

ISSN: 2149-4932  
e-ISSN: 2149-9381

# GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2021 • Cilt: 7 • Sayı: 1

GAZİ JOURNAL OF  
EDUCATION SCIENCES

Year: 2021 • Volume: 7 • Number: 1

**GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ**  
**Gazi Journal of Educational Sciences**

**Yıl: 2021 • Cilt: 7 • Sayı: 1**

**Year: 2021 • Volume: 7 • Number: 1**

**ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381**

**Editör / Editor**

Prof. Dr. Süleyman YAMAN

**Alan Editörleri / Field Editors**

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Dr. Angeliki LAZARİDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

**Teknik Sorumlusu/Compositor**

Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

---

**e-posta**

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

---

**web**

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

---

**Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;**

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

**tarafından taranmaktadır.**

---

**Bu Sayının Hakemleri:**

Alpay AKSİN (Amasya Üniversitesi) (1 hakemlik)

Bayram ÖZER (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Birsen ÇİLEROĞLU (Hacı Bayram Veli Üniversitesi) (1 hakemlik)

Elvan İNCE (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Faruk AYLAR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatma KOÇ (Hacı Bayram Veli Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hamdullah ŞAHİN (Anadolu Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hasan DİLEK (Ahi Evran Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi) (1 hakemlik)

İsmail DÖNMEZ (Muş Alparslan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Mehmet ÖZBAŞ (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi) (1 hakemlik)

Murat Bayram YILAR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Necla EKİNCİ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) (1 hakemlik)

Osman BASİT (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Osman ÇİMEN (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Salih DOĞAN (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Sibel DEMİRER (Milli Eğitim Bakanlığı) (1 hakemlik)  
Taner ÇİFÇİ (Cumhuriyet Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Yavuz ERİŞEN (Yıldız Teknik Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Yüksel BÜLBÜL (Giresun Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Zehra İNCEDAL SONKAYA (Amasya Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Zehra KESER ÖZMANTAR (Gaziantep Üniversitesi) (1 hakemlik)  
Zeynep KILIÇ (İstanbul Medipol Üniversitesi) (1 hakemlik)

# İÇİNDEKİLER

**1. Teachers' Views Regarding Loneliness in Professional Life: A Mixed Methods Study** **1-19**

**Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Yalnızlık Konusundaki Görüşleri: Karma Yöntem Araştırması** **1-19**

**Celal Teyyar UĞURLU - İzzet KAPLAN**

Uğurlu, C. T., & Kaplan, İ. (2021). Teachers' views regarding loneliness in professional life: A mixed methods study. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.001>

**2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Oyun Oynamama Nedenlerinin İncelenmesi** **20-38**  
**Investigation of Parents' Reasons for not Playing with Their Children** **20-38**

**Salih GÜLEN - Sümeyye BARIŞ**

Gülen, S., & Barış, S. (2021). Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamama nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 20-38. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.002>

**3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sağlıklı Beslenme Konusuna İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi** **39-58**  
**An Investigation of the Attitude of Science Teachers about Healthy Nutrition in Terms of Different Variables** **39-58**

**Rabia ACEMİOĞLU - Yakup DOĞAN**

Acemioğlu, R., & Doğan, Y. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusuna ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 39-58. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.003>

**4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi** **59-79**  
**The Investigation of Prospective Social Studies 'Teacher's Perceptions about the Today's World Problems** **59-79**

**Mehmet UYMAZ**

Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 59-79. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.004>

**5. Fen Lisesi Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi** **80-91**

**Determining the Computational Thinking Skill Levels of Science High School Students** **80-91**

**Aynur Elif BULUT - Mehmet YILMAZ**

Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2021). Fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-91. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.005>


**6. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Ordu İli Örneği** **92-114**

**Investigation of Teachers' Self-Perception Levels towards Supporting and Training Courses: Ordu Province Sample** **92-114**

**Fatih UĞURLU - Faruk AYLAR**

Uğurlu, F., & Aylar, F. (2021). Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi: Ordu ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 92-114. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.006>

## Teachers' Views Regarding Loneliness in Professional Life: A Mixed Methods Study

 Celal Teyyar UĞURLU  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
[celalteyyar@gmail.com](mailto:celalteyyar@gmail.com)

 İzzet KAPLAN  
Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü  
[gizzetkaplan@gmail.com](mailto:gizzetkaplan@gmail.com)

Gönderilme Tarihi: 15/04/2020

Kabul Tarihi: 21/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

### Article Info

#### Keywords:

Loneliness,  
Teachers'  
Loneliness,  
Professional Life

### ABSTRACT

This study aims to shed light on teachers' loneliness levels at work with the reasons and consequences of loneliness according to teacher opinions. In this research, qualitative and quantitative research methods are used together and semi-structured interview form, which is one of the qualitative research techniques, is also used. The quantitative method is used to determine whether teachers' loneliness levels vary according to some variables, and also qualitative method is used to reveal why teachers feel lonely. The qualitative study group of the research consists of 10 teachers from Sivas province. In the quantitative research method, UCLA loneliness scale has been applied to 308 teachers and the loneliness levels of these teachers have been examined. Quantitative data have been evaluated with frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values, independent t-test and one-way analysis of variance. Content analysis is performed on qualitative data. These data or statements are specific to the findings; it is not related to the results. It is revealed that teachers felt lonely at a moderate level. Teachers' loneliness levels make a difference according to gender, while there is no significant difference according to other variables such as education branch, seniority and income level. Most of the teachers state that they are lonely due to their weak social relationships. As a result, school events, meetings, trips, projects etc. can be organized as suggested by school principals and teachers' loneliness can be reduced. It may also be suggested that teachers spend time in a different group of friends. Hobbies and activities can be included to help teachers feel good. In general, it has been revealed that teachers are lonely in the school and male teachers are even more lonely than female teachers. There was no difference in loneliness of teachers in variables related to service time, branch and income levels in loneliness levels.

Uğurlu, C. T., & Kaplan, İ. (2021). Teachers' views regarding loneliness in professional life: A mixed methods study. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19.

<https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.001>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

## Öğretmenlerin Mesleki Yaşamda Yalnızlık Konusundaki Görüşleri: Karma Yöntem Araştırması

Makale Bilgileri	ÖZET
<b>Anahtar Kelimeler:</b> Yalnızlık, Öğretmen Yalnızlığı, Mesleki yaşam	<p>Bu çalışmada, öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve yalnızlık olgusuna ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmış, Nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için nicel ve aynı zamanda öğretmenlerin neden yalnız hissettiğini ortaya koymak için de nitel yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu Sivas ilinde 10 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminde 308 öğretmene UCLA yalnızlık ölçeği uygulanmış ve öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri incelenmiştir. Nicel veriler, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bu veriler ya da açıklamalar, bulgulara özgü durumlardır; sonuçlara ilişkin değildir. öğretmenlerin orta düzeyde kendilerini yalnız hissettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri, cinsiyete göre farklılık oluştururken, öğretim dalı, kıdem ve gelir düzeyi gibi diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık içermemektedir. Öğretmenlerin çoğu, zayıf sosyal ilişkileri nedeniyle yalnızlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, okul etkinlikleri, toplantılar, geziler, projeler vb. okul müdürleri tarafından önerildiği gibi organize edilebilir ve öğretmenlerin yalnızlıkları azaltılabilir. Ayrıca öğretmenlerin farklı bir arkadaş grubunda zaman geçirmeleri de önerilebilir. Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olmak için hobiler ve aktivitelere yer verilebilir. Genel anlamda öğretmenlerin okul içerisinde yalnızlık çektiği ve erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yalnız oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinde hizmet süresi, branş ve gelir düzeylerine ait değişkenlerde yalnızlıklarında herhangi farklılık görülmemiştir.</p>

### INTRODUCTION

People use communication to share their experiences, feel an attachment to their organization and take part in the chain of social networks in their workplace. The level of communication changes depending on the structure and human resources an organization has. If there is a problem with communication in an organization, there can be individual issues. Communication problems of individuals such as not maintaining or improving social relationships can lead to loneliness (Balandin, Berg, and Waller, 2006). Loneliness can be defined as the experience of "the alienation between the subject and the object" in the inner world of the individual's soul (Xiaoming, 2010). Alienation can lead to a feeling of loneliness and distress (Rokach, 2014). According to Karnick (2005), the manifestation of loneliness as 'physical, emotional or social alienation' indicates that loneliness is a harmful condition. When employees feel alienated in their organization due to lack of communication, avoid frankly expressing their



views and opinions to others around them, and gradually keep away from the others; they might feel lonely at work. Loneliness at work can be regarded as a condition expected to have different causes and consequences than loneliness experienced by individuals in their private life.

A generic definition of loneliness and conditions raising it seems to be guiding for conceptual information to better elicit loneliness in working life. Within this research's theoretical framework, some of the definitions and explanations related to the concept of loneliness that constitutes the starting point are summarized as follows. Loneliness is often regarded as the absence of interpersonal relations and deterioration of social relations in quality and quantity (Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley, and Thisted, 2006). Flanders (1982) thinks loneliness is a means of feedback to improve a person's lower level of closeness with others in form or level. Wiseman, Gutfreund, and Lurie (1995) refer to loneliness as a process where negative emotions such as anxiety and sadness are experienced, which can be identified through a subjective perspective as a qualitative problem rather than quantitative. According to Weiss (1973), several factors cause feelings of loneliness such as individuals' failure to feel attachment in a social group, not being at a desired level of closeness, and inadequate communication and interaction within the group. The settings that individuals take part as a group include family relationships, friendships, and neighbours (individual), as well as relationships among colleagues or occupational groups (organizational). In business life, loneliness is discussed with the following definitions and explanations as a concept studied in the organizational context. According to Silman and Dogan, (2013) loneliness in the working environment is different from individual loneliness, not about the number of social relations that individuals can have, but about the quality and meaning of more interpersonal relationships.

An individual who has a quite satisfying and healthy relationship in everyday life and does not suffer from loneliness may experience difficulties in establishing social relations and getting social support in the business environment. Sermat (1980) argues that for individuals who feel lonely at work, the feeling of loneliness in a social setting is more intense and painful than being alone on their own. Because loneliness at work is often perceived as not being recognized by others and staying on one's own due to the social environment (Wright, Burt and Strongman, 2006). It is important to find out if and how loneliness at work affects employee behaviours (Lam and Lau, 2012). It would be more appropriate to take loneliness at work as a phenomenon influenced by environmental factors and employee personality traits. Because qualitative evaluation of what environmental or personal factors are more influential on loneliness at work. Besides, it is necessary to experimentally control the variables under study to reveal casual links (Kaplan, 2011). Loneliness at work is discussed in two different contexts as social relationship and emotional deprivation (Wright et al., 2006). The social relationship context refers to

loneliness, which emerges when not participating in the activities performed on special occasions in the workplace and the person's feeling outside a social relationship network. In that case, loneliness can be defined as one's shutting her/himself to others, avoiding sharing emotions and thoughts with other employees, and believing that their colleagues will not understand her/him (Kaplan, 2011). In the literature, the causes of loneliness in the workplace are reported as general organizational factors, position in the organization, and career status, apart from personality factors (Adamson and Axmith, 2003; Bell, Roloff, Van Camp and Karol, 1990; Page and Cole, 1991; Reinking and Bell, 1991). Loneliness at work was found to have negative results in both individual and organizational aspects. Personal consequences include adverse effects on psychological well-being (Adamson and Axmith, 2003; Gumbert and Boyd, 1984); while organizational consequences are stress, job dissatisfaction, and disloyalty (Wright et al. 2006). In some organizations, there are strong and effective social connections among employees such as going on a picnic, organizing events on special days and weekends, participating in commemoration, weddings, etc. On the other hand, such interactions could be relatively weak in some organizations. In cases with unsatisfactory social relationships and low communication levels among employees of an organization, loneliness at work may arise as a problem. It could be argued that such loneliness is different from overall loneliness due to time, space, and emotions felt. Despite the abundance of studies on loneliness (Peplau and Perman, 1982; Wright et al., 2006), loneliness at work is a new research topic that has gained more weight in recent years (Demirbaş and Haşit, 2016; Lam and Lau, 2012). Some concepts that are studied due to their relation to loneliness at work include organizational behaviors such as loneliness and stress; job satisfaction (Chan and Qui, 2011), job performance (Lam and Lau, 2012; and organizational trust (Kaplan, 2011). Loneliness has very serious adverse effects that can consequently lead to conditions such as anxiety depression, mental disorder, heart failure, and even suicide (Cacioppo and Patrick 2008). Besides, loneliness results in neurological disorders such as neuroendocrine, cardiovascular, and heart insufficiency (Steptoe and Kivimäki, 2012; Steptoe, Owen, Kunz-Ebrecht, and Brydon, 2004). As a result of the individual's loneliness, the decline in the individual's well-being is an indicator that will cause loneliness at work, both for the individual and the organization. A teacher alone in the workplace is likely to feel upset, which negatively affects his or her work performance. It can be stated that the employees' work performance is lowered as a result of loneliness in the workplace (Ozcelik ve Barsade, 2018; Ren, Chen and Zhang, 2010) and this result could also be applied to teachers (Lau and Lam, 2012). However, the existing literature related to the loneliness of teachers is very limited. In educational organizations, loneliness at work is often associated with the school principals thereby only a few studies are related to teachers' loneliness as following.

Yılmaz and Altnok (2009) examined loneliness of school principals and their life satisfaction level, Howard (2002) studied the effects of school leadership on loneliness level, Allison (1997) investigated the relationship between isolating effect of school leadership and job satisfaction level, Cubitt and Burt (2002) studied the relationship between isolating effect of school leadership and being a burnout, and Izgar (2009) carried out research on the relationship between loneliness and depression of school principals. Studies on the loneliness of teachers (Gaikwad and Brantley, 1992; Kaplan, 2011; Yılmaz and Aslan, 2013) seem to be in a smaller number than those on school principals' loneliness.

The fact that educational organizations are social institutions allows sharing experiences among stakeholders. In schools, teachers teach in a closed environment like classrooms, just focus on completing their tasks and adopt a one-sided working life. This may cause disconnection in human relations and cause them to be left alone. According to Kaiser (1981), when teachers do not feel that there are strong commitment and mutual love within the group, they tend to seek out this relationship outside school. Thus, they can tend to be alone at school. Besides being unaware of the changes and developments at school, loneliness could lead to other unwanted consequences such as staying away from different educational activities, methods, and techniques, resulting in the poor professional performance of teachers. In the study of Lau and Lam (2012), they found that teachers who feel lonely at work decrease their performance level. Apart from that, loneliness can also be considered a reason that affects teachers' well-being in personal and psychological aspects. Loneliness experienced in the private life is a type of emotional loneliness, constituting the right to respect for privacy as a personal preference of the teacher, which is not open to debate. On the contrary, teacher's loneliness in working life is eligible for research in the scope of questions such as whether that type of loneliness is up to the teacher her/himself or factual conditions, at what times it is experienced, the level of such loneliness, the reasons for the loneliness, and so on. The issues can be considered as debatable topics. It is likely that teachers can experience above mentioned adverse effects of loneliness at work such as lower job satisfaction, organizational trust, and job performance. Therefore, if teachers are not let feel lonely in the workplace, this could play a positive role in increasing the quality of education. Indicators of loneliness at work can be listed as teachers' interaction with school administrators, sharing educational and social items with their colleagues, and collaborating with students and their parents. In addition, it may have a facilitating effect on the efficacy of their works in the school. To avoid loneliness at work, teachers can expect school stakeholders to assume some roles and duties. The present study's motivation is to find out whether this expectation is met or not, in other words, whether teachers feel lonely at school, considering the causes and consequences of such loneliness. The research aims to reveal teachers

'level of loneliness in the workplace and the causes and effects of loneliness according to teachers' views.

## **METHOD**

This is a mixed methodological study that combines quantitative and qualitative methods. The method is preferred as it minimizes both approaches' respective limitations along with combining qualitative and quantitative research (Christensen, Johnson and Turner, 2015; Creswell, 2013). In the quantitative research model, relational studies intend to determine the degree and direction of the relationship between variables. Therefore, this is relational research studying the relationship between teachers' loneliness levels and variables of gender, seniority, branch, and income level (Frankel, Wallen, ve Hyun, 2011). In this study, quantitative data were used to determine teachers' levels of loneliness and whether those levels differ by certain variables. In the qualitative research model, a phenomenologic study was employed to investigate the causes and consequences of teachers' loneliness. Therefore, the qualitative method was used to reveal why teachers feel lonely, and what consequences arise when they feel lonely. The study was designed with an exploratory research design since it helps first collect quantitative data followed by interpretation of quantitative and qualitative data in studies with mixed methods (Creswell and Clark, 2015). For this reason, at first, quantitative data were collected, analyzed and results were obtained. Then, qualitative data were collected, analyzed and results were obtained for interpretation of quantitative data. In the third step, both quantitative and qualitative data were evaluated to reach a general conclusion. As a result, a comprehensive and integrative viewpoint was obtained to reveal the mixed-method research's purpose and reach more reliable and detailed results.

### **Sample/Study Group**

#### **Sample for Quantitative Method**

For the quantitative part of the study, the population includes teachers who work in primary schools in Sivas central district during the 2013-2014 academic year. The sample consists of 308 teachers who work in 20 elementary schools randomly selected to represent the population. In descriptive studies, the sample size should be 100 for each large group and 20-50 for each small group in the population (Cohen, 1988). In this case, the loneliness scale was given to a total of 308 participants who were distributed in a number above 20 to 50 for each subgroup (gender, seniority, branch, and income level), which indicates that the population/sample ratio is reached. For example, in the gender category, the numbers of female and male subgroups were 136 (>20-50) and 172 (> 20-50), respectively. Likewise, the number of participants in each subgroup for seniority, branch, and income level was > (20-50), indicating good compliance with the rule.

### Sample for Qualitative Method

Ten teachers took part in this part of the study. The convenience sampling method was used as a type of purposive sampling. In selection, attention was paid to a balanced distribution between genders and branches of teaching. So, half of the teachers were female and the other half were males. Also, 5 of them were classroom teachers, while the other 5 were branch teachers. In scientific studies employing qualitative research techniques such as interviewing, sample selection is quite flexible (Kuzel, 1992). The assumption that data regarding teachers' opinions about the causes and consequences of loneliness in school can be obtained through teacher views, can imply that the sample can be selected flexibly. As a result, personal information about the participants is given in Table 1.

**Table 1.**

*Branch, Gender and Place of Dwelling of Participants*

Name	Branch	Gender	Place of Dwelling
Participant 1	Class Teacher	Female	Central province
Participant 2	Class Teacher	Female	Central province
Participant 3	Science and Technology	Female	Central province
Participant 4	Class Teacher	Female	Central province
Participant 5	Social Studies	Male	Central province
Participant 6	Mathematics	Male	Central province
Participant 7	Science and Technology	Male	Central province
Participant 8	Class Teacher	Female	Central province
Participant 9	Mathematics	Male	Central province
Participant 10	Class Teacher	Female	Central province

### Data Collection Tools

#### Quantitative Data Collection Tools

The University of California Los Angeles Loneliness Scale (UCLA) developed by Russel, Peplau, and Ferguson (1978) was later revised by Russel, Peplau, and Cutrona (1980) to rewrite half of the items as positive statements and the others negative. Then it was adopted to Turkish by Demir (1989). The 4-point Likert type scale is rated as 1- I Never Feel, 2- I Rarely Feel, 3- I Sometimes Feel, 4- I Often Feel. The highest score that can be taken from the scale is 80, while the lowest score is 20. Scores from 20 to 40 refer to a lower level of loneliness, 41 to 60 to medium level, and scores ranging from 61 to 80 indicate a higher level of loneliness. The test validity method is based on the criterion validity with Beck Depression Inventory, the correlation coefficient being .82. Reliability studies were carried out with the test repetition method, yielding reliability coefficients of .94. The Cronbach's Alpha coefficient was found as 0.82 in this study. The reliability coefficient value implies that the scale is reliable (>.70).

### **Qualitative Data Collection Tools**

This procedure aimed to find out the causes of teachers' loneliness in the workplace in light of the findings from quantitative data whether loneliness levels of teachers vary depending on gender, seniority, branch, and income levels. That's because the research question of whether teachers' loneliness levels due to personal facts or organizational factors were set as the guiding question in our research. Apart from the causes of teachers' loneliness, the same effects were also examined in this study as a supplementary research question. To this end, an interview form was developed as an open-ended semi-structured interview form. The draft was first reviewed by two faculty members experienced in qualitative research in educational sciences. The questions in the form were then revised according to the expert opinions. Before finalizing the draft, it was given to two teachers who do not study participants so that necessary adjustments could be made about clarity, comprehensibility, and scope of the questions before the main application. Finally, the questions to be applied to participants were determined. The semi-structured interview form's final version included the following questions: *a) Do you ever feel lonely? What do you think the reasons could be? b) If you do not feel lonely, what do you think the reason could be? c) What could be the reasons for the feeling of loneliness by your colleagues who you believe feel so? d) What do you think could be the possible consequences of teachers' feeling lonely? e) To prevent teachers' feeling of loneliness, what would you expect from your school managers, and f) teachers?*

Before applying the form, the participants were provided preliminary information, and appointments were made for interviews. At a pre-determined time, the researcher visited the participants in their schools to hold interviews in a proper environment. The interviews were recorded after being confirmed using a voice recorder with the participants' consent.

### **Analysis of Data**

#### **Analysis of Quantitative Data**

The data obtained in the quantitative part of the study were analyzed with the SPSS. For analysis of the data, the data analysis techniques in the relational model were utilized. First of all, the normality of the distribution was checked against the criteria of skewness and kurtosis values (-1,5, +1,5), concluding that the distribution is normal. Frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values were calculated in the study. The Independent t-test was used for binary comparisons in the relationship test for the study. As for comparing three or more variables, a one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

#### **Analysis of Qualitative Data**

After the interviews, the recorded data were transcribed. The data were subjected to content analysis. In content analysis, the participants' views were coded by quantifying-

digitizing- participants' opinions according to clear instructions (Simon and Burstein, 1985). The data were coded concurrently by different researchers and then compared to ensure a higher data reliability level. During the data classification following the coding, categories and themes were also identified by various researchers and then compared for compliance. Moreover, an external expert who has experience in qualitative research was applied to check compliance between the categories and themes and necessary amendments were made accordingly. As a result of the classification of the codes, categories, and themes; results were reached and interpreted. In addition, the participants were renamed as K1, K2, K3...K10 according to sub-questions of the study, and direct quotations were included from the participants' statements.

### **Validity and Reliability in Mixed Methods Research**

In mixed methods research, validity or reliability evidence is checked in five different ways such as internal and external validity, the validity of reduction of weaknesses, sequential validity, sample integration validity, and multiple validities (Onwuegbuzie and Johnson, 2006). For this study, the following steps could imply considering validity of the evidence.

To provide internal and external validity in the study, participants' views were recorded and confirmed, then they were transcribed under the supervision of two researchers and one external expert who is not a part of the research team. The validity of the reduction of weaknesses is the type of validity achieved by combining two or more approaches in one study (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). The intention here is to see the difference between subjective reality and objective reality. To this end, after filling in the scales, the participants were asked for their opinions about the scale items to find out what sense they make to them. To provide sequential validity, firstly quantitative data were collected with the scale of loneliness in the workplace and then analyzed with statistical methods. In the second stage, qualitative data were obtained by using a semi-structured interview form containing questions different from the scale items and analyzed with content analysis. Besides, to achieve consistency, each analysis step of the data was checked by the researchers themselves and an external expert. The consistency of the codes generated simultaneously by different researchers was checked with the following formula (consensus/consensus + dissensus > .70) (Miles and Huberman, 1994).

## **RESULTS**

In this section, the results and interpretations obtained from the quantitative research component are presented. The results given in this section relate to the level of loneliness of teachers under examination and whether such level varies depending on gender, seniority, branch, or income level. On the other hand, the qualitative method yielded results in response to the following questions. 1.a) Do you ever feel lonely? What do you think the reasons

could be? b) If you do not feel lonely, what do you think the reason could be? 2) What could be the reasons for the feeling of loneliness by your colleagues who you believe feel so? 3) What do you think could be the possible consequences of teachers' feeling lonely? 4) To prevent teachers' feelings of loneliness, what would you expect from a) your school managers and b) teachers.

### 1. Results from the quantitative method and comments

The Independent t-test was conducted to find out whether loneliness levels of teachers differ according to gender or branch. The results are shown in Table 2.

**Table 2.**  
*Investigation of Teachers' Loneliness Levels by Gender and Branch*

Variable		N	$\bar{x}$	Ss	t	Level	p
Gender	Male	136	53.02	5.00	5.38	Moderate	.00*
	Female	172	49.07	7.01		Moderate	
Branch	Classroom	113	49.86	7.00	-1.962	Moderate	0.51
	Other branches	195	51.36	6.14		Moderate	

\*p<.05 (A table should not be placed on two separate pages)

As seen in Table 2, the loneliness levels of teachers were found at a moderate level, which differs according to gender variable. Still, there is no significant difference according to the other variables' branches ( $p < .05$ ). It was found out that women ( $\bar{x} = 49.07$ ) feel loneliness less than men (53.02) representing a significant level of difference. Regarding the branch of teaching, it was seen that class teachers ( $\bar{x} = 49, 86$ ) feel loneliness less than other branch teachers but at an insignificant level. It should be an arithmetic mean sign, not an  $\bar{x}$ . To find out whether the loneliness levels of teachers vary according to their seniority and income levels, a one-way analysis of variance (ANOVA) was performed. The results are displayed in Table 3.

**Table 3.**  
*Investigation of Teachers' Loneliness Levels by Duration of Service and Income Level*

Variable		N	$\bar{x}$	Ss	KT	Sd	F	p		
Duration of service	1-4	101	50.86	6.49	Intergroup	8.889	2	104	.901	
	5-11	99	51.01	5.63	Intragroup	12976.9				305
	12 +	108	50.81	7.26	Total	12985.8				
Income Level	Low	77	51.01	6.5	Intergroup	5.78	2	.068	.934	
	Moderate	185	50.70	6.3	Intragroup	12980.02				305
	High	46	50.81	7.09	Total	12985.81				

<.05

As Table 3 shows, teachers' loneliness levels do not show any significant difference against the variables of the duration of service or income levels ( $p < .05$ ). It was found out that the participants with experience of 1 to 4 years ( $\bar{x} = 50.86$ ), 5 to 11 years ( $\bar{x} = 51.01$ ), and 12 years or more ( $\bar{x} = 50.81$ ) feel loneliness at levels close to each other. Apart from that, the participants with low ( $\bar{x} = 51.01$ ), moderate ( $\bar{x} = 50.70$ ), and high ( $\bar{x} = 50.81$ ) levels of income seem to feel nearly the same level of loneliness at work. So, it could be argued that teachers' level of loneliness is not influenced by their duration of service or income levels.



## 2. Results from the qualitative method and comments

In this part, teachers' responses to the interview form questions and the qualitative data collection instrument are interpreted. In particular, Table 4 gives an account of a) whether teachers feel lonely, b) if yes, the reasons, c) the reasons for the feeling of loneliness by their colleagues if so, d) possible consequences of teachers' feeling loneliness, e) teachers' expectations from school managers, and f) from teachers to prevent the feeling of loneliness by teachers.

**Table 4.**  
*Views regarding Teachers' Loneliness*

View	Theme	Category	f
a) Whether teachers feel lonely	Yes	Sometimes (K1, K2, K5, K6, K7, K10)	6
	No	Never (K3, K4, K8, K9)	4
b) Reasons for the feeling of loneliness	Association with similar people	Being with people who understand me (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10)	8
	Personal preference	Related to the person her/himself (K4, K5)	2
c) Reasons for feeling of loneliness by their colleagues if so	Problems in communication	Weak social relations (K1, K5, K6, K8, K9, K10)	6
	Individual problems	Psychological reasons (K2, K3, K7) Belief that they are not understood (K4)	3 1
d) Possible consequences of teachers' feeling loneliness	Education	Negative effects on education environment and students (K1, K2, K3, K4, K8, K9)	6
	Individual	Mental depression (K5, K10) Lack of communication (K6, K7)	2 2
e) Expectations from school managers to prevent the feeling of loneliness by teachers	Organizing events	Events to socialize teachers (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) Activities to increase the reputation of teachers (K1, K10)	7 2
	Communicating	Conversing with teachers (K7)	1
f) Expectations from teachers to prevent the feeling of loneliness by teachers	Social relations	Creating social settings where communication among teachers can be started (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10)	8
		Promoting cooperation and problem-solving (K2, K6)	2

a) In reference to question one, two themes and two categories were derived. For the positive answer, the participants named K1, K2, K5, K6, K7, and K10 stated that they 'sometimes' feel loneliness. Particularly, K2 said 'There necessarily are times when I feel loneliness'. Conversely, the participants called K3, K4, K8, and K9 noted they *never* feel lonely. In this regard, K8 said, "I do not feel alone in school because our school environment is good in terms of colleagues, management, and students".

b) Likewise, two categories and two themes were found regarding the reasons for teachers' sense of loneliness. Under theme one, association with similar people, there was found one category as weak social relations (f = 8). K8 said "*Feeling of loneliness is tearing apart people and causing many obstacles in social relations*". The second theme, personal preference, provided one category explaining the feeling with the person her/himself (f = 2). In this regard, K4 "*I can express myself correctly, also my expressions can be well understood by others*".

c) As for question three, two themes and three categories were derived. The theme of problems in communication was explained with one category as weak social relations (f=6). On this topic, K6 said "*I have friends who, I believe, experience the feeling of loneliness. This could be their own problems. Or as far as I observe, it could be because they are new in the profession, or they do not have the behaviours to express themselves at school*". Under individual problems, two categories were placed: Psychological reasons (f = 3) and the belief that they are not understood (f = 1). K2 said "*It is caused by character, I think. If a teacher wants to make friends, s/he can find a setting and make a close friend in all ways. But it becomes difficult with teachers, people, who are more intrinsic living their feelings inside. So, if teachers feel loneliness, they want it*". Concerning the other category under this theme, one teacher (K4) said "*They may think they are not understood*".

d) Possible consequences of teachers' loneliness were summarized in two themes, education and individual, with one category under each. The theme of educational consequences was explicated with adverse effects on the education environment and students (f=6). In this aspect, K2 said, "*It may result in inefficient classes because if s/he is upset about lacking friends at school, s/he cannot have efficient classes*". Under the theme of individual consequences, two different categories were mental depression (f=2) and lack of communication (f=2). Regarding the former, K10 said, "*First and foremost, they are psychologically affected.*" For the other category, K6 said, "*It might have many consequences; it will have a lot of consequences regarding both effective working and communication with others and communication with and management of students.*"

e) As another question, teachers' expectations from school administrators as a part of preventing feelings of loneliness by teachers was discussed in connection with two themes and three categories. Theme one was found to cover events to socialize teachers (f=7) and activities to increase teachers' reputation (f=2). About the former category, K2 said "School administrators may be an important factor in eliminating these loneliness feelings. Because they can arrange trips, breakfasts or dinner days to come together so that interaction among teachers can be reinforced". In relation to the other category, participant K1 said "School managers could take measures to constantly increase the prestige of teachers as a part of their sense of service instead of constantly dictating the rules". The latter category, communicating, covered one category as

conversing with teachers (f=1). On this topic, K7 said, "Talking to teachers is effective. If he has a problem, it is about to share it, to communicate, and if there is a problem, it is to try to get it off."

f) Lastly, the behaviors expected from teachers to prevent teachers' loneliness were explained under one theme, social relations, with two linked categories. It was suggested to create social settings where communication among teachers can be started (f= 8) and to promote cooperation and problem solving (f=2). In relation to category one, K8 said, "They can do some work to get people involved by recognizing them as they are and respecting differences. These works can be done to include them into chats, social events or some activities". About the latter category, K2 said, "Teachers should undertake works to promote help and cooperation, team spirit, rather than competitive feelings."

