

Ali Rıza Erdem - Hüseyin Kıran

İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre 4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen, Öğrenci Ve Velilerin Geribildirimleri 1-2

Özer Yener Avcı - Mustafa Durmuşçelebi

Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Öğrenci Tipi

Mustafa Çelikten - Mehmet Çanak

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sinizmleri Arasındaki İlişki

Salih Faik Gürbüz - Hasan Bozgeyikli

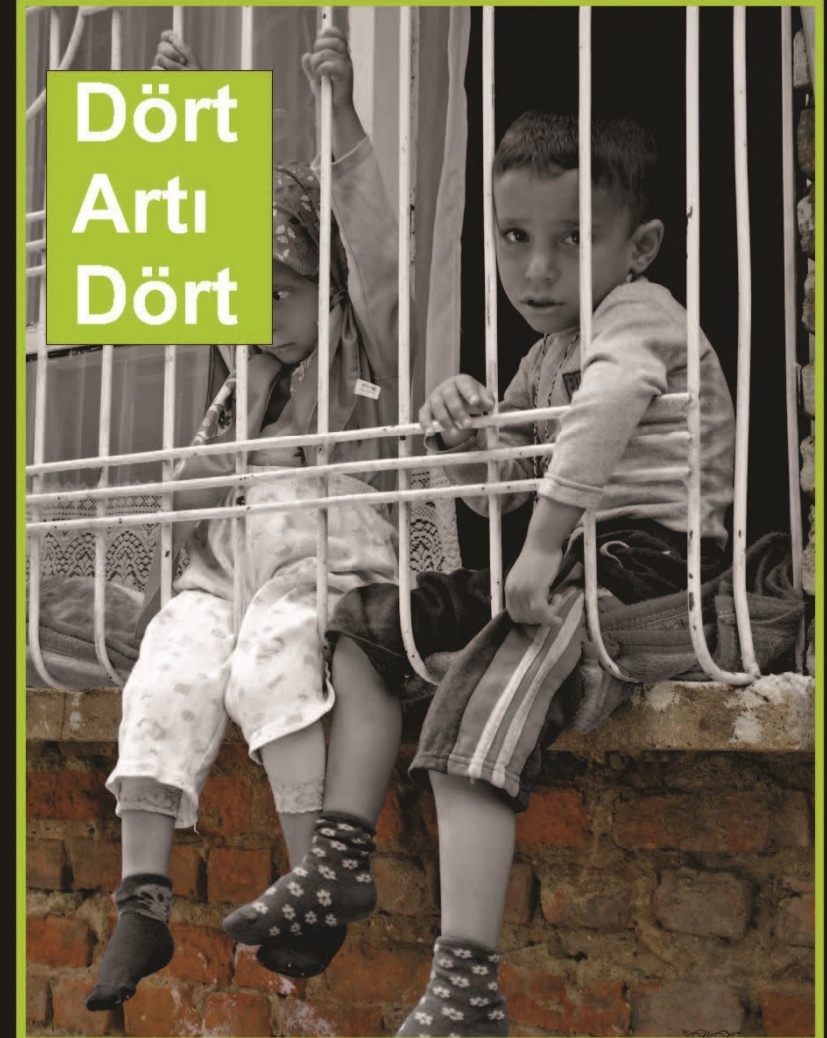
Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları

Hüseyin Doğan

Çağdaş Kariyer Karar Verme Yaklaşım ve Modellerinin İncelenmesi

Mehmet Taki Yılmaz - Şahin Kesici

Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi





Sayı - *Issue* - 6, 2014/1



Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi
Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies

Sayı Issue 6 • 2014/1

ISSN: 2146-5177

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Owner and General Director

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına

Emir Osmanoğlu

Editörler • Editors

Hasan Bozgeyikli • Susran Erkan Eroğlu

Hakem ve Danışma Kurulu • Advisory Board*

Yusuf Alper (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Musa Yavuz Alptekin (Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi), Mustafa Aykaç (Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi), Veysel Bozkurt (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Mehmet Bulut (Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı), Münir Dedeoğlu (Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Sevda Demirbilek (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi), Uğur Dolgun (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), Tefik Erdem (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Naci Gündoğan (Prof. Dr., Anadolu Üniv.), Tuncay Güloğlu (Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Deniz Kağrıoğlu (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Nuray Karaca (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Ersin Kavi (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Aşkın Keser (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Güray Kırpık (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Fatma Kocabaş (Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Türker Kurt (Dr., Gazi Üniversitesi), Verda Canbey Özgüler (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Mehmet Merve Özyayın (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Süleyman Özdemir (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), Zeki Parlak (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi), H.Yunus Taş (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Arif Yavuz (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), İbrahim Yenen Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Osman Yıldız (Dr., Hak İş), Engin Yıldırım (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi), Sayım Yorgun (Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Oğul Zengingönül (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi),

* Soyadına göre alfabetik sırada In alphabetical order

Genel Yayın Danışmanı

Ekrem Eraslan

Yayın Danışmanları

Yahya Düzenli, Şahin Ali Şen

Murat Kalem

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Yerel Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Haziran-June- 2014

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi 1401. Sok. 11/2

Balgat/ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.adamor.com.tr

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS, yılda iki sayı yayımlanan ulusal hakemli akademik bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

İçindekiler

- 7 *Ali Rıza Erdem – Hüseyin Kıran*
İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre 4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Geribildirimleri
- 22 *Özer Yener Avcı – Mustafa Durmuşçelebi*
Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Öğrenci Tipi
- 45 *Mustafa Çelikten – Mehmet Çanak*
Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sinizimleri Arasındaki İlişki
- 79 *Salih Faik Gürbüz – Hasan Bozgeyikli*
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları
- 100 *Hüseyin Doğan*
Çağdaş Kariyer Karar Verme Yaklaşım ve Modellerinin İncelenmesi
- 131 *Mehmet Taki Yılmaz – Şahin Kesici*
Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi

Contents

- 7 *Ali Rıza Erdem – Hüseyin Kıran*
According to Primary School Directors' Views Teachers', Students' and Parents' Feedbacks About 4+4+4 Education Model
- 22 *Özer Yener Avcı – Mustafa Durmuşçelebi*
Ideal Student Type According To Teachers' View
- 45 *Mustafa Çelikten – Mehmet Çanak*
Correlation Between The Organizational Commitment And Organizational Cynicism Of School Administrators
- 79 *Salih Faik Gürbüz – Hasan Bozgeyikli*
Self Efficacy Perceptions For Guidance And Psychological Counselling On Special Education Of The Counselors Working In Guidance And Research Centers
- 100 *Hüseyin Doğan*
Examination of Contemporary Career Decision Making Approaches and Models
- 131 *Mehmet Taki Yılmaz – Şahin Kesici*
The Effect of Perceived Parental Attitudes and Birth Order of University Students on the Development of Their Self-Compassion



Sayı – *Issue* - 6, 2014/1

İlkokul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre 4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen, Öğrenci Ve Velilerin Geribildirimleri¹⁻²

*

Ali Rıza Erdem* - Hüseyin Kıran**

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 değişikliğine yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geribildirimlerini ortaya koymaktır. Araştırma, Denizli merkezi ve ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Denizli il merkezinden 14 ilkökul, ilçelerinden ise her ilçeden 2 ilkökul olmak üzere 36, toplam 50 ilkökulda görev yapan 168 yönetici örnekleme alınmıştır. Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan "4+4+4 Modeline Yönelik İlkokul Yöneticileri İçin Açık Uçlu Yazılı Anket" kullanılmıştır. İlkokul yöneticilerine araştırma konusuyla ilgili 3 açık uçlu soru sorulmuştur. Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri seti araştırmacılar tarafından içerik analizine tabii tutulmuştur. İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline yönelik öğretmenlerin geribildirimleri % 68 "olumsuz" ve % 16 "olumlu", öğrencilerin geribildirimleri % 56 "olumsuz" ve % 19 "olumlu", velilerin geribildirimleri % 64 "olumsuz" ve % 17 "olumlu" dur.

Anahtar Kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, 4+4+4 eğitim modeli, ilkökul yöneticisi, öğretmen, öğretmen, veli

¹ Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen 2012ARŞ006 nolu ve Prof. Dr. Hüseyin KIRAN tarafından yürütülen "Türk Eğitim Sistemindeki 4+4+4 değişikliğinin ilk dört yılının sınıf öğretmenleri ve ilkökul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi (Denizli Örneği)" adlı araştırma projesinin bir bölümüdür.

² 22-24 Kasım 2013 tarihleri arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu" nda sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, E-Posta: arerdem@pau.edu.tr

** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, E-Posta: hkiran@pau.edu.tr

According to Primary School Directors' Views Teachers', Students' and Parents' Feedbacks About 4+4+4 Education Model

*

Abstract

The aim of this study was to express teachers', students' and parents' feedbacks about 4+4+4 education model based on primary school directors' views. The study was done in the city center and counties of Denizli. The sampling was consisted of 168 primary school directors from 50 primary schools in which 36 of them were from counties and 14 of them from city center. An open-ended questionnaire developed by researchers was used to collect the data. 3 open-ended questions were asked to primary school teachers in this questionnaire. Content analysis was used to analyze the qualitative data by the researchers. The results showed that 68% of teachers gave positive feedbacks about 4+4+4 model whereas 16 of them gave negative feedbacks. Additionally, 56% of students' feedbacks were negative whereas 19% of them were positive and 64% of parents' feedbacks were negative but 17% of them were positive.

Keywords: Turkish education system, 4+4+4 education model, primary school directors, teacher, student, parents

Giriş

Eğitim sistemleri toplumdaki bireylerin eğitim ihtiyaçlarını ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun istenilen nitelikte gerçekleştirilmesinde önemli bir etken de eğitim sisteminin paydaşlarıdır. Bu paydaşlar içerisinde öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticisi önemli bir yer tutmaktadır. Diğer bir açıdan da öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin eğitim sisteminin hedeflerini daha etkili gerçekleştirme adına yapılan değişiklikleri nasıl algıladığı da oldukça önemlidir. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemde görev alan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlik her toplumda görev ve sorumluluklarıyla önemli bir meslek olarak ele alınmıştır. Yeni bir toplumun oluşmasında hem öğretmene önemli bir rol verilmiş hem de onun toplum içindeki statüsü tanımlanmıştır. Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Yetim, Göktaş, 2004; Çelikten, Şanal, Yeni, 2005; Semerci, Demiralp, Koç, Kerimgil, 2009). Öğrenci, planlı öğretim yapan bir eğitim yerinde, önceden tasarlanan bir eğitim programının gerektirdiği öğrenme yaşantılarını belli bir sürede kazanmaya çalışan kişidir. Bu tanıma göre her kim ki yaşına bakılmaksızın planlı bir öğretim sürecinden geçiriliyorsa öğrencidir. Öğrenci diğer insanlar gibi biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlıktır. Öğrenci aynı zamanda toplum hayatının devamlılığı açısından gelecektir. Öğrenci anne ve babalar için biriciktir, her şeydir, üzerine titrenilendir. Öğrenci okul dediğimiz eğitim kurumlarının var olma nedenidir (Başaran, 2006; Erdem, 2008). Veliler (anne-baba) çocuğun kişiliğinin oluşmasında temel olan özdeşleşme modelleridir. Çocukların davranışları büyük ölçüde anne-babalar ile olan etkileşimlerine bağlıdır. Veliler (anne-baba) (a) çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan bireyler olmaları, (b) okulu tanıma, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetme, okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmesi, (c) geliştirilecek etkileşimin, hem çocuklar, hem de aileler açısından yararlı olması, (d) çocukların benlik algısını olumlu yönde etkileyecek olmaları nedenleriyle eğitim sisteminin önemli bir ögesidir (İnandı, 2008; Gülşen, Gökyer, 2011). Okul yöneticisi, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirildiği okulu insan gücü ve

madde kaynakları açısından etkili yönetme sorumluluğunu üstlenen kişidir. Okul müdürü, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen ve diğer çalışanları örgütler, emirler verir, işgörenlerin çalışmalarını yönlendirerek eşgüdüm sağlar ve aynı zamanda yapılan çalışmaları denetler. Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler giderek daha karmaşık bir hal almaktadır. Eğitim sistemine karşı olan yoğun isteklere yanıt vermek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmış; çok çeşitli olan görevlerine bazen formal, bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Günümüzde “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” beklenmektedir (Kaya. 1993; Karip, Köksal, 1999; Çelikten, 2004; Demirtaş, 2005).

Eğitim sistemleri ülkeden ülkeye değişiklikler gösterebilmektedir. Eğitim sistemlerindeki bu farklılıklar zorunlu eğitim süresinde de kendini göstermektedir. Özden (2005:154), eğitim sistemlerinin dünyanın hemen her yerinde toplumun gerisinde kaldığı konusunda eleştirildiğine vurgu yapmaktadır. Yakın tarihimiz mercek altına alındığında, ortalama 15 yıl gibi çok kısa süreler içinde bile zorunlu eğitim sürelerinde ve eğitim süresinin yıllara göre düzenlenmesinde de değişikliklerin yapıldığı dikkate değer bir durumdur. Bu değişikliklerin ülkemiz açısından olumlu ya da olumsuz olup olmadığı yıllardır tartışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1997 yılında uygulamaya konan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasını, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında 4+4+4 şeklinde 12 yıl kesintili eğitim uygulaması olarak değiştirmiştir. Bu uygulamaya ilkokulun 1. sınıfı ve ortaokulun 5. sınıfından başlamak üzere kademeli olarak geçiş yapılacaktır. İlgili sınıflara ait programların hazırlanmasına devam edilmektedir. İlgili düzenleme ile bazı derslerin adlarında değişikliğe gidilirken ortaokul sınıflarında 6 grupta toplam 21 seçmeli ders müfredata konmuştur. İlkokul sınıflarında seçmeli derslere yer verilmemiştir. Yapılan değişiklikle ilkokula başlama yaşı 1 yıl öne çekilerek, 60 ayını tamamlayan çocukların ilkokula başlaması söz konusu olmuştur. Genel itibarıyla bakıldığında, önceki 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasında yer alan müfredat

içeriğinden farklı bir uygulama söz konusu olmayacağı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilkokulu kapsayan ilk 4 sınıfta müfredattaki ders içeriklerinin hafifletilerek çocuklara daha çok değerler eğitimi verileceğine vurgu yapmaktadır. Ancak henüz müfredat hazırlıkları tamamlanmamış olduğu için kamuoyuna bu konuda bilgi verilmemiştir (6287 sayılı kanun, MEB, 2012).

Türk Eğitim Sisteminde yapılan 4+4+4 değişikliğine yönelik eğitim paydaşlarının görüşlerinin neler olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Karadeniz'in (2012: 39- 52) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin $\frac{3}{4}$ 'ü yeni sisteme birçok açıdan tereddütle bakmaktadır. Öğretmenler *"kanun çıkmadan yeterince tartışılmadığını (% 82.3)", "kanun değişikliğinin bilimsel verilere ve somut ihtiyaçlara dayanmadığını (% 69.7)", "ülkümüzde zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının büyük bir kazanım olduğunu (% 57.7)", "yeni sistemin lisede açık öğretimin önünü açacağını (% 52.6)", "66 aylık çocukların ilkokula başlamasını duygusal açıdan uygun olmadığını (% 76.5)", "yeni sistemin okul öncesi eğitime zarar vereceğini (% 69.0), "9 yaşındaki çocukların farklı eğitim programlarına yönlendirilmesinin sakıncalı olduğunu (% 54.1)", "öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler almalarını büyük kazanım olduğunu (% 64.1)" düşünmektedir. Ekiz, Altun ve Siyambaş'ın (2013: 345) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir kısmı yenilenen eğitim sistemine ilişkin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu, yeni sisteme yönelik olarak hem 4+4+4 zorunlu eğitim sisteminin ilkokul hem de sonraki eğitim kademlerine ilişkin akademik, sosyal, psikolojik alanda ve eğitim olanaklarının yönlendirilme süreçlerinde birçok tereddütlerinin olduğu, 4+4+4 zorunlu eğitim sisteminin öğrenci ve öğretmene herhangi bir kazandırdıklarının olmadığı düşüncesine sahip oldukları, birinci sınıf okutanlarının öğrencinin yaş grubu farklılıklarından zorluklar yaşadıkları (küçük yaş grubundaki öğrencilerin öz bakım becerilerinde kendi kendilerine yeterli olmadıkları, beslenme, temizlik, kılık-kıyafet düzeni, eşyalarını koruma ve tuvalet ihtiyaçlarını gidermede öğretmeninden veya arkadaşlarından yardım aldıkları) sonucu ortaya çıkmıştır. Çiftçi, Alemdar, Maden, Baykan, Yıldırım Çiftçi ve Özkök'ün (2013: 333-334) yaptığı araştırmaya göre alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerinin başında öğretmenlerin tayin durumlarının geldiği, diğer nedenler olarak da öğretmenlerin geçtikleri alana karşı ilgilerinin olması, alan öğretmenliğinin daha kolay olduğu ve 4+4+4 sistemiyle*

birlikte sınıf öğretmenliğinin artık cazibesini yitirdiği düşüncesi gelmektedir. Araştırmanın diğer sonuçları da alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun geçtikleri alanla ilgili kendilerini yeterli bulmadıkları, yarısı geçtikleri alan öğretmenlerinin kendilerini desteklediğini yarısı ise kendilerine olumsuz olarak yaklaştıkları düşüncesindedir.

Bu araştırmanın amacı ilkökul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 değişikliğine yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geribildirimlerini ortaya koymaktır. Türk Eğitim Sistemindeki 4+4+4 değişikliği önemli değişiklikleri beraberinde getirdiği için incelenmeye değer bir konudur. İlköğretimi kesintili hale getirmesi, ilköğretim kurumunu ilkökul ve ortaokul diye ayırması, ilkökula başlama yaşını 7 yaştan 6 yaşa çekmesi yeni uygulamanın getirdiği önemli değişikliklerdendir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlayan 4+4+4 modelinin ilk dört yılının yöneticisi konumunda olan ilkökul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmen, öğrenci ve velilerinin geribildirimlerinin değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi açısından anlamlı çözümler ortaya çıkarılabilir. Bundan sonra konuyu araştırarak olan araştırmacılar için önemli sonuçlar sunabilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması desene başvurulmuştur. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Atıl, 1998; Karasar, 2005; Seyidoğlu, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2008). Durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum” deseni kullanılarak 4+4+4 değişikliğine yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geribildirimlerine ilişkin ilkökul yöneticilerinin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma, Denizli merkezi ve ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Denizli il merkezinden 14 ilkökul, ilçelerinden ise her ilçeden 2 ilkökul olmak üzere 36, toplam 50 ilkökulda görev yapan 168 yönetici örnekleme alınmıştır. Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “4+4+4 Modeline Yönelik İlkökul Yöneticileri İçin Açık Uçlu Yazılı Anket” kullanılmıştır. Anket hazırlanırken konuyla ilgili literatür taraması yapılmış yapılan literatür taraması sonunda ankete ilişkin sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu sorular alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 4 ilkökul yöneticisinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü

sonrası elde edilen bilgiler eklenerek açık uçlu yazılı ankete son şekli verilmiştir. İlkokul yöneticilerine araştırma konusuyla ilgili 3 açık uçlu soru sorulmuştur. Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri seti araştırmacılar tarafından içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmacıların belirlediği kodlar karşılaştırılmış, tutarlılığına bakılmış verilerin güvenilirliği, görüş birliği yüzdesi sağlanmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve yorumlar yapılmıştır. Yorumları desteklemesi açısından yöneticilerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların sonunda parantez içinde yöneticilikteki yılı, cinsiyeti ve Denizli’de görev yaptığı ilkokulun merkezde mi ilçede mi olduğu verilmiştir. Örneğin (15, E, M) şeklindeki kısaltma “15 yıldır yönetici, erkek ve şu anda Denizli merkezdeki ilkokulda görev yapmaktadır” anlamına gelmektedir.

Bulgular Ve Yorum

Araştırma probleminin çözümü için elde edilen nitel verilerin içerik analiziyle sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçlar yorumlanmıştır. İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 değişikliğine yönelik öğretmenlerin geribildirimleri Tablo1 de gösterilmiştir.

Tablo 1: İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline ilişkin olarak öğretmenlerin geribildirimleri

KATEGORİ	%
Olumsuz geribildirim	68
Ne olumlu nede olumsuz geribildirim	8
Olumlu geribildirim	16
Her türlü değişime ve yeniliğe karşı olma	8

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumsuz geribildirim vermişlerdir.

Olumsuz geribildirimler daha fazla. (4, E M),

Tayin istemek zorunda kalınması, her an norm fazlası durumuna düşülmesi, sınıfların sayılarının düşmesiyle öğrencilerin öğretmenlerinden kopması, ilkokula

dönüşen okullarda branş öğretmenlerinin ortaokula dönüşen okullarda sınıf öğretmenlerinin ilçeye veya köylere zorunlu olarak tayin istemesi, branş öğretmenlerinin derslere öğrenci sayısı azaldığı için girememesi gibi olumsuz durumlar sıralanabilir (4, E, M),

Hiçbir olumlu geribildirim almadım. Bütün sınıf öğretmenleri hayatlarının en zor dönemini yaşadıklarını söylediler. (8, E,M),

Sınıf öğretmenleri farklı yaş gruplarının birarada olmasından sıkıntı yaşadılar. Yaş grubu küçüldüğü için tuvalet eğitiminde sıkıntı yaşanıyor. Altına kaçırma vakaları var. (4, K,M),

Genelde geribildirimler olumsuzdur.1-60-66 aylık öğrenciler 2-Hazırlanan program 3-Ders kitapları (35, E,İ),

Birinci sınıflarda 60 aylıkların uyum problemi yaşadıkları. (E,3, İ),

Sınıf öğretmenliği alanında oluşan norm kadro fazlalığı nedeniyle öğretmenlerimiz tepkilidirler. Bunun dışında eğitim programlarındaki sık değişiklikler nedeniyle öğretmenler de ne yapacağını bilemez hale geldiler. (1, E,İ),

Birinci sınıf öğretmenlerinden öğrencilerin hazır bulunuşluğuyla ilgili şikâyetler var. Alan değişikliği yapan öğretmenlerle ilgili "çakma matematikçi" ,"sonradan İngilizceci", "dönme Türkçeci" gibi argo deyimler kullanılmaya başlandı (8, E,İ)

Araştırma bulguları Karadeniz'in (2012), Ekiz, Altun ve Siyambaş'ın (2013) ve Çiftçi, Alemdar, Maden, Baykan, Yıldırım Çiftçi ve Özkök'ün (2013) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerden 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak herhangi bir geribildirim vermeyenler de olmuştur.

Herhangi bir olumlu veya olumsuz geribildirim yok. (15, E,M),

Hiçbir geribildirim yansımadı. (10, E,İ),

Öğretmenlerimiz tecrübeli. Olumlu yâda olumsuz geribildirim vermediler. (10, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerden bazıları 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumlu geribildirim vermişlerdir.

Öğretmenlerden olumlu geribildirimler gelmektedir. Bina ve okulların ayrılması nöbet görevlerini kolaylaştırmıştır. (3, E, İ),

Bazı öğretmen arkadaşlar 5. sınıf öğrencilerinin büyüme ve gelişme çağında olduklarından dolayı ortaokula uygun olduğunu söylüyorlar (5, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerden bazıları her türlü yeniliğe ve değişime karşı olduklarına dair geribildirim vermişlerdir.

Öğretmenler her türlü yeniliğe ve değişime "ya ne gerek vardı", "eski köye yeni adet mi olur" düşüncesindeler. (2, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 değişikliğine yönelik öğrencilerin geribildirimleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2: İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline ilişkin olarak öğrencilerin geribildirimleri

KATEGORİ	%
Olumsuz geribildirimler	56
Geribildirim yok	19
Olumlu geribildirimler	19
Değişikliğin farkında değiller	6

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğu 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumsuz geribildirim vermişlerdir.

Öğrencilerde disiplin sorunları arttı. Derse geç kalma, devamsızlık yapma gibi davranışlar arttı. (5, K, M),

Öğrencilerimiz özellikle birinci sınıflar okula uyum sağlamakta zorlanıyorlar. Okumak istemeyen okul zamanında evde olmak isteyen birçok öğrencimiz vardır. (5ay, E, İ),

Öğrenciler okulun hem ilkokul hem ortaokul olarak kalmasını istiyorlar. (E,10,İ),

Şimdiye kadar birlikte olmaya alıştığı öğrenciler 5. sınıftan itibaren ayrılmaya başlayınca moral bozukluğu yaşandı. (17, E, İ),

Öğrenciler sürekli seneye başka okula mı gideceğiz diye soruyorlar. Öğretmenlerinin sürekli değişmesinden rahatsız oluyorlar. (2, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerden 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak herhangi bir geribildirim vermeyenler de olmuştur.

*Herhangi bir geribildirim yoktur. (6, E, M),
Öğrencilerden olumlu olumsuz hiçbir geribildirim, dönüş olmamıştır. (10, E,İ)*

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerden bazıları 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumlu geribildirim vermişlerdir.

