

**Journal of Continuous Vocational Education & Training**

**Sürekli Mesleki Eğitim ve Öğretim Dergisi**

**ISSN 2667-6036**

Double blind refereed scientific electronic journal, published twice a year.

Sahibi ve Editor (Owner & Editor) Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU, ORCID: [0000-0001-5634-3860](https://orcid.org/0000-0001-5634-3860)

İngilizce Son Okuma *(English Proof Reading)* Özlem KALKAN, ORCID: 0000-0001-8890-8512

**DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD**

Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Asım YAPICI, Çukurova Üniversitesi

Aygül AYKUT, Kayseri Erciyes Üniversitesi

Bilgehan ÖZBAYLANLI, MEB

Bilgin YAZLIK, Erciyes Teknopark

Daiva Karkockiene,  Vytautas Magnus Üniversitesi, Litvanya

Erkan ERDİL, ODTÜ

Georgios ZSİMOS, ETF

Gültekin ÇAKMAKCI, Hacettepe Üniversitesi

Leire Aperribai, Bilbao Üniversitesi, İspanya

Lucy HWANG, Kore

Lida KITA; ETF

Mahmut ÖZER, MEB

Mehmet ÜVEZ, EBRD

Mete ÇAKMAKCI, TTGV

Michael NELLES,  Munster Üniversitesi, Germany

Musa ATAR, Gazi University

Mustafa BALCI, AB Delegasyonu

Nurettin ÖZDEBİR, Ankara Sanayi Odası

Otto SCHMİDT, Kanada

Oya COŞKUNÖZ, Çoskunöz Eğitim Merkezi

Uğur YÜKSEL, ELDER

Uygar KANLI, Gazi Üniversitesi

**BİLİMSEL KURUL/SCIENTIFIC BOARD**

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKCI, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU, MEB

Dr. Âdem ÇİLEK, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Çiğdem ÇELİK ŞAHİN, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Tuğba ECEVİT, Hacettepe Üniversitesi

**ALAN EDİTÖRLERİ/ FIELD EDITORS**

Prof. Dr. Asım YAPICI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr.  Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Aygül AYKUT, Kayseri Erciyes Üniversitesi

Dr. Adem ÇİLEK, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Nilüfer UMAR, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Başak Karakoç ÖZTÜRK, ÇukurovaÜniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa YAŞAR, Çukurova Üniversitesi

Assist. Prof. Dr. Leire Aperribai UNAMUNO, Begoñako Andra Mari Teacher Training Univ. College, İspanya

Assoc. Prof. Dr. Daiva KARKOCKİENE, Lithuanian Üniversitesi

Lucy HWANG, Planters Learning and Development, Kore

Dipl. Ing Michael NELLES, Münster Universitesi, Almanya

TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark, Google Scholar ve OpenAIRE’de aranmaktadır.

*Abstracted in TUBITAK ULAKBIM Dergipark List, Google Scholar and OpenAIRE*

Yayınlanan makalelerin içeriğinden, kaynakların ve alıntıların doğruluğundan, ileri sürülen görüşlerden ve telif hakkı olan çizelge, resim ve diğer görsellerden yazarları sorumludur.

*Author(s) are responsible from the copyrights of the figures, pictures and visuals, and the content of the manuscripts, accuracy of the references and quotations and proposed ideas*

Dergimizde yayımlanan tüm içerik ve makaleler ["Creative Commons Alıntı 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.tr)" ile lisanslanmıştır.

*All content and articles published in our journal are licensed with "Creative Commons Quote 4.0 International License".*

[journalcvet@gmail.com](mailto:journalcvet@gmail.com) M:00.90.532.228090

Copyright © 2019 by JCVET

**72 Tasarım Ltd. Şti.**

Fakülteler Mahallesi Dirim Sokak No: 25 Cebeci - Çankaya / ANKARA

[Telefon](https://kitap72.com/tr/iletisim): 90 312 363 45 50 (pbx) [yardim@kitap72.com](mailto:yardim@kitap72.com), Sertifika No: 40022

****

*ISSN 2667-6036*

*Cilt 1, Sayı 1, Aralık 2018*

*Volume 1, Issue 1, December 2018*

|  |  |
| --- | --- |
| Editörden |  |
| [Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde ve Öğrenci Yönlendirilmesinde](http://dergipark.gov.tr/jcvet/issue/42201/497391) [Yaşadıkları Sorunlar](http://dergipark.gov.tr/jcvet/issue/42201/497391)  *Science and Arts Center Teachers’ Problems on Educational Process and Student Orientation*  Gülşah Batdal Karaduman, Aslı Elgün Ceviz | 7-20 |
| [Web Sitesi Tasarlama Yöntemlerinin Öğrenci Motivasyonu Bakımından Karşılaştırılması:](http://dergipark.gov.tr/jcvet/issue/42201/491729) [Kodlama mı Yoksa Hazır Tasarım Siteleri mi?](http://dergipark.gov.tr/jcvet/issue/42201/491729)  *Comparing Website Design Methods in Terms of Student Motivation: Coding or Ready-Made Design Sites?*  Mehmet Can Şahin, Nihan Arslan Namlı | 21-32 |
| [Değerlerimle Değerleniyorum Eğitsel Oyununun Metaforik Açıdan İncelenmesi](http://dergipark.gov.tr/jcvet/issue/42201/489776)  *The Examination of Educational Game Entitled “I Am Improving With My Values” in Terms Of Metaphorical Images*  Halil Bolat | 33-42 |
| Üstün Yetenekli Ergenlerde Kimlik Gelişiminin Normal Gelişim Gösteren Ergenlerle Karşılaştırılması  *Comparison of Identity Development Among Gifted And Normally Developing Adolescents*  Gülendam Akgül | 43-51 |
| Kadın Öğretmenler ile Hemşire ve Bankacı Kadınların İş Doyum Düzeylerinin Karşılaştırılması  *Comparing Woman Teachers’ Job Satisfaction With Woman Nurses and Bankers’ Job Satisfaction*  Sevda Kır Çelik, Songül Altınışık | 52-67 |



***Başlıyoruz,***

Dergimizin ilk sayısını yayınlamanın sevinciyle merhaba

Ülkemizde eğitim camiası çok büyük bir ailedir. Sayısı iki yüzü aşan üniversitelerimizde okumakta olan altı milyon öğrenci, binlerle ifade edilen öğretim üyesi yanısıra bir milyon öğretmenin görev yaptığı okullarımız. Örgün eğitimde onyedi milyon öğrencimiz bulunmakta. Hayatboyu öğrenme kapsamında ise beş milyonu aşan sayıda kursiyerimiz yeni bilgiler öğrenme gayretinde. Öğrencilerimize daha kaliteli ve nitelikte eğitim ve öğretim sunabilmenin yolu araştırma ve geliştirmeden geçmektedir. Ülkemizde eğitim ve öğretim alanında yayınlanan makale ve dergi sayısı son on yılda sürekli artmaktadır. Bu kervana biz de ilk sayımızla katıldık. Amacımız bu derginin akademik çalışmaların yanında öğretmenlerimizin sahada edindikleri tecrübeleri, uyguladıkları projeleri meslektaşlarıyla paylaşmalarıdır. Milli Eğitim Bakanlığında doktorasını tamamlamış 12.000 öğretmen, yüksek lisansını tamamlanmış 70.000’den fazla öğretmen görev yapmaktadır.

Dergimizde özgün araştırma makalelerinin yanısıra olgu çalışmalarına da yer vermeyi amaçlıyoruz. Bir sorunla karşılaşan öğretmenlerimizin daha önce aynı sorunla karşılaşmış ve başarılı bir çözüm geliştirmiş ve uygulamış öğretmenlerimizin yazdığı makaleler vasıtasıyla bilgi hazinesini geliştirmeyi, tecrübeleri ve başarılı uygulamaları daha geniş alana ve daha hızlı yaymayı amaçlıyoruz.

Bu dergi öğretmenlerimizindir. Öğretmenlerimizce yaşatılacak, yetiştirilecek ve büyütülecektir. Teşekkür ederim.

**Doç. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU**

**Editör**

**BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM SÜRECİNDE VE ÖĞRENCİ YÖNLENDİRİLMESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR\***

**SCIENCE AND ARTS CENTER TEACHERS’ PROBLEMS ON EDUCATİONAL PROCESS AND STUDENT ORIENTATION**

**GÜLŞAH BATDAL KARADUMAN[[1]](#footnote-1)**

**ASLI ELGÜN CEVİZ[[2]](#footnote-2)**

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunlarını ortaya koymaktır. Çalışma 2017 yılı Mayıs ayında BİLSEM’de görev yapmaya devam eden 16 öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak tasarlanmış. Veriler açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, üstün yetenekli öğrenciler için özel kurumların bulunduğuna oldukça memnun olduklarını belirtmiş ancak öğretmenler, öğrencilerin eğitim sürecinde, öğrencilerin kurumlara yönlendirilmesi ve seçilmesinde bazı sıkıntılar yaşadığını söylemiştir. Seçilen öğrencilerin sayıca fazla olmasından dolayı daha fazla BİLSEM’lere ihtiyaç duyulduğu, seçilen öğrencilerin özel çocuklar olduğu ve üstün yetenekli öğrencilere ulaşabilmek için doğru yönlendirme ile erken tanının çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM), Öğretmen Görüşleri

**ABSTRACT**

The aim of this study was to examine the views of teachers of science and arts centers on problems on educational process and student orientation. The study was conducted with 16 teachers continuing to work at BİLSEM in May 2017. This research was designed using case study from qualitative research patterns. The data were obtained from "Semi-structured interview form of BİLSEM Teachers' views about the problems on educational process and student orientation" which is composed of open-ended questions. As a result, it is seen that teachers are very satisfied with the broad presence of special institutions for gifted students, but teachers have some problems such as lack of materials during the implementation of the programs. It is stated that teachers find the tests used for student selection very reliable and it is very important to recognize early on with the right orientation to reach gifted students. It has been concluded that gifted students are experiencing test anxieties and that guidance services should be used more to reduce the anxieties experienced by these special students and that classroom teachers should be trained through in-service trainings.

**Keywords:** Gifted Education, Science Arts Center (BİLSEM), Teachers' views

**GİRİŞ**

Eğitimin en genel anlamı, bireyleri belirlenen amaçlara göre yetiştirmedir. Bu yetiştirme süreci kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanılması ile gerçekleşmektedir. Toplumlar, eğitime gün geçtikçe daha fazla önem vermektedir. Özelikle de toplumların arasında ayrıcalıklı bireyler olan üstün yetenekli çocukların eğitimi bunlardan bir tanesidir. Bunun en önemli sebebi ise; üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin toplumun en önemli kaynaklarından biri olarak görülmesidir.

Gelişen dünyamızda bilim ve teknolojinin hızlı bir şeklide ilerlemesi ülkelerin beyin gücüne daha fazla önem verilmesini artırmış. Bu durum üstün yetenekli bireylerin de öneminin artmasına sebep olmuştur (Sarı, 2003). Üstün yetenekli bireylerin eğitimleri üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda dünyada hız kazanmıştır. Üstün yetenekli bireylerin sahip olduğu yetenekler yönünde eğitim alabilmeleri için gerekli ilk adım tanılamadır. Moore’a (1992, akt. Bildiren ve Uzun, 2007, 33 ) göre özel yetenekli bireylerin sahip olduğu potansiyelini en üst seviyede değerlendirebilmesi için ayrıntılı ve kapsamlı süreçte tanı koyulması gerekmektedir. Tanılama sürecinde birden fazla değerlendirme aracının kullanılması tanılama sonucunun daha güvenilir olmasını sağlamaktadır.

Mönks (1992)’e göre üstün yeteneklilik, bireyin bir ya da daha fazla alanda ortalamanın üst yeterliliğinde bulunması ve üstün performans gösterilmesidir. Renzulli ve Reis (1997), üstün yetenekliliği ortalamanın üstünde kabiliyet, görev sorumluluğu ve yaratıcı düşünme birleşimi olduğunu belirtmekte ve bu üç özelliğinde üstün yetenekli çocukta bir arada bulunması gerektiğini açıklamaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar, ilgi alanlarında kendi yaşıtları olan çocuklara ve çevrelerine göre daha üst bir aşama gösterebilmektedir. Bu çocuklar yaratıcılık, sanat, entelektüel alanlarında üstün performans göstermektedir. Bazen de bu yetenekler özel akademik alanlarında görülmektedir (Çatalbaş, 1998). Normal örgün eğitim programları, üstün yetenekli çocukların sahip olduğu potansiyeli üst seviyeye çıkarmada yeterli olacak ihtiyaçlarını yeterli gelmemektedir. Üstün yetenekli çocuklar için hazırlanan eğitim programları bilişsel gelişimlerini destekleyecek biçimde ve onların gelişim seviyelerine uygun hazırlanmalıdır (Dönmez ve Kurt, 2004). Bu özel çocukların eğitimi, sahip oldukları üstün yeteneklerini, en iyi bir biçimde kullanabilmesi için özel olarak hazırlanmış programlar ve alanda iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleştirilmelidir. Bu özel çocuklara sunulacak araç gereçler, yaratıcılığı artırıcı etkinlikler, eğitim programları, bilinçli olarak düzenlenmiş eğitim alanları ile etkinlikler; üstün yetenekli çocukları destekler. Onlar için seçilmiş bu uyarıcılar sahip oldukları potansiyelleri en üst seviyede ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır. Günümüzde üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirerek, kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak için açılan Bilim ve Sanat Merkezleri özel çocukların eğitimi için şüphesiz ayrı bir önem taşımaktadır.

Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM); Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kurulmuş ülkemizde bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmelerini ve kapasitelerini geliştirmelerini sağlayan özel eğitim kurumudur. Bu kurumlar okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim dönemindeki özel yetenekleri olan öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerini küçük yaşlarda fark edilip eğitim görmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler örgün eğitimleri dışındaki zamanlarında BİLSEM programları tarafından oluşturulan zenginleştirme etkinliklerine katılmaktadır. Programlar, bu özel kurumlarda çalışan öğretmenler rehberliğinde bireysel öğrenme ilkesine uygun, çocukların yaratıcılığını, sorunlara farklı çözüm önerileri getirebilme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmaya dikkat edilmektedir. BİLSEM programlarında eğitimler proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak sürdürülmektedir (MEB BİLSEM Yönergesi, 2007; Baykoç-Dönmez, 2004). Buradaki uygulamalar alanında uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin normal öğretim ortamlarında sunulan eğitim öğretim anlayışından daha farklı öğrenme ihtiyaçlarına gereksinimleri bulunmaktadır. Bu öğrencilerinin özel yeteneklerini en üst seviyeye çıkarabilmek için onlara farklı deneyimler yaşatabilecek ortamlar sağlanmalı ve öğrenme deneyimlerinin kalitesinin geliştirecek fırsatlar sunulmalıdır. Bu sebeple bilim sanat merkezlerinin yapısı, öğrencilere uyguladığı etkinlikler, fiziki donanımları yönünden diğer kurumlardan farklı yapıda olmalıdır. Gökdere ve Çepni (2003)’e göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntem-tekniklerin, fiziksel donanım şartlarının, öğretim materyallerin eksik olması bilim sanat merkezlerin başarısını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Sarı (2013) yaptığı araştırmada BİLSEM öğretmenlerin özellikle kurumlarda görülen materyal ve kaynak eksikliğinden dolayı üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanacak zenginleştirici etkinliklerin istedikleri şekilde tam olarak gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini yerine getirmelerinden dolayı BİLSEM kurumları ülkemizin geleceği için oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kurumlarda görevli olan eğitimciler; öğrenci yönlendirmesi, materyal ve donanım eksikliği, veli baskısı gibi farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunları ortaya koyabilmemiz açısından BİLSEM kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri önemlidir. Bu sebeplerden dolayı üstün yetenekliler eğitim uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ve öğrenci yönlendirmede yaşanılan sıkıntılara dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesi bir problem olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
2. Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçimi ile ilgili sorunlar nelerdir?
3. Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenci seçiminde kullanılan yöntemlerin geçerlilik ve güvenirliliğini değerlendiriniz? Siz olsanız öğrenci seçiminde nasıl bir yol izlersiniz?
4. Bilim ve Sanat Merkezlerine yapılan öğrenci yönlendirmesi konusundaki görüşlerinizi belirtiniz?
5. Bilim ve Sanat Merkezlerine gelen öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğunu düşünüyor musunuz?

**YÖNTEM**

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışmasında, duruma ilişkin etmenler bütüncül bir yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 290). Nitel araştırmada esas amaç, örneklemi daha detaylı incelemektir. Araştırmaya katılanların konuya ait duygu ve görüşlerini anlayabilmek için katılanlardan daha derin bilgiler elde etmek gerekmektedir (Kuş, 2009). Öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koyabilmek için verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin elde edilebilmesi için toplam 3 uzman tarafından yarı yapılandırılışmış öğretmen formları oluşturulmuştur. Araştırma formu İstanbul BİLSEM ’de görev yapan 5 öğretmene uygulanmış ve elde edilen görüşler ve geri bildirimler doğrultusunda öğretmen formları tekrar düzenlenerek araştırmada kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen görüş formu; araştırmaya katılan öğretmen bilgilerine yönelik 5 madde ve öğretmenlerin BİLSEM’de öğretim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara ait görüşlerini içeren 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma 2017 yılı Mayıs ayında Bilsem merkezinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Anket sorularına verilen cevaplar, veri kaybını önlemek amacıyla bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Elde edilen veriler, iki uzman tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

**Çalışma Grubu**

Araştırma, BİLSEM’lerde öğretmenlik yapan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmayı daha hızlı bir biçimde gerçekleştirebilmek için kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, verilerin elde edilmesine hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi, genellikle diğer örnekleme yöntemlerinin araştırmada kullanma olanağının olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 123).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

|  |  |
| --- | --- |
| **Cinsiyet** | **F** |
| Kadın | 8 |
| Erkek | 8 |
| **Medeni Durum** |  |
| Evli | 12 |
| Bekâr | 4 |
| **Toplam** | 16 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 16 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 8’i kadın ve 8’i erkek; 12 tanesi evli ve 4 tanesi bekârdır. BİLSEM kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki kıdem durumları ve üstün yetenekliler öğrencilerin eğitimine yönelik ders alıp almama durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** BİLSEM Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ve Mesleki Kıdem Durumları

|  |  |
| --- | --- |
| **Mezuniyet Durumu** | **F** |
| Lisans | 4 |
| Yüksek Lisans | 10 |
| Doktora | 2 |
| **Mesleki Kıdem** |  |
| 0-5 | 3 |
| 6-10 | 2 |
| 11-15 | 6 |
| 16-20 | 3 |
| 21 ve üstü | 2 |
| **Üstün Yetenekliler Eğitimini Alma Durumu** |  |
| Eğitim Alan | 12 |
| Eğitim Almayan | 4 |
| **Toplam** | 16 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’si doktora, 10’u yüksek lisans mezunu ve 2’si ise lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin 6’sı 11-15 yıl, 3’ü 16-20 yıl, 3’ü 0-5 yıl, 2’si 6’sı 6-10 yıl ve ‘si 21 ve üstü yıl çalışma deneyimine sahiptir. Öğretmenlerden 12’ si daha önce üstün yetenekliler dersini alırken diğer 4’ü ise bu dersi almadıklarını belirtmektedir. Elde edilen bulgulara göre kurumda çalışan öğretmenlerin eğitimlerinin çoğunluğu yüksek lisans seviyesinde olduğu, çoğunun 6 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim aldıkları söylenebilir.

**BULGULAR**

Bu bölümde öğretmenlere sorulan sorulardan elde edilen verilerin sonuçları tablolar halinde verilmiş ve açıklamaları ile sunulmuştur.

**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar**

“Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu ile öğretmenlerden alınan cevaplar sonucu elde edilen veriler aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **SN** | **Kodlanmış Görüşler** | **f** |
| **Konu Yoğunluğu** | | |
| 1 | Zaman Kısıtlılığı (Ö1-Ö2-Ö4-Ö9) | 4 |
| 2 | Yoğunluk (Ö3-Ö4-Ö9) | 3 |
| **Öğrenci Kaynaklı** | | |
| 1 | Disiplinsizlik (Ö7-Ö10-Ö11-Ö13) | 4 |
| 2 | Seviye Farklılığı (Ö5-Ö10) | 2 |
| 3 | Öğrenci Benlik Algısı (Ö6-Ö7-Ö8-Ö14-Ö15) | 5 |
| 4 | Alınganlık (Ö7-Ö8) | 2 |
| 5 | Adaptasyon Sorunu (Ö8-Ö12) | 2 |
| 6 | Sorumluluk Alamama (Ö12) | 1 |
| **Fiziksel Koşullar Kaynaklı** | | |
| 1 | Atölye yetersizliği (Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö9-Ö11-Ö13) | 8 |
| 2 | Teknolojik araç gereç eksikliği (Ö10-Ö11-Ö14) | 3 |
| 3 | Yaratıcılığa aykırı ortam (Ö8-Ö15) | 2 |
| 4 | Bahçe sıkıntısı (Ö7-Ö14) | 2 |
| 5 | Materyal Eksikliği (Ö1-Ö3-Ö4-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15) | 12 |
| 6 | Sorun yok (Ö16) | 1 |

*\* Ö: Öğretmen*

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitiminde en fazla karşılaştığı sorun “materyal eksikliği”, “atölye yetersizliği” ve “öğrenci benlik algısı” olarak belirlenmiştir. Diğer karşılaşılan sorunlar ise sırası ile “zaman kısıtlılığı”, “disiplinsizlik”, “yoğunluk”, “teknolojik araç gereç eksikliği” şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerin en az bahsettiği sorunlar ise; “seviye farklılığı”, “yaratıcılığa aykırı ortam”, “bahçe sıkıntısı”, “adaptasyon sorunu”, “alınganlık seviye farklılığı” olarak belirtilmiştir. Öğretmenler arasından bir öğretmen; eğitim sürecinde karşılaştığı bir sorun bulunmadığını açıklamıştır. Öğretmen cevapları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla fiziksel koşullar ve materyal eksikliği konusunda sorun yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Tablo 3’te bu ifade “sorun yok” olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Malzeme yetersizliği ilk sırada. Yaratıcılığı artıran ortamlar değil. Özellikle sıradan bir okul havasında. Özelikle fiziksel açıdan farklı bir ortam sunulmalı ki öğrenciden de farklılık beklenilsin.” (Ö15)*.*“Çok yeterli değil. Daha büyük ve sayıca daha fazla sınıf olması gerekmektedir. Ya da öğrenci sayısının azaltılması gerekmektedir.” (Ö5)*. *“Zaman kısıtlılığı (eğitim-öğretim süresi bakımından).” (Ö3)*. *“Beklentinin yüksek oluşu sebebiyle yaşadıkları baskının etkinliklerdeki verimi düşürmesi. Adaptasyon sıkıntısı yaşamaları.” (Ö8).* *“Fiziksel şartlarla ilgili bir problem yok. Donanım eksiklikleri var. Onlarda giderilmeye çalışılmaktadır. Genel anlamda donanımsal problem olduğu belirtilmektedir.” (Ö16).*

**Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğrenci Seçimi İle İlgili Sorunlar**

“Bilim ve Sanat Merkezlerine öğrenci seçimi ile ilgili sorunlar nelerdir?” sorusu ile elde edilen cevaplara ait veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bilim Ve Sanat Merkezlerine Öğrenci Seçimi İle İlgili Sorunlar

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| SN | Kodlanmış Görüşler | f |
| 1 | Test Sıkıntısı (Ö1-Ö2-Ö5-Ö6-Ö8-Ö14-Ö15-Ö16) | 8 |
| 2 | Öğrenci Seviye Farklılığı (Ö1-Ö7-Ö8) | 3 |
| 3 | Yaş (Ö3-Ö7) | 2 |
| 4 | Özel Okul Öğrencilerin Fazla Olması (Ö5) | 1 |
| 5 | Her Öğrenciye Ulaşamama (Ö5-Ö10-Ö13) | 3 |
| 6 | Zaman Sıkıntısı (Ö6) | 1 |
| 7 | Mülakat Olması (Ö11) | 1 |
| 8 | Öğrenci Sayısı (Ö5-Ö11) | 2 |
| 9 | Problem Yok (Ö12) | 1 |

