bu oran % 59,80 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Singapur ders kitabında orta düzey soruların ağırlığı daha fazladır. Türkiye’de 7. sınıfta üst düzey olarak kabul edilen 5. ve 6. düzeye ait soruya rastlanmamıştır. Singapur ders kitabında ise üst düzey olarak belirlenen soruların oranı ise % 7,5 olarak ölçülmüştür. Bu bilgiler ışığında, Singapur 7. sınıf ders kitabındaki soruların Türkiye’ye kıyasla daha fazla üst düzey yeterlikler içerdiği söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Reçber (2012), İskenderoğlu ve Baki (2011), Şaban (2019) çalışmalarında Singapur’da kullanılan ders kitaplarında yer alan içeriklerin bilişsel istem düzeylerinin Türkiye’de kullanılan ders kitaplarına kıyasla daha üst düzey olduğunu göstermişlerdir.

Çalışmanın bir başka sonucu olarak, iki kitapta da her kazanım için her düzeyden sorular bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Singapur ders kitaplarında birden fazla konuyu kapsayan, ardışık kararlar gerektiren ve geometriyle ilgili işlenen önceki kazanımları destekleyici sorulara daha sık rastlanmaktadır. Benzer olarak Toprak ve Özmantar (2019) yaptıkları çalışmada Singapur’da kullanılan kitapta Türkiye’de kullanılan kitaba nazaran farklı çözüm yollarının daha fazla olduğu ve modellemelerin daha etkin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Karancı’ya (2011) göre, Singapur matematik kitaplarında önceki ünitelerde yer alan bilgilerin bir sonraki diğer konu içerisinde yeri geldiğinde hatırlatıldığını, konuların bitiminde işlenen konu ile ilgili bütün formüllerin ve önemli bilgilerin özetlendiğini belirtmesi bu sonucu destekler niteliktedir. Diğer bir bulguya göre ise, Singapur’da incelenen soruların birden fazla geometri alt öğrenme alanını kapsadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre, Türkiye’ye ait kitapta soruların ağırlıklı olarak çoktan seçmeli olduğu görülmüş fakat, Singapur’a ait kitapta tüm soruların açık uçlu ve genellikle öncüllü olduğu saptanmıştır. Toprak ve Özmantar’ın (2019) Türkiye ile Singapur’da kullanılan matematik ders kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmada bu çalışmaya paralel olarak, Singapur’daki matematik ders kitabında çözümlü örneklerin görsel temsil ve grafiksel resimlerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak, Toprak (2019) yaptığı çalışmada ise Singapur ders kitabında çözümlü örneklerin daha fazla görsel öge içerdiği, modellemelerin daha çok yer aldığı, farklı çözüm yollarının daha fazla olduğu, Türk ders kitabında ise çoğunlukla günlük hayatı yansıtan çözümlü örneklerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

** Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*



KAYNAKÇA

- CIU (2008). Learning from Singapore. <http://d2lvn0a00hwoiz.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/05/Learning-from-Singapore-Spring-2008.pdf>, Erişim tarihi; 17/09/2020 .
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *The foundations of mixed methods research*. Creswell J, Plano Clark V, editors. *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage, 19-52.
- Çelebi Akkaya, S. (2006). *Van Hiele Düzeylerine Göre Hazırlanan Etkinliklerin İlköğretim Öğrencilerinin Geometri Başarısına ve Tutumuna Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 Ortaöğretim matematik programının revize edilmiş Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402–1418.
- Dindyal, J. (2006). The Singaporean Mathematics Curriculum: Connections to TIMSS. <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/14374>, Erişim Tarihi; 15/09/2020.
- Emin, M. N. (2019, Aralık). *PISA 2018 Sonuçları Nasıl Okunmalıdır?* Sayı: 251, www.setav.org, Erişim tarihi; 29/08/2020.
- Erbaş, A. K., Alacacı, C., & Bulut, M. (2012). A comparison of mathematics textbooks from Turkey, Singapore, and the United States of America. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2324-2329.
- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Johansson, M. (2003). Textbooks in mathematics education: A study of textbooks as the potentially implemented curriculum. Doktora tezi, Lulea University of Technology Department of Mathematics.
- Karancı, O. (2011). *7. ve 8. sınıf Türkiye ve Singapur matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulm, G. (1999). *Evaluating Mathematics Textbooks*. Basic Education, 43 (9).
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. <https://timssandpirls.bc.ed>, Erişim Tarihi; 17/09/2020.
- Olkun, S., & Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS) nedir? Neyi sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler. *İlköğretim Online*, 2(1), 28-35.



