

ISSN: 2146-9466

# IJTASE



International Journal of New Trends in  
Arts, Sports & Science Education

---



# IJTASE

## INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

**JULY 2016**

Volume 5 - Issue 3

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu  
**Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Salih epni  
Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar  
Prof. Dr. Rana Varol  
**Editor**

Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin  
Prof. Dr. Fatoş Silman  
Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay  
Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay  
Ms Umut Tekgüç  
**Associate Editor**

### **Message from the Editor-in-Chief**

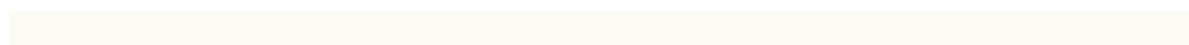
I am very pleased to publish third issue in 2016. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu  
**Editor-in-Chief**

Copyright © 2016 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education  
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or  
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any  
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.  
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey



**Editor in Cheif**

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

**Editor**

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

**Associate Editor**

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

**Linguistic Editor**

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınöğlü, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

**Editorial Board**

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydın University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)  
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)  
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)  
PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)  
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)  
PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)  
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)  
PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)  
PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)  
PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)  
PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)  
PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)  
PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)  
PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)  
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)  
PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)  
PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)  
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)  
PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)  
PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)  
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)  
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)  
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)  
PhD. Özcan Demirel, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)  
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)  
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)  
PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)  
PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)  
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)  
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)  
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)  
PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)  
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)  
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)  
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)  
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)  
PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)  
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, Italy)  
PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)  
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)  
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)  
PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)  
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)  
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

# Table of Contents

## Articles

SECONDARY SCHOOL STUDENTS UNDERSTANDING LEVEL OF BASIC GEOMETRIC CONCEPTS ON PLANE

*Arif DANE, Ali GÖKMEN, Bünyamin DUYGUN, Serdar VURAL*

EXAMINING THE BURNOUT LEVELS OF EFL LECTURERS AT THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES OF A STATE UNIVERSITY IN TURKEY - MANISA CASE

*Ali Ceylan, Behbood Mohammadzadeh*

SOCIAL NETWORKS IN SUPPORTING EDUCATION

*Uğur DEMİRAL*

SERBEST ZAMAN TUTUM KAPSAMINDA PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI VE YALNIZLIK: REKREATİF AKTİVİTELERE KATILIM AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

*Murat ÖZŞAKER, R. Ferudun DORAK, Nilgün VURGUN, Sevil ULUDAĞ*

KKTC İLKOKULLARINDA OKUL-VELİ MEMNUNİYETİ (YEDİDALGA ÖRNEĞİ)

*Cemal ÇAMLICA*

**ISSN: 2146-9466**



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÜZLEMDEKİ TEMEL GEOMETRİK KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ

### SECONDARY SCHOOL STUDENTS UNDERSTANDING LEVEL OF BASIC GEOMETRIC CONCEPTS ON PLANE

Doç. Dr. Arif DANE

Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzincan/Türkiye,  
[adane@erzincan.edu.tr](mailto:adane@erzincan.edu.tr)

Arş. Gör. Ali GÖKMEN

Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzincan/Türkiye  
[agokmen@erzincan.edu.tr](mailto:agokmen@erzincan.edu.tr)

Bünyamin DUYGUN

Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan/Türkiye,  
[bnymn\\_bnjmn\\_55@hotmail.com](mailto:bnymn_bnjmn_55@hotmail.com)

Serdar VURAL

Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan/Türkiye,  
[vatakan2@gmail.com](mailto:vatakan2@gmail.com)

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin düzlemdeki temel geometrik kavramları bilme, tanımlama ve bunlarla ilgili işlem beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etkileşimli olmayan araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu 2015-2016 güz yarısında Türkiye'nin dört farklı bölgesinde seçilen dört ortaokulun tüm sınıflarından rastgele seçilen birer şubelerinde öğrenim gören (271) öğrenci oluşturmuştur. Veriler çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan düzlemde temel geometrik kavramları tanımlama ve bu kavramlarla ilgili işlem becerisi kazandıran problemlerinin yer aldığı beşi eşleştirme ve on dokuzu açık uçlu olmak üzere toplam yirmi dört adet soru içeren 'Temel Geometrik Kavramları Tanıma Testi' ile elde edilmiştir. Uygulanan testin güvenilirliği (Cronbach's Alpha) 0,84 olarak bulunmuştur. Verilerin istatistiksel incelemesinde; parametrik ve parametrik olmayan testler (t-testi, F-testi ve Kruskalwallis testi) uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre araştırma örnekleminin cinsiyetlerinin akademik başarıları üzerinde etkisi olmamasına rağmen, öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölgelerin başarıları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu gözlenmiştir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan diğer bölgelerden farklılaşan dördüncü bölgedeki okulda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları diğer bölgelere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca sınıf düzeylerinin öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgileri üzerindeki etkisi incelendiğinde özellikle beşinci sınıf öğrencilerinin kavramsal öğrenmeleri işlemsel becerilerinden daha yüksek bulunmasına rağmen sınıf düzeyi arttıkça işlemsel becerilerin arttığı ve kavramsal öğrenmelerinde üzerine çıktığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Geometri eğitimi, geometrik kavramlar, anlama düzeyleri.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine secondary school students' knowing, defining and levels of process skills about basic geometric concepts on plane. A survey model which is one of the non-interactive research designs of qualitative research methods was adopted in the study. The sample of the study was two hundred seventy-three (271) students from four different regions of Turkey. Data was gathered with the test named "Basic Geometric Concepts Definition Test" composed of the researchers. The test included nineteen open-ended questions and five match-up questions. The Cronbach's Alpha of the was 0,84. During the statistical analyses, the parametric and non-parametric tests were used. The results yielded that while the gender of the sample was not effective on the students' academic success, the region of the schools were significantly differentiated according to the success. Specifically, the success of students in the fourth region which is socio-economically different than other three regions were significantly different than the success of the learners from other regions. It was found that the fifth-grade students' operational skills were increased and passed the conceptual learning skills in accordance with the increase in grade level though the conceptual learning was higher than the operational knowledge.

**Key Words:** Geometric education, geometrical concepts, levels of understanding.

## GİRİŞ

Tall ve Vinner (1981) tarafından matematik-geometri eğitiminde kavram tanımı ve kavram imajı terimlerini açıklanmış ve bu terimleri özellikle limit ve süreklilik konuları ile örneklendirmişlerdir. Daha sonraki yıllarda bu çalışma kavram imajı konusunda en çok referans alan kaynak olmuştur. Kavramı, bir matematiksel ifadeyi tanımlamak için öğretmen – ders notları – ders kitabı tarafından kullanılan kelime ve sembollerin sunulduğu form olarak ifade etmişlerdir (Tall ve Winner, 1981; Özmantar ve Yeşildere, 2008). Yine Tall ve Winner (1981) kavram imajını bir matematiksel düşünceye ilişkin kişinin belleğine kodlamış olduğu zihinsel yapılar olarak tanımlamışlardır. Zihinsel yapılara resimler, grafikler, şemalar, matematik dili (semboller), işlemler, kümeler, formüller vb gibi örnekler verilebilir (Bayazit, 2008; Bingolbali ve Managhan, 2008).

Hiebert ve Lefevre, (1986) kavramsal bilginin en temel özelliğinin içerik olarak doğru ve ilişkisel açıdan zengin olması olarak belirtmişlerdir. Kişinin içerik açıdan doğru bilgilere sahip olması bir matematiksel kavramın esasını ve temel özelliklerini bilmesini gerektirir. Ancak, kavramsal bilgiyi sadece bu boyutlarıyla anlamak yetersiz kalır. Çünkü matematikte tek bir kavram kendi başına bir anlam ifade etmez. Ne zaman ki bir kavram diğer matematiksel kavramlarla ilişkilendirilir o zaman söz konusu kavram anlam kazanır ve bireyin zihninde kavramsal öğrenme dediğimiz olay gerçekleşir. İşlemsel bilgi de kısaca işlemler, kurallar ve formüller bilgisi olarak tanımlanabilir (Hiebert ve Lefevre, 1986). Bayazit (2008) bu bilgi türünde işlemler, kurallar ve formüllerin arkasında var olan matematiksel düşüncelerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını belirtmiştir. İşlemsel bilgi statik bir yapıdadır, belli alanlara kısıtlanmıştır, adapte edilerek farklı bağlamlarda kullanılmaz ve bunlar daha ziyade ezber bilgilerdir (Bayazit, 2008).

Bireyin diliyle ifade ettiği bir kavram zihninde anlam bulmuyorsa o kavram anlaşılmamış demektir. Anlaşılmayan dolayısıyla ezberletilen kavramların günlük hayatta karşılık bulması güçtür. Öğrencinin herhangi bir konuya anlam kazandırabilmesi öncelikle daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini karşılaştırması sonucu ile ortaya çıkar. Üst düzey bir konuyu öğrenirken zihninde anlamlandıramadığı ya da daha önce yanlış anlamlandırdığı bilgiler konuya yabancı kalmasına neden olur. Ormrod (2003 akt. Öksüz, 2010). “Kavramı, bir nesne, olgu, durum ve olayların zihindeki tasarımıdır şeklinde tanımlamıştır. Kavram kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilirse söz konusu kavramla ilgili anlam ortaya çıkar (Baki, 2004). Anlamanın gerçekleştiğinin ilk belirtisi, sunulan yeni kavram var olan bilgilerle örtüşmesi ve uyum sağlanmasıdır. Baki (2004) kavram bilgisini bir zincir halkasına benzetiyor ve her bir halkanın bir bilgiyi içerdiğini söylüyor. Matematik ve matematiğin bir dalı olan geometri düşünmeyi geliştiren en önemli bir araçtır. Umay (2003) matematik eğitiminin temel eğitimin önemli yapı taşı olduğunu iddia etmektedir. Özellikle ilkökul ve ortaokullarda matematik ve geometri derslerinde yer alan temel kavramların, kuralların ve işlem becerilerinin kazandırılması öğrenci için gereklidir (Ersoy, 1997). Geometri kavramların pek çok görsel yönü olmasına rağmen öğrenciler tarafından anlaşılması güçtür ve sevilmeyen konular olarak nitelendirilir (Öksüz, 2010). Genellikle matematiksel ve geometrik kavramlar soyut düşünme ürünleridir ki anlaşılması için örneklendirilmesi önemlidir. Nokta, doğru ve düzlem kavramları soyut kavramlara örnek olarak verilebilir (Altun, 2010; Dane ve Başkurt, 2012). Bu tür kavramların öğretiminde sezgiyi ön planda tutmak gerekir.

Matematikte önce kavramsal bilgi sonrada işlemsel bilgi temelde bir bütünün iki eş parçasıdır. Bu nedenle öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgilerin dengelenebildiği bir matematik bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Kavramları ve kavramlar arası ilişkileri özümsemede, kalıcı ve işlevsel bilgiyi yapılandırmada, kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin yeni ilişkileri keşfetmede etkili olduğu ve bilinmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2009; Soylu ve Aydın, 2006).

Yine ilgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda matematik öğretiminde kavramsal öğrenmeden ziyade işlemsel öğrenmenin öne çıktığı, işlemsel ve kavramsal öğrenmenin dengelenmediği görülmüştür (Baki, 2004; Soylu ve Aydın, 2006; Tatar ve Dikici, 2008; Birgün ve Gürbüz, 2009).

Benzer şekilde geometrik temel kavramlarla ilgili çalışmalar özel olarak sınırlı bir bölgede-bir okuldada da sadece bir sınıf düzeyinde yapıldığı gözlenmiştir (Başkurt, 2011; Öksüz, 2010). Dolayısıyla bölgeler ve sınıf düzeyleri arasında bu kavramların ne düzeyde anlaşıldığının araştırılması gerek programın oluşturulmasında gerek ise öğretmenlerin öğrencilerinin anlama düzeylerini görebilmeleri açısından önemlidir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin düzlemde ki temel geometrik kavramları bilme, tanımlama ve bunlarla ilgili işlem beceri düzeylerini belirlemektir. Buamaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Düzlemde ki geometrik kavramlarla ilgili

1. Ortaokulun tüm düzeylerinde öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin hem devam ettikleri sınıf düzeylerine hem de okullarının buldukları bölgeye göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?  
A) Öğrencilerin devam ettikleri okulun bulunduğu bölgeye göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?  
B) Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kavramsal bilgileri ile işlemsel bilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **YÖNTEM**

Araştırma karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile gereksinim duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden ölçme aracı olarak 'Temel Geometrik Kavramları Tanıma Testi' kullanılarak toplanmıştır. Soruna ilişkin varolan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır (Karasar, 1998; Balcı, 2007).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu, 2015–2016 öğretim yılı güz yarıyılında Türkiye'nin dört ayrı bölgesinde yer alan ortaokullarında öğrenim gören toplam ikiyüzyetmişbir (271) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme birimi ortaokullar olmak üzere, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve özellikle zaman ve işgücü önlemek amacıyla tercih edilen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun ortaokulun tüm şubelerinden oluşturulmasının nedeni çalışma konusunu kapsayan Geometri konularının bütün sınıf düzeyindeki tüm öğrencilerin görmüş olmaları ve bu sayede araştırma konuları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları düşüncesidir. Aşağıdaki Tablo 1 de örneklem grubu ve öğrenim gördükleri okullara ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

**Tablo. 1 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bilgiler**

	Şehir Merkezi	İlçe	Kasaba- Köy	Öğretim Şekli	Öğrenci sayısı	Öğretmenin Mesleki Deneyimi
I. Bölge	x			Normal	60	9
II. Bölge		x		Normal-Taşımali	39	4
III. Bölge			x	Normal- Taşımali	93	5
IV. Bölge		x		Normal	79	9

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, içeriği bir alan öğretim üyesi ve iki matematik öğretmeni tarafından hazırlanmış olan Temel Geometrik Kavramları Tanıma Testi (TGKTT) ile toplanmıştır. TGKTT düzlemde temel geometrik kavramları tanımlama ve bu kavramlarla ilgili işlem becerisi kazandıran problemlerinin yer aldığı beşi eşleştirme ve on dokuzu açık uçlu olmak üzere toplam yirmi dört adet sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın pilot çalışması 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde bu dört bölgede yer alan ortaokulların sadece sekizinci sınıflarının birer şubelerine 30 soru ile uygulanmıştır. Her şubede yaklaşık 20 öğrenci bulunmaktadır. Bu sorulardan altısı uzmanları görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin TGKTT testini cevaplama süreleri 60 dakikadır. Cevaplama sürecinde öğrenciler sınav kurallarına uymuşlardır. Her bir öğrenciden alınan sınav kâğıtları birinci bölge için 1Ö-1 den 1Ö-70, ikinci bölge için 2Ö-1 den 2Ö-74, üçüncü bölge için 3Ö-1 den 3Ö-78 ve dördüncü bölge için de 4Ö-1 den 4Ö-79'a kadar kodlarla numaralandırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için 1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 17 ve 19 nolu kavramın açıklanması ile ilgili sorular için değerlendirme;

2 puan: Sorunun nedenleriyle birlikte doğru cevabı da verilmişse

1 puan: Sorunun doğru cevabı verilmiş fakat nedenler açıklanmamışsa veya sorunun nedenleri açıklanmış fakat cevabı verilmemişse

0 puan: Soruya herhangi bir cevap verilmemişse veya yanlış cevap verilmişse ve

3, 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23 ve 24 nolu işlemle ilgili sorular için değerlendirme;

1 puan: Soru tam ve doğru olarak çözülmüşse

0 puan: Soruya herhangi bir cevap verilmemişse veya yanlış cevap verilmişse

şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS 17 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin homojenlik ve standart dağılım gösterme durumları Kolmogorov-Smirnov testi ve Anova testi kullanılarak tespit edilmiştir. Yapılan bu analiz sonuçlarına göre parametrik ve non parametrik özellik gösteren verilerin analizinde OneWay Anova, T-Test ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur

Araştırmanın “Ortaokulun tüm düzeylerinde öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo.2 Cinsiyetler Yönüyle Puan Ortalamalarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	Sd	t	p
Erkek	129	14,2558	7,20924	269	-1,451	,148
Kız	142	15,4437	6,26204			

\*p>,05

Tablo 2’ e göre tüm erkek ve kız tüm katılımcıların akademik başarıları arasında cinsiyete göre az da olsa kızların ortalaması erkeklerden daha yüksek olmasına rağmen istatistik olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın “Öğrencilerin hem devam ettikleri sınıf düzeylerine hem de okullarının buldukları bölgeye göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3 te verilmiştir.

**Tablo.3 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okullara Göre Sınıf Seviyeleri Göz Önünde Bulundurarak Akademik Başarılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Type III kareler toplamı	Sd	Kare ortalaması	F	p,
Corrected Model	6477,167 <sup>a</sup>	15	431,811	18,985	,000
Intercept	55843,004	1	55843,004	2455,245	,000
Okul	2452,394	3	817,465	35,941	,000*
Sınıf	3257,106	3	1085,702	47,735	,000*
Okul * Sınıf	1500,817	9	166,757	7,332	,000*
Hata	5799,815	255	22,744		
Toplam	72266,000	271			
Corrected Total	12276,982	270			

a, R Squared = ,528 (Adjusted R Squared = ,500)

\*p<,005

Tablo 3 bakıldığında; öğrencilerin devam ettikleri okullar ve sınıf seviyeleri göz önünde bulundurarak akademik başarılarına ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, bunların etkileşimlerinden de p<.05 önem seviyesinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın “Öğrencilerin devam ettikleri okul birimine göre akademik başarıları arasında istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindeki ikinci alt problemin A şikkındaki probleme yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo.4 Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Birimine Göre Akademik Başarılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Okul Birimi	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p	Anlamlı Fark
Birinci Bölge	60	151,06	58,885	3	,000*	1-4
İkinci Bölge	39	153,42				2-4
Üçüncü Bölge	93	166,60				3-4
Dördüncü Bölge	79	79,94				

\*p<,005

Tablo 4’e göre dördüncü bölgedeki ortaokulun akademik başarıları diğer bölgelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Yine tabloya bakıldığında en yüksek akademik başarı üçüncü bölgedeki okula ait ( $\bar{X} = 166,60$ ) iken en düşük akademik başarı ise dördüncü bölgeye



( $\bar{X} = 79,94$ ) aittir. Tablo incelendiğinde özellikle 4. Bölgede yer alan okulda öğrenim gören öğrencilerin TGKTT' den aldıkları puanların diğer bölgelerdeki öğrencilerin puanlarından düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın “Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemin B şikkındaki probleme yönelik Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo.5 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Başarılarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Sınıf Düzeyi	N	SıraOrtalaması	$X^2$	Sd	p
5,00	70	80.36	59.293	3	,000*
6,00	71	145.32			
7,00	67	142.84			
8,00	65	182.89			

\*p<,005

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeylerinin akademik başarıları üzerine etkisi olduğu görülmektedir. 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin başarısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanları (80.36) diğer sınıf düzeylerinden düşük çıkarken, 8. sınıf öğrencilerinin puanları (182.89) diğer sınıf düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Fakat 7. Sınıf öğrencilerinin başarı puanları 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin puanlarından düşük çıkmıştır. Bu tabloya göre akademik başarı puanlarının lineer bir artış göstermediği gözlenmiştir.