### **CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS**

This part discusses the loneliness levels of teachers and whether those levels depend on certain variables. In the conclusion section, a language specific to the findings that should not be used here was distilled from the qualitative method applied following the quantitative method used to determine the causes and effects of loneliness experienced by teachers.

To start with, it was concluded that teachers face loneliness at a moderate level. However, lower levels of loneliness in the workplace were reported by Kaplan (2011) in the context of teachers, Wright (2005) among participants with various professions, and Demirbaş and Haşit (2016) among academicians. Although the same data collection tool was used in both present and previous studies, our results contradict previous findings. It could be due to the sample in this study. In other words, the moderate level of loneliness of teachers might be caused by the school culture and climate they work in.

Also, it was found out that teachers' loneliness levels vary depending on gender but not other variables as branch, seniority, or income level. On the other hand, Kaplan (2011) found out in their samples that female teachers feel higher levels of loneliness compared to their male peers, which seems to be contrary to our findings. Yet, some studies indicate no relationship between gender and loneliness (Wright, 2012). Thus, it looks hard to establish a precise and complete assessment of the relationship between gender and the level of loneliness in the workplace.

Also, we found out that the level of loneliness does not differ by the branch of teaching, which seems to concur with the findings of Zoba (2000), and Demirbaş and Haşit (2016). This implies that their branches do not influence the professional loneliness of teachers. It could be suggested that the variable of branch/field has a minor effect on loneliness levels in the workplace.

As another variable, seniority did not have a considerable effect on teachers' loneliness levels, which seems to be the opposite of the findings by Kaplan (2011) and Demirbaş (2014). However, Mutlu (2008) noted that the level of loneliness in the workplace is not affected by seniority. In the literature, most of the studies suggest that seniority is influential on loneliness in the workplace. Nevertheless, examples are available which report no effect of seniority on loneliness level. Further research in this specific area may contribute to a healthier and more reliable conclusion about the relationship between seniority and loneliness.

Apart from that, we found out that teachers' level of loneliness does not vary depending on their income level. However, Kaplan (2011) noted that teachers with low salaries suffer more from loneliness. On the contrary, Karaduman (2013) discovered that level of loneliness does not differ according to teachers' income levels. Besides, Yılmaz and Altınok (2009) stated that the level of loneliness does not differ according to school administrators' income level. The scarcity of research on this topic remains insufficient to explain the effect of income level on loneliness in the workplace. Bearing in mind that we are not ready to make a generalization about this topic, it can be argued that teachers' income level is not a determinant of loneliness levels among *teachers*.

Since teachers' loneliness level was found not to be affected by demographic variables other than gender, a qualitative method was applied to questions that allow more in-depth and more detailed exploration of the topic. In this scope, the investigation was performed on i) whether teachers feel lonely, ii) if yes, the reasons, iii) the reasons for the feeling of loneliness by their colleagues if so, iv) possible consequences of teachers' feeling loneliness, v) teachers' expectations from school managers, and vi) from teachers to prevent the feeling of loneliness by teachers.

In reply to question one above, most of the respondents gave an affirmative answer. When asked the reasons, those who do not feel alone at school said that there are teachers around who listen to and understand them and they have a circle of close friends. Qualitative data revealed that most teachers experience loneliness, whereas the qualitative method revealed that they feel lonely at moderate levels. Still, the two findings seem to match though they are not identical.

Regarding reasons for loneliness at work reported by teachers, most participants pointed out that those individuals have poor social relations, while others referred to personality traits. Our findings seem somehow connected with social relationships (Wright et al., 2006), which is an aspect of loneliness in the workplace. Also, studies in which personality traits or personal preferences are proposed as a basis for loneliness (Rubenstein and Shaver, 1982; Wright, 2005). As a result, it seems that social relations and personality traits mentioned as factors that cause teachers to feel lonely are supported by the literature.

It seems that there is a similarity between the causes of the loneliness felt by teachers themselves and their colleagues. According to the respondents, they and their colleagues, as it happens, feel loneliness because of miscommunication and personal factors. Therefore, it is possible to suppose that communication problems and individual elements are among the factors to account for loneliness in the workplace.

For possible consequences of teachers' loneliness, two main effects were noted as a negative impact on education and instruction activities and an individual's psychological well-being. Our results show congruence with previous findings that loneliness at work could affect the quality of work performed by an individual (Wright et al., 2006). Furthermore, researchers state that loneliness in the workplace has an adverse psychological effect on employees (Gumbert and Boyd, 1984; Wright, 2005), indicating parallelism with the consequences of loneliness faced by teachers at work.

Lastly, as a part of works to prevent loneliness among teachers, the respondents listed their expectations from school administrators as arranging events to socialize teachers and communicate with teachers. As for the expectations from colleagues, they pointed out the creation of social settings, cooperation and problem-solving. According to Ernst and Cacioppo (1998), an undesirable environmental condition leads to loneliness among individuals. In this case, carrying out activities and research into reasons for loneliness can eventually prevent feelings of loneliness.

**Finally, the following recommendations were brought in the light of the study results.**

1. On the grounds of a moderate level of loneliness experienced by teachers, social attractions such as gatherings, excursions, workshops, and so on could be arranged with school administrators and teachers' suggestion.

2. Remembering the role played by gender on loneliness levels of teachers, sharing of tasks could involve both genders in group works to avoid isolation resulting from the coexistence of teachers of the same gender.

3. Due to social relationships and personal factors referred to as causes of loneliness among teachers, picnics, home visits, trips, and so on (etc.) can be arranged so that teachers come together outside of school. In particular cases of loneliness due to personal factors, it is recommended that school administrators and other teachers should sincerely invite such persons to all activities held at school so that they feel a sense of being valued.

4. Poor academic performance and deteriorating psychological well-being are the possible consequence of loneliness among teachers. It seems very unlikely that teachers can avoid facing the negative effects of loneliness in the education and teaching setting. Hence, the

recommendations mentioned above addressed to teachers could play a positive role in preventing loneliness. Moreover, teachers can be supported to keep away negative feelings of the class and to better focus on their responsibilities in the education and teaching process through awareness-raising seminars regarding the principles of the teaching profession. As another recommendation to minimize the negative effect of loneliness at work on the psychological well-being of teachers, teachers could also join peer groups or take up new hobbies and leisure activities to enhance their mood.

## REFERENCES

- Adamson, B., & Axmith, M. (2003). The CEO disconnect: Finding consistency between personal values and the demands of leadership. *Ivey Business Journal*, May/June, 1-6.
- Allison, D. (1997). Assessing stress among public school principals in British Columbia. *Psychological Reports*, 80, 1103-1114.
- Balandin, S., Berg, N., & Waller, A. (2006). Assessing the loneliness of older people with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 28(8), 469-479.
- Bell, R.A., Roloff, M.E., Van Camp, K., & Karol, S.H. (1990). Is it lonely at the top? Career success and personal relationships. *Journal of Communication*, 40(1), 9-23.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21(1), 140-151.
- Cacioppo, J.T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W.W. Norton.
- Chan, S.H. & Qiu, H.H. (2011). Loneliness, job satisfaction, and organizational commitment of migrant workers: Empirical evidence from China. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(5), 1109-1127.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Pesquisa de métodos mistos: Série métodos de pesquisa*. Penso Editora.
- Cubitt, S. & Burt, C. (2002). Leadership style, loneliness and occupational stress in New Zealand primary school principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(2), 159-169.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18
- Demirbaş, B. (2014). *İş yerinde yalnızlığın işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik.

- Demirbaş, B., & Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Ernst, J., & Cacioppo, J. (1998). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventative Psychology*, 8, 1-22.
- Flanders, J. P. (1982). A general systems approach to loneliness. In L. A. Peplau and D. Perlman (eds.). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. (pp. 166-182). New York: John Wiley and Sons.
- Frankel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> Ed). USA: McGraw-Hill Companies.
- Gaikwad, S., & Brantley, P. (1992). Teacher isolation—loneliness in the classroom. *Journal of Adventist Education*, 54, 14-17.
- Gumbert, D., & Boyd, D. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227.
- Izgar, H. (2009). Okul yöneticilerinde yalnızlık ve depresyon üzerine bir inceleme. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 231-258.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation deprivation: No reason to stay. *Journal of Teacher Education*, 32(5), 41-43.
- Kaplan, M. S. (2011). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaduman, M. (2013). İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karnick, P. M. (2005). Feeling lonely: Theoretical perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 7-12.
- Kuzel, A.J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. B.F. Crabtree, W.L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research*, CA: Sage, Newbury Park.
- Lam, L. W., & Lau, D. C. (2012). Feeling lonely at work: investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4265-4282.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mutlu, B. (2008). İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2004, April). Validity issues in mixed methods research. *American Educational Research Association, San Diego.*
- Ozcelik, H., & Barsade, S. G. (2018). No employee an island: workplace loneliness and job performance. *Academy of Management Journal*, <https://doi.org/10.5465/amj.2015.1066>
- Page, R. M., & Cole, G. E. (1991). Demographic predictors of self-reported loneliness in adults. *Psychological Reports*, 68(3), 939-945.
- Peplau, LA, Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. LA Peplau, D Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy.* (pp.1-18), New York: John Wiley & Sons,
- Reinking, K., & Bell, R. A. (1991). Relationships among loneliness, communication competence, and career success in a state bureaucracy: A field study of the 'lonely at the top'maxim. *Communication Quarterly*, 39(4), 358-373.
- Ren, H., Chen, YP., & Zhang, L. (2010). Feel lonely at work: Social loneliness, work strains and performance. *American Psychology Association Annual Conference, San Diego, California.*
- Rokach, A. (2014). Loneliness of the marginalized. *Open Journal of Depression*, 3(04), 147-153.
- Rubenstein, C., & Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. In L. Peplau, & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy* (pp. 206-223). New York: John Wiley & Sons.
- Russell, D., Peplau, L., & Cutrona, C. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Peplau, L., & Ferguson, M. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Sermat, V. (1980). Some situational and personality correlates of loneliness. In J. Hartog, J. Audy, & Y. Cohen (Eds.), *The anatomy of loneliness* (ss. 305-318). New York: International Universities Press.
- Silman, F., & Dogan, T. (2013). Social intelligence as a predictor of loneliness in the workplace. *The Spanish journal of psychology*, 16(36), 1-6. doi:10.1017/sjp.2013.21
- Simon, J.L., & P. Burstein. (1985). *Some principles of measurement.* New York: Random House.
- Step toe, A., & Kivimäki, M. (2012). Stress and cardiovascular disease. *Nature Reviews Cardiology*, 9(6), 360.
- Step toe, A., Owen, N., Kunz-Ebrecht, S. R., & Brydon, L. (2004). Loneliness and neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory stress responses in middle-aged men and women. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 593-611.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Wiseman, H., Gutfreund, D. G., & Lurie, I. (1995). Gender differences in loneliness and depression of university students seeking counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(2), 231-243.
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace.* Unpublished Doctoral Dissertation, Christchurch University of Canterbury, New Zealand.



- Wright, S.L. (2012). Is it lonely at the top? An empirical study of managers' and nonmanagers' loneliness in organizations. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146(1-2), 47-60.
- Wright S.L., Burt C.D.B., & Strongman K.T. (2006) Loneliness in the workplace: Construct Definition and Scale Development, *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Xiaoming, T. (2010). Loneliness: A psychological turning point in the reconstruction of the urban order in China. *Social Sciences in China*, 31(4), 147-164.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Zoba, A. (2000). *İlköğretim okullarında varolan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmesi arasındaki ilişki: Ankara İli Çankaya İlçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

**Ethics Committee Decision:** Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board Approval Certificate was taken on 28.09.2020 with the decision number E.482048 / 9 and the research was found ethically appropriate.

## Ebeveynlerin Çocuklarıyla Oyun Oynamama Nedenlerinin İncelenmesi

 Salih GÜLEN

Muş Alparslan Üniversitesi  
[sgnova@windowslive.com](mailto:sgnova@windowslive.com)

 Sümeyye BARIŞ

Muş Alparslan Üniversitesi  
[smybrs49@gmail.com](mailto:smybrs49@gmail.com)

Gönderilme Tarihi: 29/08/2020

Kabul Tarihi: 22/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler:

Çocuk gelişimi,  
Ebeveyn,  
Oyun  
oynamama,  
Oyun

### ÖZET

Bu çalışmada ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama nedenleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı çocukları ile oyun oynamayan ebeveynleri tespit etmek ve oyun oynamama nedenlerini belirlemektir. Nitel araştırmanın yapıldığı bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcı özellikleri için demografik yapısını belirleme formu kullanılmıştır. Nitel veriler yüz yüze görüşme yaparak oyun oynamama nedenleri sorgulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizleri ile yorumlanmıştır. Araştırma 2019 yılı Eylül-Aralık sürecinde gönüllü katılan ebeveynler ile yapılmıştır. Araştırmada, 34 erkek, 108 kadın olmak üzere 142 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların en az 1 çocuk en fazla 13 çocuk sahibi oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ev hanımı oldukları ve özellikle akşam vakitleri çocukları ile ilgilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun herhangi bir eğitim diplomasına sahip olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak ebeveynlerin; çalışıyor olma veya zaman ayıramama, isteksizlik ve bilmiyor olma, çocuk yaşından dolayı, geleneklerden dolayı ve kalabalık aile yapısı gibi beş kategoride sınıflandırılan nedenlerinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun iş, güç ve zaman ayıramama gibi nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Bunun dışında; ebeveynlerin oyun bilmeme, hoşlanmama, istek duymama, çocukların yaşlarının oyuna uygun olmadığı düşüncesi, mahalle baskısı, başka insanların düşüncesi, atalarından gelen olumsuz örneklerden kaynaklı geleneksel nedenler ve kalabalık aile yapısından dolayı oyun oynamadıkları tespit edilmiştir. Sonuçların doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Gülen, S., & Barış, S. (2021). Ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamama nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 20-38.

<https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.002>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

## Investigation of Parents' Reasons for not Playing with Their Children

### Article Info

### ABSTRACT

#### Keywords:

Child development, Parents, Not playing, Game

In this research, the reasons behind why parents do not want to play games with their children were examined. The study aims to identify the parents who do not play with their children and determine why not playing games. A purposeful sampling method was preferred in this qualitative research study. For participant features, the form of determining the participatory demographic structure was used. The qualitative data, the reasons for not playing games were asked by face-to-face interview. The data obtained were interpreted through descriptive and content analysis. The research was carried out with parents who participated voluntarily in the September-December 2019 period. In the study, 142 participants, including 34 men and 108 women, were reached. It was determined that the participants had at least one child and a maximum of 13 children. It was determined that most participants were housewives and were especially interested in their children in the evening. It was also determined that the majority of the participants did not have any educational diplomas. For the parents in general; It was found that there are reasons classified in five categories: working or not being able to spare time, reluctance and not knowing, child age, traditions, and crowded family structure. According to this; It was determined that the majority of the participants did not play games with their children for reasons such as work, occupation and inability to spare time. Except this; It was determined that parents do not want to play games due to not knowing games, disliking play, the thought that children's ages are not suitable for the game, the pressure from the neighborhood, other people's thoughts, traditional reasons due to negative examples from their ancestors and crowded family structure. In line with the results, suggestions were made.

### GİRİŞ

Anne karnından itibaren birey ömür boyu gelişimini sürdürür. Bireyin hayatının doğum ile ergenlik arasındaki bölümü çocukluk dönemi olarak bilinir. Bireyin doğumu ile başlayan ergenlik sonuna kadar dil, düşünce, duygusal ve fiziksel değişimler dizisine çocuk gelişimi denilmektedir (Selçuk, 2019). Çocuk gelişiminde en etkin rol ebeveynlerindir. Ebeveynlerin çocukları ile geçirdikleri zaman onların gelişimsel süreçlerini desteklemektedir. Özellikle çocuğun oyun anında ebeveynlerinden aldığı destek veya ebeveynlerinden aldıkları karşılık onların ileriki yaşantılarını etkilemektedir (Alabay, 2020; Önder ve Gülay, 2007). Ebeveynlerin çocukları ile oyunları onların güven duyan, işbirliği ve dayanışma içerisinde, barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuk gelişimsel olarak her anında oyun oynama eğilimindedir (Telgeren, 2007). Oyun oynama esnasında çocuk toplumsal, duygusal ve sosyal açıdan gelişmektedir (Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015). Freud, Piaget gibi bilim insanları çocukluk döneminde oyunun önemine dikkat çekmişlerdir. Freud'a göre oyun, toplumsal olarak anlatımı uygun görülmeyen veya birtakım tehlikeler arz eden bazı dürtülerin öğretilmesinde kullanılan araçtır. Piaget ise oyunları bilişsel değişimlerin davranışlardaki göstergeleri olarak görmektedir (Bağlı, 1996). Piaget çocuk için oyunun çevreyi algılama ve tanıma süreci olduğunu belirtmiştir (Güneş, Tuğrul ve Demir Öztürk, 2020). Oyun sayesinde çocuk bilişsel şemalarını doğrulayabilmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde oyunun bilişsel şemaların şekillenmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2019a).

"Çocuk oyunla büyümelidir" (Eflatun), "Oynamayan tay at olmaz" (Atasözü) bu özlü sözler de gösteriyor ki oyun çocuk gelişimi açısından hayati öneme sahiptir (Aslan, 2017; Demirkuş ve Batıhan Güzel, 2019). Oyun, bireyin bilişsel, sosyal ve fiziki gelişimini sağlayan etkileşimli bir araçtır. Birey oyun oynarken hem eğlenmekte hem de öğrenmektedir. Çocukluk dönemi sınırsız bir özgürlük ile oyun ve eğitim zamanıdır (Kırman, 2019; Kutluğ, 2007). Tabii çocuk gelişimsel dönemlerinde en çok ebeveynlerine ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun gelişmesinde ve sosyalleşmesinde toplumsal değerlerin kazandırılmasında ebeveynler modeldir (Ağzıbüyük, 2008). Özellikle oyunlarında bile ebeveynlerini modellemektedirler. Oyun çocuklar için ciddi ve sevilen bir etkinliktir. Çocuklar öncelikle hemcinsleri ile oynama eğiliminde olsalar da ebeveynleri ile oynama konusuna asla hayır demezler. Ebeveynleri veya arkadaşları ile oynanan her oyunda birçok kazanım elde ederler. Oyunlar, çocukta dikkat süresini uzatır. Oyun oynama ile müzikal yeteneklerin kazandırılması, dans etme veya enstrüman tanıma ve çalabilme gibi kazanımlar elde edilir (Koç, 2006; Zamani, 2016). Mesleklerin tanınması, tanıtılması, girilmemiş ortam veya tanışılmamış kişileri önceden tanıma gibi durumlarda oyun sayesinde kazanılmaktadır. Algılama ve tepki verme hızları, yaşlıları ile kendini kıyaslama, yetenek ve zekâ, zihin kas koordinasyonu ve kızgınlık, alınganlık, saygı, sevgi, mutluluk gibi duyuşsal kazanımlarda söz konusudur. Tüm bunlar ile beraber oyun kişiliğin oluşmasına etki etmektedir (Aydın, 2018; Çakmakçı, 2011; Güneş, Tuğrul ve Demir Öztürk, 2020). Oyun, çocukta hayatta olup bitenler hakkında fikir verir. Bazı olaylar arasında ilişki kurmayı öğrenir. Ayrıca bu ilişkileri kullanmayı öğrenir. Böylelikle çocukta oyun sayesinde yaratıcılık artmaktadır (Trawick-Smith ve diğ., 2016; Selçuk, 2019). Sonuç olarak oyun, öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır (Vogt ve diğ., 2018). Tüm bunların yanı sıra çocuk için oyun asla boş zamanı değerlendirme aracı değildir. Gelişimsel bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte çocuk çoğunlukla deneme yanılma yolları ile öğrenme eğilimindedir. Oyun da bu denemeler için uygun bir zemin oluşturmaktadır (Aslan, 2017; Khorshidi, 2017). Bu kazanımları ebeveynlerin göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğun gelişiminde etkisi olan

oyunlarda dikkat etmesi gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Oyunlar esnasında karşılaştırma, başkasıyla kıyaslama, yeme, yargılama ya da değersiz olduğunu hissettirecek davranışlardan kaçınılması gerekmektedir. Saldırganlık içeren oyunlardan uzak durulması gerekmektedir. Her oyun ev içinde oynanmaya çalışılmamalıdır. Oyun seçiminde çocukların tercihleri önemli olsa da ebeveynler tarafından yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çocuklar daha çok zekâ ve mantık oyunlarına yönlendirilebilir (Çankaya ve Ergin, 2015; Yılmaz, 2019b).

Tüm bunların yanı sıra ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama durumları çocuk gelişimi açısından negatif etki edeceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin tutumlarının çocuğun kişilik gelişimine etki ettiği bilinmektedir (Erdoğan ve Gündoğmuş, 2020). Nitekim yukarıda belirtilen birçok kazanımın kazandırılmaması veya eksik kalmasının çocuk gelişimi açısından iyi olmadığı bilinmektedir. Çocuklarına zaman ayıramama, çocukları ile oyun oynamak için zaman ayıramama, çocuklar ile oyun oynamanın ayıp olabileceği ya da başka insanların yargılayacağı gibi düşüncelerinde olabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin yetişme şekli fiziksel veya sosyal ortamları, aldıkları eğitim ve uygulamaları ile bireysel psikolojilerinin çocukları ile oyun oynamama durumunu etkilediği bilinmektedir (Lin, Li ve Yang, 2018). Ayrıca bazı ebeveynlerin oyuna bakış açısının da bu durumu etkilediği bilinmektedir. Örneğin çocuğun dışarıda oynanmasını tehlikeli bulan veya güvenlik tedbirlerinden dolayı sadece evde oynamasını isteyen ebeveynlerde bulunmaktadır (McFarland ve Laird, 2018). Tüm bunların yanı sıra çocuklarının ne kadar süre dışarıda oynadığını veya oyuna ne kadar ihtiyacı olduğunu bilmeyen ebeveynlerde mevcuttur (Jayasuriya, Williams, Edwards ve Tandon, 2016). Genel olarak anlaşılan ebeveynlerin çocuklarına olan ilgi düzeylerinin bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamadığı zaman duygusal, fiziksel ve psikomotor gelişim yönlerinde aksaklıkların olduğu belirlenmiştir. Örneğin çocuklarına sert davranan, çocuğun kendi başına oynaması veya hareket etmesi fikrinde olan ebeveynlerin çocuklarının sosyal davranışlarında duygusal yoğunluklar yaşadıkları belirlenmiştir (Fabes, Leonard, Kupanoff ve Martin, 2003). Ebeveyn çocukları ile oyun oynamaması gerçek hayattaki rolleri geç tanınması gibi unsurları da etkilemektedir (Watson ve Peng, 2010). Nitekim çocukluk çağındaki sıkıntıların özellikle ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki sağlık ve refah düzeyi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Eismann, Brinkmann, Theuerling ve Shapiro, 2019). Bu nedenle bu araştırmada çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerin oyun oynamama nedenlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama nedenlerinin belirlenmesi ile alan yazıda önemli bir katkının olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerin oyun oynamama nedenleri belirlenip, bu nedenlerin

ortadan kaldırılmasına yönelik neler yapılabileceği üzerine yeni araştırmalara yol gösterici olabilir.

#### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı çocukları ile oyun oynamayan ebeveynleri tespit etmek ve oyun oynamama nedenlerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki problemlerin cevapları aranmıştır.

1. Katılımcıların demografik özellikleri nelerdir?
2. Katılımcıların eğitim durumları ve çocuk sayıları arasında ilişki var mıdır?
3. Çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerin, oyun oynamama nedenleri nelerdir?

Araştırmaya katılan ebeveynlerin tanıtılması ve özelliklerinin öğrenilmesi açısından 1. sorunun cevabı katılımcılar bölümünde sunulmuştur. Çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerin eğitim durumları ve çocuk sayıları arasında bir ilişkinin olma durumunu sorgulayan 2. sorunun cevabı bulgular bölümünde verilmiştir. 3. soru cevaplarıyla beraber bulgular bölümünde sunulmuştur.

#### **YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama nedenlerinin tespitinde veri toplama ve bu verilerdeki nedenin sorgulanması önem arz etmektedir. Bu kapsamda yaklaşık 500 ebeveyne ulaşılmıştır. Bu ebeveynlerden çocukları ile oyun oynamayanları tespit edilmiştir. Çocukları ile oyun oynamayan 142 ebeveyn ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmedeki amaç çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerin, oyun oynamama nedenlerini irdelemektir. Görüşmelerde samimi bir iletişim ortamı sağlanması için ebeveynlerin evlerinde gönüllülük ilkesine bağlı olarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeleri alan uzmanı (çocuk gelimi) ve doktoralı (Fen eğitimcisi) iki araştırmacı ile bölgeyi ve katılımcıları tanıyan önlisans öğrencisi beraber yapmışlardır. Araştırma 4 ayda tamamlanmıştır.

#### **Katılımcılar**

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmanın amacına uygun örneklemelerin seçilmesinde kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Nitekim bu araştırmada çocuk sahibi olan bireylere ulaşabilmek için sadece çocuğu olan insanlar ile iletişim kurulmuştur. Bu insanlardan da çocukları ile oyun oynamayanları araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Doğu Anadolu Bölgesindeki bir ilçede 500 ebeveyne ulaşılmıştır. Bu ebeveynlerden 142 tanesinin çocukları ile hiç oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma çocukları ile hiç oyun oynamayan 142 katılımcı ile yapılmıştır. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesine bağlı olarak katılmışlardır. Katılımcıların isimleri alınmamıştır.

Eşleri ile beraber katılım sağlayalar olduğu gibi yalnız başına katılım sağlayanları da mevcuttur. Genel olarak katılımcıların çoğunluğu ev hanımı olmakla beraber, hiç okula gitmeyen (eğitim almayan) ve çeşitli eğitim kademelerinden mezun olanları da mevcuttur. Katılımcılara ait çocuk sayısı ve cinsiyetleri, evlilik yılı ve en küçük çocuk yaşı, ebeveynlerin eğitim durumu, ebeveynlerin çocukları ile zaman ayırma durumları gibi bilgiler tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların özellikleri aşağıda sunulmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyet ve meslek durumları belirtilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Katılımcı Cinsiyet ve Meslek Durumları*

Cinsiyet					
	Frekans (f)	Yüzde (%)		Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	108	76.06	Erkek	34	23.94
Meslek					
Ev Hanımı	106	74.65	Çiftçi	10	7.04
Serbest Meslek	7	4.93	Esnaf	3	2.11
İnşaat işçisi	3	2.11	Memur	3	2.11
Temizlik İşçisi	2	1.41	Terzi	2	1.41
Diğer	6	4.23			

Tablo 1’de katılımcıların %23.94’ünün erkek, % 76.06’sının kadın olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı meslek durumları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%74.65) ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında diğer meslek guruplarından da katılımcıların olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2’de katılımcıların çocuk sayıları ve çocukların cinsiyet durumları belirtilmiştir. Bu tablo okuyucunun ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı ve cinsiyet durumlarının dağılımını öğrenebilmesi için verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*Katılımcıların Çocuk Sayısı ve Cinsiyet Durumları*

Çocuk sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Cinsiyet	
			Kadın	Erkek
1	8	5.63	4	4
2	13	9.15	15	11
3	19	13.38	25	32
4	28	19.72	52	56
5	23	16.20	49	71
6	17	11.97	56	46
7	13	9.15	45	46
8	4	2.82	21	11
9	7	4.93	25	38
10	3	2.11	16	14
11	3	2.11	19	14
12	3	2.11	23	13
13	1	0.70	9	4
<b>Toplam</b>	<b>142</b>		<b>359</b>	<b>360</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>142</b>		<b>719</b>	

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar 1 çocuk ile 13 çocuk arasında değişen çocuk sayılarına sahiptirler. En fazla % 19.72 (28) ile 4 çocuklu katılımcıların olduğu belirlenmiştir. Yine Tablo 2’ye göre tüm katılımcıların toplamda 719 çocuğunun olduğu ve bunun 359’unun kadın, 360’ının ise erkek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların evlilik yılı ile en küçük çocuk yaşı frekans durumları Tablo 3’te belirtilmiştir.

**Tablo 3.**

*Evlilik Yılı ve En Küçük Çocuk Yaşı Frekans Değerleri*

Değer aralığı (yıl)	1-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-80	Toplam
Evlilik yılı	17	43	29	24	17	12	142
En küçük çocuk yaşı	71	43	29	12	-	-	142

Tablo 3’te katılımcıların kaç yıldır evli olduğu ve en küçük çocuklarının hangi yaş aralığında olduğuna dair istatistikî bir sunum yapılmıştır. Buna göre en fazla frekans değerine göre 43 katılımcının 11-20 yıldır evli olduğu, tüm katılımcılar içerisinde 71 tanesinin çocuklarının 1-10 yaşlarında olduğu anlaşılmaktadır. Bu tablodaki amaç, ebeveynlerin evlilik yıllarına göre oyun çağındaki çocuklarının sayısının anlaşılması için verilmiştir. Bunun dışında evlilik yılı ile çocuk sayısı yönelik grafik aşağıda verilmiştir. Bunun dışında katılımcıların eğitim durumları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Katılımcıların Eğitim Durumları*

	Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
	Eğitim almamış	73	51.41
Herhangi bir eğitim kurumu mezununu	İlkokul	43	30.28
	Lise	13	9.15
	Ortaokul	11	7.75
	Lisans	2	1.41

Tablo 4’te katılımcıların % 51.41’nin herhangi bir şekilde okula gitmediği, yani eğitim almadığı, % 48.59’unun çeşitli seviyelerde eğitim aldıkları belirlenmiştir. Eğitim alan katılımcıların % 30.28’i ilkökul, % 9.15’i lise, % 7.75’i ortaokul ve % 1.41’inin lisans okuduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerin dışında katılımcıların çocukları ile zaman geçirme durumu Tablo 5’te belirtilmiştir.

**Tablo 5.**

*Katılımcıların Çocukları ile Zaman Geçirme Durumu*

Vakit	f	%
Akşam	54	38.03
Her zaman	36	25.35
Vakit buldukça	24	16.90
Akşam ve hafta sonları	10	7.04
Yok	9	6.34
Diğer	9	6.34



Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların % 38.03'ünün akşam, % 25.35'inin her zaman, % 16.90'ı vakit buldukça, % 7.04'ü akşam ve hafta sonları, % 6.34'ü hiçbir şekilde zaman ayırmadığı ve son olarak % 6.34'ü diğer olarak zaman dilimlerinde çocuklarına vakit ayırdıkları belirlenmiştir. Tabloda "diğer"; günde 2 saat, 3 saat, yılda bir ay gibi zaman dilimleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Veri toplama araçları**

Araştırma kapsamında yöreyi tanıyan ve araştırmanın yapıldığı mahallede oturan bir hemşire (çocuk sahibi ebeveynleri tanımaktadır) ve bir önlisans öğrencisinden bilgi alınmış ve eğitim uzmanı iki doktoralı araştırmacı tarafından sorulara ve sorulma şekline karar verilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda ebeveynlerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilerek sorgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorular sorulmuştur. Sorular uygun sondalar ile desteklenmiştir.