- Özdoğan, S. (2010). *Türkiye, Singapur ve Amerika ülkelerinden seçilen 6 , 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında çevre, alan ve hacim konularının karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Ankara.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir Ders İmecesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, N., & İkikardeş, N. (2004). Matematik eğitiminde işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi. Standart: Teknik ve Ekonomik Dergi, 8, 51–55.
- Reçber, H. (2012). Türkiye 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin programdakilerle ve ülkeler arası karşılaştırılması. *Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Sadoski, M. (2001). “Resolving the Effects of Concreteness on Interest, Comprehension and Learning Important Ideas From Text”. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 3.
- Seguin, R. (1989). The elaboration of school textbooks: Methodological guide. *Division of educational sciences, Contents, and Methods of Education, UNESCO*. 1- 66.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. C. Ü., Sosyal Bilimler Dergisi, 28(1), 49–54.
- Soh, C. K. (2008). *An overview of Mathematics Education in Singapore*. Z. Usiskin & E. Willmore (Eds.), *Mathematics Curriculum in Pacific Rim Countries-China, Japan, Korea, and Singapore: Proceedings of a conference (Research in mathematics education)*. Charlotte: Information Age Publishing, 23-36.
- Şaban, H. İ. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Toprak, Z., & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Çözümlü Örnekler ve Sorular Açısından Karşılaştırmalı Analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 539-566.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, <https://www.ids.ac.uk/>.
- Watanabe, T. (2014). Transformation of Japanese elementary mathematics textbooks: 1958–2012. Y. Li, E. A. Silver, S. Li, (Eds.), *Transforming mathematics instruction*. London: Springer International Publishing, (ss. 199-215).
- Wong, K. Y., & Lee, N. H. (2009). Singapore Education and Mathematics Curriculum. In W. K. Yoong L. P. Yee, B. Kaur, F. P. Yee, & N. S. Fong (Eds.), *Mathematics education: the Singapore journey*, World Scientific Publishing: Singapore, 13-47.



- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yılmaz, A., Seçken, N., & Morgil, İ. (1998). Lise 11. Sınıf Kimya Ders Kitaplarının Kimya Eğitimine Uygunluklarının Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 73-83.
- Yoong, W. K. & Hoe, L. N. (2009). *Singapore education and mathematics curriculum* W., K. Yoong, L.P. Yee, B. Kaur, F.P. Yee, N. S. Fong (Eds.) Mathematics education: The Singapore journey. World Scientific Publishing: Singapore, 13-47.
- Yücel, C., Karadağ, E., & Turan, S. (2013). TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir*.
- Yüksel, E. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

Introduction

There are different studies in the literature comparing the mathematics textbooks used in Turkey and Singapore. In this context, according to Toprak and Özmantar (2019), Turkish and Singaporean textbooks do not contain comprehensive examples and there are no questions that encourage students to try. In his study, Karancı (2011) pointed out that there are more examples of compelling students to use technology in mathematics lessons in Singapore textbooks compared to Turkish textbooks. Özdoğan (2010) showed in his study that subjects related to environment, area, and volume are covered more comprehensively in mathematics textbooks used in Turkey compared to those in Singapore. According to Erbaş, Alacacı & Bulut (2012), the subject content of Singapore books is low, but the use of visual elements is rich. When similar studies are evaluated, no study has been found that compares the mathematics textbooks taught in Singapore and Turkey in terms of the difficulty level of the questions they contain. For such a comparison study, it would be meaningful to examine the textbooks of Singapore, which stands out with its success in PISA exams, in terms of PISA mathematics proficiency levels. "PISA Mathematics Proficiency Scale" was developed by PISA in 2003 and consists of six proficiency levels. The purpose of such an examination is to reveal the similarities and differences between the questions in the books rather than trying to explain the success levels of countries in international exams with textbooks. Thus, with this study, it will be possible to contribute to the development of the content of the textbooks used especially in Turkey.

Purpose

In this context, the study aims to make a comparative analysis of the questions in the geometry and measurement learning field of the 7th-grade mathematics textbooks of Singapore and Turkey according to the PISA mathematics proficiency scale.



Problem Statement

The problem of the study is "How is the comparative analysis of the questions in the geometry and measurement learning field of the 7th-grade mathematics textbooks of Singapore and Turkey according to the PISA mathematics proficiency scale?"

Method

Since the research is a book review study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used here. Written texts related to the subject examined in document analysis are carefully and systematically analyzed (Yıldırım & Şimşek, 2005; Wach, 2013). In this study, mathematics textbooks taught to 7th-grade students in the 14-15 age group, where the PISA exam is applied, were selected. In this context, according to the convenience sampling method, the book belonging to "Ekoyay" Publishing used by the researcher, who is a teacher in his lessons, and the books belonging to "Marshall Cavendish Education" Publishing, which were obtained from Singapore within the framework of a project, was preferred. Both books are currently taught as textbooks in the countries they belong to. The researcher has been a mathematics teacher for 10 years and has been working in a secondary school in Kastamonu for the last 5 years. Therefore, since the researcher has the necessary knowledge and experience about the mathematics textbooks he uses in his lessons, he has a command of the strengths and weaknesses of the books. The researcher tried to be quite objective in the analysis of the questions in the books. In addition, for the reliability of the study, the questions were also evaluated by another teacher who is an expert in mathematics education. The questions in the books that are currently used as textbooks in Turkey and Singapore were evaluated by two different researchers within the scope of the purpose of the research in a long period of approximately 6 months and their validity was ensured. The data obtained from the research were made separately for each book by two different researchers. The agreement was found to be 90.90% for the book used in Turkey, and 90.22% for the Singapore book. Accordingly, it can be said that the research is reliable. In the questions on which the two researchers could not agree, the opinion of an academician who is an expert in mathematics education was consulted, and these questions were also included in the analysis results.

Findings

The findings obtained as a result of the studies carried out to seek answers to the questions of the research were interpreted in tables.