Araştırmanın “Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kavramsal sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar ile işlemsel sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin T Testi sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Kavramsal ve İşlemsel Soru Türünden Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları**

	Soru türü	N	Ortalama	Std, sapma	Sd	t	p
5. Sınıf	Kavramsal	70	6,4000	1,75615	139	5,095	,000
	İşlemsel	70	4,0429	3,44916			
6. Sınıf	Kavramsal	71	8,0282	2,67780	140	1,235	,219
	İşlemsel	71	7,3380	3,87278			
7. Sınıf	Kavramsal	67	7,6269	2,51562	132	,814	,417
	İşlemsel	67	7,1940	3,55152			

8. Sınıf	Kavramsal	65	8,8462	2,89520	128	-1,838	,069
	İşlemsel	65	10,2462	5,41708			

\* $p < .005$

Tablo 6'ya bakıldığında beşinci sınıf öğrencileri arasındaki kavramsal ve işlemsel soru türlerinden aldıkları puanlar yönüyle ortalamalarına ilişkin T-Testi Sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ( $t=5,095$ ;  $p < .05$ ). Ancak bu durum diğer sınıf seviyelerinde anlamlı farklar tespit edilememiştir. Elde edilen sonuçlar altıncı sınıflar ( $t=1,235$ ,  $p=.219$ ), yedinci sınıflar ( $t=.814$ ,  $p=.417$ ) ve sekizinci sınıflar için ( $t=-1,838$ ,  $p=.069$ ) şeklinde bulunmuştur.

Yine Tablo 5'e bakıldığında altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında kavramsal ve işlemsel soru türlerinden aldıkları puanlar yönüyle ortalamalarına ilişkin T-Testi Sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın “Ortaokulun tüm düzeylerinde öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki birinci alt problemine ilişkin sonuçlar; öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki cinsiyet faktörünün etkisine bakıldığında; cinsiyetin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, Norman'ın (1977) İlk ve Ortaöğretim öğrencileri ile ve Perry'nin (1998) sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada cinsiyetin matematik başarısına etkisinin olmadığını sonucu ile örtüşmektedir. Aynı şekilde Dede ve Dursun (2004) matematik başarısını etkileyen faktörlerden birisinin cinsiyet olmadığı görüşü ile de tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın “Öğrencilerin hem devam ettikleri sınıf düzeylerine hem de okullarının buldukları bölgeye göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar; Öğrencilerin devam ettikleri okul biriminin ve sınıf düzeyinin başarıya etkisine bakıldığında; öğrencilerin devam ettiği okul biriminin ve buldukları sınıf düzeyinin akademik başarılarına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt problemin birinci aşamasına ilişkin “Öğrencilerin devam ettikleri okul birimine göre akademik başarıları arasında istatistik olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki probleme yönelik olarak özellikle 4. Bölgedeki öğrencilerin akademik başarılarının diğer bölgelerden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni 4. bölgede okuyan öğrencilerin ailelerinin okuryazarlık seviyesi düşük, sosyo-ekonomik açıdan diğer bölgelerdeki okullara göre daha alt düzeyde olması akademik başarıları arasında böyle bir farklılığa neden olmuş olabilir. Bunun yanı sıra ilgili bölgedeki okulda öğrenim görenlerin bir kısmının kaynaştırma öğrencisi olması bu okulun başarı ortalamasının düşük olmasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Bu sonuç, Balacheff ve Gaudin'in (2003) bir çalışmada öğretmen için öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin yapılandırılmasında çevrenin bilişsel boyutu ile bu çevreyle ilgili etki-tepkiye dayanan bir ortamın oluşturulmasıyla olabileceği sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Başkurt (2011) okulların bulunduğu çevrelerin öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

İkinci alt problemin ikinci aşamasına ilişkin “Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki probleme yönelik olarak öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerinin akademik başarılarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin başarısından düşük çıkmıştır. Bunun nedeni beşinci sınıf düzeyindeki

öğrencilerin temel geometrik kavramlar konularıyla ilk defa karşılaşmaları ve bunları işlem yaparken yeterince kullanmamış olmaları gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin genel olarak öğrencilerin devam ettikleri okullar ve sınıf seviyeleri akademik başarılarını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumu, o bölgede oturan öğrencilerin ailelerinin okuryazarlık seviyesinin düşüklüğü akademik başarıları arasında böyle bir farklılığı doğurmuş olabilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak anne-baba eğitim durumunun öğrenci başarısını etkilediği (Akay, 2004; Dede ve Dursun 2004; Yıldız, 2010) sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan bazı çalışmalarda da anne eğitiminin daha etkili olduğu vurgulanırken bazı çalışmalarda ise baba eğitiminin daha etken (Caston, 1986) olduğunu görüşü ile uyumlu olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Okulların bulunduğu bölgelerin bazılarının il merkezi bazılarının ilçe merkezi ve bazılarının da köy statüsünde bir okul olması hatta bazılarının taşınmalı eğitim yapması farklılığa neden olan faktörler olabilir.

Araştırmanın “Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kavramsal sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar ile işlemsel sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar; sadece beşinci sınıf öğrencileri arasındaki kavramsal ve işlemsel soru türlerinden aldıkları puanlar yönüyle ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Ancak bu durum diğer sınıf seviyelerinde anlamlı farklar tespit edilememiştir. Bunun nedeni beşinci sınıftaki öğrenciler bu geometrik kavramları ilk defa görmeleri ve görsel olarak bu geometrik şekilleri zihinlerinde tutmaları etkili olmuş olabilir. Beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinin işlemsel bilgi düzeylerinden yüksek çıkması kavramsal öğrenme adına olumlu bir gösterge olmasına karşın işlemsel bilgi düzeylerinin anlamlı olarak düşük çıkması istenen bir durum değildir. Bu durum Bilgin ve Gürbüz (2009)’ün çalışmasında belirtildiği gibi öğrenme ortamlarının işlemsel ve kavramsal bilgi dengesini kuracak nitelikte olmaları gerekmektedir düşüncesiyle örtüşmemektedir.

Diğer sınıf düzeylerine bakıldığında ise işlemsel bilgi ile kavramsal bilgi arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Anlamlı bir farklılık olmamasına karşın sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin işlemsel bilgi puanları kavramsal bilgi puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Bilgin ve Gürbüz (2009)’ün çalışmasında da rapor edilmiştir ve öğrencilerin işlemsel bilgide kavramsal bilgiye oranla daha iyi bir performansa sahip olmalarında, öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının ve bu yönetime uygun olarak işlemsel bilginin ön plana çıkarılmasının etkili olduğu söylenmiştir. Ayrıca bunun nedenleri arasında bu geometrik kavramlarla ilgili TEOG sınavına dönük testlerin çözülme eğilimi ve derslerin işlem ağırlıklı işlenmesine daha çok yer verilmesi gösterilebilir.

Özellikle üst sınıflardaki öğrencilere yönelik geometri derslerinin kavramsal öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek etkinliklere yer verilerek işlenmesi ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinde sadece işlemsel bilgi türünde sorular sormak yerine daha derinlemesine ve kavramsal öğrenmelerini ölçecek sorular kullanmaları önerilmektedir. Sosyo ekonomik açıdan daha düşük seviyelerde bulunan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı şekilde eğitilmesi amacıyla teknolojiye daha fazla yararlanılması ve materyallerin eğitimde daha aktif bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akay, H. (2004). İlköğretim 2. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Altun, M. (2010). İlköğretim 2. kademe (6. 7. 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi. *Ankara Alfa Aktüel Yayınevi*.
- Balci, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru ve Düzlem Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.



- Bayazit, İ., (2008). Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri. 5. Bölüm, Ankara: Pegem Akademi.
- Bingölbali, E. ve Monaghan, J. (2008). Conceptimagerevisited. *EducationalStudies in Mathematics*, 68(1), 19 –35.
- Birgin, O.,& Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 529-550.
- Caston, M.(1986). ParentandStudentAttiduesTowardMathematics as TheyRelateto Third Grade MathematicsAchievement, Report.
- Dane, A., Başkurt, H. (2012). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru Ve Düzlem Kavramlarını Algılama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2).
- Dede, D., Dursun, Y.(2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler, Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24,2.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13).
- Hiebert, J. ve Lefevre, P. (1986). *ConceptualandProcedural Knowledge: The Case of Mathematics*. NewJersey: Lawrence ErlbaumAssociatesInc.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Norman, R.D.(1997). SexDifferencesinAttitudesTowardAritmeticMathematicsfromEarlyElementary School toCollageLevels, *Journal of Psychology*, 97, 247-256.
- O. Birgin & R. Gürbüz (2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Rasyonel Sayılar Konusundaki İşlemsel ve Kavramsal Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 529-550
- Ormod, D. (2003). *Therise of commercialempires: EnglandandtheNetherlands in the Age of Mercantilism, 1650-1770* (Vol. 10). Cambridge UniversityPress.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Nokta, Doğru ve Düzlem Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin Nokta, Doğru ve Düzlem Konularındaki Kavram Yanılgıları. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Perry, B. V. (1998). Algebra I As An Eighth Grade Course: An Examination of Attitudes,MathematicsAnxiety, Motivation, andAchievement.Tuscaloosa: UniversityofAlabama, Department of SecondaryEducation.
- Soylu, Y.,& Aydın, S. (2006). Matematik Derslerinde Kavramsal Ve İşlemsel Öğrenmenin Dengelenmesinin Önemi Üzerine Bir Çalışma A Study On Importance of TheConceptualandOperational Knowledge areBalancedIn. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Tall, D. &Vinner, S. (1981). Concept Image andConcept Definition InMathematicsWithParticular Reference toLimitsandContinuity. *EducationalStudies in Mathematics*, 12, 151–169.
- Tatar, E.,& Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme güçlükleri.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 183-193.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).

### EXTENDED ABSTRACT

Tall and Vinner (1981) defined the concept description and concept image in mathematics- geometry education and these terms were illustrated specifically with the limit and continuity subjects. They described the term as a form which includes words and symbols applied by teacher- course notes- course book to define a mathematical expression (Tall and Winner, 1981; Özmantar and Yeşildere, 2008).Hiebert andLevefre (1986) referred that the basic characteristics of conceptual knowledge is as contextually correct and relationally rich. The operational knowledge can be described as the knowledge of operations, rules and formulas (Hiebert and Levefre, 1986). The operational knowledge is a static form limited in definite fields cannot be adapted and used in various contexts and memorized knowledge (Bayazit, 2008). Ormod(2003 cited inÖksüz, 2010) described the concept as it was a design of an object, fact, status and events in the mind. If the concept is associated with the group including its meaning the meaning related to the mentioned concept will appear (Baki, 2004). The first sign of understanding is that the presented new concept accommodates and coincides with

the existed concepts. Umay(2003) argues that teaching mathematics is a significant cornerstone of the basic education. Specifically, it is necessary for students to gain the basic concepts, rules and operation skills existed within the mathematics and geometry lessons of primary and secondary school (Ersoy, 1997). Though the geometry concepts have several visual sights, it is difficult for students to understand them and they are referred to be unpopular subjects (Öksüz, 2010). The modern mathematics teaching curricula aims to teach students mathematics education that they can have and balance the conceptual and operational knowledge. It is known that balancing the conceptual and operational learning in assimilating the concepts and the relations among the concepts, configuring permanent and operational knowledge is effective in discovering new relationships (Birgin and Gürbüz, 2009; Soylu and Aydın, 2006). In addition, the relevant literature shows that operational learning is more significant in mathematics teaching than conceptual teaching, and there is not a balance between the operational and conceptual learning (Baki, 2004; Soylu and Aydın, 2006; Tatar and Dikici, 2008; Birgün and Gürbüz, 2009). Similarly, it was observed that the studies related to the geometric basic concepts were carried out in a specific region- a school or only one class level (Başkurt, 2011; Öksüz, 2010). Therefore, investigating the understanding level of these concepts among regions and class levels is significant for both constituting curriculum and enabling teachers to realize the understanding levels of students. Accordingly, this study aimed to determine the levels of secondary school students' skills in understanding and describing the basic geometric concepts and making operations with them. Within the scope of the aim, the following research questions were asked. Related to the geometric concepts in plane;

1. Is there a statistically significant difference between male and female students' academic achievements in all the class levels of secondary school?
2. Is there a statistically significant difference between students' academic achievements according to both their class levels and the school location?
3. Is there a statistically significant difference between conceptual knowledge and operational knowledge of students according to their class levels?

The research was carried out with the causal-comparative research design. This design is applied in studies in which an existing situation related to the matter is tried to be described as it is (Karasar, 1998; Balcı, 2007). The data were collected from the participants defined as a target group with the "Basic Geometric Concepts Identification Test" (BGCIT) developed by the researchers. BGCIT consisted of totally twenty four questions; five of them were match-up and nineteen were open-ended questions related to defining basic geometric concepts on a plane and gaining operational skills related to these concepts. Research group consisted of two hundred seventy one (271) students from the secondary schools located in four various regions of Turkey in the fall semester of 2015-2016. The purposeful sampling method was applied in determining the participants. The pilot application of the research was carried out with only eighth graders in the secondary school located in four regions of the country in fall semester of 2015-2016 academic year with the research form including 30 questions. An expert omitted six of these questions. The duration of filling the BGCIT in the main application for students was determined as 60 minutes. The collected data were analysed by applying the SPSS 17 package program and parametric and non-parametric tests were used according to the characteristics of the data. When the results of the first sub-question were considered, the gender did not have any significant effect in the students' academic achievements. This result is in parallel with the results of the other researches in the literature (Dede and Dursun, 2004; Norman, 1977; Perry, 1998). Related to the second sub-question of the research it was found out that the school and class level of the students had a significant effect on their academic achievement. Specifically, it was considerable that the students in the 4th region had different academic achievements. This finding can be resulted from the low literacy levels of these students' families, high number of students having learning difficulties, the low socio-economic level in this region compared with other regions. This result also shows similarities with the studies determining the location of the school is significant in the students' achievements (Balacheff and Gaudin, 2003; Başkurt, 2011). In addition, the success levels of the fifth graders were lower than the other graders. Related to the third sub-question of the research only among the fifth graders, there was a statistically significant difference among the t-test results related

to their average scores from the conceptual and operational questions. This finding is different than the findings of Bilgin and Gürbüz (2009) which assert that the learning areas should be designed to determine the operational and conceptual knowledge balance.

IJTASE

**EXAMINING THE BURNOUT LEVELS OF EFL LECTURERS AT THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES OF A STATE UNIVERSITY IN TURKEY - MANISA CASE**

Ali CEYLAN

Celal Bayar University, Manisa, Izmir

[aliceylan83@mynet.com](mailto:aliceylan83@mynet.com)

Assist. Prof. Dr. Behbood MOHAMMADZADEH

Cyprus International University, Faculty of Education

[behbudm@ciu.edu.tr](mailto:behbudm@ciu.edu.tr)**ABSTRACT**

In this study burnout levels of the lecturers working for School of Foreign Languages at Celal Bayar University were determined and examined according to gender, marital status, total teaching experience, working duration in the institution, contract type, course load per week and monthly income variables. Randomly selected 37 lecturers working for School of Foreign Languages at Celal Bayar University participated in the study. In order to determine personal features of the participants, personal information questionnaire which consists of 7 questions was used and Maslach Burnout Inventory which consists of 22 questions was used in order to determine burnout levels of the lecturers. Quantitative data obtained by inventory were analyzed by using SPSS software pack. In order to find out whether there is significant differentiation or not, t test was used for dual groups and variance analysis were used for multiple groups. Significance level was accepted as 0,005. As a result significant relationship was found between burnout and independent variables gender, marital status, contract type, total teaching experience in the institution, weekly course load and it was found that there was not any significant relationship between burnout and independent variables total teaching experience and monthly income.

**Key Words:** Burnout Levels of Lecturers, English Language Teachers, Celal Bayar University

**Introduction**

Burnout has been increasingly become an important problem of many people who work in different job areas since it appeared first in 1970s. Since working environment is the main place where they spend much of their lives, they hope to be happy, peaceful and confident in there. However, it is not easy to achieve these goals for some reasons and many more people are experiencing burnout nowadays because of these reasons. So, studies on burnout have been held by organizations in order to determine burnout syndrome and take precautions to prevent burnout syndrome.

Burnout was first investigated and defined by Freudenberger (1974) as involving feelings of failure and exhaustion resulting from excessive demands on a person's energy with insufficient reward for the effort. Maslach (1976) defined burnout as psychological distancing from work and Byrne (1999) defined it as "a response to the chronic emotional strain of dealing extensively with others in need".

Block (1978) and Freudenberger (1983) identified many of the symptoms associated with burnout, which can be categorized into three groups: physical (e.g., exhaustion, lingering cold, frequent headaches, gastrointestinal disturbances, weight loss, sleeplessness and shortness of breath), psychological (e.g., changeable mood, irritability, depression, loss of caring for people, cynical attitude, increased frustration, feelings of helplessness, greater professional risk-taking (i.e., smoking, escapist drinking, drug use), and behavioral (e.g., deterioration in work performance and absenteeism).

Maslach and Leiter (1997) stated that workers in people oriented jobs such as human services, healthcare and education, which involve face-to-face interaction are likely to be under the risk of burnout. Friedman and Farber (1992) claimed that teachers are those who are the most affected group from burnout. Kurtoğlu (2011) claimed that increased student misconduct, student apathy, overcrowded classrooms, inadequate salaries, demanding or unsupportive parents, budgetary constraints, expanding administrative loads, lack of infrastructural support, and an increasingly negative public opinion have contributed to an embattled and embittered teacher force throughout the world. These reasons have negative effects on teachers such as anxiety, stress. According to Silah (2001), as a result teachers can behave anxious, angry, unadapted, aggressive and low performance and job burnout can be observed.