1. *Günün en çok hangi vakitlerinde çocuklarınız ile zaman geçirmektesiniz?*
2. *Çocuklarınız ile oyun oynuyor musunuz? /hangi oyunları oynamaktasınız?*
3. *Nedenlerini belirtir misiniz?*

Görüşmelerin tamamı ebeveynlerin kendi evlerinde araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Görüşme soruları çerçevesi yukarıdaki gibi alan uzmanı bir araştırmacı tarafından oluşturulmuş olsa da görüşmeler sırasında uygun sondalar kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı alan uzmanı araştırmacı gözetiminde ve denetiminde, bölge özellikleri ve ebeveynlerin objektif veri sunabilmesi ve rahat bir ortam olabilmesi için bölgeyi ve ebeveynleri tanıyan ikinci araştırmacı görüşmeleri yapmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından ebeveynlerin izni ile kayıt altına alınmaktadır.

Demografik veriler; ebeveynlerden aşağıda belirtilen katılımcı demografik yapısını belirleyen sorular çerçevesinde veriler toplanmıştır.

*Cinsiyetiniz:*

*Çocuk sayınız:*

*Çocuklarınızın cinsiyeti:*

*En küçük çocuğunuzun yaşı:*

*Kaç yıldır evlisiniz?*

*Mesleğiniz:*

*Öğrenim durumunuz:*

### **Verilerin analizi**

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının verileri Microsoft Excel programı yardımıyla analiz edilmiştir. Betimsel ve içerik analizleri ile korelasyon, frekans ve yüzde değerleri gibi teknikler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama nedenlerinin belirlenmesi açısından hem betimsel hem de içerik olarak analiz edilmiştir. Her iki analiz yöntemi ile elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Nicel

veriler tablolar halinde frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur (Katılımcıların isimler nümerik olarak kodlanmıştır). Tüm analizler alan uzmanı ve doktoralı iki akademisyen tarafından yapılmıştır. Analizler görüş birliği ile yapılmıştır.

### Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırma kapsamında ölçme aracının hazırlanması sunumu ve analizi iki alan uzmanı doktoralı akademisyen ile yapılmıştır. Yöreyle ait bilgiler, bölgeyi tanıyan kişilerden alınmıştır. İlk alan taramasında her iki araştırmacı beraber ebeveynlerle genel görüşmeler yapmışlardır. Sonrasında alan uzmanı araştırmacının kontrolünde çocukları ile oyun oynamayan ebeveynlerle yüz yüze görüşmeleri bölgeyi tanıyan çocuk gelişimi program öğrencisi yapmıştır. Tüm bunların dışında katılımcıların özellikleri detaylı bir şekilde sunulmuştur. Görüşmelerde ebeveynlerin söyledikleri kayıt altına alınmış ve yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların söylemleri kod isimleri kullanılarak herhangi bir ekleme yapılmadan kullanılmıştır. Ayrıca buna göre analiz edilmiştir. İki doktoralı uzman tarafından yapılan kodlamalar % 89 görüş birliğine göre belirlenmiştir. Nitekim, Miles ve Huberman (1994) göre % 80 ve üzeri güvenilir kabul edilmektedir. Bazı görüşmeler yarım saat bazıları iki veya üç saat sürmüştür. Araştırmacı günde bir veya en fazla iki kişi ile görüşebilmiştir. Bu yüzden araştırma 4 ay sürmüştür.

### BULGULAR

Aşağıda belirtilen bulgular araştırma problemlerinin sırasına göre sunulmuştur. Genel olarak katılımcıların demografik özellikleri araştırmanın katılımcılar bölümünde detaylı olarak sunulmuştur. Katılımcıların çocukları ile vakit geçirme durumları, eğitim durumları, çocuk sayıları gibi özellikler yarıda sunulmuştur. Ebeveynlerin çocukları ile oyun oynamama nedenlerinin anlaşılması hususunda katılımcı özellikleri detaylı olarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların eğitim durumları ile çocuk sayısı arasındaki ilişki Tablo 6’te verilmiştir. “Herhangi bir eğitim kurumu mezunu” olarak sınıflandıran katılımcıların okudukları eğitim seviyeleri arasında frekans farklılıkları olduğu için hepsi bir sınıf olarak ele alınmıştır. Aksi takdirde aralarındaki frekans değeri farklılıklarından dolayı bir ilişki tespit etmek istatistiki açıdan kullanışlı değildir.

**Tablo 6.**

*Katılımcı Eğitim Durumu ile Çocuk Sayısı Arasındaki İlişki*

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	S	r
Çocuk sayısı	Eğitim almamış	73	5.79	2.78	-0,091
	Eğitim almış	69	4.27	2.17	

Tablo 6’da katılımcı eğitim durumu ile çocuk sayısı arasındaki ilişki durumu belirtilmiştir. Buna göre eğitim almış ve almamış katılımcıların çocuk sayısı bakımından aralarında  $r_{xy} = -0,091$  negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk sayısı ortalamalarına baktığımızda eğitim almamış katılımcıların 5.79 iken eğitim almış katılımcıların 4.27 olduğu görülmektedir. Bu veriler eğitim durumunun artması ile çocuk sayısı arasında düşük de olsa negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle eğitim almış ebeveynlerin çocuk sayılarının az, eğitim almamış bireylerin çocuk sayısının ise çok olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak katılımcıların çocukları ile oyun oynamama nedenlerinin belirlenmesinde yapılan görüşmeler neticesinde en çok tekrar edilen ifadeler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*En Çok Tekrar Eden İfadeler*

Sıra	İfadeler	f	%
1	İş, güçten dolayı vakit bulamıyorum	48	33.80
2	Çocuklar küçük	6	4.23
3	Çalışıyorum	6	4.23
4	Bilmiyorum	6	4.23
5	Çocuklar büyüdü	4	2.82

Tablo 7’de en çok tekrar eden ilk beş ifade sunulmuştur. Buna göre katılımcıların % 33.80’i “iş, güçten dolayı vakit bulamıyorum”, % 4.23’ü “çocuklar küçük”, “çalışıyorum”, “bilmiyorum” ve % 2.82’si çocuklar büyük ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu verilerin dışında yapılan içerik analizinde kategoriler frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de belirtilmiştir.

**Tablo 8.**

*Katılımcıların Çocuklarıyla Oyun Oynayamama Nedenleri*

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Çalışıyor olma veya zaman ayıramama	8,11,12,22,35,39,48,58,61,64,76,82,85,90,102,107,110,116,117,122,125,129,133,138,149,151,155,158,160,167,178,182,194,196,198,206,211,215,216,219,225,228,230,232,238,242,248,250,255,256,258,262,263,268,283,287,290,292,295,311,312,314,316,320,321,326,328,343,349,352,353,360,365,367,369,371,376,380,391,392,394	84	59.16
İsteksizlik ve bilmiyor olma	20,21,50,59,70,80,99,101,140,150,187,189,203,241,259,265,297,303,322,330,375,379,397,398	24	16.90
Çocuk yaşından dolayı	1,19,27,28,33,51,67,73,75,100,109,114,152,173,188,195,220	17	11.98
Geleneklerden dolayı	2,5,31,62,78,106,121,130,174,183,308	11	7.75
Kalabalık aile yapısı	213,223,296,336,378,390	6	4.23

Tablo 8’de katılımcıların görüşmelerinde elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen kategoriler, frekans ve yüzde değerleri katılımcı kodları ile sunulmaktadır. Bu tablonun detaylı bir şekilde açıklanması aşağıdaki içerik analizinden anlaşılmaktadır. Bunun dışında genel olarak katılımcıların % 59.16’sının çalışıyor olma veya zaman ayıramama gibi nedenler ile çocukları ile oyun oynamadıkları görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi aşağıda verilmiştir.

### **Tema 1. Ebeveynlerin oyun oynamama nedenleri**

Bu tema altında araştırmaya katılan ebeveynlerden çocukları ile oyun oynamayanların nedenleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ebeveynlerin oyun oynamama nedenleri “çalışıyor olma ya da zaman bulamama”, “isteksizlik ve bilmiyor olma”, “çocuk yaşından dolayı”, “geleneklerden dolayı” ve “kalabalık aile yapısı” şeklinde beş kategoride ele alınmıştır.

#### *Kategori 1. Çalışıyor olma veya zaman ayıramama*

Bu kategori altında ebeveynlerin olması, çocuklarına zaman ayıramama, onlar ile oyun oynayacak vakit bulamama durumları analiz edilmiştir.

*Çocuklarımla hiçbir oyun oynamıyorum çünkü çok çalışıyorum (K8).*

*Çocuklarımla hiç oynamıyorum, çünkü çok işim var (K48).*

*6 çocuğum var. Çok yoruluyorum, çok çalışıyorum, ondan hiç vakit bulamıyorum (K58).*

*Hiç oynamadık, çok iş gücü vardı. Zar zor karnımızı doyuruyorduk (K64)*

*Zaman bulamıyordum. Köydeydim. İş, güç, hayvanlarla uğraştığım için oyun falan oynamadım (K110).*

*İş, güçten dolayı pek vakit bulamıyorum (K138).*

*Okuma yazmam yoktu. İş, güçten vakit bulamadım (K219).*

*Vakit yoktu. İş, güçten boş vaktim yoktu (K258).*

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi ebeveynlerin “çalışıyor” olmaları, sürekli bir “iş, güç” içinde olmaları ve “zaman” ya da “vakit” ayıramama gibi nedenlerinden dolayı oyun oynamadıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcıların çoğu iş, güç ve zaman ayıramama gibi nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları söylenebilir.

#### *Kategori 2. İsteksizlik ve bilmiyor olma*

Bu kategori altında anne babaların oyun oynamak istememeleri veya oyun oynamayı bilmemeleri gibi nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamama durumları analiz edilmiştir.

*Çocuklarla oyun oynamıyorum, bilmiyorum, hoşlanmıyorum (K20).*

*Oyun oynamıyorum, bilmiyorum, aklım ermiyordu (K50).*

*Oynamıyorum. İçimden gelmiyor. Açıkçası kocam vefat ettiğinden beri hiçbir şeye hevesim kalmadı (K70).*

*Bilmem işte oyun oynamıyordum (K80).*

*Hiç oynamıyorum. Ben ne oynayacağımı bilmiyorum (K101).*

*Oyun oynamıyorum. Öyle bir ihtiyaç görmüyorum (K187).*

*Oynamıyorum. Daha çok televizyon izliyorum (K259).*

Alıntılardan da anlaşılacağı gibi “istememe”, ne oynayacağını “bilmeme”, nedensiz “bilmeme”, eşinin vefatından sonra “heves” kalmama ya da oyun oynamaya “ihtiyaç duymama” gibi nedenler görülmektedir. Ebeveynlerin bilmeme, hoşlanmama, istek duymama gibi nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları anlaşılmaktadır.

### *Kategori 3. Çocuk yaşından dolayı*

Bu kategori altında çocukların yaşlarının küçük ya da büyük olması gibi nedenlerden dolayı oyun oynamama durumları analiz edilmiştir.

*Çocuklarım ile oyun oynamıyorum çünkü yaşları küçük (K19).*

*Oyun oynamıyorum, çünkü hepsi büyüdüler (K27).*

*Oyun oynamıyorum çünkü kızım daha küçük (K51).*

*Çocuklar büyüdüler çalışıyorlar (K70).*

*Çocuğum çok küçük olduğu için daha oyun oynamıyorum (K220).*

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi ebeveynin çocuğunu çok “küçük” görmesi ya da çocuklarının “büyümüş” olmasını gibi nedenlerden dolayı oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Çocukların yaşlarının oyuna uygun olmadığı gerekçesi ile oyun oynamayan ebeveynler olduğu söylenebilir.

### *Kategori 4. Geleneklerden dolayı*

Bu kategori altında geleneklerden kaynaklanan nedenler analiz edilmiştir.

*Dışlanmaktan korktuğum için (K2).*

*Oyun oynamıyorum, çünkü dışlanıyoruz, buradaki insanlar yadırgıyor (K31).*

*Oyun oynamıyorum, mahalleden çekiniyorum (K62).*

*Bu yörede oynamak ayıp, komik gördükleri için ben çocuklarımla oyun oynamadım (K106).*

*Oynamıyorum. Bizim zamanımızda oyun yoktu (K174).*

Alıntılar gösteriyor ki, ebeveynlerin “atalarından” oyun “görmedikleri”, “mahalledeki” ya da başka “insanlardan” “dışlama”, “komik” duruma düşme, “ayıp” görülme gibi “korkulardan” dolayı oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Genel olarak bazı katılımcıların mahalle baskısı, başka insanların düşüncesi ve atalarından gelen eğitimden kaynaklı geleneksel nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları söylenebilir.

*Kategori 5. Kalabalık aile yapısı*

Bu kategori altında kalabalık aile yapısının çocuk ile oyun oynama durumuna etkisi analiz edilmiştir.

*Çocuklarıma anca yetişebiliyorum (vakit ayıramama). Kaynana kayınpeder var (K122).*

*Ev müsait değildi. Kaynana, Kayınpeder evde olduğu için oyun oynamıyordum (K223).*

*Fırsat olmadı, ev müsait değildi (K343).*

*Kendileri oynuyor bize gerek kalmıyor (K378).*

*Kız çocuğu olsa oynardım. Erkek oldukları için dışarıda oynuyorlar. Ayrıca ev kalabalık kaynana kayınpeder, işler çok (K390).*

Alıntılar gösteriyor ki, evin “kalabalık” olması, “kaynana, kayınpedere” bakıyor olması, çocuğuna “vakit ayıramaması” veya evin kalabalık olmasından dolayı çocuğun “başkasıyla” oynuyor olması gibi nedenlerden dolayı çocuğu ile oyun oynamadığı anlaşılmaktadır. Genel olarak bazı katılımcıların kalabalık aile yapısından dolayı çocuklarına vakit ayıramadıklarından dolayı oyun oynamadıkları söylenebilir.

## **TARTIŞMA**

Araştırma kapsamında katılımcıların çocuklarıyla oyun oynamama nedenlerinin araştırıldığı bu çalışmada araştırma soruları çerçevesinde bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların ulusal ve uluslararası literatür kapsamında aşağıda sunulması alanın gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin neden çocukları ile oyun oynayamadıkları, çocukları ile vakit geçirmelerine rağmen oyun oynamaya zaman ayırmamaları gibi etmenler demografik özellikleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın ve ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Ev hanımı ebeveynlerin genel olarak vakitlerinin çoğunluğunu evde geçirdikleri düşünülmektedir. Buna rağmen çocukları ile hiç oyun oynamamaları manidardır. Bu katılımcıların 1 ile 13 arasında değişen çocuk sayıları mevcuttur. Ayrıca çok çocuklu yapıda kız ve erkek çocuklarının toplam sayılarının neredeyse eşit olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynin evli kaldığı yıllar ile en küçük çocuğunun yaşı arasında bir orantı mevcuttur. Bu orantı uzun yıllar evli olan bireylerin küçük yaşta çocuklarının olmadığını göstermektedir. Yöredeki çocuklar düşünüldüğünde, genel olarak kalabalık aile yapısının ebeveyn ilgisi bakımından dezavantaj olduğu düşünülmektedir. Aile yapılarının kalabalık olması güzel olsa da çocukların oyun oynayacağı birey sayısı çok, çocuğun kendi ebeveyni ile oyun oynama imkânının az hatta hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple yöredeki ebeveynlerin kendi çocukları ile oyun oynamama durumlarını çocuk sayısının fazla olmasından kaynaklandığı da düşünülmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlasının hiç eğitim almadığı, diğer kısmının ise ilkökul öğrenim düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ebeveynlerden eğitim almayanları ile eğitim alanları arasında çocuk sayısı bakımından negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artması çocuk sayılarının azalacağı olarak yorumlanabilir. Eğitim alma ile çocuk sayısının az olması arasındaki ilişkinin nedenleri belirlenmelidir. Çünkü okuyan ebeveynlerin çocuk sayılarının daha az olması bazı açılardan çocuk sayısının az olması gerektiği bilinci uyandırdığı düşünülmektedir. Yalnız unutulmamalıdır ki genelde okula gitmeyen, eğitim almamış, bireyler erken yaşta evlenmektedir. Bundan dolayı da erken çocuk sahibi olmakta ve yaşı elverdiği müddetçe çocuk yapmakta tereddüt etmemektedir. Benzer şekilde Işıkoğlu ve Bora İvrendi (2008) ile Işıkoğlu Erdoğan (2019) çalışmalarında ebeveynlerin eğitim durumlarının çocuklar ile oyun oynama üzerinde etkisi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Craig (2006) eğitim düzeyi yüksek annelerin oyunlara katılımının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Bunlara ek olarak çocukların genel olarak ebeveynleri ile oyun oynama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Aytekin ve diğ., 2016). Öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin bu tarzda bilgileri edinmeleri zor olmaktadır. Nitekim çocukları ile oyun oynamanın aslında çocuklarının bir isteği olabileceğini düşünemedikleri görülmektedir.

Katılımcıların % 38'i akşam vakitlerinde % 25'i ise günün her vaktinde çocuklarına zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların çoğunluğunun çocuklarına vakit (zaman geçirmek) ayırdığı söylenebilir. Buna rağmen hiçbirinin çocukları ile oyun oynamadıkları manidardır. Ebeveynlerin çocuklarına günün belli vakitlerinde zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Fakat bu zaman dilimlerinde çocukları ile neler yaptığı bilinmemektedir. Çünkü bu ebeveynler çocukları ile oyun oynamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ebeveynlerin çocukla oynanabilecek oyunlar hakkında eğitim alınması gerektiğini göstermektedir. Genel olarak katılımcıların çoğu iş, güç ve zaman ayıramama gibi nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları söylenebilir. Bunun dışında; bilmeme, hoşlanmama, istek duymama, çocukların yaşlarının oyuna uygun olmadığı gerekçesi, mahalle baskısı, başka insanların düşüncesi ve atalarından gelen eğitimden kaynaklı geleneksel nedenlerden dolayı ayrıca kalabalık aile yapısının da etkisi ile çocukları ile oyun oynamadıkları söylenebilir. Ebeveynlerin herhangi bir gündelik iş veya zaman diliminde çocuklarına oyun oynayabilme vakti oluşturma veya iş yaparken çocuğu çalışmaya davet edip küçük görevler vermesi gerektiği eğitimi verilebilir. Bilmeme, hoşlanmama, istek duymama gibi nedenlerin çoğunlukla oyun çeşitlerine vakif olmama gibi nedenlerden kaynaklandığı veya çocuk yaşına göre oyunları seçememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ya da ev hanımı olan ebeveynlerin ev işlerini yönetme ve çocukları ile oyun oynamaya vakit ayırma konusunda problem yaşadığı düşünülmektedir. Kalabalık aile yapısı olan ebeveynler de durum farklı olabilir fakat elde edilen verilere göre bunların sayısı oldukça azdır. Benzer şekilde Özyürek ve Gürleyik (2016) çalışmalarında

ebeveynlerin oyunun çocuk gelişimine etkisi konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen çalışıyor olmaları ve vakit ayıramadıklarından dolayı çocukları ile yeteri oyun oynamadıklarını belirlemişlerdir. Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015) çalışmalarında çocukların okulda öğretmenlerinin evde ise ebeveynlerinin oyunlarına eşlik etmediğini belirlemiştir. Ayrıca şehirleşme ve betonarme gibi nedenlerle çocukların oyun alanlarının azalması ve mevcut oyun alanlarının tehlike arz eden durumlarının bulunduğu bilinmektedir (Duman ve Koçak, 2013). Sağlık problemlerinin bahanesi ile oyun aksaklıklarının olduğu da belirlenmiştir (Aktaş Arnas ve Sarıba, 2020). Bu bulgularda da görüldüğü gibi çocuklarla oynanması gereken oyunlarda bir aksama olduğu görülmektedir. Bunların dışında, Derman, Türen ve Buntürk (2020) çalışmasında annenin demokratik veya otoriter katılımlarının çocuğun kişisel gelişimine etki ettiği tespit edilmiştir. Bunların dışında ebeveynlerin belirli eğitimler ile çocukları ile oynayabilecekleri oyun deneyimi kazanabildikleri tespit edilmiştir (Güneş ve Tuğrul, 2020). Tüm bunlara ek olarak ebeveynlerin çocukları ile oynayabilecekleri oyunlara yönelik algılarının değiştirilebildiği görülmektedir (Grob ve diğ., 2017). Anlaşıldığı gibi ebeveynlerin çocukları ile oyun oynama bilincini eğitim ile veilebileceği söylenebilir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın ve ev hanımı olduğu ve bunların büyük çoğunluğunun çocuklarına vakit ayırdıkları tespit edilmesine rağmen çocukları ile hiç oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına zaman ayırdıklarında ne yaptıkları önemli olsa da bu süreçte oyun oynamadıkları bilinmektedir. Çocuklar ile geçirilen her zaman diliminde yapılabilecek farklı oyunların olduğu öğretilir.

Hiç eğitim almamış ebeveynlerin çocuk sayısının diğerlerine nazaran fazla olduğu belirlenmiştir. Nitekim ebeveynlerin eğitim durumları ile çocuk sayısı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim alma durumlarının artması ile çocuk sayısının azaldığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim alması konularında teşvik ve destekleyici politikalar yürütülmelidir. Ayrıca çocuk sayısının artması eğer problem olarak görülürse aile planlanması hakkında bilgi verilmelidir.

Ebeveynlerin çoğunluğu yaptıkları işlerden, mesleklerinden, dolayı zaman ayıramama gibi nedenler ile çocukları ile oyun oynamadıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında; bilmeme, hoşlanmama, istek duymama, çocukların yaşlarının oyuna uygun olmadığı düşüncesi, kalabalık aile yapısı, mahalle baskısı, başka insanların etkisi ve atalarından gelen örften kaynaklı geleneksel nedenlerden dolayı çocukları ile oyun oynamadıkları belirlenmiştir. Belirtilen tüm bu nedenlerin ebeveynin eğitilmesi ile giderilebileceği düşünülmektedir. Buna yönelik halk eğitim merkezlerinde veya üniversitelerin ilgili bölümlerinde seminerler verilebilir.



Elde edilen sonuçların ışığında, farklı örneklem grubuyla benzer çalışmalar yapılabilir. Farklı sosyo ekonomik seviyelerden, benzer özellikte olan ebeveynler arasındaki farklılıklar bakılabilir. Çocukları okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki ebeveynlerin oyun oynamama nedenleri gibi incelemeler yapılabilir.

#### KAYNAKÇA:

- Ağzıbüyük, Ç. (2008). *Muzaffer İzgi'nün "anneannemin akıl almaz maceraları" serisinde arkadaşlık kavramının çocuk gelişimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş Arnas, Y., & Sarıba, Ş.(2020). Okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 373-398. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.013>.
- Alabay, E. (2020). "Kahramanın kim?": Okul öncesi dönem çocuklarının kahramanlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 4(1), 152-171. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041224>.
- Aslan, B. İ. (2017). *Çocuk gelişimi – spor ilişkisinin fiziksel çevre ve mekan algısı üzerinden irdelenmesi: örnek bir hareket merkezi modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, E. (2018). *Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi dersinde puanlama yönergesine (rubrik) dayalı değerlendirmenin kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aytekin, Ç., Artan, İ., Bencik Kangal, S., Çalışandemir, F., & Özkızıklı, S. (2016). Çocukların anne-babalarına yönelik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 168-188.
- Bağlı, M. T. (1996). *5 ve 7 yaş kız ve erkek çocuklarının çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında gözlemlenen sosyal etkileşimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57(4), 553-575.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (Çev. Ed.: Bütün, M. ve Demir, S.B.)*. Ankara: Siyasi Yayın Dağıtım.
- Çakmakçı, N. (2011). *Çocuk kitaplarında oyun ögesi ve okul öncesi eğitim amaçlı etkileşimli çocuk kitabı tasarımı çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Çankaya, G., & Ergin, H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.
- Demirkuş, N., & Batıhan Güzel, N. (2019). Biyoloji dersinde bazı makroskobik kavramlara ilişkin ders materyalinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1539-1552, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.171>.
- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331-362.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81
- Eismann, E. A., Brinkmann, C., Theuerling, J., & Shapiro, R. A. (2019). Supporting families exposed to adverse childhood experiences within child care settings: A feasibility pilot. *Early Childhood Education Journal*, 48, 451-462.
- Erdoğan, M., & Gündoğmuş, G. (2020). Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 158-168. <http://dx.doi.org/10.20875/makusobed.564127>.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2003). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323>.
- Grob, R., Schlesinger, M., Pace, A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2017). Playing with ideas: Evaluating the impact of the ultimate block party, a collective experiential intervention to enrich perceptions of play. *Child Development*, 88(5), 1419-1434. <https://doi.org/10.1111/cdev.12897>.
- Güneş, C., & Tuğrul, B. (2020) LEGO destekli oyun eğitimi alan anne babaların 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-161.
- Güneş, G., Tuğrul, B., & Demir Öztürk, E. (2020). Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-51. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041147>.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. <http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.446654>.

- Işıkoğlu, N., & Bora İvrendi, A. (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 47-57.
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004-1017, <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156989>.
- Kandır, Y., & Alpan, U. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38
- Khorshidi, G. (2017). *Kaşkay Türklerinin çocuk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin çocuk gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırman, A. (2019). *Çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak kavramının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Koç, E. (2006). *Selçuk üniversitesi mesleki eğitim fakültesinin çocuk gelişimi ve eğitimi ile anasınıfı bölümlerinde okutulan müzik öğretimi derslerinin genel durumunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koçyiğit, S., & Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Kutluğ, Y. (2007). *Çocuk gelişimi eğitimi ile okulöncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk ve kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lin, X., Li, H., & Yang, W. (2018). Bridging a cultural divide between play and learning: parental ethno theories of young children's play and their instantiation in contemporary China. *Early Education and Development*, 30(1), 82-97, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2018.1514846>
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159-168.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul- red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28.
- Özyürek, A., & Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1283-1289.

- Selçuk, K. (2019). *Oyunun çocuk gelişimi üzerindeki önemi ve açık parkların tasarım kriterleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Telgeren, A. (2007). *Avrupa resim geleneğinde çocuk ve oyun kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Marsh, S., & Szarwacki, M. (2016). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4), 433-448. <https://doi.org/10.1177/1476718X16664557>
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487160>
- Watson, M. W., & Peng, Y. (2010) The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*, 3(4), 370-389. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0304\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0304_7)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, H. (2019a). Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 167-192. DOI: 10.24130/eccd-jecs.1967201932116
- Yılmaz, H. (2019b). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-31. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931114>
- Zamani, Z. (2016). Young children's preferences: What stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 1-19, <http://dx.doi.org/10.1177/1476718X15616831>.

**Etik Kurul Kararı:** Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Onay Belgesi 26.11.2020 tarihinde E.13803/13 karar sayısı ile alınmış ve araştırma etik yönden uygun bulunmuştur.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sağlıklı Beslenme Konusuna İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

 Rabia ACEMİOĞLU  
İğdır Üniversitesi  
[racemioglu@gmail.com](mailto:racemioglu@gmail.com)

 Yakup DOĞAN  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
[yakupdogan06@gmail.com](mailto:yakupdogan06@gmail.com)

Gönderilme Tarihi: 13/01/2021

Kabul Tarihi: 22/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

### Makale Bilgileri

### ÖZET

#### Anahtar Kelimeler:

Yeterli ve dengeli beslenme, Beslenme eğitimi, Davranış, ORTO-15 tutum ve davranış ölçeği

Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme olgusuna ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında beslenme kavramına ilişkin 15 tutum maddesini içeren "ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği, 2017-2018 eğitim öğretim yılında yedi coğrafi bölgedeki 21 farklı devlet üniversitesinin Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 813 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama aracının uygulanmasından sonra elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları; vücut kitle indeksi, cinsiyet, kronik rahatsızlığın olup olmaması, yaşantıların en uzun süre geçirildiği yer, ikamet edilen yer, ailelerinin aylık gelir düzeyi, aylık beslenme için ayırdıkları bütçe miktarı, öğrenim gördükleri üniversitelerin buldukları coğrafi bölge değişkenlerine göre öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermektedir. Ancak sağlıklı beslenme üzerine eğitim alıp almama ve sağlıklı beslenmeye dikkat dip etmeme değişkenlerine göre öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

<sup>1</sup> Bu araştırma Dr. Öğ. Üyesi Yakup DOĞAN danışmanlığında yürütülen Rabia ACEMİOĞLU'nun yüksek lisans tezinden üretilmiştir

## An Investigation of the Attitude of Science Teachers about Healthy Nutrition in Terms of Different Variables

### Article Info

**Keywords:**  
Adequate and balanced nutrition, Nutrition education, Behaviour, ORTO-15 attitude and behavior scale

### ABSTRACT

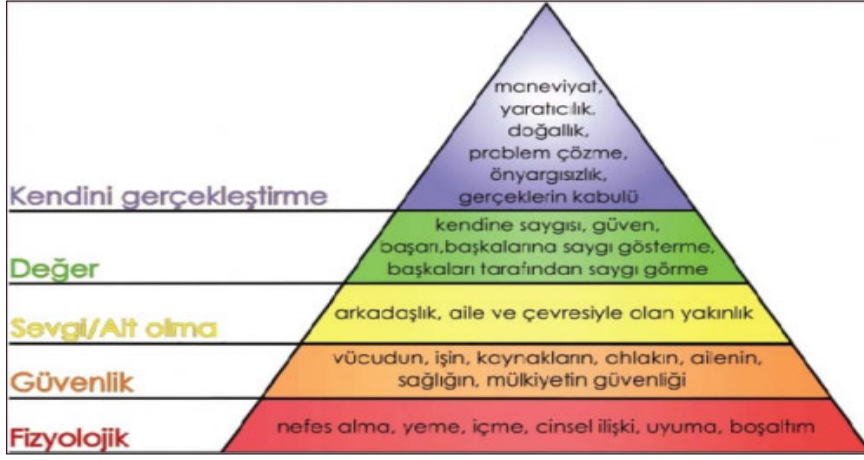
In this research, it was aimed to examine the attitudes of preservice science teachers towards the concept of healthy nutrition in terms of different variables. Within this purpose, "ORTO-15 Attitude and Behavior Scale", which includes 15 attitude items related to the concept of nutrition, was used as a data collection tool. The ORTO-15 Attitude and Behavior Scale was applied to 813 preservice teachers studying in the Science Education program of 21 different state universities in seven geographical regions in 2017-2018 academic year. Descriptive statistics, t test and ANOVA test were used in the analysis of the data obtained after the application of the data collection tool. The results of the analysis made shows that there are no significant differences between the mean scores from the attitude scale, according to the variables of body mass index, gender, the presence of chronic illness, the place where the life was spent the longest time, the place of residence, the monthly income level of their families, the amount of their monthly nutrition and the geographic region of the universities where they were studying. However, a significant difference was found between the mean scores that the teacher candidates received from the attitude scale according to the variables of whether or not they were educated on healthy nutrition and pay attention to healthy nutrition.