*Öğrenciler kendi yaş gruplarıyla aynı okulda olması yönünden memnun. (4, E,M),
Okullar ayrılınca çocuklar kendilerine daha geniş mekân kaldığından memnunnlar. (16, E,İ)*

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerden bazıları 4+4+4 eğitim modelinin farkında olmadıklarına dair geribildirim vermişlerdir.

*Öğrenciler bu modelin farkında değil. (15, E, M),
Öğrenciler olayın tam anlamıyla farkında değil. (9, E,İ)*

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 değişikliğine yönelik velilerin geribildirimleri Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3: İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline ilişkin olarak velilerin geribildirimleri

KATEGORİ	%
Olumsuz geribildirimler	64
Geribildirim yok	9
Olumlu geribildirimler	17
Yeni sistemin farkında değiller	10

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre velilerin büyük çoğunluğu 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumsuz geribildirim vermişlerdir.

Okula başlama yaşının küçük olduğunu belirtiyorlar. (4, E,M),

Birinci sınıf kayıtlarında, yaşı küçük olan öğrenci velileri yaş nedeniyle sıkıntı çektiklerini ifade ettiler. (3, K,M),

Veliler öğrencilerinin küçük yaşta birinci sınıfa başlamasını istemiyor. Kayıt erteletme için rapor almak zorunda bırakılmalarını ise çocuklarının özürli damgası yememesi için yapmadıklarını söylüyorlar. (4, E,İ),

Çocukların çok küçük olmasından dolayı birçok velinin rapor almak zorunda kalınması gibi olumsuz geribildirimleri var. (13, E,İ),

Veliler sistemdeki birinci sınıfa başlama yaşı, okul dönüşümleri ve okul planlamaları hususunda sıkıntılardan bahsetmektedir. (6. E,M),

Velilerin çoğunluğundan olumsuz geribildirimler aldık. Ailenin 2 çocuğundan biri sabahçı diğeri öğleci oldu yâda aynı mahallede ayrı okullara gitmek zorunda kaldı. (25, E,M),

Birinci sınıf kayıt bölgemiz genişlediği için evlerin okula uzak kaldığı servise vermek zorunda kaldıklarını belirttiler. Okula başlama yaşının küçük olduğunu belirttiler. En çok da dayatmaya karşı oldular. (5, E,M),

Veliler öğrencilerini küçük yaşta vermekten bir şekilde çekindiler. Bu çekince-leri de yerindeydi, (9, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerden 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak herhangi bir geribildirim vermeyenler de olmuştur.

Velilerden olumlu olumsuz herhangi bir geribildirim, dönüş olmamıştır (10, E,İ),

Herhangi bir geribildirim yok. (3, E,M)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre velilerden bazıları 4+4+4 eğitim modeline yönelik olarak olumlu geribildirim vermişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerinden ayrılması olumlu karşılanmıştır (4, E,M), Derslerin oyunlaştırılması olayından memnunar. (4, E,M),

Birinci sınıfların programının hafiflemesi, fiziksel olarak ilkokul ve ortaokulun ayrılmasından memnunar (15, E,İ),

Olumlu geribildirimler olarak öğrencilerin büyük küçük olarak ayrılması, istediği ortaokula gidebilmesidir. (17, E, İ)

İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre velilerden bazıları 4+4+4 eğitim modelinin farkında olmadıklarına dair geribildirim vermişlerdir.

Velilerde sistemi tam olarak bilmemekten kaynaklı bir kafa karışıklığı mevcut (6, E,M),

Veliler sistemi tam olarak bilmemektedir. (5ay, E, İ),

Veliler sistemin farkında değiller daha. (3, E,İ)

Sonuç Ve Öneriler

Eğitim sistemimizde 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim modeline ilişkin eğitim paydaşlarından geribildirim alınması uygulamanın paydaşlarca nasıl algılandığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmada ilkokul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmen, öğrenci ve velilerin 4+4+4 eğitim modeline yönelik geribildirimleri araştırılmıştır. İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline yönelik öğretmenlerin geribildirimleri % 68 “olumsuz” ve % 16 “olumlu”, öğrencilerin geribildirimleri % 56 “olumsuz” ve % 19 “olumlu”, velilerin geribildirimleri % 64 “olumsuz” ve % 17 “olumlu” dur. Araştırma sonuçlarına göre şunlar önerilebilir: (1) araştırma sonucuna göre ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin norm kadro sorunları olduklarını belirtmişlerdir. Bu sorunun taraflarca kabul görecektir çözümünü öncelikli olarak ele alınabilir (2) araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri 60-66 aylık birinci sınıf öğrencileri sorun olarak görmektedirler. 60-66 aylık çocukların birinci sınıfa başlamaları konusu yeniden değerlendirilebilir. (3) araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinden alan değiştirenlerin alanda görev yapan öğretmenlerce kabul görmemeleri söz konusudur (“çakma matematikçi”, “sonradan İngilizceci”, “dönme Türkçeci”). Sorunun çözümü konusunda alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin durumu yeniden gözden geçirilebilir. (4) araştırma sonucuna göre öğrencilerin 4+4+4 değişikliğinin uygulamasına adaptasyon sorunları vardır (“Öğrencilerimiz özellikle birinci sınıflar okula uyum sağlamakta zorlanıyorlar”, “Öğrenciler sürekli seneye başka okula mı gideceğiz diye soruyorlar”). Öğrenci adaptasyonunu kolaylaştırıcı etkinliklere önem verilebilir. (5) araştırma sonucuna göre 60-66 aylık birinci sınıf öğrenci velilerinin kaygıları vardır (“Kayıt er-teletme için rapor almak zorunda bırakılmalarını ise çocuklarının özürülü damgası

yememesi için yapmadıklarını söylüyorlar”, “ Veliler sistemdeki birinci sınıfa başlama yaşı, okul dönüşümleri ve okul planlamaları hususunda sıkıntılardan bahsetmektedir”). Velilerin kaygılarını giderici uygulamalara önem verilebilir. (6) araştırma sonucuna göre eğitim paydaşlarından öğretmen, öğrenci ve velilerin 4+4+4 eğitim modelinin uygulamasına yönelik ağırlıklı olarak geribildirimleri olumsuzdur. 4+4+4 eğitim modeline ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüş ve önerilerine önem verilebilir.

Kaynaklar

- Atıl, H. (1998). *İstatistik*. İzmir: Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık ve Basım Yayın
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 123-135
- Çelikten, M. & Şanal, M. & Yeni, Y. (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237
- Çiftçi, S. & Alemdar, M. & Maden, B. & Baykan, A. A. & Yıldırım Çiftçi, M. & Özkök, D. (2013) Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin durumlarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi, , XII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 Mayıs 2013, Bildiri Kitabı, 328-334
- Demirtaş, Z. (2005) İlköğretim okulu yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 489-506
- Ekiz, D. & Altun, T. & Siyambaş, P. B. (2013) 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, XII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 mayıs 2013, Bildiri Kitabı, 335-346

- Erdem, A. R. (2008) Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi, Ruhi Sarpkaya (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (241–274) Ankara: Anı Yayıncılık
- Gülşen, C. & Gökyer, N. (2011) *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- İnandı, Y. (2008) Okula toplumsal katılım, Ruhi Sarpkaya (Editör), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (351–380) Ankara: Anı Yayıncılık
- Karadeniz, C. B. (2012) Öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (40), 34-53
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. & Köksal K. (1999) Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207
- Kaya, Y. K. (1993) *Eğitim yönetimi (Kuram ve Türkiye’deki uygulama)*, Geliştirilmiş Beşinci Baskı, Ankara: Bilim Yayınları
- MEB (2012) 12 Yıllık zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar, Ankara
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*, Geliştirilmiş 6. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Semerci, N. & Demiralp, D. & Koç, S. & Kerimgil, S. (2009) Geçmişte (1942) ve günümüzde (2003) göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik, *C. Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 37-60
- Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*, 7. Baskı, İstanbul: Güzem Yayınları.
- Yetim, A. A. & Göktaş, Z. (2004) Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Matbaası
- 6287 sayılı “İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun” 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdem, A. R. & Kıran, H. (2014). İlkokul yöneticilerinin görüşlerine göre 4+4+4 eğitim modeline yönelik öğretmen, öğrenci ve velilerin geri bildirimleri, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.7-21

Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Öğrenci Tipi

*

Özer Yener Avcı* - Mustafa Durmuşçelebi**

Öz

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Özden'e göre (1998) eğitim sisteminin bugünkü amacı, çağın değişimine ayak uydurabilecek, yaratıcı, girişken, bir anlamda küresel düşünüp, yerel hareket edebilen girişimciler yetiştirmek olmalıdır. "İdeal öğrenci tipi" dendiğinde, genel olarak bir öğrencide bulunmasını arzuladığımız özellikler anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin öğrencilerden beklentileri ve ideal öğrenci denilince öğrencide bulunmasını istedikleri özelliklerin belirlenmesidir. Bu araştırmada lise öğretmenlerinin "ideal öğrenci tipi"ne ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek desenlenen bu çalışma 4 farklı lise türünde 29 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi ile veriler toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sonuçlarda öğretmenlerin beklentilerindeki ideal öğrencinin kendine güvenen, milli manevi değerlerine bağlı, sorumluluk duygusuna sahip, çalışkan, saygılı, fedakâr, dürüst, inançlarını cesaretle savunan kişiler olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciden Beklentiler, İdeal Öğrenci, Öğretmen Görüşleri

* Öğretmen, Fatma Mustafa Haşcalık İlkokul, Talas-Kayseri, E-Posta: ozeryeneravci@gmail.com

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
E-Posta: mcelebi@erciyes.edu.tr

Ideal Student Type According To Teachers' View

*

Abstract

Recent approaches in teaching and learning suggest reorganization of teaching and learning as making it student centered. According to Özden (1998), the aim of the today's system of education should be training entrepreneurs who can accomodate the neccessities of time, think global and act local; and who are creative and enterprising. As general, the term 'Ideal Student Type' means the features we want any student to have. The aim of this study is to determine high school teachers' expectations of high school students and the special features they want the students to have. In this study high school teachers' view related to 'Ideal Student Type' were analyzed. This qualitative research study was carried out with 29 high school teachers from six different high school in different types. In this research, semi-structured interview technique, and standadized open-ended interview strategy were used. Data collected with interviews analyzed and interpreted by using descriptive analysis technique. Results of this study shows that from the high schools teachers' perspective any ideal student should be self-confident, faithful to national and moral values, have sense of responsibility, hardworking, respectful, devoted, honest, and stand up for their beliefs courageously.

Keywords: : Expectation From Students, Ideal Student, Teachers' View

Giriş

20. yüzyılın ikinci yarısı teknolojik gelişmelerin de çok hızlı yaşandığı bir dönem olmuştur. Her bir buluş ve yenilik sonucu ortaya çıkan teknolojik ürünler insan hayatını kolaylaştırmıştır. Dünün dünyası için geçerli olan “çok bilen” insan tipi, bilgi dünyasındaki hızlı gelişimle yerini “bilgiyi edinme yollarını bilen” insan tipi ‘ne bırakmıştır (Oktay, 2001).

Bir ülkenin toplumsal ve ekonomik gelişmesini sağlayabilme ve sürdürebilmesi, dünyada yaşanan kültürel, teknolojik, ekonomik ve bilişim gelişmelerini yakından izlemesine ve toplumsal sistemlerinde söz konusu gelişmeyi, değişimi ve yenileşmeyi sağlayacak insan gücünü yetiştirebilmesine bağlıdır (Durmuşçelebi, 2015).

Yeni yüzyılda öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihninden çok davranışlarıyla ilgilenildiği, bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla, gelecek yüzyılın insanın yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında istenilen sonuçlara ulaşamaması ve sorunların hızla artması eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışların sonucu olarak yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenci merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır (Güneş, 2009).

Öğrencinin öğrenilen konuya karşı tutumu, başarıyı etkileyen önemli değişkenler arasında sayılabilir. Gençlerde belirli nesnelere ya da konulara karşı tutumlar, yine onların çevresiyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Eğitim ortamında olumlu tutumların geliştirilmesinde öğretim elemanına büyük görevler düşmektedir. Başka bir deyişle, gencin derse karşı geliştireceği tutum ağırlıklı olarak o dersi veren öğretim elemanına bağlıdır (Durmuşçelebi, Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğrenci Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği), 2013).

Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Yeni eğitim anlayışı,

bilginin sınırsız olarak algılandığı ve sürekli yenilenmesine göre şekillenecektir. Bu şekillenmede, öğrenme tek boyutlu bir bilgi aktarma süreci olmaktan çıkmakta, mekân ve sınır engeli tanımaksızın her yerde ve her zaman bütün hayatı kapsayacak şekilde, öğreten merkezlikten kurtularak öğrenen merkezli hale gelmektedir. Vurgu bilginin aktarılmasında değil, öğrencidedir. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir (Özden, 2005). Diğer bir deyişle asıl olan balık yemek değil, balık tutmayı öğretmektir. Öğrencileri çağın koşullarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirmek okullardan beklenen temel görevdir. Okulun varlık nedeni öğrenciler olduğuna göre, eğitim sisteminde yapılacak dönüşüm, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamalıdır. Bilgi toplumunda öğrencilerin düşünce üretmeyi, nedsel düşünmeyi ve zihinlerini kullanmayı öğrenerek okuldan mezun olmaları beklenmektedir. Bu konuda literatür incelendiğinde yapılan çalışmalardan;

Torrance (1971), ideal öğrenci tipinin tasvirinde Batılı ve Doğulu ülkelerin öğretmenlerinin birbirinden farklılaştığına işaret etmektedir. Torrance göre (1971), göre Amerikalı ve Alman öğretmenlerin ideal öğrenci tipinde bulunan şahsiyet özellikleri şunlardır: Kendi başına işe başlayan, inisiyatif sahibi, nazik, hüküm ve düşüncelerinde bağımsız, mütecessis, tehlikeleri göze alan, güç işlere teşebbüs eden, karar vermede bağımsızdır. Filipinli bir öğretmenin ise ideal öğrenci tipi şöyledir: Sevecen, başkalarını düşünen, nazik, işini zamanında yapan, gayretli, itaatkâr, hafızası kuvvetli, yaşlıların hükümlerini kabul eden, utangaç olmayan, konuşkan olmayan şekilde tarif etmiştir (Arık, Arkonaç, Yilmazer, & Cinan.S, 1991).

Horton (2001), ideal öğrenciyi: Öğrenmeye açık ve öğretim almaya engeli olmayan, kendi kendini kontrol edebilen, zamanı iyi yöneten, yalnız çalışmaktan hoşlanan, yazma becerileri iyi olan, bilgisayar kullanma yeterliliklerine sahip, ticaret ve eğitimde teknoloji kullanımına karşı olumlu düşüncelere sahip, yeni bilgiler edinmeye yatkın ve bunu kolayca gerçekleştirebilen, çıkan teknik sorunlara karşı rahat olabilen ve bu sorunlarla başa çıkabilen, belirli bir amaca sahip olan bireyler olarak vurgulamıştır

Arık, Arkonaç, Yilmazer, & Cinan.S (1991), “Bir Grup Lise Öğretmeninin İdeal Öğrenci İle İlgili Algıları” araştırmasında Türk öğretmenlerinin Torrance Öğrenci Vasıfları Listesi'nden seçmiş oldukları ideal öğrenci ile

ilgili vasıflar da ilk sıralarda kendine güvenen, samimi, başkalarını da düşünen, espriden anlayan, görevine kendini veren vasıfları gelmektedir. Aynı araştırmada açık uçlu soru yöntemi ile çıkartılan vasıf kategorilerine bakıldığında araştırmacı-öğrenen vasfının hemen ardı sıra öğrencinin çalışkanlığı, dürüstlüğü ve saygılı- terbiyeli oluşu gelmektedir. Sorumluluk sahibi ve yaratıcı bireylerde bulunduğu varsayılan irdeleyici tutum ise en düşük seviyededir. Şeklinde sonuca ulaşılmıştır

Söyleyici (2002), yaptığı çalışmada lise branş öğretmenine göre ideal öğrenci tipini araştırmış ve çalışma sonucunda ideal öğrenci tipi olarak öğretmenler: 1.Kendine güvenen, 2.Enerjik, 3.Sağlıklı, 4.Sorumluluk duygusuna sahip, 5.Azimli/Kararlı, 6.İnançlarını cesaretle savunan, 7.Saygılı, 8.Samimi, 9.Eline aldığı bir işi tamamına erdiren, 10.Fedakâr, 11.Eleştirel düşünen,12.Dürüst, 13.Hafızası kuvvetli,14.Çalışkan. Öğrencileri ideal diye tarif etmişlerdir.

Şüphesiz ki ideal öğrenci konusunda öne sürülen özellikler toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterecektir. Burada temel olan her toplumun eğitim politikasının amaçlarının aynı zamanda ideal öğrenciye yüklediği anlamla uyumlu olduğudur. Çünkü eğitim politikası bir bütün olarak değerlendirildiğinde temelinde yetiştirmek istediği insan tipi vardır.

Günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu insan tipinin özellikleri arasında; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorgulayıcı, uyum yeteneği güçlü, iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri gelişmiş, bilgiyi arayan ve bulma yollarını bilen özellikleri sıralanabilir. Özden'e göre (1998), eğitim sisteminin bugünkü amacı, çağın değişimine ayak uydurabilecek, yaratıcı, girişken, bir anlamda küresel düşünüp, yerel hareket edebilen girişimciler yetiştirmek olmalıdır.

Öğrenciler bir olay hakkında geniş boyutlu düşünebilme ve bir alandaki problemi çözerken başka alandaki bilgilerini kullanabilme becerisini kazanmalıdır. Bilgi toplumunda öğrenciler sınırlı olsa farklı söylemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara eleştirel olarak bakabilmelidir. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü mukayese edilmeyen veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır. Farklı bakış açılarından izlenen bir konuda daha objektif yorumlar yapmak mümkün olabilir (Genç & Eryaman, 2008).

Dünya genelinde meydana gelen yapısal değişimlerden etkilenen Türkiye, eğitimde yeni arayışlara girmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 2. maddesinde yetiştirilmek istenen öğrenci tipini Milli Eğitimin genel amaçları olarak; Atatürk inkılâp ve ilkelerine, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven, insan haklarına saygılı devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, ve davranış haline getirmiş, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler ve yurttaşlar olarak yetiştirmek şeklinde ifade etmektedir.

Bir toplumda, bu genel amaçların kaynağını o toplumun değişen doğası, o toplumu oluşturan bireylerin doğası ve bir bütün olarak o güne kadar birikmiş bilgilerin doğası oluşturmaktadır. Dinamik bir yapıya sahip toplumun, insanlardan beklentileri de değişen doğası gereği farklılaşmaktadır. Toplumdaki özgürlük ve demokrasi anlayışındaki değişimler, ekonomik ve siyasal sistemdeki değişimler, kültürel yapı ve çeşitlilik konusundaki anlayış değişiklikleri ve bilim teknolojinin etkisiyle oluşan değişimler, bireylerden beklentileri de değiştirmektedir. Yine aynı şekilde bu özellikler öğrenecek bireylerin sahip olduğu zihinsel kapasite, sosyal olgunluk, öğrenme ve düşünme stili ilgi, istek gibi özellikleri de, eğitimle kazandırılacak genel özelliklerin kaynağını oluşturmaktadır (Doğanay, 2011).

1999-2000 Eğitim öğretim yılından itibaren bütün okulların ‘Okul Gelişim Modeli’ (Planlı Okul gelişimi) adı altında MLO (Müfredat Laboratuvar Okulları) standartlarına ulaşmak üzere kendilerini geliştirmeleri uygulaması başlatılmıştır (Çetinkaya & Gülmez.T.S., 1999).

Planlı okul gelişiminde yetiştirilmek istenen insan tipinin belirleyici özellikleri şu şekilde tarif edilmektedir:

Öğrencinin “merkez” kabul edildiği planlı okul gelişiminde başarılı öğrenci özellikleri; çevresi ile iletişim kurabilen, problem çözme becerisi kazanmış, yaşam boyu sürdüreceği bir beceri olarak öğrenmeyi davranış haline getirebilen ve kendi öğrenmesi için çaba harcayabilen, öğretim programlarında belirtilen hedeflere yönelebilen, toplumların ve bireylerin

küresel bir bütünlük içinde birbirlerine yardımcı olmaları gerekliliğini kavramış, evrensel, kültürel ve ailevi değerlerin bilincinde bir insan olarak insanlık değerlerine sahip çıkan, teknolojinin insanlığa hizmet veren bir araç olduğu bilincine sahip olan bireyler şeklinde tarif edilmektedir (Çetinkaya & Gülmez.T.S., 1999).

Planlı okul gelişiminde hedeflenen başarılı öğrencinin önemli 'kişilik özellikleri' olarak; kendi kendisini yönetebilen, mantıklı düşünen, yaratıcı düşünceye sahip, zamanı verimli olarak kullanabilen, araştırmacı, özgür düşünceye sahip, sorgulayıcı, estetik duygusuna sahip ve yaşamında estetiğe özen gösteren, gelişim için risk alabilen, amaçlara ulaşmada gereken çabayı gösterebilen, duygusal olarak dengeli, başkalarında ilgi uyandırma ve güdüleme becerisine sahip olabilmesi belirtilmiştir (Çetinkaya & Gülmez.T.S., 1999).

Planlı okul gelişiminde başarılı öğrencinin sahip olması gereken önemli 'kişisel değerleri' ise, kendisine değer veren, başkalarına değer veren, okulu ve öğrenmeyi önemseyen, moral ve ahlâkî değerlere sahip çıkan, sanata ve insanlığa sahip çıkan şeklinde tarif edilmiştir (Çetinkaya & Gülmez.T.S., 1999).

Bu araştırmada ele alınan ideal öğrenci kavramı ile anlatılmak istenen öğrencinin hangi kişilik özelliklerini bünyesinde barındırdığı, okulu, kendisi, ailesi, arkadaşları vb. çevresi ile ilişkilerinde nasıl bir insan modeli çizdiği, eşya ve olayları değerlendirirken kullandığı yöntem ve teknikleri kullanım biçimi ve ölçütlerinin neler olduğudur. Bu araştırmanın konusu olan öğretmenlere göre ideal öğrenci tipinin belirlenmesi, toplumda oluşturulmak istenen birey özelliklerinin tanımlanması bakımından önemlidir. Bu tanımlar okullarda öğrencilerin hangi özelliklerinin geliştirilmek istenmesinin bir göstergesi olabilir. Şüphesiz öğretmenler arasında ideal öğrenci diye tasvir edilen öğrenci tipi, farklılaşabilir. Öğretmenin kendi yetiştiği aile ve eğitim ortamı, yaşadığı sosyal ve kültürel çevreler, içinde bulunduğu zaman ve mekân, cinsiyeti, meslekteki kıdemi, hangi branşta öğretmenlik yaptığı, evli olup olmadığı, mesleğini sevip sevmediği gibi etkenler bu farklılığa neden olabilir.

Bu çerçevede ideal öğrenci tipi ne olabilir? Bu tipin tasvirinde hakim olan genel unsurlar nelerdir? Bu araştırma öncelikle bu sorulara cevap aramaya katkı sağlama amacındadır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde

bu şahsiyetlerin özelliklerinin, öğretmenlerin kendi zihinsel dünyalarında, öğretme kimliği, okul, eğitim ve öğrenci ile ilişkili olarak ne gibi bir yapı arz ettiği incelenecektir.

Bu araştırmanın temel amacı liselerde görev yapan öğretmenlere göre ideal öğrenci profilini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, Türk eğitim sisteminin ürünü olan lise öğrencilerinin hangi ideallere göre yetiştirildiği, Türk milli eğitiminin hedefleri ile bu ideallerin örtüşme derecesi, idealize edilen tipin dünyadaki hızlı değişim ve gelişime aktif olarak katılabilen bir tip olup olamayacağı konusunda görüş belirtmek mümkündür.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, öğrencilerden akademik anlamda beklentileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, öğrencilerden Sınıf içi davranışlar açısından beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, öğrencilerden arkadaşları ile ilişkileri açısından beklentileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, öğrencilerden Öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından beklentileri nelerdir?
5. Öğrenci beklenti ve davranışlarının aile ile ilişkisi nedir?
6. Lise öğretmenlerinin algısındaki ideal öğrenci kimdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Liselerde görev yapan öğretmenlere göre ideal öğrenci profilinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Özdemir, 2010). Nitel araştırma paradigması, sosyal gerçekliğin insanın algılama ve kavrama süreçlerinden ayrı ele alınamayacağını, dolayısıyla araştırmacının araştırma sürecinde tarafsız kalamayacağını öngörmektedir. Nitel araştırmada kullanılan örneklem modeline “amaçlı örneklem” ismi verilmektedir. Olasılık kuramına dayalı olarak geliştirilmiş olan nicel örneklem yaklaşımlarının aksine

amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Özdemir, 2010). Nitel veri, belirli amaçlar doğrultusunda, doğal ortamda, gözlem ve görüşme gibi çeşitli teknikler yoluyla elde edilen ve kişilerin olaylara ilişkin algı ve düşüncelerini içeren her türlü bilgidir (Özdemir, 2010). Bu haliyle nitel verinin nicel araştırmalarda yapıldığı gibi sayılara indirgenmesi amaçlanmaz. Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Simsek, 2003). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanmış standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisine göre toplanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede soruların sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan kişilere aynı sorular sorulur ve sorular tam anlamıyla açık (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Görüşme sırasında sorulan sorular, kişiler tarafından anlaşılmazsa, görüşmeci gerekli açıklamaları yapabilir (Demir & Demir, Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları Sorunlar Beklentiler ve Öneriler, 2012). Görüşme, sosyal bilimlerde ve özelliklede sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Simsek, 2003).