And Çokluk (2003) listed variables that affect these results as age, education, gender, experience, working hours, administrators, job satisfaction. As it was stated by Rosales (2011) vast number of English Language Teachers seems, by all accounts, to be experiencing burnout which is generally accepted to be a by-result of working excessively hard and seriously. Like never before, educators are currently feeling the consequences of "instructor burnout," a condition that causes instructors to feel rationally, physically, and sincerely depleted from working in upsetting circumstances. Therefore, EFL teachers working at Foreign Languages Schools at universities can suffer from burnout.

## REVIEW OF LITERATURE

Burnout which is generally thought as physically and emotionally exhaustion of a person has been defined by various scholars, psychologists or people studied the subject. Yong and Yu (2007) cited that Freudenberger (1974) was the first to term the phrase "burnout" when looking at people in public service jobs who were mentally and physically exhausted due to long hours, heavy workloads, and extreme intensity at work. And also it was defined by Freudenberger (1974) as involving feelings of failure and exhaustion resulting from excessive demands on a person's energy with insufficient reward for the effort. In addition, Freudenberger (1980) defined burnout as "someone in the state of fatigue or frustration brought about by devotion to a cause, way of life, or relationship that failed to produce the expected reward". Maslach (1976) defined burnout as psychological distancing from work. Byrne (1999) defined it as "a response to the chronic emotional strain of dealing extensively with others in need". Burnout was defined by Edelwich and Brodsky (1980) as a progressive loss of idealism, energy, purpose and concern as a result of work. Maslach & Jackson (1981) defined burnout as "a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do "people work" of some kind"

Pines & Aronson (1988) made a definition of burnout as "a state of physical, emotional, and mental exhaustion caused by long-term involvement in situations that are emotionally demanding". According to Capel (1991) burnout is a negative reaction to long-term stress. Burnout was described by Cherniss (1980) as a "process in which a previously committed professional disengages from his or her work in response to stress and strain experienced in the job". Beckstead (2002), Shamian et al. (2001) and Wheeler and Riding (1994) had described burnout in a similar way as "burnout is a type of prolonged response to chronic job related stressors, and therefore, it has a special significance in health care where staff experience both psychological-emotional and physical stress". Moreover, Schaufeli and Bakker (2004) defined burnout as a metaphor that is used in order to describe psychological tiredness. According to Maslach (1976) and Maslach and Goldberg (1998) burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and diminished personal accomplishment that has been recognized as an occupational hazard for various people-oriented professions, such as social services, health care or education. As it can be understood from the definitions, there are various definitions of burnout since it was first defined. Parallel to this Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) emphasized that burnout is a very slippery concept – there can be no standard definition of it.

Freudenberger basically focused on the symptoms experienced by the individuals suffering from burnout. Individual who suffers from burnout gets angry easily, experiences sudden anger, feels hindered. Next steps include lack of self-confidence, paranoia and impatience towards changes (Perlman and Hartman, 1982). Seğmenli (2001) stated that Freudenberger determined certain physical symptom such as a feeling of fatigue and prostration, suffering from headaches, gastrointestinal complications and difficulty in breathing. According to Maslach burnout is a three dimensional syndrome (Çam, 1991). These dimensions are emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. Although they are separated, they are related to each other (Budak and Sürgevil 2005). This is the first dimension of the Maslach Burnout Model. This dimension is the common aspect of burnout that means depletion of emotional resources and energy discharge (Maslach et al., 2001). Maslach, et al. (2008) described it as "feelings of being emotionally overextended and exhausted by other's work". According to Dollard et al. (2003) stated that emotional exhaustion may

occur due to occupational stressors such as work overload and role conflict. Moreover, emotionally exhausted individuals are psychologically run down, they spend less time with individuals, and have sleep disorders (Maslach & Jackson, 1981).

There are a lot of studies carried out around the world and in Turkey on instructor burnout. These are some of researches which have been held around the world:

The first study is Guven (2010) which was conducted in Turkey to investigate the level of burnout among Turkish EFL teachers. 64 participants who teach at three different foundation universities in Istanbul called Kadir Has University, Istanbul Kültür University and Istanbul Fatih University were participated. Maslach Burnout Inventory was used. Based on findings, there were no meaningful differences amongst variable of gender, age, marital status, and department of graduation and burnout.

In the study of Özdemir (2007), 523 primary teachers from Turkey were at the centre and examined the scope of classroom management efficacy, marital status, gender, and experience in the profession to forecast burnout. The data analyzed through multiple regression show that the four variables which are classroom management efficacy, marital status, teaching experience, and gender significantly affect each of the three burnout dimensions which are exhaustion, depersonalization, and feelings of inefficacy.

In one of the most recent studies, conducted by Atila (2014) with total 135 attendants (40 of them were English teacher working at primary, secondary, and high schools, 45 of them were the instructors from Gazi University and 45 were from Ankara University), she found that attendants who have less experience, do not have post graduate degree, have graduated from ELT departments, work in the same institution less than 5 years, have heavier workload and are female teachers tend to experience burnout dimensions more.

In her study with 401 elementary school teachers, Girgin (1995) used a questionnaire asking personal and work-related information along with MBI Educators Survey to measure teacher burnout. She found that while women and men did not differ in their levels of emotional exhaustion and reduced personal accomplishment, women experienced lower levels of depersonalization. In addition, according to her study, as teachers get older, they feel lower levels of emotional exhaustion and depersonalization, while they feel more accomplished in their job. The results of her study also revealed that teaching experience is a contributing factor in reducing depersonalization and increasing sense of personal accomplishment. Moreover, positive attitudes towards the job, satisfaction with the work environment and support from colleagues and the administrators help teachers experience lower levels of burnout and find themselves more successful in their jobs.

A study conducted by Audeh (1998) aimed at identifying the level of burnout and its relationship with work stress that state secondary school teachers in the West Bank have. Moreover, he uncovered the relationship between the phenomenon of burnout and a number of variables. The study sample consisted of 130 male and female teachers. It used Maslach's inventory and the work stress questionnaire prepared by the researcher. There was no effect of the age, gender, educational qualification, social status, and experience variables on both of burnout and work stress.

In his research on burnout, Özdemir (2003) analyzed the impact of classroom management efficacy, marital status, gender and teaching experience on predicting sub dimensions of burnout. The findings revealed that the teachers who have longer years of experience, who score low in classroom management efficacy and who are single tend to experience more emotional exhaustion. Besides, teachers who score low in classroom management efficacy and who are single tend to experience more depersonalization. Finally, teachers who score low in classroom management efficacy, who are male and who have longer years of teaching experience tend to experience more personal accomplishment.

## **METHODOLOGY**

Quantitative research design was used in this research; Maslach Burnout Inventory was applied to find out teachers' burnout level and Personal Information Form, prepared by the researcher, in order to get data related to demographical variables.

The main objective of this study is to find out what the levels of burnout of EFL teachers who work in School of Foreign Languages at CBU. Moreover; the other objective of this study is to find out whether there is a significant difference between burnout levels and demographic features such as gender, marital status, total teaching experience, contract type, total teaching experience in the institution, weekly lesson load, monthly income or not.

This descriptive research includes seven independent variables: gender, marital status, total teaching experience, contract type, total teaching experience in the institution, weekly lesson load, and monthly income. The dependent variable consists of the three dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment.

### **Participants and the Setting of the Study**

The study was held in School of Foreign Languages at Celal Bayar University in Manisa, Turkey. The study was conducted in (2014- 2015) academic year. The target population was CBU, one of the state universities in Turkey. The researcher got the permission from the director of School of Foreign Languages at CBU who sincerely showed his support and readiness for the researcher. The researcher got in touch with most of the instructors but some of them did not participate in this study since they were assigned in other districts. In this study, 37 EFL lecturers participated. First, they were asked to fill in the personal information form (PIF) which was prepared and consists of seven questions. The questions are gender, marital status, total teaching experience, contract type, total experience in the institution, weekly course load, and monthly income.

### **Data Collection**

In the study two types of questionnaires were distributed to collect data from participants. The first one was demographic form and the second one was Maslach Burnout Inventory (MBI). The research was held at SFL at CBU in Manisa. The researcher met each lecturer and handle 'Personal Form' and 'Maslach Burnout Inventory'. Before administration of the questionnaires, the participants were informed about the aim and the extent of the study with a specific end goal to get sincere replies. The data were collected from December 2014 to February 2015.

### **Data Analysis**

The data were analyzed by utilizing SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences). The descriptive data analysis was led by ascertaining frequencies, arithmetical averages and standard deviations for deciding burnout levels and background of the respondents. In order to determine whether there is significant difference or not t-test was used between two groups like gender (male x female); and in order to determine whether there is significant difference or not one-way variance analysis (ANOVA) was used among multiple groups such as weekly course load (0-10, 10-20, 20-30, 30-40, 40+). If there is significant difference in the variance analysis of multiple groups, LSD test from Post Hoc Tests. In the study statistical meaningfulness is accepted as ( $P < 0,05$ ).

## DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

The main aim of this study is to find out whether there is a meaningful relationship between teachers' burnout levels and their gender, marital status, total teaching experience, contract type, total experience in the institution, weekly course load and monthly income. MBI and PIF was answered by 37 lecturers from SFL of CBU, in Manisa.

### Result Analysis Related to Research Question 1

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and gender?*

In order to find out whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and gender t-test was applied to the data collected.

**Table 1. t-test results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and gender**

Subscales	Gender	N	Mean	Std. D.	t	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion (EE)</b>	Female	24	17,33	5,46	-1,368	,021	P<0,05*
	Male	13	20,46	8,44			
<b>Depersonalization (D)</b>	Female	24	10,87	2,41	-2,545	,601	P>0,05
	Male	13	13,23	3,13			
<b>Personal Accomplishment (PA)</b>	Female	24	29,58	2,53	-,216	,984	P>0,05
	Male	13	29,76	2,42			

As it is seen in the table, according to t-test results, a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU was found in the EE dimension in terms of gender [ $P(0,021) < 0,05$ ]. And this difference is in favour of male participants ( $X=20,46$ ). That is to say that male participants experience EE more than females ( $X=17,33$ ).

No significant difference was found in D dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [ $P(0,601) > 0,05$ ] according to gender variable. But it can be said that male participants ( $X=10,87$ ) experience D more than females ( $X=13,23$ ).

And, there is also no significant difference in PA dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [ $P(0,984) > 0,05$ ]. According to their score means females ( $X=29,58$ ) experience less PA; and males ( $X=29,76$ ) experience higher PA.

### Result Analyses Related to Research Question 2

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and marital status?*

In order to find out whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and marital status t-test was applied to the data collected.



**Table 2. t-test results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and marital status**

Subscales	Marital Status	N	Mean	Std. D.	t	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion (EE)</b>	Married	19	18,57	8,16	,134	,025	P<0,05*
	Single	18	18,27	4,99			
	Married	19	11,47	3,15			
<b>Depersonalization (D)</b>	Single	18	11,94	2,65	-,491	,688	P>0,05
<b>Personal Accomplishment (PA)</b>	Married	19	29,36	2,24	-,706	,604	P>0,05
	Single	18	29,94	2,71			

As it is seen in the table, according to t-test results, a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU was found in the EE dimension in terms of marital status [ $P(0,025) < 0,05$ ]. And this difference is in favour of married participants ( $X=18,57$ ). That is to say that married participants experience EE more than single participants ( $X=17,33$ ).

No significant difference was found in D dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [ $P(0,688) > 0,05$ ] according to independent variable marital status. But married participants ( $X=11,47$ ) experience D less than females ( $X=11,94$ ).

And, there is also no significant difference in PA dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [ $P(0,984) > 0,05$ ] in terms of marital status. Since their score means (Female=29,58; Male=29,76) are very close.

### Result Analysis Related to Research Question 3

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and total teaching experience?*

So as to check the burnout levels of teachers with regard to total teaching experience as an independent variable. ANOVA (one way of analysis of variance) test was used.

**Table 3. ANOVA results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and total teaching experience**

Subscales	Resource of the Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion (EE)</b>	Between Groups	79,700	4	19,925	,413	,798	P>0,05
	Within Groups	1,545,382	32	48,293			
	Total	1,625,081	36				
<b>Depersonalization (D)</b>	Between Groups	63,043	4	15,761	2,131	,100	P>0,05
	Within Groups	236,687	32	7,396			
	Total	299,730	36				
<b>Personal</b>	Between	10,396	4	2,599			

<b>Accomplishment (PA)</b>	Groups Within Groups	208,037	32	6,501	,400	,807	P>0,05
	Total	218,432	36				

As it is seen in the table, EE dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [P (0,798) >0,05] according to independent variable total teaching experience do not differentiates. And also no significant relation was found in terms of total teaching experience in D dimension [P (0,100) >0,05], and PA dimension [P (0,807) >0,05] .

#### Result Analysis Related to Research Question 4

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and contract type?*

In order to find out whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and contract type t-test was applied to the data collected.

**Table 4. t-test results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and contract type**

Subscales	Contract Type	N	Mean	Std. D.	t	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion</b>	Contracted	15	18,86	6,47			P>0,05
	Regular	22	18,13	7,01	,321	,770	
<b>Depersonalization</b>	Contracted	15	12,26	3,95			P<0,05*
	Regular	22	11,31	1,86	,981	,026	
<b>Personal Accomplishment</b>	Contracted	15	30,13	2,58			P>0,05
	Regular	22	29,31	2,37	,988	,593	

As it is shown in the table, according to t-test results, a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU was not found in the EE dimension in terms of contract type [P(0,770)>0,05]. But it can be inferred from the means that contracted lecturers have higher EE (X=18,86) and regular lecturers have lower EE (X=18,13).

According to t-test results a significant difference was found in D dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [P (0,026) <0,05] according to independent variable contract type. The difference is in favour of contracted lecturers. That is to say contracted lecturers (X=12,26) have higher D levels when compared to regular lecturer (X=11,31).

And, there is also no significant difference in PA dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [P (0,593) >0,05] in terms of contract type. But, according to score means contracted lecturers (X=30,13) have higher PA level when compared to regular lecturers (X=29,31).

#### 4.7 Result Analysis Related to Research Question 5

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and total teaching experience in the institution?*

In order to investigate the burnout levels of teachers with regard to the total teaching experience in the institution as an independent variable. ANOVA (one way of analysis of variance) test was used.

**Table 5. ANOVA results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and total teaching experience in the institution**

Subscales	Resource of the Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion</b>	Between Groups	23,453	3	7,818	,161	,922	P>0,05
	Within Groups	1,601,629	33	48,534			
	Total	1,625,081	36				
<b>Depersonalization</b>	Between Groups	42,001	3	14,000	1,793	,168	P>0,05
	Within Groups	257,729	33	7,810			
	Total	299,730	36				
<b>Personal Accomplishment</b>	Between Groups	45,904	3	15,301	2,927	,048	P<0,05*
	Within Groups	172,529	33	5,228			
	Total	218,432	36				

According to ANOVA results there is not any significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and total teaching experience in the institution in the dimension of EE [P (0,922) >0,05] and in the dimension of D [P (0,168) >0,05].

On the other hand, a significant difference was found in the dimension of PA in terms of total teaching experience of the lecturers in the institution [P(0,048)<0,05]. In order to find out the resource of the difference, LSD test that is among Post Hoc Tests was applied to the data collected. The results are in the Table 4.6.

**Table 6. LSD results that show the significant difference among the independent variables of total teaching experience in the institution in Personal Accomplishment dimension**

N	X	Total Experience in the institution	0-1 year	1-2 years	2-3 years	Over 4 years
8	30,75	0-1 year				,028*
10	29,60	1-2 years				
5	31,40	2-3 years				,018*
14	28,42	Over 4 years	,028*		,018*	

As a result of LSD test, it was found out that there is a significant difference between the lecturers who works in the institution for 0-1 year and the lecturers who works in the institution for over 4 years [P (0,028) <0,05]. According to score means the lecturers who work in the institution for 0-1 year (X=30,75) have higher PA level when compared to the lecturers who works in the institution for over 4 years (X=28,42).

Moreover, it was found out that there is a significant difference between the lecturers who works in the institution for 2-3 years and the lecturers who works in the institution for over 4 years [P (0,018) <0,05]. When the score means interpreted, it can be said that the lecturers who work in the institution

for 2-3 years ( $X=31,40$ ) have higher PA level when compared to the lecturers who works in the institution for over 4 years ( $X=28,42$ ).

### Result Analysis Related to Research Question 6

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and weekly course load?*

In order to investigate the burnout levels of teachers with regard to the weekly course as an independent variable. ANOVA (one way of analysis of variance) test was used.

**Table 7. ANOVA results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and weekly course load**

Subscales	Resource of the Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion</b>	Between Groups	170,658	3	56,886	1,291	,294	P>0,05
	Within Groups	1,454,423	33	44,073			
	Total	1,625,081	36				
<b>Depersonalization</b>	Between Groups	27,536	3	9,179	1,113	,358	P>0,05
	Within Groups	272,193	33	8,248			
	Total	299,730	36				
<b>Personal Accomplishment</b>	Between Groups	52,639	3	17,546	3,492	,026	P<0,05*
	Within Groups	165,793	33	5,024			
	Total	218,432	36				

According to ANOVA results there is no significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and weekly course load in the dimension of EE [ $P(0,294)>0,05$ ] and in the dimension of D [ $P(0,358)>0,05$ ].

On the other hand, a significant difference was found in the dimension of PA in terms of weekly course load [ $P(0,026)<0,05$ ]. In order to find out the resource of the difference, LSD test that is among Post Hoc Tests was applied to the data collected. The results are in the Table 4.8.

**Table 8. LSD results that show the significant difference among the independent variables of weekly course load**

N	X	Total Experience in the institution	10-20 hours	20-30 hours	30-40 hours	Over 40 hours
6	29,66	10-20 hours				,044*
25	29,04	20-30 hours				,011*
4	31,50	30-40 hours				
2	33,50	Over 40 hours	,044*	,011*		

According to LSD test, it was found out that there is a significant difference between the lecturers who have 10-20 hours course load a week and the lecturers who have over 40 hours course load a week [ $P(0,044)<0,05$ ]. According to score means the lecturers who have 10-20 hours course load a week

( $X=29,66$ ) have higher PA level when compared to the lecturers who have over 40 hours course load a week ( $X=33,50$ ).

In addition, it was found out that there is a significant difference between the lecturers who have 20-30 hours course load a week and the lecturers who have over 40 hours course load a week [ $P(0,011) < 0,05$ ]. When the score means interpreted, it can be said that the lecturers who have 20-30 hours course load a week ( $X=29,04$ ) have higher PA level when compared to the lecturers who have over 40 hours course load a week ( $X=33,50$ ).