### GİRİŞ

En az insanlık tarihi kadar eski olan beslenme bilimi, MÖ 400 yılı civarında iki temel varsayıma dayanmaktadır. Birinci varsayım aslında pişirmenin bir biçimi olan yiyeceklerin sindirimi ile ilgili iken ikinci varsayım, dengeli beslenmeyle vücut sıvılarını denge içinde tutabilme temeline dayalıdır (BTD Araştırma Grubu, 2004; Işkın, 2016). Metabolik dengeyi sağlamak adına dengeli beslenme insanlık için bir ihtiyaç olmakla beraber toplumların ekonomik düzeyleri, yaşam tarzları ve yaşanan dönemin özellikleri gibi faktörlerle de değişiklik göstermektedir. Ancak beslenme için en önemli faktör her zaman ekonomi olmuştur. Çünkü beslenmede ekonomi zengin kesimler için bir sorun değilken, alt kesimler için bir sorun haline gelebilmiştir. Bu manada toplumların yaşadığı dönemin özellikleri ile beslenmenin bir ilişki içerisinde olduğundan söz edilebilir (Çetinkaya, 2019).

Anne karnında başlayan beslenme, hayatın sonlanmasına kadar devam eden her süreçte yaşamımız için vazgeçilmez bir parçadır (Eyinacar, 2019; Kutlu ve Çivi, 2009). Doğumdan ölüme kadar geçen bu süreçte insan ihtiyaçları tükenmemektedir. Yaşamın devamı için bu ihtiyaçların karşılanması önem taşımaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı) dikkate

alındığında ilk sırada beslenmeyi de içeren fizyolojik ihtiyaçlar basamağı yer almaktadır (Maslow, 1943, s. 375).



Şekil 1. Fizyolojik ihtiyaçlar hiyerarşisi (Gürsel, 2009)

Bu basamaklar insan yaşamının her döneminde önemli bir yer tutmaktadır. Yeme, içme, uyku, libido, susuzluk, boşaltım, dinlenme, ağrıdan kaçma gibi kavramlar fizyolojik ihtiyaçların içerisinde (Kartal ve Kaya-Korkmaz, 2020; Özçiçek-Dölekoğlu ve Yurdakul, 2004). Bu ihtiyaçlar asgari düzeyde karşılanmadıkça birey bir üst basamağa geçememektedir. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi için bir gereksinim olan beslenme de fizyolojik ihtiyaçlar basamağı içerisinde bulunmaktadır (Batman, Sarıışık ve Gökçe, 2015). Fizyolojik ihtiyaçlar arasında yer alan besin seçimi ve tüketim kalıpları aynı zamanda insanların gelenek göreneklerine, alışkanlıklarına, sosyal ve psikolojik arzularının doyumuna, ekonomik imkânlarına ve eğitimlerine bağlıdır (Kılıç ve Şanlıer, 2007). Aksoy ve Kozkundu'ya (2020) göre de çevre, kentsel veya kırsal bölgede yaşama, gelenekler, eğitim ve beslenme bilgi düzeyi bireyin yeme alışkanlıklarına etki etmektedir.

Hızla gelişen günümüz dünyasında bireylerin davranışları değişim göstermektedir. Özellikle gelişen teknolojiye paralel olarak ortaya çıkan teknoloji bağımlılığı günlük yaşamımızdaki birçok eylemi etkilediği gibi yeterli ve dengeli beslenmemizi de etkisi altına almaktadır. Yeterli ve dengeli beslenme, kültürel ve fiziksel faktörlerin yanı sıra gelişen teknolojiye de olumsuz veya olumlu etkilenebilmektedir (Aktaş ve Özdoğan, 2016). Meydana gelecek olumsuzluklardan etkilenmeden sağlıklı beslenme süreci geçirmek elbette önemlidir. Ancak gelişen çağ ve dünyamızda sanayileşme, hızlı yemek, açıkta satılan gıdaların alımı, paketlenmiş besinlerin üzerindeki son kullanım tarihlerinin dikkate alınmaması, sigara ve alkol kullanma, boş zamanlarda yemekli aktiviteler düzenlenmesi gibi bir çok faktör sağlıklı beslenmeyi etkilemektedir (Özenoğlu vd., 2021). Gün geçtikçe artan bu faktörler karşısında bireylerin beslenme konusundaki tutumları da farklılık göstermektedir. Bunların yanı sıra beslenmenin temelini aile ortamında başladığı, devam ettiği ve bireyler büyüdükçe de tüketilen

ürünler konusunda bireylerin bilinç düzeylerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir (Vassigh, 2012). Bu nedenle içinde bulunduğumuz çevre besin seçimimizi de etkilediğinden dolayı seçtiğimiz besinlerin sağlıklı olması beslenmemiz açısından önem taşımaktadır. Yalçınkaya, Gök-Özer ve Karamanoğlu'na (2007) göre sağlıklı yaşam biçimine ait davranışların temelini ilk olarak toplum ve aile ortamında atıldığı daha sonra ise ilgili davranışların eğitimle geliştiği ve değiştiği vurgulanmaktadır.

Eğitimin gerçekleştiği mekânlardan biri olan okul ortamı bireye sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazandırmada ve konuyla ilgili davranışların geliştirilmesinde önemli bir konumda bulunmaktadır (Sarıdağ-Devran ve Saka, 2019). Aile ortamında kazanılan beslenme alışkanlığının eğitim süreci boyunca değişmesi ise kaçınılmazdır. Yaşamın her alanında etkili olan bu değişimin okul hayatında da etkisi bulunmaktadır. Okul hayatında etkili olan değişim süreci Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretim programlarında bulunan beslenme ile ilgili kazanımların öğrenme öğretme sürecine dahil edilmesi sonucu oluşmaktadır. Bu sebeple öğrencilere olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılmasında öğretim programlarına gereksinim duyulmaktadır (İlhan ve Gülersoy, 2018). Öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu kadar; eğitimde önemli rolleri olan öğretmenlerin de önemi göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler bireylerin sağlık ve başarılarını etkilerken, gelecek kuşaklara iyi bir beslenme alışkanlığının aktarılması açısından da önemli bir konumdadır (Pekşen-Akça, Arslan ve Akıncı-Demirbaş, 2013). Gelecek kuşaklara iyi bir beslenme alışkanlığının aktarılmasında gelecek nesillerin emanet edildiği öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilere sadece bilgileri aktarmakla görevli olan kişiler olmayıp aynı zamanda kazandırılmak istenilen davranışları rol model olarak yaşayan ve gösteren rehber kişilerdir. Bu sebeple eğitim ve öğretim etkinliklerindeki en önemli konulardan biri nitelikli öğretmenler yetiştirmektir (Morgil ve Yılmaz, 1999). Öğretmenler üniversite hayatına başlamadan önceki eğitim yaşantıları boyunca farklı öğretmenler tanımakta ve birçok deneyim yaşamaktadırlar (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Okul yıllarında yaşanan deneyimler öğretmen adaylarının ilerde kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir eğitimin kaynağını oluşturmaktadır. Yaşanan deneyimler eğitim sürecinde etkili olan bir öğretmenin tutum ve davranışlarını belirlemeye de kaynaklık etmektedir (Işık ve diğ., 2010).

Tutum ve davranışlar fen bilimleri programının öğrenme alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanı bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlayıp fen bilimleri ve ara disiplinler hakkında pozitif tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bireylerde gelişen olumlu tutumlar bireylerin öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanmasını sağlayabilmektedir. İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar öğrencilerin hedeflenen davranış ve tutumlara ulaşmasında bir ara kaynaktır. Bu kazanımların en doğru şekilde öğrencilere aktarılması fen bilimleri ve ara disiplinler hakkında bilgi ve beceri



sahibi olmak ve sahip olunan bu bilgi ve becerileri en doğru şekilde öğrenen tarafa aktarabilmek açısından önemlidir. Ara bir disiplin olan sağlık ve doğal afetler içerisinde yer alan beslenme konusu öğretim programında ayrı bir ünite başlığı altında verilmemiş olup farklı üniteler içerisinde yayılmıştır. Örneğin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesi adı altında yeterli ve dengeli beslenmenin öneminden bahsedilmektedir. Öğrencilerin bu ünite; yeterli ve dengeli beslenme, dişler ve diğer sindirim organları, boşaltımda görev yapan organlar, sigara ve alkolün zararları ile ilgili bilgileri edinmesi vücuttaki tüm yapıların birbirinden bağımsız olarak değil birlikte çalıştığı düşüncesini pekiştirmesi, vücudunu tanımaya devam ederken, vücudunun sağlığını koruması için de dengeli beslenme, sigara ve alkolün zararları konularında bir bilinç oluşturması beklenmektedir (MEB, 2018). Bu bilinç ve tutumun oluşturulması ise eğitimle mümkündür. Sağlık üzerine olumsuz etkileri olan yetersiz ve dengesiz beslenmenin etkilerinin ortadan kaldırılması doğru bir beslenme bilgisinin davranış ve tutuma dönüştürülmesiyle mümkündür (Şanlıer, Adanur, Özata-Uyar, Elibol, Coşkun, Erdoğan & Bozbaş, 2017). Bu sebeple bu araştırmanın temel problemi fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme olgusuna ilişkin tutumları çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca ana problem doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında;

1. Vücut Kitle İndeksi (VKİ) aralıklarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İkamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ailelerinin aylık gelirlerine ve aylık beslenme için ayrılan bütçeye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okuduğu üniversitenin bulunduğu bölge değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Cinsiyet, yaşantısını en uzun süre geçirdiği yer, kronik bir rahatsızlığının olup olmaması, sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme durumu, sağlıklı beslenmeye ilişkin eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının beslenme olgusuna ilişkin tutumlarını belirlemek için tarama modellerinden olan kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modeli bir olaya veya konuya ilişkin inanç, bilgi, tutum, ilgi vb. özelliklerin betimlenmesi için konuyla ilgili

örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır. Kesitsel tarama ise katılımcılardan verilerin tek seferde toplanarak durum belirlemesinin yapıldığı betimsel bir tarama araştırması türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme olgusuna ilişkin tutumları farklı değişkenler açısından analiz edilerek yorumlanmıştır.

### **Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evren içerisinde belirlenmiştir. Örneklem seçiminde beslenmenin kimya, fizik, biyoloji vs. gibi bilimlerin sentezi sonucu bir olgu olduğu göz önünde bulundurulmuştur (Yücel, 2015). Bu doğrultuda dördüncü sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının konuyla ilgili daha doğru bilgilere sahip olacakları düşünülmüştür. Bu durum evren ve örneklem seçiminde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın örneklemini için yedi farklı coğrafi bölgede bulunan üniversiteler arasında 21 farklı devlet üniversitesine ulaşılmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ve İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversitede uygulanan anketler hatalı olduklarından dolayı araştırmada kullanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın örneklemini 19 farklı üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 813 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada amaca uygun olarak Arusoğlu'nun (2006) Türkçeye uyarlamış olduğu "ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. "ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği" Bratman ve Knight'ın (2000) 10 Ortoreksiya kısa soru kağıdı baz alınarak geliştirilen Ortoreksiya Nervoza (sağlıklı beslenme takıntısı) eğilimini değerlendirmek için düzenlenmiş 15 maddelik bir kendini değerlendirme ölçeğidir (Donini, Marsilli, Graziani, Imbriale ve Canella, 2005). Bratman'ın testinden bazı maddeler (1, 3, 7, 8, 9, 10) sözel açıdan değiştirilmiş, kendini çok hissettiren bazı maddeler de daha net yanıt almak açısından Donini ve arkadaşları tarafından düzenlenerek ölçek kullanılır hale getirilmiştir. Ölçek "her zaman", "sık sık", "bazen" ve "hiçbir zaman" seçeneklerini içeren dört dereceli formatta hazırlanmıştır. Bu ölçekteki 2, 5, 8 ve 9 nolu maddeler, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14 ve 15 nolu maddeler ile 1 ve 13 nolu maddelerin puanlanması farklı şekillerde yapılmıştır. Her madde en çok 1, 2, 3 ve 4 puanlarından biri ile derecelendirilmiştir (Arusoğlu, 2006). Ortoreksiya için ayırt edici bir kritere sahip olan cevaplar "1", normal olarak yeme davranışı eğilimini gösteren cevaplar ise "4" puanı verilmektedir. ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden alınacak en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60'tır. ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinin puanlanması Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Yanıtlarının Puanlaması

Maddeler	Yanıtlar			
	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman
2-5-8-9	4	3	2	1
3-4-6-7-10-11-12-14-15	1	2	3	4
1-13	2	4	3	1

ORTO-15 Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlikle ilgili faktör ve iç tutarlılık katsayıları Donini ve diğ. (2005)'nin çalışmasında verilmemiştir. Ancak Arusoğlu (2006), ORTO-15 Ölçeğini Türkçeye uyarladıktan sonra yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yapmış ve Cronbach alpha katsayısını .43 olarak hesaplamıştır. Mevcut çalışmada ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinin pilot çalışması 111 Fen Bilgisi öğretmen adayı üzerinden yürütülmüştür. Pilot çalışma sonrası ölçeğin güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve .61 olarak belirlenmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan 813 Fen Bilgisi öğretmen adayından toplanan verilerin analizinde Microsoft Excel programı, TAP (Test Analysis Program) ve SPSS programından yararlanılmıştır. Öncelikle analizlerde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden alınan toplam puan dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış daha sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veri setinin normal dağılım göstermesi için Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda  $p < .05$  olması gerekirken verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise -3, +3 arasında olması gerekmektedir (Kılıç ve İnce, 2017; Bursal, 2017; Yaratın, 2017). Elde edilen bulgulara göre 813 öğretmen adayının sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ve davranış ölçeği puanları normal dağılım göstermektedir (Orto-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Basıklık=.25 ve Çarpıklık=-.19). Bu doğrultuda araştırma sorularına yanıtlar bulabilmek için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. ORTO-15 Tutum ve Davranış ölçeğine ilişkin analizler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler*

<b>Betimsel İstatistikler</b>	<b>ORTO-15</b>
<b>Ortalama</b>	37.34
<b>Standart Sapma</b>	3.89
<b>Kolmogorov-Smirnov</b>	.000
<b>Çarpıklık (Skewness)</b>	-0.19
<b>Basıklık (Kurtosis)</b>	0.25
<b>Ranj</b>	28
<b>Minimum Puan</b>	24
<b>Maximum Puan</b>	52

Tablo 2 incelediğinde öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış ölçeğinden aldıkları en yüksek puan 52, en düşük puan 24'tür. ORTO-15 Tutum ve Davranış ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları 37.34, standart sapma değeri 3.89 olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların Kolmogorov-Smirnov için p değeri .000; çarpıklık (skewness) katsayısı -.19 iken basıklık (kurtosis) katsayısı 0.25 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaşantılarını en uzun süre geçirdikleri yer, kronik rahatsızlığa sahip olup olmama, sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme, sağlıklı beslenmeyle ilgili eğitim alıp almama değişkenlerine göre tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının VKİ aralıkları, ikamet ettikleri yer, ailesinin aylık gelir durumu, aylık beslenme için ayırdıkları bütçe miktarı, eğitim aldıkları üniversitelerin buldukları coğrafi bölgeler değişkenlerine göre sağlıklı beslenmeye yönelik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Birinci alt probleme ilişkin bulgular**

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre VKİ değişkeni grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

Öğretmen Adaylarının VKİ Aralıklarına Göre Orto-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Karşılaştırma	KT	SD	KO	F	p
Zayıf	264	37.61	3.6	Gruplar A.	63.30	5	12.66		
Normal Kilolu	432	37.15	4.1	Grup İ.	12241.96	807	15.17		
Hafif Şişman	98	37.59	3.5	Toplam	12305.26	812		.84	.525
I. derece obez	14	36.85	5.0						
II. derece obez	2	36.00	1.4						
III. derece obez	3	35.00	1.7						
Toplam	813	37.34	3.8						

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının vücut kitle indeksi kategorilerine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları farklılık göstermemektedir ( $\bar{X}$ : zayıf=37.61,  $\bar{X}$ : normal kilolu=37.15,  $\bar{X}$ : hafif şişman=37.59,  $\bar{X}$ : I. derece obez=36.85,  $\bar{X}$ : II. derece obez=36.00,  $\bar{X}$ : III. derece obez=35.00,  $F=.84$ ,  $p=.53>.05$ ). ANOVA testi bulgularına göre öğretmen adaylarının VKİ değer aralıkları değişkenine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamalarının varyansları homojen değildir (Levene's=.02<.05).

#### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre ikamet edinilen yer değişkeni grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

Öğretmen Adaylarının İkamet Ettikleri Yere Göre Orto-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Karşılaştırma	KT	SD	KO	F	p
Ev	268	37.28	3.8	Gruplar A.	4.608	2	2.30		
Yurt	455	37.33	3.9	Grup İ.	12300.65	810	15.19		
Aile-Akraba	90	37.54	4.0	Toplam.	12305.26	812		.15	.859
Toplam	813	37.34	3.8						

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermektedir ( $\bar{X}$ : ev=37.28,  $\bar{X}$ : yurt=37.33,  $\bar{X}$ : aile-akraba=37.54). Ancak bu farklılık ANOVA testi sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı değildir ( $F=.15$ ,  $p=.859>.05$ ).

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre ailelerin aylık gelir ve aylık beslenme için ayırdıkları bütçe miktarı değişkeni grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine ve Aylık Beslenme İçin Ayırdıkları Bütçe Durumlarına Göre Orto-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Bulguları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Karşılaştırma	KT	SD	KO	F	p
Ailelerin aylık gelir durumu	Alt	55	36.58	3.8	Gruplar A.	38.78	2	19.39		
	Orta	717	37.41	3.8	Grup İ.	12266.46	810	15.14		
	Yüksek	41	37.07	4.0	<b>Toplam.</b>	12305.26	812		1.28	.278
	<b>Toplam</b>	813	37.34	3.8						
Aylık beslenme için ayrılan bütçe durumu	Evet	394	37.35	3.8	Gruplar A.	2.76	2	1.38		
	Kısmen	306	37.28	3.8	Grup İ.	12302.50	810	15.19		
	Hayır	113	37.46	4.0	<b>Toplam.</b>	1230.26	812		.09	.913
	<b>Toplam</b>	813	37.34	3.8						

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $\bar{X}$ : alt=36.58,  $\bar{X}$ : orta=37.41,  $\bar{X}$ : yüksek=37.07,  $F=1.28$ ,  $p=.278>.05$ ). Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir düzeyine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamalarının varyansları homojendir (Levene's=.85>.05). Yine elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında aylık beslenme için ayrılan bütçe miktarının yeterliliğine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=.09$ ,  $p=.913>.05$ ,  $\bar{X}$ : evet=37.35,  $\bar{X}$ : kısmen=37.28,  $\bar{X}$ : hayır=37.46).

### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre okuduğu üniversitenin bulunduğu bölge grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

Öğretmen Adaylarının Okuduğu Üniversitelerin Bulunduğu Bölgeye Göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Varyans	KT	SD	KO	F	p
				Karşılaştırma					
İç Anadolu	122	37.37	3.6	Gruplar A.	70.22	6	11.70		
Akdeniz	115	37.51	4.1	Grup İ.	12235.04	806	15.18		
Ege	166	37.53	3.5	<b>Toplam</b>	12305.26	812		.71	.593
D. Anadolu	76	37.05	5.0						
Karadeniz	172	37.37	1.4						
Marmara	125	37.40	1.7						
Güneydoğu	37	36.13	3.8						
<b>Toplam</b>	813	37.34	3.8						

Tablo 6 incelendiğinde ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puanları ortalaması en yüksek ( $\bar{X}=37.53$ ) olan bölge Ege bölgesi iken, en düşük ( $\bar{X}=36.13$ ) olan bölge Güneydoğu Anadolu bölgesidir. Ayrıca çizelgedeki veriler dikkate alındığında İç Anadolu, Akdeniz, Ege, Marmara, Doğu Anadolu, Karadeniz, Marmara ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan üniversitelerde öğrenimini devam ettiren Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $F=.71$ ,  $p=.593>.05$ ).

#### Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre cinsiyet, yaşantısını geçirdiği yer, kronik rahatsızlık, sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme ve sağlıklı beslenme üzerine eğitim alıp almama değişken grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin ANOVA bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaşantısını geçirdiği yer, kronik rahatsızlık, sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme ve sağlıklı beslenme üzerine eğitim alıp almama değişkenlerine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamalarına ilişkin t testi bulguları

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t testi		
						t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	624	37,37	3,95	0,15	,40	811	,688
	Erkek	189	37,24	3,69	0,26			
Yaşantısını Geçirdiği Yer	Kırsal	176	36,94	3,90	0,29	1,54	811	,124
	Kentsel	637	37,45	3,88	0,15			
Kronik Rahatsızlık	Var	80	36,95	3,74	0,41	,95	811	,342
	Yok	733	37,38	3,90	0,14			
Sağlıklı Beslenmeye Dikkat Edip Etmeme	Evet	408	36,77	3,91	0,19	4,19	811	,000
	Hayır	405	37,91	3,79	0,18			
Sağlıklı Beslenme Üzerine Eğitim Alıp Almama	Evet	109	36,31	4,30	0,41	2,99	811	,003
	Hayır	704	37,50	3,80	0,14			

Tablo 7'deki bulgulara göre, öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğine ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ : kız= 37.37,  $\bar{X}$ : erkek=37.24) cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (t=0.40, sd=811, p=.688>.05).

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında yaşantılarını en uzun süre geçirdikleri yere göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $\bar{X}$ : kırsal=36.94,  $\bar{X}$ : kentsel=37.45). t testi bulgularına göre (t=1.54, sd= 811, p=.124>.05).

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğine ilişkin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ : var=36.95  $\bar{X}$ : yok=37.38) kronik rahatsızlığının var olup olmama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t=.95, sd=811, p=.342>.05). Yani kronik rahatsızlığı olan ve olmayan öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $\bar{X}$ : evet=36.77,  $\bar{X}$ : hayır=37.91, t=4.19, sd=811, p=.000<.05). Bu durumda, sağlıklı beslenmeye dikkat eden öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sağlıklı beslenmeye dikkat etmeyen öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunmuştur. Yine elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları sağlıklı beslenmeyle ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre istatistikî farklılık göstermektedir ( $\bar{X}$ : evet=36.31,  $\bar{X}$ : hayır=37.50, t=2.99, sd=811, p=.003<.05). Bu



durumda sağlıklı beslenmeyle ilgili eğitim alan öğretmen adaylarının ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları sağlıklı beslenmeyle ilgili eğitim almayan öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunmuştur.

## **TARTIŞMA**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının VKİ değerlerine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Lise çağındaki öğrencilerin beslenme profilini ve buna etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da, öğrencilerin BKİ (beden kitle indeksi) ile anne baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ahraz, 2017). Uzun, Özdemir ve Zencir (2016)'in yaptıkları çalışmada ise beden kitle indeksleri >25 ile <25 arasında olan katılımcıların riskli tuz tüketimi davranış puanları arasında BKİ değerleri >25'ten büyük olanların anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Şanlıer ve diğ. (2017) tarafından yapılan çalışmada, gençlerin beslenme ve gıda güvenirliliğine ilişkin bilgileri ile BKİ değerleri arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı; Şanlıer, Konaklıoğlu ve Göçer'e (2009) göre ise gençlerin VKİ değerlerinin beslenme bilgi, alışkanlık ve davranış puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Sipahi (2019), sosyal medyadaki beslenmeyle ilgili haberlerin bireylerin beslenme alışkanlıklarına, tutum ve davranışlarına olan etkisini görmek amacıyla yaptığı çalışmada da beden kütle indeksleri ile yeme tutum testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. Alan yazında yer alan bu konudaki çalışmaların sonuçları araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Akdevelioğlu ve Yörüsün'ün (2019) üniversite öğrencilerinin olumsuz yeme tutum ve davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada BKİ ile yeme, tutum ve davranışların ilişkili olduğunun saptanması mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmada ve alan yazındaki bazı çalışmalarda VKİ ile tutum arasında anlamlı bir farkın olmaması bireyin beden algısına ilişkin yaşadığı endişeyi davranışa yansıtmasından kaynaklanabilir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda ise BKİ ile yeme tutum ve davranışlarda farklılığın bulunmasında zaman faktörü önemli olabilir. Zamanın ilerlemesiyle birlikte toplumda fiziksel görünüme daha fazla verilen önem diyet yapma, spor yapma, estetik operasyon yaptırma gibi eylemlerde bulunan bireylerin sayısındaki artışı beraberinde getirerek insan davranışlarını ve tutumlarını etkileyebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin katılımlarına karşı tutumunu ile cinsiyet açısından farklılık bulunduğu görülmektedir (Sezek, Kaya ve Doğan, 2008). Yine Öztürk, Alpkaya, Keskin ve Çubuk'un (2017)

çalışmasında, cinsiyete göre kadınların beslenme alışkanlığı ile obez akranlarının tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken erkeklerin beslenme alışkanlığı ile obez akranlarının tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar birbirinden farklılık göstermektedir. Cinsiyete göre farklılığın olmadığı bu durumun, günümüzde cinsiyet farketmeksizin bireylerin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının hemen hemen benzer olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşantısını geçirdiği yer değişkenine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Bu durumun, kırsal ve kentsel yaşam alanları değişkeninin, günümüzde bireylerin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumları üzerinde ayırt edici bir etkisinin olmadığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kronik rahatsızlıklarının var olup olmadığı değişkenine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Tutumlar arası farklılık olmaması, tutumların kazanılması için uzun bir süreç gerektirdiğinden kaynaklı olabilir. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, Ünalın, Öztöp, Elmalı, Öztürk, Konak, Parlak ve Güneş'in (2009), sağlık yüksekokulu öğrencilerinin yeme tutumları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada kronik hastalığın varlığı ile yeme tutum testi puanı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Yılmaz (2019), ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bulunan kadınların yeme tutumu ile beden algısı, benlik saygısı ve öfke arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı çalışmada da kronik bir hastalığı olup olmama durumuna göre yeme tutum testi puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığını belirlemiştir. Farklılığın olmadığı bu durum, kronik rahatsızlığa sahip olan öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye ilişkin bilgilerini bu konuda uygun tutuma ve davranışa dönüştürememelerinden kaynaklı olabilir. Aynı zamanda bu farklılık, maddi imkanlardan dolayı gerekli olan ilaç ve sağlıklı besinlere ulaşamama gibi faktörlerin bireylerin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumunu etkileyebilme durumu ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme değişkenine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusuna yönelik tutumlarının sağlıklı beslenme üzerine eğitim alıp almama durumuna göre t testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu durum eğitim alanların almayanlara göre beslenme konusunda daha bilgili ve duyarlı olmalarından kaynaklanmış olabilir. Özvurmaz, Mandracıoğlu ve Lülec'i'nin (2018) üniversite öğrencilerinin yeme tutumu ile yeme tutumuyla ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada da beslenme eğitimi alan gruplara göre yeme tutumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Karasu ve Özşaker (2019) ise

hemşirelerin hastaların beslenmesine ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada beslenmeye yönelik eğitim alan hemşirelerin tutum puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yer değişkenine göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Zarifoğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin ortoreksiya nervoza görülme sıklığı, yeme tutum davranışları ve beden algısı arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde bireylerin yaşadıkları yer (ev, devlet yurdu, özel yurt, aile evi) ile yeme tutum testi puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Açıkalan (2019) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ikamet etme şekillerine göre gıda güvenliğine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonucu mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yer değişkeninin beslenme tutum ve davranışlarını etkilemediği söylenebilir. Farklılığın olmadığı bu duruma bireyin içinde bulunduğu arkadaş çevresi, üniversiteye gelerek farklı bir ortama girmesi, öğrenci olması, ekonomik durumu, içinde bulunduğu ruhsal süreçler gibi faktörler gerekçe gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir düzeyi, yıllık beslenme için ayırdıkları bütçe değişkenlerine göre sağlıklı beslenmeye ilişkin tutum ve davranışları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, ailelerinin gelir düzeyleri alt, orta ve yüksek grupta olan öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki tutum ve davranışlarının benzer olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ayrılan aylık bütçenin yeterli olduğunu belirten, yetersiz olduğunu belirten veya kısmen yeterlidir diye ifade eden öğretmen adaylarının da sağlıklı beslenme konusundaki tutum ve davranışlarının benzer olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinde yeme tutumları ile beden algısı arasındaki ilişkide irrasyonel inanış düzeyinin rollerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada irrasyonel inanışlar dışındaki değişkenlerin (cinsiyet, yaş, aylık gelir vb. ) yeme tutumunu anlamlı şekilde yordamadığı belirlenmiştir (Kaya, 2019). Bu çalışmayla mevcut çalışmanın amaçları arasında farklılık olsa da kullanılan aylık gelir değişkeninin tutumla ilişkisi benzerdir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölge değişkenine göre ORTO-15 Tutum ve Davranış Ölçeği puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, bölgeler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu duruma göre farklı üniversitelerde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ve davranışlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu durum, farklı coğrafi bölgelerde görülen öğrenimin beslenme tutumları ve davranışları üzerinde fark yaratacak kadar etkili olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının tutum puanları arasında en yüksek ortalama Ege bölgesine ait iken, en düşük ortalama Güneydoğu Anadolu bölgesine aittir. Bu

durum farklı coğrafi bölgelerin farklı çevresel koşulları barındırması, öğrencilerin bölgedeki yaşam şartları, sosyal aktiviteleri, eğitim olanakları ile ilişkilendirilebilir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sadece sağlıklı beslenmeye yönelik eğitim alıp almama ve sağlıklı beslenmeye dikkat edip etmeme değişkenleri tutumlarında farklılıklara sebep olmaktadır. Bu farklılıklar tek tipleşmeye doğru giden beslenme alışkanlıklarının bireylerin sağlığını olumsuz etkileyebilmesi, olumsuz beslenme alışkanlıklarının besin tercihlerinde değişime sebep olması, hızlı yaşam temposu nedeniyle öğün atlama gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla bu faktörler bireylerin beslenmeye yönelik tutumlarını da farklılaştırmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- Toplumun gelecek kuşaklarını oluşturacak öğrencilere öğrenim basamakları sürecinde sağlıklı beslenmenin önemi dersler veya farklı etkinliklerle kazandırılarak, öğrencilerin konuyla ilgili farkındalığı geliştirilebilir.
- Farklı derslerin öğretim programlarında sağlıklı beslenmeye ilişkin kazanımları eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacak şekilde sayı, içerik, uygulama vb. bakımından revize edilmelidir.
- Erken çocukluk döneminde bireye sağlıklı beslenmeyle ilgili önemli bilgi, tutum ve davranışlar kazandırılarak bireyin ilerleyen yaşam süreçlerinde beslenmeye yönelik tutum ve davranışları şekillendirilebilir.
- Erken çocukluk dönemi bireyin gelişimi ve ilerleyen süreçlerde topluma uyumu açısından önem taşımaktadır. Bu uyumu etkileyen faktörler arasında beslenme olgusu da yer aldığı için erken çocukluk döneminde ailelere çocuğunun ve kendisinin sağlıklı beslenebilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Bireylerin beslenme ve sağlık ilişkisine yönelik farkındalığını artıracak doğrultuda eğitimler düzenlenebilir.
- Asgari düzeyde tüm bireylerin sağlıklı beslenebilmesini sağlayacak şekilde devlet rolünün olduğu politikalar geliştirilebilir.
- Coğrafi bölgeler arasındaki ekonomik farklılığın ve sosyal eşitsizliğin minimum seviyeye indirilmesi için devlet katkısıyla vatandaşa destek programları düzenlenebilir.
- Ekonomik ve sosyal eşitsizliğin neden olabileceği psikolojik süreçlerin düzenlenmesi için sağlık kuruluşları katkısıyla beslenme ve sağlık olgularıyla ilgili bilgilendirici eğitimler, ev ziyaretleri, düzenli kontroller sağlanabilir.