*\* Ö: Öğretmen*

Tablo 4’te görüldüğü gibi 16 öğretmenin öğrenci seçimi ile ilgili soruya verdiği cevaplara göre; öğretmenler en fazla sıkıntıyı “test sıkıntısı”, “öğrenci seviye farklılığı” ve “her öğrenciye ulaşamama” konusunda yaşamaktadır. Öğretmenlerin diğer yaşadığı sıkıntılar ise sırası ile “yaş”, “öğrenci sayısı”, “özel okul öğrencilerin fazla olması”, “zaman sıkıntısı”, “mülakat olması” şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerden bazısı da öğrenci seçimi konusunda hiçbir sorun olmadığını “sorun yok” belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre öğrenci seçimi için kullanılan testlerin, öğrenci yaş sınırının ve her öğrenciye ulaşma konusunda iyileştirme çalışmaları ile düzenlenme çalışmalarının yapılması gerektiği şeklinde yorum yapılabilir. Öğretmenlerin açıklamalarından bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Sınavın sade iki aşamadan olması ve zaman yetersiz. Süre uzatılıp daha fazla aşamadan geçmeleri gerekmektedir.” (Ö6).* *“Bilim sanat merkezleri ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar ile tanılanamayan çocuklar. Seçme sınavlarının her zaman bir yönden eksik kalması.” (Ö9). “Şuan ki öğrenci seçiminde herhangi bir problem yaşanmadığını düşünüyorum. Fakat alım aşamasında uygulamadaki eksiklikler gözlenerek eksikliklerin giderilmesi isteniyor ve değişiklikler yapılabiliyor. “ (Ö12).*

**Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğrenci Seçimi İle İlgili Yöntemlerin Geçerlilik ve Güvenilirliği**

“Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenci seçimi ile ilgili kullanılan yöntemlerin geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendiriniz? Siz olsanız öğrenci seçiminde nasıl bir yol izlersiniz?” sorusuna verilen cevaplar tablo 5’te aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5.** Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğrenci Seçimi İle İlgili Yöntemlerin Geçerlilik ve Güvenirliliği

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tema** | **Kodlanmış Görüşler** | **f** |
| Olumlu | Güvenilir (Ö2-Ö9-Ö12-Ö5-Ö11) | 5 |
| Geçerli (Ö2-Ö9) | 2 |
| Yetersiz | Seçici Olması (Ö3-Ö4) | 2 |
| Sınavı Uygulayanlar (Ö7) | 1 |
| Test (Ö10) | 1 |
| Çoklu Zekâ Alanına Kurallara Uygunluk (Ö12) | 1 |
| Olumsuz | Test Niteliğindeki Farklılık (Ö1) | 1 |
| Öğretmen Görüşü Olmaması (Ö6) | 1 |
| Öğrencinin Uyum Programına Alınma Şekli (Ö6) | 1 |
| Güvenilir Değil (Ö8) | 1 |
| Sınavın Sade Teorik Olması (Ö13) | 1 |
| Çoklu Zekâ Alanına Uygunluk (Ö6-Ö8-Ö12-Ö14) | 4 |

*\* Ö: Öğretmen*

Tablo 5’te görüldüğü gibi; 16 öğretmenin Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenci seçimi ile ilgili yöntemlerin güvenilirliğini yorumlarken “olumlu”, “yetersiz” ve “olumsuz” olacak şekilde açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğu kullanılan testlerin “çoklu zekâ alanına uygunluk” konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler testlerin “güvenilir”, “ geçerli” olduğunu belirten olumlu açıklamalarda bulunmuştur. Bazısı ise testlerin bazı alanlarda; “seçici olması”, “sınavı uygulayanlar”, “test”, “çoklu zekâ alanına uygunluk” konusunda gibi testlerin yetersiz olduğunu belirten ifadeler de bulunmuştur. Bazı öğretmenler kullanılan testlerin olumsuz yanlarını sıra; “test niteliğindeki farklılık”, “öğretmen görüşü olmaması”, “öğrencinin uyum programına alınma şekli”, “sınavın sade teorik olması”, “Çoklu Zekâ Alanına Uygunluk” olarak belirtmiştir. Yapılan açıklamalara göre, öğrenci seçiminde test yönteminin kullanıldığı ve geçerlilik ve güvenirlilik artırma konusunda testlerde güncelleştirmeler yapılması gerektiği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Testlerin güvenirliliğini değerlendiremem çünkü güvenilir olması için her türlü önlem alınıyor. Ancak yetenek alanı sınavların kısa sürede pek çok öğrenci seçmesi (sadece 2 çalışma ile) çok sağlıklı sonuç vermiyor. Ön elemenin daha sağlıklı yapılması ve öğrencinin yaptığı çalışmaların portfolyosu görülebilir.” (Ö11). “Şuan öğrenci seçiminde uygulanan yöntem ve testler yeterince uygun.” (Ö9). Testlerin güvenirliliğinde bir problem yaşanmıyor ancak bazı eksik alanlar olabilir. “Örneğin çoklu zekâ alanına daha uygun sorular hazırlanması gerekmekte olduğunu düşünüyorum.” (Ö2).*

**Bilim ve Sanat Merkezlerine Yapılan Öğrenci Yönlendirmesi Konusundaki Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlere yöneltilen “Bilim ve Sanat Merkezlerine yapılan öğrenci yönlendirmesi konusundaki görüşlerinizi belirtiniz?” sorusunun cevapları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Bilim ve Sanat Merkezlerine Yapılan Öğrenci Yönlendirmesi Konusundaki Görüşler

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **SN** | **Kodlanmış Görüşler** | **f** |
| 1 | Öğretmenlerin (sınıf) Eğitimleri Yetersiz (Ö1-Ö2-Ö3-Ö7-Ö10-Ö11-Ö14) | 7 |
| 2 | BİLSEM’ lerin Tanıtılmaması (Ö1-Ö9-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15) | 6 |
| 3 | Veli Baskısı (Ö6-Ö15) | 2 |
| 4 | Veli Öğretmen İşbirliği (Ö7) | 1 |
| 5 | Etüt Merkezi (Ö7-Ö15) | 2 |
| 6 | Hizmetiçi Eğitim Eksikliği (Ö14-Ö16) | 2 |
| 7 | Doğru yönlendirme (Ö3-Ö4-Ö6-Ö12) | 4 |
| 8 | Erken tanı (Ö13) | 1 |

*\* Ö: Öğretmen*

Tablo 6’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezlerine yönlendirilmesi konusunda en fazla “Öğretmenlerin eğitimleri yetersiz”, “BİLSEM’lerin tanıtılmaması” ve “doğru yönlendirme” görüşleri olarak belirtilmiştir. Diğer açıklamalar sırasıyla; “veli baskısı”, “etüt merkezi”, “hizmetiçi eğitim eksikliği”, “veli öğretmen işbirliği” ve “erken tanı” şeklinde açıklanmıştır. Yapılan açıklamalara göre öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda yetersiz olduğu ve hizmet içi eğitim yolu ile öğretmenlerin eğitim seviyesi artırabileceği yorumu yapılabilir. Bunun yanında BİLSEM merkezlerinin topluma tanıtma çalışmaları üzerinde daha fazla çalışılması gerektiği yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin açıklamalarından bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Bilsem işleyişinde öğretmenler yeteri derece bilgi sahibi değil. Bazen doğru öğrencilerin yönlendirilmesi yapılmıyor. Soru tipleri pozitif değerlendirme yapmıyor.” (Ö10). “Öğretmenlere göre belirlenen seçim yetersizdir. Aileler sınavı hayatın merkezi gibi görmektedir. Veli ve öğretmenin ortak çalışması ile sağlanması gerekir.” (Ö7). “Sınıf öğretmenleri özel yetenekli öğrenciler hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalı ki doğru yönlendirmeleri yapabilsin. Özel yetenekli çocuklar hakkında daha fazla hizmet içi eğitim alıp bilgilendirilmesi yapılmalı.” (Ö16)*

**Bilim ve Sanat Merkezlerine Gelen Öğrencilerin Gerçekten Üstün Yetenekli Olma Durumuna Yönelik Görüşler**

“Bilim ve Sanat Merkezlerine gelen öğrencilerin gerçekten üstün yetenekli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunun cevapları aşağıda Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7.** Bilim ve Sanat Merkezlerine Gelen Öğrencilerin Üstün Yetenekli Olma Durumları

|  |  |
| --- | --- |
| **Kodlanmış Görüşler** | ***f*** |
| Üstün Yetenekli (Ö2-Ö3-Ö9-Ö12-Ö14-Ö16) | *6* |
| Kısmen Üstün Yetenekli (Ö1-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11-Ö13-Ö15) | *10* |
| Üstün Yetenekli Değildir | *9* |

*\* Ö: Öğretmen*

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 16 öğretmenin BİLSEM merkezlerine seçilen öğrencilerin üstün yetenekli olduğuna ilişkin soruyu “evet üstün yetenekli” ve “kısmen üstün yetenekli” olarak cevaplamıştır. Öğrencilerin üstün yetenekli olduğu görüşünü ise “üstün yetenekli değildir” olarak cevaplayan öğretmen bulunmamaktadır. Yapılan açıklamalara göre sanat merkezlerine seçilen öğrencilerin çoğu yaşıtlarına kıyasla kısmen de olsa üstün yetenekli olma özeliği göstermektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazısı aşağıdaki gibidir:

“*Hepsi için söylenemez belki ancak bazı öğrenciler çok özel yaratılmış gibi.” (Ö11). Evet düşünüyorum. (Ö12). Evet. Kavrama, algılama, uygulama yetenekleri çok hızlı. Aktiftirler. Proje ve özgün ürünler ortaya koyabilirler (Ö14).*

**SONUÇ ve TARTIŞMA**

Yapılan araştırmada Bilim Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitim sürecinde ve öğrenci yönlendirilmesinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşler incelenmiştir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin geneli üstün yetenekli öğrenciler için özel kurumların bulunduğuna oldukça memnun olduklarını; ancak öğretmenlerin öğrencilerin eğitim sürecinde, üstün yetenekli öğrencilerin kurumlara yönlendirilmesi ve seçilmesinde bazı sıkıntılar yaşanıldığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin en sık değindiği ortak sorunlar ve genel olarak gözlemlenen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

BİLSEM merkezlerine seçilen öğretmenlerin genel olarak yüksek lisans mezunu olduğu ve 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerden oluştuğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik dersler aldığı ortaya koyulmuştur. Bu merkezlerde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem derecesine dikkat edildiği görülmektedir. Şenol (2011, 166). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Ocak 2013’de “Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017” adında bir rapor hazırlanmıştır. Yayınlanan bu raporda, BİLSEM kurumlarına daha nitelikli bir hale getirebilmek için alanında uzman öğretmen kadronun bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bu rapor da; kurumda çalışan öğretmenlerin alanında yeterli deneyime ve lisanüstü eğitime sahip ve kendini gerçekleştirebilecek hizmet içi eğitimleri almaya hazır olabilme özelliğine sahip olmalarını önermektedir (Sarı, 2013, 147). BİLSEM ’de çalışmaya devam eden öğretmenlerin mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yüksek lisans mezunu olduğu ve doktorasına devam etmekte olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bura da öğretmenlerin akademik olarak kendilerini geliştirmeye önem verdileri söylenebilir.

BİLSEM ’de görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sıkıntıların öğrenciden ve fiziksel koşullardan kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Öğrenciden kaynaklı sorunlar; disiplinsizlik, seviye farklılığı, öğrenci benlik algısı, alınganlık, adaptasyon sorunu ve sorumluluk alamama olarak belirtilmiştir. Fiziksel koşullardan kaynaklı sorunlar ise; atölye, teknolojik araç gereç ve materyal eksikliği, yaratıcılığa aykırı ortam ve bahçe sıkıntısıdır. Çelik Şahin (2014)’in yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan BİLSEM öğrencilerinin fiziki donanım yetersizliğini eğitimlerine engel olan sebepler arasında gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun yaşadığı ortak sorunlar, materyal eksikliği, atölye yetersizliği ve öğrenci disiplinsizliği olarak belirlenmiştir. Alan yazındaki yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sezginsoy, 2007, 69; Çelik Şahin, 2014; Yaşar Kazu ve Şenol, 2012). Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları yetenekleri en üst performansta kullanabilmesi için zengin yöntem, teknik, materyal, etkinlikle karşı karşıya gelmesinin öğrenci için oldukça önemli olduğu belirtilmiştir (Gökdere ve Çepni, 2003, 96). Öğülmüş ve Sarı (2014, 262) yaptığı çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin, materyal ve kaynak eksikliğinden dolayı etkinliklerini yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Bilim Sanat Merkezilerine öğrenci seçilmesi ile ilgili en çok vurgulanan sorunun test sıkıntısı olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu konuda yaşadığı diğer sorunlar arasında; öğrenci seviye farklılığının fazla olması, bölgede yer alan her öğrenciye ulaşılamadığı, öğrencinin yaşları, özel okul öğrenci sayısının fazla olması, mülakat sisteminin uygulanması ve seçilen öğrenci sayılarının fazla olduğu gözlenmiştir. Bilim Sanat Merkezlerinin sahip olduğu diğer sorunlardan bir tanesi de bina eksikliğidir. Her yıl seçilen öğrenci sayısı artmakta ancak binalar bu öğrencilerin sayısını karşılamakta eksik kalmaktadır. Kurtdaş (2012, 179) yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini daha etkili sağlayabilmek için her ilde öğrencilerin sayısını karşılayacak nitelikte ve sayıda bina sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin geneli Bilim Sanat Merkezlerine öğrenci seçimine kullanılan yöntemlerin güvenilir, geçerli ve etik kuralların sıkı sıkıya uygulandığını belirtmektedir. Sınavı uygulayanların yeterli olduğu ve gerekli kurallara uygun davrandığı belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrenci seçimi sürecinde bazı uygulamalardan rahatsız olduğunu gözlenmiştir. Bunlar arasında; testlerin yeterli bir şekilde seçici olmaması, kurumda çalışan öğretmen görüşlerinin bulunmaması, sınavın sadece teorik olması ve kullanılan testlerin çoklu zekâ alanına uygun olmaması şeklinde gösterilebilir. Özel yeteneklere sahip çocukların zekâ kısmında üstün olma gibi kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi bazı zekâ alanlarının bir kısmını belirlenememesine sebep olmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli çocukları belirleyebilmek için daha geniş, ayrıntılı tarama ve inceleme çalışmaları yapmak gerekmektedir (1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004, 66). Literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocukları belirleyebilmek için standart zekâ, akademik, yetenek testlerinin yanı sıra okul ve BİLSEM kurumundaki öğretmenlerinde görüşlerine yer verilmesi gerektiği görülmektedir (Bildiren ve Uzun, 2007, 38). Ayrıca araştırmacılar küçük yaş gruplarına yönelik zekâ ve yetenek testlerin geliştirilmesini ve matematik ve fen gibi zeka alanlarının yanı sıra müzik, sosyal bilimler, spor gibi alanlardaki yetenekli çocukların tanılanmasına yönelik testlerin hazırlanması gerektiği önermektedir (Güçyeter, 2016, 250). Böylece üstün yetenekli çocukları belirleme konusunda daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Araştırmanın diğer bulgusuna yönelik yapılan diğer değerlendirme ise; Bilim Sanat Merkezlerine seçilen öğrencilerin gerçekten üstün yeteneklere sahip öğrenciler olma durumudur. Görüşleri alınan öğretmenlerin çoğu, seçilen öğrencilerin çoğunun yaşıtlarına kıyasla kısmen de olsa üstün yeteneklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin BİLSEM’lere yapılan öğrenci yönlendirme konularında bazı sıkıntıları bulunduğu görülmüştür. Bu sıkıntılar öğretmenler tarafından; okulda yer alan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri tanıma konusunda eğitimlerinin eksik olması, BİLSEM kurumlarının kendini okul, öğretmen ve velilere yeteri düzeyde tanıtamaması, veli baskısı, veli öğretmen işbirliğinin yetersiz olması biçiminde belirtilmiştir. Öğrenci yönlendirmesi konusunda en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Çocuklar ailelerinden sonra en fazla birlikteliği okulda geçirmektedir ve onları objektif değerlendirebilen de öğretmenleridir. Erken tanı ve öğrencinin kendini tanıması, üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarının, bilimsel çalışmalara katılabilme yeteneklerinin, özgün ürün ortaya koyabilmesi için oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olması bu üstün yetenekli öğrencilerin de kendi yeteneklerinin farkında olmasına da yardımcı olacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri fark edebilmesi için öğretmenlerin gerekli eğitimleri almış olması gerekir. Gear (1978, akt. Şahin ve Kargın, 2013, 10) yaptığı bir araştırmada zihinsel olarak üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim alan öğretmenlerin (%85.5) eğitim almayan öğretmenlere (%40.3) göre bu özel yetenekli çocukları tanıyabilmede daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Yıldız (2010, 101) ve Şenol (2011, 22) da erken tanıda sınıf öğretmenlerinin önemli olduğunu belirtmiştir. BİLSEM’lerin kendilerini daha iyi tanıtabilmesi için öğretmenler, velilere ulaşmalıdır. Onlara BİLSEM, doğru yönlendirme, erken tanı ve veli-öğretmen-BİLSEM işbirliğinin önemini anlatan sunumlar yapılmalıdır. Böylece doğru yönlendirmeler ile üstün yetenekli çocuklar daha iyi keşfedilmiş olabilir.

Öğretmenler öğrenci ve veliden kaynaklı sıkıntılar yaşanıldığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin adaptasyon sıkıntısının yaşadığını buna bağlı disiplinsizlik, alınganlık ve sorumluluk almama problemleri gösterdiğini belirmektedir. Programları uygulama sürecinde velilerin onlarla iş birliği yapması gerekirken onlara baskı uyguladıklarını belirtilmiştir. Velilerin bu davranışlarının da uygulamayı aksattığı sonucuna varılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda öğrenci ve velilere programların uygulanması süresinde olumsuz katkılarını azaltmak için rehberlik etkinliklerinin artırılması söylenebilir. Böylece üstün yeteneğe sahip bu özel öğrenciler alınan eğitimlerden en üst seviyede yararlanabilir. Koçal, Kanar, Ermis ve Pınar Kanar (2009) yaptığı çalışmada BİLSEM’ e devam eden öğrencilerin ve velilerin bireysel rehberlik servilerinden daha fazla yararlanmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerinin en iyi şekilde olabilmesi için okul, öğretmenler, aile ile toplumların birlik ve beraberlik içinde konuya yönelik hareket etmesi gerekmektedir. Ayrıca üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitimlerin artırılarak konuya ilişkin farkındalığın toplumca daha fazla artırılması sağlanmalıdır (Sarı, 2014, 148).

Üstün yetenekli öğrencilerin uygulamalarında yaşanılan bazı sorunların giderilebilmesi için araştırmacılara, uzmanlara, öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

* Bilim Sanat Merkezleri’nin fiziki koşulları yeniden düzenlenebilir. Gerekli araç-gereç ve materyaller tüm merkezlere eşit olarak gerekli miktarda dağıtılabilir.
* Öğrenci-öğretmen-veli işbirliğinin sağlanmasını artıracak etkinliklerin sayısını artırabilir.
* BİLSEM kurumları hakkında sınıf öğretmenleri ve velilerin daha doğru bilgi sahibi olabilmesi için bu kurumları tanıtım sunumlarının veya eğitimlerin artırılması önerilebilir.

**KAYNAKÇA**

Bildiren, A., Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2),*31-39.

Baykoç-Dönmez, N. (2004). *Bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler.* I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Çatalbaş, A. S. (1998). *Üstün yetenekli öğrencilerin yetkinlik beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli).

Çelik Şahin, Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11-1(21),* 101-117.

Dönmez, N., Kurt, Ş. (2004). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin yönlendirilmesi.* 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları*,* İstanbul.

Gökdere, M., Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 93-103.

Güçyeter, Ş. (2016). Türkiye’de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları. *Turkish Journal of Education, 5(4),* 35-254.

Koçal, Z. D., Kanar, E., Ermis, S. ve Pınar-Kanar, K. (2009). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin temel ihtiyaçları: Amasya örneği.* Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar/25-27 Mart 2009, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezleri, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği*. Hikmet Yurdu, 5(10*), 151-181.

Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Kazu, İ., Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem Örneği). E*-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(2),* 13-35.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2007), <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

Mönks, F. J. (1992). *Development of gifted children: The issue of identification and programming* (pp.191-202)*.*  Talent for the Future,

Öğülmüş, K., Hakan, S. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (2),* 254-265.

Renzulli, J. S., Sally, M. R. (1997). “*The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*.”, Creative Learning Press, Inc.. Mansfield.

Sarı, H. (2003). *Eğitime yeni bakışlar. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanabilecek modeller,* Ankara: Mikro Yayıncılık.

Sarı, H. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezleri için öneriler-editöre mektup. *Journal of Gifted Education Research, 1(2)*, 146-149.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi,* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.)

Şahin, F., Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14(2)*, 1-13.

Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği).* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ).

Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu (1.) (2004). İstanbul; Çocuk Vakfı Yayınları,

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMler) üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

**WEB SİTESİ TASARLAMA YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI: KODLAMA MI YOKSA HAZIR TASARIM SİTELERİ Mİ? [[3]](#footnote-3)\***

**COMPARING WEBSITE DESIGN METHODS IN TERMS OF STUDENT MOTIVATION: CODING OR READY-MADE DESIGN SITES?**

**MEHMET CAN ŞAHİN**

**NİHAN ARSLAN NAMLI**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, kodlama yoluyla web sitesi yapmak ile hazır tasarım web sitesi yardımıyla web sitesi yapmanın öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisini karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemi, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna HTML kodlama ile; kontrol grubunda ise hazır kodlama sitesi ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın analizinde nonparametrik testlerden bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-Testi ve tekrarlı ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında motivasyon son test puanı bakımından anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmada hazır tasarım web yoluyla web sitesi yapan kontrol grubu ön-test son-test sonuçları arasında motivasyon bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur.

***Anahtar kelimeler:*** *Web Tasarımı, Motivasyon, HTML Kodlama,*

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to compare the effects of making websites through HTML coding and making websites with the help of a “ready-made design website" on students' motivations. The sample of the study consisted of 26 students selected by convenient sampling method. Experiment group with HTML coding; In the control group, the application was performed with a "ready coding site". In the study, "Mann-Whitney U-Test" and "Wilcoxon Signed Rank Test" were used for repetitive measurements. No significant difference was found between the experimental and control groups in terms of post-test motivation scores. In the research, a significant difference was found between the pre-test and posttest results of the control group who made the web site with "ready-made web design websites".

***Keywords:*** *Web Design, Motivation, HTML**Coding*

**GİRİŞ**

Dünyada teknolojik gelişmeler her geçen gün artış göstermektedir. Artış gösteren teknolojiler eğitime doğrudan yansımaktadır. Bugün hayatımızın hemen hemen her alanında bir önemli bir teknoloji ürünü olan bilgisayarların kullanımı görmekteyiz. Eğitim alanında ise bilgisayarlar 1985 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Öncelikle okullardaki genel işleyişler üzerine kullanıldıktan sonra derslerin işlenişlerine ve içeriklere girmiştir. Artık günümüzde bilgisayarlar ve teknoloji eğitimde öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıran araçlar olarak görülmektedir (Karaman ve Karakuzu, 2010). Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında teknolojinin eğitim programlarına yansıması, öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği gerçeğini net olarak ortaya koymaktadır. (Keleş,ve Güntepe, 2018)

İnternet geniş kitlelere ulaşmak için gerekli olan iletişim aracıdır. Günümüzde kullanıcı sayısı gün geçtikçe artmakta olan Internet, iletişim sürecinin gelişmesinde de önemli bir yere sahiptir. İnternet, coğrafi konumdan bağımsız olarak insanların sürekli birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. İnternet ile birlikte insanlar iş birliği yaparak yan yana olmasalar bile görüşme imkânı bulabilmektedir. Bu durumda teknolojinin bu gelişimine karşı dünyanın da uyum içinde olması gerekmektedir (YÖK, 2006).

Artık kullanıcıların bilgiye ulaşmak için uyguladıkları yöntemler değişmektedir. Bu sebeple bilgiye ulaşmada etkili yöntemleri kullanmak gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Sadece kendi öğrendikleri ile değil araştırma-inceleme yapılarak da nasıl ulaşılabileceğinin öğrenilmesi şarttır (Karataş, 2008). Bu nedenden ötürü eğitim birimleri interneti bilgisayar destekli eğitim yöntemi ile kullanmaktadır (Erkunt ve Akpınar, 2002). Eğitimde teknolojinin kullanılması ile öğrenciler ve öğretmenler tarafından bilgiye daha kolay ulaşılabilmesi sağlanmış olup bu durum öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi arttırmaktadır (Miller, 1996).