Katılımcılar

Araştırmaya, farklı lise türlerinde görev yapan, 10 kadın, 19 erkek, toplam 29 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların arasında 3 yönetici bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslekî deneyim ortalamaları 14 yıl 2 aydır. Öğretmenler arasında en düşük meslekî deneyim 2 yıl olup, en yüksek meslekî deneyim ise 25 yıl olarak belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerden biri yüksek lisans, diğerleri lisans mezunudur. Öğretmenlerin sekizi Sosyal Bilimler Lisesinde, yedisi Anadolu Lisesinde, yedisi Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde, yedisi de Ticaret Meslek Lisesinde çalışmaktadır. Katılımcıların farklı okul türlerinden seçilmiş olması, farklı öğretim ortamları ve farklı öğrenci profilleriyle çalışmış olmayı sağlayacağından, sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında veri çeşitliliği sunacağı düşünülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Süreci:

Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğine uygun olarak sorular hazırlanmış, Soruların oluşturulmasında ilgili literatür dikkate alınmıştır, bu sorular matbu olarak çoğaltılmıştır. Çoğaltılan sorular okullarda teneffüs saatinde öğretmenler odasında bulunan öğretmenlere dağıtılmış ve yaklaşık olarak on beş dakika sonra kendilerinden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda soruların kolay anlaşılabilir, açık uçlu ve esnek olmasına aynı zamanda katılımcıyı yönlendirmemesine dikkat edilmiştir. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme de soruların sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı sorular sorulur. Yanıtlayanlar aynı sorulara cevap verdiği için karşılaştırılabilir olasılığı artar. Görüşmeyi yapan kişinin etkisi ve önyargısı azalır. Veri analizini kolaylaştırır. Soruların standartlaştırılmış bir şekilde ifade edilmesi soruların ve yanıtların doğrallığını ve ilişkisini kısıtlayabilir ve sınırlandırabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Standartlaştırılmış görüşme tekniği, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Yıldırım & Simsek, 2003).

Araştırmada kullanılan görüşme soruları şunlardır: (1) Akademik anlamda bir öğrenciden beklentileriniz nedir? (2) Sınıf içi davranışlar açısından öğrenciden beklentileriniz nedir? (3) Arkadaşları ile ilişkileri açısından öğrenciden beklentileriniz nedir? (4) Öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından öğrenciden beklentileriniz nedir? (5) Öğrenci beklenti ve davranışlarının aile ile ilişkisi olduğunu düşünüyor musunuz? (6) İdeal bir öğrenci denilince aklınıza ne geliyor?

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde

araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Simsek, 2003). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım & Simsek, 2003). Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım & Simsek, 2003).

Veri analizi için sıra ile şu işlemler yapılmıştır. Araştırma sorularına göre veriler altı ana tema altında düzenlenmesine karar verilmiştir. Görüşme not alma tekniği ile yapıldığı için öncelikle bütün görüşme formları katılımcılara göre kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan formlar soru numarasına göre tasnif edilmiş. Farklı iki yorumcu tarafından temalara göre frekans dağılımı yapılmış. Son aşamada ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

Araştırma verilerinin sunumunda, katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bazı görüşler birden fazla temayı içerdiği için bu görüşler birden fazla tema içinde kodlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarda önce kod verilmiş, sonra görüşü italik olarak yazılmıştır.

Bulgular

Bulgular, öğrenciden akademik olarak beklentiler, sınıf içi davranışlar açısından beklentiler, arkadaşları ile ilişkileri açısından beklentiler, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından beklentiler, öğrenci beklenti ve davranışlarının aile ile ilişkisi, istenen ideal öğrenci tipi başlıkları altında sunulmuştur.

Öğrenciden akademik olarak beklentiler

Öğretmenlere akademik anlamda öğrenciden beklentileri sorulmuş görüşmeciler bu soruya: çoğunlukla (7 kişi) sorgulayan, meraklı, araştırmacı olması,(6 kişi) derse hazırlıklı gelinmesi ,(5 kişi) Sorumluluk sahibi olunması,(4 kişi) Hedefi olması,(3 kişi) Planlı çalışması,(1 kişi) kendini tanıması,(1 kişi) ders çalışma yöntem ve tekniklerini bilen kişiler olmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

Görüşmecilerden Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan (G1) bu konudaki görüşlerini, *akademik anlamda bilmediğini bilen, bildikleriyle yetinmeyen, öğrenmeyi öğrenen birikimli (donanımlı) birey*. Yine Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan (G5) ise görüşlerini; *verilen bilgileri sorgulayabilme yeteneğine sahip olma becerisi gösterebilmelidir, şeklinde* belirtirken, Ticaret Meslek Lisesinde görevli (G12) sorumluluklarını yerine getiren, *araştıran, sorgulayan, öğrendiklerini hayatında uygulayabilmesi*. Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerinden (G15) *derslerine hazır gelmesi, verilen ödevleri yapması*. Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğretmeni (G21) *planlı programlı olarak ders çalışması ve bu işi kesintiye uğratmadan sürekli yapması* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların akademik anlamda beklentileri araştırmacı, sorgulayan, derse hazırlıklı gelen ve planlı çalışan öğrenciler şeklinde olmuştur. Bu sonuçlar Arık(1991), araştırmasında açık uçlu soru yöntemi ile çıkartılan vasıf kategorileri ile örtüşmektedir. Arık'ın yaptığı çalışmada da öğrencilerin araştırmacı, öğrenen ve çalışkanlık vasıfları ön plana çıkmıştır. Planlı okul gelişiminde hedeflenen başarılı öğrencinin önemli "kişilik özellikleri" olarak araştırmacı, sorgulayıcı şeklinde belirtilmiştir. Bu sonuçlara da araştırmamızda ulaştığımız sonuçlarla örtüşmektedir.

Sınıf içi davranışlar açısından beklentiler

Sınıf içi davranışlar açısından beklentiler sorulduğunda (16 kişi) derse aktif katılma (10 kişi) ders anında arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygı duymak,(5 kişi) kurallara uyma,(4 kişi) ödev ve sorumluluklarını yerine getirme demokratik ortamın sağlanmasına katkıda bulunabilme, kendine güvenen, sosyal olmak gibi davranışların daha yoğunlukla beklendiği ortaya çıkmıştır.

Bu konu hakkında görüşmecilerden Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan (G2) *arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygılı olma, sınıf içi kurallara uyma*, Anadolu Lisesi Öğretmeni (G28) *yapıcı eleştirilerle dersin verimini artırmak*, yine Anadolu Lisesi Öğretmeni olan (G24) *her türlü demokratik ortamı ve durumu sindirebilen bir öğrenci*, Mesleki Teknik Anadolu lisesinde çalışan öğretmenimiz (G21) *başkalarının ders dinlemesine mani olacak davranışlardan sakınmasını, öğretmenlerine karşı saygılı davranmasını beklerim*; şeklinde bu konudaki görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencinin “merkez” kabul edildiği planlı okul gelişiminde başarılı öğrenci özellikleri arasında çevresi ile iletişim kurabilme davranışı araştırmamızda ortaya çıkan sınıf içi davranışlardan sosyal olmak ile örtüşmektedir. Planlı okul gelişiminde hedeflenen başarılı öğrencinin önemli ‘kişilik özellikleri’ olarak belirtilen özgür düşünceye sahip, sorgulayıcı şeklinde belirtilen özelliklerde demokratik ortam sağlanması ve kendine güvenme özellikleri ile örtüşmektedir. Burada değinilmesi gereken bir başka noktada (Ergün & Duman, 1998) tarafından belirtilen “ sınıfındaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir ” şeklindeki görüşle sınıf içi davranışlar bakımından öğretmenlerin öğrencilere model olmaları gerektiridir.

Arkadaşları ile ilişkileri açısından beklentiler

Arkadaş ilişkileri açısından beklentiler ise yoğun olarak(12 kişi) saygı-sevgi, (5 kişi) birbirlerine karşı hoşgörülü ve seviyeli bir ilişki düzeyi,(2 kişi) doğruyu yanlış ayırabilen ve hayır demesini bilen, paylaşımcı, birlikte çalışma yapabilen bireyler, cinsiyet ayrımını farkında olabilen, ekip çalışması yapabilen şeklinde beklentiler ortaya çıkmıştır.

Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmeni (G8) özellikle kız erkek arkadaşlıklarında seviye korunmalı. Ticaret Meslek Lisesi öğretmeni (G12) hayır diyebilmeli. Yine Ticaret Meslek Lisesi öğretmeni olan (G14) doğruyu yanlış ayırabilen gerektiğinde hiç çekinmeden hayır diyebilen. Anadolu Lisesi Öğretmeni (G25) bilgi alışverişinde bulunmaları. Anadolu Lisesi Öğretmeni (G28) ise sınıfa ve arkadaşlarına karşı aidiyet hissi kazanma ve uyumlu ekip çalışması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Arık (1991), ulaşılan sonuçlardan kendine güvenen, samimi, başkalarını da düşünen, özellikleri ile örtüşmektedir. Burada göze çarpan bir bulgu da cinsiyet ayrımını farkında olmak şeklinde çıkan sonuçtur. Bu sonuçta toplumda karşı cinse karşı olan saygınlığın artması istenmektedir şeklinde yorumlanabilir. Baloglu 'na göre (1995) ise Avrupa sanayici ve işadamları gençlere verilen eğitimde iletişim yeteneğinin geliştirilmesi ve ekip halinde çalışma yeteneğinin geliştirilmesi üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Avrupalı sanayici ve işadamlarını istekleri öğretmenlerimizin öğrencilerden beklentileri birbirleri ile uyuşmaktadır.

Öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından beklentiler

Öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından beklentiler incelendiğinde yoğunluk (11 kişi) öğretmenlerine karşı saygılı olma , (7 kişi) kurallara uyma,(5 kişi) kendisini ifade edebilme,(4 kişi) düzeyli ve sağlıklı iletişim kurabilme, problem çıkarmayan, okul amaçlarını kavrayabilmiş, itaatkâr olma gibi beklentiler ortaya çıkmıştır.

Bu konuda bazı görüşmecilerin düşünceleri ise şu şekildedir Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmeni (G4) *realist olması, varsa bir sorun uygun bir dille muhatabı iyi belirlenerek onunla konuşmalı ve okula yardımcı olmak için gayret sarf edilmeli.* Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmeni (G8) *öğrenci-öğretmen arasındaki mesafe her zaman korunmalı, okul yönetimi hem ağırlığını hissettirmeli hem de öğrencinin arkasında olmalıdır.* Mesleki Teknik Anadolu lisesinde görevli olan öğretmenlerimiz ; (G16) *dersin akışını kolaylaştıracak davranışlar sergilemeli.*(G19) *öğretmen ve idarecilerine karşı güven duymalarını beklerim.* Anadolu Lisesi Öğretmeni (G29) *sevgi ve saygı içerisinde sorunlar paylaşılmalı, fikir alışverişinde bulunulmalı* demişlerdir.

Genelde burada da beklenen ve ulaşılan sonuç diğer temalarda olduğu gibi saygılı olma, kurallara uyma şeklinde çıkan sonuçlar daha önceki ideal öğrenciden beklenen davranışlarla örtüşmektedir. Okul amaçlarını kavrayabilme ve sağlıklı iletişim kurabilmek ise öğrencinin ‘merkez’ kabul edildiği planlı okul gelişiminde başarılı öğrenci özelliklerinde belirtilen çevresi ile iletişim kurabilen öğretim programlarında belirtilen hedeflere yönelebilen öğrenci beklentileri ile uyumaktadır.

Öğrenci beklenti ve davranışlarının aile ile ilişkisi

Öğrenci davranışlarının aile ilişkisi konusunda görüşme yapılan öğretmenler büyük çoğunluğu(28 kişi) ailenin mutlaka katkısı ve ilişkisi olduğu yönünde görüş belirtmekle birlikte arkadaş çevresinin etkisi olduğu, ailelerin çocuklarının farkında olmadığı, ailelerin kendi beklentilerinin önemli olduğu gibi görüşlerde ortaya çıkmıştır.

Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmeni olan (G1) *bence en büyük problem burada yatıyor. Aileler çocuklarının özelliklerinin farkında değil. Daha çok kendi beklentileri doğrultusunda çocuk yetiştiriyor. Çocukları yanlış yönlendiriyorlar. Çocuklar bu beklentiler karşısında eziliyor ve davranışlarını olumsuz etkiliyor.* Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmenlerimizden (G8) *bu dönemde arkadaşı, grup içindeki yeri her şeyin üstünde şeklinde görüş bildirmiş.* Mesleki Teknik Anadolu lisesi öğretmeni olan (G16) *öğrenci davranışlarında okul-aile ve çevre etkili olmaktadır. Üç etken arasında seçim yapmak yerine üçünün tamamının düzenlenmesi doğru olacaktır.* Yine Mesleki Teknik Anadolu lisesi öğretmenlerimizden (G22) *öğrenci ailenin prototipidir. Sıkıntılı öğrenci yoktur sıkıntılı anne, baba vardır.* Anadolu Lisesi Öğretmeni (G27) *ise ilköğretimde aile geçerli olabilir ama lise öğrencisi kesinlikle arkadaş çevresinin etkisi ile çoğu şeyi yaşar;* demiştir.

Burada çıkan sonuçlara göre aile ve aile içindeki bireyleri öğrenci davranışlarını etkilediği, ailenin öğrenciden beklentilerinin ve ailenin çocuğunu tanımasının öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Yörükoğlu’na göre(1979), ana ve babanın çocuk üzerindeki etkisi sadece kişilik yapısının şekillenmesinde değil, ilerdeki yıllarda çocuğun eğitim yaşantısı, meslek seçimi gibi birçok alanda da kendini göstermektedir. Bu durum ana-babanın çocuk üzerindeki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bununla beraber bazı araştırmacılar anne babaların çeşitli

nedenlerle çocuklarının eğitim-öğretimlerine değişik düzeylerde katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Lee (1994), Eccles ve Harold (1996) ve Simon (2000) gibi çeşitli araştırmacılar ilkokuldan, ortaokula ve ortaokuldan liseye doğru ana-babaların çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılma oranlarının düştüğünü belirlemişlerdir.

İstenen ideal öğrenci tipi

Görüşmecilerin beklediği öğrenci tipinde ise (12 kişi) mili-manevi değerler önem veren ,(9 kişi) sorumluluk sahibi olan, (7 kişi) saygılı ,(6 kişi) okuyan-araştıran-sorgulayan (5 kişi) derslerinde başarılı,(5 kişi) sosyal ,(5 kişi) ahlaklı,(5 kişi) dürüst-güvenilir, olgun bir kişilik ve karaktere sahip, iletişim kurabilen, girişken, çok yönlü, eleştiren ve eleştiriye açık olma, özgüven sahibi olma gibi özelliklerin ideal öğrencide istendik özellikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anadolu Lisesi Öğretmeni (G29) *görev ve sorumluluklarının bilincinde olan ahlaklı, saygılı, olgun birey.* Yine Anadolu Lisesi Öğretmenlerimizden (G25) *saygılı, derslere ilgili, sorumluluk bilincine varmış, arkadaşlarıyla iyi anlaşılan.* Bir başka Anadolu Lisesi Öğretmenimiz (G21) *derslerinde başarılı, dersi derste dinleyen, daha sonra tekrar eden, derse hazırlıklı gelen, derse katılan, büyüklerine karşı saygılı, akranlarına karşı nazik, kibar, hoşgörülü, milli ve manevi değerlere bağlı, ahlaki değerlerden asla taviz vermeyen, vatanını milletini düşünen, ülkesinin kalkınması için üzerine düşen vazifenin şuuru içerisinde, bilinçli, gayretli ve çalışkan bir öğrenci aklıma geliyor.* Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerimizden (G19) *düzenli, çalışkan, öğretmen ve arkadaşlarına saygılı, manevi değerlerine bağlı.* Ticaret Meslek Lisesi öğretmeniz (G14) *öğrenme sürecine aktif katılan ve bu süreçte sorumluluk alabilen.* Başka Ticaret Meslek Lisesi öğretmenimiz (G13) *Kendisine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirebilen.* Ticaret Meslek Lisesi öğretmenlerimizden (G11) *ülke geleceğini kendi geleceği olarak gören tüm gençlik ilgi alanında ideal bir öğrencidir.* Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmeni olan (G6) *öncelikle kişilik olarak kendine güvenen dürüst, saygılı, paylaşımcı ve çevresine karşı sorumluluk taşıyan ve daha sonra akademik anlamda başarılı bir birey.* Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tezcan'a göre (1985), bütün toplumlarda eğitimin toplumsal işlevlerinden biri; toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır. Milli manevi değerlerine bağlı öğrenci beklentisi bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin idealize ettiği öğrenci tipi genelde toplumun be-nimsediği ve görmek istediği insan tipi ile örtüşmektedir. Genelde toplumda birilerine karşı saygılı, milli manevi duyguları güçlü, sorumluluk-larının bilincinde insanlar görmek istenir ki bu araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin algısındaki ideal öğrenci tiplmesi de bu vasıflarla örtüş-mektedir.

Tartışma Ve Yorum

Eğitim sistemine yön veren, yetiştirilmek istenen insan tipidir (Erdem, 2006). Toplumlardaki eğitim sisteminin görevi, o toplumun gereklerine uygun tipte insanlar yetiştirmektir. Bu nedenle yetiştirilmek insan tipi el-bette ki zamanla farklılık gösterecektir. Genel olarak eğitim aracılığı ile insanlara kazandırılmak istene bu özelliklere de eğitimin genel amaçları denmektedir.

İdeal öğretmen özellikleri üzerinde yapılmış araştırmalar bulunmasına karşın, ideal öğrencinin ne olduğu, hangi özelliklere sahip olması gerek-tiği üzerinde yapılmış bilimsel çalışmalara yeterince ulaşılammıştır. Arık'a göre (1990), uzmanlar tarafından, ürettikleri açısından topluma önemli katkıları olan insanların kişilik özelliklerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkartılan özelliklerin 'ideal öğrenci tipi' ni temsil edebileceği kabul edilmiştir. Bu araştırma lise öğretmenlerinin algılarındaki ideal öğrenci ti-pini belirlemek için Kayseri ili Talas ilçesinde 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında faaliyet gösteren 4 Farklı tip liseden 29 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sorularına göre elde edilen sonuçlar şu şekilde olmuştur.

Elde edilen bulgular sonucunda akademik anlamda öğrenciden bek-lentiler sorgulayan, meraklı, araştırmacı olması, derse hazırlıklı gelen, so-rumluluk sahibi hedefi olan kişiler olması şeklinde sonuçlar çıkmıştır. (Akçay, 2003), eğitimde küreselleşmede dört ilkedden bahsetmektedir. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmektir. Bu ilkelerden öğrenmeyi bilmek ve öğren-

meyi öğrenmek bizim araştırmamız sonucunda akademik anlamdaki beklentilerden sorgulama, araştırma ve derse hazırlıklı gelen öğrenci beklentisini karşılamaktadır.

Sınıf içi davranışlar açısından beklentiler ise derse aktif katılım, saygılı olmak, kurallara uyan, sorumluluk sahibi, demokratik ortamın sağlanmasına katkıda bulunabilen ve kendine güvenen öğrenci profili çizilmiştir. Aynı şekilde Akçay'ın(2003) belirttiği gibi birlikte yaşamayı öğrenmek ise sınıf içi davranışlar açısından ortaya çıkan beklentilerden saygılı olma ve kurallara uyma davranışı ile örtüşmektedir. Derse aktif katılım ise Akçay'ın belirttiği öğrenmeyi bilmek ilkesi ile örtüşebilir. Ergün& Duman (1998) de " sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu söylemden hareketle öğretmenin sınıf içi beklentiler konusunda öğrenciye model olması ve öğrenciyi istendik davranışlar konusunda harekete geçirmesi beklenmelidir.

Arkadaş ilişkileri açısından saygı, sevgi çerçevesi içinde birbirleri ile hoşgörülü seviyeli iletişim kurabilen, paylaşımcı ve birlikte çalışabilen bireyler olması beklenmektedir. Baloğlu' nun (1995) belirttiği; Avrupa Sanayicileri ve İşadamları Yuvarlak Masası çalışmaları çerçevesinde yapılan anket sonuçlarına göre, sanayi yöneticileri, gençlere verilen eğitimde üç eksiklik görmekte, beş istekte bulunmaktadır. Üç eksiklik şunlardır: Ekonomik çevreyi anlama yetersizliği, iş yapma ve iş bitirme yetersizliği, Kar etme kavramı yetersizliği. Beş istekte şunlardır: İletişim yeteneğinin geliştirilmesi, ekip halinde çalışma yeteneğinin geliştirilmesi, karşılaşılan sorunları çözme yeteneğinin geliştirilmesi, öğrenmeyi öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi, yabancı dil. Baloğlu'nun araştırma sonuçlarında belirtilen isteklerden iletişim ve ekip çalışması araştırmamız sonucu öğretmenlerimizin arkadaş ilişkileri açısından öğrencilerinden beklediği davranışlarla örtüşmektedir.

Öğretmenleri ve okul yöneticileriyle ilişkiler açısından beklentiler incelendiğinde ise yine sınıf içi davranış beklentilerinde ortaya çıkan saygılı, kurallara uyan, kendini ifade edebilen ve kendine güveni olan iletişim yeteneği kuvvetli öğrenci profili ortaya çıkmıştır. Bu konuda daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde ve literatür tarandığında öğretmen öğrenci ilişkilerinde ası olanın öğretmen davranışları olduğu öğrencinin öğ-

retmen davranışlarını model alarak davranış geliştirdiğidir. Birçok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen öğrenci iletişiminin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler genellikle içten ve samimi öğretmenleri tercih etmektedirler. Daha da önemlisi, olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencinin okula karşı olumlu, akademik başarıyı arttıran tepkileriyle çok yakından ilişkilidir (Jones & Jones, 2001). Olumlu bir iletişimin öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde olumlu etkisi yanında, başarısız ve istenmeyen davranışların da en önemli kaynaklarından birisi öğretmen-öğrenci arasındaki olumsuz iletişimidir (Seeman, 2000). Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu etkileşim, karşılıklı güven ve saygıyı beraberinde getirir ve bu da öğrencilerin fikirlerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalara katılmalarını teşvik eder (Akyol, 2000).

Öğrencilerin davranışlarının aile ile ilintili olduğu ailenin geçmişten çocuklara yaptıkları yüklemelerin etkisi olduğu, lise öğrencilerinde aile yanında arkadaş grubunun da etkili olduğu görüşü hâkimdir. Bu görüşler aşağıda belirtilen görüşlerle birbirini destekler niteliktedir. Aile, çocuğun ilk toplumsal deneyimlerini edindiği ve kişilik kazanmaya başladığı ilk toplumsal çevredir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, bu ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşır (Yavuzer, 1993). Araştırmalar, erken çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki aile desteği ve ilgisi ile ergenlik yıllarındaki akademik başarı, duygusal sağlık ve okula uyum arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Carlson, Sroufe, Collins, Jimerson, Weinfield, Hennighausen, Egeland, Hyson, Anderson ve Meyer, 1999). Satır'a göre (1996), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarının eğitim başarısının daha yüksektir (Çelenk, 2003).

Araştırmanın sonucunda mili-manevi değerler önem veren, sorumluluk sahibi olan, saygılı, okuyan, araştıran, sorgulayan, derslerinde başarılı, sosyal yönü kuvvetli olan, ahlaklı, dürüst-güvenilir, olgun bir kişilik ve karaktere sahip, iletişim kurabilen, girişken, çok yönlü, eleştiren ve eleştiriye açık olma, özgüven sahibi olma gibi özelliklerin ideal öğrencide istendik özellikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçlar kısmında belirtilen ve yetiştirilmek istenen öğrenci tipi ile örtüşmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek. İnsan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında sayılmıştır. Bu da Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği ve topluma kazandırmak istediği insan tipidir.

Aynı şekilde elde edilen sonuçlar Arık (1991) “Bir grup lise öğretmeni- nin ideal öğrenci ile ilgili algıları” adlı çalışmasında ki sonuçlarla da uyum göstermektedir. Araştırmada “Bir ideal öğrencide bulunmasını istediğiniz vasıflar nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soruya aynı denekler farklı tepkilerde bulunmuşlardır. Bu uygulamada sırasıyla; araştırmacı-öğrenen, çalışkan, dürüst, saygılı-terbiyeli, gayretli-azimli, insanları seven, sorumluluk sahibi, irdeleyici tutum sergileyen olarak öğrenci profili çizmişlerdir.