#### 4.9 Result Analysis Related to Research Question 7

*Is there a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and monthly income?*

**Table 9. ANOVA results that shows whether there is a significant difference between the burnout levels of EFL lecturers who works for School of Foreign Languages School at Celal Bayar University and monthly income**

Subscales	Resource of the Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P	Significance Level
<b>Emotional Exhaustion</b>	Between Groups	152,500	3	50,833	1,139	,348	P>0,05
	Within Groups	1,472,582	33	44,624			
	Total	1,625,081	36				
<b>Depersonalization</b>	Between Groups	9,846	3	9,530	,374	,773	P>0,05
	Within Groups	289,884	33	5,753			
	Total	299,730	36				
<b>Personal Accomplishment</b>	Between Groups	28,590	3	17,546	1,657	,195	P>0,05
	Within Groups	189,842	33	5,024			
	Total	218,432	36				

As it is seen in the table, EE dimension of burnout levels of EFL lecturers who works for SFL at CBU [ $P(0,348) > 0,05$ ] according to independent variable monthly income do not differentiates. And also no significant relation was found in terms of monthly income in D dimension [ $P(0,773) > 0,05$ ], and PA dimension [ $P(0,195) > 0,05$ ].

#### Conclusion

There are 37 participants 64,9% of whom are female ( $n=24$ ) and 35,1% of whom are males ( $n=13$ ). For marital status, 51,4% of the participants are married ( $n=19$ ) and 48,4% of them are single ( $n=18$ ). With the respect of total experience, 8,1% of the participants ( $n=3$ ) are in the group 0-2 years; 16,2% of the participants ( $n=6$ ) are in the group 2-4 years; 10,8% of the participants ( $n=4$ ) are in the group 4-6 years; 13,5% of the participants ( $n=5$ ) are in the group 6-8 years; and 51,4% of the participants ( $n=19$ ) are in the group more than 8 years. According to contract type, 40,5% of the participants ( $n=15$ ) are contracted (paid per hour) and the other 59,5% of the participants ( $n=22$ ) are regular (have a monthly salary) teachers. According to total experience in the institution 21,6% of the participants ( $n=8$ ) are in the group 0-1 year; 27% of the participants ( $n=10$ ) are in the group 1-2 years; 13,5% of the participants ( $n=5$ ) are in the group 2-3 years; 37,8% of the participants ( $n=14$ ) are in the group over 4 years. According to weekly course load; 16,2% of the participants ( $n=6$ ) are in the group 10-20



hours; 67,6% of the participants (n=25) are in the group 20-30 hours; 10,8% of the participants (n=4) are in the group 30-40 hours, and 5,4% of the participants (n=2) are in the group over 40 hours. When the monthly income is taken into consideration, 24,3% of the participants (n=9) earn between 1000-2000 TL, 13,5% of the participants (n=5) earn between 2000-3000 TL, 51,4% of the participants (n=19) earn between 3000-4000 TL, and 10,8% of the participants (n=4) earn over 4000 TL in a month.

In order to conduct the research, the participants of the study were selected randomly among the lecturers who work for School of Foreign Languages at Celal Bayar University.

The setting of the study was School of Foreign Languages at Celal Bayar University. The study was conducted during the academic year 2014- 2015.

In the study two types of questionnaires were distributed to collect data from participants. The first one was Personal Information Form and the second one was Maslach Burnout Inventory (MBI). The quantitative data which was gathered via questionnaire were analyzed by utilizing SPSS 11.5 (Statistical Package for Social Sciences). In order to determine whether there is significant difference or not t-test was used between two groups like gender (male x female); and in order to determine whether there is significant difference or not one-way variance analysis (ANOVA) was used among multiple groups.

According to findings, significant relationship was found between burnout and independent variables gender, marital status, contract type, total teaching experience in the institution, weekly course load and it was found that there was not any significant relationship between burnout and independent variables total teaching experience and monthly income.

## REFERENCES

- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B., (2001) “ Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik”, Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No: 324, 1. Basım, Ankara, 2.
- Anderson, M. B. & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1): 131-148.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2): 69-96.
- Aslan, D. Kiper, N. and Karaağaoğlu, E. (2005). Türkiye’de tabip odalarına kayıtlı olan bir grup hekimde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler, Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Aslan N. (2009). Kars İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. (Master’s Thesis). Kafkas University, Kars, Turkey.
- Atila, E. (2014). The Relationship between Burnout and Job Satisfaction Levels of English Teachers and Instructors: Ankara Case. (Master’s Thesis). On Sekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Avşaroğlu et al. (2005) “Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve Mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”, *Kriz Dergisi* 7 (2) ;65.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values: an exploratory study. *School Psychology International*, 26(30), 340-352.
- Beckstead, J. W. (2002). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory among Florida nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 39, 785–792.

- Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331–1336. (<http://dx.doi.org/10.2466/PRO.71.8.1331-1336>, PMID:1480718)
- Blasé, J.J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). Disruptive students behaviour, perceived self-efficacy and teacher burnout. (ERIC Document Reproduction Service No: ED450120).
- Byrne, B. M. (1991). Burnout : Investigating the background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Dollard, M.F., Winefield, A.H. & Winefield, H.R. (2003). Occupational stress in the service professions in the USA and Canada by Taylor&Francis Inc.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Pres.
- Erşan, E.E., Doğan, O., & Doğan, S. (2011). Analyzing of factors related to burnout in health professionals of Sivas Numune Hospital. *Cumhuriyet Medical Journal* 33, 33–41.
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235-243.
- Gökçe, İ. (2010). İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik düzeyleri ile Öğrencilerin Başarıları Arasındaki İlişki. (Master's Thesis). Ege University, İzmir, Turkey.
- Güven, Lokman Çetin (2010) "Burnout Levels of English Lecturers Working for Preparatory Schools of Foundation Universities in İstanbul" MA Thesis, Kafkas University in Kars.
- Kurtoğlu Ü. (2011). An Evaluation of ELT Teachers' Vocational Burnout According to Some Variables. Unpublished MA Thesis. Kafkas University, Kars, Turkey.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63–74.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11, 490-496.
- Purvanova R.K., & Muros, J.P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168–185.
- Wheeler, H. & Riding, R. (1994). Occupational stress in general nurses and midwives. *British Journal of Nursing*, 3, 527–534.
- Wood, T., & McCarthy, C. (2002). *Understanding and preventing teacher burnout*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Yong, Z. & Yu, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.
- Zhou, Y. ve Wen, J. (2007). The burnout phenomenon of teachers under various conflicts. *US- China Education Review*, 4 (1) : 37-44.

## SOCIAL NETWORKS IN SUPPORTING EDUCATION

Uğur DEMİRAL

Hitit University

The Sungurlu Vocational School of Higher Education

Sungurlu/Çorum - TURKEY

[ugurdemiral@hitit.edu.tr](mailto:ugurdemiral@hitit.edu.tr)

### Abstract

Information technologies have exhibited great progress. Not just too far back, when we consider the last 25-30 year period, in terms of comparison of previous and modern communication tools, inconceivable progress can be observed. Type and variety of inter-personal communication have displayed continuous advancement in this new era introduced by technology. Whereas new emerging communication forms remove the distances among people, they bring up new dimensions to interpersonal information exchange at the same time. Such an extensive usage of internet impels educators to utilize from social networks more than ever. By forming various social groups in these networks, information share and communication within groups intensifies. Social Network Websites (SNW) which facilitate cooperation among users and enable them to form communities are products of Web 2.0 technologies (Balcikanli, 2010). As result of enhanced communication between teacher and student through established SNWs, education process can be maintained more effectively.

**Keywords:** Social Network, Education, The Education System

### Introduction

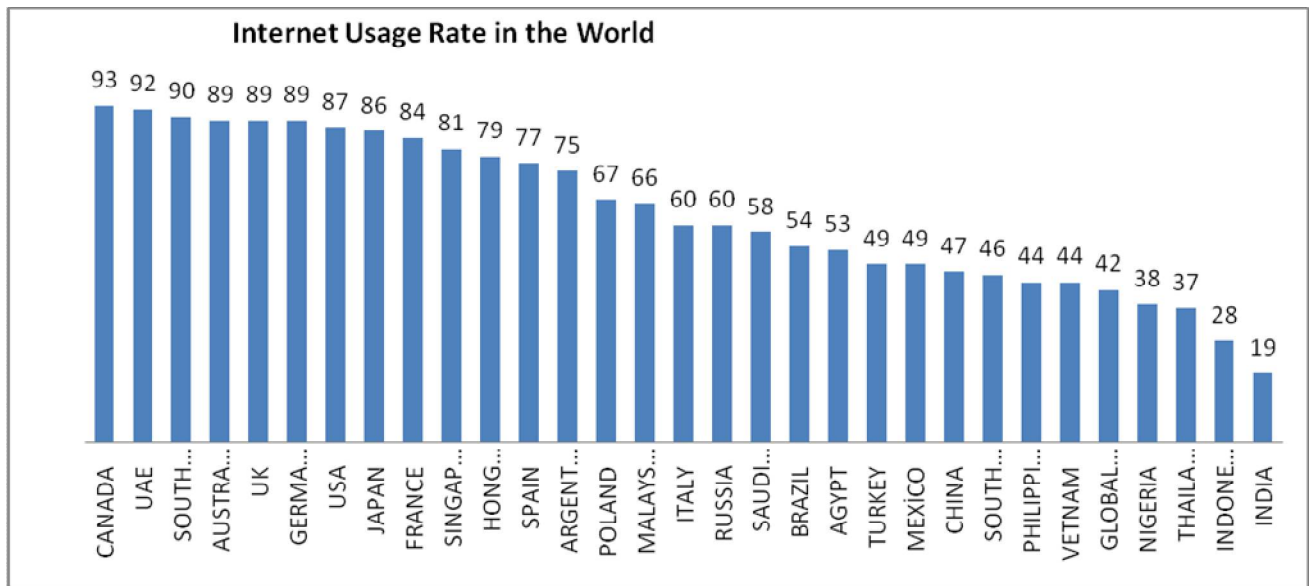
Groups in established social networks, social support and accessibility and applications such as Facebook and Twitter incentive students to establish social networks; and additionally, they enable them to make connection with these social networks. By means of groups established on social networks, while students develop their skills in digital environments, they could participate in actions such as informal learning, expressing themselves and identity search. Owing to cooperation, information discovery and sharing among students, data sharing could be rather easy through numbers of applications in virtual environment. Virtual communities with common area of interests are formed and thus, information exchange among persons can be acquired through interpersonal interaction. Web-based information resources which continuously develop through information exchange emerge and flourish day by day. Content is created along the needs of these established virtual communities. In this context, it is commonly known that SNWs support informal learning and they are incredible communication tools in terms of information structuring by relying on social relationships, interactions, cooperation and task sharing (Arroyo, 2011). When characteristics of SNWs are considered, it can be seen that it supports inter-personal communication, community, multi-environment sharing, and cooperation. These concepts correspond especially with social cognitive theory and hypotheses of configurative learning theory concerning learning process (Kert and Kert, 2010). Furthermore, it is suggested for students who do not have chance for face-to-face communication with other students and teachers in the online environment that establishing community would be useful for them (Brady, Holcomb and Smith, 2010).

Siemens (2005a, 2005b) suggested a modern learning theory called "Connectivism" which considers influence of technology on individuals and acquisition of information; and provided a framework to comprehend cooperation and learning in online environments. According to Siemens, learning in our digital age takes place among individuals who are connected with each other by means of interactions with various information resources beyond their understanding of accessing, storing and retracting information, participation into communities established on the basis of common areas of interest and participation into social networks. In other words, individuals connect with each other through technology. According to the theory, effective learners are the ones who could deal with complexity,



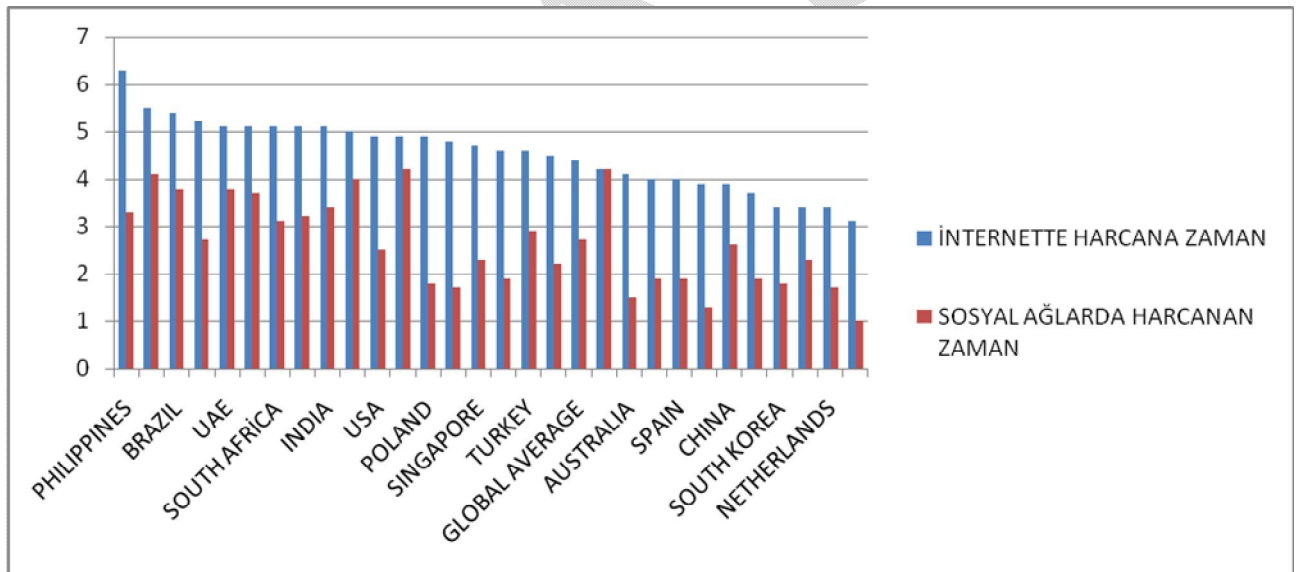
controversy and vast amount of data introduced by technology and who could maintain their learning ecologies (learning community and networks) by accessing into information from various resources. Similarly, Mason and Rennie (2008:11-13) claim that type of thinking, learning and information processing ways of today's learners differentiated much more different than predecessor generations due to internet, cell phones, computer games and joining social media which have been complementary of the surrounding in which they have been raised. Hargreaves (2002:15), in the educational context, suggests that network support change and its sustainability; users are attached with each other through internet; social and professional networks are inter-connected through interaction, relationship and shared information; and these turn into professional support over the time. Proliferation of internet-based technologies introduces networking and eventually results in appearance of commercial, educational, professional and social networks. Particularly, accompanying with occurrence of Web 2.0 technology, a new version of social networks, online social networks has become popular. Individuals spend efforts to develop their virtual social relationships over social networks which expand progressively and their virtual lives. From the educational point of view, participation into online social networks, in which majority of their users are composed of university students, offers a learning experience for students since it is an environment where members of university interact with each other in terms of academic dimension students. Participation of students into online social networks can be described as self-initiated learning type where individuals create and support an information system by establishing and developing personal connections (self-initiated learning) (Yu et al., 2010).

Beyond broadcasting to only limited portion of society through information and communication technologies, technologies for social network websites in which individuals gather to enhance interpersonal cooperation, learning and information structuring have been advanced remarkably. In a highly-accessible environment that can be reached without boundary of time and location and managed by personal preferences, it is necessary to expand scope of the social networks as a social process which users could actively participate or create the relevant content jointly; and thus, education process could support personal professional targets and fulfill needs by releasing people from position of passive consumer. In general, social network services are founded on friendship, area of interests and activities. However, these are not single functions of social network services. These networks provide opportunities to individuals such as allowing sharing information, establishing and developing relationships as well. Besides maintaining communication among professionals within organizations, social network websites allow them to establish relationship with their counterparts in other organizations. Technological opportunities such as internet and social network play significant role in strengthening cooperation between new and experienced members. Whereas social structure of social network environments include social structure, members, authors and readers who allow establishment of a network through different relationship and connections, content personalization, information sharing and cooperation constitute foundations of social dimension. Moreover, it is reported that social networks provide learning opportunity by refreshing social applications experience of members on continuous base in a non-restricted learning environment instead of utilization limited only with accessing content. Cooperation through social networks provides opportunity for information sharing between education practitioners and information developers. Accordingly, this share yields information to parties in both policy making process and in developing application. While majority of conventional web applications are oriented on display of content, social networks such as network blog, wiki and podcast are oriented mostly on social connectivity; it is suggested that these tools strongly support information share and cooperation necessary for social and active learning since they are managed by user participation and interactions. Thus, users are allowed to publish and share their opinions.



Resource: We Are Social, 2015

Figure I



Resource: We Are Social, 2015

Figure II

User profiles in social and mobile domains were reported in the 2015 social media usage statistics report regarding internet and media usage in 30 countries including Turkey published by a worldwide digital marketing agency called “We Are Social”. According to Figure I, 42% of world population, about 3 billion people, use internet. Whereas Canada is ranked as the first country with its 93% usage rate, Turkey is

ranked as the 21<sup>st</sup> with its 49% rate. The average world usage rate is reported as 42%. 70% of internet users are active member of social media. If average world usage rate is taken into consideration, it is possible to consider Turkey as one of the active users of social media and internet. The numbers of active internet users are about 37.7 million of 77 million overall population of Turkey. Total number of social media accounts is about 40 million in Turkey. Parallel to expansion of smart phone usage, mobile social networks and internet usage have increased. According to relevant reports, about 70 million people have mobile internet access in Turkey. In comparison with 2013 figures, it is possible to conclude that total number of active internet user and total active social media user increased by 5% and 11%, respectively.

According to Figure II, Philippines spend 6.3 hour on the internet as the country spending longest period of time on the internet; and 3.3 hours portion of this is spent for social media. Turkey is ranked as 17<sup>th</sup> based on 4.6 hours of internet usage; and 2.9 hours of this time is spent for social media. Whereas average internet usage in the world is 4.4 hours, 2.7 hours of this period is spent before the social media. In terms of usage frequency of social networks, Facebook, Twitter and Google plus are ranked in first three. They are followed by Instagram, LinkedIn and Pinterest. A research conducted by an Online MBA institution under title of "Demographical Structure of Social Networks" provides detailed information on user profiles. According to the aforesaid research, majority of Facebook and Twitter users are women. Of the user accounts, 57% and 59% of Facebook and Twitter belong to women respectively. While data reported by this study considered as conflictive because according to public statement of Facebook, 6% of user accounts are fake user accounts and majority of these accounts exhibit women profiles.

There is bilateral interaction in social networks. Thus, individuals in social media environments could have both information producer and consumer roles at the same time. Group members could create, organize, compile and share content subject to either their needs or other members of the group. Important point with the information content created on social networks is ability of users to access any information that they pursue. Technologies oriented on cooperation and learning of individuals in SNW has substantially been increased. In an age enabling high accessibility without time and place limitation, it is necessary to expand scope of education as a social process in which students actively participate and be part of content creation (McLaughlin & Lee, 2007, p. 95).

