



**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl 3 - Sayı 2 - Ekim 2017 ISSN 2149-5483





**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Yıl 3 Sayı 2 - 2017**

# İstanbul Aydın Üniversitesi

## Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

### Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

### Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

### Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

### Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

Arş. Gör. Zeynep Gonca AKDEMİR

### Yayın Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Dr. Öğr. Üyesi Zafer GÜNEY

### Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

### Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

### İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

### Türkçe Redaksiyon

N.Dilşat KANAT

### İngilizce Redaksiyon

Çiğdem TAŞ

### Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

### Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

### Baskı

Armoninuans Matbaa

Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu Cad.

Keyap Çarşısı B- 1 Blk. N.24 Ümraniye/İst.

Tel: 0216 540 36 11 pbx

Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

## Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

**Prof. Dr. Adnan BAKİ**, Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Adnan BOYACI**, Anadolu Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Ali Paşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dr. Alice JONES**, Goldsmith University

**Prof. Dr. Arif ALTUN**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayhan YILMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayla OKTAY**, Maltepe Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN**, Sakarya Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Aşın KAPLAN SAYI**, Bahçeşehir Üniversitesi

**Doç. Dr. Bayram BAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Bülent CAVAŞ**, Dokuz Eylül Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Ceren TEKKAYA**, ODTÜ

**Prof. Dr. Coşkun BAYRAK**, Anadolu Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dilek BELEK**, Anadolu Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Devrim AKGÜNDÜZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Doç. Dr. Eren CEYLAN**, Ankara Üniversitesi

**Prof. Dr. Erika SCHULZE**, Bielefeld University

**Prof. Dr. Erol YILDIZ**, Innsbruck University

**Prof. Dr. Esra ARSLAN**, İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU**, İstanbul Biruni Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma ŞAHİN**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Füsun AKARSU**, Boğaziçi Üniversitesi

**Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ**, ODTÜ

**Prof. Dr. Gülge SEFEROĞLU**, ODTÜ

**Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Gürcan CAN**, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan BACANLI**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Hale BAYRAM**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Halil EKŞİ**, Marmara Üniversitesi

**Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Hasan Said TORTOP**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ**, Mersin Üniversitesi

**Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**, *İstanbul Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, *ODTÜ*  
**Janneke FRANK**, *Calgary University*  
**Prof. Dr. John GRUZELIER**, *Goldsmith University*  
**Prof. Dr. Lisa ROSEN**, *Cologne University*  
**Prof. Dr. Markus OTTERSBAACH**, *Cologne University*  
**Doç. Dr. Mehmet BULDU**, *TED Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ**, *Yıldız Teknik Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Arş. Gör. Dr. Mehpere SAKA**, *Trakya Üniversitesi*  
**Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM**, *Marmara Üniversitesi*  
**Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Murat GÜNEL**, *TED Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLEÇİ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Mustafa YAVUZ**, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Nesrin KALE**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU**, *Marmara Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

**Prof. Dr. Özgül TÜZÜN**, *ODTÜ*  
**Dr. Öğr. Üyesi Özge KELLEÇİ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Doç. Dr. Pınar CAVAŞ**, *Ege Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Püren AKÇAY ÜZÜM**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK**, *Medipol Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Recep AKÇAY**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Roza LEIKIN**, *Haifa University*  
**Prof. Dr. Selahattin GELBAL**, *Hacettepe Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR**, *Gazi Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Semra SUNGUR**, *ODTÜ*  
**Prof. Dr. Servet BAYRAM**, *Yeditepe Üniversitesi*  
**Doç. Dr. Sibel ÖZSOY**, *Aksaray Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Sinan OLKUN**, *TED Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Somayyeh RADMARD**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Türkay BULUT**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Uğur SAK**, *Anadolu Üniversitesi*  
**Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL**, *Maltepe Üniversitesi*  
**Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL**, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

# İçindekiler - Content

*Middle School Students' Attitudes Toward Online Homework In Science Education: A Case From A Private School*

**Nurhan Mumay YILDIZ, Elvan SAHİN .....1**

*İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki "Atatürk" Temalı Metinlerde Kullanılan Niteleme Sıfatlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi*  
*A Comparative Analysis of Qualifying Adjectives Used in Texts with "Atatürk" Theme in Turkish Course Books Studied in 6th, 7th and 8th Grades of Primary Education*  
**Ahsen KARAKAŞ..... 13**

*Otizimli Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin İşe Adanmışlık, Çocuk Sevme ve Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki*

*The Relationship Between Work Engagement, Empathy and Liking of Children in Teachers Working with Autistic Children*

**Burcu BAYRAM SARIKAYA, Samuray ÖZDEMİR .....27**

*Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

*Examination of the Relationship Between Vocational Satisfaction and Burnout Levels of Teachers Working in Vocational High Schools*

**Teyfik Behiç KORKUTAN, Uğur TEKİN ..... 49**

*Elit Atıcıların Çoklu Zekâ Özelliklerinin Cinsiyet, Kullandıkları Silah Türü ve Yaş Faktörlerine Göre Karşılaştırılması*

*Resource Room Applications For Gifted Students in Turkey: Problems and Implications*

**Kenan SİVRİKAYA, Serhat AYDIN, Pero Duygu DUMANGÖZ .....79**

## **EDİTÖRDEN**

*Istanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.*

*Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Ekim 2017 sayımızda ise Fen Eğitimi, Özel Eğitim, Türkçe Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Beden Eğitimi alanlarında hazırlanmış olan beş makaleye yer verilmektedir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katlıda bulunan hakemlerimize de en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.*

*Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Yeni sayıda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.*

*Saygılarımızla.*

**Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ**  
**Editör**



# ***Middle School Students' Attitudes Toward Online Homework In Science Education: A Case From A Private School***

***PhD. Student Nurhan Mumay YILDIZ<sup>1</sup>,  
Assoc. Prof. Dr. Elvan SAHİN<sup>2</sup>***

## **Abstract**

The present study aims to investigate private middle school students' attitudes toward online homework in science lessons. Furthermore, the relationship between these students' attitudes toward online homework and their academic performances in science lessons were examined. A total of 669 middle school students from a private middle school located in the capital of Turkey participated in the current study. These students had experienced online homework in science lesson for 15 months. The data were collected by the administration of 'Attitudes toward Online Homework in Science Lesson Scale' (ATOHS) covering 31 items in 5-point Likert type. The results revealed that the students had favorable attitudes toward completing online homework in science lesson. Students reported development in their understandings of scientific concepts through completing OHW.

**Keywords:** Online homework, Middle school science, Attitudes

---

<sup>1</sup>PhD. Student Nurhan MUMAY, Gazi University, Turkey, e-mail: mumaynur@gmail.com

<sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr. Elvan ŞAHİN, Middle East Technical University, Turkey, e-mail:selvan@metu.edu.tr



Internet has recently become a way of communication, education leading some shifts in our minds. As supported by Songer (2007), over two decades, internet has been viewed as a commonplace in various aspects in our daily lives. According to a survey study, majority of the children between 12 and 17 years of age were online on a regular basis. However, it was also reported that the usage of internet among these children for educational purposes, especially in schools was not as common as the usage of internet for other purposes (Levin and Arafeh, 2002). With the rapid integration of internet use into our daily lives, the usage of internet based homework (online homework) has accelerated all over the world. Online homework (OHW) is being utilized in the schools, from primary school to college as well as from public school to private schools (Malevich, 2011). In addition, these systems have been reported to be used actively by lots of teachers and students.

When compared with the traditional homework, it is required to consider various aspects of using online homework from the viewpoint of educators and students. Previous researchers (e.g Arasasingham, et al., 2011; Revell, 2013; Al-Jarf, 2011) have emphasized that online homework provides immediate feedback about wrong answers of questions, randomizes the order of the questions, and decreases the time spent for grading. However, some drawbacks of online homework attract the attention of practitioners. For instance, it has been pointed out that it may lead students provide some answers without reasoning. It was also stated that usage of online homework may not be suitable for entire subject areas. On the other hand, the number of online homework users is increasing day by day (Taraban, 2005). In order to stimulate efficient usage of online homework among schools, educators need to address how students feel about it, to what extent they can easily use it, etc. (Arasasingham, 2011).

In the context of science education, online homework has been regarded as a facilitator of academic performance and attitudes but it depends on the time spent on completing online homework. Supporting this claim, Beichner, et al. (2007) provided some evidences in “The Student Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs Project” (SCALE-UP Project). In this project, researchers developed rich teaching activities by integrating computer applications in the process. One part of this project covered using online homework for revealing that students tended to be more conscious about the lecture before coming to classes. It

was added that such a situation allowed the lecturer to focus on the teaching activities rather than spending valuable class time to unrelated situations. Furthermore, Okuno et al.'s study (2010) addressed some issues dealing with online homework application in a large sized laboratory classes. Their study showed that the students were well prepared for the next laboratory application before coming to class which made lectures much more effective. Also, another study which investigated the relationship between students' attitude toward OHW and their achievement indicated that students having more favorable attitudes toward completing OHW had higher exam grades in a chemistry course (El-Labban, 2003).

The literature review provided some empirical evidences on using OHW among university students attending science courses. However, the results of the research studies examining the effect of OHW on students' academic performance were inconsistent. For instance, some researchers (Hauk and Segalla, 2005; Palocsay and Stevens, 2008) reported insignificant difference between online and traditional homework takers in terms of academic performances. On the other hand, significant effect of OHW on academic performances was also found in a previous research (e.g. Taraban, et al., 2005; Babb, et al., 2011). Considering students' attitudes toward OHW, attitudinal studies reveal that OHW is as effective as THW, and students find OHW helpful and useful, especially the feature of the immediate feedback (Arasasingham, et al., 2011; Revell, 2013; Al-Jarf, 2011). In the light of the related literature, the main focus of the present study was to investigate the private middle school students' attitudes toward online homework in science lessons. More specifically, the following research questions guided this study;

- 1) What are the private middle school students' attitudes toward online homework in science lessons?
- 2) What is the relationship between private middle school students' attitudes toward online homework and their academic performances in science lessons?

## **Method**

### Research design and study context

This study employed descriptive quantitative research design. In this type of research, subjects are generally measured once in order to determine the relationship between one thing (an independent variable) and another (a dependent or outcome variable) in a specific sample of a population (Creswell, 1994). In the present study, private middle school students' attitudes toward online homework in science lessons were investigated by collecting data through a survey. Thus, the research design can be stated as appropriate for defining it as quantitative research.

In terms of study context, an online homework that was used by the private middle school students was formed by creating quiz on a website. The science teachers prepared the questions, feedback explanations and then embedded them through the online homework website. Each weekend, one online homework was assigned for each grade level about science concepts they were introduced in that week. In a year, the students of each grade level took 30 online homework in total. Additionally, in some days, one or more than one homework was assigned for each grade level. Considering the features of online homework used in study context, videos and figures could be embedded to the assignment. Various types of questions covering multiple choice, true-false, open-ended, matching, ordering, fill-in, and pop up was created. It provided immediate feedback to students when student completed the homework. A student could see her/his wrong and right answers. All homework could be taken again and again by the students that allow students make more practices. Teachers could see students' either first attempt, last attempt, or best attempt depending on which mode teachers chose during assigning the test.

## **Sample**

A total of 669 middle school students at a private middle school located in the capital of Turkey participated in the current study. Of the participants, 20.9% were 8th grade students, 25.4% were 7th grade students, 24.6% were 6th grade students, and 29.1% were 5th grade students. These students had experienced online homework in science lesson for 15 months.

## **Instrument**

In this study, the data were collected by the administration of ‘Attitudes toward Online Homework in Science Lesson Scale’ (ATOHS). The measuring tool was prepared by the researchers through adapting the related items that were previously developed by Pundak, et al. (2013) and Babb, et al. (2011). Initial version of this instrument consisted of 31 items in 5-point Likert type (1= strongly disagree, 2=disagree, 3=undecided, 4=agree, 5=strongly agree). The scales were carefully adapted and the wording of the statements was examined. In order to present content-related evidences, reactive comments were taken from the middle school science teachers who were employed in the school where the main study was conducted. Two experts in the field of science education and computer education provided their comments to clarify the ambiguities in the items. Utilizing the results of the pilot study, some items were revised in Turkish-adapted version of the scale. The items exemplified in Table 1 were selected since they loaded highly on the factor analysis of pilot data from private middle school students.

## **Data Analysis**

In order to investigate middle school students’ attitudes toward online homework in science lesson, means and standard deviations as well as the percentage of participant responses to the survey items were calculated through descriptive statistics. Also, Pearson product-moment correlation was considered to examine the relationship between students’ attitudes toward OHW and academic performance. As an indicator of academic performance, students’ self-reported grade point average in science lesson was used. The significance level was set to 0.01.

## **Procedure**

The research was conducted ethically following the protocols approved by campus Institutional Review Board (i.e. Research Centre for Applied Ethics). The first author visited the schools after getting permission both from the Institutional Review Board and the Ministry of National Education. The students were informed about the purpose of the study and the procedure for completing the scales. They were also told that their identity would be kept secret and that the results of the study would not affect their school grades. Furthermore, the students were required to complete the questionnaire on their own. It took about one class hour for the students to finish it.

## **Results**

The present study aims to explore private middle school students' attitudes toward online homework in science lessons. Descriptive statistics were utilized for this specified purpose. Table 1 presents the results of descriptive statistics regarding the students' attitudes toward online homework with respect to some example items. The mean score calculated on attitudinal items ( $M=3.43$  out of 5,  $SD=.78$ ) reflected that the students had favorable attitudes toward completing online homework in science lesson. To be more specific, the analysis showed that most of the students have positive experiences while using online homework in science lesson. Also these students found OHW moderately useful.

The frequency distribution on the attitudes toward the OHW reflected that these did not agree that they complete OHW because they are punished. These students appeared to support that the OHW made contribution on their conceptual understanding in science. However, a relatively high percentage of the students, more than 20.0% had some doubts about the difficulty of OHW. Regarding the experiences of the students during completion of the OHW, majority of the students stated that they solved the questions completely, and then they submit the final solution through the OHW. In the study context, submitting the OHW in this way was placed in the process of completing the OHW. These students were also provided another alternative, "save for later" option, however they did not delay completing OHW. Majority of these students pointed out that "answering the questions within the OHW provides me a better understanding of the subject matter." However, relatively high percentage of the students, about 25.0%, were not sure to support the following statement: "I would have completed the OHW even if they were not to be graded."

The relationship between private middle school students' attitudes toward online homework and their academic performance reflected by their self-reported grade point average in science lesson was investigated using Pearson product-moment correlation coefficient. Preliminary analyses were performed to ensure no violation of the assumptions of normality, linearity and homoscedasticity. The results reflected that there was a significant and positive correlation between their attitudes toward the OHW and academic performance ( $r = .24$ ,  $n = 669$ ,  $p < .001$ ).

**Table 1.** The results of frequency distribution on some example attitudinal items

	St.D	Dis.	Und.	Ag.	St. A
Besides online homework, I did none of other homework given by my teacher. <i>(reversed)</i>	10.8	11.8	20.8	27.8	28.8
The online homework assignments did not further my understanding of science concepts. <i>(reversed)</i>	10.3	10.2	11.7	26.9	41.0
The online homework assignments were challenging. <i>(reversed)</i>	10.3	11.7	23.0	22.6	32.4
Overall, my experience with the online homework was negative. <i>(reversed)</i>	13.3	7.9	17.6	24.7	36.5
Because online homework saves the homework completion, I prefer traditional one. <i>(reversed)</i>	19.1	10.9	22.0	15.2	32.7
If I complete OHW, its main cause is its penalties. <i>(reversed)</i>	12.6	8.1	13.6	15.7	50.1
I solve the questions completely and then submit the final solution through the OHW.	2.8	1,3	5.5	13.9	76,4
For numerical questions, I worked out the answers with pencil and paper before submitting an answer within the OHW	18.4	8,8	17.3	23.9	31.5
I never tried to figure out my mistakes on questions I answered wrong within the online homework. <i>(reversed)</i>	7.9	8,2	13.2	24.4	46.3
The OHW is worth the effort.	9.0	7.3	19.4	26.2	38.1
I understand the questions within the OHW	4.2	3.6	11.1	29.0	52.2
Answering the questions within the OHW provides me a better understanding of the subject matter better.	7.5	7.9	19.0	24.8	40.8
I would have completed the OHW even if they were not to be graded.	18.1	8.8	25.1	21.1	26.9
I solve the questions completely and then submit the final solution through the OHW.	2.8	1.3	5.5	13.9	76.4

*Middle School Students' Attitudes Toward Online Homework In Science Education: A Case From A Private School*

For numerical questions, I worked out the answers with pencil and paper before submitting an answer within the OHW	18.4	8.8	17.3	23.9	31.5
I never tried to figure out my mistakes on questions I answered wrong within the online homework.(reversed)	7.9	8.2	13.2	24.4	46.3
As a result of the OHW, I am more willing to learn topics associated with the course.	16.9	20.5	24.8	22.0	15.8
Due to OHW, my attitude toward science lesson has improved.	19.7	15.8	23.8	20.2	20.5
Since OHW lets my teacher to track my scores more often, I more frequently do my assignments at OHW.	16.3	9.4	19.3	28.0	27.1
The questions that appear in the OHW encourage higher order thinking at least questions given regular homework in other courses.	14.3	13.9	19.7	24.4	27.7
The OHW makes me think more about science concepts than I would have with traditional homework	15.5	14.9	29.1	20.9	19.4
My achievements in the course improve after I submitted the assignments through the OHW.	11.2	10.6	24.8	30.0	23.3
Feedback given by OHW is methodical and effective in comparison to feedback given in other courses.	10.9	8.1	17.6	22.3	41.1

---

*\*St.D = Strongly Disagree, Dis.=Disagree, Und.=Undecided, Ag.= Agree, St. A. = Strongly Agree*

## **Discussion and Implications**

The results of the current study revealed that in science lessons, private middle school students had favorable attitudes toward completing online homework. To be more specific, these students stated that they did not use OHW, just because it saved their OHW completion information. In traditional homework, keeping students' homework completion is not as neat as in OHW, because OHW generates a gradebook; even students can go back to previously assigned tests, OHW gradebook keeps this information, which is sometimes not possible in traditional homework setting. Alternatively, in traditional homework for an incomplete one, teacher may not track the students' homework pattern in completion as in OHW. Such a result implies that middle school students did not take into account of the consequences of that incomplete homework caught by the teacher. This could be regarded as a favorable attitude about OHW. Similarly, the results of descriptive statistics showed that these students pointed out development of their understandings of scientific concepts through completing OHW. This finding could be associated with the qualities that OHW provided to the users. For instance, these qualities covered feedback section, colored-figure images, keeping scores, variety in question types, etc. The results of the present study were consistent with the findings of a previous research study conducted by Babb et al.'s study (2011). In their study, the students attending the chemistry course stated that they could recommend the online homework.

The results of the current study also revealed that the private middle school students felt comfortable while experiencing it. The difficulties and obstacles that the students came across with while experiencing OHW were also assessed in this study. Feelings of comfort related to computer setting and the internet should be considered as an important issue while the attitudes toward OHW were examined. Among the factors revealing the students' attitudes toward OHW, the highest mean score belongs to the factor on students' experiences in OHW. It could be inferred that these students' usage of internet and their experiences in completing OHW did not result with an obstacle during this process. The results of the present study were consistent with the findings of a previous research study conducted by Flori et al. (2002). These authors emphasized that the students' experience in OHW was found to be a significant factor in shaping their attitudes toward OHW.



In the current study, considering the findings of descriptive statistics, it could be concluded that in science lesson, private middle school students found completing OHW moderately useful. More specifically, majority of the students totally disagreed that they found the science lesson interesting because they practiced with the OHW. This result may imply that the students did not attribute their interest toward science lesson to the OHW. In fact, OHW was not the only activity that the students carried out in science lesson. The students may refer their interest in science lesson to the in-class activities. Parallel with these findings, it was found out that these students did not reach a consensus on the issue related to recommendation of the OHW to friends who do not take OHW. On the other hand, the students highly supported the idea in that feedback provided during the completion of the OHW was effective and presented their positive attitudes toward the feedback section of the OHW. These results were consistent with the findings of previous research studies emphasizing that students found OHW useful since it served hint and immediate feedback (e.g Revell K., 2013, Arasasingham R., et al., 2011, Babb M., et al., 2011).

The results of this study showed that the middle school students' academic performance and attitudes toward OHW was significantly and positively associated with each other. Although this finding does not imply a cause-effect relationship, considering the results of previous studies (El-Labban, 2003) favorable attitudes toward online homework may have a potential to make significant contributions on students' academic performance in science lessons. The literature also supports a further claim in that OHW improves students' academic performance at least as much as traditional homework (e.g Taraban, et al., 2005, Babb et al., 2011). Since the present study was not designed as an experimental research, academic performances of these students could not be compared with respect to the type of homework (online and traditional homework) completed. Further research studies should be conducted to depict the impact of OHW on middle school students' academic performances in science lessons.

## References

- Al-Jarf, R. (2011). *Effect of online homework-assignments in an Arabization course: Prospects and challenges*. Paper presented at 2nd International eLearning Conference, Riyadh.
- Arasasingham, R. D., Martorell, I., & McIntire, T. M. (2011). Online homework and student achievement in a large enrollment introductory science course. *Journal of College Science Teaching*, 40(6), 70-79.
- Babb-Richards, M., Curtis, R., Georgieva, Z., & Penn, J. H. (2015). Student perceptions of online homework use for formative assessment of learning in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 92(11), 1813-1819.
- Beichner, R. J., Saul, J. M., Abbott, D. S., Morse, J. J., Deardorff, D., Allain, R. J., ... Risley, J. S. (2007). The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) project. *Research-Based Reform of University Physics*, 1(1), 2-39.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- El-Labban, W. (2003). *Assessment of the effect of online homework on the achievement of students in chemistry* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS.
- Flori, R. E., Oglesby, D. B., Philpot, T. A., Hubing, N., Hall, R. H., & Yellamraju, V. (2002). Incorporating Web-Based Homework Problems in Engineering Dynamics. *Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, Montreal, Canada.
- Hauk, S., & Segalla A. (2005). Student perceptions of the web-based homework program webwork in moderate enrollment college algebra classes. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(3), 229-253.

- Levin, D., & Arafeh, S. (2002). *The digital disconnect the widening gap between internet savvy students and their schools*. Pew Internet & American Life Project. Retrieved 12 Jan. 2015 from [www.pewinternet.org](http://www.pewinternet.org).
- Malevich, K. (2011). *The accuracy and validity of online homework systems mathematics and statistics* (master thesis). University of Minnesota Duluth, Minnesota.
- Okuno, T., Abe, K., Yamazaki, N., Ooe, A., Igarashi, K., Hayashi, S., & Suzuki, M. (2010). Effective inclusion of e-learning in a subject of physics experiments: Introductory electronics laboratory. *International Conference on Physics Education AIP Conference Proceedings*, 1263(1), 130-133.
- Palocsay S., & Stevens S. (2008). A study of the effectiveness of web-based homework in teaching undergraduate business statistics. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 213-232.
- Revell, K. (2013). A comparison of the usage of tablet pc, lecture capture, and online homework in an introductory chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 91, 48-51.
- Songer, N. (2007). Digital resources vs cognitive tools: a discussion of learning science with technology. In A. Sandra & N. Lederman (Eds.), *Handbook of Research in Science* (pp.471-489). New Jersey: Mahwah.
- Taraban, R., Anderson, E. E., Hayes, M. W., & Sharma, M. P. (2005). Developing on-line homework for introductory thermodynamics. *Journal of Engineering Education*, 94(3), 339-345.