Denetim ve Program Geliştirme Birliği (ASCD) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim aracılığıyla kazandırılması gereken 10 temel özellik olarak şunlar sıralanmıştır. Özsaygı, başkalarını anlama, temel beceriler, sürekli öğrenme, toplumun sorumlu bir üyesi olma, zihinsel ve fiziksel sağlık, yaratıcılık, üretim ve tüketime dünyasına bilgiye dayalı katılım, dünyayı anlamak için birikmiş bilgiyi kullanma, değişimle başa çıkma. Bu sonuçlardan özsaygı, başkalarını anlama, sürekli öğrenme, toplumun sorumlu bir üyesi olma gibi özelliklerin bizim araştırmamız sonucu ortaya çıkan kendine güvenen, saygılı, araştıran, sorumluluk sahibi olma gibi özelliklerle örtüştüğünü görüyoruz.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler tarafından çizilen ve yetiştirilmesi istenen öğrencinin çalışkan, dürüst, saygılı, mili ve manevi değerlere bağlı ahlaklı, soran sorgulayan, araştıran, sağlıklı iletişim kuran ve özgüven sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi şeklinde oluşmuştur. Türk eğitim sisteminde yetiştirilmek istenilen öğrencinin idealize edilmiş özellikleri ve 1990’lı yıllarla birlikte gerçekleştirilmeye çalışılan yapı ve işleyiş değişiklikleri dikkate alındığında belirtilen özelliklerle benzerlikler görülmektedir. . Bugüne kadar Türkiye’de takip edilen eğitim stratejileri göz önüne alındığında amaçlanan hedefin, çocuğun düşünme kabiliyetini ortaya çıkarmak ve geliştirmekten ziyade onun çalışkan, dürüst, saygılı bir birey olarak yetiştirilmesi bir başka ifade ile sosyal ilişkilerde tasvip edilen

normlara uygun bir birey yetiştirilmesi olduğu düşünülebilir (Arık 1991). Ayrıca öğretmenlerin dışında başka bir meslek mensuplarının ya da anne babaların her insan için bulunmasını isteyebilecekleri özellikler olduğu görülmektedir. Bu da sonuçta bu özelliklerin toplumsal kabul sınırları içinde herkesin idealize edebileceği özellikler arasında bulunabileceğini göstermektedir. Buradan hareketle yaratıcı özellikler gösteren öğretmen ve öğrenciler teşvik edilerek bu özelliklere sahip olmaları özendirilmelidir. Öğretmenler tarafından idealize edilen öğrenci tipine ilişkin özellikler nasıl kazandırılabilir bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.

Eğitim sistemi olarak ta ideal insanı yetiştirmek, değişim ve gelişmelerin başlatıcısı insan gücü yetiştirmek olmak olmalıdır. Sorun çözmeye yönelik bireyler yetiştirmek için programlar düzenlenmelidir. Okullarda araştırma ve geliştirmeye uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 159.
- Akyol, H. (2000). *Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Ortam Yaratma, Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arık, İ., Arkonaç, A. S., Yılmaz, N., & Cinan, S. (1991). 'Bir Grup Lise Öğretmeninin İdeal Öğrenci İle İlgili Algıları. *M.K. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17-23.
- Baloğlu, Z. (1995). *Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitapları.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 28-34.
- Çetinkaya, A., & Gülmez, T. S. (1999). *Okul Gelişim Modeli (Planlı Okul gelişimi)*. Ankara: MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Demir, S., & Demir, A. (2012). Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları Sorunlar Beklentiler ve Öneriler. *Elementary Education Online*.

- Doğanay, A. (2011). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğrenci Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 373-385.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim*, 747-766.
- Erdem, A. R. (2006). Türkiye'nin Önemli Sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 6 Say 14.
- Ergün, M., & Duman, T. (1998). Kritik durumlarda öğretmen davranışları I. *Millî Eğitim*, 45-58.
- Genç, S., & Eryaman, M. (2008). Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 89-102.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21.
- MEB. (1973, 06 24). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. 1 R.Gazete.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 110-121.
- Siyez, D. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-80 .
- Söyleyici, B. (2002). "Lise Branş Öğretmenlerinin İdeal Öğrenci Tipi (Kayseri İli Örneği). KAYseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen Beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne Baba ve Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Avcı, Ö. Y. & Durmuşçelebi, M. (2014). Öğretmen Görüşlerine Göre İdeal Öğrenci Tipi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.22-44

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sinizmleri Arasındaki İlişki¹

*

Mustafa Çelikten* - Mehmet Çanak**

Öz

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerinde çalışan 359 okul yöneticisinden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan istatistikî analizler sonucunda, okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığında; bulundukları yönetim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekle birlikte; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmlerinde ise; bulundukları yönetim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişkinin ($r=-,271$) olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN danışmanlığında hazırlanan “Okul Yöneticilerinin örgütsel Bağlılıkları ile Örgütsel Sinizmleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, E-Posta: celikten@erciyes.edu.tr

** Öğretmen, Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü, İbrahim Yüzbaşıoğlu İlkokulu,

E-Posta: mcanak38@hotmail.com

Correlation Between The Organizational Commitment And Organizational Cynicism Of School Administrators

*

Abstract

In this study which aims to determine the level of the organizational commitment and organizational cynicism of school administrators, it was investigated whether there is a correlation between organizational commitment and organizational cynicism of school administrators and whether these change according to certain variables. To this end, usable data were obtained from 359 school administrators who work in central districts of Kayseri in 2013-2014 School Year. Relational screening model was used in this descriptive study. The findings have indicated that there is not a significant difference in school administrators' organizational commitment according to variable current administrative level in current schools. However, significant differences were observed between the groups according to variables such as gender, marital status. There were significant differences in terms of gender and marital status. Research results indicate a low-level and negative correlation ($r=-,271$) between total organizational commitment and organizational cynicism points.

Keywords: School's administrators, Organizational Commitment, Organizational Cynicism

Giriş

İnsan var olduğundan beri yaşamında çeşitli engellerle mücadele etmektedir. Bu mücadelenin bir kısmında başarılı olmakta, bir kısmında da sorunlarla baş etmekte zorlanmaktadır. Gittikçe daha da karmaşık bir yapıya dönüşen toplumun yapısı, teknolojik, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler bireyin işini bu anlamda biraz daha güçleştirmektedir. Bu açıdan birey, her geçen gün daha da karmaşık ve çözülmesi güç sorunlarla karşılaşmaktadır (Durmuşçelebi, 2008). Bireylerin sorun yaşadıkları alanlardan birisi de örgütsel yaşam alanıdır. Bireylerin örgütte yaşadıkları sorunların çözümünde kişilik yapısı, örgütsel destek, aile, toplum gibi çeşitli faktörler etkilidir. Çalışanların örgütsel yaşamda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmesi güçlü bir bağlılık duygusunu gerektirmektedir. Örgütlerine bağlılık duygusu taşıyan çalışanların çalışma hayatına daha aktif katıldıkları, kişisel gelişimlerine önem verdikleri, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine olumlu katkı sağladıkları ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirdikleri gözlenmektedir.

Bununla birlikte örgütlerde düşük performans, etik olmayan davranışlarda bulunma, moral ve motivasyonda azalma, kişiler arası çatışma, şikayet, devamsızlık ve çalışan devrinde artış (Andersson ve Bateman, 1997; Wanous, Reichers, ve Austin, 2000), örgüte bağlılığın azalması, işten doyumсуuzluk, işten çıkarılma oranlarının artması, sabotaj, hırsızlık, dolandırıcılık, işten ayrılma oranlarının artması, kurallara uymama, itaatsizlik, örgüte şüphe duymada artış, örgüte güvensizlikte artış, işe yabancılaşmanın artması, örgütsel performansın düşmesi, işe devamsızlıklarda artış, yöneticiler tarafından istenilen etik olmayan ricalara uyma, olumsuz tutumlarda artış, motivasyonun azalması, örgütü aşağılamada artış, örgütle olan bağın kesilmesi, çalışanların özgüveninde azalma, örgütsel değişim için gösterilen çabada isteksizlik, kendini bilgisiz hissetme, moralin düşmesi, örgütteki lidere olan güvenilirliğin azalması, yöneticinin gösterdiği iletişim ve saygı eksikliği (Kalağan, 2009) gibi örgütler açısından olumsuz sonuçlara da rastlanmaktadır. Bu sayılan sonuçların bireylerin örgütlerine karşı takındıkları sinik tutumla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, örgütsel bağlılığın artırılması için, sinizmi ortadan kaldıracak

yönetim stratejilerinin işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir (Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011).

Son yıllarda örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık örgütsel davranış disiplininin ilgilendiği yeni konular içerisinde yer almaktadır. Örgütsel bağlılığın birçok değişkenden etkilendiği ve birçok değişkeni de etkilediği görülmektedir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Örgütsel bağlılık

Çalışanların işle ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık, Mowday ve arkadaşları tarafından; çalışanların örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi, örgüt amaçları için yoğun gayret sarf etme isteği, örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duydukları güçlü bir arzu olarak tanımlanmaktadır (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Allen ve Meyer'e (1990) göre örgütsel bağlılık, bireyi örgüte bağlayan psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel bağlılık, bireyin örgütsel amaç ve değerleri kabul etmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde çaba sarf etmesi ve örgüt üyeliğini devam ettirme isteğidir. Böylece örgütsel bağlılıkta temel olarak şu faktörler üzerinde durulmaktadır: Örgütün amaç ve değerlerine gönülden inanış ve bunları kabulleniş; örgütten yana her şeyini ortaya koymaya gönüllü olma ve son olarak da örgütün bir üyesi olarak kalma noktasında son derece güçlü bir irade sergileme (Swai-les, 2002). Alan yazında örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili olarak çok çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Buna göre; örgütsel bağlılık, bir çalışanın, örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bağlılık duyan bir çalışan, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanmakta, emir ve beklentilere gönülden uymaktadır (Balay, 2000).

Bireyin örgüte olan bağının gücü (Wahn, 1998) olarak tanımlanan örgütsel bağlılık alan yazında; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç boyutta ele alınmıştır (Meyer ve Allen, 1990; Kondratuk, Hausdorf, Korabik ve Rosin, 2004; Michael, Evans, Jansen, Haight, 2005). *Duygusal bağlılık*, çalışanların kendilerini örgüt ile özdeşleştirmeleri ve örgütsel süreçlere katılmaları durumu *duygusal bağlılığı* ifade ederken, *devam bağlılığı*, çalışanların örgütten ayrılmalarının yaratacağı sonucun

farkında olmaları ve ihtiyaçları olmaları nedeniyle örgütte kalmaya devam ettikleri durumları tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılığın üçüncü boyutunu oluşturan *normatif bağlılık* ise, çalışanların ahlaki olarak örgütte kalmak zorunda oldukları durumları ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1991). Örgütsel bağlılığa ilişkin açıklanan bu üç yaklaşımda da bireylerin örgüt içinde devam etme isteklerinin esas nokta olduğu göze çarpmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Fakat, birincisinde örgütte kalma güdüsü isteğe, ikincisinde gereksinime ve üçüncüsünde ise yükümlülüğe dayanmaktadır (Obeng ve Ugboro, 2003). Alan yazında örgütsel bağlılığın, değişik faktörlerle pozitif ya da negatif ilişkisi olup olmadığı araştırılmış ve sonuçta, örgütsel bağlılık boyutlarının, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılık, sonra normatif bağlılık ve en sonda devam bağlılığının olması gerektiği tespit edilmiştir (Brown, 2003).

Çalışanların bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmekte ve örgütler üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem oluşturan değil, problemlere çözüm getiren insanlar haline dönüştürür. Örgütler eğer varlıklarını devam ettirmek ya da refah içerisinde olmak istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005). Çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırmanın yollarından birisi örgüt içinde onları desteklemektir. Örgüt yöneticileri, çalışanlarına değer vermelidir. Onların rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine değer vermeli, şikâyetlerini dikkate almalı, önemsemeli, sorunlarıyla birebir ilgilenmeli, başarıları ile övmeli ve ödüllendirmelidir. Eğer çalışanlar veya örgüt çalışanları kendilerinin önemsendiğini algıarlarsa, örgüte olan bağlılıkları artacaktır (Karaköse ve Bozgeyikli, 2012). Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, çalışanların yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır (Balay, 2000). Sonuç olarak, güçlü bir duygusal bağlılığa sahip olanlar, kalmak istedikleri için; güçlü bir normatif bağlılık hissedenler, kalmaları gerektiği için ve güçlü bir devam bağlılığı duyanlar, buna gereksinim duydukları için örgütte kalırlar (Seymen, 2008).

Örgütsel sinizm

Sinizm kavramı, örgütsel davranış alan yazınında son zamanlarda ilgi görmeye başlayan bir kavramdır. Bireylerin yalnız kendi çıkarlarını gözettiğine, çıkarlarını her şeyin üzerinde tuttuğuna inanan ve buna göre herkesi çıkarıcı kabul eden kimseye “sinik” ve bunu açıklamaya çalışan düşünceye “sinizm” denilmektedir (Andersson ve Thomas, 1997). Anderson (1996) sinizmi, engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve spesifik bir tutum olduğu kadar bir kişi, grup, ideoloji, toplumsal gelenek veya kurumlara karşı olumsuz duygular ve güvensizlik olarak tanımlamıştır. Örgütsel sinizm, iş görenlerin örgütüne karşı negatif bir tutumdur. İş görenlerin örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık ve niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancı olarak tanımlanmaktadır (Helvacı ve Çetin, 2012). Dean, Brandes ve Dharwadkar’a (1998) göre örgütsel sinizm, bir kişinin çalıştığı örgüte karşı (1) örgütün bütünlükten yoksun olduğuna yönelik inanç, (2) örgüte yönelik olumsuz duygulanım ve (3) bu inanç ve duygularla tutarlı biçimde örgüte karşı aşağılayıcı ve eleştirel davranış eğilimlerinden oluşan olumsuz tutumdur. Bu olumsuz tutum örgütün bütününe karşı olabileceği gibi yalnızca bir bölümüne karşı da olabilir (Naus, 2007).

Örgüte yönelik olumsuz bir tutum olarak açıklanan örgütsel sinizmin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranış niyeti boyutlarıdır. Bilişsel boyutta çalışanlara göre örgüt içerisinde adalet, dürüstlük ve samimiyet eksikliği olduğu ve alınan kararlarda kişisel çıkarların ön planda olduğu inancı vardır. Duyuşsal boyutta çalışanlar örgüte karşı kızgınlık, nefret, endişe ve utanç duyabilmektedir. Davranışsal boyutta ise örgüte yönelik kötüleyici, küçümseyici güçlü eleştirilerde bulunma eğilimi söz konusudur. Dean vd.’nin (1998) biliş, duygu ve davranış şeklinde ele aldıkları sinizm boyutları daha ayrıntılı olarak şu şekilde açıklanabilir:

Bilişsel boyut. Örgütsel sinizmin ilk boyutu; öfke, hor görme ve kınama gibi olumsuz duygularla ortaya çıkan, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançtır. Bu açıdan sinizm, eylemlerin ve insan güdülerinin iyiliği ve samimiyeti ile ilgili inançsızlığa olan eğilimdir. Bu nedenle sinikler; adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi prensiplerin eksikliği nedeniyle, örgütlerinin uygulamalarıyla kendilerine “ihamet” ettiklerine inanmaktadırlar (Dean vd., 1998).

Duyuşsal boyut. Sinizm örgütlerle ilgili objektif bir yargı değildir, güçlü duygusal tepkileri de kapsamaktadır. Dolayısıyla sinizm bireylerin olumsuz duygularıyla ilişkilidir. Sinik kişiler, örgütlerine karşı kızgınlık içinde olabilirler ya da örgütlerini düşündüklerinde sıkıntı, bıkkınlık, nefret, endişe ve utanç duygusu içinde olabilirler (Dean vd., 1998).

Davranışsal boyut. Davranışsal boyuta göre ise çalıştıkları kurumda sinik davranışta bulunan çalışanlar örgüt içinde gelişen olaylar hakkında karamsar tahminler yapma eğiliminde olabilirler. Olumsuz ve çoğu zaman insanı küçük düşürmeye yönelik davranışlarda bulunabilirler (Dean vd., 1998).

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi örgütlerin varoluş sebebidir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için örgütün madde ve insan kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli kullanılması önemlidir. Bir eğitim örgütü olan okulların da başarısının artması için çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarının üst düzeyde olması gerekmektedir. Okulların varlık sebebinin insan yetiştirmek olduğu düşünülürse bu amacı gerçekleştirmek için yüksek düzeyde motivasyona ve örgütsel bağlılığa sahip okul çalışanlarının olması gerekmektedir. Bunların başında da okul yöneticileri gelmektedir. Örgütsel bağlılıkları üst düzeyde olan okul yöneticilerinin kurumlarına olan katkıları da şüphesiz ki yüksek olacaktır. Okul yöneticilerinin kurumlarına karşı besledikleri olumlu duygu ve düşünceler eğitimin kalitesini, etkililiğini ve verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin çalıştıkları kuruma bağlı olup olmadıkları ve örgüte karşı oluşturdukları olumsuz tutum ve davranışları okulların ve dolayısıyla toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu etkilerin önemi göz önünde bulundurularak yapılan bu çalışma da okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi, örgütsel bağlılığı artırıp, sinizm tutumunu azaltacak önerilerin sunulması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeylerini ve arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve bulundukları yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmleri cinsiyetlerine, medeni durumlarına ve yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Örgütsel Sinizmleri arasındaki bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla genel tarama modeli ve genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri il merkezinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki resmi kurumlarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak araştırma evreninden alınan 359 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, örgütsel bağlılıklarını belirleyebilmek için Örgütsel Bağlılık Ölçeği, örgütsel sinizm tutumlarını belirleyebilmek için Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel bağlılık ölçeği. Yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek amacıyla Meyer ve Allen (1984-1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” nin Wasti (2000) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Wasti (2000) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı duygusal bağlılık alt boyutu için .79, normatif bağlılık alt boyutu için .75, devamlılık bağlılığı alt boyutu için ise .58 olarak bulunmuştur (Wasti, 2000).

Örgütsel Sinizm Ölçeği. Brandes, Dhalwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiş, Kalağan (2009) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış olan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” 13 maddeden oluşmaktadır. Kalağan (2009) tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı maddeler toplamı için 0,931 olarak bulunmuştur. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları sırasıyla alt boyutlar bazında 0,913, 0,948 ve 0,866 olarak hesaplanmıştır. Yapı güvenirliği değerleri ise, üç boyutta da 0,70 ve üzerinde hesaplanmıştır. Açıklanan varyans değerleri de, her üç boyutta 0,50 ve üzerindedir. Tüm bu değerlere göre, ölçeğin güvenilir olduğu belirtilebilir (Kalağan, 2009).

Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, yönetim kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıklarda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla TUKEY testi, okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.00 programında çözümlenmiş,

manidarlıklar minimum ,05 düzeyinde sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt problemleri takip edilerek sunulmuştur.

1. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Duygusal Bağlılık	Kadın	83	20,2651	6,28992	-5,354*	,000
	Erkek	276	24,0942	5,52994		
Devam Bağlılığı	Kadın	83	16,1084	5,55683	-7,184*	,000
	Erkek	276	21,2971	6,42711		
Normatif Bağlılık	Kadın	83	17,7349	5,65488	-5,243*	,000
	Erkek	276	21,3514	5,46623		

Tablo 1 incelendiğinde örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalamasının 20,27, erkek yöneticilerin ortalamasının ise 24,09 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-5,354$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek okul yöneticilerinin duygusal bağlılık algıları kadın yöneticilerin duygusal bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Devam bağlılığı alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalamasının 16,11, erkek yöneticilerin ortalamasının ise

21,30 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-7,184$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek okul yöneticilerinin devam bağlılığı algıları kadın yöneticilerin devam bağlılığı algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Normatif bağlılık alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalamasının 17,73, erkek yöneticilerin ortalamasının ise 21,35 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-5,243$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek okul yöneticilerinin normatif bağlılık algıları kadın yöneticilerin normatif bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	t	p
Duygusal Bağlılık	Evli	310	22,6258	5,87314	-5,498*	,000
	Bekâr	49	26,8980	4,91276		
Devam Bağlılığı	Evli	310	19,5226	6,24353	-3,663*	,000
	Bekâr	49	23,7347	7,65609		
Normatif Bağlılık	Evli	310	20,1548	5,55775	-3,043*	,003
	Bekâr	49	22,7959	6,18122		

Tablo 2 incelendiğinde örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 22,63, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 26,90 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-5,498$,

$p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekâr okul yöneticilerinin duygusal bağlılık algıları evli yöneticilerin duygusal bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Devam bağlılığı alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 19,52, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 23,73 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,663$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekâr okul yöneticilerinin devam bağlılığı algıları evli yöneticilerin devam bağlılığı algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Normatif bağlılık alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 20,16, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 22,80 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,043$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekâr okul yöneticilerinin normatif bağlılık algıları evli yöneticilerin normatif bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları bulundukları yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının yönetim kademelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel bağlılık faktörlerinden duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,53 ile yönetim kademesi müdür başyardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,65 ortalama ile müdür, 22,56 ortalama ile müdür yardımcısı olan yöneticilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Faktör	Yönetim Kademesi	N	X	Std. Sapma
Duygusal Bağlılık	Müdür Yardımcısı	192	22,5573	5,91624
	Müdür Başyardımcısı	59	24,5254	5,60590
	Müdür	108	23,6481	6,01915
Devam Bağlılığı	Müdür Yardımcısı	192	19,7135	6,50221
	Müdür Başyardımcısı	59	20,6441	6,21944
	Müdür	108	20,4815	6,99062
Normatif Bağlılık	Müdür Yardımcısı	192	20,8906	6,02643
	Müdür Başyardımcısı	59	20,1356	5,29625
	Müdür	108	20,0556	5,34044

Devam bağlılığı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,64 ile yönetim kademesi müdür başyardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20,48 ortalama ile müdür, 19,71 ortalama ile müdür yardımcısı olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Normatif bağlılık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20,89 ile yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 20,14 ortalama ile müdür başyardımcısı, 20,06 ortalama ile müdür olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yönetim Kademesi	KT	sd	KO	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplar Arası	204,620	2	102,310	2,941	,054
	Grup İçi	12384,711	356	34,789		
	Toplam	12589,331	358			
Devam Bağlılığı	Gruplar Arası	61,855	2	30,927	,708	,493
	Grup İçi	15547,733	356	43,673		
	Toplam	15609,588	358			
Normatif Bağlılık	Gruplar Arası	58,381	2	29,190	,895	,410
	Grup İçi	11615,285	356	32,627		
	Toplam	11673,666	358			

Tablo 3.1 incelendiğinde örgütsel bağlılık faktörleri olan duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarının hiçbirinde yönetim kademesi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilişsel Sinizm	Kadın	83	12,6627	6,17287	3,339*	,001
	Erkek	276	10,2536	4,11659		
Duyuşsal Sinizm	Kadın	83	9,1084	4,94361	4,296*	,000
	Erkek	276	6,6522	2,99127		
Davranışsal Sinizm	Kadın	83	10,2410	3,93728	1,403	,162
	Erkek	276	9,6486	3,18685		

Tablo 4 incelendiğinde örgütsel sinizmin davranışsal sinizm alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bilişsel sinizm alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalamasının 12,66, erkek yöneticilerin ortalamasının ise 10,25 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,339$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın okul yöneticilerinin bilişsel sinizm algıları erkek yöneticilerin bilişsel sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Duyuşsal sinizm alt boyutunda kadın yöneticilerin ortalamasının 9,11 erkek yöneticilerin ortalamasının ise 6,65 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,296$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düze-

yinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın okul yöneticilerinin duyuşsal sinizm algıları erkek yöneticilerin duyuşsal sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

5. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

6.

Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’da verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilişsel Sinizm	Evli	310	11,0677	4,73832	2,588*	,010
	Bekâr	49	9,1837	4,71555		
Duyuşsal Sinizm	Evli	310	7,4484	3,82323	4,497*	,000
	Bekâr	49	5,7755	2,11409		
Davranışsal Sinizm	Evli	310	10,0516	3,30889	3,824*	,000
	Bekâr	49	8,1020	3,36183		

Tablo 5 incelendiğinde örgütsel sinizmin bilişsel sinizm alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 11,07, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 9,18 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,588$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli okul yöneticilerinin bilişsel sinizm algıları bekâr yöneticilerin bilişsel sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Duyuşsal sinizm alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 7,45, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 5,78 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,497$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli okul yöneticilerinin duyuşsal sinizm algıları bekâr yöneticilerin duyuşsal sinizm algılarından anlamlı düzeyde

yüksektir. Davranışsal sinizm alt boyutunda evli yöneticilerin ortalamasının 10,05, bekâr yöneticilerin ortalamasının ise 8,10 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,824$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli okul yöneticilerinin davranışsal sinizm algıları bekâr yöneticilerin davranışsal sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

7. Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmleri bulundukları yönetim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin örgütsel sinizmlerinin yönetim kademelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 6.1.'de verilmiştir.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel sinizm düzeyleri puanlarına ilişkin n, x ve ss. değerleri

Faktör	Yönetim Kademesi	N	X	Std. Sapma
Bilişsel Sinizm	Müdür Yardımcısı	192	11,3438	5,09764
	Müdür Başyardımcısı	59	11,1864	4,79034
	Müdür	108	9,6574	3,93204
Duyuşsal Sinizm	Müdür Yardımcısı	192	7,4635	3,56521
	Müdür Başyardımcısı	59	6,5932	2,91322
	Müdür	108	7,1296	4,20745
Davranışsal Sinizm	Müdür Yardımcısı	192	10,0781	3,36740
	Müdür Başyardımcısı	59	9,1356	3,26664
	Müdür	108	9,6204	3,42808

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden bilişsel sinizm alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11,34 ile yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11,19 ortalama ile müdür başyardımcısı, 9,66 ortalama ile müdür olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Duyuşsal sinizm alt boyutunda en yüksek puan

ortalamasının 7,46 ile yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,13 ortalama ile müdür, 6,59 ortalama ile müdür başyardımcısı olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Davranışsal sinizm alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,08 ile yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilere ait olduğu, bunu sırasıyla 9,62 ortalama ile müdür, 9,14 ortalama ile müdür başyardımcısı olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel sinizm düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6.1’de verilmiştir.