Structures of the SNW applications enable users to acquire necessary information. Since social media tools such as Blog, wiki and podcast are managed by user participation and interactions, it is claimed that it significantly supports information share and cooperation required for social and active learning (Ajjan & Hartshorne, 2008, p. 78). Appropriate utilization from the SNW develops students' learning efficiency. It allows students to use their own free wills and to create a dynamic process. It integrates students into management of learning by enhancing commitment among students and towards the process; and liberates both real and virtual community from geographical, physical and organizational limitations. In this regard, it provides students more freedom. It is emphasized that social readiness naturally supported by SNWs has significant position in online learning environments as well (Anderson, 2005; Cheung et al., 2011; Cobb, 2009; Dawson, 2006). Thus, it provides freedom to students in determination of content and education tools. Students are allowed to select and personalized learning formats appropriate for them; educators are allowed to view preferences of students to determine the technology elevating interaction among them. Although educators are not interested in social networks as much as students, they could conduct educational activities by means of hundreds of social networks established by students in this regard. People usually sign in SNWs for social interaction with their friends (Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2009; Wodzicki, Schwämmlein and Moskaliuk, 2012). Today's students who use SNWs intensively establish SNWs to get to know, communicate each other and to establish own communities (Shier, 2005). In this regard, when the fact that numerous students participate voluntarily and frequently in discussions and group activities on SNWs is taken into consideration, potential of SNWs as an educational tool cannot be underestimated (Bosch, 2009; Kabilan, Ahmad & Abidin, 2010; Odabasi et al., 2012; Selwyn, 2009; Tonta, 2009). Students create blogs and add content in them without any educational agenda in these social

networks; share their photographs; participate in three-dimensional worlds; and in addition to all these, establish social community through online messaging systems. These social networks attracting students could also be an important tool that can be utilized by educators.

### **Data Analysis**

Within the scope of our research, 64 students who received Public Personnel Management Course at the Department of the Engineering Department of the Hitit University were included in the present study. Whereas 42 of participant students were male, 22 were female. No social network group was established within the scope of the study. Students were asked whether they were user in a social network in the designated survey study. Again, students were asked about purposes of their usage of social networks. Each of students uses internet actively; uses at least one of social networks. It was observed that students usually sign in social networks for business-chat \ friendship-game \ entertainment – information exchange - photograph and video sharing purposes. Within the scope of this course, students were assigned and application project. This project includes conducting an interview and then, preparing a resulting report regarding this interview. Among participant students, whereas 28 did not prepared this homework project, 19 received grade 75 and above. During preparation of homework project, among students who did not understand how to prepare the project, 3 and 2 students asked the teacher about the issues which they did not understand through Facebook and e-mail, respectively. It was determined that these students who contacted with teacher and asked questions concerning the project prepared their homework appropriately according to the given standards.

### **Conclusion**

In our contemporary period, accompanied with extension of internet usage, areas of utilization from internet have increased day by day. It was observed that students use internet actively. Additionally, educators did not consider internet and online social networks as an auxiliary factor to the education process. The pace of the change observed in the internet social network is such a high level that education would find a sound and extensive position for itself in internet environment. However, it seems that it not possible to conduct education only through online tools over social networks. Making social networks an element of education process as an important tool supporting education would contribute in productivity, quality and efficiency of education. Especially in practical educations, there could not be chance for face-to-face education. Under such circumstances, tools that would provide easy-access and bilateral information flow would increase efficiency in education in cases independent from time and place and when there is serious distance between the institution and students.

Increasing rate of utilization from internet as auxiliary tools for courses by educators through establishing social network groups could yield better results in terms of education quality, productivity and efficiency. In the meantime, taking advantage of speed of communication in our contemporary information age and transferring this advantage into a useful education tool has now been a requirement. Educators are required to keep pace with progressing technology and not to lag behind it. For better understanding of new generations, it is necessary to know and be competent on social networks that they use to have better control on capability. Giving students rein in the internet world alone would result in sort of adverse consequences and leave them defenseless against these negative factors. Educators are required to have comprehensive knowledge and skill about internet and extensive experience for using it effectively to prevent students to get harmed from adverse factor on the internet and to utilize from it more efficiently.

### **References**

Hargreaves, A, "Sustainability of educational change: The role of social geographies," *Journal of Educational Change.*, 3(3-4), pp. 189-214, 2002.

- Anderson, T. (2005). Distance learning – Social software’s killer ap? In Conference of the Open and Distance Learning Association of Australia (ODLAA) (pp. 1–12). Adelaide, South Australia: University of South Australia.
- Arroyo, C. G. (2011). On-line social networks: innovative ways towards the boost of collaborative language learning. In International Conference ICT for Language Learning 4th Edition. Florence, Italy.
- Aydın, C. Ç., Büroğul, S. (2008). E- Learningde Açık Resource Kodlu Öğretim Yönetim Sistemleri ve Moodle. *Bilişim Technologies Dergisi*, 1(2), 31-36.
- Balcıkanlı, C. (2010). The effects of social networking on pre-service english teachers’ metacognitive awareness and teaching practice. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Bandiera, O., Larcinese, V., & Rasul, I. (2010). Brady, K. P., Holcomb, L. B. ve Smith, B. V. (2010). The use of alternative social networking sites in higher educational settings : A case study of the e-learning benefits of ning in education. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), 151– 170.
- Büyükoztürk, Ş., KılıçÇakmak, E., Akgün, E.A., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Durak, G., Çankaya, S., Yunkul, E., 2014. Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: edmodo örneği. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences* 41. Sayı Temmuz 2014 / Number 41 309-316.
- Ekici, M., Kıyıcı, M., 2012 Social networks ne eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5/2, 156-167
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. ve Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179–187.
- Karpinski, A. C. ve Duberstein, A. (2009). A description of facebook use and academic performance among undergraduate and graduate students. In American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego, California.
- Kert, S. B. ve Kert, A. (2010). The usage potential of social network sites for educational purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486–507.
- Kirschner, P. a. ve Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245.
- Mason, R. ve Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: resources for higher education*.
- McLoughlin, C. and Lee M. J. W., 2007. “Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the web 2.0 era,” Paper presented at the Ascilite, Singapore,
- New York: Routledge. Mazer, J. P., Murphy, R.E., ve Simonds, C. J. (2007). I’ll see you on ‘Facebook’: The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, 1-17. <http://www.informaworld.com/smpp/content-db=all~content=a769651179>
- Odabasi, H. F., Misirli, O., Gunuc, S., Timar, Z. S., Ersoy, M., Som, S., ... Erol, O. (2012). Eğitimci yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 89–103.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A. ve Calvert, S. L. (2009). College students’ social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227–238. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.010
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students’ social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 227-238. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.010
- S.G. Mazman, “Social networks nbenimsenmesürece ve eğitsel bağlamda kullanımı,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kutuphanelerin Geleceği. *Türk Kutuphaneliği*, 23(4), 742–768.
- Yu Y. A., Stella, T. W., Doug, V. & Kwok, C.W. (2012). Can Learning be Virtually Boosted? An Investigation of Online Social Networking Impacts. *Computers & Education*. *Computers & Education*, Vol. 55, No. 4. pp. 1494- 1503.



## SERBEST ZAMAN TUTUM KAPSAMINDA PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMI VE YALNIZLIK: REKREATİF AKTİVİTELERE KATILIM AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

### PROBLEMATIC INTERNET USAGE AND LONELINESS IN THE CONTEXT OF LEISURE TIME ATTITUDE: AN EVALUATION IN TERMS OF PARTICIPATION IN RECREATIVE ACTIVITIES

Doç. Dr. Murat ÖZŞAKER

Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Manisa

[muratozsaker@yahoo.com](mailto:muratozsaker@yahoo.com)

Doç. Dr. R. Ferudun DORAK

Ege Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, İzmir

[ferudun.dorak@ge.edu.tr](mailto:ferudun.dorak@ge.edu.tr)

Yrd. Doç Dr. Nilgün VURGUN

Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Manisa

[nilvurgun@hotmail.com](mailto:nilvurgun@hotmail.com)

Dr. Sevil ULUDAĞ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla

#### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin serbest zaman tutumları kapsamında problemleri internet kullanımı ve yalnızlık ilişkilerinin rekreatif aktivitelere katılım açısından incelenmesidir. Araştırma İzmir, Aydın, Manisa ve Muğla'daki 4 devlet Üniversitesinde okuyan 314 kadın ve 412 erkek toplam 726 Besyo öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada anket formu, Problemleri İnternet Kullanım Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği 3. Versiyon kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.00 paket programı, Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Problemleri internet kullanımı ile yalnızlık arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Rekreatif aktiviteye katılmayanların ve sosyal paylaşım hesabı olanların daha fazla internet kullandıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Rekreatif Aktivite, Fiziksel Aktivite, Problemleri internet Kullanımı, Yalnızlık ve Spor

#### ABSTRACT

The aim of the present study is to find out the purpose and prevalence of the internet usage among physical education and sport students, and to study some individual variables such as loneliness in relation to. The sample consisted of 726 university students, 314 female and 412 male, from 4 state universities province of İzmir, Aydın, Manisa and Muğla in Turkey. The study data were collected with a Questionnaire Form, Problematic Internet Use Scale, UCLA Loneliness Scale (Version 3), The study data were analyzed with SPSS 16.00. Kruskal-Wallis Test, Mann Whitney U test, non parametric correlations were used for the data analysis. As a result of the research, there was a positive correlation between problematic Internet use and UCLA Loneliness Scale. In addition, the study findings showed that university students who were frequent Internet users, didn't participate in Recreation activity and physical activities regularly and didn't have a social network account.

**Key words:** Recreation activity, Physical Activity, Problematic Internet Use, Loneliness and Sports

## GİRİŞ

Son zamanlarda iletişim teknolojileri alanındaki hızlı artışın insanların serbest zamanlarındaki tutumlarını da sedanter davranışa doğru yönlendirmektedir. İnternet kullanımının bilgi paylaşımını sağlama, iletişimi kolaylaştırma gibi olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Odacı & Kalkan, 2010).

İnterneti aşırı kullanan bireylerin artması ile birlikte “internet bağımlılığı” (Goldberg, 1997), “internet bağımlı davranışı” (Scherer, 1997) “patolojik internet kullanımı” (Davis, 2001), “problemleri internet kullanımı” (Davis, Flett, Beser, 2002) gibi yeni terminolojiler üretilmiş ve farklı tanımlar yapılmıştır. Morahan-Martin & Schumacher (2000)'e göre, patolojik internet kullanımı, internetin yoğun

kullanılması, bu kullanımın kontrol altına alınamaması ve kişinin yaşamına ciddi zarar vermesi durumudur. Davis'e göre (2001) problemlili internet kullanımı, uyumsuz düşünce ve patolojik davranışları içeren bir psikiyatrik durumdur. Beard & Wolf (2001), patolojik internet kullanımını; kişinin ev, iş, okul, sosyal ya da psikolojik yaşamında zorluk yaratan "aşırı kullanım" olarak tanımlamışlardır. Caplan (2005)'e göre ise, problemlili internet kullanımı, sosyal, akademik/mesleki negatif sonuçlar doğuran bilişsel ve davranışsal belirtilerden meydana gelmiş, çok boyutlu bir sendromdur. Bu terimlerin ortak özelliği internet kullanımına sınırlama getirememesi, sosyal veya akademik zararlarına rağmen kullanıma devam etme ve internete ulaşımın kısıtlandığı durumlarda yoğun anksiyete duyma gibi belirtilerin ortaya çıkmasıdır (Öztürk, 2007).

Davis (2001) yalnızlık ve depresyon gibi psikososyal problemlerin PIK öncüsü olduğunu, yalnız ve depresif bireylerin çevrimiçi etkileşimi daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu modele göre özellikle sorun yaşayan, kendini ifade etme becerisi düşük olan bireyler yüzyüze iletişime göre çevrimiçi iletişimi tercih etmektedir. Böyle kişiler internet aracılığı ile iletişime daha fazla zaman ayırdıkları için internet başında geçirilen zamanı kısıtlama konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Gönül, 2002; Davis, 2001).

Grohlo (1999) internet bağımlılığını bilişsel davranışsal yaklaşım ile açıklamakta ve PIK'in bir bağımlılık olamayacağını çünkü bağımlılığa sonuçta elde edilen bir ödülün yol açtığı ancak, internet kullanımında asıl olanın ise sosyalizasyon olduğunu belirtmiştir. Caplan (2003) yüzyüze iletişime göre bilgisayar aracılı iletişimin kişilerarası iletişim problemi olan kişiler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

İnternet konusunda yapılan çalışmaların odak noktasını psikososyal iyilik hali ve internet kullanımı oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda problemlili internet kullanımı ile depresyon (Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla, & McElroy, 2000), yalnızlık (Caplan, 2007; Ceyhan & Ceyhan, 2008; Davis, 2001; Davis, Flett & Besser, 2002; Odacı & Kalkan, 2010, Hardie, Tee 2007, Serin 2011, Kim, Larose, Peng 2009, Morahan- Martin, 2003), kişilik özelliği (Hardie & Yi-Tee, 2007; Serin, 2011; Swickert, Hittner, Harris Herring, 2002), utangaçlık (Lavin, Yuen, Weinman, & Kozak, 2004), akademik özyeterlik, akademik erteleme, yeme tutumu (Odacı & Çelik 2011), öfke ifade tarzı (Ata, Akpınar & Kelleci, 2011), anksiyete (Caplan, 2007; Odacı & Kalkan 2010), sosyal destek (Hardie & Yi-Tee, 2007; Swickert, Hittner, Harris Herring, 2002) arasındaki ilişki incelenmiştir.

Whang, Lee & Chang (2003) saplantılı şekilde internet kullanan kişilerin kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı olduklarını, tanımadıkları kişilerle iletişime geçtiklerinde anksiyetelerinin arttığını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda çok fazla arkadaşı olmayan, yalnız olan ve sosyal anksiyetesi olan gençlerin yabancılarla internet yolu ile etkileşim kurma eğilimlerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Gross, Juvonen, & Gable, 2002; Caplan, 2007).

Böylece gençler herhangi bir kısıtlama olmaksızın kendi karakterlerini açığa çıkarmadan iletişim kurabilmektedirler. İnternet aracılığı ile kurulan iletişimde birey kendisini ideal özelliklere sahip gibi gösterip eksiklikleri, kusurları ya da sevmediği yönlerini saklama eğiliminde olabilir. Böylece bir kısır döngü gibi yaptığı bu davranış bireyi yalnızlığa iterken, artan yalnızlığı da bireyi sanal ilişkiye itebilir (Genuis & Genuis, 2005).

Odacı & Kalkan (2010) üniversite öğrencilerindeki yalnızlık duygusu arttıkça problemlili internet kullanımının da arttığını belirtirlerken; Kim, LaRose & Peng'in (2009) araştırma sonucunda bunu destekleyici niteliktedir. Çalışmada sosyal becerileri yetersiz olan ya da yalnız olan bireylerin mevcut sorunları ile yüzleşmek yerine problemlili internet kullanımına yöneldikleri ve bu davranışın bir kısır döngü gibi yalnızlıklarını arttırdığı belirlenmiştir.

Araştırmalar üniversite öğrencilerinin serbest zaman tutumları kapsamında interneti daha fazla oranda kullandıklarını göstermektedir (Niemz, Griffiths & Banyard, 2005; Nalwa & Anand, 2003). Bunun bir

sonucu olarak genç internet kullanıcılarının internet bağımlısı olma riskinin yetişkin kullanıcılardan daha fazla olduğu belirtilmektedir (Chou, Condron & Belland, 2005).

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığını önleyici rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde, öğrencilerin internet kullanımı ve ruh sağlıkları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması bakımından çok önemli görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilere hareketli yaşam modelini geliştirmek için serbest zaman tutum ve davranışlarını pozitif şekilde etkilemede egzersiz davranışı ve rekreatif aktivitelere katılım motivasyonunun artırılması büyük önem arz etmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin serbest zaman tutumları kapsamında problemlerli internet kullanımı ve yalnızlık ilişkilerinin rekreatif aktivitelere katılım açısından incelenmesi planlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır:

- Besyo öğrencilerinin İnternet kullanım süresi, İnternetin var mı, Cinsiyet, Bölüm ve Sosyal paylaşım sitesine üye olma durumuna göre Problemlerli İnternet Kullanımı ve UCLA Yalnızlık arasında anlamlı farklılık vardır.
- Rekreatif aktivitelere katılım Durumuna Göre Problemlerli İnternet Kullanımı ve UCLA Yalnızlık arasında anlamlı farklılık vardır.
- Problemlerli İnternet Kullanımı ve alt boyutları ile UCLA Yalnızlık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Tipi:

Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinde serbest zaman tutumları kapsamında problemlerli internet kullanımı ve yalnızlık ilişkilerinin rekreatif aktivitelere katılım açısından incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışma analitik tipte bir çalışmadır.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor yüksek Okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okullarda okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 314 kadın ve 412 erkek toplam 726 Besyo öğrencileridir. Araştırma öncesi araştırmanın yürütüldüğü kurumlardan yazılı izin alınmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilere anlatılmış ve gönüllü kişiler çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan bireylerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırmada anket uygulama süresi 15 dk. olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada anket formu, Problemlerli İnternet Kullanım Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği 3. Versiyon kullanılmıştır.

### Anket Formu

Anket formu Besyo öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile birlikte internet kullanımı ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından literatür ışığında oluşturulmuştur. Ayrıca formda, öğrencilerin rekreatif aktivite kapsamında spor yapma durumu, hangi aktivitelere katıldıkları, yaş, aile tipi, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi ve meslekleri, günlük internet kullanma süresi, internete en çok bağlandıkları yer, interneti kullanım amaçları gibi bireysel özelliklerine yönelik sorular yer almaktadır.



### **Rekreatif Aktivitelere Katılım Durumu**

Besyo öğrencilerinin Rekreatif aktivitelere katılıma durumlarına ilişkin olarak serbest(bos) zamanlarında herhangi bir fiziksel aktivite yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Aktivitede bulunanların haftada kaç kez ve hangi tür fiziksel aktivite yaptıkları ve ne kadar süre yaptıkları sorusu yer almıştır. Haftada en az 3 gün düzenli olarak rekreatif aktivite kapsamında fiziksel aktivitede bulunanlar değerlendirilmeye alınmıştır.