# ***İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki “Atatürk” Temalı Metinlerde Kullanılan Niteleme Sıfatlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi***

***Öğr. Gör. Ahsen KARAKAŞ<sup>1</sup>***

## ***Öz***

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki “Atatürk” teması altında beşer metin olmak üzere toplam on beş metin yer almaktadır. Bu çalışmada söz konusu metinlerde geçen niteleme sıfatları kullanıldıkları adlarla birlikte belirlenmiştir. Belirlenen niteleme sıfatlarının sınıflara göre, ayrı ayrı hangi sıklıklarda kullanıldıkları, nasıl kullanım gelişimleri gösterdikleri, metinlerin edebi metin olmaları bakımından sıfatların gerçek ve mecaz anlam kullanımları belirlenmeye çalışılmıştır. Sıfatlar, adlarla anlatılmaya çalışılan nesnel dünyaya ait unsurların özelliklerini anlatmak için kullanıldıklarından çok önemlidir. Türkçenin niteleme sıfatları, Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yer oluşturmaktadır. Türkçe kullanımındaki gelişmişlik bu sözcükleri hem konuşucu ve yazıcı olarak hem de dinleyici ve okuyucu olarak dil edimselliği esnasında en verimli düzeyde kullanmayla doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında kullanılan bu metinlerde yer alan niteleme sıfatlarının kullanımsal özellikleri ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe söz varlıkları bakımından gelişimlerine ne ölçüde katkıda buldukları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe ders kitapları, Niteleme sıfatları, Türkçenin söz varlığı

---

<sup>1</sup> Altınbaş Üniversitesi MYO Türk Dili Öğr. Gör. Ahsen KARAKAŞ Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bil. Ens., Doktora Öğrencisi, [ahsenkarakas@gmail.com](mailto:ahsenkarakas@gmail.com)

## **A Comparative Analysis of Qualifying Adjectives Used in Texts with “Atatürk” Theme in Turkish Course Books Studied in 6th, 7th and 8th Grades of Primary Education**

### **Abstrach**

In 6th, 7th and 8th grades of primary education Turkish course books, there are a total of fifteen texts under the theme of “Atatürk”, with five texts in each grade. The qualifying adjectives used in the texts in question have been specified together with the nouns they are used with in this study. The usage frequency, the kind of usage they demonstrate, real and metaphorical usage of the specified qualifying adjectives with respect to the texts that are literary texts, has been tried to be determined separately according to the classes. Adjectives are very important due to their usage for explaining the characteristics of elements which belong to the objective world that is tried to be described by nouns. Qualifying adjectives of Turkish language play an important role in Turkish vocabulary. The development in Turkish usage is directly related with using these words in the optimum level both as a speaker and a writer, and as a listener and a reader during the actuality of language. In this study, an attempt was made to assess on what degree did the pragmatic features of qualifying adjectives in these texts, which are used in Turkish course books, contribute to the vocabulary development of the students in the 6th, 7th and 8th grades of primary education.

**Keywords:** Turkish course books, Qualifying adjectives, Turkish vocabulary

### **Dil**

Dil, duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam yönünden ortak olan öğelerle ve dilin kendisine özgü kuralları yardımıyla dışarıya aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş canlı bir varlıktır.

Ünlü düşünür Platon dili, ‘kendi öz düşüncelerini, sesin yardımıyla, özne ve yüklem aracıyla anlaşılabilir duruma getirmek’ şeklinde tanımlamıştır. T. Milewski ise dili bir ‘açığa vurma’, bir ‘açıklama’ olarak ifade eder. Fransız dil bilimci André Martinet, ‘insanın kendi bilgi ve deneyimlerini, bir anlamsal kapsamı ve bir ses karşılığı olan birlikler, ‘monème’ (morfem) lerle, her toplumda bir başka biçimde açıkladığı bir bildirişme aracı (Aksan, 2015: 55) olarak dili tanımlar.

Dil ile bir dilin anlamlı en küçük birlikleri olan kelimeleri kullanarak sınırsız sayıda istek, düşünce ve duygu anlatabilmek mümkündür “bunun yanında o, sanat, bilim, felsefe, din, hukuk, ekonomi, yönetim, kurumsal eğitim ve öğretim alanlarında da duygusal, düşünsel, kurgusal, bilişsel ve bilişimsel üretim, aktarım, paylaşım, pazarlama, aydınlatma, haz alma, eğlendirme, etkileme, eğitime, yönetme, düzenleme, geliştirme ve değiştirme için de kullanılan bir araçtır. (Karpuz, 2013: 991)

### **Dil-Düşünce İlişkisi**

Dil, düşünceleri konuşmada seslerin, yazıda ise harflerin kullanımıyla ortaya çıkarır ve düşünceleri, duyguları başkalarına iletmeye aracılık eder. Düşünen ve sürekli iletişim içerisinde bulunmak zorunda olan tüm sağlıklı bireylerin, dünyayı daha yaşanabilir ve kolay hale getirmesi için dili kullanmaya ihtiyacı vardır. Dil olmadan anlamlı insan ilişkileri kurmak mümkün değildir. İnsanların birbiriyle olan ilişkilerini gerekli kılan durum ise birlikteyken daha güçlü olmalarıdır.

Bedensel becerileri doğadaki birçok canlıya göre daha az gelişmiş olan insan, doğada tek başınayken birçok tehdit altındadır. Ancak giderek büyüyen gruplar halini almaya başlamaları bugünkü egemen duruma gelmelerine temel oluşturmuştur (Huber, 2008). Grupların birlikteyken bedensel olarak güçlü olmalarının yanı sıra yine birlikteyken bireysel farklılıklardan ötürü ortaya çıkan düşünsel zenginliklerinin, egemen olmalarına büyük katkısı olmuştur. Bu durumu ne kadar çok birey o kadar farklı düşünce olarak nitelendirirsek o güçsüz insanların doğadaki tehditlerle nasıl baş ettiklerini ve bugünkü konuma nasıl geldiklerini anlamak daha kolay olacaktır. Bu belirtilen bireysel farklılıklar ile ortaya çıkan düşünce zenginliği bireyler arasındaki aktarımlar sonucu oluşmuştur. Bu aktarım ise dil ile gerçekleşmiştir.

Dili kullanarak iletişimde bulunmak bir ihtiyaç olmasının yanı sıra gerçekleşmesi doğal bir davranıştır. Aksi ancak hastalık durumlarında karşımıza çıkar. Dil eğitiminin amacı da sağlıklı bireylerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Söz konusu becerilerin gelişmesi bireyin hem sosyal hayatında hem de okul hayatında başarı elde etmesi için önemlidir (Huber, 2008).

## **Kelime Hazinesi**

Kelimeler bir dilin en küçük anlamlı birlikleridir. Üçok’tan aktaran (Göçer, 2009: 1026) kelimeyi “ağzımızdan çıkan ses kompleksinin zihnimizde kavrama ait mana ile birleşmesinden meydana gelen bir işaret, bir sembol” olarak tanımlar. Kelime hazinesi ise bir kişinin doğumundan ölümüne kadar belleğinde depoladığı, kendini ifade etmek için kullandığı kelimelerin tümüdür. Aynı zamanda kelime hazinesi, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini tam ve eksiksiz şekilde ifade edebilme gücü olarak da algılanmalıdır. Bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin gelişmişliği ile kendini ifade edebilirliğindeki güç doğru orantılıdır. Kişinin kendi düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmesindeki kalitenin temelinde bir dilin yapı taşı olan kelimelerden oluşan tiril tiril bir kelime hazinesi vardır.

Maslow’un kendini gerçekleştirmiş insandan beklediği niteliklerden biri “derin kişiler arası ilişkiler kurabilmesi”dir. Günümüzde kendini gerçekleştirmeye çalışan insanlardan beklenen bu derin ve kaliteli iletişim kurma becerisi ancak donanımlı kelime hazinesine sahip kişiler tarafından gerçekleştirilebilir.

Kelime hazinesi durağan ve sınırı olan bir dizge değildir. Sürekli olarak gelişim göstermelidir. Dil eğitimindeki dört temel beceri olan “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma”daki gelişmişlik ve başarı da bu gelişen, zengin ve kaliteli kelime hazinesi ile mümkündür (Çeçen, 2007). Kelime hazinesinin etkili ve verimli şekilde gelişmesini sağlayacak ortam da Türkçe dersleridir (Özbay ve Melanlıoğlu 2008).

## **Ders Kitaplarında Söz Varlığı**

“Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015)” söz varlığı öbeği on dokuz farklı yerde karşımıza çıkmaktadır. “Türkçe Dersinin Genel Amaçları”nın 4. maddesinde yer alan “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak” ve “Öğrenme Alanlarında Sözlü İletişim” başlığı altında yer alan “... öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.” maddeleri kelime hazinesinin, dil öğretiminin yanı sıra hayatı kolaylaştırmak için de ne derecede önem taşıdığını göstermektedir. Huber’in aktardığı gibi “Çok kavram bilmek,

dünyaya daha ayrımlı bakabilmeye, ayrımlar yaparak düşünmeye, soyutlama yapabilmeye ve düşünülenleri ayrımlar yaparak dile getirmeye yol açar. (2018: 271).”

### **Kelime Türleri**

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, kelime türlerinin çeşitliliği açısından zengin olması gerekir. Her bir türün kullanım sıklığının da tatmin edici düzeyde olması beklenir. Bu, öğrencilerin dili kullanımındaki esnekliği açısından önemlidir. Her yeni gelen yılla birlikte çocuğun bilgiyi işleme yeteneğinin arttığını söyleyen İnanç (2013), metinlerdeki sözcük türleri örneklerinin hedef kitle yaşıyla paralel bir artış göstermesi gerektiğini bize hatırlatır. Farklı örnekler üzerinde pekiştirilen türler, öğrencilerin belleğindeki kelimeleri kullanımsal açıdan esnek kılmaktadır.

### **Sıfat**

Sıfat, adların ya da diğer sıfatların özelliklerini çok yönlü olarak tanımlayan, niteleyen ya da belirten sözcük türüdür. “Sıfatlar Türkçenin söz varlığı içinde oldukça geniş bir yer tutmakta, çok çeşitli kullanım özellikleri göstermektedir” (Yılmaz, 2004: 33). Konuşma ve yazma gibi anlatıma dayalı verici becerilerin, dinleme ve okuma gibi anlamaya dayalı alıcı becerilerin net ve eksiksiz gerçekleşmesi için kişinin sıfatlara ilişkin bilgisinin yüksek düzeyde olması gerekir.

Anlamanın veya anlatmanın amacına net bir şekilde ulaşması için kişilerin ortak bir dil kullanması, ortak dil bilgisi kurallarını bilmesi ve işlevsel olarak bu kuralları kullanabilmesi gibi bazı ön koşulları yerine getirmesi gerekir. Aksi takdirde bu iletişim amacına ulaşmamış olur. İletişimin temelinde amaçlılık vardır ve amacına tam ulaşmamış iletişim, iletişim olmaktan çıkar. Bir iletişimin net olmasının temelinde ise sıfatları etkin ve yetkin biçimde kullanabilmek yatmaktadır.

İletişimdeki netliği sağlayabilmek için Türkçenin kelime türlerinden biri olan sıfatların gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Sıfatlar “nesnelerin vasıflarının adı olarak, vasıf isimleri olarak tek cepheli bir ifadeye sahiptir. Bir sıfat tek bir vasıf ifade eder; karşıladığı nesne tek bir vasıftan ibarettir; göz önünde tek bir vasfı olan, tek cepheli bir varlık canlanır.” (Ergin, 2009: 245). Ergin’in de belirttiği gibi adları çok yönlülükten tek yönlülüğe indirgeyebilmek için sıfatlara ihtiyaç vardır. Örneğin kalem dendiği zaman her türlü boyutta, renkte, yapıda, biçimde kalem akılda canlanır. Kalem, tek başına bir ad iken çok nitelikli bir nesneyi anlatır. Ancak küçük



kalem, siyah kalem, tahta kalem, ince kalem dendiğinde aklımıza gelen kalem tek yönlüdür. Belirtildiği gibi sıfatlar anlatmaya ve anlamaya bağlı iletişimlerin netliğinde büyük rol oynamaktadır.

### **Niteleme Sıfatı**

Nitelemek, bir nesneyi özelliklerini anlatarak tanıtmak, vasıflandırmaktır. “Niteleme, bir adı, belli özelliklerini göz önüne alarak aynı kümede yer alan öteki adlardan ayırmaya ya da bu ad hakkında ek bilgiler vermeye yarar.” (Erkman Akerson ve Ozil, 2015: 77).

Niteleme sıfatlarının bir nesnenin hangi özelliklerini vasıflandırabileceğini Ergin (2009), şöyle aktarmıştır “Nesnelerin ne kadar vasfı varsa o kadar da vasıflandırma sıfatı vardır. Bu sıfatların çeşitleri de renk, biçim, boy, yapı, ağırlık vs. gibi vasıf çeşitleri kadardır.” (246-247). Bu bilginin ışığında çok yönlü vasıfları olan adları niteleyen sıfatların sayısının çok olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nicelik ve nitelik yönünden geniş bir yelpazeye sahip bu sıfatların teoride iyi kavranması, pratikte yerinde kullanılması gerekmektedir. Kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru ve rahat biçimde aktarabilmesi için net ifadeler ihtiyacı vardır. İfadedeki bu netlik ise adları, yerinde ve kullanım amacına uygun biçimde nitelendirmekle mümkündür.

Yüksek performanslı dil kullanımı için kelime hazinesinin öneminden bahsetmiştik. Türkçenin söz varlığı içinde oldukça geniş bir yeri olan sıfatların da kelime hazinesi açısından önemli bir yeri olduğundan bahsetmek yerinde olacaktır. Bazen doğru bazen dolaylı yoldan birbirlerini tetikleyen bu kavramların aralarındaki ilişkinin kopması veya zayıflaması dili, bireyi ve hayatı bulandırmaya başlatacaktır.

### **Hazır Bulunuşluk**

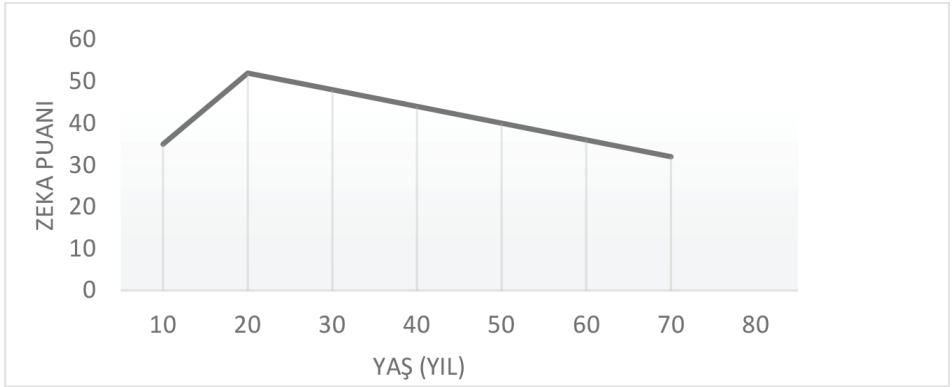
Olgunlaşma ve öğrenme sonucu bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan belli bir davranışı yapabilecek düzeye gelmesidir (Erden ve Akman, 2008). Bireyin yaşı, gelişimi, bilgi birikimi, olgunluk seviyesi ve motivasyonu gibi hazır bulunuşluğa etki eden unsurlar bireyin, yeni bilgiyi veya davranışı öğrenmesi üzerinde büyük rol oynamaktadır. Bloom, hazır bulunuşluğun eğitim süreci için son derece önemli olduğunu dile getirmektedir. Hazır bulunuşluk üçe ayrılır (Harman ve Çelikler, 2012).

Bilişsel hazır bulunuşluk, bireyin öğreneceği yeni bir bilgi için gerekli ön bilgilere sahip olmasıdır. Duyuşsal hazır bulunuşluk, bireyin yeni

bilgiye karşı tutumu, isteği, ilgisi ve kendisine olan güveninin eğitimin gerçekleşmesi için yeterli düzeyde olmasıdır. Psikomotor (devinişsel) hazır bulunuşluk ise belirli bir hareket için hazır olmaktır. Örneğin, bir bireyin araba kullanmak için gerekli bilişsel hazırlığı vardır ve kişi teoride arabayı çalıştırabilmek için gerekli bilgilere sahiptir ancak araba kullanmak istemiyor. İşte araba kullanmak istememesi duyuşsal yönden hazır bulunmadığını gösterir. Konuya karşı istekli olmayan yani duyuşsal yönden hazır olmayan bir bireyin o konuyu öğrenmesi neredeyse mümkün değildir. Bilişsel yönden hazır, duyuşsal yönden istekli fakat arabanın koltuğuna oturduğu zaman ayağı gaza yetişmiyorsa bu araba kullanma davranışı yine gerçekleştirilemez. Çünkü kişi psikomotor yönden hazır değildir. Teorideki bilgiyi pratikte kullanamayacağı için yine öğretim eksik kalır. Bu bilgiler ışığında hazır bulunuşluk Bloom'un da belirttiği gibi eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenmenin tam olması için öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden hazır bulunması gerekmektedir.

### Zekâ-Yaş İlişkisi

Çocukluk döneminden yaşlılık dönemine kadarki süreçte zekânın gelişimini araştıranlar, zekânın gelişimini 20. yaşa kadar tamamladığını belirtmişlerdir. Yaş ile zekâ arasındaki ilişkinin tablosu (Erden ve Akman, 2008: 239) bk. Tablo I.



**Tablo I.**

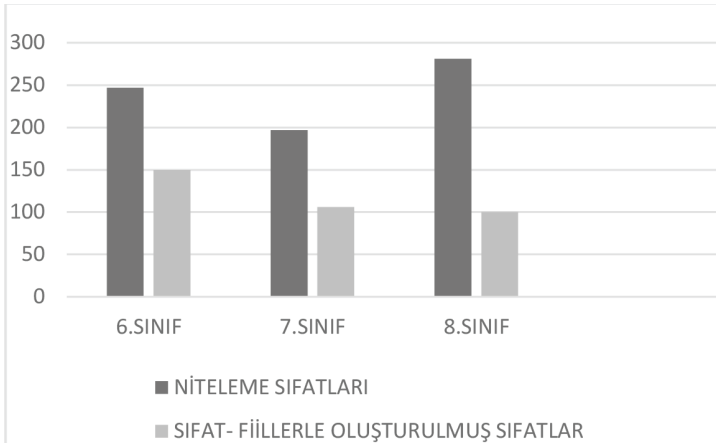
Yukarıdaki tabloyu okuduğumuzda, çalışmamızın kapsamındaki hedef kitlelerden olan 6. sınıf öğrencilerinin, 7. sınıf veya 8. sınıf öğrencilerinden daha ileri düzeyde gelişmiş bir zekâ ağına sahip olması beklenir. Harman (2012)'nin aktardığı gibi hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerin tespiti

çalışması sonucunda “hazır bulunuşluk düzeyinin yaşa göre farklılıklar gösterdiği ...tespit edilmiştir.” Yaşa göre gelişen zekâ ağı ve yaşa göre farklılık gösteren hazır bulunuşluk düzeyleri ile 6-8. sınıf öğrencilerinin öğrenme kapasitelerinin de birbirinden farklı olması ve her yeni gelen yaşla birlikte artması beklenir.

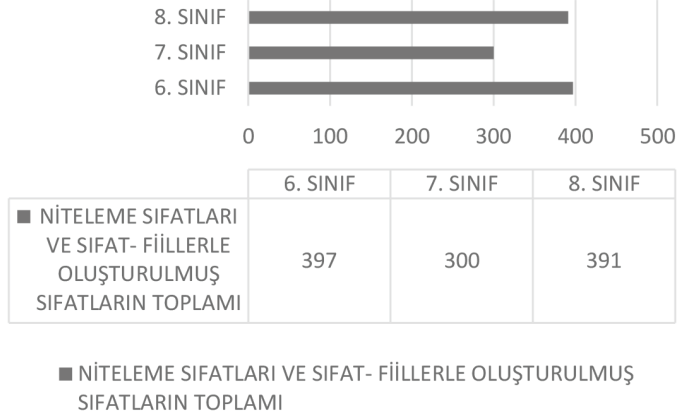
## **Bulgular**

Bu çalışmada yukarıda verilen bilgiler ışığında 12,13 ve 14 yaşlarındaki hedef kitleye sunulan yani 6.,7. ve 8. sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarındaki seçili metinler üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Her kademedeki beşer metin olmak üzere toplam on beş metinde niteleme sıfatları bulunmuştur. Bu sıfatların adedi, çeşitliliği ve kullanım sıklığı, gerçek ve mecaz anlamı olup olmayışları belirlenmiştir. Bu çalışmayı Türkçe ders kitaplarında yapmamızın sebebi, ders kitaplarında kullanılan kelimelerin önemli olmasıdır. “Çünkü dil bilgisi çalışmalarını ve kelime öğretimi çalışmalarını, bu kelimeler teşkil etmektedir.” (Yıldız, 2013: 344). Araştırmamızı ortak olan tema “Atatürk” üzerinde yapmış bulunuyoruz. Tek bir tema üzerinde çalışmamızın iki sebebi vardır. Birincisi, ilgi alanlarına göre çeşitlilik gösterebilecek kelimelerden kaçınmak istememizdir. İkincisi ise bu şekilde daha doğru kıyas yapabileceğimize olan inancımızdır.

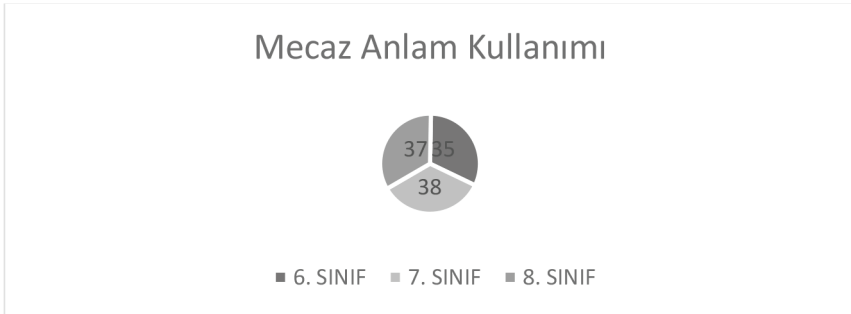
Araştırmalardan beklenen sonuç, yukarıda belirttiğimiz bilgiler doğrultusunda niteleme sıfatlarının ve mecaz kullanımının hedef kitlenin yaşı ve hazır bulunuşluğuyla doğru orantılı bir artış göstermesiydi. Ancak elde ettiğimiz sonuçlar beklenen doğrultuda artış göstermemektedir. bk. Tablo II- Tablo III.

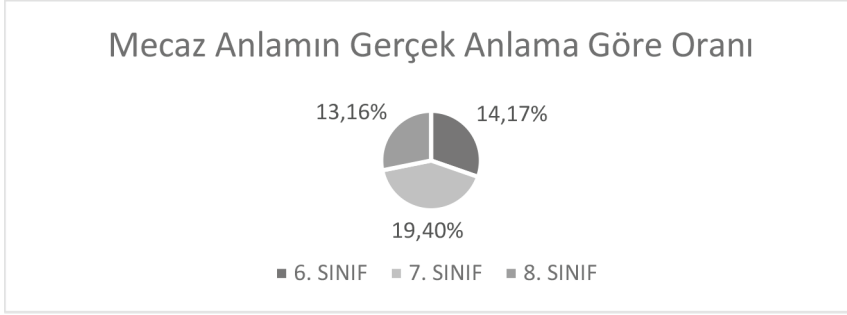


**Tablo II.**

**Tablo III.**

Sözcüklerin kendi anlamının dışında başka bir sözcük ya da kavram yerine kullanılmasıyla oluşan anlam, mecaz anlamdır. Mecaz, anlatımı renklendirmek ve kuvvetlendirmek amacıyla kullanılır. Niteleme sıfatlarının anlamı netleştirip, anlatıma güç kattığı gibi mecazın kullanımı da anlatıma güç katmaktadır. Niteleme sıfatlarının ders kitaplarındaki orantısızlığının yanı sıra mecaz kullanımında da beklenin aksi bir denge söz konusudur. 6. sınıf metinlerinde “35”, 7. sınıf metinlerinde “38”, 8. sınıf metinlerinde “37” adet mecaz anlam bulunmuştur. Mecaz anlam kullanımının da hedef kitlenin yaşı doğrultusunda artması beklenirken tüm sınıflardaki mecaz kullanımının neredeyse birbirine eşit olduğu görülmüştür. bk. Tablo IV. Tablo V.