Tablo 6. 1. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Yönetim Kademesi	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Sinizm	Gruplar Arası	206,534	2	103,267	4,625*	,010
	Grup İçi	7948,586	356	22,327		
	Toplam	8155,120	358			
Duyuşsal Sinizm	Gruplar Arası	35,448	2	17,724	1,311	,271
	Grup İçi	4814,167	356	13,523		
	Toplam	4849,616	358			
Davranışsal Sinizm	Gruplar Arası	44,306	2	22,153	1,951	,144
	Grup İçi	4042,179	356	11,354		
	Toplam	4086,485	358			

Tablo 6.1. incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm alt boyutlarında yöneticilerin yönetim kademeleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bilişsel sinizm alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,625$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel sinizm alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6.2.’de verilmiştir.

Tablo 6. 2. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre bilişsel sinizm alt boyutu puan ortalamasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yönetim Kademesi	(J) Yönetim Kademesi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Bilişsel Sinizm	Müdür Yardımcısı	Müdür	1,68634*	,009

Yöneticilerin yönetim kademesi açısından bilişsel sinizm alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilerle müdür olan yöneticiler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre müdür yardımcısı olan yöneticilerin bilişsel sinizm algıları, müdür yöneticilerin bilişsel sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

8. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki bir ilişki var mıdır?

Tablo 7.’de yöneticilerin örgütsel bağlılık alt boyutları ile örgütsel sinizm alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu verilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin örgütsel bağlılık alt boyutları ile örgütsel sinizm alt boyutları arasındaki ilişki

		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Bilişsel Sinizm	Duyuşsal Sinizm	Davranışsal Sinizm
Duygusal Bağlılık	r 1 N 359						
Devam Bağlılığı	r ,255 N 359		1				
Normatif Bağlılık	r ,194 N 359		,311	1			
Bilişsel Sinizm	r -,239 N 359		-,116	-,131	1		
Duyuşsal Sinizm	r -,230 N 359		-,091	-,117	,459	1	
Davranışsal Sinizm	Si-r -,274 N 359		-,092	,002	,187	,366	1
		N 359	359	359	359	359	359

Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin örgütsel bağlılık alt boyutları puanları ile örgütsel sinizm alt boyutları puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre yöneticilerin; Duygusal bağlılıkları ile devam bağlılıkları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,255$) vardır. Duygusal bağlılıkları ile normatif bağlılıkları arasında düşük düzeyde

ve pozitif bir ilişki ($r=,194$) vardır. Duygusal bağlılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,239$) vardır. Duygusal bağlılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,230$) vardır. Duygusal bağlılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,274$) vardır. Devam bağlılıkları ile normatif bağlılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,311$) vardır. Devam bağlılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,116$) vardır. Devam bağlılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,091$) vardır. Devam bağlılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,092$) vardır. Normatif bağlılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,131$) vardır. Normatif bağlılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,117$) vardır. Normatif bağlılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında ilişki ($r=,002$) yoktur. Bilişsel sinizmleri ile duyuşsal sinizmleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,459$) vardır. Bilişsel sinizmleri ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,187$) vardır. Duyuşsal sinizmleri ile davranışsal sinizmleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,366$) vardır.

Tablo 8'de yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu verilmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki

		Örgütsel Bağlılık	Örgütsel Sinizm
Örgütsel Bağlılık	r	1	
	N	359	
Örgütsel Sinizm	r	-,271	1
	N	359	359

Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin örgütsel bağlılık toplam puanları ile örgütsel sinizm toplam puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre yöneticilerin; örgütsel bağlılık toplam puanları ile örgütsel sinizm toplam puanları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,271$) vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde erkek yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılarının örgütsel bağlılığın her üç boyutunda da kadın yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, Erdoğan (2006), Mahmutoglu (2007), Çakır (2007), Kaya (2009), Kılıçoğlu (2010), Eskiköy Aydoğan (2010), Özdemir (2012), Coşkun (2012), Beşiroğlu (2012), Bozkurt ve Yurt (2013), Çağlar (2013)' in yaptıkları çalışmalarda çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anılan çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmadan elde ettiğimiz bulgularla çelişmektedir. Özkan (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinin örgütsel bağlılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özkan (2005)' in elde ettiği bu sonuç araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Zeyrek (2008)' in yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığı bayan öğretmenlerin örgütsel bağlılığından yüksek çıkmıştır. Özcan (2008), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları bayan öğretmenlerinkinden daha fazladır. Zeyrek (2008) ve Özcan (2008)' in bulguları araştırmamızı desteklemektedir. İmamoğlu (2011)' nun çalışmasında ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum, özdeşleşme boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülürken, içselleştirme bağlılık boyutunda farklılık görülememiştir. Yine aynı çalışmada erkek öğretmenlerin uyum alt boyutunun kadın öğretmenlere göre daha düşük olduğu, ancak erkek öğretmenlerin özdeşleşme bağlılık boyutunun kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İçselleştirme boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. İmamoğlu (2011) 'nun erkek öğretmenlerin özdeşleşme bağlılık boyutunda erkekler lehine elde ettiği sonuçlar araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının, örgütsel bağlılığın her üç boyutunda kadın yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Kadın yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının erkek yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından düşük çıkması; okul yönetim süreçlerinin karmaşıklığı, karar verme ve uygulamaların bir takım sorumluluk ve zorluklar barındırmasıyla açıklanabilir. Okul yönetim süreçlerinin karmaşıklığının kadın yöneticilerin örgütlerine karşı bağlılıklarını azaltıcı bir etkisi olabilir. Özellikle evli kadın yöneticilerin okul dışında eş ve annelik gibi yorucu ve sorumluluk gerektiren birçok rolü vardır. Kadın yöneticinin çalıştığı kurumda bu tür rollerini hafifleten veya en azından ağırlaştırmayan pozisyonda bulunması gerekir. Aksi takdirde yoğun tempoda çalışmak durumunda kalan kadın yöneticinin örgütüne karşı düşük düzeyde bağlılık göstermesi kaçınılmaz olacaktır.

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde bekâr yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının örgütsel bağlılığın her üç boyutunda da evli yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular Erdoğan (2006), Kaya (2009), Eskiköy Aydoğan (2010), Coşkun (2012), Beşiroğlu (2013)' nun araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Anılan araştırma sonuçlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Zeyrek (2008), tarafından yapılan çalışmada evli öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının bekâr öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkenine göre bekâr okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık algılarının evli yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönünde elde ettiğimiz bu sonuç Zeyrek (2008)' in elde ettiği sonuçla çelişmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde bekâr yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının evli yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmalarda medeni durum faktörünün örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olmadığı yönünde yaygın araştırma bulguları vardır. Bekâr yöneticilerin genellikle mesleki kıdemlerinin düşük olması, 2005 yılından sonra Milli

Eğitim Bakanlığının yönetici atama kriterlerini sınava dayandırması ve sınav sisteminde büyük oranda genç öğretmenlerin okullarda yönetici pozisyonlarına geçmeleri bekâr yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasında etkili faktörlerden olabilir. Çünkü mesleğinin ilk yıllarında yönetici pozisyonuna geçen çalışanlar kendi yeterliliklerini göstermek ve kabiliyetlerini ortaya koymak için daha özverili çalışacaklar ve bu çalışmaların sonucunda da iş tatmini oluşacaktır. Böylece mesleki doyum yaşayan çalışanların örgütlerine bağlılık düzeyleri artacaktır.

Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri incelendiğinde; örgütsel bağlılık faktörleri olan duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarının hiçbirinde yönetim kademesi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde literatürde Erdoğan (2006) ve Mahmutoglu (2007) 'nın yaptıkları çalışmalarda da yönetim kademesinin (pozisyonun) çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel bağlılık faktörleri olan duygusal bağlılık, zorunlu bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarının hiçbirinde yönetim kademesi açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Okul yönetim kademeleri olan, okul müdürü, müdür yardımcısı ve müdür yardımcısı seviyelerinde görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarında bulundukları yönetim kademesinden kaynaklanan anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Böyle bir farkın oluşmamasında okul yönetim süreçlerinin diğer örgütlerin yönetim süreçlerine göre daha informal tarzda işliyor olması etkili olabilir. Yönetim kademeleri arasında keskin sınırların olmadığı örgütlerde her kademede bulunan yöneticinin kurumu benimsemesi ve bağlılık göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; örgütsel sinizmin davranışsal sinizm alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, kadın yöneticilerin bilişsel ve duyuşsal sinizm algılarının erkek yöneticilerin bilişsel ve duyuşsal sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Mirvis ve Kanter (1991), Tokgöz ve Yılmaz (2008), Efili vd., (2008), Kalağan ve Güzeller (2010), Yetim ve Ceylan

(2011), Şirin (2011), Turan (2011), Ayduğan (2012), Polatcan (2012), Helvacı ve Çetin (2012), Topkaya vd., (2013), Doğan Kılıç (2013)' in araştırmalarında çalışanların örgütsel sinizimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Altınöz vd., (2011), Mısırdalı Yangil vd., (2013)' in yaptıkları çalışmalarda ise çalışanların örgütsel sinizimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sur (2010)' un yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeniyle ilgili örgütsel sinizmin duyuşsal ve davranışsal boyutunda anlamlı bir fark bulunamazken bilişsel boyutta anlamlı bir fark bulunmuştur. Aynı şekilde Erbil (2013)' in yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre; örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal boyutunda anlamlı bir fark bulunamazken, davranışsal boyutunda farklılık bulunmuştur. Balıkçioğlu (2013)' nun yaptığı çalışmada da kadın çalışanların erkeklere göre örgütsel sinizm tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sur (2010) ve Balıkçioğlu (2013)' ün yaptığı çalışmalar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre kadın yöneticilerin bilişsel ve duyuşsal sinizm algılarının erkek yöneticilere göre anlamlı düzeyde yüksek olması alan yazında bu konuda yapılan araştırmalarda sıkça rastlanan bir durum değildir. Kadın yöneticilerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ve duyuşsal boyutta olması eğitim örgütleri için bu aşamada önlenebilecek ve önlem alınabilecek niteliktedir. Çünkü henüz davranışsal boyutta bir sinizm durumu oluşmamıştır. Kadın yöneticilerde davranış boyutunda bir sinizm durumunun ortaya çıkmamış olması kadınların duygusal bir yapıya sahip olmasından, Türk toplumunun mevcut yapısından ve kadının sinik davranışlar göstermesinin toplum tarafından yadırganacak bir durum olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buradan hareketle kadın yöneticilerin örgütsel sinizm tutumlarını azaltıcı ve örgütsel bağlılıklarını artırıcı stratejilerin geliştirilip uygulanması önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; evli yöneticilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm algılarının bekâr yöneticilerin sinizm algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Medeni durum değişkenine göre alan yazında yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Mirvis ve Kanter (1991), Efiltili vd., (2008), Sur (2010), Kalağan ve

Güzeller (2010), Turan (2011), Polatcan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda medeni durum değişkenine göre çalışanların örgütsel sinizminde farklılaşma olmadığı bulunmuştur.. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular yukarıdaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Balıkçioğlu (2013)'ün de bekâr çalışanların evlilere göre örgütsel sinizm tutumlarının daha yüksek olduğu sonucunu doğuran araştırması araştırma bulgularımızla örtüşmemektedir. Delken (2004), Ayduğan (2012), Mısırdalı Yangil vd., (2013) tarafından yapılan çalışmalarda çalışanların örgütsel sinizmlerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur.

Ancak Şirin (2011), yaptığı çalışmasında medeni durum değişkenine göre örgütsel sinizmin davranışsal ve duyuşsal boyutunda farklılaşma olmadığı buna karşın bilişsel boyutunda evli olanlar lehine farklılaşmanın olduğu sonucuna varmıştır. Erbil (2013), örgütsel sinizmin davranışsal boyutunda bekâr çalışanlar lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan ve Fidanboy (2013), tarafından yapılan çalışmada evli çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Delken (2004), Ayduğan (2012), Alan ve Fidanboy (2013), Mısırdalı Yangil vd., (2013)' nin çalışmalarından elde ettiği bulgular araştırmadan elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Aynı şekilde Şirin (2013) ve Erbil (2013)' in araştırma sonuçları farklı boyutlarda araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Evli yöneticilerin örgütsel sinizmlerinin yüksek olması, okul dışında aile, çocuk, eş vb. ailevi etkenlerin okul ortamına yansımalarıyla açıklanabilir. Okul yöneticiliği; bünyesinde sürekli kararlar verme, sorumluluk yüklenme ve stres getiren bir süreci barındırır. Aile ortamında da benzer sıkıntıların yaşanıyor olması okul yöneticilerinde örgütlerine karşı bir sinizm oluşturmuş olabilir. Evli yöneticilere sağlanacak çeşitli imkânlarla (örneğin; tatil, dinlenme kampı programları, aile eğitim seminerleri, çocuklar için kreş imkânının sunulması) evli yöneticilerin bu türden bir sinizm yaşamalarının önüne geçilebilir.

Okul yöneticilerinin yönetim kademelerine göre örgütsel sinizm düzeyleri incelendiğinde; örgütsel sinizm faktörlerinden duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm alt boyutlarında yöneticilerin yönetim kademeleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Bilişsel sinizm alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,625$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde

anlamli bir farkın olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin yönetim kademesi açısından bilişsel sinizm alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilerle müdür olan yöneticiler arasında ,05 düzeyinde anlamli bir farklılaşmanın olduğu görölmektedir. Bu bulguya göre müdür yardımcısı olan yöneticilerin bilişsel sinizm algıları müdür olan yöneticilerin bilişsel sinizm algılarından anlamli düzeyde yüksektir. Yönetim kademeleri değışkenine göre alan yazında yapılan diğeri araştırmalar incelendiğinde Efilti vd., (2008), Turan (2011) ' in yaptıkları çalışmalarda yönetim kademesi (bulundukları pozisyon) değışkenine göre çalışanların örgütsel sinizmlerinde anlamli farklılıklar bulunamamıştır. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgulara göre örgütsel sinizm faktörlerinden duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizm alt boyutlarında yöneticilerin yönetim kademeleri açısından anlamli bir farkın olmaması Efilti vd., (2008) ve Turan (2011) 'in araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Fakat araştırma bulgularına göre bilişsel sinizm alt boyutunda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamli bir farkın olduğu, yönetim kademesi müdür yardımcısı olan yöneticilerle müdür olan yöneticiler arasında ,05 düzeyinde anlamli bir farklılaşmanın olduğu görölmektedir. Bu bulguya göre müdür yardımcısı olan yöneticilerin bilişsel sinizm algıları, müdür yöneticilerin bilişsel sinizm algılarından anlamli düzeyde yüksektir. Bunun sebebi olarak okulların çoğunda memur ve yardımcı hizmetli olmamasından dolayı onların yapması gereken işleri (örneğin, büro işleri, personel işleri, öğrenci işleri, mali işler, evrak hazırlama ve dağıtımı gibi beceri ve dikkat gerektiren işleri) müdür yardımcılarının yapmak zorunda kalması gösterilebilir. Türk eğitim sisteminde okul müdürleri genelde okulun genel yönetim, denetim ve insan ilişkileri faaliyetlerini yerine getirmekte, yorucu işlerin birçoğu müdür yardımcıları tarafından yapılmaktadır. Bunun sonucu olarak okul müdür yardımcılarında sinik düşünceler görölebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığımız çalışmada örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile örgütsel sinizmin bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm ve davranışsal sinizmleri incelenmiş ve aşğıdaki bulgular elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal bağlılıkları ile devam bağlılıkları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki

($r=,255$) vardır. Okul yöneticilerinin duygusal bağılıkları ile normatif bağılıkları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,194$) vardır. Okul yöneticilerinin duygusal bağılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,239$) vardır. Okul yöneticilerinin duygusal bağılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,230$) vardır. Okul yöneticilerinin duygusal bağılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,274$) vardır. Okul yöneticilerinin devam bağılıkları ile normatif bağılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,311$) vardır. Okul yöneticilerinin devam bağılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,116$) vardır. Okul yöneticilerinin devam bağılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,091$) vardır. Okul yöneticilerinin devam bağılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,092$) vardır. Okul yöneticilerinin normatif bağılıkları ile bilişsel sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,131$) vardır. Okul yöneticilerinin normatif bağılıkları ile duyuşsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,117$) vardır. Okul yöneticilerinin normatif bağılıkları ile davranışsal sinizmleri arasında ilişki ($r=,002$) yoktur. Okul yöneticilerinin bilişsel sinizmleri ile duyuşsal sinizmleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,459$) vardır. Okul yöneticilerinin bilişsel sinizmleri ile davranışsal sinizmleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,187$) vardır. Okul yöneticilerinin duyuşsal sinizmleri ile davranışsal sinizmleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki ($r=,366$) vardır. Örgütsel bağıllık toplam puanları ile örgütsel sinizm toplam puanları arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-,271$) vardır.

Örgütsel bağıllık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi araştıran alan yazın incelendiğinde aşağıdaki çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Kılıç (2011), örgütsel sinizmin örgütsel bağıllıkla ilişkisi ele aldığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ortalaması, örgütsel bağıllık ortalamasından daha düşük çıkmıştır. Örgütsel sinizmin alt boyutlarında, davranışsal boyutun; örgütsel bağıllığın alt boyutlarında ise içselleştirme bağıllığının en yüksek değere sahip olduğunu, örgütsel sinizmin alt boyutlarıyla örgütsel bağıllığın uyum boyutu arasında pozitif bir ilişki görülürken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Kılıç (2011)' in çalışmasında örgütsel sinizm ile örgütsel

bağlılık arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Özgan vd., (2011), öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretim elemanlarının örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre bireyin çalıştığı kuruma karşı örgütsel sinizm tutumu arttıkça örgütsel bağlılığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Altınöz vd., (2011), Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında, örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında yüksek kuvvette negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buradan işletmelerine bağlı olan çalışanların daha az sinizm tutumu içersinde oldukları; sinik tutum gösterenlerinde daha az örgütsel bağlılık hissettikleri tespit edilmiştir. Alt boyutlarda da bağlılık ile sinizm arasında ters yönde genel olarak orta kuvvette bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Fındık ve Eryeşil (2012)' in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel bağlılığın alt boyutlarının birbirleri ile aralarında pozitif yönde yüksek derecede ilişki olduğu, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve duygusal bağlılığın örgütsel sinizmin üç boyutu olan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutuyla arasında yüksek derecede negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışanların yaşı, eğitim seviyesi ve kıdemi arttıkça örgütsel sinizm düzeylerinin arttığı ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Yıldız (2013), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm algılarını belirlemek için yaptığı çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm algıları arasında yüksek düzeyde negatif yönde bir ilişkinin ($r = -0,79$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça örgütsel sinizm algıları o oranda azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2013), "Genel sinizmin ve örgütsel sinizmin işe bağlılık düzeyine etkisi: Konya ilindeki otel çalışanları üzerinde bir araştırma" adlı çalışmasında, genel sinizmin ve örgütsel sinizmin çalışanların işe bağlılıklarına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, örgütsel sinizm boyutlarının ve örgütsel sinizmin işe bağlılığı açıklamada yetersiz olduğu bulunmuştur. Balıkcıoğlu (2013), konaklama işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm tutumları ile bağlılıkları arasındaki ilişki araştırdığı çalışmasında çalışanların örgütsel sinizm tutumları ve alt boyutları (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) ile

örgütsel bağlılıkları ve alt boyutları (duygusal, devam ve normatif) arasındaki ilişkide, sinizm ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ve negatif doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Özgan vd., (2011), Kılıç (2011), Altınöz vd., (2011), Fındık ve Eryeşil (2012), Yıldız, (2013), Çiftçi (2013), Balıkçıoğlu (2013) ‘nun yapmış olduğu çalışmalar araştırmadan elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Örgütsel sinizm yaşayan işgörenler örgütlerine karşı olumsuz duygu, düşünce ve davranışlar göstermektedirler. Örgütlerine karşı olumsuz tavır gösteren çalışanların örgütlerine bağlı olmaları, örgütlerini sahiplenmeleri, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çaba sarf etmeleri beklenemez. Kendisini örgütün bir parçası görmeyen çalışan ancak örgütün önünde bir engel olacaktır. Örgütünü seven, kendisini örgütünün bir parçası olarak gören, örgütün varlığını ve amaçlarını önemseyen bir çalışanın örgütüne karşı olumsuz tutumlar göstermesi beklenemez. Genel olarak örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık kavramları sebep ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde örgütsel bağlılığın artmasının örgütsel bağlılığın azalmasına, örgütsel sinizmin artmasının da örgütsel bağlılığın azalmasına neden olacağını söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Alan, H. ve Fidanboy, C. Ö. (2013). Sinizm, Tükenmişlik ve Kişilik Arasındaki İlişkiler: Bilişim Sektörü Çalışanları Kapsamında Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013 (1), 169-170.
- Allen, N.J. and Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Altınöz, M., Çöp, S. ve Sığındı, T. (2011). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15 (21), 285-315.
- Andersson, L. M. ve Thomas, S. B. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *Journal of Organizational Behavior*, A.S.A. 18, 449-469.

- Andersson, L.M. and Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449 - 469.
- Ayduğan, N. (2012). *Mobbingin Örgütsel Sinizme Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları ile Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), 121-139.
- Brandes, P., Dharwadkar, R. and Dean, J. W. (1999). *Does Organizational Cynicism Matter? Employee And Supervisor Perspectives On Work Outcomes*. Eastern Academy of Management Proceedings. Outstanding Empirical Paper Award. 150-153.
- Brown, B.B. (2003). *Employees' Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors' Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors*. Unpublished Dissertation, Falls Church, Virginia.
- Coşkun, E. (2012). *Okul Yöneticilerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki: İstanbul-Bağcılar Örneği*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (1), 260-273.

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çiftçi, E. (2013). *Genel Sinizmin ve Örgütsel Sinizmin İşe Bağlılık Düzeyine Etkisi: Konya İlindeki Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Dean, J. W., Brandes, P. and Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23 (2), 341-352.
- Delken, M. (2004). *Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers*. Faculty of Economics and Business Administration University of Maastricht. Dissertation of Master of Economics.
- Doğan Kılıç, E. (2013). İlköğretim Okullarında Sinizm: Şanlıurfa Örneği. *Bilim ve Kültür - Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 02, 58-70.
- Durmuşçelebi M. (2008). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Gören Öğretmen Adaylarının Program Hakkındaki Görüşleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 171- 191.
- Efiliti, S., Gönen, Y. Ö. ve Ünal, Ö. F. (2008). Örgütsel Sinizm: Akdeniz Üniversitesi'nde Görev Yapan Yönetici Sekreterler Üzerinde Bir Alan Araştırması. 7. *Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, 279-290.
- Erbil, S. (2013). *Otel İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Sinizm Algılarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmî-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Eskiköy Aydoğan, S. (2010). *Resmî Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 78 (3),1477.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Kalağan, G. ve Güzeller, O. C. (2008). Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından Eğitim Örgütlerinde İncelenmesi. *16.Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Kongre Kitabı (87-94). Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Kalağan, G. ve Güzeller, O. C. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaköse B. ve Bozgeyikli, H. (2012). Örgütsel Bağlılık ve Çalışma Yaşamı Kalitesi Arasındaki İlişki: Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Personel Üzerine Bir Çalışma. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1, 185-202.
- Kaya, İ. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Durumsal Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılık ve Verimlilik Düzeylerini Yordama Gücü*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Keçiören İlçesi Örneği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenler Açısında İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Kondratuk, B.T., Hausdorf, A.P., Korabik, K., Rosin, M.H. (2004). Linking Career Mobility With Corporate Loyalty: How Does Job Change

- Relate To Organizational Commitment? *Journal of Vocational Behavior*, 65, 332-349.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu.
- Meyer, J. S. and Allen, N. J. (1991). A three- component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mısırdalı Yangil, F., Baş, M. ve Aygün, S. (2013). Genel ve Örgütsel Sini- sizm Bağlamında Otel Çalışanları Üzerine Bir İnceleme. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 99-112.
- Michael, H.J., Evans, D.D., Jansen, J.K., Haight, M.J. (2005). Management Commitment To Safety As Organizational Support: Relationships With Non- Safety Outcomes in Wood Manufacturing Employees. *Journal Of Safety Research*, 36, 171-179.
- Mirvis, P. H. and Kanter, D. L. (1991). Beyond Demography: A Psychog- raphic Profile of The Workforce. *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.
- Mowday, R., Steers, R. and Porter, L. (1979). The Measurement Of Orga- nizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Naus, A.J.A.M. (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organiza- tion*. Unpublished doctoral thesis, Universiteit Maastricht.
- Obeng, K. and Ugboro, I. (2003). Organizational Commitment Among Public Transit Employees: An Assessment Study. *Journal of The Transportation Research Forum*, 57(2), 83-98.
- Özcan, O. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşim, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Demografik Özellik- lere Göre İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensti- tüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi: İstanbul İli Sancak- tepe-Çekmeköy İlçeleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensti- tüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Özdevcioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(2), 113 -130.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2011). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 196-205.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Polatcan M. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki ilişki (Karabük ili Örneği)* . Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Seymen, O.A. (2008). Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel Sinizm: Eskişehir İli Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: a critique of the construct and measures, *International Journal of Management Reviews*, 4,(2), 155-178.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, Esenyurt İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tokgöz, N. ve H. Yılmaz. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 283-305.
- Topkaya, N., Y. Altınkurt, K. Yılmaz ve S. A. Dilek. (2013). Saygınlığını Yitirme Kaygısı ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 36.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme Sürecinde Örgütsel Değişimi Etkileyen Bir Unsur Olarak Örgütsel Sinizm ve Karaman İli Kamu Kurumlarında Bir Çalışma*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman.