Conclusion and Suggestions

According to the results of the research, it was seen that the questions in the mathematics textbook in Turkey were at the 2nd level at most, and there were no questions from the 5th and 6th levels. Similarly, in the study of İskenderoğlu and Baki (2011) in which they classified the questions in the primary school mathematics textbook according to the PISA mathematics proficiency levels, the fact that the questions were at the 2nd level at most corresponds to these data. In the book used in Singapore, it was determined that the questions were at the 3rd level at most, and there were also questions from the 5th and 6th levels. Within the scope of the research, the rate of low-level questions in the Turkish textbook was 72.52%, while the rate of low-level questions belonging to the 7th grade in Singapore was determined as 32.71%. Likewise, while the rate of questions determined as medium level in



the 7th grade in Turkey is 27.47%, this rate is determined as 59.80% in Singapore. Therefore, the weight of intermediate questions is higher in the Singapore textbook. In Turkey, there were no questions belonging to the 5th and 6th levels, which are considered as high-level in the 7th grade. In the Singapore textbook, the rate of questions determined as the high level was measured as 7.5%. In the light of this information, it can be said that the questions in the Singapore 7th grade textbook contain more high-level competencies compared to Turkey. Parallel to this result, Reçber (2012), İskenderoğlu and Baki (2011), şaban (2019) showed that the cognitive demand levels of the content in the textbooks used in Singapore are higher than the textbooks used in Turkey



2018-2023 Yılları Arasında Yapılan İlkokul Fen Bilimleri Dersine Yönelik Deneysel Çalışmaların İncelenmesi

Gülşah SUBAŞI

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0001-6234-0826>

Email: gacikgoz@yildiz.edu.tr

Türü: Derleme Makalesi (Alındı: 25.04.2023 - Kabul: 24.06.2023)

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkököl fen bilimleri dersine yönelik yapılmış deneysel çalışmaların detaylı bir şekilde analiz edilmesidir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2018-2023(Ocak) yılları arasında yayınlanan ilgili makaleler taranmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre, fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla 2020 ve 2022 yıllarında görölmektedir. Çalışmalar çoğunlukla 4. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Yapılan deneysel çalışmalarda başarı testleri ve tutum ölçekleri en fazla kullanılan veri toplama araçlarından olmuştur. Çalışmalarda birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır ve araştırma sonuçları incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun olumlu sonuçlandığı tespit edilmiştir. Buna göre çalışmalarda edinilen sonuçlara göre farklı yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından kullanılabilir. Ayrıca ilerleyen yıllarda yeni yöntem ve teknikler araştırılabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen, ilkököl, deneysel, doküman analizi



Investigation of Experimental Studies on Primary School Science Course Between 2018-2023

Abstract

The aim of this study is to analyse the experimental studies conducted for the primary school science course in detail. The document analysis method was used in the study. In January 2018-2023 (Dec), the related articles published between the years were scanned and the obtained data were subjected to content analysis. According to the research findings, the studies conducted in the field of natural sciences are mostly seen in the years 2020 and 2022. The studies were mostly conducted with fourth grade students. Achievement tests and attitude scales have been one of the most used data collection tools in the experimental studies conducted. Many methods and techniques have been used in the studies, and when the research results are examined, it has been found that the majority of the studies have positive results. Accordingly, according to the results obtained in the studies, different methods and techniques can be used by teachers. In addition, new methods and techniques can be researched in the following years.

Keywords: Science, primary school, experimental, document analyse



Giriş

Antik çağlardan günümüze dek öğretilecek konuları belirlemek için kullanılan eğitim programları pek çok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Şardağ, 2020). Tyler (1957) tarafından eğitim programı “eğitsel amaçlara erişmek için okul tarafından planlanan ve idare edilen öğrenme deneyimleri” olarak tanımlanırken Varış (1998), “bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttükleri tüm etkinlikler” olarak ifade etmiştir. (akt. Şardağ, 2020). Eğitim programlarının tüm öğrenim yaşantılarını kapsayan bir yapı olduğundan söz edilebilir. Öğretim programları ise yalnızca bir dersi kapsayan “okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2020). Öğretim programları, içerisinde amaçları, perspektifi, içeriği ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını barındırmaktadır (MEB, 2018). İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri derslerinde de öğretim programlarından yararlanılmaktadır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde Fen Bilimleri derslerinde aktif olarak kullanılan öğretim programı 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Fen Bilimleri öğretim programı bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini vizyon edinmiştir. Fen okuryazarı birey vizyonu doğrultusunda alt amaçlara da yer verilmektedir. Bunlar özetle; temel bilgileri kazanmak, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımı benimseyerek sorunlara çözüm üretmek, sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek, günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk almak ve yaşam becerilerini kullanmak, kariyer bilinci geliştirmek, güvenli çalışma bilinci oluşturmak, doğada ve yakın çevresindeki olaylara karşı ilgi ve merak uyandırmak, muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek son olarak evrensel ahlak, milli ve kültürel değerlerinin benimsenmesi sağlamak (MEB, 2018). Tüm bu amaçlarla hazırlanan öğretim programında disiplinler arası bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Bunun yanı sıra derslerin öğrenciyi temel alan yöntemlerle yürütülmesi de tavsiye edilmektedir. Fen Bilimleri derslerinde öğretmene teşvik edici, yönlendirici roller yüklenirken öğrenciden araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolleri beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik akademik başarı, ilgi, tutum ve motivasyonlarını arttırmak; bilimsel süreç becerilerini ve yaşam becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanmıştır (MEB, 2018). Bu çalışmada 2018-2023(Ocak) yılları arasında ilkokul düzeyinde fen bilimine yönelik yapılmış deneysel çalışmaların detaylı analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında literatürde yer alan çalışmaların ortaya çıkarılması, fen bilimleri alanında çalışan araştırmacılar için yol gösterici olması ve ele alınan çalışmaların sonuçlarına göre kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitim sistemine kazandırılması açısından önem göstermektedir.