### **Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği (PIU)**

Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanım düzeylerini ölçmek üzere, internet kullanımının normalden patolojiye uzanan genişlikte yoğunluğunun bir süreklilik gösterdiği sayıtlısından hareketle bireyin kendini ifade etmesine dayalı bir boyutsal ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçek, 33 maddeden ve “internetin olumsuz sonuçları”, “sosyal fayda/sosyal rahatlık” ve “aşırı kullanım” gibi üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişebilecek olup, ölçekten alınabilecek puanların yüksekliği bireylerin internet kullanımlarının sağlıksızlaştığına, onların yaşamlarını olumsuz bir biçimde etkilediğine ve internet bağımlılığı gibi bir patolojiye eğilim oluşturabileceğine işaret etmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ( $\alpha$ ) .94 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu ise 0.3 ile 0.70 arasında ( $p < .001$ ) değişmektedir. Testin tekrar güvenirlik katsayısı 0.81 ve testi yarılama güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur (Ceyhan, Ceyhan & Gürcan, 2007). Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubundan toplanılan verilere ilişkin ölçeği oluşturan üç faktörün iç tutarlılık katsayısı ise sırasıyla .90, .84 ve .73 olarak bulunmuştur.

### **UCLA Yalnızlık Ölçeği**

UCLA yalnızlık ölçeği bireyin genel yalnızlık derecesini belirlemeye yarayan likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek Russell tarafından 1978 yılında geliştirilmiş, 1980 yılında revize edilmiştir. Ölçekte bazı eksiklikler görülmesi üzerine 1996 yılında ölçek tekrar revize edilmiştir. UCLA Yalnızlık Ölçeği 3. Versiyonu geçerlik ve güvenirliği Durak & Durak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı 0.76 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin 3. versiyonu 9 maddesi olumlu yani anlamsal olarak yalnızlık içermeyen, diğer 11 maddesi olumsuz yani anlamsal olarak yalnız bireyleri belirlemeye yönelik toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde sosyal ilişkiler ile ilgili duygu ve düşünce belirten bir durum sunulmakta ve bireylerden bu durumu ne sıklıkta yaşadıklarını dördümlü likert tipi ölçek üzerinden belirtmeleri istenmektedir. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren maddeler hiçbir zaman: 4, nadiren 3, bazen: 2, sık sık: 1 şeklinde; olumsuz yöndeki ifadeleri içeren maddeler bunun tam tersi olarak, hiç yaşamam: 1, nadiren yaşamam: 2, bazen yaşamam: 3, sık sık yaşamam: 4 şeklinde puanlanmaktadır. Bireyin tüm maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her birey için toplam ölçek puanı elde edilmektedir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 4 arasında değiştiği için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir. Puan arttıkça yalnızlık düzeyi artmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi ile test edilmiş ve bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Değişkenler normal dağılım göstermediği için ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Varyans Analizinde anlamlı farkın çıktığı durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarının

arasındaki ilişki (non parametric) korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.01$  ve  $p < 0.05$ . olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bulguların çalışmanın hipotezleri doğrultusunda verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Problemlı İnternet Kullanımı ve Alt Boyut Puanları ile UCLA Yalnızlık Ortalamalarının Karşılaştırılması**

	1. İnternetin Olumsuz Sonuçları	2.Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık	3. Aşırı Kullanım	4. Problemlı İnternet Kullanımı Toplam Puan	UCLA Yalnızlık
Günlük İnternet Kullanma Süresi	.000	.000	.000	.000	,339
İnterneti var mı	.050	,008	,000	,052	,001
Cinsiyet	,325	,005	,158	,177	,518
Bölümler	,047	,039	,640	,143	,008
Sosyal Paylaşımaya üye olma	,000	,000	,000	,000	,005

$P < 0.05^*$ ,  $p < 0.01^{**}$

Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanma süresi ile PIU alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasında günlük interneti 4 saatten fazla kullanan öğrencilerin daha az süre kullananların lehine anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0.05$ ), UCLA Yalnızlık puan ortalamaları günlük interneti 4 saatten fazla kullananların daha yüksek düzeyde görülürken, aralarında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > 0.05$ ).

Besyo öğrencilerinin internete bağlı olanların PIU ve UCLA puanları interneti olmayan ve kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu ve aralarında ise anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ( $p > 0.05$ ).

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre PIU ve UCLA puanlarının daha yüksek görülüp anlamlı farklılığa rastlanmazken, PIO'nın sadece Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Bölümler açısından bakıldığında, Rekreasyon bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre PIU ve UCLA puanlarının daha yüksek olduğu, PIU alt boyutlarından İnternetin Olumsuz Sonuçları ve Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık alt boyutu ve UCLA Yalnızlık aralarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

Sosyal Paylaşımaya üye olma durumuna göre, Sosyal Paylaşımaya üye olan öğrencilerin PIU ve UCLA Yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 2. Rekreatif Aktivitelere Katılım Durumuna Göre Problemlİ İnternet Kullanımı Ve Alt Boyut Puan Ve UCLA Yalnızlık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Alt boyutlar	Aktivite katılım durumu	N	X±Sd	U	p
İnternetin Olumsuz Sonuçları	Evet	360	24,69±10,21	59114,500	<b>,016</b>
	Hayır	366	26,53±11,75		
Sosyal fayda/sosyal rahatlık	Evet	360	15,85±5,85	63639,500	,426
	Hayır	366	16,63±7,11		
Aşırı kullanım	Evet	360	16,10±5,09	63946,500	,493
	Hayır	366	16,37±5,32		
Problemlİ internet kullanımı toplam puan	Evet	360	54,78±17,39	60087,500	<b>,040</b>
	Hayır	366	58,12±20,63		
UCLA Yalnızlık	Evet	360	38,71±9,97	57341,000	<b>,002</b>
	Hayır	366	40,66±9,36		

P&lt;0.05

Besyo Öğrencilerinin Rekreatif aktivite kapsamında spor yapma durumlarına göre internetin olumsuz sonuçları (U=59114,500) alt boyut ve PIU toplam puan ortalamaları (U=60087,500) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır(p<0.05). Ayrıca UCLA Yalnızlık puanların arasında Rekreatif aktivitelere katılanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur(p<0.05). Rekreatif aktivitelere katılmayan öğrencilerin problemlİ internet kullanımı puanları ve Yalnızlık puanları düzenli sportif aktivitelere katılanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

**Tablo 3. Problemlİ İnternet Kullanımı ve UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Birbiriyle İlişkileri**

Değişkenler	1. internetin Olumsuz Sonuçları	2. sosyal fayda/sosyal rahatlık	3. aşırı kullanı m	4. problemlİ internet kullanımı toplam puan	5. UCLA Yalnızlık Ölçeği
1. İnternetin Olumsuz Sonuçları	1				
2. Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık	,695**	1			
3. Aşırı Kullanım	,619**	,526**	1		
4. Problemlİ İnternet Kullanımı Toplam Puan	,907**	,854**	,651**	1	
5. Ucla Yalnızlık Ölçeği	,351**	,334**	,208**	,336**	1

P&lt;0.05\*, p&lt;0.01\*\*

Problemlİ internet kullanımı ölçek puanı ile UCLA Yalnızlık Ölçeği (r=0.336) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (p=0.000).

## TARTIŞMA

Serbest zaman tutumları kapsamında problemlerli internet kullanımı ve yalnızlık ilişkilerinin rekreatif aktivitelere katılım açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin % 38'i günde ortalama bir saat ve daha az, %42.6'sı 2-3 saat arası, % 19,4'u 4 saat ve daha uzun süre internet kullandıklarını belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencileri üzerinde Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, Ata, Akpınar & Kelleci'nin çalışmasında (2011) ortalama 1.93±1.0 saat internet kullandıkları, Ceyhan, Ceyhan & Gürcaın'ın (2007) araştırmasında ise öğrencilerin %32,3'ünün haftada 3-6 saat arası internet kullandıkları, belirlenmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise Rotunda, Kass ve ark. (2003)'nın çalışmalarında internet kullanıcılarının günde ortalama 3.3 saat internette kaldıkları belirlenmiştir. İnternette geçirilen süre açısından bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların internet kullanımının piyasa şartlarında rekabetten dayalı olarak ücretinin uygun olmasının yanında, akıllı telefonların alternatifli fazlalılığı söz konusu olabilmektedir.

Çalışmamızda; problemlerli internet kullanımı ve yalnızlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa bulunmama ile birlikte sadece PIKO'nun Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, erkeklerin puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bizim bu bulgumuzun destekler nitelikte yani erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemlerli internet kullanımı davranışlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalara rastlanmıştır (Bulut Serin, 2011; Morahan-Martin & Schumacher, 2000; Çelik & Odacı, 2012; Tekinarslan & Gürer, 2011; Odacı & Kalkan, 2010). Bazı araştırmalarda ise; cinsiyet açısından PIKO ile herhangi bir farklılık bulunmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Odacı ve Çelik, 2011; Davis, Flett & Beser, 2002; Ceyhan, Ceyhan & Kurtıylmaz, 2009; Hardie & Yi-Tee, 2007).

İnternet kullanımı günümüzde kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında gün geçtikçe artış göstermektedir. Bunun nedeni olarak, gelişen teknoloji, bilgisayara ve internete erişimin kolaylaşması, eğitim, eğlence, iletişim ve alışveriş gibi daha birçok alandaki gereksinimlerin internet aracılığı ile giderilmesi gibi unsurlar kadın ve erkek öğrenciler için bilgisayarı vazgeçilmez kılmaktadır.

Çalışmamızda öğrencilerin günlük internet kullanım süresi arttıkça problemlerli internet kullanımlarının da arttığı belirlenmiştir. Bir takım çalışmalarda fazla internet kullananların problemlerli internet kullanma eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir (Niemz, Griffiths & Banyard, 2005; Odacı ve Kalkan, 2010; Odacı & Çelik 2011). Caplan (2003) sosyal anksiyetesi olan bireylerin yüz yüze iletişime girmekte zorluk yaşadığını buna rağmen çevrimiçi sosyal etkileşimde kendilerini daha rahat ve daha güvenli hissettiklerinin ileri sürmüştür.

Bizim çalışmamızda sosyal paylaşım sitesine üye olanların daha fazla internet kullandıkları ve yalnızlık skorlarının paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer yandan sosyal paylaşım sitesine üye olmayanlarda PIU olması katılımcıların eposta okuma, müzik dinleme, oyun oynama, araştırma yapma gibi diğer amaçlarla interneti fazla kullanmalarına bağlı olabileceği düşünülmüştür. Çalışmamızda öğrencilerin problemlerli internet kullanımı ölçek puanı ile UCLA yalnızlık ölçek puanı arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ( $p=0.000$ ). Bu bulgulara göre öğrencilerde problemlerli internet kullanımı arttıkça yalnızlığın da arttığı söylenebilir.

Caplan (2007) çalışmasında çevrimiçi sosyal etkileşim tercihi ile yalnızlık arasındaki ilişkide sosyal anksiyetenin daha etkin değişken olduğunu savunmuştur Odacı ve Kalkan (2010) problemlerli internet kullanımı ile yalnızlık, iletişim kaygısı, ve flört kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlemişlerdir. Davis'e (2001) göre yalnız ve depresif bireyler yüz yüze iletişime göre çevrimiçi etkileşimi daha fazla tercih etmektedir. Böyle kişiler internet aracılığı ile iletişime daha fazla zaman



ayırdıkları için internet başında geçirilen zamanı kısıtlama konusunda sıkıntı yaşayabilirler. Ceyhan ve Ceyhan (2008) yaptığı çalışmada PIU temel değişkenleri açısından yalnızlığın temel değişken olduğu bulunmuştur. Kim, LaRose, Peng (2009) PIU yalnızlığın bir neden mi yoksa sonuç mu olduğunu araştırdıkları çalışmada sosyal becerileri yetersiz olan ya da yalnız olan bireylerin mevcut sorunları ile yüzleşmek yerine problemleri internet kullanımına yöneldiklerini ve bu davranışın bir kısır döngü gibi yalnızlıklarını arttırdığını belirlemişlerdir.

Diğer yandan İnternet, yalnız bireylerin diğer kişiler ile etkileşim kurmaları için ideal bir sosyal ortam sağlamaktadır (Morahan ve Schumacher; 2003). Sanal alemde fiziksel varlığın olmaması, kişilerin internette gizlice dolaşabilmeleri, kullanıcılara iletişim kuracakları kişi ya da kişileri seçme olanağı verir. İnternet kullanımı, aynı zamanda yalnız bireylerin yalnızlıktan kaynaklanan streslerini azaltmak ve kısmen de olsa olumsuz duygularını gidermek amacıyla yöneldikleri bir kaçış yolu olarak da görülebilir.

Çalışmamızda serbest zaman tutum kapsamında rekreatif aktivitelere katılmayan öğrencilerin, rekreatif aktivitelere düzenli olarak katılan öğrencilere göre problemleri internet kullanımı puanlarının ve yalnızlık duygularını yaşamaları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Düzenli olarak rekreatif aktiviteler kapsamında spor yapan öğrencilerin PIU kullanımı puanlarının düşük olması bu öğrencilerin sanal ortam yerine gerçek ortamda bir aktivitede bulunmaları, düzenli bir hayatlarının olması, takım arkadaşları ile sosyal paylaşımlarının daha fazla olması ile düşünülebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada Besyo öğrencilerinin serbest zaman tutumlarını daha çok internet kullanımında geçirdikleri ve gün içinde internet kullanım süresi fazla olan öğrencilerin patolojik düzeyde bağımlılığa karşı eğilim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda da yalnızlıkları yüksek düzeyde arttığı ve pozitif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda bu durumun sadece olumsuz psikolojik etkisinin yanında sedanter davranışın artması ile birlikte fazla kilo ve obez riskini de arttırdığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda düzenli spor yapmayan ve rekreatif etkinlik kapsamında fiziksel aktivitede bulunmayan, sosyal bir paylaşım sitesine üye olan üniversite öğrencilerinin PIU açısından riskli grubu oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmamızın elde edilen bulgular hipotezlerimizi destekler niteliktedir.

Fiziksel ve aynı zamanda da ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirebilmemiz için özellikle üniversitelerde sedanter yaşamın aksine sportif amaçlı rekreatif aktivitelere yönelik katılım motivasyonlarını geliştiren stratejiler ve cazip organizasyonların yapılması zorunlu kılınmaktadır. Bu bağlamda sosyal ve sportif aktivitelerin artırılması, öğrencilerin fiziksel aktivite ve spor yapabilecekleri sportif alanların oluşturulması, cazip, ilgi çekici organizasyonların düzenlenmesi ile mümkün olabilecektir. Gelecekte problemleri internet kullanımını önlem için gençlerin serbest zaman tutumlarının belirlenmesinde sportif amaçlı rekreatif aktivitelere katılım motivasyonunu arttıracak programların yapılması ve dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

## KAYNAKLAR

1. Ata, E.E., Akpınar, Ş., & Kelleci, M. (2011). The Relationship between Students Problematic Internet Usage and Their Anger Expression Manner. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(4), 473-480
2. Beard, K. W. & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4, 377-383.
3. Bulut Serin, N. (2011). An Examination Of Predictor Variables For Problematic Internet Use. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3), 54-62.
4. Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625-648.
5. Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721-736.
6. Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234-242.
7. Ceyhan, A. , & Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression, and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 11(6), 699-701.



8. Ceyhan, A.A., Ceyhan, E. & Kurtyılmaz, Y. (2009). Non-problematic and problematic features of college students with Internet use. The 5th International Balkan Educational and Science Congress Edirne, Türkiye, Ekim 1-3, 2009
9. Ceyhan, E., Ceyhan, A.A. & Gürcan, A. (2007). The validity and reability of the Problematic Internet Use Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 387-416.
10. Chou, C., Condrón, L. & Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 363-388.
11. Çelik, Ç.B. & Odacı, H. (2012). The predictive role of self-esteem and self-perception on problematic Internet use. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 433-441
12. Morahan, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
13. Davis, R.A., Flett, G.L., & Besser, A. (2002). Validation of a new measure of problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology & Behavior*, 5, 331-346.
14. Genuis, S. J., & Genuis, S. K. (2005). Implications of cyberspace communication: a role for physicians. *Southern Medical Journal*, 98, 451-455.
15. Goldberg, I. (1997). Ivan Goldberg discusses "Internet addiction". <http://www.psycom.net/> Accessed 03.11.09.
16. Gönül, A.S. (2002). Pathological internet use (Internet dependency/abuse). *New Symposium*, 40, 105-110.
17. Grohol, J. (1999). *Internet addiction guide* available at: <http://psychcentral.com/netaddiction/>.
18. Gross, E. F., Juvonen, J., & Gable, S. L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75-90
19. Hardie, E., & Yi-Tee, M. (2007). Excessive internet use: the role of personality, loneliness and social support networks in internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society*, 5(1), 33-47.
20. Kim, J, LaRose, R. & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: the relationship between Internet use and psychological well-being. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 451-455.
21. Lavin, M. J., Yuen, C. N., Weinman, M., & Kozak, K. (2004). Internet dependence in the collegiate population: the role of shyness. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 379-383
22. Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
23. Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior* 19, 659-671.
24. Nalwa, K., & Anand, A.P. (2003). Internet addiction in students: a cause of concern. *Cyberpsychology and Behavior*, 6, 653-656
25. Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P, (2005). Prevalence of pathological internet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (GHQ), and disinhibition, *Cyberpsychology and Behavior*, 8: 562-570.
26. Odacı, H. & Çelik, Ç. .B. (2011). Relationship between university students' problematic internet use and their academic self-efficacy, academic procrastination, and eating attitudes. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011 Fırat University, ELAZIĞ- TURKEY
27. Odacı, H. & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computer & Education*, 55, 1091-1097.
28. Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. & Kalyoncu, Ö. (2007). Internet Addiction: Clinical aspects and treatment strategies. *Journal of Dependence*, 8, 36-41 (In Turkish).
29. Rotunda, R., Kass, S.J., Sutton, M.A. & Leon, D.T. (2003). Internet use and misuse: Preliminary findings from a new assesment instrument. *Behaviour Modification*, 27(4), 484-504.
30. Scherer, K. (1997). College life online: healthy and unhealthy internet use. *Journal of College Student Development*, 38, 655-664.
31. Shapira, N.A., Goldsmith, T.D., Keck, P.E., Khosla, U.M., & McElroy, S.L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57, 267-272.
32. Swickert, R., Hittner, J. B., Haris, J. L. & Herring, J. A. (2002). Relationships among Internet use, personality, and social support. *Computers in Human Behavior* 18, 437-451
33. Tekinarslan, E. & Gürer, M.D. (2011). Problematic internet use among Turkish university students: A multidimensional investigation based on demographics and Internet activities. *International Journal of Human Science*, 8 (1), 1028-1051.
34. Whang, S., Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: a behavior sampling analysis on Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 6, 143-150.