- Wahn, J.C. (1998). Sex Differences in The Continuance Component Of Organizational Commitment. *Group And Organization Management*, 23, (3), 256-266.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E. and Austin, J.T. (2000). Cynicism About Organizational Change: Measurement, Antecedent and Correlates. *Group and Organizational Management*, 25 (2), 132-153.
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Bildirileri, 401-410.
- Yetim, S. A. ve Ö. Ö. Ceylan. (2011). Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatan-
daşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir
Araştırma. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 6 (1).
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Muhalefet Ara-
sındaki İlişki. *International Periodical for the Languages, Literature and
History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 854-871.
- Zeyrek, A. O. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basa-
makları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgü-
tsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği.
Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış
Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çelikten, M. & Çanak, M. (2014). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları
İle Örgütsel Sinizmleri Arasındaki İlişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Po-
litika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.45-78

Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları

*

Salih Faik Gürbüz* - Hasan Bozgeyikli**

Öz

Bu araştırmada, rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem, mezun olunan bölüm ve ailesinde engelli bireyin olup olmaması gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 35 ilde bulunan rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan 254 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği" Kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında bağımsız gruplar için t testi ve Tekyönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak, kıdem, ailesinde engelli birey olma durumu ve mezun olunan program açısından anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Öz Yeterlik, Özel Eğitimde Öz Yeterlik, Rehber Öğretmen.

* Pdr Uzmanı, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri E-Posta: sfgenhovara@hotmail.com

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri
E-Posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Self Efficacy Perceptions For Guidance And Psychological Counselling On Special Education Of The Counselors Working In Guidance And Research Centers

*

Abstract

The aim of this study is to determine the self efficacy perceptions for guidance and psychological counselling on special education of the counselors working in guidance and research centers and to identify whether they differ or not in terms of some variables such as; gender, education level, university graduation, seniority, disabled individuals in families. In the research, where general screening model was used, the research sample creates 254 guidance teachers working in guidance and research centers that connected to Ministry of Education in 35 provinces. Research data was gathered by using personal information form and the scale for guidance guidance teacher special education self efficacy. In the analysis of the data, t-test for individual groups and one way analysis of variance techniques were used. Study findings indicate that self efficacy perceptions of counselors dont differentiate according to gender but there are significant differences in other subject areas. Suggestions were discussed based on the research findings.

Keywords: *Counseling and research centers, self - efficacy, self - efficacy in special education, guidance counselor*

Giriş

Hızla değişen toplumsal koşullarda, bireylerin karşılaştıkları bireysel, eğitsel ve mesleki sorunlarının çözümü ve bu konularda kendilerine en uygun kararlar verebilmeleri için profesyonel anlamda yardım sağlama hizmeti, “psikolojik danışman”larla gerçekleştirilmektedir. Psikolojik danışma mesleği, bireyin ihtiyaçlarını saptayan bir ilişkiyi yerleştirme, bu ihtiyaçların doyumuna hizmet etme, stratejileri desenlendirme, kararlarına etkili yardım planlarını gerçekleştirme ve benlik farkındalığını [self-awareness] geliştirmeye yardım etme sürecidir (Schmidt, 1996; Ültanır, 2005). Ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarından mezun olanlar çoğunlukla okullarda, bir kısmı da Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde rehber öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar (Yüksel, 2010). Okulda öğrenciye yönelik hizmetleri anlatan kavramlar, kapsamı yönünden birlikte düşünüldüğünde, en geniş olandan başlamak üzere “Öğrenci kişilik hizmetleri”, “Rehberlik” ve “Psikolojik danışma” şeklinde sıralanır. Psikolojik danışma ve rehberlik birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturdukları için kaynaklarda, “psikolojik danışma ve rehberlik” olarak ifade edilmektedir. (Özgüven, 1999).

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin, rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları başlıklı 63. maddesine (2006) göre; rehber öğretmen bulunduğu okul ve kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanında aşağıdaki görevleri yapacağı ifade edilmektedir;

a-) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.

b-) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile işbirliği yapmak.

c-) Öğretmenler ve ailelerle işbirliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu hazırlamak.

ç-) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle işbirliği yapmak.

Bununla birlikte, rehber öğretmene üyesi olduğu kurullar nedeniyle de özel eğitimle ilgili birtakım görevler verilmiştir. Örneğin; özel gereksinimli öğrencinin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) eğitsel değerlendirilmesinin ve tanılmasının yapılabilmesi için okulun hazırlayacağı bireysel gelişim raporu gereklidir. Rehber öğretmen bu raporu hazırlayarak tanılamanın bir unsuru haline gelmektedir. Ayrıca tıpkı ABD’de olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerin faydalandığı rehberlik ve danışma hizmetlerinin tümünden yararlanma hakkı vardır. Bu hak 573 sayılı KHK’nın yukarıda alıntılanan maddesiyle yasal güvence altına alınmıştır. Bu hizmetler; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğine göre, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, bireysel rehberlik, bireyi tanıma, grup rehberliği etkinlikleri ve yöneltme başlıkları altındaki konularla ilgili çeşitli görevlerden oluşmaktadır.

Tüm insanlar gibi özel gereksinimli bireylerin de sevgi, güvenlik, başarı, duygulanım ve ait olma gereksinimleri vardır. Tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi özel gereksinimli çocuklar da anne-babalarından sıcaklık ve güven hissetmek, ergenliklerinde grupla özdeşim kurma arayışına girerek akranlarından kabul görmek isterler. Genç yetişkinliğe doğru cinsel kimliklerine yönelik daha fazla ilgi gösterirler ve olgunlaştıkça da iş ve sosyal yaşamlarında artan bir bağımsızlık ararlar. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına benzer ilgi, ihtiyaç, değer ve amaçlara sahip olmaları nedeniyle kendilerine götürülecek danışmanlık hizmetlerinin amaç ve yöntemleri de normal gelişim gösteren akranlarıninkine paralel olmak durumundadır (Lombana,1982: Akt: Aksoy, 2008).

Bu amaçla özel gereksinimli bireylere götürülecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri normal gelişim gösterdiği kabul edilen bireylerinkiyle benzer amaç ve yöntemleri içerse de bireyin yetersizlikten etkilene derecesi, bireysel özellikleri, belirli bir alandaki performansı ve gereksinimlerinin değerlendirilmesiyle bireyselleştirilmiş bir takım uygulamaları gerektirmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin bakım, eğitim ve sosyal katılım gereksinimleri doğrultusunda etki alanı içerisine giren aile, öğretmen, bakım ve okul personeli ile arkadaşlar gibi yetersizliğin dolaylı sonuçlarından etkilenen grupların da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır(Aksoy, 2009).

Yeşilyaprak, (2004)'a göre, okullarda özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak rehberlik hizmetlerinin disiplinler arası bir ekip yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi, ekibin bir üyesi olarak rehber öğretmenin öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde eğitimi ve deneyimleri sayesinde önemli bir rol oynamasını mümkün kılar. Rehber öğretmen kaynaştırma eğitimini yürütürken ekibin işbirliğinin sağlanmasında ve etkinliklerin planlamasında koordinatör görevini üstlenebilir. Ayrıca rehber öğretmenler sahip oldukları insan ilişkileri, grup ilişkilerinin gelişimi, kişilerarası iletişim becerileri ve danışma dinamikleri bilgileriyle etkili bir kaynaştırma uygulamasına destek sağlayabilirler.

Özel gereksinimli bireylerin aileleri de yasadıkları çeşitli bireysel ve toplumsal problemler nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alma gereksinimi duyarlar. Bu kapsamda aileye verilecek profesyonel aile danışmanlığı hizmetinin yanında özel gereksinimli öğrencinin devam ettiği okul aracılığıyla da bu ailelere yardım ve destek sağlanabilir. Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine bu hizmetleri verebilmeleri için özel eğitimle ilgili dersler almış olmaları veya hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma uygulaması yapılan ya da özel eğitim sınıfı bulunan okulların rehber öğretmenlerinin bu ailelere sağlayabileceği çeşitli destekler vardır. Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine verilecek hizmetlerde ailenin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışa göre ailelere yönelik hizmetleri

- Bilgi verici yaklaşımlar,
- Psikoterapötik yaklaşımlar
- Anne-baba eğitim programları başlıkları altında toplamak mümkündür.

Özel gereksinimli öğrencilerin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için okul danışmanlarının sürece mutlaka dâhil olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu öğrencilerin meslek ve üst eğitim kurumlarına geçişlerinde geçiş planlarını yapılması, geçiş sürecinde ailelere ve öğrencilere yeterli bilginin sağlanması, üst öğrenim kurumları ve meslek için gerekli olan ek bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılması sürecinde tıpkı normal öğrencilerde olduğu gibi okul danışmanlarının mutlaka etkin bir rol üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Milsom, ve Hartley, 2005; Aksoy, 2009,61).

Aksoy (2008)' a göre, Rehber öğretmenlerin çalışmalarının etkililiğini ve verimliliğini etkileyen bireysel özelliklerinden birisi de öz yeterlik algıdır. Rehber öğretmenlerin kendi çalışma alanlarına giren konularda sergilemeleri gereken becerileri başarılı bir biçimde yerine getirebileceklerine dair yeterlik algıları süreci etkileyen önemli bir değişkendir. Öz yeterlik algısı, sosyal bilişsel kuram da açıklanmış bir özellik olarak bireylerin becerilerini sergileme düzeylerini etkileyen önemli bir özelliktir.

Yüksel (2010)' un Cashwell ve Dooley, (2001)' den aktardığına göre, öz yeterlik algısı yüksek olan rehber öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları problem davranışları çözmede ve uygun danışmanlık becerilerini sergilemede daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır. Bundan dolayı Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev alan rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sunacağı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin verimi ve kalitesini etkileyen önemli değişkenlerden biri olabileceği düşünülmektedir.

Öz yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramcılarından Bandura (1977, 1986, 1997) tarafından ortaya sunulmuş olup davranış üzerinde etkili olduğu ileri sürülen önemli kavramlardan biridir. Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendilerini, kendi denetimleri dışında gelişen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak oluşturmaktadır. Bireyin kendisine hedefler belirlemesinde ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri organize etmesinde yetkinlik inançları aracı olmaktadır.

Bandura(1982)' ya göre, öz yeterlik, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri planlayıp, başarılı şekilde yapma isteğine dair yargısıdır. Öz yeterlik algısı, insanların kendilerine ilişkin düşünce ve duygularını etkileyebileceği gibi, belirli bir duruma yönelik harekete geçme isteğinin düzeylerini ve davranışlarını da etkileyebilmektedir.

Kuzgun(2003)' a göre, öz yeterlik algısı insanların girişeceği her iş için söz konusudur. Öz yeterlik algısı, yeterliliğimize yönelik bir inançtır. Amaçlarımıza ulaşmak için belirli davranışları organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir. Ülkemizde Bandura'nın "self-efficacy" kavramının, öz yeterlik inancı (Kurbanoglu, 2004), yetkinlik beklentisi (Yiğit, 2001), öz yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) ve öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003) gibi farklı kavramsallaştırmalarla

kullanıldığı görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura'nın öz-yeterlik (self efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadırlar (Aksoy ve Diken, 2009).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının geliştirilmesinde oluşacak davranış değişikliklerini kalıcı ve anlamlı olabilmesi için: "Bandura' ya göre sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bireyin ilgi, gereksinim ve amaçları, önceden aldığı pekiştireçler, modele duyulan hayranlık gibi faktörler gözlem yoluyla öğrenmede dikkat etme sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. İkinci önemli faktör gözlemlenen davranışın hatırlanmasında, bireyin zihinsel yapısı ve kapasitesi, bununla birlikte, bireyin davranışı yapabileceğine ilişkin inancı, yetkinlik duygusu, öz düzenlemede, içselleştirilmiş performans standartları kadar algılanan yetkinlik kavramı yani bireylerin, davranışlarını kendi yeteneklerine uygun şekilde düzenlemeleri doğru bir yetkinlik algısına sahip olmasıdır" (Bozgeyikli, 2005).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesinde özel eğitim alanına yakınlık ve ilgi özel eğitim hizmetlerini sunma konusunda kendi yeterlik kapasitesi ve zihinsel gelişimi, bu meslekten doyumunu ve iş tatmini, kişinin yetenek farkındalığı önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili öz yeterliği; Rehberlik ve Araştırma Merkezi psikolojik danışmanın özel eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarının beceriye dönüştürülmesinde ve uygulanmasında kendi yeterliklerine dair algıları olarak tanımlanmaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi için bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, ailesinde engelli bir bireyin olup olmaması) incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları ailesinde engelli bir bireyin olup olmaması durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları mezun olunan bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Öz Yeterliklerinin ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı 213 Rehberlik ve Araştırma

Merkezinde görev yapan 1300 Rehber Öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 35 ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 254 Rehber Öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 254 rehber öğretmenin 97'si kadın (%38,2) ve 157'si erkektir (%61,8)

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalıştıkları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin bulundukları illere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalıştıkları Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin bulundukları illere göre dağılımı

İller	N	%	İller	N	%
Kayseri	10	3,94	Gaziantep	7	2,76
İstanbul	20	7,87	Kütahya	5	1,97
Ankara	20	7,87	Malatya	10	3,94
Adana	10	3,94	Aydın	7	2,76
İzmir	10	3,94	Hatay	9	3,54
Elazığ	10	3,94	Konya	8	3,15
İçel	10	3,94	Manisa	5	1,97
Samsun	9	3,54	Muğla	6	2,36
Tekirdağ	8	3,15	Trabzon	5	1,97
Balıkesir	7	2,76	Tokat	5	1,97
Diyarbakır	8	3,15	Kars	2	0,79
Erzurum	7	2,76	Bolu	2	0,79
Niğde	5	1,97	Kocaeli	2	0,79
Antalya	12	4,72	Zonguldak	3	1,18
Afyon	6	2,36	Kırıkkale	2	0,79
Bursa	7	2,76	Van	2	0,79
Kahramanmaraş	6	2,36	Karaman	1	0,39
Sivas	8	3,15			
Toplam	254			% 100	

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Rehber öğretmen Özel eğitim Özyeterlik Ölçeği Kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi, kıdem, ailesinde engelli birey olup olmadığı ve mezun oldukları bölümü belirlemek amacıyla hazırlanan kapalı uçlu soruların olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ):

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ); Aksoy ve Diken (2009a) tarafından geliştirilen RÖ-ÖEÖYÖ, 40 madden oluşmakta ve maddelere verilen yanıtlar 5'li Likert tipi derecelendirilmektedir. Bireyin her bir maddede belirtilen yeterliğe sahip oluşuna ilişkin görüşünü (1) tamamen katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum biçiminde sıralanan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtmesi istenmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken en yüksek puan 200'dür. Puan artışı rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek tek boyutludur ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .98, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .96 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada elde edilen iç tutarlık katsayısı .97 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Türkiye' de Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan Rehber Öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu ve Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ) uygulandıktan sonra değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde t testi ve Anova yöntemleri kullanılmıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılıkları, ailesinde engelli bir bireyin olup olmama durumu, mezun olunan bölüme ve eğilim düzeyine göre t testi, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psi-

kolojik danışmayla ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarının kıdemine göre farklılıklarının analizinde Anova yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Kadın	97	142,88	36,574	1,789	.075
Erkek	157	150,89	33,456		

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri toplam puan üzerinden alınan ortalamaya bakıldığında kadın çalışanlarda 142,89 erkek çalışanlar da ise x 150,90 bulunmuştur. Grupların toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,789$, $p>.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu bulguya göre Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma	t	p
Lisans	220	147,66	34,416	,198	,843
Lisansüstü	34	148,94	37,914		

Tablo 3'daki bulgular incelendiğinde lisans mezunlarının toplam puanlarının ortalaması 147,67, Lisansüstü mezunlar da ise 148,94 bulunmuştur. Grupların toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,198$, $p>.05$; ,843) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu bulguya göre Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlik düzeyleri lisans veya lisansüstü eğitime göre farklılaşmamaktadır.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin ailesinde engelli birey olup olmamasına göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin ailesinde engelli birey olup olmamasına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Aile engelli birey	N	X	Std. Sapma	t	p
Var	34	168,82	41,329	3,810	,001
Yok	220	145,95	31,029		

* $p<.05$

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde ailesinde engelli birey olanların toplam puan ortalaması 168,82 ailesinde engelli bireye sahip olmayanlara bakıldığında ise toplam puan ortalaması 145,96 bulunmuştur. Grupların toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,810$, $p<.05$; ,001) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulguya

göre ailesinde engelli birey olan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlik algısı düzeyleri ailesinde engelli birey olmayan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel eğitimde Öz Yeterliklerinin kıdemlerine göre Farklılaşmasına ilişkin Varyans Analizi (F Testi) testi sonuçları

Kıdem	N	X	Std. Sapma	F	p
1-5 yıl ve daha az	99	142,52	37,181	6,896*	,001
6-10 yıl	52	142,03	36,926		
11-15 yıl	64	153,31	26,414		
16-20 yıl	39	167,76	17,805		

* p<,05

Rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri mesleki kıdem yılına göre değerlendirildiğinde, Öz Yeterlikleri en yüksek olan grup mesleki kıdemi 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar olarak öne çıkmaktadır. İkinci sırada Özel eğitimde Öz Yeterlikleri yüksek olan grup mesleki kıdemi 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlardır. Özel eğitimde Öz Yeterlikleri en az olan grup ise mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlardır. Kıdem yılı açısından grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test amacıyla hesaplanan F değeri (F= 6,896, P<.05; ,001) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri mesleki kıdem yılına göre farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin tukey testi sonuçları

(I) Kıdem	(J) kıdem	Ort. arası fark (I-J)	P
1-5 yıl	6-10 yıl	,48679	1,000
	11-15 yıl	10,78725	,162
	16-20 yıl	25,24398	,000*
6-10 yıl	11-15 yıl	11,27404	,244
	16-20 yıl	25,73077	,001*
11-15 yıl	16-20 yıl	14,45673	,125

Tablo 6'daki bulgulara göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 16-20 yıl arasında 1-5 yıl kıdemi olanlar lehine ve yine mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 16-20 yıl olanlar arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanlar lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik düzeyleri kıdemi 16-20 yıl olan rehber öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterliklerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Mezun olunan bölüm	N	X	Std. Sapma	t	p
Rehberlik ve PD.	165	142,83	34,61	4,145	,001
Diğer	89	160,49	27,80		

Rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri mezun olunan bölümlere göre değerlendirildiğinde, hesaplanan toplam puan üzerinden alınan ortalamaya bakıldığında Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık mezunu olanların toplam puan ortalaması 142,83, Diğer bölümlerden mezun olanların toplam puan ortalaması

ise 160,49 bulunmuştur. Grupların toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,810$, $p<.05$; ,001) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre diğer alanlardan mezun olan rehber öğretmenlerin özel eğitim özyeterlik düzeyleri Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan rehber öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tartışma

Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, ailesinde engelli bir bireyin olup olmaması) incelendiği bu araştırmada ilginç sonuçlar bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın çalışanlar ile erkek çalışanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karahan(2008) yapmış olduğu araştırmada da bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte bir sonuca ulaşarak eğitimcilerin öz-yeterlik algıları cinsiyete anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Özerkan(2007)'ın araştırmasında da öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmen öz-yeterliği ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda birbirinden çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, Shahid ve Thompson (2001) çalışmasında, okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerinin her iki alt boyutunun da (bireysel-genel öğretim yeterliği) erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cheung, (2006) çalışmasında da, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002); Fortman ve Pontius (2000); Ghaith ve Shaaban, (1999); Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006) vb. ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda ise, öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği belirlenmiştir.

Korkut, Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, araştırmalarda erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek

olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında bu tür sonuçların diğer araştırmalarda da belirtildiğini ve bu araştırmaların cinsiyet değişkenine ilişkin bazı çalışmalar kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir. Zengin (2003) kadın öğretmenlerin mesleğe atanıncaya kadar geçen süre zarfında erkek öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarından mesleklerine daha sıkı sarıldıklarını, bu nedenle kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde bu araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Akbulut (2006); Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Berkant ve Ekici (2007); Can, Günhan ve Erdal (2005); Coşgun ve İlgar (2004); Çoban ve Sanalan (2002); Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006); Güven ve Ersin (2007); Karadeniz ve Özdemir (2006); Küçükyılmaz ve Duban (2006) ve Oğuz ve Topkaya (2008) da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır (Korkut, Babaoğlu, 2012, 274).

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri eğitim düzeyine göre farklılaşması açısından incelendiğinde lisans mezunları ile lisansüstü mezunlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Derman (2007) Kimya öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada kimya öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim yapmayı isteme değişkeni açısından öz yeterlik ölçeğinin iç faktörler alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Özata (2007) ise Öz-yeterlilik boyutlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri ailelerinde engelli bireylerin varlığı veya yokluğuna bağlı olarak hesaplanan toplam puan üzerinden alınan ortalamaya bakıldığında ailesinde engelli birey olanlar ile ailesinde engelli bireye sahip olmayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin engelli bireylere sahip olup olmama durumunu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır ancak engelli birey ve aile, yakın çevre, engelli birey ve kardeş gibi konuları ele alan çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Bu nedenle engelli bireylere sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilikleri konusunda bir çalışmanın yapılması çok anlamlı olacaktır.

Ayrıca, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel eğitimde Öz Yeterlikleri mesleki kıdem yılına göre göre değerlendirildiğinde, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 16-20 yıl arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlar ile mesleki kıdemi 16 - 20 yıl olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aksoy ve Diken(2009) Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının meslekteki deneyim süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Korkut, Babaoğlu(2012)'a göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançları hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öz yeterlik inancının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre farklılaşmadığı bulgusunu destekleyen araştırmalarında Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), öz yeterlik inancının demografik değişkenlerden çok okul içi değişkenlerden etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan farklı bulgulara ulaşan Sağlam (2007) ise öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça, öz yeterlik inançlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Yine Ekici (2006) ve Ercan (2007) hizmet yıllarına göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Başka bir araştırmada Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), öğretmen öz yeterlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılaşmadığını, yalnız aritmetik ortalamalarına bakarak öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz yeterliklerinin de artma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılaşmanın nedenini Kuş (2005), öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretmen yetiştiren okullardan çok daha önceki yıllarda mezun olmalarına ve o zaman öğretmen yetiştiren okulların programlarının daha farklı olmasına bağlamaktadır(Korkut, Babaoğlu2012,274).

Bandura'ya (1986, 1995) göre bireyler, başkalarının deneyimleriyle benzerlikler kurarak kendilerini, model aldığı bireyler gibi, yeterli görmektedirler. Bu araştırmada hizmet yıllarına göre öz yeterlik inançlarında farklılık olmamasının nedenlerinden biri, uygulamaya katılan deneyimsiz öğretmenlerin, deneyimli olanlardan etkilenmeleri, hatta aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamaları olabileceği düşünülmektedir.

Rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlikleri mezun olunan bölümlere göre değerlendirildiğinde, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık mezunu olanlar ile diğer bölümlerden mezun olanlar arasında diğer bölümlerden mezun olan rehber öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın düşündürücü boyutu ise diğer bölümlerden mezun olup rehber öğretmenlik yapanların özel eğitim öz yeterlik düzeylerinin PDR' den mezun olarak görev yapanlardan daha yüksek olmasıdır. Bunun temel sebeplerinden birisinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programı ders müfredatında Özel eğitim alanı ile ilgili tek bir dersi olması olabilir. Ancak diğer branş mezunlarının aldıkları eğitim içeriğinin bilinmiyor olması da böyle bir yorum yapmayı güçleştirmektedir. Bu nedenle diğer branş mezunları ile PDR bölümü mezunları arasında özel eğitimde öz yeterlik farklılıklarının nedenlerinin araştırılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Acar, T.,(2007). *Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) kavramı üzerine*. 4 Aratıl 2013 tarihinde http://tulin.likya.org/Egitimle/Oz_yeterlik_T.Acar_pdf. Adresinden erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B., Kurbanoglu S.,(2003). "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur Yazarlığı ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 24, Ankara, s. 1-10.
- Aksoy, V., Diken, İbrahim H.,(2009). "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s. 29-37.
- Aksoy, V., Diken, İbrahim H.,(2009). "Annelerin Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları ile Gelişimi Risk Altında Olan Bebeklerin Gelişimleri Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, s. 59-68.

- Akyol, B.,(2007). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, O.(2011). *Çalışanların Öz Yeterlilik Algılarının Yaşam Doyumları Üzerine Etkisi: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon,
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, s.122-147.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, D.,(2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, s. 125-136.
- Bozgeyikli, H.,(2004). Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:11, s.221-234
- Bozgeyikli, H.,(2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Churin, A.,(2005). *Personel Güçlendirme ve Bireysel Performans İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çıkkılı, Y.,(1996). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Derman A.,(2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gençtürk A.,(2007), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Zonguldak.
- İstingel, M. Ayşe(2006). *Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ve İş Stresleri Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kağan, M.,(2005). Devlet ve Özel İlköğretim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Karahan Ş.,(2008).*Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Özyeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, , İstanbul.
- Kepçeoğlu, M.,(1993). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Koç, V.,(2008). Kişiler Arası Tarz, Kendilik Algısı, Öfke ve Depresyon, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2003). *Sosyal Öğrenme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara; PegemA yayıncılık.
- Korkut K., Babaoğlu E.,(2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları) *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, 2012 Int. Journal Of Management Economics And Business, Vol. 8, No. 16, 2012
- Kuzgun, Y. (2003), *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığında Giriş*, Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*, Resmi Gazete, Haziran, Ankara, Sayı 23011.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Mayıs, Ankara, Sayı 2524.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Haziran, Ankara, Sayı 2634.
- Özerkan E.,(2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgüven, İ. Ethem (1999) *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Sistem Ofset, Ankara.
- Peker, Ö.,(2008). *Örgütsel Desteğin Değişime Yatkınlığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sağiroğlu, N.,(2006). *Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Çocuklarının Devam Ettiği Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentileri*,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*. Ertem Matbaacılık, Ankara.
- Şimşek, Z.,(2007). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireylerin Özel Eğitime Gereksinimi Olmayan Kardeşlerinin Umutsuzluk Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şirin, G.,(2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ültanır, E.,(2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mersin, s. 102-111.
- Yüksel K., Diken İ., Aksoy, V., Karaaslan, Ö.,(2012) Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31 (Ocak 2012/I), ss. 137148.
- Yüksel, K.,(2010). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gürbüz, S. F. & Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.79-99

Çağdaş Kariyer Karar Verme Yaklaşım ve Modelleri- nin İncelenmesi

*

Hüseyin Doğan*

Öz

Kariyer kararı, bireyin bir meslek alanı, eğitim programı, bir meslek ve bir okul ya da bir iş hakkında seçimde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Hızla gelişen ve globalleşen bir dünyada doğru bir kariyer kararı hem bireysel hem de toplum açısından hayati öneme sahiptir. Kariyer seçimi insanların hayatları boyunca verdikleri en önemli kararlar arasındadır. Bu seçimlerin, bireylerin toplum hayatına yaptıkları katkının ve kişisel üretkenlik duygusunun yanı sıra onların yaşam şekilleri, duygusal refahları, ekonomik ve sosyal statüleri için de uzun dönemli önemli katkıları vardır. Bu amaçla sunulan bu çalışmada önce çağdaş karar verme yaklaşım ve modelleri incelenmiş daha sonra bu kuram ve modellere dayalı geliştirilen kariyer karar verme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Son olarak alandaki tüm kariyer karar verme kuram ve modelleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karar verme, çağdaş kariyer karar verme kuram ve modelleri

* Yrd. Doç. Dr. Melikşah Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Talas, Kayseri
E-Posta: hdogan@meliksah.edu.tr

Examination of Contemporary Career Decision Making Approaches and Models

*

Abstract

Career decision making is described choosing a career field/major, education program, career path or a career and job. Right career decision making is important for both individuals and society in the increasingly globalized and developing world. Career decision making is among the most important decisions people make during their lifetime. These choices have significant long-term outcomes for individuals' lifestyles, emotional welfare, economic and social status, as well as their sense of personal productivity and contribution to society. Therefore, the aim of this study is to investigate the decision making theories and contemporary career decision making theories and models in career psychological counseling field being developed based on those decision making theories. For this goal, firstly contemporary career decision making approaches and models are explored and then career decision making approaches being developed based on those theories and models are placed. Finally, all career decision making theories and models in the field are evaluated.

Keywords: Career decision making, career decision making approaches and models.

Giriş

İnsan çevresine otomatik olarak, içgüdüsel tepkilerle uyum sağlayan bir varlık olmadığından, yaşamının hemen her aşamasında karar verme yaşıntısı geçirmektedir. Bundan dolayıdır ki karar verme insanın doğal yapısının bir gereği olarak hayatın hemen her safhasında en açık örnekleriyle karşılaşılan düşünsel bir süreçtir.

Bireyler ihtiyaçlarını karşılamaya çabalarken çok kere karar verme durumu ile yüz yüze gelirler. Bireyin mutlu bir yaşam sürdürebilmek için karşı karşıya kaldığı çeşitli alternatifler arasından kendine en uygun kararları vermek durumundadır. Gelişen toplumsal yaşamda bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği alternatiflerin sayısı arttığı ise bilinen bir olgudur. Buna bağlı olarak bireylerin, var olan alternatifler arasından bir seçim yapmaları, dolayısıyla karar vermeleri de giderek güçleşmektedir.

Karar verme genel olarak, eldeki tüm bilgilerin dikkate alınarak var olan durumun kavranması, alternatif eylem biçimleri ile getirecekleri sonuçların gözden geçirilmesi ve uygun eylemin seçilerek uygulanması olarak tanımlanabilir. Birçok araştırmacı karar verme sorunu ile ilgilenerek “karar verme” kavramına da açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Örneğin, Haris (1998), karar vermeyi, alternatifler üzerindeki belirsizliği ve şüpheyi yeterli derecede azaltarak aralarından en uygununu seçmeyi içeren bir dizi işlem olarak tanımlamış ve karar vermede alternatiflerle ilgili bilgi toplamanın önemini vurgulamıştır.

Janis ve Mann (1977) ise karar vermeyi, bireyin karşılaştığı çatışma ve stresi azaltmak için yaptığı eylem olarak tanımlamıştır.

Kuzgun (2006) ise karar vermeyi, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir nesneye, kişiye, duruma götürecek birden fazla yol olduğu zaman, ya da erişilmek istenen bir hedefin ihtiyacı karşılamada uygun ve yeterli olup olmadığı kesin değil iken yaşanan sıkıntıyı gidermek için eyleme geçme davranışı olarak tanımlamaktadır.

Karar verme, bütün olası çözümleri önceden bilinen bir problem çözme yöntemi olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla karar vermede amaç; yeni çözümler üretmek değil, önceden belirlenmiş ölçütlere göre var olan en iyi çözüm ya da seçeneği belirlemektir. Karar verme çok basit bir süreç gibi gözükse karar vermenin doğası gereği karmaşık bir süreçtir. Karar

vermede ölçüt ve seçenekler çoğaldıkça iyi karar verme de oldukça güçleşmektedir. Karar vermede ilerlemenin mantıklı yolu, her seçeneği eldeki tüm ölçütlere göre değerlendirip uygunluk durumlarına göre sıralamaktır.

Karmaşık bir süreç olan karar verme davranışında birçok etkileyici değişkenin varlığı söz konusudur. Bu süreci araştırma ve işleme (mevcut olan bilgilerin ayrıntılarını belirleme), hüküm verme (bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme), öğrenme (kesin kararları bağlayıcı olduğunun ve kolay kolay kıramayacağının farkına varma) ve bellek (benzer karar verme problemlerinin üstesinden gelineceği hakkında bilgiyi hatırlama) gibi değişkenlerin etkilendiği belirtilmektedir (Mann, Harmoni ve Power, 1989).

1. Karar Verme Kuramları

Karar verme eylemi ve karar verme süreci ve bunları etkileyen faktörler sadece kariyer danışmanlığı ve rehberliği alanında değil birçok alanda (ekonomi, işletme, askeri) en önemli çalışma konularından birisini oluşturmuştur. Bundan dolayı karar verme ve karar verme sürecini açıklamaya çalışan birçok kuram, model, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Ancak genel olarak karar verme süreci ya da eylemi üç ana kategori altında incelenebilir (Doğan, 2010). Bunlardan **Sezgisel Karar Verme Kuramları**; verilecek olan kararın keyfi olarak verildiğini, karar vericinin herhangi bir kanıt ya da kriterle dayalı olmadan, kararın daha çok sezgilere, tecrübeler ve duygulara dayalı olarak kısa sürede verildiğini öne sürmektedir. Bu kurama göre en iyi karar “en tatmin edici” karar olarak nitelendirilmektedir. **Rasyonel Karar Verme Kuramları**; karar vermenin tecrübe, sezgi ve duygulara değil de bilimsel ve analitik yöntemlere dayalı tüm hesaplamaların, varsayımların, verilerin ve yargıların açıkça belirtilerek eleştiriye açık bir sürecin izlenmesi gerektiğini savunan, objektif olmayı gerektiren optimum karar vermeye ilgilenebilir (Doğan, 2010).

Son yıllarda üzerinde en fazla araştırma yapılan çok kriterle ifade edilen farklı alternatiflerin değerlendirilmesinde etkili yöntemler geliştiren Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) kuramları ise sezgisel karar verme ve rasyonel karar vermenin en iyi yönlerini birleştirerek elde mevcut birden

fazla, alternatif (genellikle birbirleri ile çelişen) arasından bir tercih (değerlendirme, önceliklendirme, seçim gibi) yapma durumunda oldukça etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada geliştirilerek kariyer grup rehberliği programında uygulanan Kariyer Karar Verme Merdiveni Modeli genel karar verme teorilerinden ÇKKV kuramına dayandırıldığı için ÇKKV kuramlarının genel özelliklerine aşağıda daha ayrıntılı olarak verilmiştir:

1.1. Çok Kriterli Karar Verme Kuramları

ÇKKV kuramı, MacCrimmon (1968) tarafından ortaya atılmıştır. ÇKKV, bir karar vericinin sayılabilir sonlu veya sayılamaz sayıda seçenekten oluşan bir küme içinde en az iki kriter kullanarak yaptığı seçim işlemi veya başka bir deyişle, iki veya daha çok kritere dayalı değerlendirme yaparak alternatifler arasından seçim yapması olarak tanımlanabilir. Aslında karar vericinin alternatifleri kriterlere göre değerlendirip soruna en uygun çözümü bulmasına yardım etmek amaçlı olan Çok Kriterli Karar Verme yöntemleri, çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. En yaygın yapılan sınıflandırma ise alternatiflerin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin sonu sayıda olmasına ve kriterlerin sonsuz sayıda olmasına göre yapılanıdır.

Bu kuram; insanların çeşitli kaynaklardan gelen farklı bilgileri yeterli bir şekilde değerlendiremediği için geliştirilmiş ve seçenekleri etkileyen çok sayıda kriterin (özellik) bulunduğu durumlarda en iyi karar verme yaklaşımlarından birisi olarak hemen hemen bütün alanlarda yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Andrew, Stefan ve Elisabeth, 2008). Çok kriterli karar verme teorisi belirlilik ya da belirsizlik altında çok sayıda alternatif arasından seçim yaparken, seçilecek olan alternatifi çok sayıda kriterin etkilediği, hem objektif hem de sübjektif değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığı, değerlendirmelerin tutarlılığının test edildiği, alternatifler içerisinde hangisine öncelik verilmesi gerektiği gibi karar verme durumlarında çok etkili olarak kullanılabilmektedir (Andrew ve diğerleri, 2008).

Bununla birlikte çok kriterli karar verme teorisi “doğru” , “çok doğru” , “az çok doğru” v.b. gibi sözel olarak ifade edilen (linguistik-dilsel-değişkenli) doğruluk derecelerine sahip olması, geçerliliği kesin değil fakat

yaklaşık olan çıkarım kurallarına sahip olması, her kriterin bir derecesinin olması, karar sonucunun kesin siyah ya da beyaz şeklinde bir ayrımının olmaması, karar vermede gri tonların da olabileceğinin hesaba katılmasından dolayı çağdaş bir karar teorisidir (Dogan ve Bacanlı, 2012).

Bu ÇKKV teorisine dayanarak Saaty (2000) birden çok kriter içeren karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan bir karar verme yöntemi olarak Analitik Hiyerarşi Süreç Modelini geliştirmiştir. Dolayısıyla Analitik Hiyerarşi Süreç Modeli alternatifleri birebir değerlendirerek onları sıralamaya dayanan ÇKKV modellerinden birisidir. Analitik Hiyerarşi Süreç Modeli ardışık üç kategoriye içermektedir. Bunlar (Dogan, 2010):

1. **Amaç.**—Karar vericinin ulaşmayı amaçladığı, karar vericinin amacına ve sahip olduğu özelliklere en uygun ana hedeftir. Örneğin; bir araba satın almak
2. **Kriterler.**—Kriterler, karar vericinin problemin çözümü için geliştirdiği alternatiflerin amacı ne kadar gerçekleştirdiklerini saptamak ve izleyeceği alternatifi seçmek üzere kullanacağı etkinlik ölçüleridir. Bir başka deyişle, alternatiflerin amacı başarma yönünden karşılaştırılmasında kullanılan ölçüttür. Her problem birden fazla ölçüte sahiptir. Her problem setinde ilgili ölçütler belirlenir. Amaca ulaşmada alternatifleri değerlendirirken temel olarak objektif ve sübjektif ölçüt kullanılabilir. Örneğin, arabanın yakıt durumu, fiyatı, performansı vb. özellikleri.
3. **Alternatifler.**—Bir sorunun çözümünde kullanılabilecek olan birbirinden farklı yaklaşımlardır. Alternatifler karar vericinin denetimi altında olurlar. Çok sayıdaki alternatifler ayıklanır, önceliklendirilir, sıralandırılır ve/veya seçilir. Örneğin; alınacak olan çeşitli araba modelleri.

Genel karar teorilerine dayalı olarak Bell, Raiffa, ve Tversky (1988) karmaşık karar problemlerini temel bileşenlerine ayırarak bireylerin karar verme sorununa nasıl yaklaştıklarını araştırmışlardır. Bu amaçla kuralcı (normatif), betimsel ve öngörücü model olmak üzere üç tür karar verme modeli ileri sürmüşlerdir.

Kuralcı (Normatif) Modeller

Kuralcı karar verme modelleri en uygun seçimler yapmak için çeşitli yöntemler geliştirmeyi hedefler. Kuralcı modeller insanların nasıl karar vermeleri gerektiği ve karar verme sürecinin basamakları üzerine odaklanırlar. Bu modeller karar vermenin sistemli ve mantıklı şekilde yürütülmesi için bir dizi karar basamaklarını belirler karar vericilerin bu basamakları takip etmesi gerektiğini belirtirler (Doğan, 2010). Kuralcı modeller mümkün görünen her alternatifi iki değişkene göre değerlendirmeye dayanmaktadır. Birinci değişken, her bir alternatifle ilgili bireyin amaçları ve tercihleri doğrultusunda ona atfedilen önem bakımından sonuçlardan beklenen kişisel fayda (önem). İkinci değişken ise; yapılan belirli bir eylemin belirli bir sonuca götürme olasılığıdır. Bu iki değişkeni tahmin etmek için ve bu tahminleri birleştirerek en fazla fayda beklenen alternatifi belirlemek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bir alternatifi avantajlarının onun dezavantajlarını telafi ettiği varsayımı farklı alternatiflerde aynıdır (Doğan, 2010).

Kuralcı modeller sadece matematiksel varsayımları gerektirmez aynı zamanda insanın yapısıyla ilgili felsefik ve psikolojik varsayımları da gerektirmektedir. Özellikle kuralcı modeller insanların en uygun alternatif için çabalayan, kararlarla ilgili tüm bilgilere sahip, seçeneğin tüm sonuçlarını göz önünde bulunduran her bir alternatifi değerini hesaplayıp bu değerleri hep birlikte bir değişkene dönüştüren kusursuz mantıklı karar vericiler olduğu varsayımına dayanmaktadır (Gati ve Tal, 2008). Ancak deneysel bulgular bu varsayımların genel olarak geçerli olmadığını göstermektedir. Muhtemel alternatiflerin sayısı fazla olduğu zaman kuralcı modeller fazla miktarda bilgi toplamayı ve çok fazla hesaplama yapmayı gerektirmektedir. Bu yüzden cazip değildirler. Hatta bilgisayarlı bir sistem ve veritabanı olmadan uygulanabilir de değildirler (Janis ve Mann, 1977).

1.2. Betimsel (Descriptive) Modeller

Genel karar teorisine dayalı betimsel (descriptive) modeller, insanların karar verme şekillerini ideal, kuralcı karar verme yöntemi ile gerçek hayat şartlarındaki karar verme süreçleri arasındaki farkları incelemektedir. Bu modelde insanların kendilerini tatmin etmeleri için karar verdiklerini öne sürmektedir. Bir başka deyişle bireyler yeteri kadar iyi olanı en iyiye tercih

ederler (Lichtenberg Shaffer ve Arachtingi, 1993) Betimleyici modeller gerçek yaşam durumlarında alternatifler arasında insanların nasıl seçim yaptıklarını açıklayan ve tanımlayan karar verme modelidir. Betimleyici karar verme modeli insanların uygun karar verebilmeleri için karar verme yollarının araştırılması, önyargılarını, tutarsızlıklarını, sınırlı rasyonelliklerini ve uygun olmayan kararlara götüren yolların araştırılmasını öngörmektedir. Bu model, daha çok kararın nasıl yapıldığı üzerinde duran bir karar verme modelidir. Ancak, betimsel modeller doğruluğu ispatlanabilir kararlar için başvuru noktası olarak kullanılamadığı için, doğal karar davranışları uygun kararı verme için temel olarak kullanılamamaktadır.

1.3. Öngörücü (Prescriptive) Karar Modelleri

Öngörücü modeller en iyi kararı verebilmeyi içeren bir takım basamaklar önererek, en iyi kararın ya da daha iyi bir kararın nasıl verildiğine odaklanırlar. Bir diğer deyişle bu model en iyi karar verme sürecinin gelişimine odaklanır (Pitz ve Harren, 1980). Öngörücü modeller daha iyi karar vermek için bir çerçeve taslağı oluşturmakla karar verme sürecine başlanmasını öngörerek daha sonra bireylerin sezgisel karar verme yolları ile bu taslağı karşılaştırması gerektiğini savunmaktadır. Öngörücü karar modelleri kuralcı ve betimsel modellerin dezavantajlarını kapatırken ya da en aza indirirken, avantajlarını da birleştirmektedir. Öngörücü modeller insanların sınırlılıklarını kabul ettiği ve onların sezgisel karar verme yollarıyla uyumlu olduğu gibi, daha iyi karar verme için bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel modeller deneysel geçerlilikleriyle, kuralcı modeller teorik uygunluklarıyla değerlendirilirken, öngörücü modeller faydacı yönleriyle, bireylerin karar verme yeteneklerini kolaylaştırmalarıyla değerlendirilmektedirler (Bell ve diğerleri, 1988). Öngörücü model en mantıklı kararı verme (beklenen faydayı en üst seviyeye çıkarma) gibi ulaşılamaz bir hedef belirlemez, onun yerine tatmin edici karar verme gibi gerçekçi bir hedef belirler (Phillips, 1994). Algoritması öngörücü model ve analitik hiyerarşi modellerine dayalı olarak ülkemizde geliştirilen ve etkiliği sınıranan ilk bilgisayarlı ve online kariyer karar verme aracı Doğan ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiştir.

2. Kariyer Karar Verme Kuramları ve Modelleri

Kariyer Kararı Verme.—Kariyerle ilgili seçimler insanların hayatları boyunca verdikleri en önemli kararlar arasındadır. Kariyer kararı bireyin çeşitli muhtemel seçenekler arasında kendisine en uygun olana yönelerek bir meslek alanı, mesleki program ya da bir kariyeri seçmesidir (Dogan ve Bacanlı, 2012). Bu seçimlerin, bireylerin toplum hayatına yaptıkları katkının ve kişisel üretkenlik duygusunun yanısıra onların yaşam şekilleri, duygusal refahları, ekonomik ve sosyal statüleri için de uzun dönemli önemli katkıları vardır. Bu yüzden, bireylerin hayatlarının farklı dönemlerinde kariyer kararlarıyla meşgul olmaları doğaldır (Campbell ve Cellini, 1981; Gati, Saka ve Krausz, 2001). Karar teorileri:(a) karar verme zorunluluğu olan bir birey, (b) bireyin başarmak istediği bir dizi hedef, (c) seçim yapılabilecek bir dizi alternatif, (d) alternatifleri kıyaslarken bireyin hesaba katacağı bir dizi özellik ve faktör ve (e) bilgi toplama ve bilgiyi işleme (genellikle belirsizlik durumlarında)'nin ortaya çıktığı durumlarda uygulanabilir. Bu özelliklerin çoğunun kariyer kararı verme durumunda ortaya çıkması şaşırtıcı değildir (Gati, 1986; Pitz and Harren, 1980).

Kariyer seçimini de karar verme eylemi olarak görmek ve bu nedenle kariyer seçimini karar teorilerine dayanarak bakımından incelemek ve analiz etmek doğal olsa da, bu yaklaşım kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında fazla benimsenmemiştir (Gati ve Tal, 2008). Bunun yerine, aşağıdaki teorik yaklaşımlar alana hâkim olmuştur: (a) kariyer gelişim teorileri (örn.Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, ve Herma, 1951; Super, 1990), bireysel tercihlerde, mesleki uygunluk ve uyum yeteneğinde oluşan değişiklikleri de içine alan kararın verildiği gelişimsel şartlara ve bu değişikliklerin kariyer kararı üzerindeki etkisine odaklanırken, (b) Kişi-Çevre Uyumu yaklaşımı (Holland, 1997), tipik olarak bireylerle çevreleri arasındaki uyuma, yani, karar verme sürecinin sonuçlarına odaklanmaktadır.

Kariyer kararının genellikle aralıksız devam eden gelişimsel bir süreç içinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Bacanlı, 2008; Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009). Kariyer gelişim teorileri, genellikle bireyin tercihlerindeki gelişimsel değişmelere, özyeterlilik algısına, karar becerilerine odaklanırken; kariyer kararı vermedeki asıl sürece ise daha az odaklanmaktadır-

lar. Kariyer kararı verme modelleri ise gelişimsel süreç boyunca belirli karar noktalarına odaklanırken, karar verme için ilgili durumlara uyabilen iyi tanımlanmış bir çerçeveye sunarlar.

2.1. *Kariyer Karar Verme Modelleri*

Genel karar teorilerinin ve karar verme modellerinin özellikleri kariyer rehberliği ve kariyer danışmanlığı alanının özellikleri dikkate alınarak kariyer karar verme kuram ve modelleri geliştirilmiştir (Pitz ve Harren, 1980). Bu amaçla geliştirilen tüm kariyer karar verme kuram ve modelleri Bell ve diğerleri (1988) tarafından öne sürülen kuralcı, betimsel ve öngörücü modellere dayalı olarak geliştirilmiştir (Doğan, 2010). Gati ve Tal (2008) kuralcı modelin kariyer kararını vermek için uygulama güçlüklerinin olduğunu, betimsel modelin ise eksikliklerinden dolayı bu modellerin kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında benimsenmediğini ileri sürmüşlerdir. Ancak üçüncü tür karar verme modeli olan ve son zamanlarda ortaya çıkan öngörücü (prescriptive) karar verme modelinin, diğer karar verme modellerinin zayıflıkları ve eksik yönlerinin çoğunu gidermiş ve en aza indirmiştir (Gati ve Tal, 2008). Bu yüzden ön tanılayıcı karar verme modelinin bireyi daha iyi kararlara yönlendirmekte çok etkili ve kariyer danışmanlığı ve rehberliği için yararlı bir model olduğu ileri sürülmektedir (Gati ve Tal, 2008).