Bu anlamda bilgisayarın eğitim ve öğretim alanında kullanılması bilgisayar destekli eğitimin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bilgisayar destekli eğitim (BDE) bilişim teknolojilerinin ve eğitimin bir arada kullanılması sonucu oluşan öğretim yöntemidir. Öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasını sağlamak amacıyla bilgisayarların öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılıyor olması bilgisayarı bir araç niteliğine dönüştürmüştür (Altınkaya, 1998).

İnternet teknolojisi bireylerin daha fazla bilgiye sahip olmalarını sağlarken bireylerde başarma, gelişme duygularına da harekete geçirmektedir. Öğrenme ve öğretme işlemleri sonucunda bireyde olumlu olarak kalan izler bireye motivasyon sağlamaktadır. Internet gibi bilgisayarın da eğitimde kullanılması sonucu öğrencilerde merak, motivasyon ve kendi kendine öğrenme davranışları olumlu yönde etkilenmektedir. (Şahin ve Yıldırım, 1999; Uşun, 2000).

Güney, 1998 deki yazısında bu konuyla ilgili şöyle der: BDE ile yapılan üretim, bireylerin bir şeyler başardığını görmesi sonucu bireyde motivasyonu oluşturur. Bu motivasyon kendi günlük ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar, davranışlar yapmasını sağlayan destekleyicilerdendir. Bu durumda bireyde oluşan motivasyon ile gerçekleştireceği eğitim ve öğretim daha işlevsel olacaktır. Bireyin psikolojik olarak inanması ile başarması arasında fark çok azalmış olacaktır. Eğitim birimlerinde motivasyon olarak adlandırılan unsur eğitim-öğretim hayatında başarılı olabilmelerini etkileyen önemli bir kavramdır (Bombia. Beluzo, Demeester, Elander, Johnson, ve Sheldon 1997).

Ayrıca, bilgisayarın eğitimde kullanılmasının öğrencilerdeki akademik başarıyı arttırdığı ve öğretim için geçen uzun zamanın kısalmasına faydalı olduğu bulunmuştur. Bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin yaratıcı düşünmesine ve gelişmesine de katkı sağlamaktadır. (Kulik, Bangert ve Williams, 1983).

Yapılan araştırmalar sonucunda eğitim psikologları davranışların etkilenmesinde web tasarımını önemli bir motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Bireylerin web etkileşimi sonucu kazanacak oldukları özgüven duygusu nedeniyle web’in öğretim ortamına aktarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Eggert, 2000; Bixler, 2006).

Öğretim kapsamında bilginin sınırlı kalması nedeniyle bilgiye ulaşmada sorunlar yaşanmış olup, çözüm önerisi olarak Internet’in eğitime entegrasyonu gerektiği anlaşılmıştır (Alexander, 1995).

Özenç ve Çakmak’ın 2009 yılındaki çalışmasına göre web siteleri internetin en önemli parçasıdır. Web siteleri öğrenme öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarında yükselme sağlanabilir.

Sohbet ve video konferanslar öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi sohbetler ile sürdürülmesi öğretmenler tarafından yönetimi ve geliştirilmesi açısından daha kolay kontrol edilebilen bir ortam sağlar (Rice ve Ryan, 1999). Elektronik ders kitapları bilgisayar destekli eğitimde yazılımlar içerisinde yer alırken bu kitaplarda web sayfalarının yapısını oluşturan hiper linkler olduğu için öğrenciye yapısal bir içerik sağlar (Brent, 1999).

Motivasyon kelimesinin anlamı Latince de kımıldamak, hareket etmek anlamında kullanılan “to move” kelimesinden türemiştir. Motivasyon insanları harekete geçirmek için kullanılan içgüdüsel düşünme davranışıdır ve insanın davranışlarına yansımaktadır (Kleinginna ve Kleinginna, 1981). Eğitim alanında ise; öğrencilerin eğitim yaşantısında başarıya ulaşabilmeleri, disiplinli bir şekilde çalışmaları ve aktif bir şekilde öğrenmeleri için itici bir güç olarak tanımlanabilir (Martin, 2001). Hem öğretenin hem de öğrencinin çalışmasında önemli yere sahiptir ve öğrencinin konuyu öğrenme istekliliğine de bağlıdır. Bir başka tanıma göre motivasyon, koyulan hedefe yönelik yapılacak olan ve yapılan davranışı harekete geçiren ve bu davranışlara yön veren bir güçtür. Bu durum ise motivasyonun tüm öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkililiğin sağlanması için en önemli faktör olduğunu göstermektedir ve öğrenme için gerekli olan ön koşullardan birisidir. (Akbaba, 2006; Lumsden, 1994; Martin, 2001; Adelman ve Taylor 1986; Glynn, Aultman ve Owens 2005). Yapılan birçok araştırmaya göre motivasyon ile başarı arasında pozitif bir korelasyon ilişkisi mevcuttur. Bazı araştırmaların sonuçları motivasyonları düşük öğrencilerin başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir (Altun ve Erden 2006; Engin-Demir, 2009; Altun, 2009). Motivasyon sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu durum öğrencinin öğretmen ve okul arasında olumlu bağlar geliştirmesini sağlamıştır. Bireyin akademik başarısının verimli bir şekilde devam etmesini sağlamak onun en iyi şekilde motive olmasına bağlıdır. Eğitimde motivasyona yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Rutter, Smith ve Hall, 2005).

Motivasyonun arttırılması için gerekli olan bilgilerin öğrenilmesi sonucu motivasyonda bakış açısı farklı noktalara taşınmıştır. Keller’in motivasyon teorisi, öğretim danışmanlarının bireydeki performansı arttırmaya yönelik sıkça kullanılmaktadır (Small, 1997). Bu sayede ulaşılan bireyler ile ilgilenip onlara dönütler verilmesi sonucu motivasyonun ve başarının artmasına katkı sağlanmaktadır.

Öğrencilerinin başarısını, performansını, ilgisini arttırmak isteyen bir öğretmen nasıl bir yol izleyeceğini hem içsel hem de dışşal olarak dikkate almalıdır (Ağırbaş, Çelik, Büyükkaşıkçı, 2005). Dışsal motivasyon ödül-ceza sistemi ile öğrencileri harekete geçirmektedir. İçsel motivasyonda öğrenme süreci ve öğrenme etkinliğinin kendisi öğrencilerdeki motivasyon duygusunu ortaya çıkarmaktadır (Chance, 1992).

Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Bligh, 1971; Sass, 1989). Benlik saygısı, özgüven, cesaret, sabır bunlar sayılabilecek temel faktörlerdir. Öğrencilerin motive edilmesini sağlayacak birçok yöntem bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ;öğrenciye yapabileceğinin bildirisini vermek, öğrencinin başarılı olmasını sağlamak amacıyla onu yönlendirmek, olumlu ve ılıman bir ortamda konu anlatımı sağlamak ve öğrencilerin yapabileceğini inanmasını sağlamak şeklindedir (Lowman, 1984; Weinert ve Kluwe, 1987; Lucas, 1990)

Motivasyon sonucunda öğrencilerin başarıları okulun etkililiğini de arttırmaktadır (Mackenzie, 1983; Lezotte, 1989; Good ve Brophy,1986; Bickel, 1990; Şişman, 2002). Bu da okulun başarısını arttırmaktadır. Okulun başarısının artması öğrenciler ve öğretmenlerde de motivasyonu arttırmaktadır.

Web sitesi tasarımı konusu hem günümüz dünyasında hem de bilgisayar eğitiminde güncel ve yaygın bir konudur. Farklı oranlarda olmakla birlikte eğitim sisteminde ders içeriklerine girmiştir. Web sitesi yapımının teknik olarak yüzlerce yolu olmakla birlikte yapan açısından iki şekilde üretimi mümkündür; birincisi html kodlarıyla her ayrıntıyı ayrıca kodlama yaparak; ikincisi ise hazır tasarım desteği veren web sitelerindeki hazır şablonları kullanarak tasarım yapmak. Hazır web tasarım desteği veren sitelere örnek olarak; Hostinger, ücretsiz hosting hizmeti sağlayan firmalardan biri olarak bilinmektedir. İnternet dünyasında yer almak için en önemli gereçlerden biri de alan adı ve sunucudur. Bu noktada Hostinger gibi firmalar devreye girerek bu hizmeti ücretsiz sağlayabilmektedir. Ayrıca Hostingerin bu çalışmada tercih edilme nedeni Türkçe teknik destek sağlamasıdır.

Alanda web tasarımı eğitimi ile ilgili çoğunlukla teknik çalışmalar mevcuttur. Örneğin Tupas, (2015)’te web sayfası geliştirmede etkili web ara yüzünün tasarımı üzerine bazı teknik öneriler sunmuştur. Ancak alanyazında kodlama ile veya hazır tasarım siteleri yardımıyla öğrencilerin web sitesi tasarlamalarının öğrencilerin motivasyonlarına etkisine yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bulunan çalışmalardan birinde Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi incelenmiş ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur (Atıcı ve Polat, 2010). Diğer bir araştırmada ise Web tasarımında editör Kullanımı ve Html öğretimi incelenmiş, sonuçlara göre öğrencilerin javascript kodlarını web sitesinde kullanabilme sürecinde önemli eksikleri olduğu gözlenmiştir (Özdener, 2008). Web tasarımı ve programlama dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışmada ise proje tabanlı öğrenmenin etkili öğrenmeyi, derse aktif katılımı, bilgide kalıcılığı ve motivasyonu arttırdığı belirtilmiştir (Saracaloğlu ve Çelik, 2018).

Bu araştırmada kodlama yöntemiyle web sitesi tasarlama ve hazır tasarım sağlayan siteler yardımıyla web sitesi tasarlamanın motivasyona olan etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bir başka deyişle; genel amaç öğrencilerin web sitesi hazırlama yöntemlerine göre değişen motivasyonlarını karşılaştırmaktır.

Özellikle web sitesi tasarlama eğitimlerinde sıklıkla başvurulan yollardan biri web sitesinin en küçük birimlerine kadar teker teker üretilmesine dayanan HTML kodlarıyla uzun zaman ve emek gerektiren bir üretim yapmaktır. Diğeri ise; web sitesi temel bileşenlerinin önceden üretilmiş (pencereler, tablolar, galeriler, arama fonksiyonları vb.) hazır paketler halinde sunulduğu; tasarımcının ise bu paketleri nerede, nasıl ve ne kadar kullanılacağına karar verdiği göreceli olarak kolay ve hızlı bir tasarım yöntemidir. Bazı eğiticiler uzun ve detaylı yolu seçerken, bazı eğiticiler kolay ve kısa yolu tercih etmektedir. Bu yöntem farklılığı öğretmenler ve öğrenciler arasında tartışma konusu olup, eğitsel bakımdan hangi yöntemin daha motive edici olduğu bu araştırmanın konusudur. Çünkü öğrencinin, seçilen öğretim yöntemine karşı motivasyonu hemen hemen her konusunda kilit öneme sahip bir faktördür. Doğru yöntemler kullanıldığında öğrencilerin o konuda motivasyonlarının yükseldiği ve fazla çaba harcadığı bu ikisinin öğrenmeye giden yolda işleri çok kolaylaştırdığı bilinmektedir. Web sitesi tasarımı eğitimlerinde hangi yöntemin daha motive edici olduğunun araştırılması bu anlamda önemlidir.

Bu araştırmada: “Deney grubunda; HTML kodlama yöntemiyle web sitesi tasarlamanın öğrenci motivasyonuna olan etkisi ile kontrol grubunda; hazır tasarım siteleri ile web sitesi tasarlamanın öğrenci motivasyonuna etkisi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar oluşturulmuştur;

1. HTML kodlama ile web sitesi tasarlama ile Hazır tasarım siteleri ile motivasyon son test puanı bakımından deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney grubuna uygulanan motivasyon ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Kontrol grubuna uygulanan motivasyon ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri bakımından motivasyon son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

**YÖNTEM**

**Araştırmanın Deseni**

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak, katılımcıya erişim, zaman ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmaya 10. Sınıfta öğrenim gören toplam 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yapılacağı uygulama okulu Adana’nın Yüreğir ilçesine bağlı bir devlet okulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yapılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada HTML kodlamanın uygulandığı deney grubu (N=15) ve hazır tasarım web sitelerinin uygulandığı kontrol grubu (N=11) olmak üzere iki grup yer almaktadır. Deney Ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımı

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Cinsiyet** | **f** | **%** |
| Kız | 9 | 35 |
| Erkek | 17 | 65 |
| **Toplam** | **26** | **100** |

Tablo 1’e göre araştırmaya 9 kız, 17 erkek öğrenci katılmış olup, kız öğrenciler toplam örneklemin % 35’ini oluştururken, erkekler %65’ini oluşturmaktadır.

**Uygulama Süreci**

Toplamda beş hafta süren uygulama sürecinde konu anlatımları, her hafta iki ders saati olarak belirlenmiştir.

Çalışmadan önce deney grubundaki katılımcılara motivasyon ön testleri uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılara ders içeriği hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. İkinci hafta HTML etiketlerden olan başlık ve yazı etiketleri anlatılmış ve uygulama yapılmıştır. Üçüncü hafta da font etiketi ve bağlantı (link) etiketleri üzerinde konu anlatımı yapılmış ve öğrencilerin uygulama yapmalarına fırsat verilmiştir. Dördüncü hafta olarak web sitesine nasıl resim eklendiğini belirten resim etiketi anlatılmış ve öğrencilerin uygulama süreci boyunca gördükleri konuların oluşturduğu bir web sitesini yapmaları istenmiştir. Beşinci hafta da ise motivasyon son testleri uygulanmıştır.

Kontrol grubuna, birinci hafta öğrencilere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış, katılım formları dağıtılmış ve ön motivasyon testi uygulanmıştır. İkinci hafta öğrencilere ders içerikleriyle ilgili kısa videolar sunulmuştur. Öğrenciler ile “hostinger.web.tr” site üyelikleri oluşturulmuştur. Çalışacakları konular belirlenip, uygun şablon seçimi yapılmıştır. Üçüncü hafta metin kutusu, resim ve tablo ekleme konuları anlatılmıştır. Seçilen şablonlar üzerinde değişiklikler yapılıp, uygulama için bir ders saati ayrılmıştır. Dördüncü hafta tasarımları geliştirmek adına uygulamalar yapılmıştır. Beşinci hafta tasarımları geliştirme uygulamalarına devam edilmiştir. Öğrencilerin eksik oldukları ve merak ettikleri konular hakkında öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Motivasyon son testi uygulanmıştır.

**Veri toplama araçları**

Araştırmada verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için Bilişim Teknolojileri Bölümü 10. Sınıf Web Tasarımı dersine yönelik 13 maddeden oluşan beşli likert tipi “Web Tasarımına Yönelik Motivasyon Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretim teknolojilerinde uzman olan 3 alan uzmanının görüşlerine göre; motivasyon ölçeğinin maddelerinin açık ve anlaşılır olduğu, Web Tasarımı konusunda öğrencilerin motivasyonlarını ölçmeye yönelik olarak kapsam geçerliliğinin uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup 12 olumlu 1 olumsuz cümleden oluşmaktadır. 5 dereceli Likert tipi ölçekte “Tamamen katılıyorum” 5 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılmıyorum” 2 puan ve “Hiç Katılmıyorum” 1 puan olmak üzere puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 olup olumsuz değerlendirmeyi, en yüksek puan ise 65 olup olumlu değerlendirmeyi göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri. 72 olarak tespit edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Ölçme araçları ile toplanan ön test, son test puanları üzerinde SPSS paket programından yararlanılarak betimsel ve parametrik istatistiki işlemler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasında betimsel istatistikler frekans, yüzde, ortalama; örneklem sayısının 30 dan küçük olması nedeniyle nonparametrik testlerden bağımsız gruplar için Mann-Whitney U-Testi ve tekrarlı ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır.

**BULGULAR**

**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir; “HTML kodları ile (deney grubu) veya Hazır tasarım siteleri (kontrol grubu) web sitesi tasarlamanın motivasyon düzeyi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Bu alt problemi cevaplamak için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır, test sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine Ait Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
| Deney | 15 | 13,23 | 198,50 | 78,500 | ,835 |
| Kontrol | 11 | 13,86 | 152,50 |  |

\*p> 0,05

Tablo 2’ye göre, grupların ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun sıra ortalamasının (X=13,23), kontrol grubunun ortalamasından(X=13,86) daha düşük olduğu görülmüş ancak sonuçlar istatistiksel olarak incelendiğinde iki grup arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır(p>0,05).

* 1. **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir;

“ Deney grubuna (Html kodlama) uygulanan ön-test ve son-test motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”.

Bu alt problemi cevaplamak için bağımlı gruplar Wilcoxon testi uygulanmış olup sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Motivasyon Puanlarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar |  | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | P |
| Deney Grubu | Negatif Sıra | 6 | 6,08 | 36,50 | 1,005 | ,315 |
| Pozitif Sıra | 8 | 8,56 | 68,50 |  |  |
|  | Eşit | 1 |  |  |  |  |

\*p> 0,05

Tablo 3' te Wilcoxon testi sonuçlarına bakıldığında, Deney grubuna ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır (p>0,05). HTML kodlarıyla web sitesi tasarlayan öğrencilerin motivasyon düzeyleri değişmemiştir.

**Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir; “ Kontrol grubuna (Hazır Tasarım Web) uygulanan ön-test ve son-test Motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” Bu alt problemi cevaplamak için Wilcoxon testi uygulanmıştır, test sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest - Sontest Motivasyon Puanlarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar |  | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | P |
| Deney Grubu | Negatif Sıra | 6 | 5,50 | 5,50 | -2,251 | ,024 |
| Pozitif Sıra | 8 | 5,50 | 49,50 |  |  |
|  | Eşit | 1 |  |  |  |  |

\*p< 0,05

Tablo 4'te Wilcoxon testi sonuçlarına bakıldığında, Kontrol grubuna ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (z=-2,251, p<0,05). Hazır tasarım web sitesi kullanarak web sitesi tasarlayan öğrencilerin motivasyon düzeyleri artmıştır.

* 1. **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir. motivasyon son test puanı bakımından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu alt problemi cevaplamak için cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeyine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Göre Motivasyon Düzeyine İlişkin Deney Ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
| Kız | 9 | 12,00 | 108,00 | 63,00 | ,466 |
| Erkek | 17 | 14,29 | 243,00 |  |

\*p> 0,05

Tablo 2’ye göre, grupların ortalamaları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin sıra ortalamasının (X=12,00), erkek öğrencilerin sıra ortalamasından(X=14,29) olduğu görülmüş ancak sonuçlar istatistiksel olarak incelendiğinde iki grup arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır(p>0,05).

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu araştırma sonucunda hazır tasarım web siteleri ile tasarım yapılmasının öğrencilerin motivasyonlarının arttırılması için etkili olduğu saptanmıştır. Hazır tasarım web siteleri ile yapılan çalışmalarda motivasyon ön testinin ve son testinin arasında son test lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bir başka deyişle hazır tasarım web sitesi ile çalışan öğrencilerin motivasyonlarını artmıştır.

Deney grubu (HTML kodlama) öntest-sontest puanları bakımından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır, yani HTML kodlama yoluyla web tasarımı yapan öğrencilerin motivasyon düzeyi değişmemiştir.

Kontrol grubu (hazır web tasarım) öntest-sontest puanları bakımından karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark bulunmuştur, yani HTML kodlama yoluyla web tasarımı yapan öğrencilerin motivasyon düzeyi artmıştır.

Uygulama sonunda cinsiyet bakımından motivasyon puanları karşılaştırıldığında ise kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları için, gözlem sonuçlarında, anekdot bilgi olarak, web sitesi yapamama korkusunun hakim olduğu gözlemlenmiştir. Hazır tasarım web siteleri ile yapılan uygulamaların öğrencinin aktif katılımı açısından daha uygun ve konuyu anlama konusunda daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin hazır şablonu kolay bulmaları ve konu anlatıldıktan sonra hazır şablonda hızla başarılı olabilmeleri olduğu söylenebilir. Öğrenciler hazır şablonlar yardımıyla aktif katılım gösterip uygulama yaparak başarılı olmuşlar, bu başarı ile birlikte motivasyonlarının yükselmiş olduğu düşünülmektedir.

Genel anlamda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu soyut içeriğe sahip birçok derse olduğu gibi web tasarım derslerine de olumsuz bir şekilde ile yaklaşmaktadırlar. Bunun sonucunda öğrencilerde geri çekilme ve başarısızlık duyguları ortaya çıkmaktadır. Bunu önlemek için öğrencilerin başarı duygularını hissedeceği öğrenme deneyimleri yaşamaları gereklidir. Bu çalışmada öğrencilerin başarılı uygulamalar yapmasının, web tasarımına ait motivasyonu pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin uygulamada başarılı olmalarını sağlayan yardımcı ortamların derslere entegre edilmesinin öğrenci motivasyonu ve dolayısıyla başarısı için faydalı olacağı söylenebilir. Bu konuda gelecekte yapılabilecek araştırmalarda alana aydınlatıcı verilerle katkıda bulunmak üzere, öğrencilerin web tasarımında yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla nitel araştırma yapılabilir. Öğrencilerin web tasarımı sürecinde kullanması gereken tasarım becerilerinin nasıl geliştirilebileceği eylem araştırmalarıyla araştırılabilir. Bu konuda daha etkili bir eğitim yapılabilmesi için alandaki tecrübeli eğiticilerin görüşleri araştırılabilir. Öğretim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucu ortaya çıkan yenilikçi yöntem ve araçlar kullanılarak deneysel çalışmalar yürütülebilir.

Sonuç olarak, bilgi toplumuna geçiş sürecinde etkili ve verimli eğitim verebilmek için Internet’in temelini oluşturan web sitelerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kolayca üretilebilmesi ve eğitsel ihtiyaçlara göre yeniden tasarlanabilmesi önemlidir. Bu üretim ve tasarım süreçlerine destek olmak için hazır tasarım web sitelerinin web tasarımı eğitiminde kullanılmasının faydalı olabileceği öngörülmektedir.

**KAYNAKLAR**

Adelman, H.S., & Taylor, L. (1986). Summary of the survey of fundamental concerns confronting the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 390-393.

Ağırbaş, İ. Çelik, Y. Ve Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon Araçları ve İş Tatmini”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi* 8(3).

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 1-10.

Alexander, S. (1995). Teaching and learning on the World Wide Web. *Proceedings of AUSWEB95 The First Australian World Wide Web Conference*, Southern Cross University, Lismore.

Altun, S. (2009). An investigation of teachers’, parents’, and students’ opinions on elementary students’ academic failure. *İlköğretim Online, 8(2),* 567-586

Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, 2(1):* 1-16

Altınkaya, H. (1998). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitimin Gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara).

Atıcı, B., & Polat, H. (2010). Web tasarımı öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 1(2,)* 122-132.

Brent. E., (1999). Computers in the Undergraduate Classroom: Lessons from the First 2,000 Students., *Social Science Computer Review.(17)2*:162-175.

Bixler B. (2006). *Motivation and its Relationship to Design of Educational Games*. 09.01.2017 tarihinde <http://www.nmc.org\events\2006summerconf\materials\Bixler\m&g.pdf> adresinden edinilmiştir.

Bickel, W. E. (1990). “The Effective Schools Literature: Implication for Resarch and Practice” (The Handbook School Psyhology: (Ed:). Reynolds C., Gudkin, T.) New York: John Wiley.

Bombia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M. & Sheldon, B. (1997) *The Impact of Teaching Strategies on Instrinsic Motivation*, ERIC ID: ED418925, New York.

Bligh, D.A. (1971). What’s the use of Lecturing. University of Exeter, Teaching Services Centre, Devon, England.

Chance, P. & Kappan P.D. (1992). *The rewards of learning*, 73, 200-207.

Eggert, M. A. (2000). The Motivation Handbook. England.Management Pocketbooks Ltd., Hants,

Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17–29

Erkunt, H. & Akpınar, Y. (2002). Internet Tabanlı ve Internet Destekli Eğitim: Kurumsal Bir Eğitim Yönetim Sistemi Örneği, *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 23-25 Mayıs 2002, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Glynn, S., Aultman, L. & Owens, A. (2005). Motivation of learn in general education programs. *Journal of General Education, 54(2),* 150-170.

Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). School effects. 3rd Ed. In M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of Resarch on Teaching, New York: Macmillian.

Karaman, S , Karakuzu, M . (2010). Sınıf içi etkinlikleri desteklemek üzere web sayfalarının kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (13),* 326-336.

Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kurumsal Temeller, Ed: H. İbrahim Yalın, İnternet Temelli Eğitim, 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keleş, E., & Güntepe, E. T. (2018) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education, 8(3*), 142-157.

Kleinginna, P.J. & Kleinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions.with a suggestion for a consencual definition. Motivation and Emotion, 5,263-291.

Kulik,J.A., Bangert, R.L. & Williams, G.W.(1983). Effects of Computer-Based Teaching on Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 75, 19-26.

Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools resarch. *International Journal of Educational Reasarch*, (13) 815-824.

Lowman, J. (1984). Mastering the techniques of teaching. San Francisco: Jossey-Bass,

Lucas, A.F. (1990). Using psychological models to understand student motivation. The changing face of college teaching, svinicki, *new directions for teaching and learning*, 42. San Francisco: Jossey-Bass,

Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn* (Report No. EDO-EA-94-7). Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproductive. Service No. EDD00036)

Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 11-20.

Miller, G. (1996). *Technology, The Curriculum, and The Learner: Opportunities for Open and Distance Education.* In R. Mills, A. Tait (Eds.), Supporting The Learner in Open and Distance Education. London: Pitman.

Mackenzie, D.E. (1983). Resarch of School Improvement: An Appraisal of Some RecentTrends. *Educational Resarcher*, 12(4), 5-16.

Özdener, N. (2008) web tasarımında editör kullanımı ve html öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 163-175.

Özenç, N., ve Çakmak, T. (2009). web sayfası kullanılabilirliğinin ölçülmesi: hacettepe üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü web sayfası örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(2), 278–298.

Rice,J. & Ryan, N., (1999). "W.W.W Based Teaching In Industrial Relations: Potential, Pitfalls And Challenges For Future". *Virtual University Journal* Issue 3. Volume 2 .Page 62.

Rutter, K. L., Smith, B. & Hall, H. C. (2005) The Effects of Gender and Grade Level on The Motivational Needs of Family and Consumer Sciences Students, *Journal of Family and Consumer* Sciences Education, Vol. 23, No. 2, USA.

Saracaloğlu, A. S., ve Çelik, B. (2018) Web Tasarımı ve Programlama Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(2), 323-333.

Small, R. (1997). Motivation in Instructional Design, *ERIC Clearinghouse on Information&Technology, (ED409895).*

Sass, E. J. (1989). Motivation in the college classroom: what students tell us. *Teaching of Psychology*, 16(2):86-88.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı -etkili okullar*. Ankara: Pegem Yayınları.

Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999).*öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tupas, A. B. (2015). Design and Development of LPU-B High School Website. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 3(5*), 94-104.

Uşun, S. (2000). *Dünyada ve türkiye'de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık

YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) (2006). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi-Taslak Rapor*, Yüksek Öğretim Kurumu, Ankara, [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) adresinden erişilmiştir.

Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding.* New Jersey: .Lawrence Erlbaum Associates.

**“DEĞERLERİMLE DEĞERLENİYORUM” EĞİTSEL OYUNUNUN METAFORİK AÇIDAN İNCELENMESİ**

**THE EXAMINATION OF EDUCATIONAL GAME ENTITLED “I AM IMPROVING WITH MY VALUES” IN TERMS OF METAPHORICAL IMAGES**

**HALİL BOLAT[[4]](#footnote-4)**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin değerler eğitimi için hazırlanan eğitsel oyuna yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yaklaşımına göre tasarlanmış ve veriler metaforlar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan eğitsel oyun, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında özel yeteneklilere eğitim veren bir eğitim kurumunda uygulanmıştır. Çalışma ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisi olan 31 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilere “Değerlerimle Değerleniyorum adlı oyun …….gibidir. Çünkü.....” biçiminde eksik bırakılmış cümlelerin yer aldığı, araştırmacı tarafından hazırlanan formlar dağıtılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin eğitsel oyunu öğretici, eğlendirici, gerçek hayata yönelik, şaşırtıcı, hakları savunmaya yönelik ve yaratıcı buldukları belirlenmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** *Eğitsel Oyun, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Programı*

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine metaphorical perceptions of the gifted students towards the educational game prepared for the education of values. This study adopted a phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods, and the data were collected through metaphors. The study was carried out with 31 primary school 3rd and 4th grade students. In the second half of 2017-2018 academic year, the educational game used in the research was applied in an educational institution that provides training to special talents. The forms prepared by the researcher were distributed to students which include unfinished sentences such as “I am improving with my values” educational game is like... because...”. The collected data analyzed and reported with the content analysis method. As a result, it was determined that the students found the educational game to be instructive, entertaining, real-life, surprising, defending rights, and creative.

***Keywords:*** *Educational Game, Values Education, Social Science Curriculum*

**GİRİŞ**

Değerler toplumsal düzenin sağlanması ve yaşantımızın devamını sağlamada önemli bir yere sahiptir. Yazıcı’ya (2006:499) göre değerler bir taraftan bireyin kendisini kontrol etmesini, diğer taraftan toplumun bireyi kontrol etmesini sağlayan unsurların başında gelmektedir. Çünkü değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir altyapı oluşturabilir. Aydın ve Akyol’a (2012:16) göre değerlerin amaçları arasında insanların iyi tarafını ortaya çıkarmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak, kişiliğini geliştirmek ve insani mükemmelliğe ulaşmalarını sağlamak yer almaktadır.

Değerler eğitimi ailede başlamakta daha sonra okullarda devam etmektedir. Bu nedenle bireyin ailede aldığı değerler eğitimi kadar okulda aldığı değerler eğitimi de önemli görülmektedir (Gürkan ve Gökçe 1999: 3). Çünkü Kaynak’a (2012: 35) göre, birey okulda aldığı eğitim ile toplumun ortak değerlerini yeni nesillere öğretir ve aktarır. Böylece, değerler eğitimi toplumsal kültürün oluşmasında ve devamlılık sağlanmasında etkili olmaktadır. Aynı zamanda Yazıcı’ya (2006: 499) göre kişinin sahip olduğu değerler toplumdaki statüsünün belirlenmesinde de etkili olmaktadır. Bu değerler bireyin, diğer insanlarla etkili iletişim kurmasında ve sosyal konumunun belirlenmesinde uygun bir altyapı oluşturmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) eğitimin değerler üzerindeki rolü; “millî eğitimin amaçları belirtilirken ahlaki ve manevi değerleri benimsemiş, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek” olarak yer almaktadır.

Değerler açısından yeterli düzeyde olgunlaşmamış bir birey, kendisine ve çevresindeki bireylere zarar verecek eylemlerde bulunabilir (Doğanay, 2012: 227). Kişilerin bu zarar verici eylemlerde bulunmalarının önüne geçmek açısından değerler önemli görülmektedir. Değerler eğitiminde aile ve çevrenin yanı sıra okulda verilen eğitim de önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okulların genel amacı, hem akademik açıdan başarılı hem de temel değerleri kazanmış bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003: 79).

Yukarıda verilenlerden de anlaşılacağı gibi değerler eğitimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli görülmektedir. Eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler ilköğretim programlarında yerini almıştır. Belirlenen değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli derslerden biri de “Sosyal Bilgiler” dersidir. Bu nedenle MEB 2005 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında 19 değere yer verilmiştir. Bu değerler; adil olma, vatanseverlik, dürüstlük, estetik, sorumluluk, misafirperverlik, sevgi, saygı, temizlik, duyarlılık, barış, çalışkanlık, hoşgörü, yardımseverlik, bağımsızlık, dayanışma, bilimsellik, sağlıklı olmaya önem verme ve aile birliğine önem vermedir. MEB 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise 10 kök değere yer verilmiştir. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Ayrıca programda 18 değere yer verilmiştir. Bu değerler ise; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Yapılan araştırmalar sosyal bilgiler öğretim programının değerleri kazandırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Altunbulak, Emir ve Avcı, 2006; Özen, Güleryüz ve Özen, 2012; Yıldırım, 2015). Ancak sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerlerin kazandırılmasında bazı sorunların yaşandığı görülmektedir (Fidan, 2013; Kuş, Merey ve Karatekin 2013; Yeşilkaya, 2013). Bu durumun değerler eğitiminde kullanılan yöntem tekniklerden kaynaklandığı söylenebilir. Yaşar ve Çengelci (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler öğretiminde öğrencilere telkinde bulundukları, zaman zaman örnekler vererek bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fidan (2013) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok başvurdukları yaklaşımın, “telkin ve model olma” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin telkin ve model olmanın yanında drama, örnek olay ve gezi tekniklerini kullandığı video, empati kurma, yaparak yaşayarak öğrenme, şiir, tartışma, hikâye okuma, birincil kaynak, tarihsel empati gibi uygulamalara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen çalışmalarda değerler eğitiminde eğitsel oyunlara yer verilmediği görülmektedir. Oysa ilkokul 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin yaş seviyeleri dikkate alındığında bu yaş grubu için eğitsel oyunların önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Dilmaç (2002) değerler eğitiminde en çok kullanılabilecek yöntem ve teknikler arasında eğitsel oyunlara da yer vermişlerdir. Çünkü Bacanlı’nın da (2007: 48) belirttiği gibi 6-12 yaş arası dönem çocuklarının; birçok beceri gelişiminin yanı sıra ahlaki değerler geliştirme gibi gelişim görevleri de bulunmaktadır.

Eğitsel oyunların eğlenceli ve kazanımlara ulaşmada etkili olduğu söylenebileceği gibi soyut olan bilgilerin somutlaştırılmasında, öğrencilerin bedensel gelişimine ve moral gelişimine katkıda bulunarak, istenen davranışlara ve alışkanlıklara ulaşmada da etkili olduğu söylenebilir. Varan ve Sulak’a (2018: 1110) göre eğitsel oyunlar, öğrencinin, öğretim sürecinde aktif rol üstlenmesini ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar. Bu kazanımları eğitsel oyunlar yoluyla edinen öğrenciler öğrenmede kalıcılığı ve başarıyı yakalayabilir. Altunay’a (2004: 31) göre, öğrenme sürecinde çok güçlü bir motivasyon aracı olan eğitsel oyunlar, öğrencilerin sınıf ortamına alışmalarını, materyaller yaratmalarını, keşfetmelerini sağlar. Dilmaç’a (2002: 6) göre ise; oyun gibi grupla yapılan etkinlikler sayesinde tüm insanî değerler geliştirilebilir. Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen öğretimin, mevcut öğretim programına göre öğrenme düzeyini geliştirmede ve kalıcılığın sağlanmasında daha olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Gömleksiz ve Cüro (2011), Ke ve Grabowski (2007), Kebritchi, Hirumi ve Bai (2010) ile Papastergiou (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da eğitsel oyunların öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle Çam ve Bolat tarafından sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılması amacıyla “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyunu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan oyunda 19 değere yer verilmiştir. Bu değerler; adil olma, vatanseverlik, dürüstlük, estetik, sorumluluk, misafirperverlik, sevgi, saygı, temizlik, duyarlılık, barış, çalışkanlık, hoşgörü, yardımseverlik, bağımsızlık, dayanışma, bilimsellik, sağlıklı olmaya önem verme ve aile birliğine önem vermedir. Birinci bölümde her değer ile ilgili örnek durumlar hazırlanmış ve öğrencilerden verilen durumun hangi değeri veya değerleri yansıttığı sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğrencilere değerler verilmiş, öğrencilerin verilen değerle ilgili örnek durumlar yaratmaları istenmiştir. Oyunda öğrenciler verdikleri cevaplara göre, belirlenen kriterler doğrultusunda puan almaktadır. Öğrencilerin zar atarak ilerlemelerini sağlayan oyunda en yüksek puan alan öğrenci oyunu kazanmaktadır.

Verilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin değerler eğitimi için hazırlanan eğitsel oyuna yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Metaforlar öğrencilerin soyut kavramları, somut kavramlarla anlatmalarına yardım etmektedir (Soysal ve Afacan, 2012: 288). Metaforlar algısal benzerliği bulunan bir objeden diğerine geçen anlam aktarması olarak da kabul edilir (Gök ve Erdoğan, 2010: 146).

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Özel yetenekli öğrencilerin değerler eğitimi için hazırlanan eğitsel oyuna yönelik metaforik algıları nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırmada, özgün bir eğitsel oyun olan “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyunuyla, sosyal bilgiler programında yer alan değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan araştırma literatürdeki çalışmalardan farklılık göstermektedir.

**YÖNTEM**

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde gelişmiştir. Olgubilim deseni nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Olgubilim deseninde odak noktası, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde sahip olmadığımız olgular oluşturur. Olgubilim araştırmalarında verilerin kaynağı, o olguyu yaşayan ve olguyu yansıtabilecek bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2012: 69-71). Bu doğrultuda öğrencilere “*Değerlerimle Değerleniyorum*” eğitsel oyunu oynatılarak oyuna yönelik algıları ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Algıların ortaya çıkarılmasında ise mecazlardan faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2012: 210) Morgan’dan (1986) aktardığına göre mecazlar yoluyla veri toplama, nitel araştırmalarda betimleyici bir rol üstlenir. Böylece bir durum, olay veya olgu var olduğu haliyle betimlenir ve resmedilir.

**Çalışma Grubu**

Araştırmada kullanılan eğitsel oyun, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında özel yetenekli öğrencilere eğitim veren bir eğitim kurumunda uygulanmıştır. Çalışma grubunu 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 31 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın özel yeteneklilere eğitim veren bir eğitim kurumunda yapılması farklı demografik özellikteki öğrencilere ulaşılmasını sağlamıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Değişken** | **Demografik Özellikler** | **f** | **%** |
| Cinsiyet | Kız | 9 | 29,03 |
| Erkek | 22 | 70,97 |
| Okul | Devlet Okulu | 19 | 61,30 |
| Özel Okul | 12 | 38,70 |
| Sınıf | 3. Sınıf | 10 | 32,25 |
| 4. Sınıf | 21 | 67,75 |

Tablo 1’e göre, çalışma gurubundaki öğrencilerin 9’u kız, 22’si erkektir. Bu öğrencilerin 19’u devlet okuluna, 12’si özel okula devam etmektedir. Öğrencilerden 10’u 3. sınıf, 21’i ise 4. sınıf öğrencisidir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Yapılan araştırmada veriler metafor anket formu ile toplanmıştır. Anket formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, danışman öğretmen ve uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Formun birinci bölümünde öğrencilerle ilgili kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise “***Değerlerimle Değerleniyorum oyunu ………… gibidir. Çünkü ….....”,*** biçiminde eksik bırakılmış iki cümleye yer verilmiştir. Öğrencilere gerekli süre verilerek boş bırakılan yerleri doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan 31 öğrenci tarafından geliştirilen metaforlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İlk aşamada öğrencilerin geliştirdiği 31 metafor alfabetik sıraya konulmuştur. Oyun için yazılan metaforların mantıksal dayanakları incelenmiş, geliştirilen metaforlar ile mantıksal dayanakları uyuşmayan 6 metafor araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu aşamadan sonra geriye kalan 25 geçerli metaforun listesi yapılmış daha sonra her metaforu yansıtan öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Son aşamada ise, ortak özelliklere sahip metaforlar birer kategori altında toplanmıştır.

Form aracılığıyla toplanan veriler araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından incelenmiştir. İkinci kodlayıcı eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitimini tamamlamış, metaforlar ile ilgili çalışmaları bulunan bir uzmandır. Araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Bu sayılar kullanılarak Miles ve Huberman (2015: 64) tarafından önerilen (Güvenirlik = Görüş Birliği/[Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı ]) formül aracılığıyla güvenirlik hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlik % 85 olarak hesaplanmıştır.

**BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyununa yönelik geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin oyuna yönelik geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Değerlerimle Değerleniyorum Oyununa İlişkin Geliştirilen Metaforlar

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Sıra no | Metafor | f | % | Sıra no | Metafor | f | % |
| 1 | Öğretmen | 6 | 19,35 | 13 | Su | 1 | 3,22 |
| 2 | Kitap | 4 | 12,90 | 14 | Eğlenme | 1 | 3,22 |
| 3 | Değerlerini öğrenen insan | 1 | 3,22 | 15 | Okul | 1 | 3,22 |
| 4 | Sosyal Bilgiler dersi | 1 | 3,22 | 16 | Deniz kabuğu | 1 | 3,22 |
| 5 | Deniz | 1 | 3,22 | 17 | Hazine | 1 | 3,22 |
| 6 | İnsan hakları mahkemesi | 1 | 3,22 | 18 | Aile bireyleri | 1 | 3,22 |
| 7 | Gerçek hayat | 1 | 3,22 | 19 | Günlük yaşantımız | 1 | 3,22 |
| 8 | Özgür bir kuş | 1 | 3,22 | 20 | Çiçek | 1 | 3,22 |
| 9 | Kağıt | 1 | 3,22 | 21 | Monopoly | 1 | 3,22 |
| 10 | İnsan hakları | 1 | 3,22 | 22 | Lego | 1 | 3,22 |
| 11 | Karanfil | 1 | 3,22 | 23 | Tablo | 1 | 3,22 |
| 12 | Güzellik merkezi | 1 | 3,22 |  |  |  |  |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyununa yönelik 31 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlardan öğretmen metaforu 6, kitap metaforu 4, diğer metaforlar birer kez kullanılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların mantıksal dayanakları analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur.Öğrencilerin “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyunu ile ilgili geliştirdiği metaforlar 6 kavramsal kategori altında sınıflandırılmış ve tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Değerlerimle Değerleniyorum Oyununa Yönelik Geliştirilen Metaforların Kavramsal Kategorileri

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Sıra no | Kategoriler | Metaforlar | f | % |
| 1 | Öğretici | Öğretmen (5), Kitap (4), Deniz (1), Sosyal Bilgiler dersi (1), Değerlerini öğrenen insan (1), Okul (1), Hazine (1), Tablo (1), İnsan Hakları Mahkemesi (1), Güzellik Merkezi (1) | 17 | 58,62 |
| 2 | Eğlendirici | Su (1), Okul (1), Tablo (1), Güzellik Merkezi (1), Eğlenme (1), Monopoly (1), Lego (1), | 7 | 24,13 |
| 3 | Gerçek Yaşama Yönelik | Gerçek Hayat (1), Günlük yaşantımız (1) | 2 | 6,89 |
| 4 | Şaşırtıcı | Özgür bir kuş (1) | 1 | 3,44 |
| 5 | Hakları savunmaya yönelik olma | İnsan Hakları Mahkemesi (1) | 1 | 3,44 |
| 6 | Yaratıcılık | Öğretmen | 1 | 3,44 |

Tablo 3 incelendiğinde, “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyununa yönelik metaforların öğretici, eğlendirici, gerçek yaşama yönelik olma, şaşırtıcı, hakları savunmaya yönelik olma ve yaratıcılık kategorilerinde birleştiği görülmektedir.

*Kategori 1: Öğretici*

Bu kategori 17 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metaforların frekans dağılımı; Öğretmen (5), Kitap (4), Deniz (1), Sosyal Bilgiler dersi (1), Değerlerini öğrenen insan (1), Okul (1), Hazine (1), Tablo (1), İnsan Hakları Mahkemesi (1), Güzellik Merkezi (1), şeklindedir. Bu metaforlardan biri şu şekildedir:

*“Bana değerleri öğreten öğretmen gibidir. Çünkü değerleri örneklerle anlatmamızı ve değerleri çok iyi bir şekilde öğretiyor …” (Ö3)*

*“Kitap gibidir. Kitap gibi bize değerleri öğretiyor.” (Ö18)*

*“Sosyal Bilgiler dersi gibidir. Çünkü sosyal bilgilerdeki gibi bir sürü şey öğretiyor.” (Ö11)*

*Kategori 2: Eğlendirici*

Bu kategori 7 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metaforların frekans dağılımı; Su (1), Okul (1), Tablo (1), Güzellik Merkezi (1), Eğlenme (1), Monopoly (1), Lego (1), şeklindedir. Bu metaforlardan biri şu şekildedir:

*“Su gibidir. Çünkü oyunu oynarken zamanı anlamıyorsun ve zaman su gibi akıp geçiyor.” (Ö13)*

*“Monopoly gibidir. Çünkü oynadıkça eğleniyorum.” (Ö19)*

*“Okul gibidir. Çünkü okula gittikçe mutlu oluyorum. Bu oyunda mutlu ediyor.” (Ö9)*

*Kategori 3: Gerçek Hayata Yönelik Olma*

Bu kategori 2 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metaforların frekans dağılımı; Gerçek hayat (1), Günlük yaşantımız (1), şeklindedir. Bu metaforlardan biri şu şekildedir:

*“Gerçek hayat gibidir. Çünkü hayatımızdaki bazı olaylar var.” (Ö7)*

*“Günlük yaşantımız gibidir. Çünkü gerçek hayattaki değerler, sorularda var. Sorulardaki değerler gerçek hayatı öğretir.” (Ö1)*

*Kategori 4: Şaşırtıcı*

Bu kategori 1 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metafor; özgür bir kuş (1) şeklindedir. Bu metafor şu şekildedir:

*“…özgür bir kuş gibidir. Çünkü hareketli yerinde durmuyor, başka sonuçlar çıkabiliyor…” (Ö25)*

*Kategori 5: Hakları Savunmaya Yönelik Olma*

Bu kategori 1 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metafor; İnsan hakları mahkemesi (1) şeklindedir. Bu metafor şu şekildedir:

*“ …insan hakları mahkemesi gibidir. Çünkü bu oyunda haklarımı savunup değerlerimizi öğreniyoruz…” (Ö23)*

*Kategori 6: Yaratıcı*

Bu kategori 1 metafordan oluşmuştur. Bu kategoriyi oluşturan metafor, Öğretmen (1) şeklindedir. Bu metafor şu şekildedir:

*“…öğretmen gibidir. Çünkü bilgi veriyor, değerleri öğretiyor ve yaratıcılığımı geliştiriyor.” (Ö22)*

**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma bulguları öğrencilerin “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyununa yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler “*Değerlerimle Değerleniyorum*” oyununun öğretici, eğlendirici, gerçek hayata yönelik, şaşırtıcı, hakları savunmaya yönelik ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategorilerdeki metaforlar öğrencilerin oyuna yönelik olumlu tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Kavramsal kategorilerin yüzdelerine göre, öğrenciler oyunun en çok öğretici ve daha sonra eğlendirici olduğu özelliğini ön plana çıkarmışlardır.

Öğrencilerin oyunu öğretici bulmaları eğitsel oyunun akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir. Tok (2009: 209), bilgilerin pekiştirilmesi, zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi için eğitsel oyunların kullanılabileceğini ifade etmektedir. Literatürde de bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşıyan araştırmalar yer almaktadır. Kebritchi, Hirumi ve Bai (2010) tarafından yapılan çalışmada eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz (2017) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların çocuğun duygusal, sosyal, zihinsel ve bedensel yönlerini geliştirdiği, sosyal ilişkiler kurmasına yardım ederek çocukta değer kavramının oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız, Şimşek ve Aras’a (2017: 382) göre eğitsel oyunlar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, fiziksel ve sosyal açılardan gelişimine katkı koymakta, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlamaktadır.

Tüzün, Arkün, Bayırtepe, Kurt ve Yermeydan (2006) tarafından yapılan araştırmada eğitsel oyun bağlamının, fonksiyonlar konusu ve çeşitlerinin öğrenilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür. Ke ve Grabowski (2007) tarafından yapılan araştırmada da eğitsel oyunların öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayram (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrenci görüşleri ve araştırmacının gözlemleri ile oyunların akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada da eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenmelerine ve kalıcılığa olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürer ve Arslan (2017) tarafından yapılan araştırmada da eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gürer ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen merkezli öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu ile eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunun başarı test puanları karşılaştırılmıştır. İki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmese de deney grubunun başarı puanının kontrol grubundan fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çam ve Bolat (2018) tarafından aynı oyuna yönelik öğrenci görüşlerinin yer aldığı çalışmada da öğrencilerin oyunu bilgilendirici buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin eğitsel oyunu eğlendirici bulmalarıdır. Bu durum öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Literatürde eğitsel oyunların eğlendirici ve olumlu tutum kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Tüzün ve arkadaşları da (2006: 9) eğitsel oyunların ortama eğlence kattığını belirtmektedir. Yeşilkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada da eğitsel oyunların öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayram (2015) tarafından yapılan araştırmada oyunların son derece eğlenceli bir sınıf ortamı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışma ile eğitsel oyunların birlikte iş yapma, iletişim kurma, sorumluluk alma gibi davranışların kazandırılmasında da etkili olduğu belirlenmiştir. Yıldız ve arkadaşlarına göre (2017: 382) eğlenceli, zevkli ve ilgi çekici olduklarından öğrencilerin sürece severek ve isteyerek katılmalarını sağlamaktadır. Gürer ve Arslan (2017) yaptıkları çalışmada eğitsel oyunların öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde etki yaptığını belirlemişlerdir. Çam ve Bolat (2018) tarafından aynı oyuna yönelik öğrenci görüşlerinin yer aldığı çalışmada da öğrencilerin oyunu eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonuçlar, Çankaya ve Karamete (2008), Ke ve Grabowski (2007), Liu ve Chen (2013) ile Papastergiou (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Bu çalışmamızın sonucunda eğitsel oyunlar ve değerler eğitimine yönelik yapılan aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. İlköğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında eğitsel oyunlara yer verilebilir.
2. Değerler eğitimine yönelik farklı eğitsel oyunlar hazırlanabilir.
3. Bu oyunla ilgili deneysel çalışmalar yapılarak oyunun değerleri kazandırma düzeyleri araştırılabilir. Ayrıca gözlem ve öğrenci görüşleri toplanarak farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Değerler eğitimine yönelik eğitsel oyunlar farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak yeni akademik çalışmalar yapılabilir.