### Extended Abstract

The aim of the present study is to find out the purpose and prevalence of the internet usage among physical education and sport students, and to study some individual variables such as loneliness in relation to. The Internet has become the leading tool of communication in the 21st century. With a gradual increase in the public use of the Internet and widening differences in user profiles, it has become inevitable to study both the negative effects of the Internet and its positive contributions, such as sharing knowledge and facilitating communication between people (Odacı and Kalkan 2010).

Internet use may be beneficial or benign when kept to 'normal' levels, however, high levels of internet use which interfere with daily life have been linked to a range of problems, including decreased psychosocial wellbeing, relationship breakdown and neglect of domestic, academic and work responsibilities (Gonul 2002; Hardie and Yi-Tee 2007). The sample consisted of 726 university students, 314 female and 412 male, from 4 state universities (Ege University, Celal Bayar University, Adnan Menderes University and Muğla Sıtkı Koçman University) province of Izmir, Aydın, Manisa and Mugla in Turkey. The study data were collected with a Questionnaire Form, Problematic Internet Use Scale, UCLA Loneliness Scale (Version 3), The form included questions about the socio-demographic characteristics of the students and their routines of Internet use and it was designed by the researchers in accordance with the recent literature (Ata et al. 2011; Odaci and Celik 2012; Odaci and Kalkan 2010). The questionnaire form included questions about their age, family type, financial status, educational status and professions of their parents, Daily duration of Internet use, most favorite web pages, and favorite place for access to the Internet and purposes of Internet use. Problematic Internet Use Scale (PIUS); Ceyhan et al. (2007) developed a dimensional scale to grade levels of Internet use for students based on the self-reporting of individuals with the assumption that the intensity of Internet use ranges from normal to pathologic. The scale included three sub dimensions, negative results of Internet use, social benefit/social comfort and overuse, and 33 items. The scale scores vary from 33 to 165 and higher scores illustrate unhealthy use of the Internet, which may result in Internet addiction. UCLA Loneliness Scale; The UCLA Loneliness Scale is a likert-type self-reporting scale that measures general levels of loneliness. The scale was developed by Russell in 1978 and it was revised in 1980. The scale was revised again in 1996 to correct some gaps. Reliability and validity of the UCLA Loneliness Scale (Version 3) were tested by Durak and Durak(2010) and the internal consistency was found to be 0.86. Version 3 includes a total of 20 items, 9 positive items, which don't directly refer to loneliness, and 11 negative items, which deliberately measure loneliness of individuals. Each item of the scale presented a situation concerning an emotion or idea about social relations and the participants are asked to scale how often they experience such situations on a 4-point likert scale. Positive items are scaled as never-4, seldom- 3, sometimes-2 and often-1, while negative items are scaled as never-1, seldom-2, sometimes- 3 and often-4. The total scale score equals the sum of each point and the lowest score is found to be 20, while the highest score is 80 with higher scores illustrating higher levels of loneliness. The study data were analyzed with the SPSS 16.00 package program. The distribution of data was tested with the Kolmogorov-Smirnov Test and Shapiro-Wilk Test and it was found that all variables were not distributed normally. Due to the fact that variables were not distributed normally, binary comparisons were conducted with the Mann-Whitney U Test and multiple variables were tested with the Kruskal-Wallis one-way analysis of variance. When a meaningful difference was found between multiple variables in the Kruskal-Wallis one-way analysis of variance, the Bonferroni Correction for the Mann Whitney U Test was conducted to specify the source of differences between groups. The correlation between scales and sub-dimensions was investigated with relational correlation analysis. As a result of the research, The results of this study affirmed that there was a positive correlation between the PIU scores and the UCLA Loneliness scale. Esen et al. (2013) studied a meaningful relationship between internet use and UCLA loneliness scores. It has been found that university students with a higher score on internet use have a higher degree of loneliness. Swickert et al. (2002) studied the correlation. Male students had higher than female students total PIUS scores. The results also illustrated that there was a statistically significant difference in total PIUS scores according to having a social network account. The study results are considered to inspire further research and clinical practices to map out risk groups and to develop preventive interventions and treatment strategies. In addition, the study findings showed that university students who were frequent Internet users, didn't participate in Recreation activity and physical activities regularly and didn't have a social network account. Finally, the results of the current study suggested additional directions for future researches; they further illustrate the need for more detailed, parsimonious PIU. It is strongly suggested that quantitative and qualitative studies be conducted with larger samples.

## KKTC İLKOKULLARINDA OKUL-VELİ MEMNUNİYETİ (YEDİDALGA ÖRNEĞİ)

### SCHOOL-PARENTS SATISFACTION IN TRNC PRIMARY SCHOOLS (THE SAMPLE OF YEDİDALGA)

Cemal ÇAMLICA

Yedidalga İlkokulu Sınıf Öğretmeni, Güzelyurt-KKTC

[ccamica74@gmail.com](mailto:ccamica74@gmail.com)

#### Özet

Araştırma Literatür taraması ile veli görüşlerini almak üzere anket kullanılmıştır. Araştırmada 48 veli görüşü alınmıştır. Anketten elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanılarak 15 başlık altında gruplandırılarak ilgili tablolarda sunulmuştur. Veliler; okulu, öğretmenleri, okul idaresini ve çalışanları şöyle değerlendirilmiştir: Ulaşılabilirlik ve İletişim, İlgili İstek ve Önerilerine Önem verme, Güvenlik, Kararlara Katılım, Öğrenci İşleri, Ders Programıyla İlgili Yürütülen Faaliyetler, Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri, Sınıf Atmosferi, Ders Araç ve Gereçleri, Ders Arası-Teneffüsler, Okulun Fiziki Ortamı, Okulun Kantini, Sosyal-Kültürel ve Sportif Faaliyetler, Değerlendirme /Ödül, Teşekkür ve Takdir Belgeleri, Olumlu Davranış Kazanma ve Eğitim konularında her zaman memnun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Memnuniyeti, Öz değerlendirme

#### Abstract

Questionnaires were utilized to cumulate the opinions of the parents under the scope of Research Literature scanning. Total of 48 parents were interviewed. The results are distributed under 15 titles into group via processing data through frequency and percentage. The parents have assessed the school, the teachers, and the school administrations and staff as such: They have commonly emphasized their appreciation in regards to accessibility and communication, showing importance to relevant requests and recommendations, security, participation to decisions, students affairs, activities operating relevant to the curriculum, Learning/Teaching methods and techniques, the class atmosphere, course utilities, course breaks, the physical environment of the school, the canteen, the social-cultural and sportive activities, assessment/award, certificates of appreciation and honor, gaining positive behavioral habits and education.

**Key Words:** School Appreciation, Self-Assessment.

#### Giriş

KKTC kurulduğundan beri eğitim-öğretimde yeniden yapılanma arayışları süreklilik göstermektedir. KKTC’de 110 ilkokul bulunmaktadır. Yedidalga İlkokulu KKTC’nin en batısındaki Yedidalga, Bademliköy ve Yeşilirmak olmak üzere üç yerleşim yerine hizmet sunmaktadır. Okulumuzda Liderlik ön plandadır. Veli, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi “ben” yerine “biz” diyerek çalışmalarını buna göre yapmaktadır.

Okul Aile Birliği, Kantin işletmecisi, temizlik görevlileri kendi sorumluluk alanlarında liderdirler. Okul Yöneticisi TKY(Toplam Kalite Yönetimi), İKS (İlköğretim Kurum Standartları) ve Öz değerlendirme Yurt dışı seminerlerine katılmış olup bu konuda çalışanları bilgilendirmektedir. Okulumuzun Vizyonu; Çağdaş Eğitim Anlayışlarını Hedef alarak KKTC’nin en başarılı okulu olmaktır. Bunun için de Kıbrıs Türk Kültürü gelenek ve göreneklerine sahip çıkan, Dünyadaki kültür çeşitliliğini bilen, özgüveni yüksek, yeteneklerinin farkında olan bireyler yetiştirme öncelikli amaçlarımızdır. Okulumuzun Misyonu; “Her şey çocuklar için” ilkesinden hareketle çocuklarımıza saygı duymak ve onları anlamak, yetenekleri doğrultusunda en iyi biçimde yetiştirmek, araştıran, sorgulayan, düşünen, düşündüğünü ifade edebilen akılcı bireyler yetiştirmektir.

Yedidalga İlkokulu 100 öğrenci, 70 veli, 12 öğretmen, 1 müdür, 2 hizmetli bir kantinci, 1 yardımcı öğretmenden oluşmaktadır. Veli memnuniyetine ilişkin okulla ilgili yapılan öz değerlendirmenin amacı veli memnuniyetini belirlemek, ihtiyaç dahilinde memnuniyeti artırıcı önlemler almaktır. Araştırmanın KKTC ilkokullarında ilk kez yapılmış olması diğer ilkokullara da örnek teşkil etmesi ve öz değerlendirmenin öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışan boyutuyla da uygulanmasını teşvik etme açısından önemlidir. Araştırmada literatür taraması ile anket tekniği kullanılarak 48 veli görüşü alınmıştır. Anketten elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanılarak 15 başlık altında gruplandırılır

İlgili tablolarda sunulmuştur. Veliler okulu, öğretmenleri, okul idaresini ve çalışanları şöyle değerlendirilmiştir : Ulaşılabilirlik ve İletişim, İlgili İstek ve Önerilerine Önem verme, Güvenlik, Kararlara Katılım, Öğrenci İşleri, Ders Programıyla İlgili Yürütülen Faaliyetler, Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri, Sınıf Atmosferi, Ders Araç ve Gereçleri, Ders Arası-Teneffüsler, Okulun Fiziki Ortamı, Okulun Kantini, Sosyal-Kültürel ve Sportif Faaliyetler, Değerlendirme /Ödül, Teşekkür ve Takdir Belgeleri, Olumlu Davranış Kazanma ve Eğitim konularında her zaman memnun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

### AMAÇ

Yapılan çalışma ile Yedidalga İlkokulu velilerinin okul memnuniyetinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### ÖNEM

Veli memnuniyetinin belirlenmesi okulun vizyon ve misyonunun sürekliliği açısından önemlidir.

### YÖNTEM

Araştırmada anket kullanılarak velilerin görüşleri alınmış, veriler frekans ve yüzde kullanılarak değerlendirilmiş, elde edilen bulgulara dayanarak yorumlanmıştır. Araştırmada yer alan okulun, 100 öğrencisi 70 de velisi bulunmaktadır. Velilerin hepsine anketler zarflanarak çocukları aracılığı ile gönderilmiş ve tekrar zarflanarak okula göndermeleri istenmiştir. Yapılan çalışmada 48 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin 9 tanesinde konulara ilişkin birden fazla düzey belirtildiği için, 7 tanesi doldurulmadan geri gönderildiği için ve 6 tanesinde ise bir çok konuya ilişkin görüş belirtilmediği için değerlendirilmeye alınmamıştır.

**Tablo 1. Velilerin Okulla İletişim Durumuna İlişkin Bulgular**

ULAŞABİLİRLİK ve İLETİŞİM	Hiçbir Zama		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenlere ihtiyaç duyduğum an rahatlıkla ulaşabilir ve görüşebilirim.	---	----	2	4.16	2	4.16	3	6.25	41	85.41
2.Okul müdürüne/yardımcılarına ve okul idaresine ihtiyaç duyduğum an rahatlıkla ulaşabilirim.	---	---	5	10.41	5	10.41	2	4.16	36	75.00
3.Veli açısından bilinmesi gereken bilgiler zamanında açıklanır.	----	----	---	--	8	16.66	7	14.58	33	68.75
4. Okula telefon ettiğinde muhatap bulurum.	1	2.08	3	6.25	4	8.33	4	8.33	36	75.0

Tablo 1’den de görüldüğü gibi velilerin %85.41’i öğretmenlere ihtiyaç duydukları zaman rahatlıkla ulaşıp görüşebildiklerini, %75’i okul müdürü veya okul idaresine ihtiyaç duydukları zaman rahatlıkla ulaşabildiklerini, okula telefon ettiği zaman kendileriyle ilgilenecek birini bulabildiklerini, %68.75’i kendileri açısından bilinmesi gereken bilgilerin zamanında açıklandığını belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlere bakıldığı zaman velilerin okulla her zaman iletişim kurma konusunda ulaşılabilirlik ve iletişim konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir.



**Tablo 2. Velilerin Okulla İlgili İstek ve Önerilerine İlişkin Bulgular**

	Hiçbir Zaman	Arasıra	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f %	f %	f %	f %	f %
1.Öğretmenlere ilettiğim sorunlar, dikkatle dinlenir ve sorunun çözümüne gayret gösterilir.	---	1 2.08	4 8.33	4 8.33	39 81.25
2.Okul yönetime ilettiğim sorunlar ,dikkatle dinlenir ve sorunun çözümüne gayret gösterilir.	1 2.08	2 4.16	4 8.33	8 16.66	33 68.75
3.Okulda veli olarak bizlerin görüşleri dikkate alınır.	1 2.08	2 4.16	2 4.16	6 12.5	37 77.08

Tablo 2’den de görüleceği gibi velilerin %81.25 gibi bir çoğunluğu öğretmenlere ilettikleri sorunların her zaman dikkate alındığını ve çözüm için gayret gösterdiklerini, %77.08’i okulda veli olarak görüşlerinin her zaman dikkate alındığını ve %68.75’i de okul yönetimine ilettikleri sorunların her zaman dikkate alınıp sorunlarının çözümüne gayret gösterildiğini ifade etmişlerdir. Velilerin öğretmenlerle, okul yönetimiyle sürekli iletişim içinde olduğu kendi görüşlerinin alınmasından ve görüşlerine değer verilmesinde memnun oldukları söylenebilir.

**Tablo 3. Okula Karşı Güvenirlilik Duygusuna İlişkin Bulgular**

GÜVENLİK	Hiçbir Zaman	Arasıra	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f %	f %	f %	f %	f %
1.Okulun öğretmenlerine her zaman güvenirim.	---	---	2 4.16	3 6.25	43 89.58
2.Okul müdürüne ve okul idaresine güvenirim	---	---	2 4.16	4 8.33	42 87.5
3.Okulun diğer personeli güvenilirdir.	---	1 2.08	6 12.5	2 4.16	39 81.25
4.Okul yönetiminin öğrencilerle ilgili aldığı kararlara güvenirim	----	1 2.08	2 4.16	2 4.16	43 89.58
5.Okulda yeterli güvenlik önlemleri alınmaktadır	1 2.08	2 4.16	4 8.33	10 20.33	31 64.58

Tablo 3’ten de görüleceği gibi velilerin %89.58’i okulun öğretmenlerine ve okul yönetiminin öğrencilerle ilgili aldığı kararlara her zaman güvendiğini, %87,5’i okul müdürüne ve okul idaresine her zaman güvendiğini, %81.25’i okulun diğer personeline her zaman güvendiğini , %64.58’i okulda yeterli güvenlik önlemlerinin her zaman alındığını belirtmişlerdir. İfadelere bakıldığı zaman ideal duruma ulaşabilmek açısından okulda alınan güvenlik önlemlerinin biraz daha artırılması gerektiği söylenebilir.



**Tablo 4. Okulla İlgili Alınan Kararlarda Velilerin Katılım Durumuna İlişkin Bulgular**

KARARLARA KATILIM	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulda kararlar alınırken veli görüşleri de dikkate alınır	1	2.08	3	6.25	7	14.58	8	16.66	29	60.41
2.Okul aile birliği velileri temsil edebilmektedir	2	4.16	2	4.16	3	6.25	5	10.41	36	75.0
3.Sınıfta öğrenciyi ilgilendiren konulara ilişkin alınacak kararlarda öğretmen bizim görüşümüzü alır	1	2.08	5	10.41	7	14.58	5	10.41	30	62.5
4.Okulun vizyonunu biliyor ve paylaşıyorum	1	2.08	2	4.16	8	16.66	7	14.58	30	62.5

Tablo 4'ten görüleceği gibi okulla ilgili alınan kararlara katılım durumuna ilişkin velilerin %75'i okul aile birliğinin tüm velileri her zaman temsil edebildiğini, %62.5'i sınıfta öğrenciyi ilgilendiren konulara ilişkin alınacak kararlarda öğretmenin velilerin görüşlerini de her zaman aldığını, %60.41'i okulda kararlar alınırken kendi görüşlerinin de her zaman dikkate alındığını belirtmişlerdir. Velilerin kararlara katılımının yüksek olması kararların uygulanmasında da daha etkili olacağı söylenebilir.

**Tablo 5. Velilerin Öğrenci İşleriyle İlgili Sunulan Hizmete İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular**

ÖĞRENCİ İŞLERİ	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulun öğrenci işlerinde güler yüzle karşılarız	---	---	1	2.08	4	8.33	3	6.25	40	83.33
2.Okulda öğrenci sağlık sorunu yaşandığında gerekli hassasiyet gösterilir	1	2.08	1	2.08	2	4.16	5	10.41	39	81.25
3.Öğrenci kayıt-kabul işlemleri, gerektiğinde alınacak nakil, öğrenci belgesi vb. belgeler zamanında düzenlenir	---	---	---	---	---	---	5	10.41	43	89.55

Tablo 5'ten de görüleceği gibi öğrenci işleriyle ilgili sunulan hizmet için velilerin %89.55'i çocuklarının kayıt-kabul işlemleri, alınacak nakil, öğrenci belgesi vb. belgelerin her zaman zamanında düzenlendiğini, %83.33'ü okulun öğrenci işlerinde her zaman güler yüzle karşılandıklarını, %81.25'i okulda öğrencilerle ilgili sağlık sorunu yaşandığı zaman gerekli hassasiyetin her zaman gösterildiğini belirtmişlerdir.

**Tablo 6. Velilerin Okulda Ders Programıyla İlgili Yürütülen Faaliyetlere İlişkin Görüşleri**

EĞİTİM/ÖĞRETİM FAALİYETLERİ(DERS PROGRAMLARI)	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulda çocuklarımızın kazandığı bilgiler, günlük hayatta ve/veya daha sonraki öğrenim	---	---	1	2.08	4	8.33	2	4.16	41	85.41

hayatında kullanabilecekleri niteliktedir.					
2.İşlenen konular öğrencinin düzeyine uygundur	---- ----	1 2.08	4 8.33	2 4.16	41 85.41
3.Derslerin işlenişi için yeterli süre ayrılmıştır	-- ---	--- ---	3 6.25	5 10.41	40 83.33
4.Derslerin içeriği öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir	--- ---	3 6.25	5 10.41	3 6.25	37 77.08

Tablo 6'dan da görüldüğü gibi okulda ders programıyla ilgili yürütülen faaliyetlere velilerin %85.41'i çocuklarının okulda kazandığı bilgilerin her zaman , günlük hayatta ve/veya daha sonraki öğrenim görebilecekleri nitelikte olduğunu, işlenen konuların her zaman öğrencinin düzeyine uygun olduğunu, %83.33'ü derslerin işlenişi için her zaman yeterli sürenin ayrıldığını, %77.08'i de derslerin içeriğinin her zaman öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir. Görüşlerden anlaşılacağı gibi veliler çocuklarının öğretim-öğretim faaliyetleriyle çok yakından ilgilendiklerini göstermektedir.