Sağlıklı beslenme birçok faktörden etkilenmektedir. Özellikle çevreyle iç içe olan hayatın temposu içerisinde beslenme alışkanlıkları değişen bireylerin sağlıklı beslenmesiyle ilgili derinlemesine araştırmalar yapılarak sağlıklı beslenmeyi engelleyen faktörlerin en az düzeye indirilmesini sağlayacak önlemler geliştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Açıkalın, B. (2019). *Üniversite öğrencilerinin gıda güvenliğine yönelik bilgi, tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Ahraz, S. (2017). *Lise çağındaki öğrencilerin beslenme profili ile bunun üzerine etkili faktörlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akdevelioğlu, Y., & Yörüsün, T.Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin yeme tutum ve davranışlarına ilişkin bazı faktörlerin incelenmesi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 19-28.
- Aksoy, M., & Kozkundu, M. (2020). Türkiye’de yiyecek seçiminin bölgelere göre farklılaşması. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(2), 1306-1333. <http://dx.doi.org/10.21325/jotags.2020.609>.
- Aktaş, N., & Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve beslenme okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153.
- Arusoğlu, G. (2006). *Sağlıklı Beslenme takıntısı (ortoreksiya) belirtilerinin incelenmesi, Orto-15 ölçeğinin uyarlanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Batman, O., Sarıuşık, M., & Gökçe, C.A. (2015, 9-11 Kasım). *Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarına dair kısıtlar nelerdir? Yükseköğrenim öğrencileri üzerine bir araştırma*. International Conference on Eurasian Economies, Kazan, Russia.
- Bratman, S., & Knight, D. (2000), *Health food junkies: Overcoming the obsession with healthful eating*. New York: Broadway Books.
- BTD Araştırma Grubu. (2004). *Beslenmenin evrimi*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Bursal, M. (2017). *SPPS ile temel veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, V. (2019). *Tüketicilerin restoranlarda sağlıklı beslenme davranışlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Donini, L. M., Marsili, D., Graziani, M. P., Imbriale, M., & Cannella, C. (2005). Orthorexia nervosa: Validation of a diagnosis questionnaire. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia*,

*Bulimia and Obesity*, 10(2), 28-32.

- Eyınacar, M. (2019). *Sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılması projesi kapsamında ilkokul öğrencilerinin ebeveynlerine verilen beslenme eğitiminin, çocukların beslenme alışkanlıkları üzerine etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Işık, A., Çiltaş, A., %& Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Işkın, M. (2016). *Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İlhan, A., & Gülersoy, A. E. (2019). 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Karasu, M. ve Özşaker, E. (2019). Hemşirelerin cerrahi hastasının beslenmesi konusunda bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1191-1205. <http://dx.doi.org/10.30569.adiyamansaglik.485998>
- Kartal, B., & Kaya-Korkmaz, A. (2020). Kadın sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersi alan öğrencilerin bakım planlarının cinsel örüntüde bozulma/cinsel fonksiyonda değişim tanısı açısından incelenmesi. *Türk Fen ve Sağlık Dergisi*, 1(2), 29-35.
- Kaya, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde yeme tutumu ile beden algısı ilişkisinde irrasyonel inanışlar ve ontolojik iyi oluşun aracılık rollerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, E., & Şanlıer, N. (2007). Üç kuşak kadınının beslenme alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 31-44.
- Kılıç, K., & İnce, M. L. (2017). Revize edilmiş yarışma durumluk kaygı envanterinin kendine güven alt ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportmetre*, 15(4), 135-142.
- Kutlu, R., & Çivi, S. (2009). Özel bir ilköğretim okulu öğrencilerinde beslenme alışkanlıklarının ve beden kitle indekslerinin değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 14(1), 18-24.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

- Morgil, F.İ., & Yılmaz, A. (1999). Fen öğretmeninin görevleri ve nitelikleri, fen öğretmeni yetiştirilmesine yönelik öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 181-186.
- Özçiçek-Dölekoğlu, C., & Yurdakul, O. (2004). Adana ilinde hane halkının beslenme düzeyleri ve etkili faktörlerin logit analizi ile belirlenmesi. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 62-86.
- Özenoğlu, A., Gün, B., Karadeniz, B., Koça, F., Bilgin, V., Bembeyaz, Z., & Saha, S.B. (2021). Yetişkinlerde beslenme okuryazarlığın sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlar ve beden kütle indeksi ile ilişkisi. *Life Sciences*, 16(1), 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.12739/nwsa.2021.16.1.4B0037>.
- Öztürk, K., Alpkaya, U., Keskin, K., & Çubuk, A. (2017). 11-13 yaş çocukların beslenme davranışları ile obez akranlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 623-626.  
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334150>.
- Özvrurmaz, S., Mandıracıoğlu, A., & Lüleci, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde yeme tutumu ve yeme tutumuna etki eden faktörler. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 841-849. <http://dx.doi.org/10.30569/adiyamansaglik.423020>
- Pekşen-Akça, R., Arslan, R., & Akıncı-Demirbaş, E. (2013). Farklı üniversitelerde eğitim gören çocuk gelişim lisans ve önlisans öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-18.
- Sarıdağ-Devran, B., & Saka, M. (2019). Lise öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin beslenme alışkanlıkları, beslenme bilgi düzeyi ve fiziksel aktivite üzerine etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 47(3), 5-14. <http://dx.doi.org/10.33076/2019.BDD.1081>
- Sezek, F., Kaya, E., & Doğan, S. (2008). Üniversite öğrencilerinin genel beslenme alışkanlıkları, katkılı besinler hakkındaki bilgi, görüş ve tutumları. *Çankaya University Journal of Arts And Sciences*, 1(10), 117-134.
- Sipahi, S. (2019). *Sosyal medyadaki beslenme ile ilgili haber ve paylaşımların yetişkin bireylerin yeme tutum ve davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Şanlıer, N., Adanur, E., Özata-Uyar, G., Elibol, E., Beyaz Coşkun, A., Erdoğan, R., & Bozbaş, E. (2017). Gençlerin beslenme ve gıda güvenliğine ilişkin bilgi ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 941-956.

- Şanlıer, N., Konaklıoğlu, E., & Güçer, E. (2009). Gençlerin beslenme bilgi, alışkanlık ve davranışları ile beden kütle indeksleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 333-352.
- Uzun, S. U., Özdemir, C., & Zencir, M. (2016). Pamukkale üniversitesi öğrencilerinin tuz kullanımı ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Fırat Tıp Dergisi*, 21(4), 187-194.
- Ünalın, D., Öztop, D. B., Elmalı, F., Öztürk, A., Konak, D., Pırlak, B., & Güneş, D. (2009). Bir grup sağlık yüksekokulu öğrencisinin yeme tutumları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 16(2), 75-81.
- Vassigh, G. (2012). *Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite durumları ile sağlıklı beslenme indekslerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalçınkaya, M., Gök-Özer, F. G., & Karamanoğlu, A. Y. (2007). Sağlık çalışanlarında sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 409-420.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2019). *Kadınlarda benlik saygısı, beden algısı ve öfkenin yeme tutumu ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Zarifioğlu, A. (2019). *Farklı fakültelerdeki üniversite öğrencilerinde ortoreksiya nervoza görülme sıklığı ile yeme tutum davranışları ve beden algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

**Etik Kurul Kararı:** Bu çalışma 2018 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezinden üretilen çalışma olduğundan etik kurul kararı şartı gerekmemektedir.



## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi

 Mehmet UYMAZ  
Sakarya Üniversitesi  
[muymaz@sakarya.edu.tr](mailto:muymaz@sakarya.edu.tr)

Gönderilme Tarihi: 16/01/2021

Kabul Tarihi: 13/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler,  
Öğretmen adayı,  
Günümüz dünya sorunları

### ÖZET

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunları, bu sorunların nedenlerine yönelik görüşleri ve sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 23 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan araştırma; betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak "Günümüz Dünya Sorunları Algısı Görüşme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen katılımcılar sıralamaya göre kodlarla (K-1) belirtilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel haberleri takip ettikleri ve haber kaynağı olarak da sosyal medya uygulamalarını yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarını; dünya üzerinde siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden elde edilen veriler ışığında katılımcıların önemli gördükleri günümüz dünya sorunlarından ilk sırayı küresel ısınma almaktadır. Ayrıca günümüz dünya sorunlarının nedenlerine yönelik katılımcı görüşlerinde ilk sırada insan faaliyetlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarına yönelik çözüm önerisi olarak insanların bilinçlendirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bilinçlendirmeye yönelik çalışmalarını da günümüz dünya sorunlarına yönelik eğitim verilmesi, konferanslar düzenlenmesi ve afişler hazırlanması şeklinde sıralamışlardır. Araştırma sonuçları üzerinden, benzer bir çalışmanın farklı araştırma grupları üzerine gerçekleştirilmesi ile günümüz dünya sorunlarının nedenleri sıralanarak bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin artırılmasının sağlanabileceği önerilmektedir.

## The Investigation of Prospective Social Studies 'Teacher's Perceptions about the Today's World Problems

### Article Info

### ABSTRACT

#### Keywords:

Social studies,  
Prospective teacher,  
Today's world  
problems

This research was carried out to examine perceptions of the prospective social studies teachers on today's world problems. In line with this main purpose, it has been carried out to determine today's world problems that are important for prospective social studies teachers, their opinions about these problems, and their solution suggestions. The study group of this research consists of 23 prospective social studies teachers studying in an education faculty in Turkey in the 2017-2018 academic year. The study was designed as qualitative research; it was carried out by using a descriptive survey model. Within the study's scope, "Perception of Today's World Problems Interview Form" was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed by the descriptive analysis method. Participants in the study are indicated by codes (K-1) according to the order. The study found out that prospective social studies teachers follow current news and use social media applications intensively as a news source. As a result of the analyses made, the social studies teacher candidates who participated in the research discussed today's world problems; They define them as problems that arise in the political, social, cultural, and economic areas worldwide. In light of the data obtained from social studies teacher candidates' opinions, global warming is the first among the current world problems that the participants consider most important. Besides, it has been found that human activities take the first place in participant views on the causes of today's world problems. As a result of the study, the prospective social studies teachers stated that people should be aware of today's world problems as a solution. They have listed the awareness-raising activities as training for today's world problems, organizing conferences, and preparing posters. Based on the study results, it is suggested that by carrying out a similar study on different study groups, it is possible to increase the solution suggestions for these problems by listing the reasons for today's problems.

### GİRİŞ

Günümüzde bireylerin çoğunluğu için dünya eskiye göre artık büyük değildir ve insanlar yakın mesafelerde dünyayı bir bütün halinde görüp olay, ilişki ve sonuçları anlayabilmekte ve bu sonuçlardan etkilenebilmektedirler (Yürüdü, 2011). Artık dünyanın küçülmesi karşısında büyüyen insanın hâkimiyet alanının genişlemesi, pek çok sorunun oluşmasına sebep olmaktadır (Özgen, 2012). Bunda insanın kaynakların en önemlisi ve farklı ihtiyaçların odağında olması etkilidir. İnsan, zekâsı sayesinde farklı yöntem ve tekniklerle en basitinden en karmaşığına kadar ihtiyaçlarının tamamını karşılamaya çalışır. İnsan, ihtiyacına yönelik faaliyetleri gerçekleştirirken hiçbir canlının yapamayacağı şekilde dünyanın öz kaynaklarını kullanır ve genellikle de tahribatlar yaparak sorunların oluşumuna neden olur (Doğanay ve Altaş, 2013). Kendisini sürekli yenileme durumunda olan dünyamızın değişimi epey yavaş olurken üzerinde yaşamını sürdüren insanlar, dünyanın kaynaklarını bilinçsizce kullanmaktadır. İnsanın bitmek bilmeyen bu istekleri karşısında dünya üzerindeki yaşam alanlarında birçok sorun baş göstermekte ve bu

sorunlar dünyayı tehdit altına almaktadır (Özey, 2001). Bu açıdan dünyamız, küresel sorunların artması ve insanlığın bütününe etki altında bırakması açısından önemli bir tarihsel çıkmaza sürüklenmektedir (Yazıcı ve Arıbaş, 2011).

İnsanlığı etkileyen günümüzün önemli dünya sorunları arasında; uluslararası sular sorunu, iklim değişikliği ve çölleşme, çevresel sorunlar, doğal afetler, enerji sorunu, sağlık sorunları, dinsel ve dilsel haklar sorunu, eğitim sorunu, medya ve iletişim sorunları, nüfus sorunları ve göç sorunları, azınlıklar sorunu, tarımsal alanların sınırlılığı ve kişi başına düşen gıda ürünlerinin azalması, üretim ve tüketimdeki oranların yanında milli gelirin ülkelere ve toplumun birçok kesimine göre oldukça büyük farklılıklar göstermesi, açlık ve yoksulluk alanının genişlemesi, insan haklarına yönelik ihlaller ile yönetimsel rejimlerin neden olduğu sorunlar bulunmaktadır (Özgen, 2012). Bu sorunların yanı sıra günümüzde bireylerin çözmek zorunda olduğu pek çok farklı sorunlar da vardır. Dünya sorunları arasında doğal çevre ile ilgili sorunlar çevre sorunları olarak düşünülmekte ve bu yüzden de insan faaliyetleriyle ilgili olan beşeri çevre sorunları göz önünde bulundurulmamaktadır. Aslında 'Beşeri Çevre' olarak adlandırılan insan ve insan faaliyetleri sonucu ortaya çıkan problemler de günümüzde oldukça etki yaratmakta, dünyanın ve insanlığın geleceği için tehdit unsuru oluşturmaktadır (Özey, 2001).

İnsan faaliyetlerinin etkisinin yadsınmadığı günümüz dünya sorunlarına ve bu sorunların çözüm önerilerine olan bakış açılarının genişletilmesi önemlidir. Günümüzde ulusal ve uluslararası düzeydeki mevcut dünya sorunlarının çözülebilmesi için öncelikle toplumu oluşturan bireylerin ve o toplumdaki karar vericilerin (öğretmenler, yöneticiler vb.) dünya sorunlarına ilişkin sahip oldukları bilgi ve tutumların anlaşılması ve ona uygun yaklaşım ve uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir (Baylan, 2009). Bu bakımdan dünya sorunlarının çözülebilmesi adına atılacak ilk adım sorunları tanıma ve bilme noktasında olmalıdır. Çünkü bilinmeyen bir şey hakkında ortaya fikir ve çözüm sunmak olasılık dâhilinde değildir (Özey, 2001). İkinci önemli nokta ise dünya sorunlarının çözümüne dönük bireysel ve toplumsal bilinçten yoksunluktur (Yavaş, 2011, s. 211). Dolayısıyla dünya sorunları hakkında bireylerin bilgi sahibi olmaları ve bu sorunlara yönelik çözümlere ortak olmaları için gerekli olan bilinci kazanmalarında dünya sorunlarına yönelik alacakları eğitim önemli bir rol oynayacaktır.

Bireyler, alacakları eğitimin niteliğine göre çözmek zorunda olduğu dünya sorunlarıyla başa çıkabilir. Dolayısıyla bireylerin yaşama hazırlanmalarında ve karşılaştıkları dünya sorunlarıyla mücadele edebilmelerinde temel unsurlardan biri olan eğitim sürecinin niteliği, sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Eğitimin niteliğini birçok farklı unsur birlikte yansıtmaktadır. Öyle ki bu unsurlardan eksik olan ya da olumsuzluk içinde olan olursa bireylerin edinmeleri gereken önemli tutum, bilgi ve becerilerinde eksiklik olabileceği ve bu durumun günümüzle birlikte geleceği de etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Bu bakımdan değişime

uyum göstermesi gereken kurumun başta eğitim kurumu olması ve yine bu değişimi yakından takip etmesi gereken kişilerin ise eğitimciler olması gerekmektedir (Kan, 2012). Eğitimciler; öğrencilerin dünyayı etkileyen sorunlara yönelik farkındalığını artırabilir, olumlu bir dünya anlayışı ve dünyayla ilgili öğrenmeler için gerekli bilgi, tutum ve becerileri kazandırabilir (Angry, 1992). Bununla birlikte günümüzde önyargılar, sosyal eşitsizlik, ırkçılık, etnik çarpışma, çevresel felaket, yoksulluk ve kirlilik gibi birçok ciddi problemlerle karşılaşılan bir dünyada yaşamını sürdüren eğitimciler, yaşanan bu problemlerle mücadele etmek için öğrencilerin iyi düzeyde hazırlık yapmalarına katkı sağlayabilirler (Çavdar, 2006). Dolayısıyla sağlıklı bir şekilde sürdürülebilir ve problemsiz bir dünyanın varlığı için dünyayı etkisi altında bırakan sorunlar konusunda bilinçli ve duyarlı eğitimcilerin yetiştirilmesine ihtiyaç olduğunun farkına varılacaktır (Özgen, 2012). Bu durum; dünya sorunlarına uygun bir şekilde yaklaşılmasını, bilimsel boyuttaki çözüm yollarının geliştirilmesini ve kültürün de bu duruma uygun hale getirilmesini önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkaracak ve buna uygun hedefler geliştirmeye olanak tanıyacak eğitim programlarının varlığını gerekli kılmaktadır.

Günümüz dünya sorunları eğitiminin ana hedefleri olarak; eleştirel düşünme ve çözümleme yeteneği kazandırma, önyargılardan uzaklaşma ve kalıpları yıkma, duruma uygun bakış açısı geliştirme ya da çoklu bakış açısı kazandırma, empati oluşturma ve geliştirme, ekip çalışması özelliği kazandırma, aktif dinleyici olabilme ve farklı görüşlere saygı duymayı öğrenme, girişimcilik yeteneği kazanma, kültürlerarası iletişim becerisi geliştirme, karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkabilme, yaratıcılık becerisini geliştirme, araştırma yapabilme, karar verme, medya farkındalığı oluşturma ve farklı değerlendirmeleri izleme, tartışmaları yönetebilme, bilimsel ve modern teknolojiden yararlanma, vizyon oluşturma ve geliştirme, dayanışma içinde olma, yeryüzüne bütünsel açıdan yaklaşma, sosyal sorumluluk sahibi olma, doğayı ve sınırlı olan doğal kaynakları bilinçli bir biçimde kullanma özelliği geliştirme, sorunların çözümünde aktif rol oynama şeklinde sıralanabilir (Global Education Programme of the North-South Centre of the Council of Europe, 2008).

Ulusal ve uluslararası boyutta toplumu ilgilendiren günümüz dünya sorunlarının önemi ve etkileri hakkında öğrencileri bilgilendirmek, onlarda farkındalık yaratmak ve bu sorunların çözümünde aktif bir şekilde bulunmaları yolunda onları teşvik etmek son derece önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin dünyamızın yüzleştiği ve toplumun büyük kesimini ilgilendiren güncel toplumsal sorunlardan haberdar olmaları ve sorunlar karşısında bilinçli bireyler olarak yetişmeleri konusunda eğitim ve öğretim süreci anahtar rol oynamaktadır. Temel eğitimden başlayıp lise ve yükseköğretimle sürdürülen eğitim-öğretim sürecindeki paydaşların en önemli unsurların başında şüphesiz öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler öğretim programlarının hedef ve amaçlarını uygulayan bir eğitimci olmanın yanı sıra öğrencileri hayata hazırlayan,

onların hem kendilerine hem de topluma karşı sorumluluklarını şekillendiren, araştırma, iletişim, eleştirel ve yaratıcılık becerilerinin gelişiminde rol oynayan en etkin ve sorumlu bireylerdir. Bu bağlamda dünya sorunları eğitimi evrensel bir eğitim olarak ele alınmalı ve öğretim programlarına dâhil edilmelidir (Bell, 2004).

Dünya sorunları kapsamında öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilecek eğitimin öncelikli amacı; öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olma, sorunlar karşısında bilinç ve duyarlılık kazandırma ve elde edilen bilgi, beceri ve tutumları paylaşma gücü edinmelerini sağlamak olmalıdır (Yazıcı ve Arıbaş, 2011). Bu hususta özellikle öğretmen eğitimi programlarında görev yapan akademisyenlerin derslerinde farklı strateji, yöntem, teknik ve metotlar kullanarak küresel sorunların nasıl öğretilbileceği konusunda öğretmen adaylarına bilgi vermeli ve küresel sorunlara karşı etkili öğretimin yöntem ve tekniklerini tartışmalıdır (Kaymakçı, 2012). Dünya sorunlarına yönelik bilgi sahibi olma, bilinç ve duyarlılık oluşturma konusunda öğretmenlere, özellikle de sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çünkü amacı etkin vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde birçok günümüz dünya sorununa yer verilmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar, öğretim sürecinde öğrenciler için rol model olacaktır (Yılmaz ve Gültekin, 2012). Bu açıdan sosyal bilgiler dersi, öğrencilerde günümüz dünya sorunları ile ilgili konularda bilgilendirme ve sorunlara karşı farkındalık yaratma noktasında önemli bir role sahiptir (Yazıcı, 2013). Öğretim sürecinde öğrencileri yönlendirecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi, düşünce ve tutumlarının belirlenmesi hem günümüz dünyasının sorunlarının çözümü hem de dünya sorunlarına yönelik öğretim programlarının geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin aldıkları eğitimle birlikte, onların öğretmenlik mesleğini yürüttükleri süreçte öğrencilere insanlığın büyük bir kısmını ilgilendiren sorunların çözümü için bu sorunları araştırma, nedenleri konusunda fikir yürütme ve sorunlara farklı bakış açılarıyla çözüm önerileri sunma bilgi ve becerisini kazandırabilmesinin yanı sıra, öğrencilerin dünya sorunlarının çözümüne yönelik olumlu tutumlar kazanabilmesi için gereken becerileri geliştirmesine katkıda bulunması gerekmektedir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenlerinde dünya sorunlarına ilişkin eğitimin amaç ve hedefleri ile bağ kurabilecek eğitim ortamları oluşturma bilgi, beceri ve sorumluluğunun olması gerekmektedir (Deniş ve Genç, 2007).

Günümüz dünya sorunları ile ilgili konulara sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde yer verildiğinden bu dersleri yürüten öğretmenlerin öncelikle dünya sorunlarına karşı duyarlı olması ve bu sorunlar hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğrencilerin günümüz dünya

sorunlarına karşı bilgi ve duyarlılıkları sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları bilgi ve duyarlılıkla doğru orantılıdır (Yılmaz ve Gültekin, 2012). Gelecekte sosyal bilgiler dersinin uygulayıcısı olacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince dünya sorunlarına yönelik edindikleri bilgi, beceri, tutum ve sorumluluklar daha sonraki mesleki hayatlarında öğrencilerin dünya sorunlarına yönelik olumlu davranış ve tutum kazanmalarında ve sorumluluk sahibi olmalarında etkili olacaktır (Kahyaoğlu ve Kaya, 2012).

Sosyal bilgiler dersinin iyi vatandaş yetiştirme, bireyleri değişime hazır ve gelişmelere uyum sağlayabilen, aktif ve katılımcı vatandaş haline getirme amaçları düşünüldüğünde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgilerinin araştırılması, hem üniversitede öğrenim gördükleri esnada aldıkları günümüz dünya sorunları eğitiminin yeterliliği ve etkililiğinin hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu sorunlara yönelik bilgilerinin ve bakış açılarının belirlenmesi açısından önem teşkil etmektedir (Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk, 2012).

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de ve dünyada günümüz dünya sorunlarına ilişkin birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların bazıları, öğretmen ve öğretmen adaylarına ve onların günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi, tutum, algı ve düşüncelerinin belirlenmesine yönelik çalışmalardır. Bununla birlikte yurtdışında da öğretmen ve öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının tespitine yönelik çalışmalar (Alazzi, 2011; Angry, 1992; Babich, 1986; Bourn ve Hunt, 2011; Cogan, Purta ve Anderson, 1988; Decker, 1995; Edge, Khamsi ve Bourn, 2009; Hashizaki ve Kawaguchi, 2012; Mori, 2009; Morrow ve Williams, 1989; Mumaw ve Pestle, 1993) bulunmaktadır. Ülkemizdeki alan yazında, Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek çalışması ve Çavdar’ın (2006) İngilizce öğretmenlerinin küresel problemler, değerler ve küresel eğitim konularındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışması yer almaktadır. Öğretmen adayları dışında ise Yazıcı (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin dünya sorunları ile ilgili tutum ve algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir çalışma bulunmaktadır. Ayrıca coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmaya (Özmen, 2015) rastlanmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının zihin haritalarına yansıyan en yaygın günümüz dünya sorunlarının ne olduğu, günümüz dünya sorunları ile ilgili bilgi ve haber kaynaklarının neler olduğu ve onların günümüz dünya sorunlarına olan duyarlılık durumları araştırılmıştır. Coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihinlerindeki günümüz dünya sorunlarının araştırıldığı Şeyihoğlu, Sever ve Özmen (2018) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi ve duyarlılık düzeyleri araştırılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler

öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarıyla ilgili derse ve günümüz dünya sorunlarına bakış açılarının değerlendirildiği başka bir çalışma (Işık Mercan ve Sarı, 2019) da mevcuttur. Bu bağlamda ulusal alan yazında salt sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin sahip oldukları bilgilerin tespitine yönelik araştırmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte alan yazındaki çalışmalarda genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algı ve tutumlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre günümüz dünya sorunlarının nedenlerinin neler olduğu ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen adaylarının ne gibi öneriler sunabilecekleri araştırılmıştır. Bu alandaki eksikliği gidermek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verilerinin araştırmacılara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmaya ilişkin alt amaçlar şunlardır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin haberleri takip etme durumları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik haberleri edindikleri bilgi kaynakları nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına çözüm arayan yardım kuruluşlarına üye olma durumları nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tanımlamaları/açıklamaları nasıldır?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunları nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre günümüz dünya sorunlarının nedenleri nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi kaynakları, duyarlılık düzeyleri, dünya sorunlarına çözüm arayan kuruluşların etkinliklerine katılım durumlarını, önemli gördükleri günümüz dünya sorunları ile bu sorunların nedenlerine yönelik görüşleri ve sorunlara yönelik çözüm önerileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Betimsel tarama modeli, araştırmının temel problem ve alt problemleri ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı, betimlemeyi ve problemi anlamayı amaçlayan nicel ve nitel araştırmalarda kullanılabilen modeldir (Arıkan, 2011). Betimsel tarama modeli ile elde edilen veriler, daha önceden belirlenmiş olan araştırma problemlerine göre yorumlanır ve özetlenir. Bu çalışmalarda gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **Araştırma Grubu**

Çalışmanın araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 23 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamındaki 23 öğretmen adayının 17'si kadın, 6'sı erkektir. Araştırma kapsamına dâhil edilen katılımcılar sıralamaya göre kodlarla (K-1) belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yaklaşımı tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilen araştırmalarda gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilmektedir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçüte karşılık gelen birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde sahip oldukları nitelikler göz önünde bulundurulmuş ve adayların günümüz dünya sorunlarına yönelik ders almış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi kaynaklarının ne olduğunu, bu sorunlar karışısındaki duyarlılık düzeylerini ve dünya sorunlarına çözüm arayan kuruluşların etkinliklerine katılım durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Günümüz Dünya Sorunları Algısı Görüşme Formu" adlı görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlık aşamasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve ardından Çavdar (2006), Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012), Özmen (2015) ve Yazıcı (2013)'nın çalışmalarından yararlanılarak araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama aracı oluşturulmuştur. İki bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili sorular yer almaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, günümüz dünya sorunlarına yönelik haberleri takip etme sıklığına, günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi kaynaklarının neler olduğuna ve günümüz dünya sorunlarına çözüm arayan herhangi bir kuruluşa üye olup olmadıklarına yönelik sorular yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere hazırlanan dört adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmacı



tarafından hazırlanan açık uçlu sorular günümüz dünya sorunlarına yönelik çalışmalar yapan bir alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda güncellenerek veri toplama aracına son hal verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada yedi adet sorudan oluşan görüşme formları aracılığıyla öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi kaynakları, duyarlılık düzeyleri ve dünya sorunlarına çözüm arayan kuruluşların etkinliklerine katılım durumları ve günümüz dünya sorunlarına çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla görüşme formları öğretmen adaylarına uygulanmış ve daha sonra elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Nitel bir veri analiz türü olan betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş olan verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içerir. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analizde ilk olarak; araştırma problemlerinden ya da araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin nasıl düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Daha sonra elde edilen veriler düzenlenir ve bulgular tanımlanır. Son aşamada ise tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Şahin, 2010). Bu araştırmada görüşme formu ile öğretmen adaylarından elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir. Betimsel analiz yoluyla elde edilen verilerin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla bulgular kısmında, görüşme formlarındaki öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Bu örnekler üzerinden elde edilen bulgular benzer çalışmalar ile ilişkilendirilerek ve yorumlanarak sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Araştırmaların geçerliğinin sağlanması adına derinlik odaklı veri toplanması, çeşitleme, uzun süreli etkileşim, uzman görüşü ve katılımcı teyidi gibi yöntemlere başvurulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada geçerliğin sağlanabilmesi için araştırma süresi uzun tutulmaya çalışılmış ve araştırmacı çeşitlenmesine gidilerek hem veri toplama aracının hazırlanmasında ve hem de verilerin analizinde iki uzmanın görüşü alınarak araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarının dış geçerliğini (aktarılabirlik) artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda çalışmanın veri toplama sürecinde dokümanlar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan analiz edilmiş ve araştırma konusu ile ilgili alan yazın detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmanın aktarılabirliği açısından kapsamlı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.

Bir araştırmanın diğer bir önemli özelliği de güvenilir olmasıdır. Bir araştırmanın sonuçlarının başka araştırmaların sonuçları ile yakın ya da birbiri ile tutarlı olması o araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Balcı, 2001). Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına ayrıntılı alan yazın taraması yapılmış ve bu araştırmanın sonuçları ile diğer araştırmaların sonuçlarının birbirleri ile tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte verilerin analizi esnasında uzman görüşlerine başvurularak araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma kapsamındaki analizler neticesinde elde edilen bulgular, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları bağlamında incelenmiştir.

### **Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamındaki “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik haberleri takip etme durumları nasıldır?” araştırma sorusuna sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunları İle İlgili Haber Takip Etme Sıklıklarına İlişkin Dağılım*

<b>Haber Takip Etme Sıklığı</b>	<b>Öğretmen Adayı sayısı</b>
Ayda 1-2 gün	2
Haftada 3-4 gün	10
Her gün	11
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tablo 1’deki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin haberleri takip etme sıklıklarına ilişkin veriler incelendiğinde 2 öğretmen adayının ayda 1-2 gün, 10 öğretmen adayının haftada 3-4 gün, 11 öğretmen adayının ise her gün şeklinde yanıtladığı görülmektedir.