**Tablo IV.**



**Tablo V.**

### Sıklık

6-8. sınıf ders kitaplarından seçilen metinlerde hangi sıfatların daha yüksek sayıda geçtiği ve sıfatların çeşitliliği saptanmıştır. bk. Tablo VI

	6.SINIF	7.SINIF	8.SINIF	TOPLAM	Tüm Niteleme Sıfatlarına Oranı
<b>Büyük</b>	36	21	17	74	<b>%10,24</b>
<b>Milli</b>	7	20	11	38	<b>% 5,26</b>
<b>Önemli</b>	2	3	15	20	<b>% 2,77</b>
<b>Yeni</b>	8	3	6	17	<b>% 2,35</b>
<b>Yüksek</b>	5	7	5	17	<b>% 2,35</b>
<b>Ekonomik</b>	1	2	13	16	<b>% 2,21</b>
<b>Medeni</b>	5	7	1	13	<b>% 1,80</b>
<b>Eski</b>	10	-	3	13	<b>%1, 80</b>
<b>Medeni</b>	5	7	1	13	<b>% 1,80</b>
<b>Güzel</b>	5	5	2	12	<b>% 1,66</b>
<b>Askeri</b>	6	-	6	12	<b>% 1,66</b>
<b>Tarihi</b>	5	2	4	11	<b>% 1,52</b>
<b>Zengin</b>	2	7	2	11	<b>% 1,52</b>
<b>Genç</b>	2	3	5	10	<b>% 1,38</b>

<b>İyi</b>	1	1	7	9	<b>% 1,24</b>
<b>Siyasi</b>	-	2	7	9	<b>% 1,24</b>
<b>Çağdaş</b>	1	2	6	9	<b>% 1,24</b>
<b>Uzun</b>	5	2	2	9	<b>% 1,24</b>
<b>Coğrafi</b>	-	-	6	6	<b>% 0,83</b>
<b>İnsanca</b>	-	-	5	5	<b>% 0,69</b>
<b>Üstün</b>	5	-	-	5	<b>% 0,69</b>

**Tablo VI.**

Tüm seçili metinlerde toplam “9.380” kelime vardır. Bu kelimelerin “722”si niteleme sıfatlarından “366”sı sıfat-fiil ekleri yardımıyla oluşmuş yapılardan oluşmaktadır. Toplam kelime kullanım sayısının yaklaşık %12’si niteleme sıfatlarından meydana gelmiştir. Bu %12’lik dilimin yaklaşık %46’sını da yukarıdaki tabloda yer alan sıfatlar oluşturmaktadır.

6. sınıf seçili metinlerinde yaklaşık %53, 7. sınıf seçili metinlerinde yaklaşık %49, 8. sınıf seçili metinlerinde yaklaşık %49 oranında farklı sıfat kullanımı vardır. Toplam niteleme sıfatı sayısının yarısını sıfatların kendi tekrarları oluştururken diğer yarısını ise birbirinden farklı niteleme sıfatları oluşturmaktadır.

### **Sonuç**

Türkçe programının amacına uygun olarak bireylerin dil bilincini ve duyarlılığını edinebilmeleri için öğretim ortamlarına taşınan ders kitaplarındaki metinlerin özenle seçilmesi, özenle resimlenmesi ve yine aynı özenle de işlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğretimi, bireyin okuma kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde önemli bir yeri olan metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının niteliği de önem kazanmaktadır. (İşeri, 2007: 61)

Biz de örgün eğitim kurumlarımızda kullanılan en önemli araçlardan biri olan Türkçe ders kitaplarının bu öneminin farkına varılması gerektiğini düşündüğümüz için bu çalışmayı yapmış bulunuyoruz.

6.,7. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki seçili metinlerdeki niteleme sıfatlarını 6. sınıfta “397”, 7. sınıfta “300”, 8. sınıfta “391” adet olarak kaydettik. Beklenen sonuç 8. sınıfta en yüksek rakama ulaşılması iken en yüksek rakama 6. sınıfta rastlanmıştır. 7. sınıfta ise en düşük rakam kaydedilmiştir. Bu çalışmayı hazırlarken yardım aldığımız kaynaklardan alınan bilgiler doğrultusunda elde ettiğimiz verilerin olması gereken düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Rakamsal değerler hedef kitlenin yaşıyla doğru orantılı bir artış göstermemiştir.

Elde edilen sonuçlar İşeri (2007)’nin “Dil öğretimine kaynaklık ve kılavuzluk etmesi amacıyla hazırlanan ders kitapları her dönem eleştirilerin odak noktasını oluşturmuştur.” (61). ifadesindeki Türkçe ders kitaplarının neden eleştirilerin odak noktası olduğuna, bir nebze de olsa açıklık getirmektedir.

Bu çalışma niteleme sıfatlarının önemine dikkat çekebilmek için hazırlanmıştır. Yukarıda belirttiğimiz bilgiler doğrultusunda niteleme sıfatlarının öneminin farkına varılması ve “dil öğretiminde kullanılan araç gereçlerden en yaygın, en sık ve en kolay ulaşılabilir.” (İşeri, 2007: 61). olan ders kitaplarında tutarlı oranlarda niteleme sıfatı bulunmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu çalışma biraz da olsa farkındalık yaratmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış, nitelikli metinlerden oluşan ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan kitaplar sayesinde öğrenciler, dil bilinci ve yeterliliğinin yanı sıra anlama ve anlatma kapasitelerini geliştirirler. (Güven, Halat, Bal, 2014: 208) Güven’in de ifade ettiği gibi belirttiğimiz noksanların düzeltilmesi halinde ders kitaplarının, öğrencilerin anlama ve anlatma kapasitelerini en yüksek düzeye taşıyacağı açıktır.

“Kelime dağarcığı kavramı günümüz bilgi çağında giderek önemini artırmaktadır.” diyen Ertem (2014: 677)’in de dikkat çektiği gibi nitelikli ve işlevsel olarak esnemeye uygun kelime hazinesinin öneminin farkına varılması gerekmektedir. Öğrencilerin kelime hazinesine büyük katkı sağlaması hedeflenen ders kitaplarının da bu hedefler doğrultusunda ve yukarıda belirttiğimiz eksiklikleri göz önüne alarak yeniden yazılması gerekmektedir.

## Kaynaklar

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çeçen, M. A. (2007). *Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*, Journal of Turkish Linguistics 1, p. 116-137, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2014). *Uygulamalı Türk Dili*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Erden, M., Akman, Y. (2008). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erkman-Akerson, F., Ozil, Ş. (2015). *Türkçede Niteleme Sıfat İşlevli Yan Tümceler*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ertem, İ. S., Akyüz Aru, S. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014, p. 675-694.
- Göçer, A. (2009). *Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı*, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4, p. 1026.
- Güven, A. Z., Halat, S., Bal, M. (2014). *Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*, International Journal of Language Academy, Volume 2/3, p. 208-231.
- Harman, G., Çelikler, D. (2012). *Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3, s. 147-156.
- Huber, E. (2008), *Dilbilimine Giriş*, İstanbul, Multilingual Yabancı Dil Yayınları.



- İnanç, B. Y., Bilgin, M., Atıcı, M. K. (2013). *Gelişim Psikolojisi*, Ankara, Pegem Yayınları.
- İşcan, A. (2011). *Anlam Bilgisi Konularının Öğretimi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 503-522.
- İşeri, K. (2007). *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Dil Dergisi, Sayı: 136, Ankara.
- Kaplan, F. (2015). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara, Öğün Yayınları.
- Karpuz, H. Ö., (2013). *Anadili Eğitimi, Anadiliyle Eğitim ve Resmi Dil ile İlgili Tartışmalar ve Dilbilimsel Yaklaşım Sorunları*, <https://www.academia.edu/13273993>.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). *Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: V, Sayı: I, s. 30-45, Van.
- Sarbay, A. (2015). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*, İstanbul, Meram Yayıncılık.
- Ün, F. K. (2015). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*, Ankara, Evren Yayıncılık.
- Üstünova, K. (2014). *Türkiye Türkçesinde Yapı Kavramı ve Söz Dizimi İncelemeleri*, Bursa, Sentez Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2004). *Türkiye Türkçesinde Niteleme Sıfatları*, İstanbul, Değişim Yayınları.

# *Otizimli Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin İşe Adanmışlık, Çocuk Sevme ve Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki\**

*Uzm. Psk. Burcu BAYRAM SARIKAYA<sup>1</sup>*

*Öğr. Üyesi Dr. Samuray ÖZDEMİR<sup>2</sup>*

## **Öz**

Bu araştırma, otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, empati eğilimleri ve çocuk sevmesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, İstanbul ilinde otizmli çocuklara eğitim verilen özel ve kamu kurumlarında görev yapan 146'sı kadın ve 52'si erkek, toplam 198 öğretmen örneklem olarak yer almıştır. Araştırmada, veri kaynağı olarak, sosyodemografik soru formu, Empatik Eğilim Ölçeği, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve UWES İşe Adanmışlık Ölçeği olmak üzere dört ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerde işe adanmışlık, çocuk sevme ve empati eğilimi ile mesleği isteyerek seçme, eğitim durumu ve işten memnuniyet derecesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Ayrıca öğretmenlerin, empatik eğilim ile çocuk sevme düzeyi ( $r=.358$ ,  $p<0.001$ ) arasında, empatik eğilim ile işe adanmışlık düzeyi ( $r=.308$ ,  $p<0.001$ ) arasında ve işe adanmışlık düzeyi ile çocuk sevme düzeyi ( $r=.503$ ,  $p<0.001$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Otizm, Öğretmen, İşe adanmışlık, Empatik eğilim, Çocuk sevme

\* Bu çalışma 2016 tarihli yüksek lisans tezinden yararlanarak oluşturulmuştur.

<sup>1</sup> Uzm. Psk. Burcu BAYRAM SARIKAYA, Tohum Otizm Vakfı, İstanbul, burcu.bayram@tohumotizm.org.tr

<sup>2</sup> Öğr. Üyesi Dr. Samuray ÖZDEMİR, Beykent Üniversitesi, İstanbul, samurayozdemir@beykent.edu.tr

## **The Relationship Between Work Engagement, Empathy and Liking of Children in Teachers Working with Autistic Children**

### **Abstract**

This study aims to examine the relationship between work engagement, empathy and liking of children in teachers working with autistic children. Teachers who work at private or public education centers where autistic children are educated, were recruited in the study. The questionnaire adapted to the teachers consists of sociodemographic information form, Empathetic Tendency Scale, Barnett Liking of Children Scale and Utrecht Work Engagement Scale. The study was conducted on 198 teachers in total which consists 146 females and 52 males; 156 work in private and 42 in public foundations. There were statistically significant relationships between the work engagement, the liking of children and the empathetic tendency and job intentionally chosen, educational background and job satisfaction. In addition, there was a statistically significant and positive relationship between the work engagement, liking of children and empathetic tendency.

**Keywords:** Autism, Teacher, Work engagement, Empathetic tendency, Liking of children

### **1. GİRİŞ**

Otistik davranış özellikleri, en az dereceden en yüksek dereceye kadar bireysel farklılıklar göstermesinden dolayı OSB (Otistik Spektrum Bozukluğu) klinik belirtilerin şiddeti açısından farklılık göstermektedir. Yüksek beyin işlevleriyle bağlantılı olarak iletişim, dil, sosyalleşme gibi pek çok alanda hayat boyu devam eden davranış özelliklerine göre tanımlanan bir bozukluk diyebiliriz (Fazlıoğlu & Yurdakul, 2009). OSB, nörolojik sorunlardan kaynaklanan karmaşık ve ileri düzeyde gelişim yetersizliği çeşidi olarak düşünülmektedir ve yaşamın ilk 3 yılına kadar olan dönemde ortaya çıkabileceği gibi doğuştan da var olabilir. Ancak bunlar kesin bilimsel bilgiler değildir (Kırcaali İftar, 2003). Otizmin hamilelik ya da doğum sırasındaki sebeplerden dolayı görülme ihtimali düşük olsa da yüksek olarak genetik nedenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Otizm tanısı almış ebeveynlere sahip bireylerin otizimli olarak dünyaya gelme ihtimali yüksek olabilir (Devrim, 2014). Otizmi tanımlamak için birçok davranış özelliği kullanılır. Ancak genellikle bu özelliklerin tümü otizimli bireylerde bir arada görülmemektedir. Sıklıkla bu belirtiler bir

arada görülmemekle birlikte zamanla bu belirtiler değişebilir. Bu yüzden güvenilir bir tanı koymak için bireyin birçok defa belli aralıklarla, farklı ortamlarda ve farklı alanlarda çalışan uzman kişiler tarafından değerlendirilmesi gerekir (Ordu, 2005). Sosyal ve farkındalık alanlarında sınırlılık ve uzaklaşmalar, konuşma ve beden dilinde yetersizlikler ile yineleyici, basmakalıp davranışlar otizmin klinik özelliklerinin temelini oluşturur. Bu tanı kriterlerinin dışında klinik pratikte gördüğümüz tüm yaş dilimlerinde görülen, farklı yetersizlik alanları da yürütücü işlevlerdeki yetersizliktir (Motavalli Mukaddes, 2013).

Otizmin son yıllarda tanılama kriterlerinin değişmesi, tıbbın gelişmesi ve farkındalığın artması, ailelerin bilinçlenmesi gibi nedenlerden dolayı görülme sıklığı artmıştır. Ancak yaşamın ilk üç yılında fark edilmesi ve sebebinin bilinmemesinden dolayı birçok alternatif tıbbi ve eğitsel tedavi yöntemler uygulanmaktadır. Otizm tanısı alan çocukların eğitim programının planlanması, yoğun ve sürekli bir eğitim almaları oldukça önemlidir. Eğitimin düzenli, net ve özellikle küçük çocuklar için oyunlarla zenginleştirilmesi faydalıdır. Sosyal ilişkiler açısından ise sosyal hayata dâhil olmaları ve sosyal hayatı öğrenmeleri için akranları ile bir arada olacakları ortamlar teşvik edilmelidir. Her çocuk gibi otizmliler de eğitim hakkı vardır. Otizm tanısı alan çocukların eğitim programının planlanması, yoğun ve sürekli bir eğitim almaları oldukça önemlidir (Akçamete, 2009). Eğitimden bahsedilen ise otizmliler için bireysel özellikleri ve gereksinimlerinin belirlenerek, aile ve çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenen bireysel eğitim programıdır (Baykoç, 2010). Özel eğitim gerektiren çocukların durumlarının normal çocuklardan farklı olması, bazı durumlarda çeşitli fiziksel ve zihinsel rahatsızlıkların eşlik etmesi sebebiyle özel eğitim öğretmenleri diğer öğretmenlerden farklı olarak daha hassas bir iş tecrübesi yaşamaktadır. Yapılan araştırmalarda özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim yaptıkları ortam nedeniyle tükenmişliğe diğer öğretmenlerden daha çok yatkın oldukları saptanmıştır (Çokluk, 1999). Bu tükenmişliğe yatkınlıktan dolayı bu çalışmada otizmlilerle çalışan öğretmenlerin işe adanmışlıkları ile ilgili araştırma yapılmıştır. İşe adanmışlık, bireylerin yapılan işi severek ve yüksek bir motivasyon ile yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. İşine adanan kişiler, kendilerinden ne beklediğini bilir ve çalışma ortamlarındaki kişiler ile güçlü ilişkiler kurar (Luthans & Peterson, 2002). Kişilerin öğretmenlik mesleğini icra etmesinde performansın güdüleyicisi olarak

işe adanmışlıklarının önemi Bakker ve Bal (2010) tarafından öğretmenler arasında yapılan çalışmada incelenmiş ve işe adanmışlığın performans üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. İşe adanmışlıkta, ilişkilerin güçlenmesindeki unsurlardan biri ise empatidir ve öğretmenlik mesleği için oldukça önemlidir.

Empati süreci, bireyin kendini başka bir birey gibi hissederek, o bireyin düşünce yapısıyla olaylara bakarak o bireye ait duygulanımlarını anlayıp hissederek ona iletmesidir. Kendini karşıdaki kişinin yerine koymak, onun gibi düşünme, onun gözüyle görme, anlayışlı ve hoşgörülü olma, söz ve hareketlerine hak verme, gereksiz ve olumsuz tepkilerden uzaklaşma, anlayışla karşılayarak olumlu cevaplar vermektir. Bunun için kişiye, olaya ve konuya üç açıdan bakmak gerekir. Bunlar da; kendi açımızdan bakmak, kendimizi karşıımızdaki kişinin yerine koyup onun gözüyle bakmak, üçüncü kişi olup dışarıdan bakarak değerlendirmektir (Aytürk, 2016). Bu açıdan bakıldığında otizimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin bakış açılarıyla olaylara bakıp onları anlamaları önem taşır. Karkaç (2013), tarafından öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci gruplarına göre empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmada otizimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin zihinsel ve işitme engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere kıyasla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre empati eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve problem çözme yetilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2011). Ayrıca çocuk sevgisinin öğretmenlerde, çocuklarla konuşma ve empati kurma ve dinlemede itina gösterilen davranışlara yol açacağı farz edilmektedir (Durmuşoğlu & Erbay, 2013). Burada da öğretmenlerde empati kurmayı etkileyen unsurlardan birinin çocuk sevgisi olduğunu görüyoruz.

Kişinin çocuklara yönelik tutumu ve onlarla zaman geçirmedeki esas inancı, çocuk sevmedir (Barnett & Sinisi, 1990). Sevgi, çocuğu bütünüyle kabullenerek onunla bütünleşmektir ve çocuğun gözüyle bazı etkinlikleri beraber yaparak çocuğu anlamaya çalışmaktır (Gül, 2015). Çocuğu sevmenin yolu; onunla bütünleşmek, bazı etkinliklerde birlikte olmak ve bir birey olarak onun gerçeklerini anlamaya çalışmaktır (Yavuzer, 2010). Sevilme ihtiyacını, bedensel, zihinsel yetersizliği olan, otizimli, hiperaktif, derslerde başarısız çocuklar ve ergenlik dönemindeki çocuklar

hissetmektedir ve bu çocukların sevgi ihtiyacı karşılanmalıdır (Kurtoğlu, 2016). Bu nedenle otizmli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin, bu sevgi ihtiyacını unutmaması önemlidir.

Ceylan (2017), tarafından yapılan araştırmada, çocuk sevme düzeyi yüksek olan öğretmenlerin empati, sözsüz iletişim becerisi, dinleme ve konuşma becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öncel (2007), tarafından öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi üzerine yapılan araştırmada, işe adanmış öğretmenlerin işten ayrılma niyetinden uzaklaştıkları görülmüştür. Ergenç (2016), empatik eğilim düzeyleri yüksek olan anasınıflı öğretmenlerinin sosyal becerilerinin de gelişmiş olduğunu saptamıştır. Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006), öğretmenlerin işe adanmışlık ve tükenmişlik düzeyi üzerine yaptıkları araştırmada, işe adanmışlık düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Yalçın (2011), tarafından özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, tükenmişlik düzeyi düşük olan özel öğretim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu ve empatik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin kişisel başarı hissini de yüksek olduğu saptanmıştır. Tüm bu araştırma bulguları neticesinde işe adanmışlık, çocuk sevme ve empatik eğilim kavramlarının eğitim ve özel eğitim alanında önem arz ettiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın düzenlenmesindeki temel fikirlerden biri, öğretmenlerin çocuk sevme ve empatik eğilim düzeylerinin yüksek olmasının işe adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olacağı görüşüdür. Literatürde özel eğitim öğretmenlerinin çocuk sevme, empatik eğilim ve işe adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışma olmaması sebebiyle, bu araştırma otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerde empatik eğilim, çocuk sevme ve işe adanmışlık kavramlarının birbirleriyle ilişkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın literatüre katkı sağlaması ve öğretmenler ve özel eğitim kurumlarının planlamalarında yol gösterici olması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın problemi “Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çocuk sevme, empatik eğilim ve işe adanmışlık düzeyi arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışma nicel bir araştırma olup, otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevme ve empati eğilimleri arasındaki ilişkiyi test etmek ilişkisel tarama modeline dayalı bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Konu ile ilgili olarak sunulan anketler kamu ve özel sektörde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan 146'si kadın ve 52'si erkek, toplam 198 öğretmen katılmış olup bu öğretmenlerden 42'si kamu ve 156'sı özel sektörde otizmli çocuklara eğitim veren kurumlarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalı olup öğretmenlere sunulan anketlerde isimlerini bildirmelerine gerek olmadığı belirtilmiştir.

### **2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde otizmli çocuklara özel eğitim verilen kurumlarda görev alan öğretmenlerin tümü oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını ise, İstanbul ilinde otizmli çocuklara özel eğitim verilen kurumlarda görev alan 198 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), tarafından belirlenen farklı oranda örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri dikkate alındığında göre  $p=0.8$  ve  $q=0.2$  olasılıklarında  $\alpha=0.05$  güven aralığında 1000-2500 kişiden oluşan bir evrende en az 198 kişilik bir örneklem ile çalışılması gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.49-50). Araştırmada hedeflenen örnekleme ulaşmak amacıyla İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel eğitim veren kurumlarda görev almakta olan, araştırmaya katılmayı gönüllükle kabul etmiş 210 öğretmen ile görüşülmüş ve eksik cevap bulunmayan 198 ankete ait gözlemin analiz edilmesi uygun görülmüştür. Araştırmanın örneklemi kazara ya da uygun örnekleme olarak da bilinen kolayda örnekleme yolu ile seçilmiştir. Bu tekniğe göre araştırmacı çalışması için gerekli olan hacimdeki örnekleme sağlamak için en kolay ulaşılabilir olan uygun profildeki denekler ile görüşerek veri toplar (Gürbüz ve Şahin).

Araştırmanın örneklemini oluşturan otizmli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine Tablo 1’ de yer verilmiştir.