Araştırmanın Soruları

Araştırma kapsamında ilkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında yapılan deneysel çalışmalara ilişkin şu sorular dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir:



1. İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında 2018-2023(Ocak) yılları arasında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında 2018-2023(Ocak) yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan örneklemelerin dağılımı nasıldır?
3. İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında 2018-2023(Ocak) yılları arasında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
4. İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında 2018-2023(Ocak) yılları arasında yapılan çalışmalarda hangi değişkenler kullanılmıştır?
5. İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında 2018-2023(Ocak) yılları arasında yapılan çalışmalar nasıl sonuçlanmıştıır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın verilerini oluşturan birincil veya ikincil kaynakların elde edilmesi, sorgulanması, incelenmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2021). Bu yöntem basılı ve/veya elektronik materyalleri incelemek ve değerlendirmek için sistematik bir işlemdir. Doküman inceleme yönteminin hem bir veri toplama yöntemini hem de bir analiz biçimini ifade ettiği söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın dokümanlarını 2018-2023(Ocak) yılları arasında ilkököl düzeyinde fen bilimleri dersinde yapılmış deneysel çalışmalara taranarak ulaşılan toplam 19 makale oluşturmuştur. Ulaşılan makaleler incelenmiş yıl, örneklem, veri toplama araçları, değişkenler ve araştırma sonuçları bağlamında elde edilen veriler kategorize edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek istatistiksel verilere ulaşılmış ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde doküman inceleme yoluyla elde edilen makaleler çeşitli kategoriler bağlamında incelenerek istatistiksel verilere ulaşılmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale	f
2018	M1, M2, M3	3
2019	M4, M5, M6	3
2020	M7, M8, M9, M10, M11	5
2021	M12, M13, M19	3
2022	M14, M15, M16, M17, M18	5
2023	-	0
Toplam		18



Araştırma kapsamında ilkököl fen bilimleri alanında yapılmış deneysel çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre, en fazla çalışmaya 2020 ve 2022 yıllarında rastlanmaktadır. 2018 ve 2019 ve 2021 yıllarında üç çalışmaya rastlanmıştır. 2023 yılının Ocak ayında ise çalışma yapılmamıştır.

Tablo 2. Araştırmalarda Kullanılan Örneklemeler

Örneklem	Makale	f
3. sınıf	M1, M2, M5, M14, M15	5
4. sınıf	M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M16, M17, M18, M19	14

İlkököl fen bilimleri alanında yapılmış deneysel çalışmaların örneklemeleri incelendiğinde 3. sınıfların örneklem aldığı beş çalışma, 4. sınıfların örneklem alındığı 14 çalışma tespit edilmiştir. Bu anlamda yapılan çalışmalar genellikle 4. sınıf düzeyinde olmuştur.

Tablo 3. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	Makale	f
Başarı testi	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M17, M19	16
Tutum ölçeği	M3, M4, M7, M8, M9, M10, M13, M15, M19	9
Görüş anketi	M2, M5	2
Başarı duyguları ölçeği	M6	1
Yapılandırılmış öğrenci günlükleri	M6	1
Kalıcılık testi	M7,	1
Bilimsel süreç becerileri testi	M8, M9	2
Kavram yanılgısı tespit testi	M8	1
Holistik argüman puanlama ölçeği	M11,	1
Üstbilişsel farkındalık ölçeği	M13	1
Karar verme becerisi ölçeği	M16	1
Araştırmacı günlükleri	M16	1
Gerçek hayat problemleri	M18	1

Yapılan deneysel çalışmalarda verilerin toplanması amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının çoğunluğunu başarı testi oluşturmaktadır. Yapılan deneysel çalışmaların 16'sında bağımlı değişkenin akademik başarıyı etkileyip etkilemediği test edilmiştir. Bu nedenle başarı testleri en fazla kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Akademik başarının yanı sıra öğrenci tutumu da yapılan çalışmalarda test edildiğinden tutum ölçeklerinin başarı testlerinden sonra en fazla kullanılan veri toplama aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları ise ölçülmek istenen özelliğe göre değişiklik göstermiştir.