**KAYNAKÇA**

Altunay, D. (2004). *Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*,* Ankara).

Altınbulak, D., Emir, S., & Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 35-51.

Aydın, M. Z., & Akyol, G., Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Bayram, B. (2015). *8. sınıf TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırda tutmaya etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çam, U. & Bolat, H. (2018). Değerler eğitimine yönelik hazırlanan eğitsel bir oyuna yönelik öğrenci görüşleri. *V. Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, 4-6 Mayıs 2018.

Çankaya, S. & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.4*(2), 115-127**.**

Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Doğanay, A. (2012). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s.225-256). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 79–96.

Fidan, N.K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science, 6*(3), 361-388.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. & Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 62-70.

Gürer, B. & Arslan, N. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısına ve derse tutumuna etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 15*(34), 87-127.

Gürkan, T. & Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim: program öğrenci-öğretmen*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gök, B. & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-servıce teachers’ perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9*(2), 145-160.

Gömleksiz, M.N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 95-134.

Kaynak L. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında sevinç çokum’un hikâyelerinin analizi.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya).

Ke, F. & Grabowski, B. (2007). Game playing for maths learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology, 38*(2), 249–259.

Kebritchi, M., Hirumi, A. & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education, 55*, 427 – 443.

Kuş, Z., Merey, Z. & Karatekin, M. (2013). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 183-214.

Liu, E. F. Z. & Chen, P. (2013). Theeffect of game-based learning on students’ learning performance in science learning – a case of "conveyance go. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 103*, 1044 – 1051.

MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara. .<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.mevzuat.gov.tr%2FMevzuatMetin%2F1.5.1739.pdf> adresinden edinilmiştir.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4 ve 5. Sınıflar)*. TTKB. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (2015). *Nitel Veri Analizi*, (S.A. Altun & A. Ersoy). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Özen, Y., Güleryüz, K. & Özen, H.B. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(4), 277-286.

Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education, 52*, 1–12.

Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ve fen ve teknoloji öğretmeni kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 287-306.

Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.

Tüzün, H., Arkün, S., Bayırtepe, E., Kurt, F. & Yermeydan U, B. (2006). Fonksiyonlar konusunun oyun ortamında öğretilmesi. *Matematik Etkinlikleri 2006 – 5. Matematik Sempozyumu,* Ankara.

Varan, S. & Sulak, S. E. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1109-1119.

Yaşar, Ş & Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 1-23.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 19*(Bahar), 499-522.

Yeşilkaya, İ. (2013). *7.sınıf sosyal bilgiler dersi "zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2015). E*ğitsel oyun ve dönüt düzeltmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya).

Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* *11*(1), 381-400.

**ÜSTÜN YETENEKLİ ERGENLERDE KİMLİK GELİŞİMİNİN NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ERGENLERLE KARŞILAŞTIRILMASI**

**COMPARISON OF IDENTITY DEVELOPMENT AMONG GIFTED AND NORMALLY DEVELOPING ADOLESCENTS**

**GÜLENDAM AKGÜL[[5]](#footnote-5)**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı “*Üç Boyutlu Kimlik Modeli*” çerçevesinde, üstün yetenek tanısı almış ve bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin kimlik gelişimi düzeylerinin, tanı almamış ve anadolu lisesi, meslek lisesi, mesleki eğitim merkezi olmak üzere üç farklı okul türüne devam eden normal gelişim gösteren ergenlerin kimlik gelişim düzeyleri ile karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Ankara’da çeşitli bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli ergenler (N=28) ile anadolu lisesi (N=25), mesleki ve teknik lise (N=31) ve mesleki eğitim merkezine (N=31) devam eden toplam 115 ergen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği (U-MICS) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Bulgular, üstün yetenekli ergenlerin normal gelişim gösteren akranlarından kimlik gelişimi alanında farklılaştığını ve kimlik gelişimi alanında bağlanma ve derinlemesine keşif düzeylerinin, üstün yetenekli olmayan akranlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişiminde normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

***Anahtar Kelime:*** *üstün yetenekliler, kimlik gelişimi, ergenler*

**ABSTRACT**

The aim of the present study is to compare the identity development among gifted and talented students who are studying at various Arts and Science Centers with normally developing students who are attending Anatolian High School, Vocational High School and Vocational Education Center. The total sample consisted of 115 adolescents attending four different school types in 2017-2018 educational year; gifted and talented students attending Arts And Science Centers (N= 28), Anatolian High School Students (N=25), Vocational and Technical High School students (N=31) and Vocational Education Center (N=32). Data was collected using Utrecht Management of Identity Commitment Scale (U-MICS). The data was analyzed using One-Way ANOVA. The results showed that gifted adolescents differed from non-gifted peers in that they have higher scores in commitment and in-depth exploration dimensions of identity development than their non-gifted peers. The results supported that they have different identity development than their non-gifted peers.

***Keywords:*** *gifted and talented, identity development, adolescents*

**GİRİŞ**

Kimlik gelişimi ergenlik döneminin temel gelişim görevi olarak belirtilmektedir (Erikson, 1968). Erikson’a (1956) göre ergenler, ergenlik dönemi boyunca yetişkinliğe ait rolleri deneyerek edindikleri deneyimlerle bu rollere hazır hale gelmektedir. Kimlik kavramı ilk kez Freud tarafından kullanılmışsa da Erikson bu kavram üzerinde detaylı olarak durmuştur (Erikson, 1956). Erikson ayrıca kimlik krizinin ergenlik döneminde yoğun olarak görülmesine karşın, kimlik biçimlenmesinin ergenlik döneminde başlayıp sona ermediğini aksine hayat boyu devam eden bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Erikson’dan sonra kimlik gelişimi farklı kuramcılar tarafından açıklanmaya çalışılmış, bu kuramcılar kimlik gelişiminin farklı boyutlarını (Marcia, 1966) ya da ergenin kimlik gelişiminde kullandığı yaklaşımları (Berzonsky, 2004) ele almıştır. Son dönemlerde ise kimlik gelişimini bir süreç olarak değerlendiren “*Üç Boyutlu Kimlik Kuramı”* (Crocetti, Rubini ve Meeus, 2008) ya da “*Beş Boyutlu Kimlik Biçimlenmesi Modeli”* gibi yaklaşımlar önem kazanmıştır (Luyckx, Goossens, Soenens ve Beyers, 2006).

*“Üç Boyutlu Kimlik Modeli”* (Crocetti ve diğerleri, 2008) kimlik gelişiminde süreç odaklı yaklaşımlardan bir tanesidir. Model, “Arkadaşlık” ve “Eğitim” alanlarında İçsel Yatırımda Bulunma/ Bağlanma, Derinlemesine Keşif ve İçsel Yatırımların/bağlanmanın Yeniden Değerlendirilmesi olmak üzere üç süreç kullanılarak kimliğin gelişimini açıklamaktadır (Crocetti ve diğerleri, 2008). *“Üç Boyutlu Kimlik Modeli”* kimlik gelişimini ideolojik/ eğitimsel ve kişilerarası olmak üzere iki alanda değerlendirmektedir. Bu iki alanda, bağlanma boyutu, çeşitli gelişimsel alanlarda yapılan kalıcı seçimleri ve bu seçimlere ilişkin güven duygusunu ifade eder. Derinlemesine keşif boyutunda ise kişi vermiş olduğu bağlanma kararları üzerinde daha detaylı olarak düşünmeye, seçimlerini sorgulamaya, başkalarıyla seçimleri hakkında konuşmaya ve daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışır. Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi boyutunda, ergen var olan durumundan memnun olmayıp, mevcut kararlarını gözden geçirerek yeni alternatifleri araştırır. Bu boyutlar ergenlerin farklı psikososyal davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Crocetti, Rubini, Luyckx ve Meeus, 2008).

Adams ve Marshall (1996) tarafından kimliğin beş işlevi açıklanmıştır. Kimliğin işlevlerinden birisi, kişiye bir yapılandırma sağlamaktadır. Bu yapıya dayanarak kendisi ile ilgili bilgileri daha iyi anlar. İkincisi, değerleri, inançları ve verdiği kararlar üzerinden kişiye tutarlılık, bütünlük ve uyum hissi yaratmaktadır. Üçüncü olarak, geçmiş, şu an ve gelecek arasında bir süreklilik hissi vererek gelecek yönelimi oluşturmaktadır. Dördüncü olarak, değerleri ve verdiği kararlar üzerinden bir amaç oluşturmasını sağlamaktadır. Son olarak ise çevresinde gerçekleşen olaylar üzerinde kişisel kontrol hissetmesine yardımcı olmaktadır. Bu kontrol duygusu ergenin, amaçlar belirlemesine ve bu amaçlara ulaşmak için öz-düzenleme yapabilmesine, gelecekle ilgili planlarına ulaşmasına ve yaşantılarını değerlendirmesine katkı sunar. Kimlik, farklı ortamlarda yaşanan "aynılık" ve "süreklilik" duygusunu ifade etmektedir. Yani "farklı ortam ve zamanlarda aynı kişi olmak" şeklinde ifade edilebilir. Bu duygu aynı zamanda ergenin psikolojik iyilik haline de katkı sağlamaktadır (Van Hoof ve Raaijmakers, 2002). Ayrıca başarılı bir kimlik gelişiminin risk alma davranışlarında koruyucu olduğu bilinmektedir (Dumas, Ellis ve Wolfe, 2012). Kimlik gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, ergenlerin psikolojik iyilik halleri ile ilişkisi de değerlendirilmiştir. Başarılı ve ipotekli kimlik statüsünde bulunma öznel iyi oluş ile ilişkili bulunmuştur (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Lise son sınıf düzeyinde ergenler ile yapılmış bir başka çalışmada ise kimlik bocalaması sürecinde gençlerin psikiyatrik tanı alma oranı diğerlerine göre yedi kat daha fazla bulunmuştur (Demir, Dereboy ve Dereboy, 2009).

Üstün yetenekli ergenler de diğer akranları gibi normal gelişimsel süreçleri yaşamaktadır. Buna rağmen, üstün yeteneklilerin sahip oldukları bilişsel, sosyal ve duygusal farklılıklardan dolayı, onların ergenliğin kritik görevlerinde normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşabileceklerini düşündürmektedir. Örneğin, üstün yetenekli ergenlerde duygusal hassasiyet ve empati gibi özelliklerin, akranlarına oranla daha erken ortaya çıktığı bilinmektedir (Silverman, 1994). Ayrıca, soyut ve karmaşık düşünebilme yeteneklerinin üstün yetenekli ergenlerde daha gelişmiş olması da (Ataman, 2004) kimlik arayışının daha erken ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, erken gelişen psikososyal özelliklerin akran gruplarına kabul açısından dezavantaj oluşturduğu ve üstün yetenekli ergenlerin zaman zaman kimlik gelişimi arayışlarını ertelemelerine neden olabileceği de bilinmektedir (Gross, 1998). Kimlik keşfi süreci benliğin değerlendirilmesine dayalı bir gelişim aşamasıdır. Üstün yetenekli ergenlerin dünyada var olan problemlere ilişkin farkındalıkları yüksektir (Tolan, 2018). Eğer üstün yeteneklilerin öz-farkındalık düzeylerinin de yüksek olacağı varsayılırsa onların kimlik gelişim sürecinin de daha erken gerçekleşeceği düşünülebilir.

Üstün yeteneklilerde kimlik gelişimi alanında göze çarpan az sayıda çalışma, özellikle kadınlarda bu konuda sorun yaşandığına işaret etmektedir (Adams-Byers, Whitsell ve Moon, 2004). Sosyal tepkilerden kaçınmak için yeteneklerini ve potansiyellerini gizleyerek ya da alternatif kimlikler geliştirerek üstün yetenekli olmanın getirdiği etiketlenmeden kaçınmaya çalışmaları, kimlik gelişimi alanında zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Gross, 1998). Bu zorluklarında özellikle düşük akademik başarı ile ilişkili olduğunu görülmektedir. Benzer şekilde başka araştırmacılar da üstün yeteneklilerde özellikle de kadınlarda akranlar tarafından kabul edilmek uğruna başarıdan vazgeçildiğini vurgulamaktadır (Peterson, 2009). Peterson (2009), ayrıca bu öğrencilerin özellikle kimlik keşfinin üstün yetenekli ergenlerde daha yoğun yaşanacağını ve bununda anne babalarla çatışmalara neden olacağını ifade etmektedir. Üstün yeteneklilerin “eş zamanlı olmayan gelişim” özelliklerinin de psikososyal gelişimin bilişsel gelişim ile paralel hızda gelişemeyeceğine de dikkat çekmektedir. Özellikle, akranlarından farklılıkları ile ön plana çıkan üstün yetenekli öğrencilerin bu alandaki gelişimlerinin akranlarından farklı olacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli ergenlerin psikososyal gelişimlerinin önemli bir parçasını oluşturan kimlik gelişimi alanında yapılmış çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu alanda yapılacak çalışmaların önemli olacağı düşünülmektedir.

Ancak şu ana dek, üstün yetenekli ergenlerin kimlik gelişimini, normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştıran bir çalışma göze çarpmamıştır. Kimlik gelişimindeki bu farklılıkların belirlenmesinin, özellikle üstün yetenekli ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çözümüne ve üstün yeteneklerini gizlemek ve diğerleri gibi olmak için çabalamaları sonucu ortaya çıkan düşük akademik başarının önlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir Bu çalışmanın amacı *“Üç Boyutlu Kimlik Modeli”* çerçevesinde, üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ergenlerde kimlik gelişimi özelliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla, “Ergenlerde kimlik gelişiminin boyutları, devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

**YÖNTEM**

Araştırma nicel bir araştırma olup, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür (Karasar, 2005). Ergenlerin kimlik gelişiminin, devam ettiği okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

**Çalışma grubu**

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında Ankara'da çeşitli bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli ergenler (N=28) ile anadolu lisesi (N=25), meslek lisesi (N=31) ve mesleki eğitim merkezine (N=31) devam eden toplam 115 ergen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde farklı okul türlerine ulaşılmış ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

**Verilerin toplanması**

Araştırma için gerekli etik kurul izinleri (Ankara Üniversitesi) ile uygulama izinleri (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü) alınmıştır. Verilerin toplanmasından önce, aileler araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler çalışmanın amaçları, katılımın gönüllülük esasına dayandığı konularında bilgilendirilmiştir. Veriler ders saati dışında toplanmıştır. Ölçeğin ve demografik bilgi formunun doldurulması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin toplanmasında katılımcıların, cinsiyet, yaş ve okul türü gibi demografik bilgileri alınmıştır. Kimlik gelişiminin değerlendirilmesinde Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ergenlerin kimlik gelişimi sürecini ölçmek için geliştirilmiştir (Crocetti, ve diğerleri, 2008). Ölçeğin Türkçe ’ye uyarlaması Morsünbül, Crocetti, Cok ve Meeus (2014) tarafından yapılmıştır. “Eğitim” ve “Arkadaşlık” alanlarında “bağlanma”, “derinlemesine keşif” ve “bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi” olmak üzere 3 boyuttan oluşan 26 maddelik bir ölçektir. Katılımcılardan ölçekte verilen ifadenin kendilerini ne ölçüde tanımladığını 5’li Likert tipi ölçeğinde (Tamamıyla yanlış, Yanlış, Bazen doğru/bazen yanlış, Doğru ve Tamamıyla doğru) derecelendirerek cevaplandırmaları istenmektedir. Uyarlama çalışması sonuçları ölçeğin Türkiye örnekleminde hem kızlarda hem de erkeklerde ve ergenlik dönemi boyunca (12-24 yaş aralığında) üç boyutlu modelin doğrulandığını desteklemektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları kimliğin bağlanma boyutu için, .87; kimliğin derinlemesine keşfi boyutu için. 80 ve kimliğin yeniden gözden geçirilmesi boyutu için .79 olarak bulunmuştur (Crocetti ve diğerleri, 2008). Araştırmada dış tutarlığın sağlanması için, kullanılan ölçme araçları ve veri toplama konusunda detaylı bilgi verilmiştir.

**Verilerin analizi**

Verilerin analizinde SPSS 24.0 istatistik programı kullanılmıştır. Ergenlerde kimlik gelişiminin boyutlarının devam ettikleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla, ikiden fazla kategorilerin ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan (Büyüköztürk, 2013) Tek Yönlü Varyans Analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler öncelikle normallik varsayımı açısından incelenmiş, verilerin normal dağılım özelliği taşıdığı (çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığında) için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). ANOVA sonrası kullanılacak çoklu karşılaştırma tekniğinin belirlenmesi için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (p>.05). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği, grupların örneklem sayısının yakın olması da dikkate alınarak tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Betimsel istatistikler, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak hesaplanmıştır.

**BULGULAR**

Çalışmaya katılan öğrencilere ait betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmaktadır. Buna göre örneklemin % 32,2’sinin kız ve % 67,8’inin erkeklerden oluştuğu, katılımcıların yaş ortalamasının 15.31 (SS=1.37) olduğu görülmüştür.

**Tablo 1***: Örneklemin Demografik Özellikleri*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | F | % | Ortalama | Standart Sapma |
| Okul Türü |  |  |  |  |
| Bilim Ve Sanat Merkezi | 27 | 23.47 |  |  |
| Çıraklık Ve Mesleki Eğitim Merkezi | 32 | 27.82 |  |  |
| Mesleki Ve Teknik Lise | 31 | 26.95 |  |  |
| Anadolu Lisesi | 25 | 21.73 |  |  |
| Cinsiyet |  |  |  |  |
| Kadın | 37 | 32.2 |  |  |
| Erkek | 78 | 67.8 |  |  |
| Yaş |  |  | 15.31 | 1.37 |
| 14 | 39 | 33.9 |  |  |
| 15 | 20 | 17.4 |  |  |
| 16 | 24 | 20.9 |  |  |
| 17 | 11 | 9.6 |  |  |
| 18 | 4 | 3.5 |  |  |
| 19 | 2 | 1.7 |  |  |
| 20 | 1 | .9 |  |  |
| Belirtilmemiş | 14 | 12.2 |  |  |
| Bağlanma |  |  | 3,26 | ,78 |
| Derinlemesine Keşif |  |  | 2,84 | ,62 |
| Bağlanmanın Yeniden Gözden Geçirilmesi |  |  | 2,52 | ,70 |

Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren ve Mesleki Eğitim Merkezi, Mesleki ve Teknik Lise ile Anadolu Lisesi gibi diğer okullara devam eden öğrencilerin kimlik gelişiminin boyutları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

**Tablo 2:** *Kimlik Gelişiminin Boyutları için Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Kareler Toplamı | Df | Kareler Ortalaması | F |
| Bağlanma | Gruplar Arası | 13.090 | 3 | 4.363 | 8.430\*\* |
|  | Gruplar İçi | 57.454 | 111 | 518 |  |
|  | Toplam | 70.544 | 114 |  |  |
| Derinlemesine Keşif | Gruplar Arası | 7.577 | 3 | 2.526 | 7.651\*\* |
|  | Gruplar İçi | 36.646 | 111 | .330 |  |
|  | Toplam | 44.223 | 114 |  |  |
| Bağlanmanın Yeniden Gözden Geçirilmesi | Gruplar Arası | 1.939 | 3 | .646 | 1.309 |
| Gruplar İçi | 54.827 | 111 | .494 |  |
|  | Toplam | 56.767 | 114 |  |  |

Sonuçta, bağlanma (F(3,111)=8.43, p<.001) ve derinlemesine keşif (F(3,111)=7.65, p<.001) boyutlarında okul türlerine göre ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (F(3,111)=1.30, p>.001) Gruplar arasındaki farklılıklar Tukey testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** *Araştırma Grubunun Okul Türüne Göre Kimlik Gelişim Düzeyine İlişkin Tukey Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Kimlik Gelişiminin Boyutu | Okul Türü | Okul Türü | Ortalamalar Farkı | P |
| Bağlanma | Bilim Ve Sanat Merkezi | Çıraklık Eğitim Merkezi | .64 | .005 |
| Mesleki Ve Teknik Lise | .67 | .003 |
| Anadolu Lisesi | .96 | .000 |
| Derinlemesine Keşif | Bilim Ve Sanat Merkezi | Çıraklık Eğitim Merkezi | .51 | .005 |
| Mesleki Ve Teknik Lise | .56 | .002 |
| Anadolu Lisesi | .69 | .000 |
| Bağlanmanın Yeniden Gözden Geçirilmesi | Bilim Ve Sanat Merkezi | Çıraklık Eğitim Merkezi | .31 | .310 |
| Mesleki Ve Teknik Lise | .31 | .310 |
| Anadolu Lisesi | .18 | .780 |

Tukey testi sonuçlarına göre kimlik gelişiminin bağlanma boyutunda, bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin puanlarının (x̅ =3.83) mesleki eğitim merkezi (x̅= 3.19), anadolu lisesi (x̅=2.87) ve mesleki ve teknik liseye devam eden öğrencilerin (x̅= 3.16) puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Derinlemesine keşif boyutunda ise, bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin puanları (x̅=3.29) ile mesleki eğitim merkezi (x̅= 2.78), anadolu lisesi (x̅=2.59) ve mesleki ve teknik liseye devam eden öğrenciler (x̅= 2.72) arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bilim ve sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi boyutunda ise gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (F(3,111)=1.31, p=.275).

**SONUÇLAR VE TARTIŞMA**

Sonuçlar üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişiminde üstün olmayan akranlarına göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişiminin mesleki eğitim merkezi, genel lise ve mesleki ve teknik liseye devam eden normal gelişim gösteren akranlarına oranla farklılaştığını; üstün yeteneklilerin daha erken bağlanma kararı verdikleri ve verdikleri kararlarla ilgili araştırma sürecine daha erken başladıklarını göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin duyusal, motor ve dil becerileri gibi becerilerinin akranlarına oranla daha erken geliştiği (Vaivre-Douret, 2011) ve Piaget’nin soyut işlem evresine akranlarına oranla daha önce geçtiği (Carter ve Ormrod, 1982) bilinmektedir. Soyut düşünmenin erken gelişimi, üstün yetenekli öğrencilerin olasılıkları daha erken fark etmelerine ve alternatifleri analiz etmelerine yardımcı olacaktır. Aynı zamanda akıl yürütme ve problem çözme becerileri akranlarına oranla daha fazla gelişmiştir (Foust ve Booker, (2007). Bu bulgular ışığında, psikososyal gelişimin bir parçası olan kimlik gelişiminin akranlarına oranla erken olması bu grubun genel özellikleri ile örtüşmektedir.

Bu çalışmanın bulguları üstün yetenekli ergenlerin derinlemesine keşif puanlarının akranlarından anlamlı olarak yüksek bulunduğunu göstermektedir. Peterson (2009) üstün yetenekli ergenlerin kimlik, kariyer yönelimi, akran ilişkileri, özerklik gibi konularda normal gelişim gösteren akranları ile benzer gelişimsel görevlerle karşı karşıya olduklarını ancak bu gelişimsel görevleri deneyimlemelerinde nitel olarak farklılıklar yaşayabileceklerini ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak, Peterson (2009) özellikle derinlemesine keşif boyutunun normal gelişime sahip akranlarına oranla daha fazla yaşanabileceğini vurgulamaktadır. Derinlemesine keşif boyutunun önemli bir özelliği ergenin verdiği kararlar konusunda daha detaylı olarak araştırma yapmasıdır. Analiz becerisi daha fazla olan üstün yetenekli öğrencilerin bu boyutta akranlarına oranla yüksek puan alması beklendik bir bulgudur.