*Tablo 1. Otizmli çocuklar ile çalışan öğretmenlere ait bazı özellikler*

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	146	74
	Erkek	52	26
<b>Medeni Durum</b>	Bekâr	131	66
	Evli	67	34
<b>Çocuk Sahibi Olma Durumu</b>	Çocuk Sahibi	34	17
	Çocuk Sahibi Değil	164	83
<b>Mesleği İsteyerek Seçme Durumu</b>	Mesleğini İsteyerek Seçmiş	172	87
	Mesleğini İsteyerek Seçmemiş	26	13
<b>Çalışılan Kurum</b>	Kamu	42	21
<b>Görev Aldığınız Birim</b>	Özel Sektör	156	79
	Rehabilitasyon (Seanslık)	128	65
	Okul (Tam Gün)	70	35
<b>Ailenin Yanında Yaşama Durumu</b>	Ailesinin yanında yaşayan	93	47
	Ailesinin yanında yaşamayan	105	53
<b>Eğitim Durumu</b>	Ön Lisans Mezunu	42	21
	Lisans Mezunu	121	61
	Yüksek Lisans Mezunu	35	18
<b>Mezun Olunan Bölüm</b>	Psikoloji	43	22
	Sınıf Öğretmenliği	12	6
	Çocuk Gelişimi	48	24
	Okul Öncesi Öğretmenliği	33	17
	Özel Eğitim	39	20
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	23	12



<b>İşten Duyulan Memnuniyet</b>	Hiç Memnun Değilim	5	3
	Memnun Değilim	15	8
	Orta	51	26
	Memnunum	86	43
	Kesinlikle Memnunum	41	21
<b>Alınan Ücretten Duyulan Memnuniyet</b>	Hiç Memnun Değilim	22	11
	Memnun Değilim	38	19
	Orta	67	34
	Memnunum	62	31
	Kesinlikle Memnunum	9	5
	Toplam	198	100
<b>Öğrencilerin Yaş Aralığı</b>	0-5 yaş	102	26
	6-10 yaş	128	33
	11-15 yaş	94	24
	15 üzeri	65	17
<b>Toplam</b>		389	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %74'ü kadın, %26'sı erkektir. Bireylerin %66'sı bekâr ve %34'ü evlidir. Çocuk sahibi olan bireylerin oranı %17'dir. Kişilerin %87'si mesleğini isteyerek seçtiğini belirtmiştir. Ailesinin yanında yaşayan öğretmenlerin oranı %47, ailesiyle yaşamayan öğretmenlerin oranı ise %53'tür. Öğretmenlerin %21'i kamu kurumlarında %79'u ise özel sektörde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %65'i rehabilitasyon biriminde (yani seanslık), %35'i ise okulda (yani tam gün) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %61'i lisans, %21'i ön lisans ve %18'i yüksek lisans; %24'ü çocuk gelişimi, %22'si psikoloji ve %20'i özel eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %64'ü işinden "kesinlikle memnun" ve "memnun" olduğunu ifade etmiştir. Alınan ücretten memnuniyetin derecesi bakımından "kesinlikle memnun" ve "memnun" olan kişilerin oranı %36, memnuniyeti "orta" derecede olanların oranı %34 ve "hiç memnun olmayan" ve "memnun olmayan" kişilerin oranı %30'dur. Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin %26'sı 0-5 yaş, %33'ü 6-10 yaş, %24'ü 11-15 yaş ve %17'si 15 üzeri yaştaki çocuklar ile çalışmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçüm aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formu demografik soru formu Empatik Eğilim Ölçeği, Barnett Çocuk Sevme Ölçeği ve İşe Adanmışlık Ölçeği olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

**Empatik Eğilim Ölçeği:** Dökmen (1988), tarafından empatinin teorik özünden yola çıkarak geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı; kişilerin günlük yaşamında empati kurma potansiyellerini (eğilimlerini) ölçmektir. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır (Dökmen, 1988). Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,73 olarak tespit edilmiştir.

**Barnett Çocuk Sevme Ölçeği:** Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, Barnett ve Sinisi (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçekte çocukları sevme durumlarını belirlemeye yönelik 14 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Maddelerde "Hiç katılmıyorum" yanıtından, "Tamamen katılıyorum" yanıtına kadar yedi derecede görüş bildirmeleri istenilmiştir. Maddelerin dördü olumsuz, 10 madde ise olumlu anlam taşımaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 98, en düşük puan ise 14'tür. Ölçekten alınan yüksek puanlar çocuklara karşı daha yüksek sevgi düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir.

**İşe Adanmışlık Ölçeği:** İşe adanmışlık Schaufeli ve Bakker'in (2003) Utrecht İşe Adanmışlık Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçek işe adanmışlığın üç alt boyutu olan azim, kendini adama ve benimseme kapsamında ifadelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar beş noktalı Likert tipi derecelendirme (1= Kesinlikle Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum) üzerinden sınıflandırmalarını yapmışlardır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalarda yapılmış olup güvenilirlik katsayısı Özoral (2013) tarafından 0,92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. İşe Adanmışlığın Demografik Bilgilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın sonuçlarına göre, işe adanmışlık puanlarının cinsiyet değişkeni grupları arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın araştırıldığı Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2. İşe adanmışlığın cinsiyet açısından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Cinsiyet	N	SO	ST	U	p
İşe Adanmışlık	Kadın	146	100,63	14691,50	3631,500	,643
	Erkek	52	96,34	5009,50		

Tablo 2’ye göre, otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

Araştırmanın sonuçlarına göre, işe adanmışlık puanlarının eğitim durumu değişkenleri grupları arasındaki fark ikiden fazla bağımsız grup arasındaki farklılığın araştırıldığı Kruskal Wallis-H testi uygulanarak test edilmiş olup sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

*Tablo 3. İşe adanmışlığın eğitim durumu açısından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Eğitim Durumu	N	SO	$\chi^2$	p
İşe Adanmışlık	Ön Lisans Mezunu	42	118,77		
	Lisans Mezunu	121	93,61	6,120	,047
	Yüksek Lisans Mezunu	35	96,74		
Azim	Ön Lisans Mezunu	42	112,90		
	Lisans Mezunu	121	96,24	2,954	,228
	Yüksek Lisans Mezunu	35	94,69		
Kendini Adama	Ön Lisans Mezunu	42	120,15		
	Lisans Mezunu	121	93,07	7,175	,028
	Yüksek Lisans Mezunu	35	96,93		
Benimseme	Ön Lisans Mezunu	42	118,21		
	Lisans Mezunu	121	92,73	6,216	,045
	Yüksek Lisans Mezunu	35	100,46		

Tablo 3'teki bulgulara göre, otizmlilerle çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık puanları arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı ( $p=0,047$ ) bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalaması bulguları incelendiğinde, otizmlilerle çocuklarla çalışan ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek işe adanmışlığa, lisans mezunu olan öğretmenlerin ise en düşük işe adanmışlığa sahip olduğu gözlenmektedir. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ise işe adanmışlığı lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Kendini adama ( $p=0,028$ ) ve benimseme ( $p=0,045$ ) alt boyutları için de eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu bulgulara göre, otizmlilerle çocuklarla çalışan ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek işe adanmışlık, kendini adama ve benimseme değerlerine sahip olduğu gözlenmektedir.

### 3.2. Çocuk Sevme Değerlerinin Demografik Bilgilere Göre İncelenmesi

Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuk sevme puanlarının cinsiyet ve çocuk sahibi olma değişkeni grupları arasındaki fark, iki bağımsız grup arasındaki farklılığın araştırıldığı Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

*Tablo 4. Çocuk sevmenin cinsiyet açısından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Cinsiyet	N	SO	ST	U	p
Çocuk Sevme	Kadın	146	106,89	15606,50	2716,500	,002
	Erkek	52	78,74	4094,50		

Tablo 4'e göre çocuk sevme ile ilgili sonuçlarda ise, otizmlilerle çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuk sevme puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ( $p=0,002$ ) bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sıra ortalaması bulguları incelendiğinde, otizmlilerle çocuklarla çalışan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla çocuk sevmesinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 5'te çocuk sevme değerleri ile çocuk sahibi olma arasındaki ilişki sunulmuştur.

**Tablo 5.** *Çocuk sevmenin çocuk sahibi olma açısından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Çocuk Sahibi Olma	N	SO	ST	U	p
Çocuk Sevme	Çocuk Sahibi	34	106,22	3611,50	2559,500	,452
	Çocuk Sahibi Değil	164	98,11	16089,50		

Tablo 5'e göre, otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocuk sevme puanları arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $p>0,05$ ) saptanmıştır.

### **3.3. Empatik Eğilim Değerlerinin Demografik Bilgilere Göre İncelenmesi**

Araştırmanın sonuçlarına göre, empatik eğilim puanlarının cinsiyet olma değişkeni grupları arasındaki fark iki bağımsız grup arasındaki farklılığın araştırıldığı Mann-Whitney U testi uygulanarak test edilmiş olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Empatik eğilimin cinsiyet açısından karşılaştırılması*

Ölçek Puanı	Cinsiyet	N	SO	ST	U	p
Empatik Eğilim	Kadın	146	108,53	15845,50	2477,500	,002
	Erkek	52	74,14	3855,50		

Tablo 6'ya göre empatik eğilim ile ilgili sonuçlarda, otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin empatik eğilim puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ( $p=0,000$ ) bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sıra ortalaması bulguları incelendiğinde, otizimli çocuklarla çalışan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla empatik eğilim düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, empatik eğilim puanlarının mezun olunan bölüm ve eğitim durumu değişkenleri grupları arasındaki fark ikiden fazla bağımsız grup arasındaki farklılığın araştırıldığı Kruskal Wallis-H testi uygulanarak test edilmiş olup sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Empatik eğilimin mezun olunan bölüm açısından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Mezun Olduğunuz Bölümün Adı	N	SO	$\chi^2$	p
<b>Empatik Eğilim</b>	Psikoloji	43	100,01		
	Sınıf Öğretmenliği	12	90,6		
	Çocuk Gelişimi	48	108,4	9,623	0,087
	Okul Öncesi Öğretmenliği	33	112,1		
	Özel Eğitim	39	98,0		
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	23	69,0		

Test istatistiğine göre, otizmlilerle çalışan öğretmenlerin empati eğilimi puanları arasında mezun olunan bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $p>0,05$ ) saptanmıştır.

Tablo 8’de empati eğilim ile eğitim durumu arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Empatik eğilimin eğitim durumu açısından karşılaştırılması

Ölçek Puanı	Eğitim Durumu	N	SO	$\chi^2$	p
<b>Empatik Eğilim</b>	Ön Lisans Mezunu	42	111,5		
	Lisans Mezunu	121	103,4	10,737	,005
	Yüksek Lisans Mezunu	35	71,6		

Tablo 8’e göre, otizmlilerle çalışan öğretmenlerin empati eğilimi puanları arasında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı ( $p=0,005$ ) bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalaması bulguları incelendiğinde, otizmlilerle çalışan ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin en yüksek empatik eğilimine, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ise en düşük empatik eğilimine sahip olduğu gözlenmektedir.

### 3.4. Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Otizmlilerle çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevme ve empatik eğilimi değişkenleri için gerçekleştirilen kolmogorov smirnov normallik testi sonucu, belirtilen değişkenlerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Normallik varsayımının sağlanamaması sebebiyle otizmlilerle çalışan öğretmenlerin işe adanmışlığı, çocuk sevmesi ve empati eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla

Spearman's Rho korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 9'da otizimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin empatik eğilimi, çocuk sevme ve işe adanmışlıkları arasındaki ilişki sunulmuştur.

**Tablo 9.** *Otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin empatik eğilim, çocuk sevme, işe adanmışlıkları ve alınan ücretten duyulan memnuniyet arasındaki ilişkilerin incelenmesi.*

	1.	2.	3.	4.
1. Empatik Eğilim	1	,358***	,308***	,205***
2. Çocuk Sevme		1	,503***	,192***
3. İşe Adanmışlık			1	,270***
4. Alınan Ücretten Duyulan Memnuniyet				1

\*\*\*  $p < .001$ .

Empatik eğilim ile çocuk sevme ( $\rho=0,358$ ;  $p=0,000$ ) ve işe adanmışlık ( $\rho=0,308$ ;  $p=0,000$ ) arasında, ayrıca çocuk sevme ve işe adanmışlık arasında ( $\rho=0,503$ ;  $p=0,000$ ) anlamlı derecede pozitif ilişki bulunmaktadır. Empatik eğilim ( $\rho=0,205$ ;  $p=0,000$ ), çocuk sevme ( $\rho=0,192$ ;  $p=0,000$ ) ve işe adanmışlık ( $\rho=0,270$ ;  $p=0,000$ ) ile alınan ücretten duyulan memnuniyet arasında anlamlı derecede pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırmada otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, empatik eğilimi, çocuk sevme ve işe adanmışlığı arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alanda yapılan benzer araştırmaların sonuçları ışığında tartışılmıştır.

Otizimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin cinsiyete göre işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak araştırılmış; erkek ve kadın öğretmenlerin işe adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte olan bir araştırmaya örnek olarak Kavgacı (2014), gerçekleştirdiği benzer bir araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından işe adanma düzeylerinde anlamlı bir değişiklik

olmadığı tespitinde bulunmuştur. Benzer şekilde Sezen'in (2014) yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin işe adanmışlığının medeni durum, yaş ve çalışma değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Otizmlili çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından, işe adanmışlıkları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin işe adanmışlık düzeyleri en yüksektir. Grupta lisans mezunu olan öğretmenlerin ise en düşük işe adanmışlığa sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha yüksek azime sahip olduğu, kendini adama ve benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulguları destekler biçimde Kavgacı'nın (2014) yaptığı çalışmada da eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin işe adanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kadın öğretmenlerin çocuk sevgisinin, erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Ercan (2014), gerçekleştirdiği çalışmada kadın öğretmenlerin çocuk sevgisinin, erkek öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin, çocuk sahibi olup olmamaları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Nitekim Gelbal ve Duyan'ın (2010), öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmanın sonucunda çocuk sevme düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Kostak'ın (2013) bir çalışmasında ise, çocuk sahibi olmayı istemenin çocuk sevme düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Otizmlili çocuklarla çalışan öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla empatik eğiliminin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçları destekler bir şekilde Çelik'in (2008) yaptığı bir çalışmada da okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Elde edilen istatistiksel değerler kadın öğretmenlerin empatik eğilim ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Akbulut'un (2010) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin, cinsiyetler arasında anlamlı farklılık gösterdiği



tespit edilmiştir. Akbulut'un çalışmasına göre kadın öğretmenlerin empatik eğilim puanı, erkek öğretmenlerin empatik eğilim puanına göre, anlamlı derecede yüksektir.

Ayrıca, empatik eğilim ve çocuk sevme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte Saltalı ve Erbay (2013) okul öncesi öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada çocuk sevme ile empati becerileri arasında ise yine pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Saltalı ve Erbay (2013) tarafından çocuk sevme davranışlarının empati becerilerini yordama düzeyine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilen çalışma bulgularına göre çocuk sevme davranışının okul öncesi öğretmenlerin empati becerilerindeki varyansın %10'unu açıkladığı ortaya konmuştur. Uğurlu'nun (2013) çalışmasında ise empatik eğiliminin tek başına çocuk sevmenin yine %10'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı cinsiyet açısından farklılık göstermektedir. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda kadın ve erkek oranının birbirine daha yakın olması oldukça yararlı olabilir.

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir bölümü İstanbul ilinde yaşamaktadır. Daha sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalarda diğer illerden de öğretmenlerin katılımı sağlanarak örneklem grubu genişletilebilir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin alınan ücretten memnun olma dereceleri işe adanmışlıklarını etkilemektedir. Otizmli çocuklar ile çalışmanın bedensel ve ruhsal olarak öğretmenler için yorucu bir iş olduğunu düşünürsek bu çocuklarla çalışan öğretmenlere maaş düzenlemeleri yapılması önerilmektedir. Bu araştırmaya göre çocuk sevme ile empatik eğilim arasında anlamlı bir pozitif ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin empati yeteneklerini geliştirip kendilerini ve çevresindeki insanları daha iyi anlamalarını sağlamak için kurumlar psikolog vb. uzmanlardan destek alırsa yararlı olabilir.

## Kaynaklar

- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akgün Kostak, M. (2013). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin çocuk sevme durumları, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersinin çocuk sevme durumlarına etkisi ve etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 2(2), 54.
- Aytürk, N. (2016). *İnsan sanatı*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Barnett, M. A., & Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal Of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
- Baykoç, N. (2010). *Özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 248.
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 81.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, 140.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Devrim, S. (2014). *Otizm'e pozitif bakış açısı*, Voorburg: U2Pi.

- Durmuşoğlu Saltalı, N. & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 162.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9/8(1), 442.
- Ergenç, B. (2016). *Anasınıfı öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeyleri üzerindeki rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 29.
- Fazlıoğlu, Y. & Yurdakul M. (2009). *Otizm (otizmde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı)*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 40-48.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Gül, E. (2015). *Çocuk sevgiyle büyür*, İstanbul: Çıra Yayınları.
- Hakanen, J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- İftar Kırcaali, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karkaç, N. (2013). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin *empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgacı, H. (2014). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi, Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kurtoğlu, M. (2016). Çocuk bu ihmale gelmez, İstanbul: Nesil Yayınları, 142.
- Luthans, F. & Peterson, Suzanne J.(2002). Employee engagement and manager self-efficacy. *Journal Of Management Development*, 25(5), 377.
- Mukaddes Motavalli, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları*, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Ordu, F. (2005). *Farklı gelişen çocukların eğitimi ve tanımlanması*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Öncel, L. (2007). Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özoral, İ. E. (2013). İşyerinde eğlencenin işe bağlılık üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezen, G. (2014). Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 89-93.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Yalçın, M. (2011). Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin *empatik* eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 99-100.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuğu tanımak ve anlamak*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

## **EXTENDED ABSTRACT / UZUN ÖZ**

### **Introduction**

Autism Spectrum Disorder occurs during the first three years of life and is thought to be due to genetic reasons at a high level. Many behavioral features are used to describe autism, but since these features are not all in one, individuals should be assessed several times at various intervals to establish a reliable diagnosis. Clinical features are based on limitations in social and awareness areas, inability to speak and body language, and repetitive and stereotyped behaviors. The increased frequency of autism in recent years is due to changes in diagnostic criteria, increased parents' awareness, and the development of medicine. For this reason, many alternative medical and educational treatment methods are applied. Intensive and continuous education is very important for children with autism. Because, like every child, autistic children have the right to education. The individual characteristics and needs of the autistic children should be determined when the educational program is organized, the needs of the family and the child. It has been found that teachers working with autistic children have more sensitive work experience than teachers working with normal children and are therefore prone to depletion. This burnout affects teachers' commitment to work. It has been determined that as a motivator of performance in the performance of the teaching profession, it is an important influence of dedication to work. Empowerment and empathy are important in the level of dedication to the work of teachers. The empathy period is when an individual feels the feelings of the person by looking at the events through the thought structure of another person. From this point of view, it is important for the teachers working with autistic children to look at the events with their point of view and understand them. It is also assumed that teachers empathize, talk with children and listen to them because of the love of children in the teachers. It is the liking of children, the attitude of one to children, and the main belief in spending time with them. Children with autism, physical and mental impairment, hyperactive and adolescent need to be liked and their liking needs must be met.

## **Method**

This study aims to examine the relationship between work engagement, empathy and liking of children in teachers working with autistic children. Teachers working with autistic children who work at private or public education centers where autistic children are educated, are recruited to the study. The questionnaire adapted to the teachers consists of sociodemographic information form, Empathic Tendency Scale, Barnett Liking of Children Scale and Utrecht Work Engagement Scale. The study was conducted on 198 teachers in total which consists 146 females and 52 males; 156 work in private and 42 in public foundations. Kolmogorov-Smirnov Test was used to determine normality distributions in the analysis of obtained data; Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis-H test and Spearman Rho were used in the framework of inferential statistics.

## **Result and Discussion**

The relationship between work engagement and gender of teachers working with autistic children has been researched comparatively. According to this, no significant difference was found between male and female teachers' job commitment levels. As an example of a research that supports this finding, Kavgacı (2014) found that there was no significant change in the level of dedication to work in terms of gender change in a similar research result. Similarly, in a study by Sezen (2014), the result was that teachers' work engagement level did not show any significant difference in terms of marital status, age, and work variables.

In this study, when the relationship between demographic variables and teachers liking of children level was examined, it was found that female teachers' liking of children level was significantly higher than male teachers. Similarly, the study conducted by Ercan (2014) found that female teachers' liking of children level is higher than male teachers.

Teachers who work with autistic children did not show a significant difference in their level of liking children in terms of whether they have got children or not. As a matter of fact, Gelbal and Duyan (2010) concluded that the level of liking of children was different in terms of having children. In a study by Kostak (2013), it was determined that the desire to have children had a significant effect on liking of children levels.

As a result of the evaluations performed, it was found that there is a positive relationship between empathic tendency and liking of children at a meaningful level. In support of the findings in this study, Saltalı and Erbay (2013) found that there is a positive relationship between the liking of children and empathy skills in the study conducted with the participation of pre-school teachers. The results of a simple linear regression analysis of the level of attempting empathy skills of liking of children behaviors by Saltalı and Erbay (2013) reveal that liking of children behaviors explain 10% of the variance of pre-school teachers in empathy skills. In the study of Uğurlu (2013), it was determined that the tendency of empathy explains only 10% of liking of children.

# *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\**

*Teyfik Behiç KORKUTAN<sup>1</sup>, Prof. Dr. Uğur TEKİN<sup>2</sup>*

## **Öz**

Yapılan bu çalışmada meslek liselerinde çalışmakta olan öğretmenlerde, iş yaşamının verimi ve etkinliğinde etkileri olduğu kabul gören tükenmişlik ve mesleki doyum arasındaki ilişki düzeyinin saptanarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Ataşehir ilçesi, örneklemi ise Ataşehir ilçesi meslek liselerinde görev yapan 175 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, katılımcılara yönelik demografik bilgiler içeren kişisel bilgi formu, iş doyum düzeyi Mesleki Doyum Ölçeğinden (MDO), tükenmişlik düzeyi ise Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden (MTÖ) yararlanılarak elde edilmiştir. Anketler basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 23 programı aracılığıyla analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Öğretmenlere yönelik mesleki doyum ve duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği arasında (korelasyon katsayıları sırayla  $r=-0,65$ ;  $r=-0,43$ ;  $r=-0,26$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırma çerçevesinde; mesleki doyumun dolaylı birçok dış etkenden etkilendiği göz önüne alınırsa, elde edilen bulgular doğrultusunda duygusal tükenme ve kişisel başarı eksikliği alt boyutlarının bu kavramın %45'lik kısmını açıkladığı tespit edilmiştir. Açıklanamayan diğer kısımların ise çalışma kapsamında değerlendirilmeyen diğer unsurlardan kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Çalışmanın yapıldığı eğitim dönemi (2016-2017 Eğitim öğretim yılı son iki ayı), sorulara cevap verirken kendiliğinden gelişen savunma ve veya kendini başarılı ve verimli gösterme arzu ve isteği, dönemlik ekonomik veya sosyal sorunlar gibi etmenler çalışmada değerlendirilemeyen unsurlar olarak ele alınabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Tükenmişlik, Tükenmişlik düzeyi, Öğretmenler, Mesleki doyum

\* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmıdır.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi Yönetici - Öğretmen Teyfik Behiç KORKUTAN, Ataşehir Dilek Sabancı MTAL, İstanbul, Türkiye, sazistanbul@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr. Uğur TEKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye, ugurtekin@aydin.edu.tr



## **Examination of the Relationship Between Vocational Satisfaction and Burnout Levels of Teachers Working in Vocational High Schools**

### **Abstract**

In this study, it is aimed to determine the relationship between burnout and professional satisfaction, which is considered to have effects on the efficiency of work life in teachers working in Vocational High Schools. The universe of this study is Ataşehir district of Istanbul Province and the population of the survey is 175 teachers who work at the Ataşehir vocational high school. Data related to the research were obtained by using a personal information form with demographic information on participants, job satisfaction level from Occupational Satisfaction Scale (OSS) and burnout level from Maslach Burnout Scale (MBS). Surveys were obtained by using simple random sampling method. The obtained data were analyzed and evaluated by SPSS 23 program. There was a significant relationship between occupational satisfaction and emotional exhaustion towards teachers, depersonalization and lack of personal success (correlation coefficients  $r = -0,65$ ;  $r = -0,43$ ;  $r = -0,26$ ;  $p < 0,05$ ). Within the scope of the research, when the fact that professional satisfaction is indirectly influenced by many external influences is taken into consideration, emotional exhaustion and lack of personal success in the findings were found to explain 45% of this concept. It is possible to say that other unexplained parts may be caused by other factors not considered in the scope of the study. These parts can be explained as the education period in which the study was conducted (the last two months of the 2016-2017 Academic Year), a self-defending attitude while responding to questions, and factors such as desire and desire to show self-efficacy and efficiency, and economic or social problems in the period.