### **İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik haberleri edindikleri bilgi kaynakları nelerdir?” araştırma sorusuna sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar Tablo 2’de gösterilmektedir. Bu soruda öğretmen adayları birden fazla seçeneği işaretlediğinden toplam yanıt sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

**Tablo 2.**

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Haberleri Edindikleri Bilgi Kaynaklarına İlişkin Dağılım*

<b>Haber Kaynakları</b>	<b>f</b>
Sosyal Medya (Facebook, Instagram, Twitter)	20
Lisans Öğreniminde Alınan Dersler	8
Gazete-Dergi	5
<b>Toplam</b>	<b>33</b>

Tablo 2’deki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik haberleri edindikleri bilgi kaynaklarının ne olduğuna ilişkin veriler incelendiğinde, 20 öğretmen adayının Facebook, Instagram ve Twitter gibi sosyal medya uygulamaları, 8 öğretmen adayının lisans öğreniminde alınan dersler ve 5 öğretmen adayının ise gazete-dergi şeklinde yanıtladığı görülmektedir.

### **Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamındaki “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına çözüm arayan yardım kuruluşlarına üye olma durumları nasıldır?” araştırma sorusuna vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına Çözüm Arayan Yardım Kuruluşlarına Üye Olma Durumlarına İlişkin Dağılım*

<b>Üye Olma Durumları</b>	<b>f</b>	<b>Üye Olmak İstenen Kuruluş</b>
Üyeyim	2	TEMA (6)
Üye değilim	21	Greenpeace (3)
Üye olmak istiyorum/istemiyorum	10/13	İnsan Haklarına Yönelik Bir Kuruluş (1) Çocuk Esirgeme Kurumu (1)

Tablo 3’e göre dünya sorunlarına çözüm arayan herhangi bir yardım kuruluşuna üye olup olmadıkları ile ilgili soruya araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yalnızca iki tanesi bir kuruluşa üye olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte dünya sorunlarına çözüm arayan herhangi bir kuruluşa üye olma isteği ile ilgili soruya 10 öğretmen adayı olumlu görüş belirtmiştir. 6 öğretmen adayı TEMA vakfına, 3 öğretmen adayı Greenpeace’e, 1 öğretmen adayı ise insan hakları ile ilgili herhangi bir kuruluşa üye olmak istediğini belirtmiştir. Ayrıca TEMA vakfına üye olmak isteyen 1 öğretmen adayı aynı zamanda Çocuk Esirgeme Kurumu’na da üye olmak

istediğini belirtmiştir. Geri kalan 13 öğretmen adayı ise dünya sorunlarına çözüm arayan herhangi bir yardım kuruluşuna üye olma isteği konusunda görüş belirtmemişlerdir.

#### Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tanımlamaları/açıklamaları nasıldır?” araştırma sorusu kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarını; dünya üzerinde siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ortaya çıkan sorunlar olarak açıklamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin açıklamalarında küresel ısınma, terörizm, iletişim problemi, çevresel sorunlar ve ülkelerin egemen olma çabaları da yer almaktadır. Terörle ilgili açıklamada bulunan K-19 “*Dünyada terör günümüz dünya sorunlarının en başında gelen meseledir. Terör meselesini oluşturan unsurlar ise ekonomik, siyasi ve dini amaçlı şeylerdir.*” şeklinde ifade etmiştir. K-11 günümüz dünya sorunlarını “*Teknoloji çok geliştiği için iletişim sorunu var. Ayrıca ozon tabakasının incilmesiyle küresel ısınma artmakta ve yaşam alanımızı olumsuz etkilemektedir.*” şeklinde açıklamıştır. K-9 ise günümüz dünya sorunlarını “*Bana göre günümüzde pek çok dünya sorunu var. Tabi ki çevresel sorunlar artık ciddi anlamda bizleri etkilemektedir ve bir çözüm yolu bulamazsak gelecek nesilleri de etkileyecektir. Bunun yanında insanlarda iletişim eksikliği, anlayışsızlık ve kavraya meyilli bir hal var.*” şeklinde açıklamıştır. Egemen olma çabaları ifadesini kullanan K-6 günümüz dünya sorunlarını “*Güçlü olanın güçsüz olanı kendi egemenliği altına alma çabası. Bu çaba hem askeri, hem manevi hem de kültürel olarak yapılmaktadır. Gelişmemiş, eğitimi yetersiz ülkeler baskı altında tutulmakta, büyük ülkeler zenginliklerine zenginlik katmak için doyumsuz davranmaktadır.*” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilgili tanımlamalarında kullandıkları diğer sorunlar ise ormanların tahribi, gürültü kirliliği, su kirliliği, açlık ve yoksulluk, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı, ırkçılık, doğal afetler ve adaletsizliktir.

#### Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

**Tablo 4.**

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Önemli Gördükleri Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Dağılım*

<b>SB Öğretmen Adaylarınca Önemli Görülen Günümüz Dünya Sorunları</b>	<b>f</b>
Küresel Isınma	7
Hava Kirliliği	5

Kuraklık	4
Terör	4
Orman Yangınları	3
Savaşlar	2
Eğitimsizlik	2
Çevre Sorunları	2
Doğal Afetler	2
Mülteci Sorunu	2
Adaletsizlik	1
<b>Toplam</b>	<b>34</b>

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunları nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 7’si günümüz dünya sorunlarından en önemlisinin küresel ısınma olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında hava kirliliği (4), kuraklık (4), terör (4), orman yangınları (3), savaşlar (2), eğitimsizlik (2), çevre sorunları (2), doğal afetler (2), mülteci sorunu (2) ve adaletsizlik (1) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri diğer günümüz dünya sorunlarıdır.

#### **Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre günümüz dünya sorunlarının nedenleri nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu günümüz dünya sorunlarının temelini insan faaliyetlerini koymaktadırlar. K-17 günümüz dünya sorunlarının nedenlerini “İnsanların dünyada bencil ve yarın yokmuş gibi yaşamalarıdır. Kendi cinsini, ırkını üstün tutup diğer insanlara değer vermemesi, doğayı sadece kendi hayatı ile sınırlaması ve gelecek nesilleri düşünmemektir” şeklinde açıklamıştır. Aynı soruyu K-6 “İnsanların doğal kaynakları hiç tükenmeyecek gibi harcamaları ve doyumsuzlukları” şeklinde yanıtlamıştır. K-7 ise günümüz dünya sorunlarının nedenlerini “İnsanların bitmek tükenmek bilmeyen tüketim istekleri, açgözlülükleri ve hırsları bütün dünya sorunlarının temelidir” şeklinde açıklamıştır. K-4 de benzer şekilde günümüz dünya sorunlarının nedenlerini “İnsanın kendini dünyanın merkezi olarak görmesi, hoşgörüsüzlük, bilgiye ulaşmadaki isteksizlik, doğal çevreyi tahrip etme dünya sorunlarını nedenleri arasındadır” şeklinde açıklamıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ekonomik ve siyasi çıkarları da günümüz dünya sorunlarının nedenleri arasında görmekteyizler. K-13 araştırma sorusuna “Ekonomik ve siyasi çıkarlar en büyük nedenlerdir. Ekonomik açıdan verimli olan yerler hep ele geçirilmek istenmektedir. Bu yüzden de acımasızca o ülkedeki insanlar öldürülmektedir.” şeklinde yanıt vererek günümüz dünya sorunlarının temelinde ekonomik ve siyasi çıkarlar olduğuna vurgu yapmıştır. K-20 araştırma sorusuna

"Günümüz dünya sorunlarının en önemli nedeni ekonomik nedenlerdir" şeklinde yanıt vermiştir. K-11 ise günümüz dünya sorunlarının nedeni olarak nüfus artışını göstermektedir. "Nüfus artışı ve nüfus artışına bağlı olarak ortaya çıkan alt yapı sıkıntıları, geçekondulaşma ve doğal alanları yok etme" şeklinde yanıtlamıştır.

### **Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik çözüm önerileri nelerdir?" araştırma sorusu kapsamında araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları için çözüm önerilerinin başında insanların bilinçlendirilmesi gelmektedir. Araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarından K-16 "İnsanlar günümüz dünya sorunları konusunda bilinçlendirilmelidir. Toplantılar, konferanslar yapılmalı ve afişler hazırlanmalıdır", K-4 "Nitelikli eğitim tüm sorunların çözümü olabilir. K-21 "İnsanları bilgilendirmek ve konferanslar vermek", K-9 "Daha duyarlı, eğitilmiş, kendini geliştiren, teknolojiyi daha mantıklı ve faydalı kullanan insanlar yetiştirmek", K-18 "Kişilerin sorunlar karşısında bilinçlendirilmesi", K-1 "Bilinçli bir nesil olunması durumunda günümüz dünya sorunlarına çözüm üretilebilir", K-22 "Öncelikle insanları bilinçlendirmek gerekir. Barış ortamı sağlanırsa birçok sorunun önüne geçilebilir" şeklinde çözüm önerileri sunmuştur. Bununla birlikte K-2 "Yardımlaşma faaliyetlerinin artırılması, coğrafya ve tarih bilimine önem verilmesi," K-11 "Doğal kaynakları israf etmeden kullanmalıyız.", K-19 "Öncelikle insan haklarına saygılı olunması, demokrasinin iyi bir şekilde özümseme ve korunması gerekir. Çıkar çatışması olarak dünya düzeni değil, adil, eşitlikçi ve hoşgörülü bir dünya düzeni günümüz dünya sorunlarının çözümünde etkili olabilir" şeklinde açıklamalarla günümüz dünya sorunlarına çözüm önerileri sunmuştur.

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının güncel haberleri yoğun bir şekilde takip ettiklerini göstermektedir. Yapılan analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel haberleri takip ettikleri kaynak olarak ilk sırada sosyal medya uygulamaları gelmektedir. Sosyal medyadan sonra; lisans programında aldıkları dersler ile gazete ve dergiler sosyal bilgiler öğretmen adaylarının takip ettikleri diğer haber kaynaklarıdır. Özmen'in (2015) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmadaki öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilgili bilgileri edinmelerinde ilk sırada haberlerin yer alması; sosyal medya ve radyo haberlerinin ise son sıralarda yer alması sonucu bu araştırmanın sonucu ile çelişmektedir. Bu durumun çalışmaların yürütüldüğü araştırma grubu farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya sorunlarına çözüm arayan herhangi bir kuruluşa üye olma durumu ile ilgili yapılan analizler neticesinde; araştırma kapsamındaki 23 öğretmen adayından yalnızca iki tanesinin bir kuruluşa üye olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmen adaylarından on tanesinin üye olma isteği konusunda olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir. Kılıçaslan'ın (2010) çalışmasındaki katılımcıların büyük bir kısmının önemli bir dünya sorunu olan iklim değişikliği ile ilgili herhangi bir etkinliğe katılmadıklarını, fakat bu konuda düzenlenecek konferans, seminer ve bilgilendirme toplantılarına katılmak istemelerini belirtmeleri araştırmanın bu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının üye olmak istediği kurumların başında TEMA, Greenpeace ve Çocuk Esirgeme Kurumu gelmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına duyarlı olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla TEMA ve Greenpeace gibi çevre sorunlarına yönelik çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlara üye olmak istemeleri noktasında çevre sorunlarına daha duyarlı bireyler oldukları düşünülebilir. Küresel anlamda etki yaratan sorunların önemi ve etkileri hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve onlarda farkındalık yaratmak, günümüz dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümün bir parçası olmaları noktasında son derece önemlidir (Yazıcı, 2013). Ancak öğrencilerin dünya sorunlarına yönelik farkındalıklarını geliştirmek, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmanın yanı sıra çözümün bir parçası olmaları yolunda onları teşvik etmek için öncelikle küresel eğitimin hedef ve amaçları çerçevesinde öğretmenlerin, dünya sorunları hakkındaki bilgi, beceri, tutum ve duyarlılıklarını geliştirecek bir eğitime almaları gerekmektedir. Öğretmenler, bu sorunların çözümü noktasında yeterli bilgi, beceri ve duyarlılığa sahip midir? Bu sorunun cevabını bilmek yarının öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının yükseköğretimde ne derece etkili bir günümüz dünya sorunları eğitimi aldıklarına ışık tutacak ve onların günümüz dünya sorunları ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesini sağlayacaktır (Karatekin ve Aksoy, 2012).

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin yapılan analizler neticesinde, sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarını; dünya üzerinde siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilgili açıklamalarında küresel ısınma, terörizm, iletişim problemi, çevresel sorunlar ve ülkelerin egemen olma çabaları da yer almaktadır. Seyhan ve Samurcu (2013)'nin yaptıkları çalışmada günümüz dünya sorunlarını ırkçılık ve terör, doğal kaynaklar ve sınırlılığı, küresel ısınma ve çevresel sorunlar şeklinde sınıflandırmaları çalışmanın bu sonucu ile kısmen örtüşmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde yukarıda belirtilen günümüz dünya sorunlarının sayısını artırmak mümkündür. Günümüz dünya sorunlarına geniş bir bakış açısıyla bakıldığında, büyük kitleleri ilgilendiren sorunların tamamını içermekte ve bu bağlamda çok geniş bir araştırma alanı ortaya koymaktadır. Bu sorunlar

birbirinden bağımsız gibi görülseler de birbiriyle ilgili ve birbirini kapsayan özellikler göstermektedir. Günümüz dünya sorunları ile ilgili araştırmalar yapan uzmanlar sınıflandırma yaparken ortak bir fikir oluşturamadıklarından birbirinden farklı sınıflandırmalar ortaya koymuşlardır (Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk, 2012).

Araştırmanın beşinci alt amacı çerçevesinde yapılan analizler neticesinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunlarından ilk sırada küresel ısınma olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hava kirliliği, kuraklık, terör, orman yangınları, savaşlar, eğitimsizlik, çevre sorunları, doğal afetler, mülteci sorunu ve adaletsizlik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri diğer günümüz dünya sorunları olduğu belirlenmiştir. Özmen (2015)'in araştırmasındaki öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunları sıralamasında ilk beş sorun içerisinde; küresel ısınma ve sera etkisi, doğal afetler, açlık ve kıtlık, yoksulluk ve kullanma-içme suyu kıtlığı sorunlarının yer alması sonucu araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Alan yazın incelendiğinde, günümüz dünya sorunları ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda birçok farklı sonucun elde edildiği görülecektir. Yılmaz ve Gültekin (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, günümüzde dünyanın etkisinde kaldığı en önemli sorunlar olarak; iklim değişikliği, küresel ısınma, su kaynaklarının bilinçsizce kullanılıp kirletilmesi, kuraklık, sera gazları, toprak kirliliği, biyolojik çeşitlilikte yaşanan değişimler, erozyon, nükleer sorunlar, katı atık ve geri dönüşüm gibi sorunlar belirtilmiştir. Yalçınkaya'nın (2013) gerçekleştirdiği bir çalışmada ise; ormanların yok olması, su kirliliği, hava kirliliği, doğal afetler, gürültü kirliliği, çevresel atık sorunu, çarpık kentleşme, trafik kazaları ve görüntü kirliliğinin en önemli çevre sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baykal ve Baykal (2008) çalışmasında, yirmi birinci yüzyılın en önemli küresel çevre sorunları olarak; iklim değişikliği ve küresel ısınma, ozon tabakasında oluşan tahribat ve ormanların bilinçsiz bir şekilde tahrip edilmesi gösterilmiştir. Sever'in (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu insanlığın ortak sorunu olarak küresel ısınmayı işaret etmişler ve bu konuda geleceğe yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Meydan ve diğerleri (2009)'nin gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda; öğretmen adaylarına göre, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin çevre için tehdit oluşturan önemli bir sorun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardaki sonuçların aksine; Avcı ve arkadaşlarının (2013) araştırmasında, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin çizdikleri resimlerde; ozon tabakasının delinmesi, küresel ısınma ve sera etkisi gibi güncel olan çevre sorunlarına yer vermedikleri belirlenmiştir.

Günümüz dünya sorunlarına yönelik Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaptıkları tanım ve açıklamalar, onların güncel haberleri ne kadar takip ettiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Güncel sorunlardan haberdar olan öğretmen adayları mesleklerini yürütmeye başladıklarında günümüz dünya sorunları eğitimi sayesinde öğrencilerinin de bu konuda bilgi



sahibi olmalarını sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin ulusal ve uluslararası boyuttaki sorunlara duyarlı olmalarına ve bu sorunların çözümünde aktif rol oynamalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında yapılan analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının nedenlerine yönelik görüşlerinde ilk sırada insan faaliyetlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, özellikle insanların bencil davranarak kaynakları hızla tüketmeleri, gelecek nesilleri düşünmeden hareket etmeleri ve doğal çevreyi tahrip etmeleri gibi faaliyetlerinin dünya sorunlarının nedenlerinin başında geldiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adayları, devletlerin ekonomik ve siyasi çıkarlarının da günümüz dünya sorunlarının nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Farklı ihtiyaçların odağında olan insan; birçok yöntem ve teknikle en basitinden en karmaşığına kadar tüm ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır. Bunu yaparken de sınır tanımadan dünyanın kaynaklarını kullanmakta ve çoğu zaman da tahrip ederek sorunların oluşumuna sebep olmaktadır. Kendisini sürekli yenilemekte olan dünyamızın değişimi ve gelişimi son derece yavaş seyrederken üzerinde yaşayan insanlar, dünyanın sınırlı kaynaklarını kontrolsüz ve bilinçsiz bir şekilde tüketmektedir. İnsanların istekleri karşısında da dünya üzerindeki sorunlar artmakta ve bu sorunlar dünya ve insanlık için tehdit unsuru olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da günümüz dünya sorunlarının temeline insan faktörünü koyması bu durumu desteklemektedir. Güncel sorunlara duyarlı, bu sorunların çözümü noktasında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip vatandaş yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersinde verilen günümüz dünya sorunları eğitimi sayesinde bireylere kritik düşünme ve analiz yeteneği kazandırılabilir. Bu sayede bireyler, içinde yaşanan dönemdeki sorunlara yönelik neden-sonuç ilişkisi kurarak sınırlı kaynakları kullanırken daha özenli davranabilir.

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında yapılan analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin birincil çözüm önerisi olarak insanların bilinçlendirilmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları tarafından günümüz dünya sorunlarının çözümüne yönelik olarak yardımlaşma faaliyetlerinin artırılması, coğrafya ve tarih bilimine önem verilmesi, doğal kaynakların israf edilmeden kullanılması, insan haklarına saygılı olunması, demokrasinin iyi bir şekilde özümsemesi, hoşgörülü ve adaletli bir dünya düzeni yaratılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

Büyük kitleleri ilgilendiren günümüz dünya sorunlarının çözülebilmesi açısından bilinçli bir dünya vatandaşı olarak faaliyet göstermek, sorunların çözümü noktasında ortak kararlar almak ve uluslararası işbirliği yapmak gerekmektedir. Çözümün bir parçası olma yolunda ihtiyaç duyulan bilincin kazandırılması için, okullarda verilen eğitim ve öğretim büyük etkiye sahiptir.

Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunlara karşı duyarlı ve bu sorunların çözümünü noktasında bilinçli olmaları gerekmektedir. Gelecek nesillerin duyarlı ve bilinçli bir dünya vatandaşı olarak yetişmesi; sınırlı kaynakları kullanırken daha itinalı hareket edilmesi ve başta çevre sorunları olmak üzere birçok sorunun en aza indirgenmesi hatta çözülmesi yönünde önemli olduğu aşikârdır.

Bu çalışmada kullanılan görüşme formu ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önemli gördükleri günümüz dünya sorunlarının küresel ısınma, terörizm, iletişim eksikliği, çevresel sorunlar ve eğitimsizlik olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar dışında günümüz dünyasında etkili olan sorunların da olabileceği düşünüldüğünde aynı ölçeğin öğrenci, öğretmen ve farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanması ile başka önemli küresel sorunlara (savaş, ırkçılık, insan hakları ihlali gibi) yönelik algı ve tutumlar da belirlenebilir. Yine benzer bir çalışmanın farklı araştırma grupları üzerine yapılması ile günümüz dünya sorunlarının nedenleri sıralanarak bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin artırılması sağlanabilir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen 23 öğretmen adayından yalnızca iki tanesinin günümüz dünya sorunlarına çözüm arayan kuruluşlara üye olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının farkındalık ve duyarlılıklarının artırılması adına günümüz dünya sorunlarına yönelik araştırmalar yapan ve bu sorunlara çözüm arayan kuruluşlarla ilgi bilgiler vermek üzere seminerler düzenlenerek öğretmen adayları bu kuruluşlara üye olma konusunda teşvik edilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Alazzi, K. (2011). Teachers perceptions and conceptions of global Education: A study of Jordanian secondary social studies teachers. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7, 1-19.
- Angry, R. (1992). *Developing and implementing a model for improving global awareness in the secondary school with collaborative learning groups through the aid of a multimedia approach*. Published doctoral dissertation, University of Nova, Miami.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Avcı, D. E., Demirekin, M., Hare, O., Özlü, S., & Özkan, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 50-66.
- Babich, C. (1986). *Global education attitudes and practices of Iowa home economic teachers*. Unpublished Master's Thesis, Iowa State University, Iowa.


- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 1(2), 67-74. [https://doi.org/10.1501/Csaum\\_0000000015](https://doi.org/10.1501/Csaum_0000000015).
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 37-55.
- Bourn, D. & Hunt, F. (2011). *Global dimension in secondary schools development*. Education Research Centre, Research Paper No.1.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cogan, J., Torney-Purta, J., & Anderson, D. (1988). Knowledge and attitudes toward global issues: Students in Japan and the United States. *Comparative Education Review*, 32(3), 282-297.
- Çavdar, S. S. (2006). *Increasing EFL teachers' awareness on global issues in ELT classroom*. Unpublished Master's Thesis, Çukurova University, Adana.
- Decker, D. K. (1995). *Increasing student awareness of global and future issues through a secondary level mini-course*. Published Doctoral Dissertation, University of NovaSoutheastern.
- Deniş, H., & Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 20-26.
- Doğanay, H., & Altaş, N. T. (2013). *Doğal kaynaklar* (3. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Edge, K., Khamsi, K., & Bourn, D. (2009). *Exploring the global dimension in secondary schools*. (Final research report), Institute of Education University of London, London.
- Global Education Programme of the North-South Centre of the Council of Europe (2008). *Global education guidelines*. A Hand book for Educators to Understand and Implement Global Education, Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers.
- Hashizaki, Y., & Kawaguchi, H. (2012). Japanese student teachers' perceptions about teaching global issues. In P. Cunningham & N. Fretwell (Ed.) *Creating Communities: Local, National And Global*, (pp. 58-71). London: CiCe.

- Işık Mercan, S., & Sarı, İ. (2019). Günümüz dünya sorunları dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu derse ve günümüz dünya sorunlarına bakışı. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(XL), 171-197. <https://doi.org/10.14225/Joh1636>
- Kahyaoglu M., & Kaya, M. F. (2012). Öğretmen adaylarının çevre kirliliğine ve çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 91-107. <http://ebad-jesr.com/> adresinden 07 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığına ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karatekin, K., & Aksoy. B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>.
- Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 817-854.
- Kılıçaslan, M. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel iklim değişikliğinin su kaynaklarına etkisine ilişkin görüşleri. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 25-29.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., & Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Meydan, A., Doğu, S., & Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.
- Mori, I. (2009). Teachers' attitudes to global learning. An Ipsos MORI Research Study on behalf of DEA. *Ipsos MORI Social Research Institute*, UK and Ireland. <http://www.dea.org.uk/> adresinden 21 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Morrow, C. B., & Williams, S. K. (1989). Global education perspectives and practices of home economics teachers. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 7(2),28-36.
- Mumaw, R. C. & Pestle R. (1993). *Global education attitudes and practices of home economics teacher in Florida and Oregon*. 11(1), 1-17. <http://www.natefacs.org/Pages/v11no1/11-1-1%20%20Mumaw.pdf> adresinden 30 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.


- Özgen, N. (2012). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Seyhan, H., & Çamurcu, H. (Ed.). (2013). *Günümüz dünya sorunları*. Lisans Yayıncılık.
- Sever, D. (2013). Türkiye ve İngiltere'deki fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının küresel ısınmaya yönelik düşünceleri. *İlköğretim Online*, 12(4), 1212-1221. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 25 Kasım 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., & Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.14781/mcd.386035>
- Yavaş, H. (2011). Türkiye'de siyasi partilerin küresel çevre sorunlarına yaklaşımları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 199-214.
- Yazıcı, H., & Arıbaş, K. (Ed.). (2011). *Günümüz dünya sorunları*. Pegem Akademi.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.
- Yürüdü, E. (2011). Küreselleşme ve ekonomik sorunlar. H. Yazıcı & K. Arıbaş (Ed.) içinde, *Günümüz Dünya Sorunları* (s. 83-103). Ankara: Pegem Akademi.

**Etik Kurul Kararı:** Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Onay Belgesi 27.07.2020 tarihinde E.6717/15 karar sayısı ile alınmış ve araştırma etik yönden uygun bulunmuştur.

## Fen Lisesi Öğrencilerinin Bilgi İşlemsel Düşünme Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

 Aynur Elif BULUT

Milli Eğitim Bakanlığı  
[aynurelifkekec@gmail.com](mailto:aynurelifkekec@gmail.com)

 Mehmet YILMAZ

Gazi Üniversitesi  
[fbmyilmaz@gmail.com](mailto:fbmyilmaz@gmail.com)

Gönderilme Tarihi: 09/02/2021

Kabul Tarihi: 23/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

Makale Bilgileri	ÖZET
<p><b>Anahtar Kelimeler:</b></p> <p>Bilgi işlemsel düşünme, Fen lisesi, hesaplamalı düşünme becerisi</p>	<p>Büyük veriyi değerlendirme ve anlamlandırma süreci bazı beceri seviyelerini ön plana çıkarmaktadır. Küresel dünyada artan bu ihtiyaca bağlı olarak, Z kuşağının sayısal düşünme süreçlerinin işlevsel yapısını ve akış şemasını doğru bir şekilde anlamaları ve öğrenmelerine aktarmaları gerekmektedir. Bu yeterliliğin kazanılmasında öncelikle öğrencilerin mevcut düşünme beceri düzeyleri belirlenmelidir. Bu gereklilik çerçevesinde fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısal düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir fen lisesinde öğrenim gören 203 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 22 sorudan oluşan Bilgisayar Düşünme Becerileri Ölçeği (BDDÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin sayısal düşünme becerileri ortalama puan değeri 100 üzerinden 77 olarak bulunmuştur. Bulunan değer öğrencilerin sayısal düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarında fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikçi, eleştirel düşünme, problem çözme ve sayısal düşünme beceri düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi alt boyutlarındaki istatistiksel anlamlılık belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre eleştirel düşünme boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğrenme hedefleri olarak öne çıkan düşünme becerisi süreçlerini anlamak ve bu süreçleri doğru kurgulamak hayati önem taşımaktadır. Bir düşünme becerisi süreci olan sayısal düşünme becerisi de bu çerçevede değerlendirilmektedir. Bu sürecin gelişimine katkı sağlayacak uygulama odaklı çalışmalara ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.</p>

## Determining the Computational Thinking Skill Levels of Science High School Students

### Article Info

### ABSTRACT

#### Keywords:

Computational thinking,  
Science high school,  
Computational thinking skills

The process of evaluating and making sense of big data brings some skill levels to the forefront. Depending on this increasing need in the global world, generation Z needs to understand the functional structure and flow chart of the computational thinking processes correctly and transfer it to their learning. In gaining this competence, firstly, the students' current thinking skill levels should be determined. Within the framework of this requirement, it aimed to determine the students' computational thinking skills levels studying at the science high school. The study group of the study consists of 203 students studying in a science high school in Ankara. The data were collected using the Computer Thinking Skills Scale (CAPS), composed of 22 questions. When the research findings were examined, the students' computational thinking skills' average point value was found to be 77 out of 100. The value found shows that students' computational thinking skill level is high. Besides, statistical significance in the sub-dimensions of the scale, such as creativity, algorithmic thinking, collaborative, critical thinking, problem-solving, and computational thinking skill levels, gender, and grade level of students studying at science high schools was determined in this study. According to these results, it can be said that there is a significant difference according to gender in the critical thinking dimension. As a result, it is vital to understand the thinking skill processes that come to the forefront as learning goals and construct these processes correctly. The computational thinking skill, which is a thinking skill process, is also evaluated within this framework. The need for application-oriented studies that will contribute to this process's development is increasing day by day.

### GİRİŞ

Bilgi işlemsel düşünme becerisi (computational thinking) ve bu beceriye olan ihtiyaç, yaşadığımız yüzyılda her geçen gün daha da artmaktadır. Bu açıdan bilgi işlemsel düşünme becerisi okullarımızda 21. yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirmemiz gereken temel beceriler arasında bulunmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi, teknolojinin düşünme becerisi ile taçlandırılarak geliştirildiği bir problem çözme ve analitik düşünme becerisidir (Wing, 2008). Bilgi işlemsel düşünme becerisi; bir problemin çözüm sürecinde mantıksal-matematiksel düşünce sürecini kullanırken, karmaşık görünen ve doğru anlaşılmayan bir sistemi tasarlama ve tasarlanılan özgün sistemi değerlendirme aşamasında mühendislik sürecini, kavramları anlamlandırma aşamasında ise bilimsel düşüncüyü baz almaktadır. Bu süreç inşa edilirken öne çıkan unsurların başında disiplinlerarası bakış açısı ile problemleri çok yönlü değerlendirebilmek, değerlendirme sırasında sayıca fazla olan birçok bilginin (girdi ya da verinin) bireysel olarak dönüştürülüp yeniden işlenerek özgün sorular ve cevaplar oluşturmak gelmektedir.

Bilgi işlemsel düşünme; karmaşık bir problemi çözme aşamasında, sistem yaklaşımının önemini ortaya çıkarır ve bu çözümü geliştirebilmek adına bilgisayar biliminin temel kavramlarına dikkat çekerek 4 aşamalı bir düşünme süreci inşa eder. Bilgisayar bilimi geçtiğimiz on yıllarda, birçok amaç için bir araç olarak kullanılmıştır. Oysa bilgi işlemsel düşünme kavramı bilgisayar bilimini araç olarak kullanmaktan çok daha derin olarak, insanın bilgisayarın çalışma biçimini anlayarak düşünce şeklini ona göre uyumlaması sürecidir. Bu düşünme tasarımı sürecinde bir problemi çözmek adına geliştirilen özgün soru ve cevapları ortaya koyabilmek yeni bir dil sayılmaktadır ve bu yeni dilin bilimsel düşünme sürecine katkısı bulunmaktadır (Wing, 2008). Önümüzdeki yıllarda herkes tarafından kullanılan ve ihtiyaç duyulan temel yetenekler arasında yer alması gereken. bilgi işlemsel düşünme becerileri altı boyut ile şöyle tanımlanmaktadır:

1. Problemin formülize edilebilmesi ve bilgisayarın araç olarak kullanımı;
2. Verilerin özgün düzenlenmesi ve analizi;
3. Soyutlama yoluyla verilerin sunulması;
4. Algoritmik düşünme ile çözüm sunulması;
5. Belirlenen olası çözüm yollarının uygulanması;
6. Problem çözmenin adımları sırasında yeni problem durumları oluşturma ve yaygınlaştırma (Barr vd., 2011).