Tablo 4. Araştırmalara Konu Olan Değişkenler

Değişken	Makale	f
Beyin temelli öğrenme	M1, M6	2
Yaratıcı drama	M2	1
Deneyler	M3	1
Laboratuvar destekli öğretim	M4	1
Bilim merkezleri	M5	1
Güncel bağlam temelli öğretim	M7	1



5E modeli	M8	1
Tahmin et-gözle-açıkla stratejisi	M9	1
Oyun temelli öğretim	M10, M19	2
Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme	M11, M17	2
Bilimsel sorgulamaya dayalı öğretim	M12	1
Dijital deneyler	M13	1
Yavaş geçişli animasyon	M14	1
Dijital kavram haritası	M14	1
Bilimsel hikâyeler	M15	1
Otantik öğrenme	M16	1
Jigsaw II tekniği	M18	1

Yeni Fen Bilimleri Öğretim Programının (2018) yayınlanmasından sonra yapılmış deneysel çalışmalar incelendiğinde son yıllarda fen öğretimi konusunda en çok hangi konuların ele alındığı görülmektedir. Bu anlamda, fen öğretimi konusunda birçok yöntemin, aracın veya materyalin ele alındığı söylenebilir. Beyin temelli öğrenme, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ve oyun temelli yöntemi en çok araştırılan yöntemlerden olmuştur. Ayrıca ele alınan diğer değişkenlerde incelenen makalelerde bir defa görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmalara İlişkin Sonuçlar

Bağımsız Değişken(ler)	Bağımlı Değişken(ler)	Sonuç
Beyin Temelli Öğrenme	Akademik Başarı	Anlamli fark bulunamamıştır.
Yaratıcı Drama	Akademik Başarı	Pozitif yönde anlamli
Basit Araç Gereçlerle Deneyler	Tutum Akademik Başarı Kalıcılık	Pozitif yönde anlamli
Laboratuvar Destekli Öğretim	Tutum Akademik Başarı	Pozitif yönde anlamli
Bilim Merkezleri	Motivasyon Akademik Başarı	Anlamli fark bulunamamıştır.
Beyin Temelli Öğrenme	Akademik Başarı Başarıya Yönelik Duygular	Pozitif yönde anlamli Dersten sıkılma ve endişe duyma düzeyinde negatif yönde anlamli
Güncel Bağlam Temelli Öğretim	Tutum Akademik Başarı Kalıcılık	Pozitif yönde anlamli
5E Öğrenme Modeli	Akademik Başarı Bilimsel Süreç Becerileri Tutum	Bilimsel süreç becerileri bakımından pozitif yönde anlamli
Tahmin Et-Gözle-Açıkla	Akademik Başarı Bilimsel Süreç Becerileri Tutum	Akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri bakımından pozitif yönde anlamli
Oyun Temelli Öğretim	Akademik Başarı Tutum Kalıcılık	Pozitif yönde anlamli
Argümantasyon Tabanlı Öğrenme	Akademik Başarı Argümantasyon Kalite Düzeyi	Pozitif yönde anlamli, Orta düzey kalite



Bilimsel Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	Akademik Başarı	Pozitif yönde anlamlı
Dijital Deneyler	Akademik Başarı	Pozitif yönde anlamlı
Yavaş Geçişli Animasyon, Dijital Kavram Haritası	Tutum Üstbilişsel Farkındalık	Pozitif yönde anlamlı
Bilimsel Hikâyeler	Akademik Başarı	Pozitif yönde anlamlı
Otantik Öğrenme	Karar Verme Becerisi Tutum	Anlamlı fark bulunamamıştır.
Argümantasyon Yöntemi	Akademik Başarı	Anlamlı fark bulunamamıştır.
Jigsaw II Tekniği	Gerçek Hayat Problemlerini Çözme Becerisi	Pozitif yönde anlamlı

2018-2023(Ocak) yılları arasında ilkokul fen bilimleri alanında yapılmış olan deneysel çalışmaların bulguları incelendiğinde çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmaların dördünde anlamlı fark bulunamamıştır. Anlamlı fark bulunamayan konular ise; Beyin Temelli Öğrenme, Bilim Merkezleri, Otantik Öğrenme ve Argümantasyon Yöntemidir. Ancak Beyin Temelli Öğrenme, Laboratuvar Destekli Öğretim ve Argümantasyon Yöntemi ile yapılmış ve pozitif yönde anlamlı fark tespit edilmiş çalışmalarda bulunmaktadır. Araştırmada yer alan diğer konu başlıklarında ise pozitif yönde anlamlı fark tespit edilmiştir. Dolayısıyla fen bilimleri alanında yapılan deneysel çalışmaların çoğunda olumlu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada güncel fen bilimleri öğretim programının yayınlandığı yıl itibariyle yapılmış deneysel çalışmaların tespit edilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsam 2018-2023(Ocak) yılları arasında ilkokul fen bilimleri alanında yapılmış deneysel çalışmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda 18 makale tespit edilmiştir. Tespit edilen makaleler detaylı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Tespit edilen makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2018 ve 2019 yıllarında üçer, 2020 ve 2022 yıllarında beş, 2021 yılında iki çalışmanın olduğu gözlenmiştir. 2023 yılının Ocak ayında ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna göre, ilkokul fen bilimleri alanında yapılan çalışmaların 2020 ve 2022 yıllarında olduğu söylenebilir. 2018 yılında yalnızca üç çalışmanın (Palavan, 2018; Oğuz-Namdar vd., 2018; Uyanık, 2018) yapılmış olması programın yeni olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. 2021 yılında ise iki çalışma (Yılmaz ve Öztürk, 2021; Eyecioğlu ve Yeşilyurt, 2021) bulunmaktadır. Tüm dünyayı etkileyen COVID-19 salgınının çalışmaların azalmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmaların örneklemi incelendiğinde genellikle 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin örnekleme alındığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların 13'ü 4.sınıf öğrencilerini örnekleme alırken yalnızca beşi 3.sınıf öğrencilerini örnekleme aldığı tespit edilmiştir. Çoğunlukla 4.sınıf öğrencilerinin seçilmesinde öğrencilerin gelişim düzeyleri, yaşları belirleyici faktör olmuş olabilir.



Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en fazla başarı testi ($f=15$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Başarı testleri, incelenen çalışmalar doğrultusunda uygulanan öğretim modeli veya kullanılan materyallerin öğrencinin akademik başarısına ne derece etki ettiğini tespit etmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından olduğu söylenebilir. Araştırmalar, testlerin öğrencilerin belirli bir konu ya da kavram hakkındaki anlama seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan en yaygın ölçme aracı olduğu göstermektedir (Akbulut ve Çepni, 2013). Başarı testlerinden sonra en çok kullanılan veri toplama aracı ise tutum ölçekleridir ($f=8$). Tutumlar, bireylerin davranışlarının ölçülmesinde belirleyici bir role sahiptir. Hem sosyal algıları hem de davranışları etkileyen tutum, bireyin nesnelere, insanlar veya olaylar hakkında olumlu/olumsuz değerlemesini ifade eder (Üstüner, 2006). Literatür incelendiğinde çeşitli çalışmalarda öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının genel olarak olumsuz olduğu ve pozitif tutumlarında giderek azaldığı görülmektedir (Uyanık, 2018). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğrencilerde fen bilimlerine yönelik pozitif tutum oluşturma veya artırma amaçlandığı ve tutumlardaki değişimi gözlemek için tutum ölçeğinin kullanıldığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların amacına göre farklı veri toplama araçları da kullanılmıştır.

İlkokul düzeyinde Fen Bilimleri alanında yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde farklı yöntem ve materyallerin akademik başarı, tutum, beceri ve farkındalığı artırmak amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Çeşitli yöntem ve materyallerin kullanılmasına karşın en fazla kullanılan yöntem beyin temelli öğrenme ($f=2$) ve argümantasyon tabanlı öğrenme ($f=2$) olmuştur (Kara vd., 2020; Kurt vd., 2022; Palavan, 2018; Üçüncü & Sakız, 2019). Kullanılan diğer materyal ve yöntemler ise, deneyler, bilim merkezleri, dijital deneyler, animasyonlar, bilimsel hikâyeler, yaratıcı drama, laboratuvar destekli öğretim, güncel bağlam temelli öğretim, 5E modeli, tahmin et-gözle-açıkla stratejisi, oyun temelli fen, bilimsel sorgulamaya dayalı öğretim, otantik öğrenme ve jigsaw II tekniği olmuştur.

Son olarak yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla pozitif yönde anlamlı sonuçlara ($f=13$) ulaşılmıştır. Bu durumda uygulanan yöntem ve kullanılan materyallerin etkililiğinden söz edilebilir. “Beyin Temelli Öğrenme” yönteminin kullanıldığı 2 farklı çalışmada iki farklı sonuç elde edilmiştir. Palavan’ın (2018) çalışmasında beyin temelli öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın Üçüncü ve Sakız (2019) beyin temelli öğrenmenin akademik başarıyı olumlu etkilediğini tespit etmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Gözüyeşil (2012) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında beyin temelli öğrenmenin öğrencinin akademik başarısını olumlu bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Şenel-Çoruhlu ve arkadaşları (2016) beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin akademik başarıyı deney grubu lehine anlamlı ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Genel olarak beyin temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmalardan elde edilen bir diğer sonuç ise yaratıcı dramının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğudur (Oğuz-Namdar vd., 2018). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarında birçok çalışma incelenerek



karşılaştırmalar yapılmış ve derslerde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Akdemir ve Karakuş, 2016; Ulubey ve Toraman, 2015). Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemi akademik başarıyı arttırmada etkili bir yöntemdir.

Basit araç-gereçlerle yapılan deneyler ve dijital deneylerin öğretimde kullanıldığı çalışmalarda bu materyallerin akademik başarıyı ve tutumu pozitif yönde etkilediği incelenen çalışmalarda görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Ateş ve Eryılmaz (2011) basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fen bilimleri derslerine yönelik akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak elde edilen bulgulara göre incelenen çalışmalarda laboratuvar destekli öğretimin akademik ve başarı ve tutum üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılmaktadır (Bilir ve Uyanık, 2019). Laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı üzerindeki pozitif etkisi yapılan birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Altınok, 2011; Yavuz ve Akçay, 2017). Bu bağlamda laboratuvar destekli öğretimin fen bilimleri dersinde akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda fen bilimleri öğretiminde bilim merkezlerinin öğrencinin motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bozdoğan ve Yalçın (2006), 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu ile bilim merkezinde gerçekleştirilen deneysel çalışma sonucunda öğrencilerin fenne karşı ilgilerini arttırdığı görülmüştür. Benzer şekilde Çıgırık ve Özkan (2016) bilim merkezinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve akademik başarı düzeyleri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre fen bilimleri öğretiminde bilim merkezlerinin kullanılmasının başarı ve motivasyonu arttırmada önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Fen bilimleri alanında kullanılan bir diğer yöntem ise güncel bağlam temelli öğretim olmuştur. İncelenen çalışmalara göre güncel bağlam temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumunu pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca kalıcılığı arttırdığı da gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde bağlam temelli yaklaşımla fen öğretiminin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Acar ve Yaman, 2011; Demircioğlu vd., 2018; Kabuklu ve Kurnaz, 2019). Güncel bağlam temelli öğretimin akademik başarı ve tutumu arttırmada etkili bir yöntem olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde fen bilimleri derslerinde 5E öğrenme modelinin akademik başarı, tutum ve bilimsel süreç becerilerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Demir ve Emre, 2020). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Aktaş (2013), 5e öğrenme modeli, işbirlikli öğrenme modeli ve geleneksel yöntemi akademik başarı açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda 5e öğrenme modeli ile işlenen derslerde akademik başarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 5e öğrenme modelinin kullanıldığı başka bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı bir artış gözlenmiştir (Güleç ve Orhan, 2022). Bu bağlamda 5e öğrenme modelinin benimsendiği fen bilimleri derslerinde öğrencilerin akademik başarısı ve tutumu artmaktadır.