**Keywords:** Vocational satisfaction, Burnout level, Burnout, Vocational high schools, Teachers

## 1. GİRİŞ

Hayatımızın önemli bir bölümü, iş yaşamı içerisinde geçirdiğimiz süreçler doğrultusunda gelişmektedir. Bireylerin yaptığı iş ve bu işte harcadığı zaman unsuru göz önüne alındığında, iş hayatı, yaşamın büyük bir parçasına karşılık gelmektedir. Bu noktada iş doyumu tüm meslek gruplarında hem örgütler hem de bireyler bakımından hayati unsur olma özelliğini taşımaktadır. Çalışanların işiyle ilgili sahip olduğu değerlerin iş ortamı içerisinde karşılanabiliyor olduğunu algılaması ve bu değerlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu olması bireyleri çalışma ortamlarında mutlu kılacaktır. Nitekim çalışanların beklenti ve istekleriyle paralellik gösteren çalışma yaşamında iş doyumu, olumlu yönde desteklenecek bir kavram haline gelmektedir. Çağımız koşulları gereği, hızlı değişimin ve gelişimin hâkim olduğu bir dünyada, iş yaşamının bundan etkilenmemesi mümkün değildir. Bu güçlü değişimin yarattığı iş yaşamında, çalışanların üretkenlik ve başarı kıstası, çalışma ortamındaki iş doyumu kavramıyla şekillenmektedir. Günümüz iş hayatında, özellikle de hizmet sektöründe, sıklıkla etkilerinin hissedildiği bir diğer kavram olarak karşımıza çıkan tükenmişlik ve bu kavramla başa çıkabilme yeteneği de, işinden memnun çalışanlar yaratmak ve kendilerini o işe ait hissettirmek ile aşılacaktır. Bireylerin eğitim sektörlerinde yürüttükleri görevi severek, memnuniyet ve doyum duygusu ile yerine getirmeleri durumunda, örgütler gelişebilir ve devamlılıklarını daha güçlü bir şekilde sürdürebilirler. Bu bağlamda hazırlanan bu çalışmanın amacı, eğitim sektöründe, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve ortaya çıkan sonuçları somut veriler doğrultusunda değerlendirmektir. Mesleki tükenmişlik küreselleşen dünyada örgütlerin önemle üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. Eğitim sektörü olarak hizmet veren kurumlar toplumların en temel ihtiyaçlarını karşılayan yapı olma özelliği taşımaktadırlar. Bu sebeptendir ki çalışmada ele alınan bu iki kavram sistem içerisinde eğitimin tüm öğelerine etki edecek niteliktedir. Nitekim eğitim kurumları ve de bu kurumların temel unsuru öğretmenler,yetiştirdikleri insan gücü ile bilim, sanat, kültür ve günümüzün olmazsa olmazı teknolojiye sağlayacakları katkılar dolayısıyla toplumların gelişiminde önemli role sahiptirler. Yaşanan köklü ve hızlı değişim koşulları iş yaşamında birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Hem bireyler hem de toplumlar açısından olumsuz koşullar yaratan tükenmişlik sendromu insan faktörünün, sosyal ilişkilerin ve etkileşimin yüksek seviyede olduğu kurumların başında yer alan okullarda görev yapan öğretmenleri de yakından ilgilendirmektedir.

Bu önemli sendromun, yani tükenmişliğin, meslek liselerinde çalışan öğretmenler açısından incelenmesinin başka bir boyutu daha vardır. Meslek liseleri ve meslek liselerinde eğitim öğretim, uzun yıllardır gündemde olan ancak çözüm noktasında hala yeterli verilere sahip olunamayan bir sorundur. Kuruluş amacı, eğitim öğretim süreci ve geri dönüş çıktılarını ele aldığımızda hala çözülememiş sorunları içerisinde barındıran meslek liseleri, ne yazık ki eğitim öğretim anlamında başarı kriterleri bakımından en alt sıralarda yerini almaktadır. Bu sonuç hem öğrenci kabul süreci hem de mezun olan öğrencilerin üniversitelileşme oranı veya iş hayatına katılımın da kendini göstermektedir. Meslek liselerinde çalışan öğretmenler de bu süreci gözlemlemekte, yaşamakta ve süreçten olumsuz yönde etkilenmektedirler. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin oluşturması önemlidir.

Bu bağlamda günümüz değişim rüzgârına ayak uydurmaya çalışan eğitim sektörü ve bu sektörün temelini oluşturan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik ve iş doyumlarını etkileyen çeşitli faktörlerin ortaya çıkarılmasının ve hassasiyetle konunun üzerinde durulmasının, geleceğe ışık tutabilecek nitelikte katkı sağlayabileceği söylenebilir.

## **2. İŞ DOYUMU**

### **2.1 Kavram Olarak İş Doyumu**

Doyum; yaşam doyumu kavramının da bir parçası olarak kişinin arzu, beklenti ve gereksinimlerinin karşılanmasını ifade eden bir kavramdır. İş doyumu kavramı, genel doyuma ve yaşam kalitesine etkili ve baskın bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin çalışma yaşamından duyduğu hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk olarak tanımlanabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz, & Kahraman, 2005, s. 117). Diğer taraftan; iş doyumu duygusal bir kavram olması sebebiyle çalışma psikolojisi alanında da birçok yönden ele alınarak yaygın biçimde incelenmektedir (İşcan & Timuroğlu, 2007, s. 124). Bu çalışmada da iş doyumu kavramı daha çok psikolojik faktörler ele alınarak incelenmiştir. Çünkü yapılan tanımlamalarda iş doyumuyla ilgili ücretin en iyi özendirici olduğu öne sürülse de bu kavram, birbiriyle ilişkili olan birçok faktörün etkisi altında gelişen bir kavramdır (Karcıoğlu, Timuroğlu, & Çınar, 2009, s. 59).

## 2.2 İş Doyumunun Önemi

Gündelik yaşamın büyük bir kısmının iş yerinde geçirilmesinden ötürü iş doyumunu kavramı yalnızca iş gören açısından önemli olmakla kalmayıp, aynı zamanda yöneticileri ve iş görenin aile yaşantısı da etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İş görenin işyerine dair pozitif ve negatif algısı tüm yaşamını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla her daim bu kavramla iç içe olmamız konunun güncelliğini ve önemini korumasına sebep olmaktadır. Eğitim öğrenim alanında çalışanlar işin mesleki doyum önemli bir yere sahiptir. Çünkü öz itibari ile günümüz koşullarında maddi getirileri ile değil manevi değerleri ile doyum seviyesini arttıran bir örgüt olan eğitim çalışanları, mesleki doyum bağlamında eğer düşük seviye de sonuçlarla karşı karşıya kalırsa tatminsizlik baş gösterecek ve tükenmişlik düzeyinde artış söz konusu olacaktır. Çalışma yaşamında iş doyumunun, üzerinde durulan öncelikli bir kavram halini alması özellikle iki nedene dayandırılmaktadır. Bunlardan ilki, iş doyumunun, çalışan üzerindeki zihinsel ve fiziksel sağlığa olan etkileri, diğeri ise örgütsel çıktılar bakımından etkili bir unsur olmasından kaynaklanmaktadır (Özcan, 2011, s. 110).

## 2.3 İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu etkileyen faktörleri bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki grupta inceleysek de, bu çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu hazırlanırken bireysel faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Literatüre bakıldığında bireysel faktörlerin, kişilik özelliklerine, yaşa, cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna, meslekteki kıdeme, statüye, sosyo-kültürel çevreye ve çocuk sahibi olmak gibi değişkenlere göre sıralandığı görülmektedir (Eğimli, 2009, s. 38).

Çalışanın kişilik özellikleri, doyum seviyesini olumlu veya olumsuz etkilerken, mesleğe karşı olan tutumunu da ortaya koyan bir faktör olarak, bireyin maddi ve manevi alanlarına karşılık gelmektedir. Dengeli ve olgun kişilik özellikleri barındıran insanların daha kararlı ve sebatlı olmaları sebebiyle iş doyumuna ulaşma olasılıklarının çok daha fazla olduğu ileri sürülmektedir (Turgut, 2010, s. 9).

Çalışanda yaş faktörünün, kişinin deneyiminin ve becerisinin artmasıyla birlikte verimliliğe ve doyuma olumlu yönde etkileri görülmektedir. İlerleyen yaşlarda doyumda artışın etkileri daha fazla gözlemlenmektedir (Eğimli, 2009, s. 38).

Yapılan araştırmalarda, cinsiyet faktörünün etkileri ortaya koyulsa da, tutarsız sonuçların da olduğu görülmektedir. Yine de bulguların araştırmaya göre değişiklikler gösterebileceği göz önünde bulundurulmadır (Sevimli & İşcan, 2005, s. 57). Hulin ve Smith, iş doyumunu veya doyumsuzluğu konusunda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ve kadınlarda doyum düzeyinin daha düşük görüldüğünü ifade etmektedir. Kadınlar bulunduğu sektörde yüksek getiriler elde edebildiğini hissediyorsa iş doyumunu daha fazla etkili olmaktadır (Üçüncü, 2016, s. 16).

Bazı araştırmalarda yüksek eğitim düzeyine sahip olan kişilerin doyumunun yüksek olduğu görülürken, bazı çalışmalarda da tam tersi düşük doyum düzeyi gözlemlenmektedir. Yüksek eğitilmiş kişilerin yüksek doyum düzeyinin sebebini, iş yaşamında beklentileri doğrultusunda birtakım ödüller ve daha fazla maddi karşılık elde etmesine, düşük doyum düzeyi sebebini ise beklentilerinin karşılığının alınamamasına dayandırmak mümkündür (Sat, 2011, s. 9).

Çalışanlardan bazıları, yaptıkları işte deneyiminin artmasıyla beraber değişen gerçek yaşam koşullarına göre beklentilerini ayarlayabildiği takdirde iş doyumuna erişebilmektedir. Yıllar geçmesine rağmen beklentilerini değiştiremeyen bazı çalışanlarsa, doyumsuzlukla yaşamayı öğrenmek durumunda kalırlar (Karaca, 2012, s. 44). İş doyumunun artışının hizmet sürelerinin artışıyla paralellik gösterdiği öne sürülmektedir. Sebebi ise, uzun yıllar aynı işte deneyim kazanan ve işiyle bütünleşmiş çalışanların uyumunun daha çok olması, dolayısıyla doyuma daha kolay erişebileceklerinin düşünülmesidir (Çelik, 2010, s. 9). Aynı zamanda, kıdemi yüksek çalışanın gelirin ve pozisyonunun daha iyi olacağı varsayımına dayanılarak, iş doyumunun, kıdeme bağlı olarak, yaş faktörüne benzer bir biçimde artacağı düşünülmektedir (Genç, 2016, s. 57).

Mesleki kariyer, iş yaşamında kimi zaman kişiliğin bir yansıması olarak da düşünülmektedir. Bu durumdan motive olabilen kişiler için unvan iş doyumunun sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır (Tüzün, 2013, s. 16). Diğer yandan astlar tarafından statü kazanmak için gösterilen çabalar motivasyonu sağlamakta ve buna paralel olarak da iş doyumunu getirmektedir (Günüşen & Üstün, 2010, s. 32).

## 2.4 İş Doyumunu Artırmanın Yolları

İş doyumuna erişilebilmesi için; örgüt tarafından, çalışanları etkisi altına alan unsurların saptanması ve aksaklıkları giderme amacıyla sağlıklı çalışma koşullarının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, harici birtakım uygulamalar vasıtasıyla da iş doyumunun arttırılması mümkündür (Turhan, 2010, s. 34). Bu uygulamaları ana başlıklarıyla ele alırsak; iş zenginleştirme, iş rotasyonu, kariyer geliştirme, esnek zamanlı çalışma olarak sıralayabiliriz.

## 2.5 İş Doyumsuzluğunun Etkileri

İşe ilişkin doyumsuzluğun genel olarak uyumsuz durumlardan veya olumsuz uygulamalardan kaynaklanabildiğine dair bulgulara rastlanmaktadır. İşine karşı memnuniyetsiz tutumları olan çalışanların, arkadaşlık ilişkileri daha zayıf, daha hayalperest, duygusal bağlamda daha tutarsız ve daha içine kapanık kişilik özellikleri sergilediği belirtilmektedir. Doyumsuz çalışanların, yönetici tarafından beklenen talepleri yerine getirmede ve uyum sağlamada da daha fazla sıkıntı duyduğu ifade edilmektedir (Üçüncü, 2016, s. 28). İş stresi, yabancılaşma, işe devamsızlık, çalışan devri ve iş kazaları iş doyumsuzluğunun etkileri olarak ele alınabilecek konulardır.

## 3. TÜKENMİŞLİK

### 3.1 Kavram Olarak Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı ile ilgili olarak 1970’li yıllardan bu yana farklı bilim insanları tarafından farklı biçimlerde tanımlamalar yapılmıştır. Tükenmişlik, ilk olarak 1974 yılında Herbert J.Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger, uzun yıllar örgütsel stres üzerine, hapishanelerden tahliye olan mahkûmların kaldıkları geçici yurtlarda ve kliniklerde stres tepkilerine yönelik önemli çalışmalar yapmıştır. Freudenberger, tükenmişliği, bireyin başarısızlık durumuna, yıpranmasına, enerji ve güç kaybına ya da isteklerinin karşılanamaması sonucunda bireyde iç kaynakların tükenmesi durumuna dayandırmaktadır (Sürgevil Dalkılıç , 2014, s. 6). Diğer taraftan, Cherniss, tükenmişliği, stresin aşırılığı veya doyumsuzluk durumunda bireyin işten soğuması biçiminde tepkilerine neden olan bir kavram olarak ifade eder. (Toplu, 2012, s. 12). Tükenmişliğin günümüzde de en çok kabul gören tanımı Christine Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach, bu araştırmada da tükenmişlik düzeyini belirlemek için kullanılan ölçek olan Maslach Tükenmişlik Ölçeğini de geliştirerek literatüre önemli katkılarda bulunmuştur. Maslach, tükenmişliği, işinden dolayı insanlarla iç içe olan

kişilerin, aşırı talepleri yerine getirme durumuyla baş başa kalan bireylerin, çaresiz hissetmelerine, yorgun ve isteksiz olmalarına, hem hayata hem de işe dair tutumlarındaki olumsuz yansımalarına sebep olan bir hastalık tablosu olarak değerlendirilmiştir (Dinçerol, 2013, s. 15-16).

### **3.2 Tükenmişliğin Önemi**

Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, tükenmişlik sendromunun, son yıllarda araştırmalarda önemle yer aldığı görülmektedir. Bireylerin çalışma hayatına bakıldığında her devirde isteksiz, yorgun ve başarısız olacakları duygularıyla çalıştıkları görülmüştür. Sanayi devrimiyle birlikte iş hayatında belirli normlar geliştiren, çağdaş örgütler oluşmaya başladı ve her örgüt ulaşmak istediği ortak hedefin etrafında toplandı. Bu ortak hedeflere ulaşmanın tek yolunun ise, insan gücüne verilen değer ölçüsü olduğunu gördüler. Çalışanların, çalışma ortamlarındaki fiziksel şartları iyileştirmekle kalmadılar, psikolojik ve sosyal yönden de daha iyi seviyelerde olunması için yoğun çalışmalar yaptılar (Aksu, 2010, s. 6). Tükenme hali, çoğunlukla kendini işine adan çalışanlarda görülür. Bu çalışanlar belli bir dönem sonra tükenme durumu içine girerek işlerinde verimsiz hale gelir ya da işlerini bırakmak durumunda kalırlar.

### **3.3 Tükenmişliğin Nedenleri**

Tükenmişliğin çeşitli nedenleri mevcuttur. Bu sebeplerin bilinmesi anlama, iyileşme ve tedavi süreçleri açısından önem taşımaktadır. Tükenmişliğe yol açan etmenleri işle ilgili ve iş dışı olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bu etmenlerin aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Sabuncuoğlu, 2009, s. 193-194); Bireylere ulaşması mümkün olmayan hedefler konulması, yeniden yapılanan veya küçülen işletmelerde çalışıyor olmak, çalışanların, uzun saatler ve fazla iş yükü ile çalışması, eve iş götürmesi, dinlenememesi, kariyerindeki yüksek performansı sürekli hale getirmek istemesi, düşük motivasyonlu iş arkadaşlarının olması, işini kaybetme korkusu, sosyal desteğinin az olması, bireyin hayalleri, kişisel değerleri ve hedefleriyle yaptığı işin farklı olması, çalışma koşullarının kötü olması, çalışanlara sorumlu oldukları işin açık ve net bildirilmemesi, özel yaşam ile çalışma yaşamı arasında denge kurulamaması, işletmelerin finansal, idari ve bürokratik sorunlar yaşaması ve çalışanların bu sorunlarda dolayı zor durumda kalması, lider yönetici eksikliği, denetim yetersizliği ve işyerinde gayri ciddi ortamın oluşması, çalışanlar arasında iletişim ve arkadaşlık seviyesinin azalması, çok sert, disiplinli ve sonuç olarak görüşlerin ifade



edilemediği bir organizasyon yapısında çalışılması, çalışanların kendi işleriyle ilgili kontrol ve karar verme yetkilerini kaybettiklerini düşünmeleri, kişinin hak ettiğinden daha az ücret aldığını hissetmesi, ödüllendirme olmaması, takdir görmeme, yükselme imkânına sahip olunmaması, işin monoton olması veya bireyin kişisel gelişimine izin verilmemesi.

### **3.4 Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**

Tükenmişliği etkileyen faktörleri bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki grupta ele alınsa da bu araştırma da yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi gibi demografik özellikler ile kişilik yapısı, kendine güven duygusu olan öz yeterlilik gibi bireysel faktörler incelenmiştir.

Tükenmişliğe etki eden demografik özelliklerin başında yaş gelmektedir. Araştırmalar, genç çalışanların yaşlılara göre tükenmişlik oranlarının daha yüksek olduğu göstermiştir. Bu durum beklenti düzeylerinin farklı olması ile açıklanabilir (Şahin Erdemoğlu, 2007, s. 19). Bireylerin yaşları arttıkça, tükenmişliğe neden olan faktörlere karşı daha dayanıklı oldukları görülmektedir. Genç çalışanlar iş yaşamlarında hayal ettikleri istek ve beklentileri bulamadıklarında, hayal kırıklığına uğramakta ve mesleki tecrübesizlikten dolayı, yaşları yüksek daha tecrübeli çalışanlara göre, daha hızlı tükenmişlikle karşı karşıya kalabilmektedirler (Oruç, 2007, s. 21).

Tükenmişlik ve cinsiyet arasındaki ilişkiye baktığımızda, kadın ve erkeklerin tükenmişlik boyutlarında farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Duyarsızlaşma boyutunda, bireyin kadın ya da erkek, bu boyuttan etkilenmediği tespit edilmiş, fakat duygusal tükenme boyutunda kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal olmaları nedeniyle tükenmişliğe daha yatkın olduğu görülmüştür. Tükenmişliği başarı boyutunda ise erkeklerin daha fazla tükenmişliğe eğilimli olduğu tespit edilmiştir (Kervancı, 2013, s. 21). Fakat farklı kaynaklar, cinsiyetin tükenmişliğe etkisinin olmadığını savunmaktadır. Çoğu kaynak cinsiyetin tükenmişliğe etkisi üzerinde hemfikirlerdir. Çünkü kadınların hem iş yaşantılarında, hem de ev yaşantısında aldığı görev ve sorumlulukların getirdiği birtakım sıkıntılar tükenmişliğe daha yatkın olmaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Oruç, 2007, s. 21).



Eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik de yükselmektedir. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin, bakış açısı ve olayları her boyutuyla ele alarak değerlendirmeleri, karar alma mekanizmalarının gelişimini desteklemektedir. Bu durum tükenmişliğe doğru yöneltmektedir. Eğitimli kişilerin iş ve özel hayatlarındaki talep ve beklentileri, eğitimsiz kişilere göre daha fazladır. Gerçek ve hayaller arasındaki fark büyüdüğünde bu durum bireyi hayal kırıklığına yönlendirir ve bu durum da tükenmişliğe neden olur (Akbulut Çetin, 2010, s. 23).

### **3.5 Mesleki Tükenmişliğin Boyutları**

Maslach'ın geliştirdiği tükenmişlik ölçeğinin üç boyutu bulunmaktadır ve araştırmada sonuçlara ulaşılırken bu boyutların verileri ele alınmıştır. Bu boyutlar; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı'dan oluşmaktadır (Ardıç & Polat, 2008, s. 7).

Duygusal yorgunluk tükenmişliğin belirleyici ve önemli boyutudur. Bireylerde meydana gelen yorgunluk, düşük enerji ve duygusal çöküntü en belirgin semptomlarıdır. Bu bağlamda, duygusal tükenmenin tükenmişliğin içsel bir boyutu olduğu söylenebilir. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireylerin hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar sorumlu ve verici davranmadığı görüşü hâkimdir, gerginlik ve beraberinde engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağı haline dönüşür. (Arı & Bal, 2008, s. 133).

Hizmet vermek, doğası gereği insanlarla bire bir iletişim kurma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma devreye girmektedir. Tükenmişlik yaşayan bireyler, çevrelerindeki diğer insanlara karşı bakış açısını değiştirerek, çevrelerinde bulunan bu insanları bir nesne gibi görmeye başlarlar. Böylece birey, hizmet verdiği insanların ihtiyaçlarına yeterli önemi vermeyen, onlara kaba ve saygısız davranış sergileyecek şekilde işini devam ettirir (Ardıç & Polat, 2008, s. 75).

Kişisel başarı bireyin çalıştığı yerde kendini yeterli olarak görme, yeteri kadar başarı gösterme, kendini o konuda yetkin görüp işin üstesinden gelecek kapasiteye sahip olduğunu düşünme durumudur. Azalan kişisel başarı (azalan kişisel yeterlik olarak da bilinir) iş hakkında yok olan yetenek algıları ifade eder. (Otacıoğlu, 2008, s. 105).

### 3.6 Öğretmen Tükenmişliği ve Nedenleri

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte öğretmenlik gerek kavramsal gerekse mesleki olarak birden fazla anlam taşımaktadır. Toplumların sosyal, kültürel yapıları her ne kadar birbirinden farklı olursa olsun, öğretmenlik kavramı her toplum için vazgeçilmez bir saygınlığına sahiptir. Öğretmenlik, toplumların geleceği olan genç kuşakların eğitimlerinden başlayarak onları geliştirmeye yönelik öğrenim sürecinin ana unsuru olması ile de mesleki değere sahip olan bir kavram niteliği taşımaktadır. Sürekli öğrenmeye açıklık, özverili olmak, mesleki adanmışlık ve tüm bunların getirdiği mutlu meslek sahibi olma hissi stratejik açıdan önemli olan öğretmenlik mesleğinin değerli unsurlarıdır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarında mevcut olan olumsuzlukların tükenmişliklerini hızlandırdığı ve verimlerini düşürdüğü bilinmektedir. Özellikle stres altında yaşayan öğretmenlerin verdiği eğitimin niteliğinin düşeceği düşüncesi hâkimdir (Alkan & Aydın, 2014, s. 18).

Waller'ın 1950'lilerde toplumdaki baskıların, sınıflarda bulunan kalabalık öğrenci mevcudunun, yalnızlık ve dışlanmanın, öğretmen motivasyonunu nasıl düşürdüğünü bulguladığı çalışması ile beliren öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik durumu, 1960'lı yıllara gelindiğinde eğitim eleştirmenleri ve araştırmacılar tarafından öğrencilerine karşı ilgisiz öğretmenleri ele alan çalışmalar yapmışlardır (Karahana, 2008, s. 31).

Kyriacou'ye göre, öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. Ayrıca işleri daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa öğretmen isteksizleşir. Kendilerini, öğrencilerin çalışmalarına karşı daha fazla ilgisiz hale getirirler. Duygusal yorgunlukta birey bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Ağır bir vazgeçme duygusu baskındır. Yaşanan ana duygu depresyondur. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen kendini okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun hisseder. Bu tür öğretmenler iş günü sonunda tüm enerjilerinin tükendiğini belirtirler (Çimen, 2007, s. 18).