ISTE'nin (2015) öğrencilerin kazanması gereken beceriler arasında yer verdiği bilgi işlemsel düşünme becerisi, 21. yüzyıl becerilerinin çoğunun alt yapısını oluşturan ve birbirini harmanlayarak tamamlayan bir düşünme sürecidir. Bu düşünme becerisi, günümüzde bireylerin yaşantılarındaki problemleri çözüme ulaştırmak için bir yol haritası olacaktır. Bu yol haritasındaki düşünme süreci alışkanlık haline geldiğinde, öğrencilerin derslerindeki uygulamalarına önderlik edecektir.

Bireylerin problemlerini çözüm süreçlerinde inşa ettiği adımlar sırasında dijital araçların kullanımı günümüzde yadsınamaz bir gerçeklik oluşturmaktadır (Barr vd., 2011). Büyük verilerin değerlendirilebilmesi ve anlamlandırılabilmesi süreci bir takım beceri düzeylerini ön plana çıkarmaktadır. Küresel dünyada artan bu ihtiyaca bağlı olarak, Z kuşağının bilgi işlemsel düşünme süreçlerinin fonksiyonel yapısını ve akış şemasını doğru kavraması ve bu yeteneğini tüm öğrenmelerine transfer edebilmesi son derece gerekli görülmektedir. Ülkemizin akademik başarısı yüksek olan gençlerinin öğrenimini devam ettirdiği fen liselerinde, öğrenme süreçleri boyunca bilgilerini kendilerinin inşa edebilmesi adına, bilgi işlemsel düşünme becerisi bir üst düzey düşünme becerisi olarak öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yeterlidir. Bu yeterliğin



kazandırılması sürecinde başlangıç olarak öncelikle öğrencilerin var olan düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmada, fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

1. Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri nedir?
2. Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre istatistiki anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma bir tarama modelidir. Tarama yöntemleri bir konu hakkında daha detaylı fikir sahibi olabilmek adına çeşitli özellikler tanımlayarak yargıya varmayı kolaylaştırmaktadır. Bu genel yargıyı ortaya koyabilmek için evreni temsilen örneklem oluşturulmaktadır (Karasar, 2006).

### Örneklem

Araştırma, Ankara’da il merkezinde bir fen lisesinde 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören toplam 203 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait tanımlayıcı bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgilerin Dağılımı*

Demografik bilgi	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	106	52.0
	Erkek	97	48.0
Sınıf	9. sınıf	113	55.0
	10. sınıf	90	45.0

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların %52’si (f=106) kadın, %48’i (f=97) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların %55’i (f=113) 9. sınıfta, %45’i (f=90) 10.sınıfta öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Korkmaz ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Bilgisayarca Düşünme Becerileri Düzeyi (BDBD) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Bilgisayarca Düşünme Becerileri Düzeyi (BDBD) ölçeği 5 faktör altında toplanmış ve 20 sorudan oluşmaktadır. Maddeler 1-5 arasında ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, tekrar test edilerek iç tutarlılık katsayısı (cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Buna göre ölçek ve faktörlere ilişkin iç tutarlılık katsayı değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Ölçek ve Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Değerleri*

Ölçek boyutları	Cronbach's Alpha	
	Korkmaz vd. (2015)	Bu araştırma
Yaratıcılık	0,843	0,704
Algoritmik Düşünme	0,869	0,829
İşbirlikçilik	0,865	0,904
Eleştirel Düşünme	0,784	0,829
Problem Çözme	0,727	0,752
Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği	0,822	0,849

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi bir bilgisayar paket programında gerçekleştirilmiştir. Verilerin normallik testi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış ve analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Verilerin Dağılımına İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktörler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Yaratıcılık	-0,904	-0,844
Algoritmik Düşünme	-0,836	0,840
İşbirlikçilik	-0,849	-0,249
Eleştirel Düşünme	-0,618	-0,068
Problem Çözme	0,564	0,369
Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyi Ölçeği	-1,052	1,541

Tablo 3’teki sonuçlar incelendiğinde, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  arasında olması bu dağılımın normal

olduğunu desteklemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik testi sonuçlarına uygun olarak verilerin değerlendirilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin, ölçekteki cevaplarına karşılık olarak bir puanlama yapılmıştır. Bu puanlama ile ölçek sonuçları standardize edilmiştir. Ölçekteki ham puanların standart hale getirilmesinde aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Korkmaz vd, 2015).

$$X_{standart\ puan} = \frac{x_{ham\ puan}}{Ölç.\ Mad. Say.} \times 20$$

Standartlaştırılan puanların sonucunda öğrencilerin beceri düzeyleri 20-51 puan arası alanlar için düşük, 52-67 puan arası alanlar için orta, 68-100 puan arası alanlar için yüksek şeklinde tanımlanmıştır. Hesaplanan bu puanlar üzerinden öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma dağılımlarına bakılmış ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Analizlerde p<0,05 düzeyi yeterli görülmüştür.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada, "Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Fen Lisesi Öğrencilerinin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri*

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sınıf	N	$\bar{X}$	S
Yaratıcılık	Kadın	106	3,94	0,70	9	113	3,81	0,77
	Erkek	97	3,79	0,87	10	90	3,94	0,82
Algoritmik Düşünme	Kadın	106	3,77	0,77	9	113	3,71	0,80
	Erkek	97	3,75	0,84	10	90	3,82	0,79
İşbirlikçilik	Kadın	106	3,94	0,96	9	113	3,83	1,08
	Erkek	97	3,72	1,15	10	90	3,84	1,04
Eleştirel Düşünme	Kadın	106	3,91	0,83	9	113	3,76	0,84
	Erkek	97	3,61	0,89	10	90	3,78	0,91
Problem Çözme	Kadın	106	2,16	0,65	9	113	2,12	0,73
	Erkek	97	2,17	0,86	10	90	2,22	0,78
BDBD Ölçeği	Kadın	106	78,65	10,14	9	113	76,34	10,69
	Erkek	97	76,03	12,34	10	90	78,73	11,95
	Genel	203	77,40	11,30	Genel	203	77,40	11,30

Tablo incelendiğinde, fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre, az da olsa farklılık göstermektedir. Genel olarak verilen anket cevapları ham puanı 77,40'tır. Faktörler boyutunda elde edilen ortalama puanlar ise; 2,12- 3,94 arasında dağılmıştır.

Araştırmada, "Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bağımsız örneklem t testine yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	N	sd	t	p
Yaratıcılık	Kadın	106	201	1,328	,186
	Erkek	97			
Algoritmik Düşünme	Kadın	106	201	0,206	,837
	Erkek	97			
İşbirlikçilik	Kadın	106	201	1,425	,156
	Erkek	97			
Eleştirel Düşünme	Kadın	106	201	2,456	,015
	Erkek	97			
Problem Çözme	Kadın	106	201	0,099	,921
	Erkek	97			
BDBD Ölçeği	Kadın	106	201	1,643	,102
	Erkek	97			

\* $p < .05$

Tablo 5'te verilen bulgular incelendiğinde, fen lisesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanlarda ( $t_{(186)} = 1,643$ ;  $p > .05$ ) cinsiyete göre istatistiki anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, yaratıcılık ( $t_{(184)} = 1,328$ ;  $p > .05$ ), algoritmik düşünme ( $t_{(201)} = 0,206$ ;  $p > .05$ ), işbirlikçilik ( $t_{(188)} = 1,425$ ;  $p > .05$ ) ve problem çözme ( $t_{(178)} = 1,643$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş, ancak eleştirel düşünme ( $t_{(178)} = ,099$  ;  $p < .05$ ) boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, "Fen Lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri sınıf düzeyine göre istatistiki anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bağımsız örneklem t testine yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.***Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Faktörler	Sınıf	N	sd	t	p
Yaratıcılık	9	113	201	1,101	,272
	10	90			
Algoritmik Düşünme	9	113	201	0,953	,342
	10	90			
İşbirlikçilik	9	113	201	0,102	,919
	10	90			
Eleştirel Düşünme	9	113	201	0,086	,932
	10	90			
Problem Çözme	9	113	201	0,911	,363
	10	90			
BDBD Ölçeği	9	113	201	1,497	,134
	10	90			

Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde, fen lisesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanlarda ( $t_{(201)} = 1,497$ ;  $p > .05$ ) sınıf düzeyine göre istatistiki anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, yaratıcılık ( $t_{(201)} = 1,101$ ;  $p > .05$ ), algoritmik düşünme ( $t_{(201)} = 0,953$ ;  $p > .05$ ), işbirlikçilik ( $t_{(201)} = 0,102$ ;  $p > .05$ ), eleştirel düşünme ( $t_{(201)} = 0,086$ ;  $p > .05$ ), ve problem çözme ( $t_{(201)} = 0,911$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

#### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, fen lisesi öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ölçeğin faktörlerinden elde edilen ortalama puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; fen lisesi öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyi (BDBD) ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak verilen anket cevapları faktör ortalamalarında 2,12-3,94 arasında dağılmıştır ve ortalama ham puan 77,40 olarak bulunmuştur. Bu değerler Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin yüksek düzeyde sınıflandırıldığını şeklinde tanımlanmıştır.

Alt boyutlarda yer alan faktörler incelendiğinde puan ortalamasının en yüksek olduğu faktör yaratıcılık, en düşük olduğu faktör ise problem çözme olarak belirlenmiştir. Özetle,

öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeyleri yüksek bulunmasına rağmen, problem çözme becerilerin düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu, alanyazındaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Korkmaz vd, 2015). Genel olarak bakıldığında ise bireylerin ortalamalarının en düşük olduğu beceri problem çözme olarak belirlenmiş, diğer faktörlerde ortalama puan değerleri birbirine çok yakın olarak belirlenmiştir.

Ancak bulgulardan hareketle; cinsiyetin ve sınıf düzeyinin bilgi işlemsel beceri düzeyinde eleştirel düşünme faktörü dışında belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikçilik, problem çözme faktörlerine dair alınan sonuçların birbirine göre çok farklılaşmadığını ancak eleştirel düşünme faktöründen elde edilen sonuçların öğrenci cinsiyetine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Önceki yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, faktörlerin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Korkmaz vd, 2015). Birçok araştırma şunu desteklemektedir ki; 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilen yaratıcılık, problem çözme, algoritmik düşünme, işbirlikçi ve eleştirel düşünme gibi beceriler, öğrenciler tarafından henüz doğru algılanmamakta ve yorumlanmamaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Wing, 2008).

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bilgi işlemsel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada faktör ortalama sonuçlarından hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme faktörü ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak diğer faktör ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin eleştirel düşünme boyutundaki ortalama puan değerinin (3,91), erkek öğrencilerin eleştirel düşünme boyutundaki ortalama puan değerinden (3,61) daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin cinsiyetlerinin eleştirel düşünme faktöründe bu beceri düzeylerinin etkilendiği ancak yaratıcılık, algoritmik düşünme, işbirlikçilik ve problem çözme faktörlerinde bu beceri düzeyinin etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmayan çalışmalar olduğu görülmüştür (Korkmaz vd, 2015). Farklı sonuçlar bulunmasının nedenleri arasında ölçek ve örneklem çeşitliliği gibi etmenler sıralanabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin sınıf düzeyi ile bilgi işlemsel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi sorgulamakla ilgilidir. Yapılan çalışmada; öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme beceri düzeyinin, sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınıf düzeyleri beceri düzeylerini etkilememektedir. Daha önce üniversite ve ortaokul öğrencilerine uyarlanan bu ölçekten elde edilen bu sonucun, öğretmenin ve öğrencinin benimsediği eğitim yaklaşımı veya öğrenim görülen okul türü gibi etmenler sıralanabilmektedir.

İstatistiksel olarak bilgi işlemsel düşünme beceri ölçeğinin, öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek bir araç olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği farklı grupları ile yapılacak araştırmalarda tekrardan test edilebilir.

### ÖNERİLER

Bilgi işlemsel düşünme becerisi ISTE tarafından tanımlanan 21. yüzyıl becerinin yoğun olarak kullanıldığı bir düşünme süreci ve problem çözme becerisidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışma sadece Ankara ilindeki bir fen lisesi öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır. Farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmalardan elde edilecek veriler, çeşitli eğitim-öğretim yaklaşımlarının, bilgi işlemsel düşünme becerisi açısından ele alınarak değerlendirilmesinde kullanılabilir.
2. Akademik başarı düzeyi daha yüksek ve daha düşük olan geniş örneklemlemler ile benzer çalışmalar yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
3. Öğrencilerin, problem çözme faktöründeki ortalama puanlarının neden düşük düzeyde olduğunun sebepleri nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir.
4. 21. yüzyıl becerilerinin içerisinde önemli bir yere sahip olan bilgi işlemsel düşünme sürecinin öğrencilerde geliştirilebilmesi amacıyla disiplinlerarası etkinlikler geliştirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). *Computational thinking: A digital age skill for everyone*. Erişim: at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918910.pdf>, Erişim Tarihi: 15.10.2015
- Bescherer, C., & Fest, A. (2018). Computational thinking in primary schools: Theory and casual model. In A. Tatnall & M. Webb (Eds.), *Tomorrow's learning: Involving everyone. IFIP advances in information and communication technology*, Springer.
- Bundy, A. (2007). *Computational thinking is pervasive*. Erişim:<http://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf>, Erişim Tarihi: 17.10.2015
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CSTA & ISTE (2011). *Operational definition of computational thinking for K-12 education*. Available at: <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/CompThinkingFlyer.pdf>, Erişim Tarihi: 01.03.2021.


- Curzon, P. (2015). *Computational thinking: Searching to speak*. Available at: <http://teachinglondoncomputing.org/free-workshops/computational-thinking-searching-to-speak/>, Erişim Tarihi: 19.10.2015
- Field, A. P. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows (Chapter 1)*. London: Sage Publication.
- Google (2016). *Computational thinking for educators*. Erişim: <https://computationalthinkingcourse.withgoogle.com/unit?lesson=8&unit=1>
- Gulbahar, Y., Kalelioglu, F. & Kert, S. B. (2018). *Teaching computational thinking to in-service computer science teachers through a massive open online course*. In Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 922-928). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim: January 7, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/185051/>.
- Günüç, S., Odabaşı, F., & Kuzu, A. (2013). *The defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: A twitter activity*. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 436-455.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided a guidelines for improving test adaptation practices*. *Journal of Applied Testing Technology*, 15, 270-276.
- ISTE. (2015). *CT leadership toolkit*. Available at <http://www.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadershiptoolkit.pdf?sfvrsn=4>.
- Kandemir, C. M., Kalelioglu, F., & Gulbahar, Y. (2021). *Pedagogy of teaching introductory text-based programming in terms of computational thinking concepts and practices*. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 29-45. <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22374>.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Kong, S. C., Abelson, H., Sheldon, J., Lao, A., Tissenbaum, M., Lai, M., Lang, K., & Lao, N. (2017). *Curriculum activities to foster primary school students' computational practices in block-based programming environments*. In S. C. Kong, J. Sheldon & K. Y. Li (Eds.), *Conference Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2017* (pp. 84-89). Hong Kong: The Education University of Hong Kong.




- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). *A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS)*. *Computers in Human Behavior Journal*, 72, 558-569.
- Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). *Computational thinking in education: Where does it fit? A systematic literary review*. Retrieved August 16, 2018 from <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1703/1703.07659.pdf>.
- Özden, M. Y. (2015). *Computational thinking*. Available at: <http://myozden.blogspot.com.tr/2015/06/computational-thinking-bilgisayarca.html>. Erişim Tarihi: 08.10.2015
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> Ed.). United States: Pearson Education.
- Tabesh, Y. (2017). *Computational thinking: A 21st century skill*. *Olympiads in Informatics*, 11(SI), 65-70. URL: [https://ioinformatics.org/journal/v11si\\_2017\\_65\\_70.pdf](https://ioinformatics.org/journal/v11si_2017_65_70.pdf).
- Tissenbaum, M., Sheldon, J., & Sherman, M. (2018). *The state of the field in computational thinking assessment*. In To Appear in the Proceedings of the 2018 International Conference of the Learning Sciences. London.
- Wing, J. M. (2006). *Computational thinking*. *Communication of Assosiation for Computing Machinery*, 49, 33-35.
- Wing, J. M. (2008). *Computational thinking and thinking about computing*. *Philosophical Transactions of the Royal Society A Mathematical, Physical and Engineering Science*, 366, 3717-3725 <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

**Etik Kurul Kararı:** Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu Onay Belgesi 22.12.2020 tarihinde 20560/13 karar sayısı ile alınmış ve araştırma etik yönden uygun bulunmuştur.

## Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Ordu İli Örneği<sup>1</sup>

 Fatih UĞURLU

Amasya Üniversitesi  
[ugurlu.85@gmail.com](mailto:ugurlu.85@gmail.com)

 Faruk AYLAR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
[farukaylar@omu.edu.tr](mailto:farukaylar@omu.edu.tr)

Gönderilme Tarihi: 29/01/2021

Kabul Tarihi: 25/03/2021

Yayınlanma Tarihi: 30/03/2021

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler:

Destekleme ve  
yetiştirme  
kursları,  
Öz algı düzeyi,  
Öğretmen

### ÖZET

Bu çalışmada, Ordu ilinde destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen, 36 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapıp ortaokul ve liselerde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşan evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle belirlenen 416 öğretmene uygulanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t-Testi, ANOVA, Levene Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne ve yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, alt boyutlara göre ise öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde öz algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin akademik katkı boyutunda çok yüksek öz algılara sahip olduklarını, buna karşın sosyal olumsuzluk boyutunda kısmen düzeyinde öz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda destekleme ve yetiştirme kurslarının zaman zaman öğretmen ve öğrencileri yorgunluğa ve motivasyon kaybına sevk etmesinden dolayı kursların sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilerek devamın arttırılmasının önemli olduğu gözlemlenmiştir.

<sup>1</sup> Bu araştırma, Dr. Öğretim Üyesi Faruk AYLAR'ın danışmanlığında 2017 yılında Fatih UĞURLU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Uğurlu, F., & Aylar, F. (2021). Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi: Ordu ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 92-114. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2021.07.01.006>

*Dergi Web Sayfası:* <http://dergipark.gov.tr/gebd>

## Investigation of Teachers' Self-Perception Levels towards Supporting and Training Courses: Ordu Province Sample

### Article Info

#### Keywords:

Supporting and training courses, Self-perception level, Teacher

### ABSTRACT

In this research, the self-perception levels of teachers working in support and training courses in Ordu province were examined. Descriptive survey method, one of the quantitative research approaches, was used in the study. In order to determine the self-perception levels of teachers towards support and training courses, the "Teacher Self-Perception Scale for Supporting and Training Courses" developed by Uğurlu and Aylar (2017) consisting of 36 items and 4 sub-dimensions was used. This scale was applied to 416 teachers selected by cluster sampling method from a universe consisting of teachers from different branches who work in the city center and districts of Ordu in the 2016-2017 academic year. and these teachers also give lectures in their school about the support and training. Data were analyzed by SPSS. Independent Samples t-Test, ANOVA, Levene Test and Kruskal Wallis H Test were used to analyze the data. According to the findings of the study, it was determined that teachers' self-perception levels towards support and training courses did not differ significantly according to gender, professional seniority, school type and location, and according to the sub-dimensions, teachers had self-perception at the level of "I agree". In addition, it was determined that teachers' self-perceptions about the courses had the highest level of academic contribution and the lowest level of social negativity. This shows that teachers have very high self-perceptions in the academic contribution dimension, whereas they have partially self-perceptions in the social negativity dimension. As a result of this study, it was observed that it is important to increase the situation by enriching the courses with social, cultural and sportive activities, as the support and training courses sometimes lead teachers and students to fatigue and loss of motivation.

### GİRİŞ

Türkiye eğitim sistemi, süreç olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) belirtilen genel amaçların gerçekleştirilmesini ilke edinmiştir. Bütün bu amaçlar, okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar amaçlara dayalı olarak geliştirilen eğitim öğretim programları, yöntem ve teknikler doğrultusunda hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin alacakları eğitim sonucunda topluma kazandırılmaları; ilgi, istek, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda kendilerini mutlu kılacak ve toplumsal mutluluğa katkı sağlayacak meslek sahibi olmaları, eğitimsel ve bireysel beklentileri karşılayacak bir durumdur. Öğrencilerin yeterliliklerine uygun bir meslek sahibi olmalarının yolu o mesleğe yönelik iyi bir eğitim almalarından geçmektedir. Mesleğe hazırlanma noktasında ortaöğretim kurumları ile birlikte yükseköğretim kurumları da önemli işlevlere sahiptir. Söz konusu eğitim kurumlarının alabilecekleri öğrenci sayılarının sınırlı olması, buna karşın öğrenci talebinin oldukça fazla olması beraberinde bazı eleme kriterlerinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır (Köse, 1990). Bu amaçla ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte öğrencileri birtakım sınavlar beklemektedir.

Hem ortaöğretime geçiş için yapılan sınav, hem de üniversiteye geçiş için yapılan sınavlar, akademik başarı ve iyi bir meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerin çok sayıda rakipleri olduğu

düşünüldüğünde iyi hazırlanılması gereken sınavlardır. Bu sınavlara okul başarı puanlarının da katkısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul derslerindeki başarının önemi artmaktadır.

Bireysel öğrenme farklılıklarından, sınıfın kalabalık olmasından, materyal eksikliğinden, fiziki durumlardan, velilerin çocukların daha iyi yetiştirilmesine yönelik isteklerinden ve ortak sınavların varlığından kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin sadece okul dersleri ile başarı elde edebilmesi bazen mümkün olmamaktadır (Köse, 1990; Ünsal ve Korkmaz, 2016). Bu durumda öğrencilere yönelik birtakım ek müfredat uygulamaları veya kursları yapılmaktadır. Takviye çalışmaları olarak da ifade edebilecek bu kurslar zaman içinde hem devlet okulları hem de özel eğitim kurumları tarafından değişik şekillerde uygulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği yönetmelik hükümlerine göre faaliyet gösteren dersaneler; okulların gösterdiği farklılıklar, velilerin sosyal ve ekonomik statüleri, bireylerin daha iyi bir iş ve meslek sahibi olmak istemeleri gibi nedenler öğrenci ve veliler arasında ortak sınavlarda rekabeti artıran bir unsur olmuştur. Veliler, çocuklarının daha iyi eğitim almaları amacıyla, sınav başarısının dersanelere gitmeye bağlı olduğu algısıyla birlikte yüklü paralar ödeyerek dersanelerin yolunu tutmuşlardır. Ancak 2014 yılında çıkarılan kanun ile dersanelerin kapatılması ve/veya özel okullara dönüştürülmesi süreci yaşanmıştır (Garipağaoğlu, 2016).

Özellikle ortaokuldan ortaöğretime geçişte esas alınan sınavda doğrudan ders kazanımlarına dayalı soruların çıkması, ortaöğretimden üniversiteye geçişte yapılan sınavların öğrenciler açısından taşıdığı önem ile dersanelerin özel okullara dönüştürülmesi ve kapatılması süreci; okullarda açılan kursların önemini bir kat daha artırmıştır. Bunun sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi yayınlanarak DYK olarak adlandırılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları düzenlenmeye başlamıştır (MEB, 2014).

Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde (2014) kursların açılması, kapatılması, öğrenci sayıları, kurs açılacak dersler, öğrenci ve öğretmen başvuruları, öğretmen görevlendirmesi, öğrencilerle ilgili işlemler, kursların yönetimi, denetimi gibi ölçütler ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Kurslar, hafta içi ders saatlerinden sonra yapılabileceği gibi hafta sonları da yapılabilmektedir. Öğrencilerin hem bu kurslarda hem de derslerde yararlanmaları için MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamaya konulmuştur. EBA, bütün öğretmen ve öğrencilerin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bununla birlikte Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından belli aralıklarla çalışma fasikülleri, beceri temelli testler, örnek sorular ve çalışma fasikülleri yayımlanmaktadır.

Türkiye’de zaman içinde uygulanan kursların verimliliği, öğrencilerin ders başarılarına katkıları, öğretmenlere katkıları gibi konularda araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Akbaba Altun ve Çakan, 2008; Çelik ve Katılmış, 2010; Durmaz, 2009; Gündüver ve Gökdaş, 2011; İdin, 2011; İdin ve Tozlu, 2012; Kartal, 2008; Köse, 2013; Turan, Armağan ve Çakmak, 2015). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış bazı çalışmalar da vardır (Bozbayındır ve Kara, 2017; Canlı, 2019; Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Yazar ve Baran, 2020; Yeşilyurt, 2019). Yapılan çalışmalarda az sayıda öğretmenin kurslara ilişkin görüşleri alınmış ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar akademik anlamda yararlı olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarının etki gücünü belirleyebilmek için yeni çalışmalara da ihtiyaç vardır. MEB verilerine göre ülke genelinde üç yüz binden fazla öğretmenin görev aldığı bu kursların uygulamadaki verimliliğinin belirlenmesi, kapsamlı ve güncel çalışmaları gerekli kılmaktadır (MEB, 2016: 32). Destekleme ve yetiştirme kurslarından en yüksek düzeyde fayda alınması, ders veren öğretmenlerin kursları içselleştirmesi ve uygulaması ile anlam kazanır. Bu bakımdan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının alt boyutlarıyla birlikte bir bütün halinde ortaya konulması önemlidir. Öğretmenlerin kurslara ilişkin deneyimleri, gözlemleri ve uygulamaları bu alandaki öz algılarını şekillendirir. Bu araştırmanın amacı Ordu’daki okullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımını Cresswell (2002), araştırma sonuçlarının elde edilen veriler sonucunda sayısal değerlerle ortaya konulması olarak açıklamaktadır. Nicel araştırma yaklaşımlarından ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, araştırma konusu olan olguyu veya durumu mevcut hâli ile çeşitli yönlerinden ortaya koymak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Kısaca betimsel tarama, araştırmanın konusuyla ilgili olarak mevcut durumun bir anlamda fotoğrafının çekilerek betimlemesinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Betimsel tarama yönteminin kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu merkez ve ilçelerinde görev yapıp ortaokul ve liselerde açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden Ocak 2017’de

alınan resmi verilere göre birinci dönem açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmen sayısı 2931'dir. Büyüköztürk ve diğ. (2014), 3000 kişilik çalışma evreni için 0,05 standart sapma (d) ve 0,95 güven aralığında ( $\alpha$ ) 341 kişilik örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada evreni oluşturan 2931 öğretmeni temsil için seçilecek örneklem sayısının bu değer üzerine çıkması hedeflenmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenler evrenden küme örneklem seçimi yöntemiyle seçilmişlerdir. Küme örneklem, birden fazla grup veya kümeden oluşabilen örneklem birimlerinin seçilmesi yöntemidir (Kaya, 2015). Küme örneklem yönteminde bireyler değil, bireylerin oluşturduğu kümeler tesadüfi olarak eşit seçilme şansına sahiptir. Evren, büyük ve geniş bir coğrafi çevreye yayıldığına ve örneklem çerçevesinin listelenemediği durumlarda küme örneklem yöntemi kullanılmaktadır (Ergin, 1994). Araştırmada Ordu ilinin coğrafi yapı olarak genişliği, ilçelerin birbirine uzak oluşu, toplamda 19 ilçenin bulunması ve örneklem çerçevesinin listelenememesi gibi gerekçelerle küme örneklem yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda merkez ilçe dâhil 8 ilçeden 53 okulda destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 416 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişken	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	187	45
	Erkek	229	55
	<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>
Yaş	20-30 yaş	96	23
	31-40 yaş	221	53
	41-50 yaş	81	19
	51 yaş ve üzeri	18	5
	<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	82	19
	6-10 yıl	105	26
	11-15 yıl	100	24
	16-20 yıl	76	18
	21 yıl ve üzeri	53	13
	<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>
Okul Türü	Ortaokul	310	75
	Lise	106	25
	<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	83	20
	İlçeler	333	80
	<b>Toplam</b>	<b>416</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin cinsiyete göre 187'si kadın (%45), 229'u erkek (%55) öğretmenden oluşmaktadır. Yaşa göre incelendiğinde 96'sı (%23) 20-30 yaş arası, 221'i (%53) 31-40 yaş arası, 81'i (%19) 41-50 yaş arası, 18'i (%5) ise 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerden meydana gelmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımda ise öğretmenlerin 82'si (%19) 1-5 yıl arası,

105'i (%26) 6-10 yıl arası, 100'ü (%24) 11-15 yıl arası, 76'sı (% 18) 16-20 yıl arası, 53'ü (% 13) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 310'u (%75) ortaokullarda, 106'sı (%25) ise liselerde görev yapmaktadır. Örneklem 83'ü (%20) il merkezinde, 333'ü (%80) ise ilçelerde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerini belirlemek amacıyla Uğurlu ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme aşamasında araştırmacılar tarafından ilk olarak konuyla ilgili alanyazın taranmış ve kurslarda derse giren farklı branşlardaki 20 öğretmenden görüş alınmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak 86 maddelik taslak form oluşturulmuş ve çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Kapsam geçerliği çalışması sonucunda bazı maddelerde düzeltme yapılmış, bazı maddeler ise uygun olmadığı veya diğer maddeleri tekrar ettiğine karar verilerek elenmiş ve toplam madde sayısı 66'ya düşürülmüştür. Ölçeğin görünüş geçerliği için de Türkçe eğitimi alanından 3 öğretim üyesi ve farklı okullarda görev yapan 6 Türkçe öğretmeni tarafından inceleme yapılmıştır. Ardından ölçek formu, destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 7 farklı branştan 16 öğretmene sunularak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçek formunda herhangi bir değişiklik yapma ihtiyacı ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle ölçeğe kontrol maddesi de dâhil edilerek 67 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçek formu 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve maddeler, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Sonraki aşamada ölçek formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 2015-2016 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli 500 öğretmene sunulmuştur. Geri dönüş yapılan 467 ölçek formundan 29 tanesi kontrol maddesinin işaretlenmesi ve çok sayıda maddenin boş bırakılması nedenleriyle kapsam dışı bırakılmış ve analize 438 ölçek formu üzerinden devam edilmiştir. Ölçekler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 36 madde ve 4 faktörden oluşan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği oluşturulmuştur (Uğurlu ve Aylar, 2017).