Öğrencilerin tahmin et-gözle-açıkla stratejisine dayalı olarak yürütülen derslerde akademik başarılarının ve bilimsel süreç becerilerinin pozitif yönde etkilendiği incelenen çalışmalarda



görülmektedir (Arslan ve Emre, 2020). Benzer şekilde tahmin et-gözle-açıkla stratejisine dayalı yaklaşımla hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmektedir (Bilen ve Aydoğdu, 2012). Yaşar ve Baran'ın (2020) lise öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada da oyunla desteklenmiş tahmin et-gözle-açıkla stratejisine dayalı etkinliklerinin öğrencilerin başarı puanlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri derslerinde akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini arttırmak amacıyla tahmin et-gözle-açıkla stratejisinin kullanılabileceği söylenebilir.

İncelenen çalışmalarda oyun temelli öğretimin akademik başarı ve tutumu pozitif yönde etkilediği ve kalıcılığı arttırdığı görülmektedir (Şentürk,2020: Şentürk ve Akar, 2021). Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, fen öğrenimine yönelik motivasyonları ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Çavuş-Güngören,2019). Boyraz ve Serin (2016) oyun temelli fiziksel etkinliklerin kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimine etkisini incelemiştir. Buna göre ilkokul öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Elde edilen verilere göre argümantasyon tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik iki farklı sonuçla karşılaşılmaktadır. Kara ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında argümantasyon tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi tespit edilirken Kurt ve arkadaşları (2022) anlamlı bir farka ulaşamamışlardır. Argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı araştırmalara yönelik yapılan bir tematik analiz çalışmasında incelenen 50 çalışmanın 45'inde argümantasyon tabanlı öğrenmenin akademik başarı üzerinde pozitif etkisinin olduğu belirtilmektedir (Bağ ve Çalık, 2017). Çalışmalar bağlamında argümantasyon tabanlı öğrenmenin etkili bir yöntem olduğundan söz edilebilir.

Araştırmalarda karşılaşılan bir diğer öğretim yöntemi olan bilimsel sorgulamaya dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Öztürk, 2021). Literatür incelendiğinde benzer şekilde sorgulamaya dayalı öğretimin fen bilimleri dersi akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucu ile karşılaşılmaktadır (Varlı ve Uluçınar-Sağır, 2019). Kaya ve Yılmaz (2016) da sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Buna göre bilimsel sorgulamaya dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde pozitif etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda fen bilimleri derslerinde bilimsel hikâye kullanımının öğrencinin akademik başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alptekin ve Demirci-Güler, 2022). İpek (2019) de bilimsel hikâyelerle desteklenen fen derslerinin yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bilimsel hikâye kullanımının başarı, motivasyon ve bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardeş ve Şahin (2020) de benzer şekilde bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığını tespit etmişlerdir.

İncelenen çalışmalarda fen bilimleri dersinde otantik öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencini karar verme becerisine ve tutumuna etkisi incelenmiş fakat anlamlı fark bulunamamıştır (Sellüm ve Bektaş, 2022). Ancak literatürdeki çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Buna göre otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin



derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Aynas, 2018). Bu durumda sonuçlarda farklılığın gözlenmesinin sebepleri irdelenebilir.

Son olarak elde edilen çalışmalarda kullanılan jigsaw II tekniğinin gerçek hayat problemlerini çözme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kandemir ve Apaydın, 2022). Literatüre bakıldığında jigsaw II tekniğinin akademik başarı ve bilginin kalıcılığı yönünde olumlu etkiye sahip bir teknik olarak ifade edilmektedir (Avşar ve Alkış, 2007; Koç, 2013). Bu anlamda incelenen çalışmalarda ve literatürde yer alan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin çoğunlukla pozitif yönde olumlu etkiye sahip oldukları söylenebilir.

Öneriler

Öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik akademik başarı, tutum, motivasyon ve bilgilerin kalıcılığını arttırmak amacıyla fen bilimleri derslerinde bu yöntem ve teknikler tercih edilebilir. İlerleyen dönemlerde yapılacak olan çalışmalarda yeni yöntem ve tekniklerin tasarlanarak etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Acar, B., Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 40:01-10.

Akbulut, H. İ., Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: ilköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1):18-44.

Akdemir, H., Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. International Journal of Active Learning, 1(2):55-67.

Aktaş, M. (2013). 5e öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(3):37-58.