Mesleki tükenmişlik öğretmenlik mesleğinde, sosyal bakımdan mesleki çöküş olarak da adlandırılabilir. Sosyal olarak öğretmenlik, insanlarla birebir etkileşim içerisinde olan bir meslek özelliği taşımasından dolayı tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin eğitim ve öğretim anlamında önemli

sorunlar ortaya çıkarır. Bu durum öğretmenleri, tecrübeli ama yetersiz ya da yeni ama yoksun konumuna getirebilir. Geçmişten günümüze iletişimin güçlü olmasının gerekli olduğu meslek dallarının karşılaştığı tükenmişlik; rollerin belirsizliği, rollerin çatışması ve yüklenen aşırı sorumluluk kavramları ile şekillenmektedir (Yılmaz, Yazıcı, & Yazıcı, 2014, s. 139).

#### **4. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ, AMACI, MODELİ**

##### **4.1 Gerekçesi**

Öğretmenlerin, yaptıkları meslekten dolayı, memnuniyet duygusu benimsemeleri ve iş doyumunu sağlamaları önem teşkil etmektedir. Toplumsal bir görev üstlenmekte olan kurum öğretmenlerinin kişisel memnuniyet ve iş doyumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birden çok unsur bulunmaktadır (Topçu, 2009, s. 17).

Eğitim öğretimin sistemli olarak düzenlenmesiyle başlayan süreçlerden itibaren, öğretmen kavramı en önemli figür olarak karşımıza çıkmıştır. Bu figürün iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin bilimsel araçlarla tespit edilip ortaya koyulması sistemin doğru işlemesine yardımcı olacak, eğitimdeki kaliteyi arttıracak ve eğitim hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu araştırmanın birinci gerekçesi, aktif olarak eğitim öğretimin içinde yer alan öğretmenlerin kişisel memnuniyet ve iş doyumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenleri tespit edilmesine katkıda bulunmaktır.

Diğer taraftan meslek liseleri özelinde konuyu ele aldığımızda, yıllardır amaç olarak doğru tespitlerle yola çıkılsa da, bu lise türleri başarı olarak istenilen seviyeye gelememişlerdir. Türkiye ve dünya ekonomisine yön veren faaliyet alanlarında, en önemli ihtiyaç olan ara eleman yetiştirme gayesi güden ve bu gayeyi hedefe taşıyacak birinci aktörü öğretmen olan meslek liseleri sorunsalının çözümüne, öğretmen boyutu ile katkıda bulunmak ikinci bir gerekçe olarak ortaya konulabilir.

##### **4.2 Amacı**

Bu çalışma kapsamında, görev yeri meslek liseleri olan öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında bulunan ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerde mesleki doyum düzeyi; yaşla, cinsiyetle, öğrenim durumuyla, alanlarıyla ve öğretmenlikte geçirilen hizmet süresiyle istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Öğretmenlerdeki tükenmişlik düzeyi; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, alanları ve öğretmenlikteki hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ve mesleki doyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **4.3 Modeli**

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeye amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009, s. 817).

### **5. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE KULLANILAN ÖLÇEKLER VE UYGULANAN BAĞLAM**

Araştırmada veriler, katılımcıların bazı demografik bilgilerine ilişkin soruların yer aldığı kişisel bilgi formu, Mesleki Doyum ölçeği (MDÖ) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır.

Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (2005) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) ile herhangi bir işe sahip bireylerde o mesleği icra etmenin kişiyi ne ölçüde mutlu ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Akt: Kuzgun ve Bacanlı, 2005). 20 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçekteki altı madde (4, 9, 10, 11, 14, 19) ters kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 100 olup, bu araştırmada minimum 43 ve maksimum 100 puan alınmıştır. Ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayısı Cronbachalpha, 89 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar güvenilir düzeydedir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tükenmişliği Duygusal Tükenme (DT-Emotional Exhaustion), Duyarsızlaşma (D-Depersonalization) ve Kişisel Başarı (KB-Personal Accomplishment) olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda sekiz madde (1, 2,

3, 6, 8, 13, 16, 20), duyarsızlaşma alt boyutunda altı madde (5, 10, 11, 15, 21, 22) ve kişisel başarı boyutunda sekiz madde (4, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 18, 19) olmak üzere beşli Likert tipindedir. Ölçekte DT ve D alt boyutlarında yer alan maddeler için 1: hiçbir zaman, 2: yılda birkaç kez 3: ayda birkaç kez, 4: haftada birkaç kez ve 5: her gün olacak şekilde puanlanmaktadır. KB alt boyutunda yer alan maddeler ters kodlanmaktadır.

Yapılan çalışmaya 111 kadın (%63,4) ve 64 erkek (%36,6) olmak üzere toplam 175 kişi katılmıştır. Katılımcılar içinde 20-34 yaş aralığında 56 kişi (%32,0), 35-44 yaş aralığında 68 kişi (%38,9) ve 45 yaş ve üzeri 51 kişi (%29,1) bulunmaktadır. 175 kişiden 118'i (%67,4) lisans öğrenimini ve 57 kişi (%32,6) lisansüstü öğrenim seviyesindedir.

Meslek öğretmeni olan 66 kişi (%37,7) ve kültür öğretmeni olan 109 kişi (%62,3) bulunmaktadır. Görev değişikliği için 149 kişi (%85,1) öğretmen ve 26 kişi (%14,9) yöneticidir. Katılımcıların hizmet süresi için 17 kişi (%9,7) 1-3 yıl, 55 kişi (%31,4) 4-10 yıl, 86 kişi (%49,1) 11-20 yıl ve 17 kişi (%9,7) 20 yıl ve üzeri mesleklerinde çalışmaktadır.

Aynı zamanda ölçeğin tamamına dair güvenilirlik katsayısı Cronbachalpha ,75 bulunmuştur. Ölçekten toplam puan üzerinden elde edilen güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu kabul edilebilir. Alt boyutlara bakıldığında DT alt boyutu için elde edilen Cronbachalpha güvenilirlik katsayısı 0.528, D alt boyutu elde edilen Cronbachalpha güvenilirlik katsayısı 0.571, KB alt boyutu elde edilen Cronbachalpha güvenilirlik katsayısı ise 0.576 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlardan elde edilen güvenilirlik katsayılarının daha düşük olmasının, madde sayısının az olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Ancak genele bakıldığında alt boyutlardan elde edilen güvenilirlik katsayıları kabul edilebilir seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

## **6. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS.23 (Statistical Package For Social Sciences, SPSS) kullanılmıştır. Analizlerin yorumlanması işleminde  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde istatistiksel farklar aranmıştır. Yapılan çalışmada tükenmişlik ve mesleki doyum bağımlı değişkenler olarak analiz edilmiştir.

Yapılan çalışmada katılımcıların sayısı, yüzde dağılımı ve bağımlı değişkenlerin ortalama, standart sapma değerleri için betimleyici istatistikler, bağımlı değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi, demografik değişkenlere göre katılımcıların tükenmişlik ve mesleki doyum ortalamaları arasındaki farklılığın incelenmesi için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (Analysis of Variance-ANOVA) ve son olarak Mesleki Doyum Ölçeği yordayıcılarını bulmak için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

**Çizelge 6,1:** Maslach Tükenmişlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

	Cronbach Alpha	Guttman Split-Half
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	0,759	0,776
Mesleki Doyum Ölçeği	0,891	0,825

Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği için beklenen düzeyde Cronbach Alpha geçerlik ve Guttman Split-Half güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

**Çizelge 6,2:** Bağımlı Değişkenler Arası Korelasyon Analizi

Toplam puanlar		Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel başarı eksikliği
Mesleki Doyum Ölçeği	r	-0,629**	-0,652**	-0,433**	-0,263**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	n	175	175	175	175

\*p<0,001

Yapılan korelasyon analizi sonucunda Mesleki Doyum Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği arasında  $r = -0,629$  değerinde yüksek şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile duygusal tükenme alt boyutu arasında  $r = -0,652$  değerinde yüksek şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile duyarsızlaşma alt boyut arasında  $r = -0,433$  değerinde orta şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile kişisel başarı eksikliği

alt boyut arasında  $r = -0,263$  değerinde orta şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre katılımcıların mesleki doyum puanları arttıkça tükenmişlik ve veya tükenmişlik alt puanları azalacak ya da tam tersi olarak mesleki doyum puanları azaldıkça tükenmişlik ve/veya tükenmişlik alt puanları artacaktır.

**Çizelge 6,3: Kadın ve Erkeklerin Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi**

Toplam puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygusal tükenme	Kadın	111	19,28	6,11	-0,113	0,910
	Erkek	64	19,39	6,59		
Duyarsızlaşma	Kadın	111	12,37	3,77	-1,949	0,053
	Erkek	64	13,52	3,71		
Kişisel başarı eksikliği	Kadın	111	21,73	4,88	0,765	0,445
	Erkek	64	21,14	4,95		
Mesleki doyum	Kadın	111	71,74	12,51	-1,007	0,315
	Erkek	64	73,67	11,73		

Kadın ve erkeklerin tükenmişlik ve mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Çizelge 6,4: Öğrenim Durumuna Göre Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi**

Toplam puan	Öğrenim	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygusal tükenme	Lisans	118	19,87	6,20	1,686	0,094
	Lisansüstü	57	18,18	6,33		
Duyarsızlaşma	Lisans	118	13,12	3,99	1,672	0,096
	Lisansüstü	57	12,11	3,22		
Kişisel başarı eksikliği	Lisans	118	22,23	4,97	2,832	0,005
	Lisansüstü	57	20,04	4,43		
Mesleki doyum	Lisans	118	71,71	11,84	-1,143	0,255
	Lisansüstü	57	73,96	12,98		

Katılımcıların öğrenim durumuna göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Kişisel başarı eksikliği toplam puan

ortalamaları için lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesi için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur:  $t(173)= 2,832$ ;  $p<0,05$ . Lisans öğrenim seviyesindekilerin kişisel başarı eksikliği toplam puan ortalaması en yüksek bulunmuştur.

**Çizelge 6,5:** Alan Durumuna Göre Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi

Toplam puan	Alan	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygusal tükenme	Meslek öğretmeni	66	18,82	6,26	-0,823	0,413
	Kültür öğretmeni	109	19,62	6,29		
Duyarsızlaşma	Meslek öğretmeni	66	12,67	3,41	-0,331	0,741
	Kültür öğretmeni	109	12,86	4,00		
Kişisel başarı eksikliği	Meslek öğretmeni	66	21,95	4,73	0,925	0,356
	Kültür öğretmeni	109	21,25	5,00		
Mesleki doyum	Meslek öğretmeni	66	73,47	11,57	0,861	0,390
	Kültür öğretmeni	109	71,83	12,63		

Meslek ve kültür öğretmenlerinin tükenmişlik ve mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 6,6:** Görev Durumuna Göre Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi

Toplam puan	Görev	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygusal tükenme	Öğretmen	149	19,23	6,42	-0,462	0,644
	Yönetici	26	19,85	5,43		
Duyarsızlaşma	Öğretmen	149	12,73	3,72	-0,477	0,634
	Yönetici	26	13,12	4,18		
Kişisel başarı eksikliği	Öğretmen	149	21,52	4,90	0,016	0,987
	Yönetici	26	21,50	4,98		
Mesleki doyum	Öğretmen	149	72,77	12,48	0,844	0,400
	Yönetici	26	70,58	10,73		



Öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik ve mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 6,7:** Tükenmişlik Seviyelerine Göre Katılımcıların Mesleki Doyum Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile İncelenmesi

Toplam puan	Tükenmişlik Seviyeleri	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Mesleki doyum	Hafif şiddet duygusal tükenme	79	80,13	9,80	48,251	0,000
	Orta şiddet duygusal tükenme	77	67,61	9,82		
	Yüksek şiddet duygusal tükenme	19	60,11	10,13		
Mesleki doyum	Hafif şiddet duyarsızlaşma	113	75,33	11,77	10,691	0,000
	Orta şiddet duyarsızlaşma	59	67,63	11,44		
	Yüksek şiddet duyarsızlaşma	3	58,67	4,51		
Mesleki doyum	Hafif şiddet kişisel başarı eksikliği	89	75,47	11,43	6,051	0,003
	Orta şiddet kişisel başarı eksikliği	78	69,56	12,60		
	Yüksek şiddet kişisel başarı eksikliği	8	66,88	9,17		

Katılımcıların hafif, orta ve yüksek şiddet duygusal tükenme seviyelerine göre mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır:  $F(2/172)= 48,251$ ;  $p<0,05$ . Farklılığın hangi kategoriden kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre bütün kategoriler kendi aralarında farklılaşmaktadır. Hafif şiddette duygusal tükenme olan katılımcıların meslek doyum toplam puanı en yüksekken yüksek şiddette duygusal tükenme olanların en düşük bulunmuştur. Yüksek puanın yüksek mesleki doyum gösterdiği esas alındığında hafif şiddette duygusal tükenme yaşayanların mesleki doyumunu en yüksekken yüksek şiddette duygusal tükenme yaşayanların mesleki doyumunu en düşüktür.

Katılımcıların hafif, orta ve yüksek şiddet duyarsızlaşma seviyelerine göre mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır:  $F(2/172)= 10,691$ ;  $p<0,05$ . Farklılığın hangi kategoriden kaynaklı olduğunu bulmak için yapılan LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre hafif şiddette duyarsızlaşma kategorisi diğer iki kategori ile farklılaşmaktadır. Hafif şiddette duyarsızlaşma olan katılımcıların meslek doyum toplam puanı en yüksekken yüksek şiddette duyarsızlaşma olanların en düşük bulunmuştur. Yüksek puanın yüksek mesleki doyumunu gösterdiği esas alındığında hafif şiddette duyarsızlaşma yaşayanların mesleki doyumunu en yüksekken yüksek şiddette duyarsızlaşma yaşayanların mesleki doyumunu en düşüktür.

Katılımcıların hafif, orta ve yüksek şiddet kişisel başarı eksikliği seviyelerine göre mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır:  $F(2/172)= 6,051$ ;  $p<0,05$ . Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığını bulmak için yapılan LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre hafif şiddette kişisel başarı eksikliği kategorisi diğer iki kategori ile farklılaşmaktadır. Hafif şiddette kişisel başarı eksikliği olan katılımcıların meslek doyum toplam puanı en yüksekken yüksek şiddette kişisel başarı eksikliği olanların en düşük bulunmuştur. Yüksek puanın yüksek mesleki doyumunu gösterdiği esas alındığında hafif şiddette kişisel başarı eksikliği yaşayanların mesleki doyumunu en yüksekken yüksek şiddette kişisel başarı eksikliği yaşayanların mesleki doyumunu en düşüktür.

**Çizelge 6,8:** Meslekte Geçen Süre Kategorileri için Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile İncelenmesi

Toplam puan	Meslekte geçen süre	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Duygusal tükenme	1-3 yıl	17	20,35	8,38	0,882	0,452
	4-10 yıl	55	20,20	6,46		
	11-20 yıl	86	18,63	5,44		
	20 yıl ve üzeri	17	18,94	7,32		

Duyarsızlaşma	1-3 yıl	17	14,94	4,22	6,380	0,000
	4-10 yıl	55	13,89	4,15		
	11-20 yıl	86	12,00	3,20		
	20 yıl ve üzeri	17	11,06	3,01		
Kişisel başarı eksikliği	1-3 yıl	17	21,88	5,09	2,784	0,042
	4-10 yıl	55	22,98	4,64		
	11-20 yıl	86	20,69	4,70		
	20 yıl ve üzeri	17	20,59	5,72		
Mesleki doyum	1-3 yıl	17	74,53	17,16	1,770	0,155
	4-10 yıl	55	69,98	13,13		
	11-20 yıl	86	72,69	10,86		
	20 yıl ve üzeri	17	77,12	8,62		

Meslekte geçen süre kategorileri için duygusal tükenme mesleki doyum ölçeği toplam puanları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Meslekte geçen süre kategorileri için duyarsızlaşma toplam puan ortalamaları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır:  $F(3/172)= 6,051$ ;  $p<0,05$ . Farklılığın hangi kategoriden kaynaklılığını bulmak için yapılan LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre bütün kategoriler kendi aralarında farklılaşmaktadır. Meslekte 1-3 yıl çalışanların duyarsızlaşma puanları en yüksekken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür. Yüksek puanın yüksek duyarsızlaşmayı gösterdiği esas alınırsa meslekte 1-3 yıl çalışanların duyarsızlaşması en fazla iken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür.

Meslekte geçen süre kategorileri için kişisel başarı eksikliği toplam puan ortalamaları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır:  $F(3/172)= 2,784$ ;  $p<0,05$ . Farklılığın hangi kategoriden kaynaklılığını bulmak için yapılan LSD (Post-Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre temel farklılık 4-10 yıl ve 11-20 yıl kategorileri arasındadır. Meslekte 4-10 yıl çalışanların kişisel başarı eksikliği puanları en yüksekken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür. Yüksek puanın yüksek kişisel başarı eksikliğini gösterdiği esas alınırsa meslekte 4-10 yıl çalışanların kişisel başarı eksikliği en fazla iken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür.

**Çizelge 6,9:** Yaş Değişkeni için Tükenmişlik Ve Mesleki Doyum Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile İncelenmesi

Toplam puan	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Duygusal tükenme	20-34 yaş	56	18,89	7,27	0,202	0,817
	35-44 yaş	68	19,60	5,59		
	45 yaş ve üzeri	51	19,41	6,06		
Duyarsızlaşma	Total	175	19,32	6,27	0,442	0,644
	20-34 yaş	56	12,45	3,49		
	35-44 yaş	68	13,09	3,94		
Kişisel başarı eksikliği	45 yaş ve üzeri	51	12,76	3,90	0,226	0,798
	Total	175	12,79	3,78		
	20-34 yaş	56	21,88	4,61		
Mesleki doyum	35-44 yaş	68	21,31	4,96	1,440	0,240
	45 yaş ve üzeri	51	21,39	5,19		
	Total	175	21,51	4,90		

Katılımcıların yaşlarına göre tükenmişlik ve mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 6.10:** Mesleki Doyum Ölçeği Yordayıcılarının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi ile İncelenmesi

Bağımsız değişkenler	B(b)	B'nin standart hatası	Beta	p
Duygusal tükenme	-1,220	0,112	-0,626	0,000
Kişisel başarı eksikliği	-0,395	0,143	-0,158	0,006
Sabit (a) (Constant)	104,511	3,524	-	0,000
Çoklu R (multiple R)	F		s.d.	p
0,45	70,307		2/172	0,000

Mesleki Doyum Ölçeği'nin yordayıcılarını bulmak için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır:  $F(2/172)=70,307$ ;  $p<0,05$ . Modele alınan duygusal tükenme ve kişisel başarı eksikliği Mesleki Doyum Ölçeği'nin %45'lik bir kısmını açıklamaktadır. Kurulan modelde duygusal tükenme mesleki doyum için en önemli yordayıcı olarak görülmektedir. Duygusal tükenme puanındaki 1 birimlik artış mesleki doyum puanını 1,220 birim azaltacak ya da duygusal tükenme puanındaki 1 birimlik azalma mesleki doyum puanını 1,220 birim artıracaktır. Duygusal tükenmeden sonra kişisel başarı eksikliği mesleki doyumun yordayıcısı olarak bulunmuştur. Kişisel başarı puanındaki 1 birimlik artış mesleki doyum puanını 0,395 birim azaltacak ya da kişisel başarı eksikliği puanındaki 1 birimlik azalma mesleki doyum puanını 0,395 birim artıracaktır.

## **7. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Günümüz dünyasında her geçen gün, artan rekabet koşulları ve gelişen teknoloji, çalışma şartlarını bir yandan geliştirirken, diğer yandan zorlaştırmaktadır. Ülkelerin bu sosyal ve teknolojik olgudan çağdaş gelişmişlik düzeyine ulaşmasında, değişik meslek gruplarının uzmanlaşmış işgücü yani farklı eğitim kademelerinin etkinliği çok önemli bir faktör olmaktadır. Gelecek kuşakların bu yarışa iyi hazırlanmasında stratejik bir öneme sahip olan öğretmenlerin, eğitimcilerin, akademisyenlerin bu bağlamda yürüttükleri görevlerdeki iş doyumunu önem arz etmektedir. İş doyumunun yetersizliği, günümüz iş dünyası için önemli bir problem haline gelmiş tükenmişlik sendromuna neden olmaktadır.

Tükenmişlik sendromu, çalışanların işleri gereği, kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin zamanla giderek kötüleşmesi sonucunda beliren zorluklarla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğin insanlarla yüz yüze yürütülen meslek gruplarında daha sık görülmesi bu olguyu aynı zamanda sosyal bir problem haline getirmektedir.

İnsan gücü yetiştirme zorlukları göz önünde bulundurulduğunda, akademik alanda çalışan eğitimcilerin iş doyumları ve bunun tersi tükenmişlik sendromu çıktıkları, önemi araştırmacıların ilgisinin bu yöne kaydırabilmektedir. Bu bakış açısıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerine etkili olacağı düşünülen cinsiyet, yaş faktörü, eğitim durumları, görev yaptıkları alan ve hizmet süreleri değişkenleri ile incelenmiştir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda Mesleki Doyum Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği arasında  $r = -0,629$  değerinde yüksek şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile duygusal tükenme alt boyutu arasında  $r = -0,652$  değerinde yüksek şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile duyarsızlaşma alt boyut arasında  $r = -0,433$  değerinde orta şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Mesleki Doyum Ölçeği ile kişisel başarı eksikliği alt boyut arasında  $r = -0,263$  değerinde orta şiddette, anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre katılımcıların mesleki doyum puanları arttıkça tükenmişlik ve veya tükenmişlik alt puanları azalacak ya da tam tersi olarak mesleki doyum puanları azaldıkça tükenmişlik ve veya tükenmişlik alt puanları artacaktır. Bu sonuçlar Alkan ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuç doğrultusunda duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin mesleğinden gereken doyum sağlamadığı söylenebilir. Olumsuz yansımalarının eğitim hayatına yansımaması için gerekli önlemlerin hassasiyetle ele alınması hem görev yapan öğretmenler hem de öğretimden yararlanan öğrenciler bakımından önem teşkil etmektedir.

Cinsiyet bakımından, öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlar Maraşlı (2005) ve Özipek'in(2006) çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada kadın katılımcıların çoğunluğu oluşturduğu dikkate alınırsa, verilen yanıtlar doğrultusunda katılımcıların, mesleki doyumunu cinsiyet farkı olmaksızın, aynı biçimde algıladığı ve benzer unsurlardan etkilendiği düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün etkileri görülmesine rağmen tutarsız sonuçların da olduğu görülmektedir. Yine de bulguların araştırmaya göre değişiklik gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Sevimli & İşcan, 2005, s. 57). Bu durum çalışma ortamından kaynaklanabileceği gibi aynı zamanda kişilik özelliklerinden de kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Katılımcıların öğrenim durumuna göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve mesleki doyum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer bir sonucu Alkan ve Aydın (2014) da araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Ancak kişisel başarı eksikliği toplam puan ortalamaları için lisans ve lisansüstü öğrenim seviyesi için istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans öğrenim seviyesindekilerin kişisel başarı eksikliği toplam puan ortalaması en yüksek bulunmuştur. Bu veriler lisans öğrenim seviyesindeki katılımcıların tükenmişliğin kişisel başarı boyutundan etkilendiğini düşündürmektedir. Katılımcıların, bu boyuttaki etkilerinin en aza indirgenebilmesi için, kendilerini daha yeterli hissedebilmeleri adına, yetenek ve becerilerini sergileyebilecekleri ortam ve fırsatlar tanınması ve gelişimlerinin desteklenmesinin faydalı olabileceğini söylemek mümkündür. Yüksek eğitilmiş kişilerin doyum düzeyinin sebebini iş yaşamında beklentileri doğrultusunda birtakım ödüller ve daha fazla maddi karşılık elde etmesine, düşük doyum düzeyinde ise beklentilerinin karşılığının alınamamasına dayandırmak mümkündür (Sat, 2011, s. 9).