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlayabilmek için faktör analizi yapılmış, faktör analizine uygunluğu için de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO testinde ölçeğin faktör çıkarmaya uygun olup olmadığına bakılırken, Barlett testinde ise değişkenler arası ilişki durumu incelenir (Büyüköztürk, 2015). Analiz sonucunda KMO katsayısı 0,874 ve Barlett testinde ki-kare değeri ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 11700,144$ ;  $p<,001$ ). Bu sonuç, verilerin faktör analizine uygunluğunu ifade etmektedir. Faktör yük değerleri hesaplanarak 0,30'un altında yük değerine sahip olan maddeler ile birden fazla faktör için yüksek yük değeri veren maddeler (29

madde) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerleri 0,324 ile 0,686 arasındadır. Maddelerin hangi faktör altında toplanacağını belirlemek için varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniğinin kullanılmasının amacı, maddelerin kendilerine en yakın faktörlerle olan ilişki düzeyini artırıp yorumlanmasını kolaylaştırmaktır (Büyüköztürk, 2015). İşlem sonucunda faktör yükleri 0,455 ile 0,824 arasında değişen 37 madde, 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri 0,541 ile 0,788 arasında değişmektedir. Bu sonuca göre bütün maddelerin madde-test toplam korelasyon değerlerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Maddelerin ayırt ediciliği için %27'lik alt ve % 27'lik üst grup ortalamaları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında değerlerin 0,412 ile 12,419 arasında değiştiği görülmektedir. Bu aşamada 1 madde anlamlı bulunmadığından elenmiş ve ölçek 36 maddeye düşmüştür. Analizler sonucunda birinci faktör 10 maddeden oluşan "Sosyal Olumsuzluk"; ikinci faktör 12 maddeden oluşan "Akademik Katkı"; üçüncü faktör 8 maddeden oluşan "Olumsuz Öğrenci Algısı" ve dördüncü faktör 6 maddeden oluşan "Bireysel Katkı" olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ( $\alpha$ ) 0,790 olduğu görülmüştür. Bu değere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006). Faktörlere göre Cronbach Alpha değerleri 0.824 ile 0.894 arasında değişmektedir. Yapılan analizler ölçeğin öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Uğurlu ve Aylar, 2017).

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algı Ölçeği, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ordu il merkezi ve ilçelerinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında ders veren 416 öğretmene uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmacı ilçelere ve okullara giderek kurslarda derse giren öğretmenlere ölçeği uygulamıştır. Öğretmen sayısı az olan ve uzak mesafede olan okullardan ölçekler uygulandığı gün içinde toplanmıştır. Öğretmen sayısı fazla olan okullardan ise cevaplanan ölçek formları birkaç gün sonra araştırmacı tarafından tekrar gidilerek toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada 416 öğretmenden elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Analizde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2015) göre, örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testi, 50'den fazla olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normallik gösterip göstermediği kontrol edilmektedir. Analize dâhil edilen veri sayısı 416 olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 2.***Veri Setinin Normallik Testi*

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	,06	416	,00	,98	416	,00
Akademik Katkı	,06	416	,00	,96	416	,00
Olumsuz Öğrenci Algısı	,07	416	,00	,98	416	,00
Bireysel Katkı	,09	416	,00	,97	416	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına	,03	416	,20*	,99	416	,44
Dönük Öğretmen Öz Algısı						

Tablo 2'ye bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testine göre anlamlılık değerleri ölçek alt boyutları düzeyinde ,05'in altındadır. Bu da verilerin normal dağılım göstermediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak Büyüköztürk (2015), çarpıklık katsayısının -1,00 ile +1,00 arasında değer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini varsaymaktadır. Bu nedenle veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.***Veri Setinin Çarpıklık ve Basıklık Katsayı Değerleri*

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Olumsuzluk	,19	-,37
Akademik Katkı	-,50	,08
Olumsuz Öğrenci Algısı	-,45	,11
Bireysel Katkı	-,38	,00
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,06	-,31

Tablo 3'teki verilere göre çarpıklık katsayısı değerleri -1,00 ile +1,00 arasında yer almaktadır. Söz konusu değerler, Büyüköztürk'ün (2015) açıklamasına göre verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi uygulama üzerinden elde edilen verilerle yeniden yapılarak iç tutarlılık düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Tablo 4'de yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

**Tablo 4.***Ölçeğin Güvenirlik Analizi*

Boyutlar	Cronbach Alpha
Sosyal Olumsuzluk	,89
Akademik Katkı	,77
Olumsuz Öğrenci Algısı	,79
Bireysel Katkı	,70
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dönük Öğretmen Öz Algısı	,78

Tablo 4'de yer alan verilere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyi olan Cronbach Alpha değerinin 0,70-0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının

cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul türlerine ve görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılarının yaş ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılırken, tek yönlü varyans analizi ile Kruskal Wallis H Testi ise birbirinden bağımsız ikiden fazla grubun olması durumunda kullanılır (Büyüköztürk, 2015). Verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Levene Testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

“Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algıları genel olarak ne düzeydedir?” alt problemi için kurslara yönelik öğretmen öz algılarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğretmenlerin Genel ve Alt Boyutlara İlişkin Öz Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S
Sosyal Olumsuzluk	416	2,82	0,84
Akademik Katkı	416	4,37	0,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	416	3,46	0,72
Bireysel Katkı	416	3,87	0,64
<b>Genel</b>	<b>416</b>	<b>3,65</b>	<b>0,34</b>

Tablo 5’e göre destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeylerinin genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X}=3,65$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin en yüksek olduğu boyut akademik katkı ( $\bar{X}=4,37$ ), en düşük olduğu boyut ise sosyal olumsuzluk ( $\bar{X}=2,82$ ) olarak görülmektedir. “Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.**

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Kadın	187	2,86	,85	,00	,95	1,03	414	,30
	Erkek	229	2,78	,83					
Akademik Katkı	Kadın	187	4,37	,40	,23	,62	,09	414	,92
	Erkek	229	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Kadın	187	3,49	,73	,00	,95	,67	414	,50
	Erkek	229	3,44	,72					
Bireysel Katkı	Kadın	187	3,87	,61	,73	,39	,20	414	,83
	Erkek	229	3,86	,66					
Genel	Kadın	187	3,67	,35	,37	,54	1,03	414	,30
	Erkek	229	3,64	,34					

Tablo 6 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda ise öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerine göre sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p>,05$ ).

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış ve betimsel analiz bulguları Tablo 7’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**

*Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S
Sosyal Olumsuzluk	20-30 yaş	96	2,76	,72
	31-40 yaş	221	2,91	,89
	41 yaş ve üzeri	99	2,66	,82
	Genel	416	2,82	,84
Akademik Katkı	20-30 yaş	96	4,43	,38
	31-40 yaş	221	4,36	,41
	41 yaş ve üzeri	99	4,34	,41
	Genel	416	4,37	,40

**Tablo 7.***Devam*

<b>Olumsuz Öğrenci Algısı</b>	20-30 yaş	96	3,47	,70
	31-40 yaş	221	3,49	,73
	41 yaş ve üzeri	99	3,38	,72
	Genel	416	3,46	,72
<b>Bireysel Katkı</b>	20-30 yaş	96	3,86	,61
	31-40 yaş	221	3,86	,65
	41 yaş ve üzeri	99	3,89	,65
	Genel	416	3,87	,64
<b>Genel</b>	20-30 yaş	96	3,66	,29
	31-40 yaş	221	3,68	,37
	41 yaş ve üzeri	99	3,58	,33
	Genel	416	3,65	,34

Tablo 7 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenler 3,65'lik ortalamayla "Katılıyorum" (3,41 - 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Genel olarak bakıldığında sosyal olumsuzluk boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Akademik katkı boyutunda en yüksek ortalama 20-30 yaş grubunda, en düşük ortalama ise 41 ve üzeri yaş grubundadır. Olumsuz öğrenci algısı boyutunda en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda, en düşük ortalama 41 ve üzeri yaş grubundadır. Bireysel katkı boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri yaş grubunda, en düşük ortalama ise 20-30 ve 31-40 yaş gruplarındadır.

**Tablo 8.**

*Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene İstatistik	p
<b>Sosyal Olumsuzluk</b>	Gruplar Arası	4,794	2	2,397	3,39	,035	3,584	,03*
	Grup İçi	291,877	413	,707				
	Toplam	296,671	415					
<b>Akademik Katkı</b>	Gruplar Arası	,488	2	,244	1,46	,233	,761	,47
	Grup İçi	68,873	413	,167				
	Toplam	69,361	415					
<b>Olumsuz Öğrenci Algısı</b>	Gruplar Arası	,917	2	,459	,87	,421	,110	,90
	Grup İçi	218,522	413	,529				
	Toplam	219,439	415					
<b>Bireysel Katkı</b>	Gruplar Arası	,081	2	,041	,09	,907	,618	,54
	Grup İçi	171,166	413	,414				
	Toplam	171,248	415					

Tablo 8 incelendiğinde Levene Testi sonuçlarına göre verilerin sosyal olumsuzluk boyutu hariç diğerlerinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $p>,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin akademik katkı [ $F(2,413) = 1,46, p>,05$ ], olumsuz öğrenci algısı [ $F(2,413) = ,87, p>,05$ ] ve bireysel katkı [ $F(2,413) = ,09, p>,05$ ] boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Verilerin homojen dağılım göstermediği sosyal olumsuzluk boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin KWH Testi Sonuçları (Sosyal Olumsuzluk Boyutu)*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
20-30 yaş	96	200,16	2	5,859	,53	-
31-40 yaş	221	221,31				
41 ve üzeri yaş	99	187,99				

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin sosyal olumsuzluk boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [(KWH=5,859  $p>,05$  ( $p=.53$ )).

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Betimsel analiz bulguları Tablo 10’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 10.**

*Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S
Sosyal Olumsuzluk	1-5 yıl	82	2,85	,79
	6-10 yıl	105	2,86	,85
	11-15 yıl	100	2,90	,88
	16-20 yıl	76	2,76	,85
	21 yıl ve üzeri	53	2,61	,80
	Toplam	416	2,82	,84
Akademik Katkı	1-5 yıl	82	4,44	,34
	6-10 yıl	105	4,36	,43
	11-15 yıl	100	4,36	,42
	16-20 yıl	76	4,34	,43
	21 yıl ve üzeri	53	4,33	,35
	Toplam	416	4,37	,40
Olumsuz Öğrenci Algısı	1-5 yıl	82	3,51	,72
	6-10 yıl	105	3,51	,67
	11-15 yıl	100	3,48	,78
	16-20 yıl	76	3,37	,75
	21 yıl ve üzeri	53	3,37	,69
	Toplam	416	3,46	,72

**Tablo 10.***Devam*

<b>Bireysel Katkı</b>	1-5 yıl	82	3,94	,56
	6-10 yıl	105	3,81	,68
	11-15 yıl	100	3,89	,67
	16-20 yıl	76	3,86	,61
	21 yıl ve üzeri	53	3,83	,65
	Toplam	416	3,87	,64
<b>Genel</b>	1-5 yıl	82	3,71	,30
	6-10 yıl	105	3,66	,35
	11-15 yıl	100	3,68	,38
	16-20 yıl	76	3,61	,35
	21 yıl ve üzeri	53	3,55	,30
	Toplam	416	3,65	,34

Tablo 10 incelendiğinde meslekî kıdem değişkenine göre öz algı düzeyleri en yüksek olan grubun 1-5 yıl arası meslekî kıdeme sahip olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,71$ ) olduğu, en düşük olduğu grubun ise 21 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{X}=3,55$ ) olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 11.**

*Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Levene Testi İstatistik	p
<b>Sosyal Olumsuzluk</b>	Gruplar Arası	3,411	4	,853	1,19	,31	,601	,66
	Grup İçi	293,260	411	,714				
	Toplam	296,671	415					
<b>Akademik Katkı</b>	Gruplar Arası	,608	4	,152	,90	,45	1,323	,26
	Grup İçi	68,753	411	,167				
	Toplam	69,361	415					
<b>Olumsuz Öğrenci Algısı</b>	Gruplar Arası	1,601	4	,400	,75	,55	,420	,79
	Grup İçi	217,838	411	,530				
	Toplam	219,439	415					
<b>Bireysel Katkı</b>	Gruplar Arası	,858	4	,215	,51	,72	1,214	,30
	Grup İçi	170,389	411	,415				
	Toplam	171,248	415					
<b>Genel</b>	Gruplar Arası	1,014	4	,253	2,10	,079	1,645	,16
	Grup İçi	49,475	411	,120				
	Toplam	50,489	415					

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin meslekî kıdem değişkenine göre sosyal olumsuzluk [ $F(4,411) = 1,19, p>0,05$ ], akademik katkı [ $F(4,411) = ,90, p>0,05$ ], olumsuz öğrenci algısı [ $F(4,411) = ,75, p>0,05$ ] ve bireysel katkı [ $F(4,411) = ,51, p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca meslekî kıdem değişkenine göre grupların homojen dağılım gösterdiği Levene testi sonuçlarından anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.**

*Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Bulguları*

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	Ortaokul	310	2,90	,84	1,19	,27	3,38	414	,00
	Lise	106	2,58	,80					
Akademik Katkı	Ortaokul	310	4,36	,41	,28	,59	,654	414	,51
	Lise	106	4,39	,38					
Olumsuz Öğrenci Algısı	Ortaokul	310	3,41	,74	2,43	,11	2,46	414	,01
	Lise	106	3,61	,65					
Bireysel Katkı	Ortaokul	310	3,88	,65	,49	,48	,69	414	,48
	Lise	106	3,83	,61					
Genel	Ortaokul	310	3,66	,35	,07	,78	1,07	414	,28
	Lise	106	3,62	,33					

Tablo 12 incelendiğinde okul türü değişkenine göre hem ortaokulda görev yapan öğretmenler (3,66) hem de lisede görev yapan öğretmenler (3,62) “Katılıyorum” (3,41 - 4,20 arası) düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve bireysel katkı boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, akademik katkı ve olumsuz öğrenci algısı boyutlarında ise lisede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin okul türü değişkenine göre akademik katkı [ $t=-,654$ ,  $p=,51$ ] ve bireysel katkı [ $t=,69$ ,  $p=,48$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $p>,05$ ). Ancak sosyal olumsuzluk [ $t=3,38$ ,  $p=,00$ ] boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı [ $t=2,46$ ,  $p=,01$ ] boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

“Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo 13.**

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerine İlişkin Levene Testi ve Bağımsız Örneklem t-testi Analiz Bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Levene Testi		Bağımsız Örneklem t-Testi		
					F	p	t	sd	p
Sosyal Olumsuzluk	İl merkezi	83	2,65	,84	,04	,82	1,99	414	,04
	İlçeler	333	2,86	,84					
Akademik Katkı	İl merkezi	83	4,38	,38	1,01	,31	,21	414	,82
	İlçeler	333	4,37	,41					
Olumsuz Öğrenci Algısı	İl merkezi	83	3,39	,80	,63	,42	1,02	414	,30
	İlçeler	333	3,48	,70					
Bireysel Katkı	İl merkezi	83	3,87	,61	,10	,74	,04	414	,96
	İlçeler	333	3,86	,64					
Genel	İl merkezi	83	3,59	,34	,11	,73	1,75	414	,08
	İlçeler	333	3,67	,34					

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin yerleşim birimi değişkenine göre hem il merkezinde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,59) hem de ilçelerde görev yapıp destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenler (3,67) “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahiptir. Sosyal olumsuzluk ve olumsuz öğrenci algısı boyutlarında ilçelerde görev yapan öğretmenlerin; akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz algılara sahip oldukları görülmüştür.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı [ $t=,21$ ,  $p=,82$ ], olumsuz öğrenci algısı [ $t=1,02$ ,  $p=,30$ ] ve bireysel katkı [ $t=,04$ ,  $p=,96$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>,05$ ). Ancak sosyal olumsuzluk [ $t=1,99$ ,  $p=,04$ ] boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Destekleme ve yetiştirme kursları Türkiye’de son yıllarda yaygın olarak uygulanmaktadır. Kursların verimliliğinin tespit edilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi, uygulacıylara kursların geliştirilmesi konusunda fikir sunacaktır. Bu kapsamda yapılan araştırmada Ordu’daki okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kurslarda görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kurslara ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu, kursların varlığını desteklediklerini ve kursları faydalı



gördüklerini göstermektedir. Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin başarılarını artırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin kursları önemsedığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında öğretmenlerin kurslara yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Canpolat ve Köçer (2017), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ile Nartgün ve Dilekçi (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin kurslara ilişkin öz algılarının en yüksek düzeyde akademik katkı, en düşük düzeyde ise sosyal olumsuzluk boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin akademik katkı boyutunda çok yüksek öz algılara sahip olduklarını, buna karşın sosyal olumsuzluk boyutunda kısmen düzeyinde öz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kursları konusunda alanyazında mevcut olan bütün çalışmalar, kursların öğrencilerin akademik gelişimlerine, sınav ve ders başarılarına önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Canlı, 2019; Canpolat ve Köçer, 2017; Göksu ve Gülcü, 2016; Nartgün ve Dilekçi, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Yazar ve Baran, 2020). Akın (2012) tarafından yapılan araştırma da okul sonrası kurs ve benzeri etkinliklerinin öğrenci başarısında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal olumsuzluk boyutunda “Kararsızım” düzeyinde öz algılara sahip olmaları onların ders yoğunluğunun öğrencileri yorduğu, bu yoğunluk nedeniyle öğrencilerin oyun oynamaya vaktinin kalmadığı, sürekli okulda olmanın öğrencileri bıkkınlığa sürüklediği ve sosyal hayata katılmalarını olumsuz etkilediği, kursların hafta sonu olmasının öğretmen motivasyonunu ve sosyal yönden gelişmesini olumsuz etkilediği konularında kararsız bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yine aynı boyuttaki diğer sonuçlar, kurslar nedeniyle ailelerine vakit ayıramadıkları için kurslardan soğudukları, sosyal etkinliklere katılmadıkları için mutsuz oldukları, mesleki bıkkınlığa sürüklendikleri ve ders verimliliğinin düştüğü şeklindeki maddelere öğretmenlerin katılmadıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kursların kendi yaşantılarına ilişkin olumsuz etkileri olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Sarıca (2018) yaptığı araştırmada kursların öğretmenleri yorduğu, bıkkınlığa sürüklediği, dinlenmelerine fazla zaman kalmadığı, ailelerine yeterince vakit ayıramadıkları, verimliliklerinin düştüğü, mesleki tükenmişliğe neden olduğu ve öğretme isteklerini azalttığı şeklinde farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan çalışma da kursların sosyal hayata etkileriyle ilgili olarak öğretmenlerin en düşük düzeyde tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nartgün ve Dilekçi (2016) yapmış oldukları çalışmada okuldaki ders saatleri ile birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarında belli oranda ders işlenmesinin öğrencilerde ve dersi veren öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluk oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde ve öğrencilerde

yorgunluğa, motivasyon kaybına ve performans düşüklüğüne yol açtığından bahsederek benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Göksu ve Gülcü (2016), çalışmalarında öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak istememe nedenlerini ders yoğunluğu, yorgunluk ve ailesiyle daha fazla zaman geçirmek istemeleri şeklinde sıralamışlardır. Canlı (2019), kursların öğretmenlerde yorgunluk oluşturduğu, ailelerine ve sosyal etkinliklere fazla zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017) da kursların öğretmenleri yordugunu belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini desteklemekle birlikte kursların öğretmenlerde sosyolojik ve psikolojik açıdan bir yorgunluk oluşturduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin akademik katkı boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yüksek öz algılara sahip olması kursları düşük gelirli aileler için fırsat olarak gördüklerini, istekli öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, öğrencilerin konuları kavramasının öğretmenlere mutluluk verdiğini, öğrencilerin derslerde öğrenemedikleri konuları öğrenme ve pekiştirme imkânı bulduğunu, soru çözme konusunda hız kazandırdığını, öğrencilerle daha fazla zaman geçirildiğinden onları daha yakından tanıma fırsatı yakalandığını, okulda derse giren öğretmenin kursta derse girmesinin olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte kursların önemi konusunda veli ve öğrencilere rehberlik yapılmasını istiyor olmaları kursların öneminin tam olarak kavranmadığını göstermektedir. Massoni (2011), ders dışı aktivitelere katılan öğrencilerin öğretmenleri ile pozitif yönde ilişkiler kurduğundan bahsetmiştir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik anlamda konu tekrarı, soru çözme, pekiştirme, eksik kazanımları tamamlama, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, kaygıyı azaltma, özgüven artışı, ücretsiz olmasından dolayı fırsat eşitliğini sağlaması, öğrencilerin kendi okulundaki öğretmenlerinden kurs alması gibi olumlu yönlerine vurgu yapmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2016) da araştırmalarında destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrencilerin konuları daha iyi kavradığını, ders ve sınav başarıları ile soru çözme becerisini artırdığını ortaya koymuştur. Canpolat ve Köçer (2017), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerdeki kazanım eksikliklerini tamamlamak için fırsat olduğunu, alt sosyoekonomik düzeye sahip okullarda kurslara katılımın daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği nedeniyle kurslara gereken önemi vermediklerini ifade etmiştir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), kursların öğrencilerin motivasyonlarını ve ders başarılarını artırdığını, öğrenilenlerin pekişmesine katkı sağladığını, soru çözme fırsatı sunduğunu, sınavlara hazırlıkta yardımcı olduğunu, boş zamanlarını değerlendirme imkanı tanıdığını ve ücretsiz olmasının öğrencilere avantaj sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte kursların öneminin öğrencilere iyi anlatılması gerektiğini de vurgulamıştır. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) çalışmalarında kursların öğrencilere fırsat eşitliği sunduğunu ve öğrencilerin ders başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Sarıca (2018) araştırmasında öğrenilenlerin tekrar edilmesi, konuları

pekiştirme imkanı tanınması, ücretsiz olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve daha fazla soru çözmeye imkan tanınması konularında kursların avantaj sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017), Canlı (2019), Göksu ve Gülcü (2016), Yazar ve Baran (2020) ile Yeşilyurt (2019) tarafından yapılan araştırmalar da benzeri sonuçlar ortaya koymuştur. Bu kapsamda araştırmada akademik katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Kursların öğrencilere akademik anlamda önemli katkıları olduğu ile birlikte kursların öneminin öğrenci ve velilerce yeterince kavranmadığı gerçeği çözüm bekleyen bir durum olarak dikkati çekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz öğrenci algısı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması onların veli kursa ücret ödemediği için çocuğunun kursa devamına dikkat etmediğini, kursların ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından önemsenmediğini, öğrencilerin isteksiz olduğunu, devamsızlığı önleyecek yeteri kadar yaptırım olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin hafta içi okula geldikten sonra hafta sonu kurs için gelmeyi gereksiz gördüğü ve kurslarda denetimin yetersiz olduğu konularında kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016), çalışmalarında kurslardaki devamsızlık problemine, ücretsiz olmasından dolayı önemsenmediğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle devamsızlık için yaptırım uygulanmasını, göstermelik de olsa ücret alınmasını önermiştir. Canpolat ve Köçer (2017), kurslarda yaşanan sorunlardan birinin devamsızlık problemi olduğu, kursların ücretsiz olmasından dolayı katılımın ve ilginin az olduğundan bahsetmiştir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018), kursların ücretsiz olmasının kurslara verilen değeri azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) ise öğrenci devamsızlığı ve öğrenci ilgisizliğinin önemli bir sorun olduğuna vurgu yapmıştır. Bozbayındır ve Kara (2017), Canlı (2019), Göksu ve Gülcü (2016) ve Sarıca (2018) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda araştırmada olumsuz öğrenci algısı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazından elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Özellikle kurslarda devamsızlık konusunda yaşanan problem üzerinde durulması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Bireysel katkı boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde öz algılara sahip olması öğretmenlerin hafta içi derslerde tamamlanamayan konuları kurslarda tamamlanma imkânı bulduğu, bilgisini geliştirme konusunda öğretmene katkı sağladığı, konuları yetiştirme problemi yaşamadığı için mutlu olduğu, öğrencilerin arkadaşları ile daha fazla kaynaşmasını sağladığı ve öğrencilerin hafta sonu kurslar nedeniyle okulda olmalarının onları hem zararlı alışkanlıklardan hem de zararlı arkadaşlıklardan koruduğu ifadelerine destek verdiklerini göstermektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016), destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmenlerde eksik konuları tamamlama ve pekiştirme imkânı sağladığını, öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesine katkıda bulunduğunu

belirtmiştir. Little, Wimer ve Weiss (2008), okul sonrası programların öğrencilerde hedeflerine yönelik daha iyi tutumlar, daha az disiplin ve okul terki problemi, sosyal yönden gelişim, benlik saygısı, öz güven artışı, okula karşı olumlu tutumlar ve daha düşük depresyon seviyesi kazandırdığından bahsetmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017), kursların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ve örgün eğitimde eksik kalan konuların tamamlanmasına imkan tanıdığını tespit etmiştir. Canlı (2019) ise yaptığı çalışmada kursların öğrencilerin okul sonrası zamanlarını daha iyi değerlendirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sarıca (2018), kursların öğrencilerin eksik konuları öğrenmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirlemiştir. Araştırmada bireysel katkı boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlarla alanyazında elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Kursların hem öğretmenlerin hem öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkıları olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz algı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Akademik katkı boyutunda öz algı düzeyinde kadın-erkek eşitliği dikkati çekmektedir. Genel olarak kadın öğretmenler biraz daha yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırma da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin sosyal olumsuzluk, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz algılara sahip olmalarının nedeni öğretmenlik mesleğini annelik rolü ile ilişkilendirmelerinin sağladığı ilgi düzeyi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeyleri incelendiğinde sosyal olumsuzluk, akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte boyutlar düzeyinde bakıldığında en yüksek öz algı düzeylerinin genelde genç öğretmenlerde, en düşük öz algı düzeyinin genelde yaşlı öğretmenlerde olması yaş ilerledikçe destekleme ve yetiştirme kurslarına dönük öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu durum genç öğretmenler tarafından kursların daha olumlu ve yararlı olarak algılandığı, yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleki yorgunluğa ve bıkkınlığa düşmüş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırma da bu araştırma ile benzer sonuçları ortaya koymuştur.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görevli öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulardan

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öz algı düzeyleri en yüksek olan grup 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük olan grup ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kurslara yönelik öz algılarının daha yüksek olduğunu, meslekteki kıdem yılı ilerledikçe öz algı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Mesleki kıdem yılı arttıkça öz algı düzeyinin düşmesinin nedenleri arasında öğretmenlerin zihinsel yorgunluğu, mesleki doyuma ulaşmış olması ve mesleğinin ilk yıllarındaki eğitimle ilgili beklentilerinden uzaklaşmış olması şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında akademik katkı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kurslara ilişkin sosyal olumsuzluk öz algılarının yüksek olması, sınav olması nedeniyle kursların öğretmenlerin sorumluluğunu daha fazla artırması nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal hayata katılmasını kısıtladığı şeklinde yorumlanabilir. Olumsuz öğrenci algısı boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin öz algılarının daha yüksek olması, lise öğrencilerinin kursları daha az önemsedikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeylerine ilişkin yerleşim birimi değişkenine göre akademik katkı, olumsuz öğrenci algısı ve bireysel katkı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum söz konusu boyutlarda kurslar için okulun il merkezi veya ilçede bulunmasının anlamlı bir farklılık oluşturacak etken olmadığını göstermektedir. Ancak sosyal olumsuzluk boyutunda ilçeler değişkeni lehine, anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum il merkezinde sosyal hayatın daha hareketli olmasından dolayı öğretmenlerin kursları sosyal hayata katılım için bir engel olarak gördüğü şeklinde ifade edilebilir.

## **ÖNERİLER**

1. Destekleme ve yetiştirme kurslarının zaman zaman öğretmen ve öğrencileri yorgunluğa ve motivasyon kaybına sevk etmesinden dolayı kursların sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle zenginleştirilmesi sağlanabilir.
2. Öğrencilerin kurslardaki devamsızlığı önlemeye yönelik ciddi yaptırımlar yapılabilir veya kurslara devamını teşvik edecek uygulamalar (örneğin yıl sonunda tarihî ve kültürel yörelere gezi düzenlemesi) yapılabilir.

3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilere katkılarının neler olacağını velilere ve öğrencilere anlatmak amacıyla rehber öğretmenler görevlendirilebilir ve seminerler verilebilir.
4. Kursların ücretsiz olmasının veliler için ne kadar büyük bir kazanç ve fırsat olduğunun gerekirse ev ziyaretleri yapılarak anlatılması sağlanabilir.
5. Kurslarda görev alan öğretmenler ve kurslara katılan öğrenciler, hafta içi okul dersleri hafta sonu kurslar nedeniyle sosyal hayata katılma yönünden kısıtlanma yaşadığından yakın çevrede düzenlenen sinema ve tiyatro etkinliklerinden mümkün olan en makul ücretten yararlandırılmaları sağlanabilir.
6. Öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarındaki aldıkları eğitimlerine bağlı olarak akademik düzeylerindeki gelişimi takip etmek amacıyla Bakanlık tarafından belli aralıklarla seviye tespit uygulamaları yapılabilir.
7. Bu çalışma Ordu merkez ve ilçelerinde kurslarda görev alan öğretmenlerle sınırlıdır. Benzeri çalışma farklı illerde uygulanarak, iller arası değerlendirme yapıp benzer ve farklı yönler ortaya konulabilir.
8. Bu çalışma öğretmenlerle sınırlı olduğundan destekleme ve yetiştirme kurslarının katkıları ve dezavantajlarına ilişkin kurslara katılan öğrenci, veliler ve kurs merkezi olan okul idarecilerini kapsayan nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
9. Kurslara katılan ve katılmayan öğrencilerin ders ve sınav başarılarındaki gelişimin ne oranda olduğunu belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yürütülebilir.
10. Araştırma ortaokul ve liselerde açılan kurslarda görev alan öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Benzeri kurslar halk eğitim merkezleri bünyesinde de açılmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara görev alan öğretmenler ve katılan kursiyerler üzerinden de kursların işlevleri hakkında araştırmalar yapılabilir.
11. Bu çalışmada branşlara göre bir karşılaştırma yapılmamıştır. Sonraki araştırmalarda kurslarda açılan branşlar üzerinden de nicel ve nitel çalışmalar yürütülebilir.
12. Araştırma sonuçları genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algılara sahip olduğundan bu durumun araştırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sağlayabilir.
13. Kadın öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öz algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğundan bunun nedenlerine yönelik nitel çalışma yapılabilir.
14. Öğretmenlerin kurslara yönelik öz algı düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında sosyal olumsuzluk boyutunda ortaokul değişkeni lehine, olumsuz öğrenci algısı boyutunda ise lise değişkeni lehine anlamlı bir farklılık görüldüğünden bunun nedenlerini anlamaya yönelik öğretmenlerle nitel bir çalışma yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, F. (2012). *Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 97-121.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1). 123-154.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 91-102.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). 140-162.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 153-171.
- Kaya, A. (2015). Uyarlanabilir küme örneklemede tahmin modelleri. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(9).105-119.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.

- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 9-17.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, 10(1-12), 1-12.
- Massoni, E. (2011). *The positive effects of extracurricular activities on students*. College of DuPage (ESSAI), 9(1), 84-87. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27/> adresinden 07 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2014), Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 4145909, 23 Eylül 2014. [http://mevzuat.meb.gov.tr/\\_adresinden](http://mevzuat.meb.gov.tr/_adresinden) 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2016), DYK tanıtım kitapçığı, 21 Ekim 2016. [http://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/21045232\\_tanitim\\_kitapcigi\\_dyk.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21045232_tanitim_kitapcigi_dyk.pdf) adresinden 7 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 537-564.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Uğurlu, F., & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz-algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yeşilyurt, A. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları doğrultusunda destekleme ve yetiştirme kurslarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yazar, T., & Baran, C. (2020). *Ortaokuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Tam Metin. Ankara: Pegem Akademi.

**Etik Kurul Kararı:** Bu çalışma 2017 yılında tamamlanan bir yüksek lisans tezinden üretilen çalışma olduğundan etik kurul kararı şartı gerekmemektedir.