Alptekin, İ., Demirci Güler, M. P. (2022). Bilimsel Hikâyelerle Desteklenen Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3):1041-1061. DOI: 10.17240/aibuefd.2022..-1097144

Altınok, M. S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine ısı ve sıcaklık konusunun laboratuvar yöntemiyle öğretilmesinin başarıya etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi.

Arslan, M., Emre, İ. (2020). Tahmin et-gözle-açıkla stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve bilime yönelik tutumları üzerindeki etkileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(14):79-89. DOI: 10.29129/inujse.786351



Ateş, Ö., Eryılmaz, A. (2011). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1):1-22.

Avşar, Z., Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi "birleştirme I" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2):197-203.

Aynas, N. (2018). Fen bilimleri dersinde otantik öğrenme uygulamalarının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Bağ, H., Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(190):281-303. DOI: 10.15390/EB.2017.6845

Bilen, K., Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1):49 -69.

Bilir, S., Uyanık, G. (2019). İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2):122-136.

Boyraz, C., Serin, G. (2015). İlkokul düzeyinde oyun temelli fiziksel etkinlikler yoluyla kuvvet ve hareket kavramlarının öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 89-101.

Bozdoğan, A. E., Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fenne karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2):95-114.

Çıgırık, E., Özkan, M. (2016). Bilim Merkezi'nde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2):279-301.

Demir, Y., Emre, İ. (2020). The effect of learning activities based on 5E learning model on 4th grade science teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3):573-586. DOI: 10.17860/mersinefd.750957

Demircioğlu, H., Bektaş, F., Demircioğlu, G. (2018). Sıvıların özellikleri konusunun bağlam temelli yaklaşımla öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33):13-25.



Eyecioğlu, E., Yeşilyurt, M. (2021). Dijital deneylerin fen bilimleri dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1):29-35. DOI: 10.52122/nisantasisbd.927422

Gözüyeşil, E. (2012). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Güleç, S., Orhan, A. T. (2022). 5E öğrenme modeli uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, ekolojik ayak izi farkındalıklarına ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına etkisi. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 3(2):410-441. DOI: 10.54637/ebad.1163567

İpek, Y. (2019). Fen eğitiminde bilimsel hikâye kullanımının ilkökul öğrencilerinin çeşitli değişkenlerine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kabuklu, Ü. N., Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış bağlam temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. Asya Öğretim Dergisi, 7(1):32-53.

Kara, S., Yılmaz, S., Kınır, S. (2020). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon kalite düzeylerine etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(3):1253-1267. DOI: 10.24106/kefdergi.3785

Kardaş, S., Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (7): 222-234. DOI: 10.21733/ibad.686456

Koç, Y. (2014). Fen bilimleri dersinin öğretiminde jigsaw II tekniğinin etkisi/ The effects of the jigsaw II in teaching of science lesson. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24):165-179.

Kurt, K., Apaydın, Z., Kandemir, M. A. (2022). Fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin Bloom’un taksonomisine göre değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9):54-66.

Oğuz-Namdar, A., Bülbül, A., Çankal, A. O., (2018). Yaratıcı drama ile canlılar dünyasına yolculuk. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2):1404-1422. DOI: 10.29299/kefad.2018.19.02.009

Özkan, U. B., (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. 4. Bs, Pegem Akademi Yayıncılık.



Palavan, Ö. (2018). Fen bilimleri dersinde beyin temelli öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(3): 1437-1456.

Sellüm, F. S., Bektaş, M. (2022). İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersinde otantik öğrenme. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(35):1026-1059. DOI: 10.35675/befdergi.949021

Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S., Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: ışık ve ses ünitesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1):104-132.

Şentürk, C. (2020). Oyun temelli fen öğrenme yaşantılarının akademik başarıya, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 49(227):159-194.

Şentürk, S., Akar, C. (2021). Oyun temelli öğretimin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin “maddenin özellikleri” ünitesindeki öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal), 5(Eğitim Özel Sayısı):38-48. DOI:10.29345/futvis.163

Ulubey, Ö., Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32):195-220.

Uyanık, G. (2018). Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fen bilimleri dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9(16):600-624. DOI: 10.26466/opus.462761

Üçüncü, G., Sakız, G. (2019). Beyin temelli öğrenmenin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve başarıya yönelik duyguları üzerine etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1):345-378. DOI: 10.19171/uefad.533251

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Educational Administration: Theory and Practice, 45:109-127.

Varlı, B., Sağır, Ş. U. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üstbilgi farkındalığına etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2):703-725. DOI: 10.17152/gefad.407417

Yaşar, Ş., Baran, M. (2020). Oyunlarla desteklenmiş tga (tahmin et-gözle-açıkla) yöntemine dayalı etkinliklerin 10.sınıf öğrencilerinin fizik başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52(52):420-441. DOI: 10.15285/maruaebd.651074

Yavuz, S., Akçay, M. (2017). Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1):39-48.



Yazıcıoğlu, S., Çavuş-Güngören, S. (2019). Oyun temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmesine olan etkisini başarı, motivasyon, tutum ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13(1):389-413. DOI: 10.17522/balikesirnef.584673

Yılmaz, E., Öztürk, E. (2021). Bilimsel sorgulamaya dayalı öğretim uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2):1127-1163. DOI: 10.29299/kefad.887890