Üstün yetenekli ergenlerin kimlik gelişimindeki farklılıkların nedenlerinin belirlenmesi önemlidir. Üstün yetenekli ergenlerin web araçlarını daha fazla kullandığı ifade edilmektedir (Tuten ve Bosnjak, 2001). Kimlik gelişimini etkileyen faktörler incelendiğinde, teknolojik gelişmelerin (Erikson, 1968; akt: Morsünbül ve Çok, 2013) ve özellikle çevrimiçi ortamların ergenlerin kimlik gelişimine destek olacak fırsatlar taşıdığı bilinmektedir (Subrahmanyam ve Smahel, 2011). Subrahmanyam ve Smahel (2011) kimlik keşfinin önemli bir boyutu olan keşif sürecinin çevrimdışı ortamın yanı sıra çevrimiçi ortamda da gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. İnternet ortamında kimliğin gizliliği ve göreceli olarak güvenli olması; tutarlı ve kararlı bir kimliğin oluşturulması sürecinde, ergenin öz-kimliğini oluşturması için olası kimlikleri denemesine olanak sağlamaktadır. Bu tür ortamlarda gerçek ismini, fiziksel görüntüsünü, yaşını, cinsiyetini gizleyebilmekte ve idealindeki hayali kişiliği sunabilmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2014). Subrahmanyam ve Smahel (2011), çevrimiçi ortamların dağınık kimlik statüsünde ergenler için görüşlerini açıklamayı öğrenebilecekleri, başkalarıyla iletişim kurabilecekleri toplumsal yaptırımlara maruz kalmadan kuralları çiğneyebilecekleri bir ortam sunduğunu belirtmektedir. Son olarak başarılı kimlik statüsünde ergenler için sanal ortam, mevcut kararlarını ve değerlerini değerlendirebilecekleri bir ortam yaratmaktadır. Aslında burada *“Üç Boyutlu Kimlik Modeli”*nde ifade edilen bağlanmanın derinlemesine keşfi boyutunda, sanal ortamın ergene fırsatlar sunduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar, son zamanlarda İnternet ortamının ergenlerin kimlik gelişimi sürecinde iletişim kurabilecekleri, sosyalleşebilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri ve farklı kimlikleri test edebilecekleri bir ortam olma özelliği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Eleuteri, Saladino ve Verrastro, 2017). Üstün yetenekli ergenlerin kimlik konusunda akranlarından daha ileride olması, onların sanal ortamlarda kimlik keşfi sürecini daha başarılı biçimde gerçekleştirmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli grupta kimliğin bağlanma boyutu ve derinlemesine keşif boyutu ortalamalarının yüksek olması, bu grupta başarılı kimlik gelişiminin daha erken gerçekleştiğini göstermektedir. *“Üç Boyutlu Kimlik Modeli”* çerçevesinde yapılan bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerin kimlik gelişimi özelliklerinin incelendiği az sayıda çalışmadan bir tanesidir. Çalışmanın sınırlılıklarından bir tanesi, yeterli örneklem sayısına yönelik ek güç analizleri yapılmamış olması nedeniyle, bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği mevcut örneklem ve değişkenler çerçevesinde sınırlıdır. Bu çalışma da üstün yetenekli ergenlerin kimlik gelişiminin diğer akranlarıyla karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda, üstün yetenekli ergenlerde kimlik gelişiminin daha hızlı gerçekleşmesini sağlayan faktörlerin belirlenmesi, normal gelişim gösteren ergenlerin kimlik gelişimlerine katkıda bulunacak müdahalelerin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli ergenlerde kimlik gelişiminin görece daha erken gerçekleştiğini gösteren bu çalışma, özellikle bu gruplar ile çalışan eğitimciler için, mesleki yönlendirme, eğitim olanaklarının araştırılması gibi mesleki rehberlik faaliyetlerinin erken yaşlarda başlamasının öneminin altını çizmektedir. Ayıca üstün yetenekli bireylerin kimlik gelişimleri de dâhil olmak üzere psikososyal gelişim özellikleri konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

**Katkı belirtme**

Dr. Derya Atalan Ergin’e verilerin analizi sürecindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

**KAYNAKÇA**

|  |
| --- |
| Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students’ perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly, 48*(1), 7-20. |
| Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence, 19*(5), 429-442. |
| Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. *Üstün yetenekli çocuklar,* 158-159. |
| Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(4), 303-315. |
| Carter, K. R., & Ormrod, J. E. (1982). Acquisition of formal operations by intellectually gifted children*. Gifted Child Quarterly, 26*(3), 110-115. |
| Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*(2), 207- 222. |
| Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth And Adolescence, 37*(8), 983-996. |
| Çetin, A. B., ve Ceyhan, A. A. (2014). Ergenlerin İnternet’te kimlik denemeleri ve problemli İnternet kullanım davranışları. *The Turkish Journal on Addictions, 1*(2), 5-46. |
| Demir, H. K., Dereboy, F., ve Dereboy, Ç. (2009). Gençlerde kimlik bocalaması ve psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi, 20*(3), 227-235. |
| Dumas, T. M., Ellis, W. E., & Wolfe, D. A. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence, 35*(4), 917-927. |
| Eleuteri, S., Saladino, V., & Verrastro, V. (2017). Identity, relationships, sexuality, and risky behaviors of adolescents in the context of social media. *Sexual and Relationship Therapy, 32*(3-4), 354-365. |
| Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. New York, NY: WW. |
| Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 4*(1), 56-121. |
| Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 16*, 167-179. |
| Foust, R. C., & Booker, K. (2007). The social cognition of gifted adolescents. *RoeperReview, 29*(5), 45-57. |
| Gross, M. U. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review, 20*(3), 167-174. |
| Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Basımevi. |
| Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*(3), 361-378. |
| Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551-558. |
| Morsünbül, U., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2014). Brief report: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of Adolescence, 37*(6), 799-805. |
| Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2013). Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(40), 232-244. |
| Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282. |
| Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper review, 17*(2), 110-116. |
| Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Constructing identity online: Identity exploration and self- presentation.* In Digital youth (pp. 59-80). Springer, New York, NY. |
| Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate analysis. New York: Harper Collins. |
| Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International, 34*(2), 193-202. |
| Tuten, T. L., & Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the five factor model of personality. *Social Behavior And Personality: An International Journal, 29*(4), 391-398. |
| Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities”(highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics,* *1,* 1-13. |
| Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. A. (2002). The spatial integration of adolescent identity: Its relation to age, education, and subjective well–being. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(3), 201-212. |

**KADIN ÖĞRETMENLER İLE HEMŞİRE VE BANKACI KADINLARIN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**COMPARING WOMAN TEACHERS’ JOB SATISFACTION WITH WOMAN NURSES AND BANKERS’ JOB SATISFACTION**

**SEVDA KIR ÇELİK[[6]](#footnote-6) PROF. DR. SONGÜL ALTINIŞIK[[7]](#footnote-7)**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı kadın öğretmenlerin yönetim ve denetim boyutu açısından iş doyumlarının hemşire ve bankacı kadınların iş doyumlarıyla karşılaştırılmasıdır. Araştırmaya sadece kamu sektöründe görev yapan kadın öğretmenler, bankacılar ve hemşireler dâhil edilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma modeli ve tabakalı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ve Altındağ ilçelerinde faaliyet gösteren ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan kadın öğretmenler, üç kamu bankasına ait şubelerdeki kadın bankacılar ve devlet hastanelerinde çalışan hemşireler oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla kişisel değişkenlerden ve iş doyum ölçeğinden oluşan 5’li Likert ölçeğine göre bir anket hazırlanmıştır. Seçkisiz olarak belirlenen 510 kişiye anket dağıtılmış, 430 tanesi geri alınabilmiş ve 404 tanesi SPSS 16 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Anova tek yönlü varyans analizi, Tukey testi kullanılmıştır. Kadın öğretmen, bankacı ve hemşirelerin yönetim ve denetim boyutundaki iş doyum düzeyi, 3,08 (orta) olarak çıkmıştır. Hemşireler en düşük iş doyum düzeyine (2,9) sahipken, öğretmenler 3,1 oranla ikinci sırada yer almaktadır. Bankacılar ise 3,3 oranla iş doyum düzeyi en yüksek gruptur. Yöneticilere çalışanların iş doyumlarını yükseltmek için çalışanların ekonomik, sosyo-psikolojik beklenti ve gereksinimlerini dikkate almaları ve bunun için bazı önlemler almaları ve düzenlemeler yapmaları önerilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** *İş doyumu, kadın öğretmen, hemşire, bankacı*

**ABSTRACT**

The aim of this study is to compare woman teachers’ job satisfaction with that of woman nurses and bankers with regard to the dimension of administration and supervision. The study includes only woman teachers, bankers and nurses who work in public sector. Descriptive research and stratified sampling method was used in the study. The sample group of the study includes woman teachers working in primary and secondary schools, woman bankers working in the branches of three public banks and woman nurses working in the public hospitals in Çankaya and Altındağ counties of Ankara Province. A questionnaire with personality variables and job satisfaction in five point Likert scale was conducted to collect data. Questionnaires were distributed randomly to 510 women employees, 430 questionnaires were received and 404 of the questionnaires were analyzed in SPSS 16. Data was analyzed by one way Anova variance analysis, Tukey test. Woman teachers, bankers and nurses’ level of job satisfaction level in administration and supervision dimension was found as 3, 08 (medium level). As nurses had the lowest job satisfaction level (2, 9), teachers became the second with their 3, 1 job satisfaction level. Bankers was the group who had the highest level of job satisfaction with 3, 3 score. Administrators were advised to take some precautions to encounter the employees’ economic, socio-psychological expectations and needs and do some legislative regulations.

***Key Words:*** *Job satisfaction, woman teacher, nurse, banker*

\*Bu çalışma, TODAİE’de 2014 yılında Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK danışmanlığında Sevda KIR ÇELİK tarafından yapılan “Kadın Öğretmenlerin İş Doyumlarının Hemşire ve Bankacı Kadınların İş Doyumlarıyla Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**GİRİŞ**

Çağdaş yaşam koşullarının da gereği olarak ülkemizde çalışan kadın sayısı her geçen gün artmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde kadınlar, cinsiyetçi iş bölümünden dolayı savaş vb. olağanüstü koşullar haricinde toplumsal üretimin dışında tutulmuştur. Kadınların toplum içindeki yeri, ev ve çocuk bakımı ile sınırlandırılmıştır. Başta ekonomik olmak üzere çeşitli sebeplerle kadınlar ücret karşılığı çalışmaya başlamışlardır (Çitçi, 1982). Bir gelir elde etmesiyle kadının aile içindeki ve toplumdaki yeri değişime uğramıştır fakat kadın yine de hem evde hem de işte çalışmaya devam etmek zorunda kalmıştır (Eyüboğlu, Özar ve Tanrıöver, 2000). Çalıştıkları işlerde çoğu zaman ucuz ve vasıfsız işgücü olarak görülmektedirler.

TÜİK verilerine göre 2012 yılında işgücüne katılım oranı kadınlarda %29,5’tir. İstihdam edilen kadın nüfus oranı %26,3 olup ücretli veya yevmiyeli olarak çalışan kadınların oranı %54,3 iken kendi hesabına çalışan kadınların oranı %10,8'dir. İşsizlik oranı, kadınlarda %10,8’dir (TÜİK, 2013b). Kadın çalışanların sektörlere dağılımına bakıldığında çoğunluğunun tarımda aile işçisi olarak çalıştığı görülmektedir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM) Kadının Statüsü Raporu’na göre istihdama katılan kadınların yüzde 41,7’si tarım sektöründe, yüzde 14,6’sı sanayi sektöründe, yüzde 43,7’si ise hizmet sektöründe çalışmaktadır. 100 kadından 12,8’i işveren konumunda çalışırken, 51,1’i ücret karşılığında ve 34,8’i ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır (KSGM, 2011). İzleme bültenine göre kadın istihdamının en fazla olduğu sektörler perakende ticaret, eğitim ve giyim eşyaları imalatı sektörleridir. Kadın sigortalı ücretli istihdamının en fazla olduğu sektörler eğitim sektörü, sağlığı hizmetleri sektörü ve veterinerlik hizmetleri sektörüdür (TEPAV İzleme Bülteni, 2012). TÜİK (2018) İstatistiklerle Kadın raporundaki hanehalkı işgücü araştırma sonuçlarına göre kadınlarda istihdam oranının % 28 olduğu ve eğitim düzeyi arttıkça istihdam oranının da arttığı görülmüştür.

Üniversite mezunu kadınların en fazla yoğunlaştığı sektörler eğitim, sağlık ve bankacılık sektörüdür. Türkiye Bankalar Birliği (TBB) yılın her çeyreğinde Türkiye’de faaliyet gösteren bankalara ait verileri yayınlamaktadır. TBB 2012/4 dönem raporuna göre mevduat bankaları ile kalkınma ve yatırım banlarında çalışan 186.120 kişinin % 50,1’ini yani 93.258’ini kadınlar oluşturmaktadır (TBB, 2012). Yine aynı rapora göre kamu bankalarında çalışan 51.587 personelden %41,8’ini kadınlar oluşturmaktadır. TBB’nin Haziran 2018 raporunda ise bankalarda toplam 193.815 kişinin çalıştığı, kadın çalışan oranın %51 olduğu belirtilmiştir. 2012 yılında % 50,1 olan kadın çalışanların oranı % 51’e yükselmiştir.

Sağlık Bakanlığı Sağlık İstatistikleri Yıllığı 2011’e göre Türkiye’de Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastanelerde, üniversite hastaneleri ve özel hastanelerde toplam 122.982 hemşire görev yapmaktadır ve personelin %18,7’sini hemşireler oluşturmaktadır. Kamu hastanelerinde

çalışan hemşire sayısı ise 89.314’tür (Sağlık Bakanlığı, 2011). Hemşirelik ve ebelik meslekleri toplum tarafından kadın mesleği olarak görülmektedir. Bu durum sağlık sektöründe çalışan kadın sayısının fazla olmasını açıklamaktadır (Özsoy ve İz, 2005). Dünya üzerinde hemşirelerin cinsiyetine yönelik verilere baktığımızda hemşirelerin %90’dan fazlasının kadın olduğu görülmektedir (Urhan & Etiler, 2011). Sağlık Bakanlığı (2017) verilerine göre ise sağlık hizmetlerinde çalışan toplam personel sayısı 920.939 kişidir. Hemşire sayısı ise 166.142 olup sağlık personelinin % 18,04’ünü oluşturmaktadır. 2011 yılının istatistikleriyle 2017 yılının istatistikleri karşılaştırıldığında sağlık çalışanları arasında hemşirelerin oranının %18,7’den % 18,04’e düştüğü görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı istatistiklerine göre 880.317 öğretmenden 435.328’i erkek, 445.043’ü kadındır. Türkiye genelinde kadın öğretmenlerin oranı % 50,55’tir. MEB 2017-2018 İstatistiklerine göre ise eğitimin okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim basamaklarındaki okullarda görev yapan 939.242 öğretmenin 547.081’i kadın, 392.161’i erkektir. Kadın öğretmenlerin oranı % 58,23’e yükselmiş, 2012 yılına göre % 7, 68’lik bir artış olmuştur.

Bu bilgiler de gösteriyor ki eğitimli kadınların oranının en yüksek olduğu meslekler öğretmenlik, hemşirelik ve bankacılıktır.

Bugüne kadar istihdam, iş doyumu, eğitim, sağlık ve bankacılık üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Best (2006) iş doyumuyla ilgili yaptığı çalışmada iş doyum düzeyleri yüksek öğretmenlerin % 89’u en sevdikleri şeyin öğrencilerin hayatlarında bir farklılık yaratabilmek olduğunu belirtmiştir. Banka çalışanlarıyla ilgili bir çalışmada ise banka personelinin en fazla önem verdiği iş doyumu boyutlarının gelişme ve yükselme olanakları, yönetim biçimi, fiziksel ortam ve ücret, iş arkadaşları ve çalışma olanakları boyutu olduğu ortaya konulmuştur (Altınışık, 1997). Sağlık sektöründeki çalışanlarla ilgili yapılan çalışmada ise sağlık hizmetlerindeki yetersizliklerin, personelin dengesiz dağılımının hemşirelerde hayal kırıklığı ve gerginliğe neden olduğu sonucuna ulaşmıştır Derin (2007). Bunların yanı sıra cinsiyet konusunu ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Kadın mesleği kavramı üzerine yapılan araştırmada katımcıların % 53,4’ü öğretmenliğin kadın mesleği olduğunu düşünürken % 60’ı sağlık hizmetlerinin kadın işi olduğu görüşündedir. Bankacılığın hem kadınların hem erkeklerin yapabileceği bir iş olduğunu düşünlerin oranı % 27 iken, % 28,3’lük kesim bankacılık işinin kadın mesleği olduğunu düşünülmektedir (Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006).

Yukarıda belirtilen çalışmalar ve burada değinilmemiş olan çalışmalarda farklı meslek gruplarında iş doyumu çalışılmıştır. Eğitimin çeşitli basamaklarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bankacılar ve hemşirelerle ilgili de benzer iş doyumu çalışmaları mevcuttur. Cinsiyet temalı çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu üç sektörün ve kadın çalışanların iş doyumlarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Cinsiyet, istihdam ve iş doyumu kavramlarının odağa alındığı benzer bir çalışmaya literatür taramasında rastlanmamıştır. Toplumda kilit noktalarda yer alan bu meslek gruplarının iş doyum düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasına kaynaklık etmesi bakımından bu çalışma önem arz etmektedir.

**İş Doyumuna İlişkin Kavramsal Çözümleme**

mı işyerinde geçtiğinden işlerinden memnun olmaları çok önemlidir. Bir çalışan işinde doyum sağlarsa, hayatından da önemli ölçüde memnun olur. Çalışanlar işlerinden memnun olursa hem kendileri mutlu olur hem de çalıştığı örgütteki verimleri artacağı için yöneticiler de memnun olurlar (Akşit, 2010). Bu bağlamda iş doyumu hem çalışanların hem de örgütlerin başarısı ve verimliliği açısından önem arz etmektedir (Ergenç, 1982).

Literatürde iş doyumuyla ilgili çok sayıda tanımlama yapılmıştır. İş doyumu kısaca bir “kişinin işine yönelik genel tutumu” olarak tanımlanabilir (Luthans, 1992). İş doyumunun farklı boyutları bulunmaktadır. İş doyumu boyutları bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki ana grupta ele alınmaktadır (Spector, 1997).

Bireysel faktörler, bir kişinin doğuştan sahip olduğu çeşitli özellikler yanısıra yaşamı boyunca elde ettiği deneyimlerle kazanılan özelliklerdir. Bunlar yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, statü, zekâ, kişilik, mesleki kıdem ve medeni durum olarak ifade edilebilir (Ataklı, Dikmentaş ve Altınışık, 2004). İş doyumuyla ilgili yapılan birçok çalışmada bireysel faktörlerle iş doyum düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmaların bazılarında iş doyumuyla bireysel faktörler arasında bir ilişki bulunurken bazılarında bu faktörlerin iş doyumuna etki etmediği görülmüştür. Yapılan başka bir araştırma sonuçlarına göre erkekler çalışanlar arasındaki ilişkilere önem verirken, kadınların önem vermemektedir **(**Garcia, Gargallo, Marzo & Rivera, 2005). Yaş faktörünün iş doyumuna etkisi olup olmadığıbirçok çalışmada araştırılmıştır. Çimen ve Şahin (2000) yaş yükseldikçe iş doyumunun da arttığı ifade etmişlerdir. Burris (1983) eğitim ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi işin gerektirdiği eğitim düzeyi açısından ele almıştır. Çalışanın eğitim düzeyi işin gereğinden yüksekse iş doyumunun düştüğü ifade etmiştir. Oshagbemi (2000) aynı yerde uzun süre çalışmış ama yükselme imkânı bulamamış kişilerde iş doyumunun düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Genel kanı medeni durumun iş doyumunu etkilediği yönündedir. Ancak Yelboğa (2007) araştırmasında medeni durumla iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Ancak iş doyumunu inceleyen başka bir çalışmada kişisel değişkenlerin tümü ile genel iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Emhan ve Gök, 2011).

Örgütsel faktörlerle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Smith, Kendall & Hulin (1969) ise örgütsel faktörleri işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, denetim ve iş arkadaşları olmak üzere beş boyutta ele almıştır.

İş doyumuyla ilgili kuramların güdülenme kavramı etrafında şekillendiği dikkat çekmektedir. İş doyumu kuramları kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları içerisinde kapsam kuramlarından ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve çift etmen (faktör) kuramı, başarı ihtiyacı teorisi ve Alderfer’in Varoluş-Aidiyet-Büyüme kuramı incelenmiştir. Bu kuramların temeli kişilerin ihtiyaçlarına dayanmaktadır ve nelerin bu ihtiyaçları karşıladığı kuramların içeriğini oluşturmaktadır (Akkuş, 2010). Kapsam kuramları motivasyonu bir süreç olarak görmekte, motivasyonu oluşturan faktörleri ve birbiriyle olan etkileşimlerini incelemektedir (Eroğlu, 2006). Süreç kuramları güdülenmeye etki eden faktörleri incelemektedir. Süreç kuramları ümit (beklenti) kuramı, eşitlik kuramı, amaç kuramı, davranışsal şartlandırma kuramıdır (Can, 2005).

İş doyumunun ölçülmesinde çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Dereceleme ölçekleri, görüşmeler, davranışsal eğilimler bu tekniklerden bazılarıdır. En yaygın olarak kullanılan iş doyumu ölçme tekniği ise ankettir (Schultz & Schultz, 1986).

**Çalışma Hayatında Kadının Durumu**

TÜİK (2013b) cinsiyet göstergelerine ait verilerine göre, 2012 yılında Türkiye genelinde işveren ve kendi hesabına çalışan kadın oranı %10,8 erkek oranı ise %22,3’tür. Ücretli veya yevmiyeli olarak çalışan kadınların oranı %54,3 iken erkeklerin oranı %66,5’tir. TÜİK (2013b) verilerine göre, istihdam edilen kadınların yarıdan çoğu (% 54,3) ücretli veya yevmiyeli olarak çalışmaktadır. TÜİK (2014a) Hane halkı işgücü istatistiklerine göre işgücü nüfusu 2014 yılı Mayıs döneminde 29 milyon 89 bin kişi, işgücüne katılma oranı ise %51,2 olarak gerçekleşmiştir. İşgücüne katılma oranı erkeklerde %71,8 kadınlarda ise %31’dir.

Araştırmaya sadece kamu sektöründe çalışan kadınlar dâhil edildiğinden kamuda çalışan kadın sayısına ve oranına değinmekte fayda görülmüştür. Devlet Personel Başkanlığı’nın 2013 verilerine göre, kamu kurum ve kuruluşlarında (Başbakanlık, bakanlıklar, üniversiteler, kuvvet komutanlıkları, müsteşarlıklar, genel müdürlükler, üst kurullar ve diğer statü kurumlar ve KİT'ler) çalışan 2 milyon 548 bin kamu çalışanının 1 milyon 633 bin 324'ü erkeklerden, 914 bin 732'si ise kadınlardan oluşmaktadır. Yani kamuda çalışan kadınların oranı yüzde 35,9 iken, erkeklerin oranı yüzde 64,1 (Türkiye Kamu-Sen, 2014). Araştırmada iş doyumları incelenen kamu sektöründe görev yapan kadın öğretmen, hemşire ve bankacıların sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Türkiye Genelinde ve Ankara’da Kadın Çalışanlara Ait Sayısal Veriler

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Kadın Çalışanların**  **Meslekleri** | **Kadın Çalışan Sayısı**  **(Türkiye)** | **Kadın Çalışan Sayısı**  **(Ankara)** | **Ankara İlinde Çalışan Kadınların Türkiye Geneline**  **Oranı (%)** |
| **Kadın Öğretmen** | 445.043 | 38.224 | 8,59 |
|  |  |  |  |
| **Kadın Hemşire** | 89.314 | 12.021 | 13,46 |
|  |  |  |  |
| **Kadın Bankacı** | 21.581 | 4.130 | 19,14 |
|  |  |  |  |
| **Toplam** | 555.938 | 54.375 | 9,78 |

Kaynak: MEB 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı İstatistikleri, TBB 2012 Ekim- Aralık Raporu, Sağlık Bakanlığı 2011 Sağlık İstatistikleri

Tablo 1’e bakıldığında kadın öğretmen sayısının Türkiye genelinde 445.043, Ankara’da ise 38.224 olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde 89.314 hemşire görev yaparken Ankara’da 12.021 hemşire çalışmaktadır. Türkiye’de hemşirelerin neredeyse tamamının kadın olduğu bilinmektedir. Türkiye Bankalar Birliği (TBB) 2012 Ekim-Aralık verilerine göre kamu bankalarında çalışan kadın sayısı 21.581 iken Ankara’daki kamu bankalarında 4.130 kadın çalışmaktadır. Ankara’da çalışan kadınların Türkiye geneline oranı kadın öğretmenler %8,59, kadın hemşireler %13,46 ve kadın bankacılar ise %19,14’tür. Ankara’da görev yapan bu üç meslek grubuna ait kadın çalışanların oranı % 9,78’dir.