Katılımcıların hafif, orta ve yüksek şiddet duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği seviyeleri ile mesleki doyum toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Hafif şiddette duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği yaşayan katılımcıların mesleki doyum toplam puanı en yüksekken, yüksek şiddette duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği yaşayanların mesleki doyum toplam puanı en düşük bulunmuştur. Yüksek puanın yüksek mesleki doyumunu gösterdiği esas alındığında hafif şiddette duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği yaşayanların mesleki doyumunu en yüksekken yüksek şiddette tükenmişlik alt seviyelerini yaşayanların mesleki doyumunun en düşük olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmada beklenen bir sonuç olması sebebi ile bu sonuç bize göstermektedir ki mesleki doyum seviyesi ile tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Eğitim öğretim kalitesini artırmak için öncelikle öğretmen tükenmişliği sorununu çözülmeli ve böylelikle mesleki doyum puanı artırılmalıdır.

Meslekte geçen süre kategorileri için duyarsızlaşma toplam puan ortalamaları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meslekte 1-3 yıl çalışanların duyarsızlaşma puanları en yüksekken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür. Yüksek puanın yüksek duyarsızlaşmayı gösterdiği esas alınır ise meslekte 1-3 yıl çalışanların duyarsızlaşması en fazla iken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. İş doyumunun artışının hizmet sürelerinin artışıyla paralellik gösterdiği öne sürülmektedir. Sebebi ise, uzun yıllar aynı işte deneyim

kazanan ve işiyle bütünleşmiş çalışanların uyumunun daha çok olması dolayısıyla doyuma daha kolay erişebileceklerinin düşünülmesidir (Çelik, 2010, s. 9). Bu sonucun mesleğe başlangıcın ilk yıllarındaki beklentiler ve deneyimsizlikten kaynaklanabileceği ve bu duruma bir savunma mekanizması olarak duyarsızlaşma gelişmiş olabileceği düşünülebilir. 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin ise zaman içerisinde edindiği deneyim ve mesleki bilinç doğrultusunda karşılaştığı sorunlarla baş edebilme yeteneği geliştirmiş olabileceği düşünülebilir.

Meslekte geçen süre kategorileri için kişisel başarı eksikliği toplam puan ortalamaları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Temel farklılığın 4-10 yıl ve 11-20 yıl kategorileri arasında olduğu görülmüştür. Meslekte 4-10 yıl çalışanların kişisel başarı eksikliği puanları en yüksekken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür. Yüksek puanın yüksek kişisel başarı eksikliğini gösterdiği esas alınırsa meslekte 4-10 yıl çalışanların kişisel başarı eksikliği en fazla iken 20 yıl ve üzeri çalışanların en düşüktür.

Mesleki Doyum Ölçeği'nin yordayıcılarını bulmak için kurulan regresyon modelinde duygusal tükenme ve kişisel başarı eksikliğinin Mesleki Doyum Ölçeği'nin %45'lik bir kısmını açıkladığı saptanmıştır. Ki bu birçok değişkenin etkisi olduğu bilinen mesleki doyum kavramı için oldukça önemli paya sahip olduğu söylenebilir. Açıklanamayan diğer unsurlar için ise çalışmada yer almayan diğer etkenlerin söz konusu olabileceği düşünülebilir. Kurulan modelde duygusal tükenme boyutunun mesleki doyum için en önemli yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal tükenme puanındaki 1 birimlik artış mesleki doyum puanını 1,220 birim azaltacak ya da duygusal tükenme puanındaki 1 birimlik azalma mesleki doyum puanını 1,220 birim artıracaktır. Duygusal tükenmeden sonra daha az bir paya sahip olan kişisel başarı eksikliği de mesleki doyumun yormayıcısı olarak bulunmuştur. Kişisel başarı puanındaki 1 birimlik artış mesleki doyum puanını 0,395 birim azaltacak ya da kişisel başarı eksikliği puanındaki 1 birimlik azalma mesleki doyum puanını 0,395 birim artıracığı görülmüştür.



Duyarsızlaşma boyutunun ise mesleki doyumunu yordamadığı saptanmıştır. Duygusal tükenmeye savunma olarak gelişebilen duyarsızlaşma diğer çalışanlarla kişilerarası etkileşimde olumsuzluklara sebep olabilecek mesafeleri beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda elde edilen regresyon sonuçlarının duyarsızlaşma bakımından umut verici olarak değerlendirilmesi mümkündür. Duyarsızlaşma alt boyutunun bu çalışmada mesleki doyumunu açıklayan bir yordayıcı olmayışının katılımcıların mesleğini icra ederken birtakım etkenler doğrultusunda etkilendiğini ancak bunu duyarsızlaşma boyutuna ve mesleğine taşımadıkları ya da meslekten alınan hazzın ve dolaylı kazanımların bu boyutun etkilerinin önüne geçtiğini söylemek mümkündür. Yapılan çalışmada çıkan sonuçların genel anlamda literatürle uyumlu ve beklenenin dışında olmadığı söylenebilir.

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin arzu, öneri ve şikâyetlerinin dikkate alındığı, belirli dönemlerde danışmanlık hizmetlerinin sağlandığı, hem öğretmenlerin rahatlaması, hem de sorunların araştırılarak ele alınmasını sağlayacak bireysel gelişim programlarının oluşturulduğu bir çalışma ortamı mesleki doyumunu artırma ve tükenmişlik düzeyini aşağıya çekmekte fayda sağlayacaktır. Okullarda hizmet verilen ortamın gerekli koşullara sahip olması da psikolojik ve fiziksel olarak öğretmenlerin daha konforlu hissetmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin de okul idaresinde, idareci öğretmen ilişkisinde dikkate almaları gereken hususlar bulunmaktadır. Öğretmenler arasında adalet duygusunu fiilen yaşatmak ve ayrımcılık yapmamak, okula verilen imkânlar doğrultusunda öğretmenlerin kişisel gelişimine destek olmak amacı ile seminer ve sempozyumlara katılmaları konusunda teşvik etmek, öğretmenin gösterdiği başarıyı tebrik etmek de gerekli olan stratejiler olarak belirtilebilir.

Öğretmenlerin gündelik stresinin birikim halini almaması için, zaman zaman meslektaşlarıyla ortak paydada birleşebileceği kültürel veya sosyal etkinliklerin güdeleyici rolü olabileceği değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sadece hizmet içi eğitimlerle kalmayıp kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak gerekli desteğin sağlanması da kişisel olarak harekete geçirici bir unsur olabilir. Mesleğe dair ilgisini kaybetmiş, tükenmişliğin duygu ve davranışlarına yansıdığı düşünülen öğretmenlerin gözlemlenerek bireysel destek almalarını sağlamanın, eğitim hayatının dinamiklerinin canlı kalması bakımından, faydalı olabileceği söylenebilir. Çalışmada yer almayan ancak dolaylı etkilerinin olabileceği düşünülen diğer unsurlarında

farklı çalışmalarda incelenmesinin, diğer faktörleri belirlemek ve konuya ışık tutulması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttırmak için bu araştırma da ortaya konulan verilerden yola çıkarak bazı öneriler ortaya koyabiliriz. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini alt seviyelere çekmek için işe olan ilgiyi arttırmalı, mesleki çalışmalara ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmeli, mesleğin etik kuralları daha mesleğin ilk yılında pozitif anlamda sıklıkla işlenerek öğretmenler,yapılan işin mahiyeti ve kapsayıcılığı konusunda duygusal olarak hazırlanmalıdır. Genel olarak tükenmişlik düzeyinin mesleki doyumunu etkilememesi ve duygusal travmalara yol açmaması için aynı yöntemler her seviyedeki öğretmenler için farklı eğitim uygulamaları ile uygulanmalı ve mesleğe olan saygı ve itibarı zedeleyecek uygulama ve yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Etik değerler yeniden gözden geçirilmeli, mesleğe olan bağlılık arttırılmalı ve önce öğretmen nezdinde daha sonra sosyolojik bağlamda mesleki değerlerin toplumun her kesiminde kabul göreceği ve saygı duyulacak noktaya getirilmesi için çaba harcanmalıdır.

## **Kaynakça**

- Akbulut Çetin, N. (2010). Tükenmişlik Sendromu ve İş Tatmini Arasındaki İlişki. İstanbul: Marmara Üniversitesi, SBE, YYLT.
- Aksu, A. (2010). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılığa Etkileri: Bir Sağlık Kuruluşunda Uygulama. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Alkan, M. F., & Aydın, G. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Ardıç, K., & Polat, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 7.
- Arı, S., & Bal, Ç. (2008). Tükenmişlik Kavramı; Biray ve Örgütler Açısından Önemi. *YÖNETİM VE EKONOMİ*, 15(1).
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 115-129.
- Çelik, B. (2010). Özel Okullarda ve Resmi Okullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri Araştırılması. *Gazi Üniversitesi, YYLT*. Ankara.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlilik Algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Mehmet Faruk Alkan (2014) Üzerinden Alıntıdır.
- Dinçerol, C. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama. *EBE*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 38.
- Genç, M. (2016). Özel Okul Ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi, SBE, YYLT*. İstanbul.
- Günüşen, N., & Üstün, B. (2010). Türkiye’de İkinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Hemşire ve Hekimlerde Tükenmişlik: Literatür İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu, Elektronik Dergisi*, 3(1).

- İşcan, Ö. F., & Timuroğlu, K. M. (2007, Ocak). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, s. 124.
- Izgar, H. (2012). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karaca, İ. (2012). İşgörenlerin Yöneticilere Duydukları Güven İle İş Tatmini Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi, SBE, YYLT*. Ankara.
- Karahan, Ş. (2008). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz Yeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, SBE, YYLT.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırmalar Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F., Timuroğlu, K., & Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi Bir Uygulama. *İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 20, s. 63.
- Kervancı, F. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Niğde: Niğde Üniversitesi, SBE; YYLT.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine Ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık Ve Güvenlik Dergisi*, 23, 27-33.
- Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği). Adana: Çukurova Üniversitesi, SBE, YYLT.
- Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği). Adana: Çukurova Üniversitesi, SBE, YYLT.
- Otacıoğlu, S. G. (2008, Bahar). Burnout Syndrome Among Music Teachers and Triggering Factors. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Özaydın, M. M., & Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların Bireysel Özelliklerinin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir Kamu Bankası Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.

- Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Özipek, A. K. (2006). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Ve Nedenleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabuncuoğlu, Z. (2009). *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*. Bursa: MKM Yayınları.
- Sat, S. (2011). Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi, SBE, YYLT*. Adana.
- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. *Ege Akademik Bakış*, 5(12), 55-64.
- Sürgevil Dalkılıç , O. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ŞahinErdemoğlu, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. 19. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, YYLT.
- Topçu, M. Ü. (2009). Malatya İl Merkezinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyumu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi, SBE, YDT*. Aydın.
- Toplu, N. Y. (2012). Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, SBE.
- Turgut, E. (2010). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi ve İstanbul'daki Devlet Üniversite Hastanelerinde Çalışan Ameliyathane Hemşirelerine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi, SABE, YYLT*. İstanbul.
- Turhan, I. (2010). Performans Değerlendirmenin İş Doyumu Üzerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE, YYLT*. İzmir.
- Tüzün, B. A. (2013). İş Tatminin Örgüte Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Perakende Sektöründe Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi, SBE, YYLT*.
- Üçüncü, K. (2016). İş Tatmini ve Motivasyon. *18(4)*, 769-785. Trabzon.
- Yılmaz, E., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve Yönetici Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi(24)*, 135-157.

# *Elit Atıcıların Çoklu Zekâ Özelliklerinin Cinsiyet, Kullandıkları Silah Türü ve Yaş Faktörlerine Göre Karşılaştırılması*

*Dr. Öğr. Üyesi Kenan SİVRİKAYA<sup>1</sup>,  
Serhat AYDIN<sup>2</sup>,  
Öğr. Gör. Pero Duygu DUMANGÖZ<sup>3</sup>*

## **Öz**

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı Türkiye’de atıcılık sporu ile ilgilenen elit düzeydeki sporcuların Çoklu Zekâ Özelliklerinin cinsiyet, yaş ve kullanılan silah türüne göre incelenmesidir.

**Metot:** Veriler; 02-08 Aralık 2013 tarihleri arasında Mersin’de yapılan Ateşli ve Havalı Silahlar Türkiye Şampiyonasına katılan elit düzeydeki atıcılık sporcularından yaş ortalamaları 26,4±11,04 olan 30 bayan ve yaş ortalamaları 22,78±9,07 olan 87 erkek olmak üzere toplam 117 kişiden oluşan sporcu grubuna; beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve ayrıca Howard Gardner tarafından geliştirilen ve Seber tarafından Türkçeleştirilerek geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri” uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programında sıklık, tanımlayıcı istatistik, bağımsız t testi ve Kruskal Wallis varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** İstatistik analizler sonucunda, erkek ve bayan sporcuların Mantıksal Matematiksel ve Kişilerarası Sosyal Zekâ özellikleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyet faktörü gözetmeksizin atışlarda kullandıkları silah türlerine göre yapılan karşılaştırmada Sözel Dilsel ve Kişisel İçsel Zekâ özellikleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaş faktörüne göre yapılan değerlendirme ve diğer zekâ türleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Kenan SİVRİKAYA İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD, kenansivrikaya@aydin.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi Serhat AYDIN, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

<sup>3</sup> Öğr. Gör. Pero Duygu DUMANGÖZ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, pero@aydin.edu.tr

**Sonuç:** Özellikle alt yapı antrenörlerinin, sporcu adayı için en verimli ilerlemenin sağlanmasında zekâ türlerinin dikkate alınarak yönlendirme yapılması, sözel dilsel ve kişisel içsel zekâsı dominant olanların daha çok havalı ve ateşli tüfek dalına yönlendirilmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Atıcılık, Çoklu zekâ

### **Comparison of Multiple Intelligence Characteristics of Elite Marksman According to Gender Weapon Type and Age**

#### **Abstract**

**Aim:** The aim of this study is to compare the Multiple Intelligence Characteristics of the sportsmen on the elite level at the marksman sport in Turkey.

**Method:** The data were obtained from shooting players who participate the Air Weapons Firearms Turkey Championship that took place between 2 to 8 December 2013 in Mersin in elite level, by applying personal information form composed of five questions and also “Self-Assessment Inventory in the Fields of Multiple Intelligence “, which is developed by Howard Gardner and translated into Turkish by Gonca SEBER and made valid and reliable, to the player group composed of 117 persons in total, 30 of them being female with an age average of  $26.4 \pm 11.04$  and 87 of them being male with an age average of  $22.78 \pm 9.07$ . The data has been analyzed with the methods of frequency, descriptive statistics, independent t-test and Kruskal Wallis variance analysis in the SPSS 17.0 package program.

**Findings:** As a result of the statistical analysis, there was a significant difference between Logico-Mathematical and Interpersonal Social Intelligence properties of the male and female players at a level of 0.05, and also there was a significant difference between Verbal-Linguistic and Intrapersonal Intelligence properties at a level of 0.05 in the comparison made according to the weapon types that they used in the shooting regardless of the sex factor. There was not any significant difference in the evaluation made according to the gender factor and between the other intelligence types.

**Conclusion:** Particularly, it has been concluded that the infrastructure trainers should be guided by considering intelligence types in order to provide the most efficient advancement for the athlete candidate, and to orient the ones who are dominant in verbal linguistic and personal inner intelligence to the more cool and firearms.

**Keywords:** Marksmanship, Multiple intelligence

## **1. GİRİŞ**

Eğitim insan bütünlüğü ile ilgili bir kavramdır ve yaşantılar yolu ile sağlanan öğrenmelerle, bireyin kendi yeteneklerinin farkındalığını sağlamayı amaçlayan bir süreçtir. Birey, yaşantılar yoluyla bu sürece aktif katılım sağladıkça kendini, yeteneklerini fark ederek yaşam sürecinin şekillenmesine ve topluma aktif katılımı kendini gerçekleştirme adımlarını ardışık olarak atar.

Eğitim süreci içerisinde bireylerin sahip oldukları algılama düzeyi, olaylara yaklaşma tarzı ve problem çözme becerilerindeki farklılıklar ön plana çıkmakta ve günümüzde yapılan çalışmaların bu farklılıklar üzerine yoğunlaşması gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Başaran, 2004).

Ancak, bireyler arasında farklılık yaratan üstbiliş, problem çözme ve zekâ alanlarının birbirlerini kapsayan ve destekleyen yapılar olarak ele alınmasının önemli ve teorik açıdan açıklanabilir olduğu düşünülmektedir (Karakelle, 2012).

Birey merkezli eğitimin iki önemli çıkış noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki; her bireyin farklı zekâ profillerine ve dolayısı ile farklı zihin yapılarına sahip olduğu bilindiğinden, eğitim sisteminin de bu farklılıklara cevap verecek şekilde oluşturulması gerektiği görüşüdür. İkinci çıkış noktası ise; artık geleneksel okul anlayışıyla hiçbir bireyin, bırakınız farklı alanları veya becerileri, bir konuyu dahi tam manasıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılmasıdır. Bu bakımdan bireylerin zekâ profillerini dikkate alan ve bu yönde bireylerin eğitimdeki başarılarını en üst düzeye çıkaracak modellere ihtiyaç duyulmaktadır (Gardner, 1993).



Kendini gerçekleştirme yolculuğundaki birey, yeteneklerinin farkındalığını keşfederken sağlanan öğrenme becerilerinden de en etkin bir biçimde yararlanabilmesi gerekir. Bu durum şüphesiz ki bireyin zekâ düzeyi ile de ilgilidir. Çünkü Gardner, 1983 yılında ortaya attığı Çoklu Zekâ Kuramıyla zekâ konusundaki tartışmalara yeni bir boyut getirmiştir. Gardner 1983, zekâyı, bir kişinin bir veya daha fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneğidir şeklinde açıklamaktadır (Saban, 2001).

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı; bizim, insanın yeterlilikleri konusundaki düşüncelerimizi kökten değiştirmemize yardım edecek bir potansiyele sahiptir. Gardner, zekâyı; kültürel bir ortamda, problemleri çözümlerken veya bir kültür grubu tarafından değer verilen ürünleri ortaya çıkarırken, bilgiyi işlemeye yarayan biyopsikolojik bir potansiyel olarak tanımlar. Gardner'ın bu kuramdaki asıl hedefi, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve insanların birbirinden bağımsız en az yedi ayrı zekâyı sahip olduğunu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğini insanlara kanıtlamaktır (Gardner, 1999). Çoklu Zekâ Kuramı başlangıçta yedi zekâdan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Sözel/Dilbilimsel Zekâ (Verbal/Linguistic Intelligence): Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanmak.
2. Mantıksal/Matematiksel Zekâ (Logical/Mathematical Intelligence): Rakamları etkin kullanma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilmek.
3. Müziksel/Ritmik Zekâ (Musical Intelligence): Ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık.
4. Uzamsal/Görsel Zekâ (Spatial/Visual Intelligence): Biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık. Boşluğu zihinde canlandırabilme ve bu modeli kullanarak uygulamalar yapabilmek.
5. Bedensel/Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücudu kullanabilme ve problemleri çözebilmek.

6. Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Intelligence): Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek.

7. İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Kendi kendini tanımanın anahtarı durumundadır. Bireyin, kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh halini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamın daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesi.

Çoklu zekâ kuramının güçlü yönü, bütün bireylerin sahip olduğu entelektüel potansiyeli ortaya koyan dokuz ayrı zekâdan oluşan bir küme çizmesidir. Başlangıçta sözel-dilsel, müziksel-ritmik, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik, kişisel-öze dönük ve sosyal-kişilerarası olmak üzere yedi zekâdan oluşan kuram, doğacı zekâ ve varoluşçu zekânın eklenmesiyle toplam dokuz zekâdan oluşmaktadır (Arslan, 2015).

Zekâ; mantıklı plan yapma, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık düşünceleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimlerden yararlanma yeteneklerini içerir (Tural, 2009).

Çoklu zekâ kuramına göre; öğrenme, problem çözme, bilgiyi alma, işleme ve kullanma gibi durumlarda bu sekiz farklı zekâ alanı sekiz farklı yol/ araç olarak kullanılabilir (Çinkılıç ve Soyer, 2013). Her insan bu zekâ alanlarından birine sahip olabileceği gibi bir diğer zekâ alanının da özelliklerini sergileyebilir (Campbell, 1992 akt. Yaz, 2013).

Çoklu zekâ anlayışına göre; tüm zekâlar eşit değerdedir ve içlerinden biri ya da birkaçı diğerlerinden daha önemli değildir. Her ne kadar 20. yüzyıl batı kültürü dil ve matematik becerilerine değer vermiş olsa da, diğer kültürler farklı zekâlara değer vermiştir. Bu durumda psikolojik boyut ile sosyolojik boyutu ayırt ederken çok dikkatli olmak gerekir (Gardner and Walters, 1992 akt. Yaz, 2013).

Bireyin en önemli yaşam belirtisi harekettir ve birey, içerisinde yaşadığı doğa ile savaşırken edindiği araçlı-araçsız becerilerden edindiği deneyimlerden yararlanılarak zaman içerisinde ve belirli kurallar kapsamında yarışma olarak kullanılması şeklinde tanımlanabilecek sporun kaynağı insan doğasındaki harekettir. Elbette ki günümüzde önemli bir endüstri haline gelmiş olan yarışma sporu alanı, gerek yarışma türlerinin çoğalması ve

gerekse bireyin yeni ve heyecan verici aktivitelere yönelmesini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bu etkileşim ile eğitim de olduğu kadar spor eğitiminde de bireyin sahip olduğu zekâ düzeyi ve biçimi önem kazanmıştır.

Öğrencilerin baskın ve baskın olmayan zekâ alanlarının belirlenmesi; kendilerini daha iyi tanımalarına, güçlü, zayıf ve geliştirilebilir yönlerinin farkına varmalarına, özel uğraş ya da mesleki tercihlerini doğru bir şekilde tespit edebilmelerine katkı sağladığı gibi öğretmenlerin de öğrencilerini tanımalarına, onları doğru yönlendirebilmelerine, öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarını ise etkili bir biçimde düzenleyebilmelerine fırsat vermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin zekâ alanlarının belirlenmesi eğitim sürecinin belli aşamalarında yapılması gereken önemli bir uygulamadır (Çeliköz, 2016).

Bedensel zekânın gelişimi sadece atletik yapıda olanlarla sınırlanmamaktadır. Doğuştan gelen kinetik potansiyeller, çocukların yürüme potansiyelleri, gelişimin herhangi bir evresinde motor hareketleri kazanabilme ve geliştirebilme yetenekleri ile yüz ifadeleri, duruş ve diğer bir deyişle 'beden dili' ile ifade edilebilen incelikler, bu zekânın özelliklerin olarak gösterilmektedir (Belenka, 1997 ve Bumen, 2004).

Ortak özellikleri olmasına karşın, yaş, boy, kilo, cinsiyet, ırk, sosyoekonomik durum, kültürel çevre değişkenleri açısından birbirinden farklılık gösteren bireyler, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri açısından da farklı özelliklere sahiptirler. Bu değişkenlerin bileşiminden ortaya çıkan farklılıklar, bireyselleştirilmiş öğretim gereksinimini doğurmaktadır (Fiscus ve diğ. 2002).

Yapılan literatür taramasında, zihinsel olduğu kadar fiziksel gelişimde de yeteneklerimizin sınırlarını zorlayıcı ve yarışma sporuna dönük eğitimde konuya ilişkin yeterli kaynak bulunamamıştır. Bu nedenle, yarışma sporuna yönelerek zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin sınırlarını zorlayan bireyinde öğrenmeye ve eğitime gereksinimi vardır ve bu eğitim sürecinde kendisinde dominant olan zekâ türlerinin değerlendirilmesi de önemlidir ve bunun önemi dikkate alınarak bu araştırma planlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı Türkiye’de atıcılık sporu ile ilgilenen elit düzeydeki sporcuların Çoklu Zekâ Özelliklerinin incelenerek cinsiyet, yaş ve kullanılan silah türüne göre karşılaştırılmasıdır.