**Tablo 7. Ders Programlarıyla İlişkili Olarak Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular**

EĞİTİM/ÖĞRETİM PROGRAMLARI(ÖĞRENME/ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ)	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Derslerin işlenişinde farklı yöntemler kullanılmaktadır	1	2.08	3 6.25		3 6.25		7 14.58		34 70.83	
2.Öğrencilere öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır	---	---	1	2.08	4	8.33	5 10.41		38 79.16	
3.Öğrenilen teorik bilgiler(deneyler, projeler, ödevler vb. yöntemlerle) uygulaması da gösterilmektedir	---	--	---	--	7 14.58		5 10.41		36 75	

Tablo 7'den de görüleceği gibi ders programlarıyla ilgili olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin velilerin %79.16'sı öğrencilere her zaman öğrenme ve başarıma fırsatı tanındığını, %75'i öğrenilen teorik bilgilerin her zaman uygulamasının ( deneyler, projeler, ödevler vb. yöntemlerle) da gösterildiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler ışığında velilerin çocuklarının öğrenme ve başarıma istekliliğini, öğrendiklerini transfer etme becerisini de takip ettikleri ve bu konuda bilgili oldukları söylenebilir.

**Tablo 8. Sınıf Atmosferi İle İlgili Bulgular**

EĞİTİM/ÖĞRETİM FAALİYETLER (SINIF ATMOSFERİ)	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Çocuğumuz anlamadığı birşeyi öğretmenine rahatlıkla sorabilir.	--	---	3 6.25		3 6.25		4 8.33		38 79.16	
2.Çocuğumuz sınıfta görüş ve önerilerini rahatlıkla dile getirebiliyor.	--	---	2 4.16		4 8.33		5 10.41		37 77.08	

Tablo 8'den de görüleceği gibi velilerin %79.16'sı çocuklarının sınıfta anlamadığı bir şeyi her zaman rahatlıkla öğretmenine sorabildiğini, %77.08'i çocuklarının sınıfta görüş ve önerilerini her zaman rahatlıkla dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıfın havasına bakıldığı zaman çocuklarla öğretmenler arasında kurulan iletişimin çocukların kendine özgüvenini geliştirici ve demokratik ortamı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

**Tablo 9. Velilerin Derslerde Kullanılan Araç-Gereçlerine İlişkin Görüşleri**

EĞİTİM/ÖĞRETİM FAALİYETLERİ(Ders Araç ve Gereçleri)	Hiçbir Zaman		Arasır a		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders kitapları işlenen konuya uygun olarak seçilmiştir.	--	---	--	---	1	2.08	10	20.38	37	77.08
2.Derslerde konuya göre uygun araç gereçler kullanılmaktadır.	---	---	---	--	7	14.58	3	6.25	38	79.16
3.Sınıfta veya laboratuvarlarda yeterli araç gereç bulunmaktadır.	---	---	2	4.16	8	16.66	9	18.75	29	60.41
4.Var olan ders araç ve gereçleri aktif biçimde kullanılmaktadır.	--	---	2	4.16	4	8.33	9	18.75	33	68.75

Tablo 9'dan da görüleceği gibi velilerin %79.16'sı derslerde her zaman konuya uygun araç-gereç seçildiğini, %77.08'i der kitaplarının her zaman işlenen konuya uygun olarak seçildiğini, %68.75'i var olan araç ve gereçlerin her zaman aktif biçimde kullanıldığını, %60.41'i ise sınıf veya laboratuvarlarda her zaman yeterli araç-gereç bulunduğunu belirtmişlerdir. Velilerin ; çocukların yaparak yaşayarak öğrenme, gözlem ve deney yoluyla öğrenme, derslerin işlenişiyile ilgili etkinlikleri yakından takip ettikleri söylenebilir.

**Tablo 10. Ders Aralarında Kullanılan Dinlenme ve İhtiyaç Giderme Süresine İlişkin Bulgular**

DERS ARASI(TENEFFÜSLER)	Hiçbir Zaman		Arasır a		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders araları(teneffüs) zaman açısından yeterlidir	---	---	1	2.08	2	4.16	5	10.41	40	83.33
2.Ders aralarında dinlenme imkanı bulmaktadır	--	---	1	2.08	8	16.66	5	10.41	34	70.83
3.Ders aralarında öğrenciler ihtiyaçlarını giderebilmektedir	---	--	-----	-----	4	8.33	5	10.41	39	81.25

Tablo 10'dan da görüleceği gibi velilerin %83.33'ü çocuklarının ders aralarının zaman açısından her zaman yeterli olduğunu, %81.25'i ders aralarında öğrencilerin ihtiyaçlarını her zaman giderebildiklerini, %70.83'ü ders aralarında her zaman dinlenme imkanı bulduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 11. Okulun Fiziki Ortamına İlişkin Bulgular**

OKULUN FİZİKİ ORTAMI	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulun binası ve diğer fiziki mekanlar yeterlidir	2	4.16	2	4.16	5	10.41	6	12.5	33	68.75
2.Sınıflarımız ders işlemeye uygundur	---	-	1	2.08	3	6.25	7	14.58	37	77.08
3.Okulumuzun masa, sandalye, sıra, mobilya vb. eşyanın yerleşim biçimi(ergonomi) güzeldir	--	--	2	4.16	-----	-----	7	29.16	32	66.66
4.Okulun içi ve dışı temizdir	2	4.16	-----	-----	2	4.16	11	22.91	33	68.75

Tablo 11'den de görüleceği gibi velilerin %77.08'i okulun fiziki yapısına ilişkin sınıfların her zaman ders işlemeye uygun olduğunu, %68.75'i okulun içi ve dışının her zaman temiz olduğunu, okulun binası ve diğer mekanlarının her zaman yeterli olduğunu, %66.66'sı okulun masa, sandalye, sıra, mobilya gibi eşyaların yerleşim biçiminin her zaman ergonomik ve güzel olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 12. Velilerin Okul Kantini Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular**

OKULUN KANTİNİ	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okul kantininde satılan malzemeler kaliteli ve güvenlidir	--	--	3	6.25	8	16.66	6	12.5	31	64.58
2.Okul kantinde satılan gıda ürünleri sağlıklıdır	1	2.08	3	6.25	7	14.58	7	14.58	30	62.25

Tablo 12'den de görüleceği gibi velilerin %64.58'i okul kantininde satılan malzemelerin her zaman kaliteli ve güvenilir olduğunu, %62.25'i de okul kantininde her zaman sağlıklı gıda ürünlerinin satıldığını belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarının sağlıklı beslenmeleri konusunda titizlik gösterdikleri, neler satın aldıklarını denetledikleri ve sağlıklı beslenme konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.

**Tablo 13. Okulda Düzenlenen Sosyal-Kültürel ve Sportif Faaliyetlere İlişkin Görüşleri**

SOSYAL-KÜLTÜREL ve SPORTİF FAALİYETLER	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okulumuzda yeterli miktarda sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmektedir	1	2.08	3	6.25	2	4.16	16	33.33	26	54.16
2.Okulumuzda yeterli miktarda sportif faaliyetler düzenlenmektedir	1	2.08	4	8.33	7	14.58	13	27.08	23	47.91
3.Düzenlenen bu faaliyetlere katılımında herkese fırsat tanınmaktadır	1	2.08	1	2.08	4	8.33	9	18.75	33	68.75
4.Düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri beğeniyorum	1	2.08	2	4.16	7	14.58	7	14.58	31	64.58

Tablo 13'ten de görüleceği gibi velilerin %68.75'i okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımında herkese her zaman fırsat tanındığını, %64.58'i düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri her zaman beğendiklerini, %54.16'sı okulda her zaman yeterli miktarda sosyal, kültürel faaliyetler düzenlendiğini, %47.91'i ise okulda her zaman yeterli miktarda sportif faaliyetler düzenlendiğini belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarının sosyal yaşamında spor ve kültürel etkinliklere katılmasının önemini farkında olduklarını ve okulun etkinliklerini yakından takip ettikleri söylenebilir.

**Tablo 14. Öğrencilerin Değerlendirilmesi Durumuyla İlgili**

DEĞERLENDİRME, ÖDÜL, TEŞEKKÜR ve TAKDİR BELGELERİ	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi (Not verme, karne vb.) objektif ve geçerlidir	3	6.25	---	---	2	4.16	5	10.41	38	79.16
2.Okulda her türlü ödüllendirme objektif ölçütlere göre yapılır	2	4.16	4	8.33	2	4.16	5	10.41	36	75

Tablo 14'ten de görüleceği gibi öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin velilerin %79.16'sı öğrenci başarılarının değerlendirilmesinin her zaman objektif ve geçerli olduğunu, %75'i ise okulda her türlü ödüllendirmenin her zaman objektif ölçütlere göre yapıldığını belirtmişlerdir. Velilerin değerlendirme konusundaki objektifliğe olan inancı çocuklarının da kabul edilebilirlik düzeyini gösterdiği söylenebilir. Velilerin yapılan değerlendirmelere olan güveni ile çocuklarının sahip olduğu becerilerinin düzeyini veya geliştirilmesi gereken eksikliklerinin farkına varıldıkları söylenebilir.

**Tablo 15. Öğrencilere Olumlu Davranış Kazandırılmasına İlişkin Bulgular**

OLUMLU DAVRANIŞ KAZANMA ve EĞİTİM	Hiçbir Zaman		Arasıra		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Çocuklarımız okulda, Atatürk'ü ve diğer devlet büyüklerini daha iyi tanımakta ve onlara sevgileri artmaktadır	----	--	---	----	4	8.33	3	6.25	41	85.41
2.Çocuklarımız okulda milli ve manevi değerlerini öğrenebilmektedir	-----		-----		2	4.16	6	12.5	40	83.33
3.Çocuklarımız okulda cumhuriyetin temel niteliklerini tanımakta, demokratik tutum ve davranışlar kazanmaktadır	-----		-----		2	4.16	4	8.33	42	87.5
4.Çocuklarımız okulda temel ahlaki kuralları öğrenebilmektedir	-----		-----		1	2.08	7	14.58	41	85.41
5.Okulda çocuklarımız olumlu bir kişilik kazanabilmektedir	-----	--	1	2.08	---	----	5	10.41	43	89.58
6.Okulda öğrenciye yönelik yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yeterlidir	2	4.16	3	6.25	11	22.91	8	16.66	24	50.
7.Çocuklarımızın gelişim süreci ile ilgili yeterli bilgi alabiliyoruz	--	---	4	8.33	4	8.33	7	14.58	33	68.75

Tablo 15'ten görüleceği gibi okulda öğrencilere olumlu davranış kazandırılması konusunda velilerin %89.58'i çocuklarının okulda her zaman olumlu bir kişilik kazanabilmekte, %87.5'i çocuklarının okulda her zaman cumhuriyetin temel niteliklerini tanımakta, demokratik tutum ve davranışlar kazandığını, %85.41'i çocuklarının okulda her zaman temel ahlaki kuralları öğrendiklerini, %68.75'i çocuklarının gelişim süreci ile ilgili her zaman yeterli bilgi alabildiklerini ve %50'si okulda öğrenciye yönelik yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin her zaman yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin tamamına yakını çocuklarının okulda olumlu davranışlar kazandığı yönünde fikir birliğinde oldukları söylenebilir.

## SONUÇ

1-Araştırmaya bakıldığı zaman velilerin memnuniyeti okul açısından etkili bir değerlendirme ve denetlemedir. Veli memnuniyetinde sürekliliğin sağlanması kurum başarısının sürekliliğini de sağlayacaktır.

2-Velilerin, öğretmen ve okul idaresiyle iletişim kurmakta sıkıntı yaşanmaması veli memnuniyetini artırmıştır.

2-Çocuklara tüm konularda fırsat eşitliği yaratılması veli memnuniyetini artırmıştır.

3-Çocukların değerlendirilmesinde objektif olunması veli memnuniyetini artırmıştır.

4-Alınan kararlara velilerin de katılması kararların uygulanmasını kolaylaştıracaktır.

5-Veliler sınıf atmosferi, ders araları, ders içi etkinlikler, kullanılan araç-gereç ve yöntemler konusunda da bilgi sahibi ve memnuniyet dereceleri yüksektir.

6-Okulun çocuklara olumlu davranışlar kazandırması yönünde velilerin memnuniyet düzeyi çok yüksektir.



7-Veliler; okulu, öğretmenleri, okul idaresini ve çalışanlarını, Ulaşılabilirlik ve İletişim, İstek ve Önerilerine Önem verme, Güvenlik, Kararlara Katılım, Öğrenci İşleri, Ders Programıyla İlgili Yürütülen Faaliyetler, Eğitim/Öğretim Programları(Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri, Eğitim/Öğretim Faaliyetleri (Sınıf Atmosferi), Eğitim/Öğretim Faaliyetleri (Ders Araç ve Gereçleri), Ders Arası(Teneffüsler), Okulun Fiziki Ortamı, Okulun Kantini, Sosyal-Kültürel ve Sportif Faaliyetler, Değerlendirme , (Ödül, Teşekkür ve Takdir Belgeleri), Olumlu Davranış Kazanma ve Eğitim konularında kendi görüşleriyle her zaman memnun oldukları yönünde değerlendirmiştir.

8-Vellilerin memnuniyet derecelerinin yüksek olması öğretmen, çalışan ve yöneticilerin motivasyonunu artırıcı, okul başarısını yükselten önemli bir etkidir.

### **ÖNERİLER**

- 1-Araştırmanın; veli, öğrenci, öğretmen, okul hizmetlileri şeklinde düşünülerek tüm eğitim kurumlarında uygulanması okul öz değerlendirmesi açısından önemlidir.
- 2-Araştırmanın tüm okullarda yapılması Eğitim Bakanlığının Vizyonunu ve Misiyonu netleştirilmesi açısından objektif değerler sunacaktır.
- 3-Özdeğerlendirme ile her okulun gerçek ihtiyaç analizleri yapılabilecektir.
- 4-Özdeğerlendirme ile her okulun güçlü ve zayıf yanları ortaya konacak ve gerekli tedbirlerin alınabilmesi sağlanacaktır.
- 5-Özdeğerlendirme çalışmalarının, tüm kurum ve kuruluşların sürdürülebilirliğini sağlamak için yapılması önerilir.
- 6- MEB tarafından ; çocukların, velilerin, öğretmenlerin, ziyaretçilerin, misafirlerin güvenliğini artıracak bir okul bekçisi istihdam edilmesi gerekmektedir. Okul idaresinin de teneffüslerde nöbetçilik görevlerini kontrol ederek çocuk güvenliği en üst düzeye çıkarması gerekmektedir.
- 7-Okul önü araç park alanı için gerekli güvenlik önlemlerinin alınması konusunda Polis, Belediye ve Karayolları Dairesi ile ilgili girişimler artırmalıdır.

### **Kaynaklar**

- Karasar,N(1995).Araştırmalarda Rapor Hazırlama (sekizinci basım). Ankara: Bahçeliever P.K 33.
- Karasar,N(2005).Bilimsel Araştırma Yöntemi ( 14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Cumhuriyet İlköğretim Okulu Özdeğerlendirme Raporu TKY.Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Veli Memnuniyeti Anketi(2012). rehberlik.beykent.k12.tr (Erişim Tarihi,4Nisan2016).
- Veli Memnuniyeti. doğanhisar.meb.gov.tr/dokuman/ky (Erişim Tarihi,4Nisan2016).
- Veli Memnuniyeti Anketi(2008-2009). Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi(Erişim Tarihi, 4Nisan2016).
- Veli Memnuniyeti Anketi(2012). Eğitimhane.com (Erişim Tarihi,4 Nisan 2016).
- Erhan Gedikbaşı Çok Programlı Lisesi Veli Memnuniyeti. <https://spread.sheets.google.com/viewform?hl=tr&formkey>.

### **Exteded Abstract**

Questionnaires were utilized to cumulate the opinions of the parents under the scope of Research Literature scanning. Total of 48 parents were interviewed. The results are distributed under 15 titles into group via processing data through frequency and percentage. The parents have assessed the school, the teachers, and the school administrations and staff as such: They have commonly emphasized their appreciation in regards to accessibility and communication, showing importance to relevant requests and recommendations, security, participation to decisions, students affairs, activities operating relevant to the curriculum, Learning/Teaching methods and techniques, the class atmosphere, course utilities, course breaks, the physical environment of the school, the canteen, the social-cultural and sportive activities, assessment/award, certificates of appreciation and honor, gaining positive behavioral habits and education. The 85.41% of the parents recorded that they were able to easily get into contact with the teachers in case of demand, 81.25% recorded to have Access to teachers in communicating a problem and finding a solution, 85.41% reported that the education of the school is beneficiary for their children as their daily life knowledge and for their future, 75% have stated that the decision of the school family board have represented all the parents, 89.55% have been reported to believe that the student affairs office is on time for issuing formal documentations, 79.16% of the parents states that the teaching methodologies and techniques are always providing students an opportunity to learn and have success, again 79.16% stresses that students who demands further

explanations in class are easily accessing their teachers, 83.33% finds the recess time break sufficient, 77.08% emphasizes that the physical structure of the classrooms are appropriate for providing education and 89.58% of the parents says that students are tend to inhabit positive personalities at school. Observing the views it is evident that parents encounter no difficulties forming a communication with the school at all times. It is also right to comment that parents appreciate the fact that their views and opinions are being considered by the school administration. Accordingly to the statements provided it is true to state that the security levels are to be more improved to reach an ideal level. The participation of the parents in decision making tends to improve the implication of these decision in a positive way. Parents are acknowledged about their children's willingness to learn and succeed and also track the students' abilities of transferring their learnt knowledge. The communicative bond formed amongst the teachers and the students are seem to have developing and democratic qualities in terms of students' self-esteem. Parents are approximate in tracking the learning, observation and experimental approaches of learning of the students. Parents are acknowledged about the significance of children participating in sportive and cultural activities and also observing these kind of activities provided by the school. Parents are aware of the level or the insufficiencies which requires development- of the assessments and the skills of the children. Parents are sharing the common idea that students are gaining positive behavioral attitudes at school. Parents are sensitive in healthy diet of their children and they track what their children buy and are aware about healthy dieting.