Bu çalışmada, eğitim, bankacılık ve sağlık sektörlerindeki kadınların yönetim ve denetim boyutuna ilişkin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Kadın öğretmenlerin yönetim ve denetim boyutuna ilişkin iş doyum düzeyleriyle hemşire ve bankacı kadınların iş doyumları farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın amacı ve problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kadınların yönetim ve denetim boyutunda iş doyum düzeyleri nedir?
2. Kadınların çalıştığı sektöre göre yönetim ve denetim boyutunda iş doyum düzeyleri nedir?
3. Kadınların, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma süresi, meslek, çalışılan ilçe ve çocuk sayısına göre iş doyum düzeyleri farklı mıdır?

Çalışmanın planlama, araştırma, verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir:

1. Anket uygulamasının öncesinde yeterli sayıda kişiye pilot uygulama yapılmıştır.

2.Anket uygulanan kişilerin verdiği cevaplar sadece kendi kanılarını yansıtmaktadır.

1. Kadın öğretmen, hemşire ve bankacıların iş doyumları farklılık göstermektedir. Araştırmaya, Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerindeki kamuya ait ilk ve orta dereceli okullarda çalışan kadın öğretmenler, devlet hastanelerinde görev yapan hemşireler ve üç kamu bankasında çalışan bankacılar dâhil edilmiştir.

**YÖNTEM**

**Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, araştırma problemine ilişkin veri toplama, analiz ve yorum süreçlerinin sayısallaştırılmasını içeren bir yaklaşım olan nicel desen kullanılmıştır (Özdemir, 2018). Bu araştırmada üç meslek grubunda yer alan kadınların iş doyum düzeyleri karşılaştırılacağı için araştırmanın amacı doğrultusunda bir konudaki mevcut durumu araştırmayı ve belirlemeyi hedefleyen betimsel yöntem kullanılmıştır.

**Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni olarak Ankara ili belirlenmiştir. Çalışmada üç tane grup, kadın öğretmenler, hemşireler ve bankacılar bulunduğundan araştırmada tabakalı örnekleme türü kullanılmıştır. Bir örneklemin ortalaması evren ortalamasına ne kadar yakınsa örneklem o kadar güvenilirdir. Örneklemden hesaplanan ortalamanın, parametreye yakınlığı arttıkça güvenilirliği de artar (Kaptan, 1983). Evreni 54.375 kişi oluşturmaktadır. +/- 0.05 örneklem hatasıyla 54.375 kişi için araştırmada uygulanacak olan anketin en az 383 kişi tarafından yapılması yeterli olmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Çalışmanın örneklemi, Ankara’nın Çankaya ve Altındağ ilçelerine bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 284 kadın öğretmen, devlet hastanelerinde çalışan 91 hemşire ve kamu bankalarına ait şubelerde çalışan 29 kadın bankacı olmak üzere 404 kişiden oluşmaktadır. Bu sayılar öğretmen, hemşire ve bankacıların evren içerisindeki oranları dikkate alınarak tespit edilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Türkiye Bankalar Birliği’nin yayınladığı verilerden, çeşitli istatistiklerden, yazılı metinlerden ve anketler yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı daha önce kullanılan anketlerden yola çıkılarak bu araştırmanın içeriğine ve kapsamına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket kendi içerisinde kişisel değişkenler ve iş doyumu ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi bölümünde yedi soru bulunmaktadır. Anketin asıl uygulaması yapılmadan önce 38 maddeden oluşan anket 60 kişiye uygulanarak bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Anketin iç güvenirliğine SPSS 16 programında Cronbach Alfa analizi ile bakılmıştır. Pilot uygulama için yapılan analizde güvenirlik oranı % 65,4 çıkmıştır. Bu oranın yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenirlik sağlamadığı görüldüğünden 38 maddeden oluşan ankette güvenirlik değerleri 0,20’nin altında olan dokuz madde çıkarılarak 29 madde üzerinden güvenirlik analizi tekrar yapılmıştır ve Cronbach Alfa güvenirliği 88,9 olarak bulunmuştur. Bu sonuç maddelerin iç güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın içeriğiyle benzerlik gösteren farklı meslek gruplarının iş doyumlarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın dış güvenirliği bakımından farklı alanlarda da benzer çalışmaların yapılması için araştırmanın aşamaları detaylı olarak anlatılmıştır. Ankete cevapların 5’li Likert ölçeğine göre “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenerek verilmesi istenilmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Örneklemin seçileceği Altındağ ve Çankaya ilçelerinde 20 okulda görev yapan 330 öğretmene, on iki devlet hastanesinde çalışan 115 hemşireye, on altı banka şubesindeki 65 kadın çalışana anket dağıtılmıştır. Ancak dağıtılan 510 anketin 430 tanesi geri alınabilmiştir. Çok fazla sorunun boş bırakıldığı, hep aynı cevabın verildiği anketler değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Araştırmada toplanan anketlerden sadece 404 tanesi analiz edilmiştir. Yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma süresi, meslek, çalışılan ilçe ve çocuk sayısı gibi kişisel değişkenler anketin birinci bölümünü oluştururken ikinci bölümde kadın öğretmen, hemşire ve bankacıların yönetim ve denetim boyutunda iş doyum düzeyleri analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın temelini eğitimli, meslek sahibi kadınların en yoğun olarak çalıştığı üç meslek grubu olan öğretmenlik, hemşirelik ve bankacılıktan hangi meslek grubunda çalışan kadınların daha yüksek iş doyum düzeyine sahip olduğunu ölçmek oluşturmaktadır.

**BULGULAR**

İstatistiksel değerlendirmeye 404 anket alınmıştır. Örneklemde yer alan kadın öğretmen, hemşire ve bankacılara ilişkin yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma süresi, meslek, çalışılan ilçe ve çocuk sayısı gibi kişisel değişkenlere ait bulgulara aşağıdaki Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2:** Katılımcıların Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  | |  | |  |  | |  | |
| **Yaş** | | | Öğretmen | | Hemşire | |  |  | | Bankacı | |
|  | | | % | | n | | % | n | | % | |
|  |  | | 0,4 | | 14 | | 15,4 | 1 | | 3,5 | |
| **25 ve altı** | | |
| **26 – 30** | | | | 7,8 | | 22 | 24,2 | | 10 | | 34,5 |
| **31 – 35** | | | | 10,9 | | 16 | 17,6 | | 6 | | 20,7 |
| **36 – 40** | | | | 14,4 | | 19 | 20,9 | | 8 | | 27,6 |
| **41 ve üzeri** | | | | 66,6 | | 20 | 21,9 | | 4 | | 13,8 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |
| **Medeni Durum** | | | |  | |  |  | |  | |  |
|  | | | | 29,9 | | 37 | 40,7 | | 15 | | 51,3 |
| **Evli** | | | |
| **Bekâr** | | | | 70,1 | | 54 | 59, 3 | | 14 | | 48,2 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |
| **Öğrenim Durumu** | | | |  | |  |  | |  | |  |
|  | | | | 0,4 | | 12 | 13,2 | | 1 | | 3,4 |
| **Lise** | | | |
| **Ön Lisans** | | | | 13,4 | | 35 | 38,5 | | 5 | | 17,2 |
| **Lisans** | | | | 75,4 | | 42 | 46,1 | | 12 | | 13,2 |
| **Yüksek Lisans** | | | | 10,6 | | 0 | 0 | | 9 | | 31,0 |
| **Doktora** | | | | 0,4 | | 2 | 2,2 | | 2 | | 6,9 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |
| **Çalışma Süresi** | | | |  | |  |  | |  | |  |
|  | | | | 6,0 | | 23 | 25,3 | | 8 | | 27,6 |
| **1 – 5 yıl** | | | |
| **6 – 10 yıl** | | | | 12,0 | | 20 | 22,0 | | 8 | | 27,6 |
| **11 – 15 yıl** | | | | 24,3 | | 14 | 15,4 | | 5 | | 17,2 |
| **16 – 20 yıl** | | | | 9,1 | | 13 | 14,3 | | 5 | | 17,2 |
| **21 yıl ve üzeri** | | | | 48,6 | | 21 | 23,1 | | 3 | | 10,4 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |
| **Çalışılan İlçe** | | | |  | |  |  | |  | |  |
|  | | | | 59,5 | | 66 | 72,5 | | 10 | | 34,5 |
| **Altındağ** | | | |
| **Çankaya** | | | | 40,5 | | 25 | 27,5 | | 19 | | 65,5 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |
| **Çocuk Sayısı** | | | |  | |  |  | |  | |  |
| **Yok** | | | |  | |  |  | |  | |  |
| **1** | | | | 47,9 | | 38 | 41,8 | | 9 | | 31,0 |
| **2** | | | | 22,2 | | 15 | 16,5 | | 3 | | 10,3 |
| **3 ve daha fazla** | | | | 3,5 | | 1 | 1,1 | | 1 | | 3,5 |
| **Toplam** | | | | 100,0 | | 91 | 100,0 | | 29 | | 100,0 |

Katılımcılardan kadın öğretmenlerin % 66, 6 gibi çok önemli bir bölümünün 40 yaş üstü olduğu görülmektedir. Hemşirelerde ise yaşlar daha dengeli bir dağılım göstermektedir. Bankacılarda 26-30 yaş grubunda %34,5’lik bir oranla daha fazla kişinin olduğu ortaya çıkmıştır. Üç meslek grubunun yaş aralıklarına dağılımları birbirine çok benzememektedir. Medeni durum için sadece evli ve bekâr şıkkı verilmiştir. Boşanmış ya da dul olanlar da bekâr şıkkını işaretleyeceğinden sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Verilere göre ankete katılan öğretmenlerin % 29,9’u evli, % 70,1’i bekârdır. Hemşirelerin de % 59,3 ‘ü bekâr, % 40,7’si evlidir. Kadın bankacıların medeni durumuna ilişkin dağılımı birbirine yakın olup %51,7’si evli, %48,3’ü bekârdır.

Öğretmenlerin % 75,4’ü üniversite lisans mezunuyken, bankacıların % 41,37’i lisans mezunu, %31,03 yüksek lisans mezunu olup % 6,9’u doktora eğitimi almıştır. Hemşirelerin % 38,5’i ön lisans, % 46,1’i lisans eğitimi almıştır. Kadın hemşirelerden yüksek lisans yapan olmamıştır.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 48,6’sının 20 yılın üzerinde çalışma deneyimi bulunmaktadır. Hemşirelerin çalışma sürelerinin birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin % 59,5’i Altındağ ilçesinde görev yaparken % 40,5’i ise Çankaya ilçesinde görev yapmaktadır. Altındağ ilçesinde 11 devlet hastanesi, Çankaya ilçesinde ise sadece 4 tane devlet hastanesi olduğundan hemşirelerin % 72,5’i Altındağ ilçesinde, % 27,5’i Çankaya ilçesindeki devlet hastanelerinde çalışmaktadır. Banka şubelerinde ise hastanelerle ilgili durumun tam tersi bulunmaktadır. Bankacıların % 65,5’i Çankaya ilçesinde çalışırken, % 34,5’i Altındağ ilçesinde çalışmaktadır.

Öğretmenlerin % 26,4’ünün, hemşirelerin % 40,7’sinin, bankacıların ise % 55,2’sinin çocuğu yoktur. Üç ve daha fazla çocuğu olanların oranın düşük (3,5) olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda mesleklerin iş doyumlarına ilişkin ortalama, derece ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 3.** Mesleklerin iş doyumlarına ilişkin ortalama, derece ve standart sapmaları

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Meslek** | **N** |  | **Derecesi** | **Std. Sapma** |
| **Öğretmen** | 284 | 3,59 | Yüksek | 0,47 |
| **Hemşire** | 91 | 3,35 | Orta | 0,57 |
| **Bankacı** | 29 | 3,57 | Yüksek | 0,40 |
| **Toplam** | 404 | 3,53 | Yüksek | 0,50 |



Tablo 3 incelediğinde üç mesleğin iş doyum düzeyleri arasında ciddi bir farklılık olmamakla birlikte iş doyum düzeyi en yüksek olan meslek grubu olarak öğretmenler (3,59) görünmektedir. İkinci sırada bankacılar (3,57), üçüncü sırada ise hemşireler (3,35) yer almaktadır. Anova tek yönlü varyans analizi gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirmekte ve farkın hangi ikili grup/gruplardan kaynaklandığına ilişkin bilgi vermemektedir. Bu sebeple Tukey testi yapılmıştır. Meslekler arasındaki farklılık düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir. Yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlılık olup olmadığını P değeri göstermektedir. P değeri 0,05'in altında bir değer almış ise karşılaştırma sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu anlamına gelmektedir.

**Tablo 4.** Mesleklerin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki Farklılık

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Meslek** | **Meslek** | **Ortalama** | **Std.** | **P** | **% 95 Güven Aralığı** | |
|  |  | **Fark** | **Sapma** |  | Alt sınır | Üst sınır |
| **Öğretmen Hemşire** | | 0,24483 | 0,05947 | 0,000 | 0,1049 | 0,3847 |
|  | **Bankacı** | 0,01826 | 0,09624 | 0,980 | 0,2081 | 0,2447 |
|  | |  |  |  |  |  |
| **Hemşire Öğretmen** | | 0,24483 | 0,05947 | 0,000 | 0,3847 | 0,1049 |
|  | **Bankacı** | 0,22657 | 0,10528 | 0,081 | 0,4742 | 0,0211 |
|  | |  |  |  |  |  |
| **Bankacı Öğretmen** | | 0,01826 | 0,09624 | 0,980 | 0,2447 | 0,2081 |
|  | **Hemşire** | 0,22657 | 0,10528 | 0,081 | 0,0211 | 0,4742 |
|  |  |  |  |  |  |  |

Tablo 4’te öğretmen ve hemşirelerin iş doyum düzeyleri P değeri 0,005’ten küçük olduğu için bu iki grubun arasında bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen ve bankacılar arasında ise önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Bankacı ve hemşire gruplarına ilişkin p değeri 0,081 çıkmış ve anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

**Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmada uygulanmak üzere hazırlanan anketteki maddelere katılma dereceleri şöyle ifade edilmiştir: kesinlikle katılıyorum (çok yüksek), katılıyorum (yüksek), kararsızım (orta), katılmıyorum (düşük) ve kesinlikle katılmıyorum (çok düşük). Ortalama değer 5’e yaklaştıkça iş doyumunun yüksek, 1’e yaklaştıkça ise iş doyumunun düşük olduğu anlamı çıkmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi, “ Kadınların yönetim ve denetim boyutunda iş doyum düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda yönetim ve denetim boyutunda kadınların doyum düzeylerine ilişkin ortalamalar ve doyum dereceleri verilmiştir.

**Tablo 5**.İş Doyumunun Yönetim ve Denetim Boyutuna İlişkin Bulgular

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Soru No** | **“Yönetim ve Denetim “ Boyutu** |  | **Derecesi** |
| **19** | Görevimle ilgili bilgilendirme ve duyurular açık ve net olarak bana zamanında yapılıyor. | 2,7 | Orta |
| **21** | Karşılaştığım sorunların giderilmesinde, yöneticiler ellerinden geleni yapıyorlar. | 3,1 | Orta |
| **24** | Kurumumda çalışan yöneticilerin görevlerini gereğince yaptıklarına inanıyorum. | 2,8 | Orta |
| **26** | Yöneticilerimin bana değer verdiğine inanıyorum. | 2,7 | Orta |
| **30** | Kurumumu ilgilendiren kararlar alınırken amirlerim, benim de fikrimi alır. | 4,2 | Yüksek |
|  | Genel Ortalama | 3,1 | Orta |



Her üç meslek grubuna ait kadınların yönetim ve denetim boyutunda genel memnuniyet düzeyleri 3,1 ile orta derece çıkmıştır. Bu boyutta yer alan hiçbir soruda memnuniyet düzeyi çok yüksek ya da düşük çıkmamıştır. Memnuniyetin en yüksek olduğu konu kurumu ilgilendiren kararlar konusunda çalışanların fikrinin alınmasıdır. En düşük değeri alan iki madde ise duyuruların zamanda yapılması ve çalışanların kendilerine değer verilmesiyle ilgili olan maddelerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kadınların çalıştığı sektöre göre ”yönetim ve denetim” boyutunda iş doyum düzeyleri nedir?” olarak ifade edilmiştir. Tablo 6’da eğitim, sağlık ve bankacılık sektörlerinde çalışan kadınların iş doyum düzeyleri ortaya konmuştur.

**Tablo 6.** Sektörlere Göre Kadınların Yönetim ve Denetim Boyutunda İş Doyum Düzeyleri

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Eğitim** | **Sağlık** | **Bankacılık** | **Ortalama** |
|  |  |  |  |  |
| **Katılımcı (N)** | 284 | 91 | 29 | 404 |
|  |  |  |  |  |
| **İş Doyum Düzeyi** | 3,1 | 2,9 | 3,3 | 3,1 |
|  |  |  |  |  |
| **İş Doyum Yüzdesi ( %)** | 62 | 58 | 66 | 62 |
|  |  |  |  |  |

Tablo 6’ya göre iş doyum düzeyi en düşük grubun hemşireler olduğu görülmektedir. Öğretmenler 3,1 değeriyle iş doyum düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Her ne kadar bankacılar 3,3 değer ile iş doyum düzeyi en yüksek grup olsa da üç grubun iş doyum düzeyleri arasında çok büyük bir farklılık bulunmamaktadır. Mesleklerin yönetim ve denetim boyutunda iş doyum yüzdeleri bankacılar % 66, öğretmenler %62, hemşireler ise % 58’dir. Genel iş doyumunda öğretmenler iş doyum düzeyleri en yüksek grup iken yönetim ve denetim boyutunda iş doyum düzeyi en yüksek grup bankacılar olmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Kadınların, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma süreleri, mesleklerine, çalışılan ilçe ve çocuklarının sayısına göre iş doyum düzeyleri farklı mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Kadın çalışanların kişisel değişkenlere göre iş doyum düzeyinin farklı olup olmadığı Anova tek yönlü varyans analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Anova tablosunda p değeri 0,005’den küçük olduğunda, “ %95 güvenle grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir farklılık vardır " denilebilir. Tablo 7’de kişisel değişkenlerin iş doyumunun yönetim ve denetim boyutuna etki edip etmediği incelenmiş ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Kadın Çalışanlarda Kişisel Değişkenlere Göre İş Doyum Düzeyleri

**Anova**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Kişisel**  **Değişken** | | **Değişim**  **Kaynağı** | **Karelerinin**  **Toplamı** | **Serbestlik**  **Derecesi**  **(df)** | **Karelerinin**  **Ortalaması** | | **F** | **Anlamlılık**  **(p)** |
|  |  |
| **Yaş** | | Gruplar arası | 9,119 | 4 | 2,280 |  | 3,021 | 0,018 |
|  |  | Gruplar içi | 301,084 | 399 | 0,755 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| Medeni Durum | | Gruplar arası | 0,124 | 1 | 0,124 |  | 0,161 | 0,688 |
| Gruplar içi | 310,079 | 402 | 0,771 |  |  |  |
| Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| **Öğrenim** | | Gruplar arası | 4,606 | 4 | 1,151 |  | 1,503 | 0,200 |
|  | | Gruplar içi | 305,597 | 399 | 0,766 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| **Çalışma** | | Gruplar arası | 7,056 | 4 | 1,764 |  | 2,322 | 0,056 |
|  |  | Gruplar içi | 303,147 | 399 | 0,760 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| **Meslek** | | Gruplar arası | 5,797 | 2 | 2,899 |  | 3,818 | 0,023 |
|  |  | Gruplar içi | 304,406 | 401 | 0,759 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| **Çalışılan** | | Gruplar arası | 0,384 | 1 | 0,384 |  | 0,498 | 0,481 |
|  | | Gruplar içi | 309,819 | 402 | 0,771 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |
| **Çocuk** | | Gruplar arası | 6,107 | 3 | 2,026 |  | 2,678 | 0,047 |
|  | | Gruplar içi | 304,096 | 400 | 0,760 |  |  |  |
|  |  | Toplam | 310,203 | 403 |  |  |  |  |

Tablo 7’deki p değerlerine bakıldığında bütün kişisel değişkenlere ait değerlerin 0,005’ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, kişisel değişkenlerin iş doyumunun yönetim ve denetim boyutuna etki etmediği anlaşılmaktadır.

**SONUÇLAR VE TARTIŞMA**

Bankacılık, eğitim ve sağlık sektöründe iş doyumunu ölçmek üzere çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar sadece kadın çalışanlar üzerine yapılmamıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında nicel anlamda en büyük grubu oluşturan öğretmenlerle ilgili diğer araştırmalara bakacak olursak Keefer (2007) çalışmasında günümüzde okul yöneticilerinin ilgilenmek durumunda oldukları alanların başında öğretmenlerin iş doyumunun geldiğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında önemli bir ilişki bulunduğunu, özellikle okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışı öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği ifade edilmiştir. Bu çalışmada yönetim ve denetim boyutuyla ilgili ifadelere katılma düzeyleri yöneticilerin iş doyumunu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bankacılık sektöründe, Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü personelinin genel iş doyumu üzerine yapılan çalışmada iş doyumu boyutlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yönetim boyutunda memnuniyetsizlik varken, denetim boyutunda bir memnuniyet olduğu anlaşılmıştır (Sun, 2002). Sun’un yaptığı çalışmada yönetim ve denetim ayrı ayrı ele alınırken bu çalışmada “yönetim ve denetim” boyutu birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmada ise söz konusu boyutta % 62 düzeyinde bir memnuniyet bulgusuna ulaşılmıştır.

Slovenya’daki hastanelerde çalışan hemşirelerin iş doyumları ve iş doyumlarını etkileyen faktörler üzerine yapılan bir çalışmada, hemşirelerin iş doyumları orta düzeyde çıkmıştır. Araştırmada başhemşire pozisyonunda çalışan hemşirelerin diğer hemşirelere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. İş doyumunun en düşük olduğu boyutlar, ücret, takdir, karar alma sürecine katılma, terfi koşulları, çalışma koşulları ve liderliktir. (Lorber & Savič, 2012). İki çalışmada benzer husus iş doyum düzeylerinin orta düzey olması ancak yönetim ve denetim boyutunda yer alan “Kurumumu ilgilendiren kararlar alınırken amirlerim, benim de fikrimi alır” maddesi 4,2 ortalama alarak karar alma sürecine katılma bakımından farklılık arz etmektedir.

Eğitim, sağlık ve bankacılık sektöründe çalışan sadece kadınların iş doyumlarının karşılaştırıldığı bu araştırmaya ait dikkat çeken sonuçlar şöyle ifade edilebilir: Kişisel değişkenlere ait sonuçlara bakıldığında, bankacılık sektöründe daha fazla genç kadının çalıştığı ortaya çıkmaktadır. Bu da kadınların özellikle son yıllarda bu sektörü daha fazla tercih ettiğini göstermektedir. Eğitim düzeyi en düşük grup olan hemşireler iken öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Bankacılar ise en eğitimli kadın çalışan grubudur. Yaşla doğru orantılı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdemi 20 yıldan fazladır. Özaydın ve Özdemir (2014) çalışmalarında personelin çalışma süresi arttıkça ortaya çıkan unvan, ücret, sosyal statü, otorite ve benzeri hususlardaki artışının, yıllar geçtikçe işin yapılışının öğrenilmesinin ve işe uyumun artmasının da iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada mesleki kıdemin iş doyumu üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hastane ve bankacıların dağılımı sebebiyle hemşirelerin çoğunluğu Altındağ ilçesinde çalışırken, bankacıların da büyük çoğunluğu Çankaya ilçesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 26,4’ünün, hemşirelerin % 40,7’sinin, bankacıların % 55,2’sinin çocuğu yoktur. Üç ve daha fazla çocuğu olanların oranı öğretmenlerde % 3,5, hemşirelerde % 1,1, bankacılarda ise % 3,5’tir. Yönetim ve denetim boyutunda her üç gruba ait memnuniyet düzeyi 3,1 ile orta düzey çıkmıştır. Üç meslek grubunun memnuniyet düzeyleri karşılaştırıldığında doyum düzeyi en düşük kadın çalışanlar hemşirelerdir (2,9). Öğretmenlerin doyum düzeyi (3,1) iken en memnun grup bankacılardır (3,3). Ancak üç grubun da memnuniyet düzeyi yüksek değildir ve aralarında büyük farklılıklar yoktur. Kişisel değişkenlerin iş doyumuna etki edip etmediğine bakılmıştır. Yapılan analizlerde hiçbir kişisel değişkenin iş doyumuna etki etmediği görülmüştür. Kişisel değişkenlerle ilgili bulgular bakımından benzerlik gösteren bir çalışma da Ankara ilinde rehber öğretmenler üzerine yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında cinsiyet, öğrenim seviyesi ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Kağan, 2010).