**Metot:** Bu amaçla yapılan araştırmanın verileri; 02-08 Aralık 2013 tarihleri arasında Mersin’de yapılan Ateşli ve Havalı Silahlar Türkiye Şampiyonasına katılan elit düzeydeki atıcılık sporcularından yaş ortalamaları  $26,4 \pm 11,04$  olan 30 bayan ve yaş ortalamaları  $22,78 \pm 9,07$  olan 87 erkek olmak üzere toplam 117 kişiden oluşan sporcu grubuna beş sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve ayrıca Howard Gardner (1983) tarafından geliştirilen ve SEBER tarafından Türkçeleştirilerek geçerlilik ve güvenilirliği yapılarak Cronbach Alfa katsayısı 0,77 olarak belirlenen “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri” uygulanarak elde edilmiştir. Envanter 80 sorudan oluşan ve Likert türünde hazırlanan sorulara verilen cevaplara göre “Bana Hiç Uygun Değil (1), Bana Çok Az Uygun (2), Bana Kısmen Uygun (3), Bana Oldukça Uygun (4), Bana Tamamen Uygun (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 8 zekâ kuramı ve her zekâ kuramından 10 soru mevcuttur. Sorular karışık olarak düzenlenmiş ve her zekâ türüne ilişkin sorulardan elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

Elde edilen veri grubu için ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programında sıklık, tanımlayıcı istatistik, bağımsız t testi ve Kruskal Wallis varyans analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar ve açıklamalar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 1: Araştırma Grubunun Zekâ Türlerinin Cinsiyet Faktörüne Göre Tanımlayıcı İstatistik ve Bağımsız T Testi Sonuçları**

PARAMETRELER	N	ORT±SS	MIN	MAX	SD	T	P	
SÖZEL DİLSEL	BAYAN	30	26,26±6,50	15,00	38,00	115	-1,055	P=0,294 > $\alpha=0,05$
	ERKEK	87	27,62±5,90	12,00	40,00			
MANTIKSAL	BAYAN	30	26,00±5,51	16,00	37,00	115	-1,991	<b>P=0,049 &lt; <math>\alpha=0,05</math></b>
MATEMATİKSEL	ERKEK	87	28,18±5,06	16,00	39,00			
GÖRSEL	BAYAN	30	26,36±7,24	13,00	40,00	115	-1,443	P=0,152 > $\alpha=0,05$
MEKANSAL	ERKEK	87	28,83±8,35	13,00	79,00			
MÜZİKSEL	BAYAN	30	27,50±6,36	18,00	39,00	115	-1,405	P=0,163 > $\alpha=0,05$
RİTMİK	ERKEK	87	29,20±5,50	15,00	39,00			
BEDENSEL	BAYAN	30	25,76±6,36	14,00	37,00	115	-1,576	P=0,118 > $\alpha=0,05$
KİNESTETİK	ERKEK	87	27,78±5,92	13,00	39,00			
DOĞACI	BAYAN	30	27,40±5,89	19,00	39,00	115	-1,431	P=0,155 > $\alpha=0,05$
	ERKEK	87	29,10±5,52	11,00	39,00			
KİŞİLER ARASI	BAYAN	30	27,66±6,59	16,00	38,00	115	-2,029	<b>P=0,045 &lt; <math>\alpha=0,05</math></b>
SOSYAL	ERKEK	87	30,12±5,40	17,00	40,00			
KİŞİSEL İÇSEL	BAYAN	30	26,10±6,53	15,00	39,00	115	-1,137	P=0,258 > $\alpha=0,05$
	ERKEK	87	27,55±5,85	17,00	39,00			

Tablo 1’de görüldüğü gibi cinsiyet temel faktörüne göre yapılan değerlendirmede; 8 temel zekâ türünden araştırma grubunun elde ettikleri puanlardan Mantıksal Matematiksel ve Kişiler Arası Sosyal zekâ puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken diğer zekâ türleri arasında istatistiki olarak anlamda farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 2:** Araştırma Grubunun Zekâ Türlerinin Yaş Faktörüne Göre Tanımlayıcı İstatistik ve Kruskal Wallis Test Sonuçları

PARAMETRELER	N	ORT±SS	MIN	MAX	SD	F	P
<b>SÖZEL DİLSEL</b>	14 - 25	82	27,70±6,39	12,00	40,00	2	,385 P=0,385> α=0,05
	26 - 35	18	25,83±4,43	19,00	33,00		
	36 ve üstü	17	26,70±5,94	15,00	38,00		
<b>MANTIKSAL MATEMATİKSEL</b>	14 - 25	82	27,86±5,73	16,00	39,00	2	,681 P=0,681> α=0,05
	26 - 35	18	27,50±3,79	21,00	34,00		
	36 ve üstü	17	26,58±4,03	19,00	36,00		
<b>GÖRSEL MEKANSAL</b>	14 - 25	82	28,68±8,81	15,00	79,00	2	,750 P=0,750> α=0,05
	26 - 35	18	26,50±6,79	13,00	35,00		
	36 ve üstü	17	27,70±5,62	20,00	40,00		
<b>MÜZİKSEL RİTMİK</b>	14 - 25	82	28,65±6,12	15,00	39,00	2	,778 P=0,778> α=0,05
	26 - 35	18	28,33±5,79	19,00	37,00		
	36 ve üstü	17	29,76±3,75	25,00	38,00		
<b>BEDENSEL KİNESTETİK</b>	14 - 25	82	27,68±6,51	13,00	39,00	2	,491 P=0,491> α=0,05
	26 - 35	18	26,44±4,64	18,00	34,00		
	36 ve üstü	17	26,11±5,18	18,00	36,00		
<b>DOĞACI</b>	14 - 25	82	28,96±5,99	11,00	39,00	2	,462 P=0,462> α=0,05
	26 - 35	18	27,55±4,88	19,00	35,00		
	36 ve üstü	17	28,41±4,73	20,00	38,00		
<b>KİŞİLER ARASI SOSYAL</b>	14 - 25	82	29,68±6,07	16,00	40,00	2	,613 P=0,613> α=0,05
	26 - 35	18	29,55±5,82	18,00	39,00		
	36 ve üstü	17	28,52±4,44	22,00	38,00		
<b>KİŞİSEL İÇSEL</b>	14 - 25	82	27,64±6,40	15,00	39,00	2	,380 P=0,380> α=0,05
	26 - 35	18	26,61±5,16	15,00	33,00		
	36 ve üstü	17	25,52±4,90	18,00	38,00		

Tablo 2’de görüldüğü gibi yaş temel faktörüne göre yapılan değerlendirmede, 8 temel zekâ türünden araştırma grubunun elde ettikleri puanlar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen Müziksel Ritmik zekâ türü hariç 14-25 yaş grubunun elde etmiş oldukları puanların ortalamaları diğer yaş gruplarına oranla daha yüksektir.

**Tablo 3:** Araştırma Grubunun Araştırılan Zekâ Türlerinin Kullanılan Silah Türüne Göre Tanımlayıcı İstatistik ve Kruskal Wallis Test Sonuçları

PARAMETRELER		N	ORT±SS	MIN	MAX	SD	F	P
<b>SÖZEL DİLSEL</b>	Havalı Tabanca	55	26,30±6,13	12,00	40,00	3	,050	<b>P=0,050 &lt; α=0,05</b>
	Havalı Tüfek	16	29,68±4,48	22,00	37,00			
	Ateşli Tabanca	25	26,08±5,41	16,00	36,00			
	Ateşli Tüfek	21	29,38±6,91	16,00	38,00			
<b>MANTIKSAL MATEMATİKSEL</b>	Havalı Tabanca	55	27,09±5,28	16,00	37,00	3	,115	P=0,115 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	29,43±4,64	19,00	39,00			
	Ateşli Tabanca	25	26,28±4,42	19,00	36,00			
	Ateşli Tüfek	21	29,23±6,02	19,00	38,00			
<b>GÖRSEL MEKANSAL</b>	Havalı Tabanca	55	27,21±9,74	13,00	79,00	3	,197	P=0,197 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	29,31±6,49	17,00	38,00			
	Ateşli Tabanca	25	29,04±5,37	15,00	40,00			
	Ateşli Tüfek	21	28,95±7,43	17,00	40,00			
<b>MÜZİKSEL RİTMİK</b>	Havalı Tabanca	55	27,96±5,76	15,00	39,00	3	,260	P=0,260 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	30,81±6,01	16,00	38,00			
	Ateşli Tabanca	25	28,36±5,21	19,00	35,00			
	Ateşli Tüfek	21	29,80±6,04	20,00	39,00			
<b>BEDENSEL KİNESTETİK</b>	Havalı Tabanca	55	26,21±6,33	13,00	38,00	3	,138	P=0,138 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	30,18±5,03	22,00	38,00			
	Ateşli Tabanca	25	26,96±5,05	19,00	36,00			
	Ateşli Tüfek	21	28,14±6,73	16,00	39,00			
<b>DOĞACI</b>	Havalı Tabanca	55	27,58±5,98	11,00	39,00	3	,253	P=0,253 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	30,68±4,75	23,00	36,00			
	Ateşli Tabanca	25	29,16±4,35	19,00	36,00			
	Ateşli Tüfek	21	29,38±6,43	18,00	39,00			
<b>KİŞİLER ARASI SOSYAL</b>	Havalı Tabanca	55	28,40±5,85	16,00	40,00	3	,075	P=0,075 > α=0,05
	Havalı Tüfek	16	32,12±4,93	23,00	39,00			
	Ateşli Tabanca	25	29,24±4,99	19,00	37,00			
	Ateşli Tüfek	21	30,66±6,64	18,00	38,00			
<b>KİŞİSEL İÇSEL</b>	Havalı Tabanca	55	26,63±6,14	15,00	39,00	3	,050	<b>P=0,05 &gt; α=0,05</b>
	Havalı Tüfek	16	29,43±4,88	21,00	37,00			
	Ateşli Tabanca	25	25,28±5,31	17,00	38,00			
	Ateşli Tüfek	21	29,14±6,64	16,00	39,00			

Tablo 3'te görüldüğü gibi kullanılan silah türü temel faktörüne göre yapılan değerlendirmede, 8 temel zekâ türünden araştırma grubunun elde ettikleri puanlardan Sözel Dilsel ve Kişisel İçsel zekâ puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken diğer zekâ türleri arasında istatistiksel olarak anlamda farklılık bulunmamıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bireylerin küçük yaştan başlayarak, üniversite ve hatta tüm yaşamları süresince aldıkları eğitim kapsamında, yaşamlarını kolaylaştırmak adına kullanmaları gereken üstbilişsel farkındalık ve zekâ gelişimlerinin birbirleri ile paralel ilerlediği düşünülebilir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacını, spesifik özellikler taşıyan spor alanında eğitim gören bireylerin, problem çözme, üstbilişsel farkındalık ve zekâ alanlarının ilişkisi ve etkileşimi konuları oluşturmaktadır (Kiremitçi ve Canpolat, 2014).

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma grubunun cinsiyet faktörüne göre zekâ türleri arasında yapılan kıyaslamada Mantıksal Matematiksel ve Kişilerarası Sosyal zekâ türleri arasında  $\alpha=0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Mantık/matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme, neden-sonuç ilişkisini anlama becerilerini içermektedir. Bu zekâ türü güçlü olan insanların, akıl yürütme becerilerini, çok geniş alanlara uygulanabildikleri görülmüştür (Bellenka, 1997).

Tekin (2008), ferdi ve takım sporlarında erkek ve kız sporcuların farklı zekâ tiplerindeki seviyelerini karşılaştırmıştır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre mantıksal- matematiksel zekâ alanı ve bedensel-kinestetik zekâ alanları yüksek çıktığını belirtmiştir.

Ekici (2011), yaptığı çalışmada, kadınların artistik aktivitelere daha yatkın olduğunu ve görsel zekânın da artistik aktivitelerle ilişkili olduğunu belirtir.

Mantıksal Matematiksel zekâ alanı gelişmiş olan insanlar, mantık kurallarına, neden-sonuç ilişkilerine, varsayımları oluşturmaya, sorgulamaya ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdır (Saban, 2002; Başaran, 2004, akt. Tural, 2009). Saban (2002), bu zekâ türü dominant olan bireylerin el becerisi gerektiren etkinliklerde çok başarılı olduklarını belirtmiştir.



Her birey için birden fazla zekâ türü dominant olabilir ve birey yapmış olduğu işle ilgili performans özelliklerinde bu zekâ türünün etkisiyle farklılıklar ortaya koyabilir. Literatürde atıcılıkla ilgili çalışmalar belirlenememiş olsa da, yapılmakta olan spor türü değerlendirildiğinde, gerek neden-sonuç ilişkisi ve gerekse görsel reaksiyon-el becerisi koordinasyonun yüksek olması gereken atıcılık sporcularının bu özelliklerinin erkek sporcularda daha fazla gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Sosyal zekâ; bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir (Saban, 2002 akt. Tural, 2009). Sosyal zekâsı güçlü olanların önemli özellikleri arasında diğerlerinin duygularına, korkularına, meraklarına ve inançlarına empati ile yaklaşma, yargılamadan dinleme ve diğerlerinin performanslarını en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olma isteği bulunduğu ileri sürülmektedir. Bu zekâ, bazı açılardan, türlerinin içinde en anlaşılabilir olanı olarak gösterilmektedir (Bellenka, 1997, akt. Tural, 2009).

Literatürce de ifade edildiği gibi kişilerarası-sosyal özelliği güçlü olan bireyler, insanlarla iletişimde ve birlikte olmaktan hoşlanırlar ve karşılardaki bireylerin yaş grupları ne olursa olsun onlar için fark etmez. Başkalarının duygu ve düşüncelerini önemserler ve konuşmalarıyla onların dikkatlerini çekmeyi başarırlar. Espri yetenekleri güçlüdür ve insanları olduğu gibi kabul etmekte başarılıdırlar. Tüm bu özellikler değerlendirildiğinde araştırma grubumuzu oluşturan bayan sporcuların bu özelliklerinin erkeklere göre yeterince güçlü olmamasının arkasında toplumumuzda bayanlara yüklenen sosyal rollerin sınırlı olmasının, bu düzeydeki sporcularında bu durumdan etkilenmesine neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi yaş guruplarına göre yapılan karşılaştırmada, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış olmasına rağmen, 14-25 yaş gurubun atıcıların zekâ türlerine ilişkin toplam puanları diğer yaş guruplarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde konuya ilişkin araştırmaya rastlanmamasına rağmen bu sonuçlar üzerinde öğrenme süreçlerinin daha yoğun kullanılıyor olmasının etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırma grubunun kullanılan silah türüne göre zekâ türleri arasında yapılan kıyaslamada Sözel Dilsel ve Kişisel İçsel zekâ türleri arasında  $\alpha=0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sözel Dil zekâsı, sözcükleri ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanma yeteneğidir. Sözel dil zekâsı kuvvetli olan bireyler işiterek, konuşarak, okuyarak, tartışarak ve başkaları ile karşılıklı iletişime girerek en iyi öğrenirler. İsimler, yerler ve tarihler hakkında iyi bir hafızaya sahiptir. Başkaları ile yüksek düzeyde sözel iletişime girer. Tekerlemeleri, anlamsız ritimleri ve kelime oyunlarını çok sever. Kitap okumayı çok sever. Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak konuşma veya yazı dilinde kullanır. Dinleyerek öğrenmeyi sever (Saban, 2002).

Öztürkmen, (2006) yaptığı çalışmada kız öğrencilerinin sözel zekâ, görsel, bedensel, müziksel, sosyal ve içsel zekâ alanı puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Altınok (2008), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre zekâ alanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Tekin (2008), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre zekâ alanları arasında müziksel ve bedensel zekâ alanları açısından kızlar lehine anlamlı farklar olduğunu gözlemlemiştir.

Kişisel İçsel zekâ alanı, kendilik bilgisi ya da kendini tanıma zekâsı ya da kendini bilme ve kendi yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluk alma yeteneği olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004, akt. Tural, 2009).

İçsel zekâ alanı güçlü olan bir kişi, hislerdeki değişimi fark edebilir ve bunu ifade eder, kendi kendini motive ve disipline edebilir. Sağlıklı benlik algısına sahiptir. Bağımsız olma eğilimindedir. Kendisinin güçlü ve zayıf yanları hakkında gerçekçi bir görüşe sahiptir. Hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilir, kendine güveni ve saygısı yüksektir (Saban, 2002).

Altınok (2008), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu öğrencilerinin Çoklu Zekâ alanlarının incelenmesi üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan deneklerin sınıflar arası karşılaştırmalarında sosyal zekâ, içsel zekâ ve doğacı zekâyâ ilişkin istatistiklerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Her insan bu zekâ alanlarından birine sahip olabileceği gibi bir diğer zekâ alanının da özelliklerini sergileyebilir (Campbell, 1992 akt. Yaz, 2013).

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde her iki anlamlı farklılık üzerinde havalı ve ateşli tüfek kullanan sporcuların elde ettikleri yüksek ortalamaların etkin olduğu değerlendirilebilir. Her iki durumda da belirtilen grupları oluşturan sporcuların gerek dil bilim kullanım becerileri ve gerekse kendini tanıma becerilerin daha güçlü oldukları ifade edilebilir.

Sonuç olarak, çoklu zekâ ile ilgili, gerek yapılan bu araştırma ve gerekse farklı yaş ve spor gruplarına yönelik yapılmış olan araştırmalar, literatürce belirtilen tespitlerle örtüşmektedir. Her birey için var olan zekâ ve türleri bireyden bireye farklılık gösterebilmekte ve yaşam deneyimlemelerine göre birey dominant veya sahip olduğu farklı zekâ türü nedeniyle yönelimlerde bulunabilmektedir. Bu durum elit sporcular için farklı değildir. Elit sporcular da bir birey olarak sahip olduğu zekâ özellikleri nedeniyle yöneldiği öğrenme becerilerinde yavaş veya hızlı ilerleme sağlayabilmektedir. Bununla beraber, spora başlama dönemlerinde sporcu adayının zekâ düzeyi ve dominant olan zekâ türü veya türlerinin bilinmesi sporcuya kazandırılması gereken fiziksel, sosyal ve psikolojik becerilerin öğrenilmesinde yararlı olacaktır.

Özellikle alt yapı antrenörlerinin, sporcu adayı için en verimli ilerlemenin sağlanmasında zekâ türlerinin dikkate alınarak yönlendirme yapılması, sözel dilsel ve kişisel içsel zekâsı dominant olanların daha çok havalı ve ateşli tüfek dalına yönlendirilmesinin yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

## Kaynaklar

- Altınok, E., (2008). Beden Eğitimi öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M., (2015), Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, B. I., (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. Ege Eğitim Dergisi, 5, 7-15.
- Bellanca, J., (1997). Active Learning Handbook for Multiple Intelligence Classrooms. USA: IRI/Skylight Training and Publishing Inc., 1-465. Brougher.
- Bumen, Nilay, T., (2004). Okullarda Çoklu Zekâ Kuramı. Ankara: Pegem A Yayıncılık s.1-172.
- Çeliköz, M., (2016). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Baskın Zekâ (Çoklu Zekâ) Dağılımlarının İncelenmesi. I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Araştırmaları Konferansı, İstanbul.
- Çinkılıç, İ. ve Soyer, F., (2013). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çoklu Zekâ Alanları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi ISSN: 1306-4371 Cilt: 8 Sayı:1 Elektronik Dergi.
- Ekici, S., (2011). Multiple intelligence levels of physical education and sports school students, Educational Research and Review, 6(21); 1018–1026.
- Fiscus, E., Collon, D., Mandell, J., (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*, (Çev. G. Akçamete, H. Şenek, F. Tekin). Akın Yayıncılık, 7. Baskı.
- Gander, Mary, J; Gardiner, Harry, W., (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Yayına Hazırlayan: Onur, B.). İmge Kitapevi. Ankara.
- Gardner, H., (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Gardner, H., (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.

- Karakelle, S., (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 237-250.
- Kiremitçi, O., Canbolat, A, M., (2014). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanlarının Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolü. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe*. 25 (3), 118–126.
- Öztürkmen, B., (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Zekâ Alanlarıyla Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saban, A., (2001) Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Saban, A., (2002). Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim, Nobel Yayın Dağıtım, Geliştirilmiş II. Baskı, Ankara.
- Tekin, M., (2008). Orta Öğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapmayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zekâ Alanlarının Araştırılması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, M., (2009). Spor lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 3, Sayı 3.
- Tural, M., (2009) “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre Karşılaştırılması” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Yaz, İ., (2013). “Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları İle Holland Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

## **Yazar Kılavuzu**

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

### **Yayın İlkeleri**

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımlı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili:**

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

## **Yazım Kuralları**

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

### **I. Ana Başlık**

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (\*) belirtilir.

### **II. Özet**

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

### **III. Bölümler ve Alt-Bölümler**

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

## **GİRİŞ**

### **Öğrenme Yöntemleri**

#### ***Deneysel Öğrenme***

### **IV. Tablolar ve Şekiller**

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**



## V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

### Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

### Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

### Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

### Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

### Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

### Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara 'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

## **Bildiriler**

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

## **Web sayfaları**

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

## **İletişim Bilgileri:**

### **İstanbul Aydın Üniversitesi**

Eğitim Fakóltesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel:** 444 1 428 / 26010

**E-posta:** [sirinyilmaz@aydin.edu.tr](mailto:sirinyilmaz@aydin.edu.tr)

# Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

## Publishing Principles

**Journal of Education Faculty** publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

## **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

## **Editorial Principles**

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

### **I. Main Title**

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (\*).

### **II. Abstract**

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

### **III. Sections and Sub-sections**

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

#### **INTRODUCTION**

#### **Learning Methods**

#### ***Experimental Learning***

### **IV. Tables and Figures**

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

## **V. Bibliography**

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with APA 6 citation rules. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

### **Books**

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

### **Sections from Books**

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

### **Translated Books**

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

### **Articles**

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

### **Online Articles**

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

### **Theses**

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

### **Papers**

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

### **Web pages**

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

### **Contact Information:**

**Istanbul Aydın University**  
Journal of Education Faculty  
Editorial Board

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel:** 444 1 428 / 26010

**E-mail:** [sirinyilmaz@aydin.edu.tr](mailto:sirinyilmaz@aydin.edu.tr)

# İçindekiler - Table Of Contents

## **Middle School Students' Attitudes Toward Online Homework In Science Education: A Case From A Private School**

*Mumay YILDIZ, Elvan SAHİN*

## **İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki "Atatürk" Temalı Metinlerde Kullanılan Niteleme Sıfatlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi**

A Comparative Analysis of Qualifying Adjectives Used in Texts with "Atatürk" Theme in Turkish Course Books Studied in 6th, 7th and 8th Grades of Primary Education

*Ahsen KARAKAŞ*

## **Otizimli Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin İşe Adanmışlık, Çocuk Sevme ve Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki**

The Relationship Between Work Engagement, Empathy and Liking of Children in Teachers Working with Autistic Children

*Burcu BAYRAM SARIKAYA, Samuray ÖZDEMİR*

## **Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Examination of the Relationship Between Vocational Satisfaction and Burnout Levels of Teachers Working in Vocational High Schools

*Teyfik Behiç KORKUTAN, Uğur TEKİN*

## **Elit Atıcıların Çoklu Zekâ Özelliklerinin Cinsiyet, Kullandıkları Silah Türü ve Yaş Faktörlerine Göre Karşılaştırılması**

Resource Room Applications For Gifted Students in Turkey: Problems and Implications

*Kenan SİVRİKAYA, Serhat AYDIN, Pero Duygu DUMANGÖZ*