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler getirilmiştir. Çalışanların yönetim ve denetim boyutuna ait bütün ifadelere katılma düzeyleri “Kurumumu ilgilendiren kararlar alınırken amirlerim, benim de fikrimi alır” ifadesi hariç “kararsızım” yönünde çıkarken genel memnuniyet düzeyi 3,1’dir. Bu bağlamda, çalışanların iş doyumu sağlanması için örgütlere bir takım sorumluluklar düşmektedir. Çalışanlar başarılı olursa, örgütler de başarılı olur. İş doyumuna etki eden faktörleri dikkate alınmalı, iş doyumu için her türlü koşul oluşturulmaya çalışılmalıdır. Çağdaş yöneticilerin, iş doyumunun sağlanması hususunda gerekli koşulları sağlamaları ve en önemlisi önyargılardan kurtulmaları gerekmektedir. Yöneticilerin, çalışanların ekonomik, sosyo-psikolojik beklenti ve gereksinimlerini dikkate almaları iş doyumunun sağlanmasında önemli bir adımdır.

Kadın çalışanlar, çalışanların sorunlarının giderilmesi konusunda yöneticilerin yeterince destek olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun giderilmesi için, yöneticiler çalışanların isteklerini ve işlerinden memnun olup olmadıklarını, şikâyetlerini, önerilerini öğrenmek amacıyla araştırma ve geliştirme anketleri uygulamalıdır. Böylelikle, yöneticiler örgütün aksayan yönlerini tespit edip çözümler getirilebilir, ayrıca çalışanların iş doyumlarını artırmak için tedbirler alabilirler. “Yöneticilerin bana değer verdiğine inanıyorum” maddesine çalışanların verdiği yanıtlardan (2,7), çalışanların kendilerine yeterince değer verilmediğini düşündükleri görülmektedir. Bu sebeple, yöneticiler çalışanlarına değer verdiğini göstermelidir. İşleriyle ilgili bilgilendirme ve duyuruların zamanında ve net olarak yapılmasıyla ilgili çalışanlar arasındaki memnuniyet düzeyinin 2,7 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki memnuniyet düzeyini artırmak için çalışanlara görevleriyle ilgili bilgilendirme ve duyurular açık, net ve zamanında yapılmalıdır.

Her mesleğin avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Bu sebeple, farklı meslekleri icra eden kişilerin de iş doyum düzeyleri mesleğin özelliklerine, çalışma koşullarına, sağladığı olanaklara göre değişkenlik göstermektedir. Ancak, her meslek toplum için önemlidir ve o mesleği yapan kişilerin iş doyumlarının yüksek olması hem bireyler hem de toplum açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle yöneticiler çalışanların iş doyumlarını artırmaya yönelik politika ve uygulamalar geliştirmelidir.

**KAYNAKÇA**

Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma* *merkezlerinde görevli* *rehber* *öğretmenlerin iş* *doyum düzeylerinin* *değerlendirilmesi (*Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Akşit, A. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare* *Dergisi, 467,* 31-51.

Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi*, *3*(2), 135-153.

Best, E. E. (2006). *Job satisfaction of teachers in Krishna primary and secondary schools* (Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill).

Burris, V. (1983). The social and political consequences of over education. *American Sociological Review*, *48*(4), 454-467.

Ataklı, A., Dikmentaş, E., ve Altınışık, S. (2004). Üniversite hastanelerinde çalışan yönetici ve klinik sekreterlerinin iş doyumu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, *6*(2).

Can, H. (2005)*. Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Çimen, M., ve Şahin, İ. (2000). Bir kurumda çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyinin belirlenmesi.

*Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, *5*(4), 53-67.

Çitçi, O. (1982) *Kadın Sorunu ve Türkiye’de Kamu Görevlisi Kadınlar*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Derin, N. (2007) *Devlet hastanelerinde* *çalışan* *sağlık* *personelinin iş* *doyum düzeyleri ve* *etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir)

Emhan, A. ve Gök, R. (2011). Bankacılık sektöründe personel memnuniyeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* 157-174.

Ergenç, A. (1982). *İş* *doyumunun belirleyicileri olarak beklenti,* *algılama tutarsızlığı ve çalışma* *değerleri.*

Yönetim Psikolojisi Ulusal Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Eroğlu, F. (2006). *Davranış* *Bilimleri*. İstanbul: Beta.

Eyüboğlu, A., Özar Ş. ve Tanrıöver H. (2000). *Kentlerde kadınların iş yaşamına katılım sorunlarının sosyo-ekonomik ve kültürel boyutları.* Ankara:Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel MüdürlüğüYayınları.

Fidan, F., İşçi, Ö., ve Yılmaz, T. (2006). Kadın Mesleği Kavramı: Anlamlılığı ve İçeriği. <https://docplayer.biz.tr/3068363-Kadin-meslegi-kavrami-anlamliligi-ve-icerigi-yrd-doc-dr-fatma-fidan-sakarya-universitesi-iibf-sakarya-ffidan-sakarya-edu.html>adresinden erişilmiştir.

Garcia, B. J., Gargallo, C. A., Marzo, N. M., & Rivera, T. P. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, *20*(4), 279-288.

Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* *12*(1), 39-55.

Kaptan, S. (1983). *Bilimsel araştırma ve* *istatistik yöntemleri*. Ankara: Bilim.

Keefer, P. A. (2007). *Job satisfaction in union and nonunion public schools and its effect on academic* *achievement.* (Doctoral Dissertation) University of Phoenix, Phoenix.

KSGM, (2012). *Türkiye’de* *kadının* *durumu*. Ankara.

Lorber, M., & Skela-Savic, B. (2012) Job satisfaction of nurses and identifying factors of job satisfaction in Slovenian hospitals. *Croatian Medical Journal*, *53,* 263-270. <https://doi.org/10.3325/cmj.2012.53.263> adresinden edinilmiştir.

Luthans, F. (1992) *Organizational behavior*. McGraw-Hill, Inc.

Marvin, M. B. (2006). Teachers’ job satisfaction and mandatory computer use (Unpublished Dissertation Thesis ). Widene University, Chester.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Milli Eğitim* *İstatistikleri*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Milli Eğitim* *istatistikleri*. Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2017-2018/icerik/327>adresinden edinilmiştir.

Oshagbemi, T. (2000). Is length of service related to the level of job satisfaction? *International Journal of Social* *Economics*, *27*(3), 213-226.

Özaydın, M. M. ve Özdemir, Ö (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları* *Dergisi*, *6*(1), 251-281.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim* *yönetimi* *alanın* *temelleri ve* *çağdaş* *yönelimler*. Ankara: Anı.

Özsoy, A. ve İz, B. (2005). Toplumsal yapıda hemşirelerin konumu. *Toplum ve Hekim, 20*(4), 254-258.

Sağlık Bakanlığı, (2012). *Sağlık* *istatistikleri yıllığı.* Ankara: Semih Ofset.

Sağlık Bakanlığı, (2018). *Sağlık istatistikleri yıllığı.* Ankara: Kuban Matbaacılık Yayıncılık.

<https://www.saglik.gov.tr/TR,52696/saglik-istatistikleri-yilligi-2017-yayinlanmistir.html>adresinden edinilmiştir.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1986). *Psychology and industry today: An introduction to industrial and organizational psychology.* New York: McMillan.

Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: strategy for the study of attitudes*. Chicago: Rand Mc Nally.

Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences.* California: SAGE.

Sun, H.Ö. (2002). *İş* *doyumu* *üzerine bir* *araştırma.* Yeterlik Tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.

TBB, (2012). Banka, Çalışan ve Şube Bilgileri. [https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektorbilgileri/istatistiki-raporlar/59.](https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektorbilgileri/istatistiki-raporlar/59) adresinden edinilmiştir.

TBB, (2018). Banka, Çalışan ve Şube Bilgileri. <https://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/haziran--2018---banka,-calisan-ve-sube-bilgileri-/3709>adresinden edinilmiştir.

TEPAV, (2012). *İstihdam İzleme Bülteni*, 6. <https://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/1081>adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2013a). Hanehalkı İşgücü İstatistikleri. [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13549.](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13549) adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2013b). İstatistiklerle Kadın. [http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=gYq5cDlJSNKFJSLr1jMCyGStJghvg1MpJQ5jVvvnJ9CWKvwhTZJL!1839935601?id=13458.](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=gYq5cDlJSNKFJSLr1jMCyGStJghvg1MpJQ5jVvvnJ9CWKvwhTZJL!1839935601?id=13458) adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2014a). Hanehalkı İşgücü İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16010> adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2014b). İstatistiklerle Kadın. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619>adresinden edinilmiştir.

TÜİK, (2018). İstatistiklerle Kadın. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27594>adresinden edinilmiştir.

Türkiye Kamu-Sen, (2014). *Kamuda Kadın Kadın* *Komisyonları* *Raporu.* https://studylibtr.com/doc/590892/kamuda-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fan-kad%C4%B1nlar%C4%B1n-%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma-hayat%C4%B1nda---t%C3%BCrkiye-kam... adresinden edinilmiştir.

Urhan, B. ve Etiler, N. (2011). Sağlık sektöründe kadın emeğinin toplumsal cinsiyet açısından analizi. *Çalışma* *ve Toplum, 2,* 191-216.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı* *bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay

Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi.

*Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 1-18.

**GENEL YAZIM KURALLARI**

·       Dergimizde yayınlanan yazılarda ifade edilen görüşler yazarlarına aittir.

·       Bu dergide TUBA ve TÜBİTAK’ın yayın etiğine uygun yazılar yayınlanır.

·       Dergide yayınlanan çalışmaların telif hakları yazar tarafından dergiye devredilir.

.       Dergimize gönderilen makalelerin intihal yazılımı ile kontrolü yapılmaktadır.

**Yayınlanabilecek Yazı Türleri**

Bu dergide araştırma makalesi, olgu sunumu, derleme, çeviri, konferans bildirisi, kısa bildiri, editöre mektup, not, toplantı özeti, yasa incelemesi, karar incelemesi, kitap incelemesi, düzeltme, editoryal, biyografi, teknik not, tez özeti türünde çalışmalar yayınlanabilir.

**Yazıların Hazırlanması**

Derginin yayın dili Türkçedir. Makaleler İngilizce olarak da yayınlanabilir. Makale uzunluğu öz, anahtar sözcükler ve kaynakça dâhil 10 ila 20 sayfa (5000 ile 8000) sözcük arasında olmalıdır. Sayfa yapısı sağdan, soldan, üstten ve alttan 2,5 cm. olacaktır.

Yazılar aşağıdaki düzende olmalıdır.

a) **BAŞLIK** Türkçe ve İngilizce alt alta, 12 punto, tamamı büyük ve bold-koyu harflerle, sayfa ortalanarak yazılacaktır. Makale yayında satır aralığı 1,15 olacaktır. Başlık mümkün olduğunca kısa ve net olmalıdır. Alt başlıklar koyu ve sola dayalı olarak yazılmalıdır. Alt başlıklardan sonra paragraf boşluk bırakmadan başlayacaktır.

b) **YAZAR ADLARI** (koyu ve tamamı büyük harfle), *yazar adresleri* (italik ve küçük harfle) ile başvurulacak yazarın unvanı, kurumu e-posta adresi (ilk sayfanın sol alt kısmında), eğer dipnot bulunuyorsa birinci dipnotun öncesine yazılacaktır.

c) **ÖZ** (Türkçe ve İngilizce, 10 punto, sola dayalı, 150-200 sözcük arasında, satır aralığı:1olmalıdır. Makalenin amacı, kapsamı, yöntemi, bulgular, sonuçlar ve öneriler kısa ve öz birer cümle ile geçmiş zaman kipi kullanılarak verilmelidir. Öz bölümünde şekil, tablo, atıf ve referans bulunmaz.

d) ***Anahtar Kelimeler:*** (Türkçe ve İngilizce, 10 punto, italik, en fazla 5 kelime)

e) **GİRİŞ** (Amaç, Kapsam, Yöntem). Ana başlıktan sonra bir boş bırakılacaktır. Paragraf başlangıcı sola dayalı. Olacaktır. Paragraftan sonra 6k boşluk.

f) **YÖNTEM** (ana metin: evren-örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, çalışılan malzemeler, kullanılan yöntemler, tanımlamalar, verilerin analizi, işlem basamakları vb.)

g) **BULGULAR**

h) “**SONUÇLAR VE TARTIŞMA”** veya “**TARTIŞMA VE ÖNERİLER”**

ı) **KATKI BELİRTME /TEŞEKKÜR**

i) **AÇIKLAMA /NOT**

j) **KAYNAKÇA** (10 punto, paragraf arası 6k, asılı girinti, 1,25 cm)

k) **EKLER**

**Yazı karakteri**

Makaleler Microsoft Word Times New Roman karakterinde, 12 punto, 1,5 satır aralıklı olarak ve iki kenara dayalı şekilde yazılmalıdır. Tablo stili: Düz Tablo 2 olacaktır. Tablo adı 12 punto olacaktır. Örnek; “**Tablo 5:** Türkiye Mineral Kaynakları”

Tablo içeriği, nitel bulgularla kapsamındaki alıntılar ve dipnotlar için 10 punto kullanılmalıdır.

Dipnotlar, ilgili sayfanın sonuna sıralı numaralar hâlinde eklenmelidir.

**Referanslar**

Konu.……….. çerçevesinde değerlendirilebilir (Keyder, 1989)

Öniş’in (2005) iddiasına göre …….

Alıntılar ise yazar soyadı, makale/kitap yılı ve sayfa numarası olarak yazılır;

(Keyman, 2005:111) ya da (della Porta, 2010:195-205).

Bir yazarın birden fazla eseri kullanıldığında (Göle, 2002; 2010);

Bir yazarın aynı yılda yayınlanmış birden fazla eseri kullanıldığında (Tarrow, 1997a; 1997b);

Bir yazarın aynı yılda yayınlanmış birden fazla eseri sayfa numarası verilerek kullanıldığında:

(Smith, 2002a:195; Smith, 2002b:80)

Birden fazla yazarın çalışması referans olarak verildiğinde yıla göre sıralanır; (Tarrow, 1998; della Porta; 2002; Smith, 2010) (not: aynı yılda yayınlanmış, ikiden fazla çalışma kullanıldığında alfabetik sıralanır).

**KAYNAKÇA**

Kaynaklar 10 punto ve tek aralıklı olarak yazar soyadlarına göre sıraya konularak yazılmalı, APA 6 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir.

Yabancı Kaynaklar birden fazla yazarlı ise son yazarın soyadından önce ‘&’ yazılmalıdır.

Aynı yazarın birden fazla eseri kullanıldığında, yazarın (yazarların) çalışmaları kronolojik olarak eskiden yeniye doğru sıralanmalıdır.

Kitap ve dergi isimleri italik harfler kullanılarak yazılmalıdır.

**APA 6 Kurallarına göre “Kaynakça” örneği**

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education*(Doctoral dissertation). Retrieved from [http://www.ohiolink.edu/etd](http://www.ohiolink.edu/etd/) [Kurumsal Veritabanından Alınmış Doktora Tezi]

Atkıncı, H. (2001). *İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi*(Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversi- tesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale). [http://www.ohiolink.edu/etd](http://www.ohiolink.edu/etd/) adresinden edinilmiştir. [Türkçe Tez]

Aydın, F. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 10. sınıf coğrafya dersinde başarıya, tutuma ve motivasyona etkileri*(Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). [http://www.ohiolink.edu/etd](http://www.ohiolink.edu/etd/) adresinden edinilmiştir. [Türkçe Tez]

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master’s thesis). Available from ProOuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728) [Ticari Veritabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi]

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.*Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Türkçe Kitap]

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). Quantitative daha analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists. New York: Routledge. [İngilizce Kitap]

Bursal, M. ve Yiğit, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı ve materyal tasarımı özyeterlik inanışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*, 1073-1088. [Türkçe Makale]

Herbst-Damm, K. L., & Kulik, J. A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, *24*, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.2.225 [İngilizce Makale]

Gülgöz, S. (2005). Five factor theory and NEO-PI-R in Turkey. In J. Allik & R. R. McCrae (Eds.), *The five-factor model of personality across cultures*(pp. 175-196). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. [İngilizce Eser İçerisinde Bölüm]

Uysal, Ş. (1971). Metodoloji açısından Türkiye’de yapılan sosyolojik araştırmalar ve bir örnek köy araştırması. N. H. Fişek (Ed.), *Türkiye’de sosyal araştırmaların gelişimi*içinde (s.139-151). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. [Türkçe Eser İçerisinde Bölüm]

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005, Eylül). *Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi*. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul. [Türkçe Kongre Bildirisi]

Elektronik referanslarla ilgili daha fazla bilgi için <http://www.apastyle.org/elecsource.html> adresine bakabilirsiniz.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **SÜREKLİ MESKELİ EĞİTİM VE ÖĞRETİM DERGİSİ**  (JOURNAL of CONTINUOUS VOCATIONAL EDUCATION and TRAINING)  **EDİTÖRLÜĞÜNE**    **Konu:** Makale Teslim Tutanağı  Aşağıda başlığı verilen ve ekte tam metni sunulan makalemizin incelenerek uygun görülürse derginizdeyayımlanmasını istiyorum. Makalenin daha önce başka bir dergide yayımlanmadığını ya da yayımlanması için gönderilmediğini taahhüt eder, incelenerek yayımlanmasını kabul ettiğimi, telif yayım hakkını devredeceğimizi bildirir,  saygılarımla gereğini dilerim. ….. /…../2019 | | | | |
| **Makale Başlığı:** |  | | | |
| **Yazar Adı Soyadı** | **Unvanı** | **Kurumu** | **e-posta adresi** | **ORCID**  **numarası** |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
| **Birinci yazarın adı, soyadı ve imzası:** | | | | |

**GENERAL RULES**

* The views expressed in the articles published in this journal belong to the authors.
* In this journal, the publication ethics of TUBA and TUBITAK are accepted
* The articles submitted are checked with the plagiarism software.
* Copyrights of the works published in the journal are transferred to the journal by the author.

**Types of articles that can be published**

Research paper, case report, review, translation, conference paper, short notice, letter to the editor, note, meeting summary, law review, decision review, book review, correction, editorial, biography, news, news, image presentation, technical note , thesis abstract types can be published.

**Preparation of articles**

The language of publication is Turkish and/or English.

The articles should be prepared according to the order given below.

a) **TITLE** (Turkish and English), Times New Roman, normal, bold-dark, page centered, 12 font size

b) **AUTHOR NAMES** (in bold and all uppercase letters) and their addresses (in italics and lowercase letters) and the e-mail address of the author (in the lower left of the first page),

c) **ABSTRACT** (Turkish and English), should be between 150-200 words. Times New Roman, normal, 10 font size, 1 line spaced, blocked both side. In the abstract, the purpose, scope, method, findings, results and suggestions of the manuscript should be given with a short and concise sentence using the past tense. There are no figures, tables, references and references in the abstract section.

d) ***Keywords*** (Turkish and English, italic, max. 5 words)

e) **INTRODUCTION** (purpose, scope and method)

f) **MAIN TEXT** (universe-sample / study group, data collection tools, studied materials, definitions, constraints, methods used, analysis of data, process steps, etc.)

g) **FINDINGS / CONCLUSIONS** and **DISCUSSION** or **DISCUSSION AND SUGGESTIONS**

h) **ACKNOWLEDGMENT AND THANKS**

**I) NOTE / DESCRIPTION**

**J) RESOURCES**

**K) ATTACHMENTS**

**Article format**

The length of the article can be approximately 10-20 pages (including abstract, keywords and bibliography between 5000 and 8000 words).

Articles should be written in Microsoft Word, Times New Roman, 1,5 line spaced and blocked both sides.

For the text, 12 font size,

For the table content, citations within the scope of qualitative findings and footnotes should be used in 10 font size.

Subtitles should be written in bold and left-justified.

**Author Information**

If there is a footnote at the end of the first page, the title of the author should be written as a footnote after the (\*) sign before the first footnote.

**Disclosures**

Footnotes should be included in sequential numbers at the end of the page. Footnotes should be written in 10-point format, with 1 line spacing and justified.

**REFERENCES**

The subject…….can be evaluated within the framework of …… (KEYDER, 1989).

According to ÖNIŞ……………in (2005).

Quotations are written as author's surname, article / book year and page number; (Keyman

2005: 111) or (della Porta, 2010: 195-205).

When more than one author is used (GÖLE, 2002; 2010);

When more than one work of an author was published in the same year (TARROW, 1997a; 1997b);

When more than one work of an author is published in the same year, given the page number:

(SMITH, 2002a: 195; SMITH, 2002b: 80)

The work of more than one author is ranked by year when referenced; (TARROW, 1998; della PORTA; 2002; SMITH, 2010) (note: published in the same year, alphabetically ranked when more than two studies are used).

**RESOURCES**

References should be written in 9-point and single-spaced order according to author surnames and given in accordance with APA 6 (American Psychological Association) standards.

In case of more than one author, the last author's surname must be written after &

When more than one work of the same author is used, the work of the author (s) should be chronologically ordered.

The names of books and journals should be written in italics.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **To Editorial Board of**  **JOURNAL of CONTINUOUS VOCATIONAL EDUCATION and TRAINING**  I would like to publish my/our article under the title and attached to the full text in the appendix, if it is approved. I declare that the article has not been published in another journal before or has not been sent for publication. ….. /…../2019 | | |
| Article title |  | |
| Author’s Name, Surname, and the  Title Authority e-mail, ORCID number |  |  |
| Author’s Name, Surname, and the  Title Authority e-mail, ORCID number |  |  |
| Author’s Name, Surname, and the  Title Authority e-mail, ORCID number |  |  |
| Name, surname and signature of the first (contacting) author: |  |  |

1. Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, [gulsah@istanbul.edu.tr](mailto:gulsah@istanbul.edu.tr) ORCID:0000-0001-5725-0949 [↑](#footnote-ref-1)
2. Öğretmen Aslı Elgün Ceviz, MEB, [aslielgun\_88@hotmail.com](mailto:aslielgun_88@hotmail.com) ORCID:0000-0002-6448-1910

   \* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Birimi BEK-2017-25987 numaralı proje ile desteklenmiştir. [↑](#footnote-ref-2)
3. Mehmet Can Şahin, Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

   [mcsahin@cu.edu.tr](mailto:mcsahin@cu.edu.tr) Tel: +90-0322 338 66 88/2945 <http://orcid.org/0000-0002-3687-600X>

   Nihan Arslan Namlı, Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü [nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr](mailto:nihanarslannamli@egitim.cu.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0002-3687-600X> [↑](#footnote-ref-3)
4. Halil Bolat, Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi, [halil.bolat@gmail.com](mailto:halil.bolat@gmail.com) ORCID: 0000-0002-4726-5351 [↑](#footnote-ref-4)
5. Dr Gülendam Akgül, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, [gulendamakgl@gmail.com](mailto:gulendamakgl@gmail.com)

   ORCID:0000-0003-1648-3118

   Bu çalışma V. Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi’nde (ÜYEK2018) bildiri olarak sunulmuştur. [↑](#footnote-ref-5)
6. Sevda Kır Çelik, Bilim ve Sanat Merkezi, [sevdakcelik@gmail.com](mailto:sevdakcelik@gmail.com), ORCID: 0000-0002-6517-9983 [↑](#footnote-ref-6)
7. Prof. Dr. Songül Altınışık, TODAİE E. Öğrt. Üyesi**,** [songulaltinisik@yahoo.com](mailto:songulaltinisik@yahoo.com) ORCID:0000-0002-3861-3342 [↑](#footnote-ref-7)