2.2. *Kuralcı Kariyer Karar Verme Modelleri.*

Kuralcı kariyer karar verme modelleri bireylerin en uygun kariyer kararı verebilmesi için çabalayan, vereceği kararla ilgili tüm bilgilere sahip, vereceği kariyer kararının tüm sonuçlarını göz önünde bulunduran her bir alternatifin değerini hesaplayıp buna göre karar veren mantıklı karar vericiler olduğu varsayımına dayanmaktadır (Doğan, 2010). Ancak deneysel bulgular bu varsayımların uygulamada geçerli olmadığını göstermektedir. Kuralcı kariyer karar verme modelleri en uygun kariyer kararını verebilmek için çeşitli yöntemler geliştirmeyi hedeflemektedir. Kuralcı kariyer karar verme modelleri mümkün görünen her kariyer alternatifini iki değişkene göre değerlendirmeye dayanmaktadır. Birinci değişken, her bir kariyer alternatifini bireyin amaçları ve tercihleri doğrultusunda ona atfedilen önem bakımından sonuçlardan beklenen kişisel faydalardır. İkinci değişken ise; verilen kariyer kararının belirli bir sonuca

götürme olasılığıdır. (Pitz ve Harren, 1980). Bu iki değişkeni tahmin etmek için ve bu tahminleri birleştirerek en fazla fayda beklenen kariyer alternatifini belirlemek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bir değişkenin avantajlarının onun dezavantajlarını telafi ettiği varsayımı farklı kariyer alternatiflerinde aynıdır. Gati ve Tal (2008), bu modellerin ‘telafi edici model’ adını almasına neden olan bir tür takas modeli olduğunu ileri sürmektedir.

Yaygın olarak kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında kullanılan iki tür ‘telafi edici model’ vardır (Mitchell ve Krumboltz, 1984). Değer Artırımlı Model’de (Çok Özellikli Fayda Teorisi), farklı kariyer alternatiflerin her bir özelliğine bir değer verilmektedir. Değerlerin miktarları, alternatifin tüm genel değerini temsil eden özelliklerin faydalarıyla çarpılarak toplamada en fazla değeri elde eden kariyer alternatifi doğrultusunda karar verilmektedir. Öznel Fayda Modelinde ise, en önemli kariyer alternatifini belirlemek için, alternatifle ilişkili faydalara bunları başarma ihtimaline göre değer verilerek karar verilmektedir (Gati ve Tal, 2008).

Ancak önemli bir kariyer karar verme söz konusu olduğunda her şeyi telafi edemezsiniz. Örneğin, sayısal yeteneği düşük olduğunu bilen bireyler, örneğin mühendislik alanının özellikleri ile tercihleri (ör. Bağımsız çalışma, esnek çalışma saatleri, saygınlık vb.) tamamen uyumlu olsa bile muhtemelen mühendis olmak istemeyeceklerdir. Sonuç olarak, hesaplama sonuçlarının geçerliliği için önemli olan varsayımlar (Alternatifleri kıyaslarken kullanılan kriterlerden biri olan bağımsızlık) genellikle ihlal edilir. (Gati ve Asher, 2001a).

Kuralcı karar verme modelleri sadece matematiksel varsayımları gerektirmemekte aynı zamanda insanın yapısıyla ilgili felsefik ve psikolojik varsayımları da gerektirmektedir. Günümüzde kariyer alternatiflerinin ve kariyerleri etkileyen kriterlerin sayısı giderek artmaktadır. Alternatiflerin ve kriterlerin sayısı fazla olduğu zaman kuralcı kariyer karar verme modelleri fazla miktarda bilgi toplamayı ve çok fazla hesaplama yapmayı gerektirmektedir. Bundan dolayı özellikle ergenlerin kariyer karar verirken mantıklı kararlar yerine yanlış inançlarına dayalı kararlar vermesine neden olmaktadır (Dogan ve Kuzgun, 2008). Bu da bu tür modellerin uygulanmasını zorlaştırmakta, hatta bilgisayarlı bir sistem ve veritabanı olmadan uygulanabilir olmadıkları söylenebilir (Janis ve Mann, 1977; Pitz ve Harren, 1980).

Bu yüzden, kariyer danışmanlarının çoğu bu tür kariyer karar modellerini kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Bu modelleri uygulamanın zorluğu, matematiksel hesaplamalarının çaba gerektirmesi ve zaman alıcı olması bu yöntemlerin tercih edilmemesinin başlıca nedenleri arasında sayılabilir (Mitchell ve Krumboltz, 1984).

2.3. *Betimsel Kariyer Karar Verme Modelleri*

Betimleyici kariyer karar verme modelleri çeşitli kariyer alternatifleri arasında bireylerin nasıl seçim yaptıklarını açıklayan ve tanımlayan modellerdir. Betimleyici kariyer karar verme modelleri karar vericinin uygun kariyer kararı verebilmeleri için kariyer karar verme yollarının araştırılması, kariyer alternatifleri ve özelliklerine ilişkin önyargılarını, tutarsızlıklarını, sınırlı rasyonelliklerini ve uygun olmayan kariyer kararına götüren yolların araştırılmasını öngörmektedir. Betimleyici kariyer karar verme modelleri daha çok kariyer kararının nasıl yapıldığı üzerine odaklanan kariyer karar verme modelleridir.

Betimsel kariyer karar verme modellerine Tiedeman ve O'Hara (1963) ve Hilton (1962)'un kariyer karar verme modelleri örnek olarak verilebilir. Bu modellerde bireyler bir kariyere karar verirken yeteri kadar iyi olan bir kariyer alternatifini en iyi olan kariyer alternatifine tercih ederler (Lichtenberg ve diğerleri, 1993). En iyiyi seçme hedefi bireylerin başa çıkamayacağı bir bilgi işlemeyi gerektirmektedir. Bu yüzden, bireyler kariyer alternatifinin birey için önemli olan kriterlerde ihtiyaçlarını karşıladığı duygusuyla genellikle yeteri kadar iyi bir alternatifte razı olurlar. Bu model, bireylerin kariyer alternatiflerini birer birer düşündüğünü ve memnun edici olarak gördüklerini seçtiklerini ileri sürmüştür.

Bu modelde bireylerin fazla sayıda kariyer alternatifini tek başlarına bilişsel olarak kıyaslayamaması, en iyi alternatif arayışının onları alternatifleri değerlendirme konusunda iç standartlarına değil dış standartlara güvenmelerine neden olabilmektedir. Bundan dolayı, yüksek seviyede fayda hedefleyen kişi sonunda kişisel fayda yerine üst düzey nesnel fayda sunan (örn. Gelir miktarı) kariyer alternatifini seçecektir. Bunun için kariyer alternatifini bir açıklama, üst seviyede fayda hedeflemek gerçek dışı yüksek beklentiler oluşturur ve büyük ihtimalle hayal kırıklığı ve pişmanlığa yol açmaktadır.

Ancak, betimsel modeller doğruluğu ispatlanabilir kararlar için başvuru noktası olarak kullanılmadığı için, doğal karar davranışları uygun kararı verme için temel olarak kullanılamamaktadır. Bu durum ise normatif model gibi betimsel modelin de hem meslek teorisyenleri hem de kariyer danışmanları tarafından benimsenmemesinin nedeni olarak görülmektedir (Gati ve Tal, 2008).

2.4. *Öngörücü Kariyer Karar Verme Modelleri*

Öngörücü kariyer karar verme modelleri (Gelat, 1962; Gati ve diğ., 2001a) en iyi kariyer kararını verebilmeyi içeren bir takım basamaklar önererek, en iyi kariyer kararının nasıl verildiğine odaklanırlar. Bir diğer deyişle bu model en iyi kariyer karar verme sürecinin gelişimine odaklanır (Pitz ve Harren, 1980). Öngörücü modeller daha iyi kariyer kararı vermek için bir çerçeve taslağı oluşturmakla kariyer karar verme sürecine başlamasını öngörerek daha sonra bireylerin sezgisel karar verme yolları ile bu taslağı karşılaştırması gerektiğini savunmaktadır. Öngörücü karar modelleri kuralcı ve betimsel modellerin dezavantajlarını kapatırken ya da en aza indirirken, avantajlarını da birleştirmektedir (Doğan ve diğerleri, 2013). Öngörücü modeller insanların sınırlılıklarını kabul ettiği ve onların sezgisel karar verme yollarıyla uyumlu olduğu gibi, daha iyi karar verme için bir çerçeve ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kariyer karar verme için genel olarak iki öngörücü model önerilmiştir. Bunlardan Beklenen Fayda Modeli Gelat, (1962), Kaldor ve Zytowski (1969) ve Katz, (1966) tarafından önerilmiştir. Diğeri ise kriter elemeye modeline dayalı olarak geliştirilen Gati (1986)'nin ardışık eleme modelidir. Buna ek olarak Gati'nin kariyer karar verme modeli diğer öngörücü modellerden matematiksel işlemler gerektirmediği yönünden ayrılmaktadır.

2.5. *Kariyer Kararı Vermeyi Kolaylaştırmak İçin Öngörücü Karar Verme Modelleri*

Kariyer kararı verme bağlamında, öngörücü modelin amacı, tamamen mantıklı kararlar sağlamak için çalışmak yerine daha iyi kariyer kararı

verme konusunda sistematik süreç için bir çerçeve sunmak olarak özetlenebilir.

Öngörücü modelin kariyer danışmanlarının yanı sıra danışanlar için de yararlı ve yaygın bir strateji olabilmesi için, aşağıda istenen özelliklere sahip olması önerilmektedir (Gati ve Tal, 2008):

- a. İlgi çekici ve cazip olmalı aynı zamanda açık ve anlaşılır olmalıdır.
- b. Uygulanabilir olmalıdır, zaman, maddi kaynak ve emek bakımından sınırlı kaynaklarla ve danışman ile danışanın bilişsel yetenekleriyle uyumlu olmalıdır.
- c. Bir taraftan karmaşık hesaplamalardan, diğer taraftan belirsiz soyutluklardan uzak olmalıdır.
- d. Model azami derecede basit olmalı, asgari derecede çaba gerektirmeli, fakat aynı zamanda bireyin seçtiği kariyer alternatifinden beklenen fayda ile birey için en uygun alternatiften beklediği fayda arasındaki fark bakımından, dar kapsamlı araştırma sürecinden kaynaklanan olası kayıpları da azaltmalıdır.
- e. Farklı karar vericilerin ihtiyaçlarını karşılamak için, öngörücü modeller farklı güçlük seviyeleri olan çok aşamalı basamaklar sunmalı, her bireyin kendisi için uygun güçlük seviyesine (örn: Kariyer alternatiflerini değerlendirmek için seçilmesi gereken kriterlerin hepsine odaklanması yerine sadece ilgili birkaç kritere odaklanmak, bazı adımları atlamak gibi) ulaşması için, süreçte değişiklik yapmasına izin vermelidir.

Kuralcı-telafi edici modellerin basitleştirilmiş versiyonları kariyer alternatiflerini karşılaştırmak ve değerlendirmek için tasarlanmış ve uyarlanmışır. Bunlara Janis ve Mann (1977) ve Katz (1966)'ın modelleri örnek gösterilebilir. Ancak, bu modeller kariyer alternatiflerin sayısının küçük olduğu kariyer kararlarına odaklanmakta ve bu yüzden sadece sınırlı karar durumlarında ya da sadece sürecin ileri aşamalarında, kariyer alternatiflerin sayısı azaldığında işe yaramaktadırlar (Gati ve Tal, 2008).

Öngörücü modellerin kariyer kararı vermeyi kolaylaştırmadaki yararlarını göstermek için, bir sonraki bölümde kısaca Ardışık Eleme Modeli ve Ön Elemeli Model (Prescreening-Ön araştırma, In-depth exploration-Derin araştırma, Choice-Seçim yapma; Gati ve Asher, 2001a, 2001b) incelenecektir. Bu öngörücü modeller, çok sayıda potansiyel kariyer alternatiflerinden başlayarak tüm kariyer kararı verme modelini kapsamaktadır. Ön

Elemeli Model Gati ve Asher (2001a) tarafından, kariyer kararı için sistematik bir çerçeve sunacak şekilde çekirdek teknik olarak bünyesine ardışık eleme modelini de uyarlayan, uygulanabilir bir öngörücü modelden beklenen özelliklere sahip bir kariyer karar verme modeli olarak tasarlanmıştır.

2.6. Ardışık Eleme Modeli (Sequential Elimination)

Gati (1986), bir karar verme durumunda yaşanan çelişkiyi arttıran etmenleri şu biçimde belirlemiştir: a) karar verilmesini belirleyen zamanın yaklaşması (örn., bireyin üniversiteyi bitirmek üzere olması), b) engelleyici çevresel etmenler (örn., talepler, tehditler, desteğin çekilmesi), c) başka bir alanda çalışma olasılıklarının yüksek olması, d) algılanan meslek olanaklarının sayıca fazla olması, e) algılanan seçeneklerin benzer yanlarının fazla olması, f) seçenekler hakkında doğru bilgi edinme konusunda yüksek talep olması, g) kabul edilir tercihlerle ilgili özellikler (örn., kararın geri dönüşü olup olmaması), h) bireyin seçeneklerin özelliklerini gerçekçi olarak değerlendirememesi ve i) karar vermenin ertelenmemesi için yapılan toplumsal baskılar.

Mesleki karar vermede yaşanan bu çelişkiler çeşitli yöntemlerle ortadan kaldırılabılır. Birey farklı bir mesleki plan yapma arayışına girer ya da belirgin bir eylemi gerektirmeyen, genel bir mesleki plan benimser. Kararı erteleme, kısa süreli de olsa çelişkiyi azaltan bir yöntemdir. Bireyin, mesleki rolün yakın zamanlı özelliklerini dikkate alarak, kısa süreli bir meslek tercihi yapması da yaşanan çelişkiyi azaltmaktadır.

Mesleki karar verme davranışını açıklamada, iki temel yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar, beklenen fayda ve ardışık eleme (sequential elimination) yaklaşımlarıdır. Beklenen fayda kuramında, karar verme durumundaki birey, olası meslek tercihlerinin kendisine sağlayacağı kazançları değerlendirmekte ve en kazançlı olduğunu düşündüğü seçenek doğrultusunda kararını vermektedir. Ardışık eleme kuramında, her mesleki seçenek, bir özellik seti olarak değerlendirilmektedir. Birey karar verme durumunda, seçeneklerin özelliklerini tek tek değerlendirmekte ve bu değerlendirmelerine göre seçenekleri elemektedir. Bu eleme işlemi, bir ya da birkaç seçenek kalıncaya kadar yapılmakta ve karar verici sonuçta kalan seçenek doğrultusunda kararını vermektedir (Gati, 1986).

Gati (1986), orijinali Tversky (1972) tarafından geliştirilen kriter-eleme modelini kariyer danışmanlığı ve kariyer karar verme sürecinde kullanılmak üzere yeniden yapılandırarak ardışık eleme modeli ismini vermiştir.

Tversky (1972)'a göre ardışık eleme modelinin basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Alternatif ile ilgili kriterleri tanımlamak
2. Kriterleri görelî önem sırasına göre sıralamak
3. Kriterleri görelî önemine göre derecelendirmek
4. Tanımlanmış kriterler için en uygun alternatifleri sıralamak.
5. Tanımlanmış kriterin uygun sınırlarını karşılamayan meslekleri elemek.

Yukarıdaki eleme süreci tek seçeneğe kadar sürdürülerek karar aşamasına gelinerek sonlandırılır (Gati, 1986; Kesici, 2002 ve Lichtenberg ve diğerleri, 1993)

Gati, Garta ve Fassa(1995) tarafından kariyer kararı vermek için ardışık eleme modeli meslek danışmanlarına, danışanların meslek seçimleri yaparken yardımcı olmaları için, karar ve bilgi işleme teorilerine dayanan, uygulamalı bir yaklaşım olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Gati, öngörücü karar verme modellerinden ilki olan ardışık eleme modelini “doyurucu” ya da “yeterince iyi” bir model olarak tanımlamıştır. Bu modelde alternatifleri tanımlayan çeşitli kriterlerin olduğu ve her bir kriterin derecelendirilerek alternatiflerin bu kriterlere göre sırayla elenmesi söz konusudur. Bu modelde en önemli kriterlerden başlayarak en önemsiz kriterlere doğru bir sıralama yapılmaktadır.

Bu yaklaşım birbiriyle ilişkili 9 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Aşama.—Karar problemini tanımlama ve yapılandırma: Birinci aşamada var olan alternatifler arasında seçilecekler ile kararın amacı belirler. Örneğin, bir meslek seçmek, bir ana bilim dalı seçmek gibi.

2. Aşama.—İlişkili Kriterleri (Ölçütleri) Belirleme: Birinci aşamada belirlenen karar amacına göre ilişkili olabilecek bilgi ve araç gereç belirlemeyi içerir. Amaca ulaşmak için gerekli olan kriterleri tespit edilmesi bu aşamada gerçekleşir. Örneğin, gerekli olan yetenek, ilgi, gelir, zaman gibi özellikler nelerdir.

3. Aşama.—İlişkili Kriterleri (Ölçütleri) Önemine göre Sıralama: Birey için önemli olan kriterleri önem sırasına konulur. Bireyin mesleki amacına ulaşması için önemli gördüğü özellikler ele alınır diğerleri elenir.

4. Aşama.—En üst Düzeyde Kabul edilebilir Seviyeyi Belirleme: Öncelikle belirlenen kriterlerin içersinde en çok istenen ve kabul edilenler belirlenir. Daha sonra uzlaşılabilir olan kriterler belirlenir. Örneğin, En çok iki yıllık bir okul düşünüyordun, 4 yıllık bir okulu da düşünür müsün? Sorusu danışana sorulabilir.

5. Aşama.—Tercihlerle uyumsuz olan Meslekleri Eleme: Ardışık eleme yaklaşımında karar durumu ile ilgili kriterler tek tek ele alınır. İlk önce en önemliden başlanarak sırasıyla bütün kriterler değerlendirilir. Her bir kriter için birey tarafından maksimum şekilde kabul edilebilir olarak tanımlanamayan kriterler elenir. Bu eleme süreci geriye kalan alternatiflerin üstesinden gelinebilecek makul bir sayıya inene kadar devam eder.

6. Aşama.—Yeniden İnceleme ve Tercihlerde Değişikliğe Hazır Olma: Oluşturulmuş alternatifler kümesinden sonra var olan alternatifleri kaçırma ihtimalini azaltmak için önceki aşamaları ve onların bir kez daha incelemek faydalı olacaktır. Bu yeniden inceleme şunları içerebilir:

a. Önceki aşamalara geri dönerek danışanın önceki yanıtlarından emin olup olmadığını ya da onları değiştirmek isteyip istemediği test edilir.

b. Birey tarafından daha önce düşünülen belirli kriterlerin neden elendiği araştırma süreci boyunca kontrol edilir.

7. Aşama.—Ek Bilgi Toplama: Birey seçmiş olduğu alternatiflere ulaşabilmesi için hem daha fazla hem de eksiksiz bilgi toplamalıdır. Ek bilgi için var olan kaynaklar danışmanın dikkatine sunulmalıdır.

8. Aşama.—İstenirlik Sırasına göre Alternatifleri Sıralama: Sürecin sonlarına doğru, birey ilk olarak hangi, ikinci olarak hangi, sonra hangi seçeneği uygulayacağına karar vermelidir. Bu her kriterin algılanan avantaj ve dezavantajlarına göre odaklanmayı gerektirir.

9. Aşama.—En Çok Tercih Edilen Alternatifi Uygulamak İçin Adım Belirleme: Son aşama bireyin seçimini gerçekleştirmek için gerekli olan planlama çalışmalarına odaklanmalıdır. Bunlar aynı zamanda en çok istenen alternatifi fark etme şansını arttırmayı amaçlayan çalışmaları da içerebilir.

2.7. Bilişsel Bilgi İşleme Yaklaşımına (BBSY) Göre Kariyer Karar Verme Modeli

Sampson, Petterson ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen **BBSY** sadece mesleki karar verme sürecinin nasıl oluştuğunu açıklamayıp aynı zamanda bireylerin iş bulma ve problem çözmelerinde de açıklayıcı bilgiler sunmaktadır. İş bulma ile ilgili olarak bilgi işleme yaklaşımının amacı bireylere mevcut iş sorunlarını nasıl çözecekleri ve iş bulma kararlarını nasıl verecekleri konusunda yardımcı olmak ve aynı zamanda onlara bu problem çözme ve karar verme yeteneklerini yaşam boyunca karşılaşılabilecekleri iş bulma ve iş konusundaki sorunlara uyarlamalarında yardımcı olmaktır. Bu yaklaşım karar vermeye yönelik şunları kabul eder: Kararlar duygu ve bilişlerimize dayanır (Öztemel, 2014), karar verme bir problem çözme etkinliğidir, karar verme yeterliliğimiz bilgiye dayanır ve bu süreç iyi anılar ve motivasyona dayanır, karar verme hayat boyu sürer ve seçimin kalitesi ne kadar iyi problem çözebildiğimizle ilişkilidir. Bilgi işleme yaklaşımının anahtar kavramları şunlardır: a) Problem, b) Problem çözme, c) Karar verme, d) Bilgi işleme alanları piramidi ve e) Kariyer Karar Verme Döngüsü (KKVD)

Problem, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki boşluk olarak tanımlanmaktadır. Boşluk, bir insanın olduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki farktır. Problem çözme, bireylerin mevcut durumlarıyla arzu ettikleri durum arasındaki boşluğu kapatacak bilgi ve kavramaya yönelik stratejiler edinmelerini içermektedir. Problem çözme sürecinin amacı boşluğu kapatmak için kişi tarafından istenilir bir seçeneği bulmaktır. Karar verme süreci ise, istenilen seçeneği belirli hareket adımlarına dönüştürmektir Sampson ve diğerleri (1992). Bilgi işleme alanları piramidi mesleki karar vermenin ve problem çözmenin içeriğini göstermektedir. Piramit bireylerin bir karar verme ve problem çözme sürecine girdiklerinde neleri bilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.7.1. Bilişsel Bilgi Süreci Yaklaşımı (BBSY) Varsayımları

Kariyer karar verme, düşüncelerimiz kadar duygularımızı da içermektedir. Her ne kadar bilişler bu yaklaşımın isminde kullanılmış olsa da duygular ve bilişler kariyer kararının ayrılamaz parçaları olarak ortaya çıkmaktadır. Kariyer problemlerimiz üzerinde düşündüğümüzde ve kariyer kararları verdiğimizde, duygularımız, seçmemize ve seçimlerimizi devam ettirmemize yönelik motivasyonumuzun sürmesine yardım ederek; uygun seçimi yaparken çok yavaş, çok hızlı ya da şansa bağlı davranmamıza neden olurlar Sampson ve diğerleri (1992) Etkili kariyer problemini çözme ve karar verme süreci hem bilgiyi hem de bu kazanılmış bilginin üzerinde düşünme sürecini içermektedir. “Bilgi” kariyer seçimimizin içeriğidir (ne biliyoruz) ve “düşünme” seçimler yapmak için kullandığımız süreçtir (ne yapmamız gerekir) (Sampson ve diğerleri, 1992).

Kariyere yönelik problem çözme ve karar verme birer beceri olarak tanımlanabilir. Tüm beceriler gibi, öğrenerek ve üzerinde çalışarak geliştirilebilir. Daha etkili problem çözen ve karar veren kişiler olabilmek için bilgi işleme becerilerini kazanmak ve üzerinde çalışmak gereklidir. Bu becerileri geliştirmek için kariyer kaynakları ve servislerini kullanılmalıdır (Sampson ve diğerleri, 1992).

BBSY terminolojisine göre, “problem” istenilen ile mevcut durum arasındaki farklılığın boyutu olarak tanımlanır. Kararsızlık, bireyin hayatındaki önemli kişilerle olan çatışmaları, yıkıcı düşünceler, işsizlik, kısmi işsizlik ve işe yönelik tatminsizlik gibi sorunları içermektedir (Sampson ve diğerleri, 1992).

Problem çözme, mevcut durum ile istenilen durum arasındaki farklılığı azaltmaya yönelik planlamayı yapmayı sağlayacak bir seri düşünme sürecini içermektedir. Karar verme, problem çözmenin yanında, problemin çözümüne yönelik geliştirilen planı hayata geçirebilmek için gerekli bilişsel ve etkili süreçleri ve planı tamamlamaya yönelik risk almayı da içermektedir (Sampson ve diğerleri, 1992)

Kariyer sorunu bu yaklaşıma göre; kişinin mevcut kariyer durumu ile istediği kariyer durumu arasındaki fark olarak açıklanabilir. Kariyer problemleri hayatın içindeki diğer problemlerle birçok benzerliğe sahip olsa da bazı farklar vardır. Kariyer problemleri bazen farklı yönlerde karşılaşılabilen diğer problemlerden daha karmaşık olabilmektedir.

Kariyer problemleri, geçmiş hayatımızda olmuş olaylardan kaynaklanan kişisel bilgileri de içermektedir. Bu anılar mevcut düşünce ve duygularımızın sonucunda günden güne değişkenlik gösterebilirler ve bu durum sıkıntı yaratabilmektedir (Sampson ve diğerleri, 1992).

Genellikle seçeneklerimizi gözden geçirirken ulaşılabilir miktarda kariyer bilgisinden etkileniriz. Bu ulaşılabilir bilgiler tanıdığımız insanlar, medya, internet, okullar, çalışanlar ve organizasyonlardan elde edilmektedir (Sampson ve diğerleri, 2004).

Toplumsal yapıdaki ve ekonomideki sürekli artan hızlı değişim, kararların sonuçlarını öngörmeyi daha da zorlaştırmaktadır. Geçmişte doğru ya da geçerli olan günümüzde ve gelecekte doğru ve geçerli olmayabilir (Sampson ve diğerleri, 2004).

Amaçlara ulaşmak için bazı kararlar açık, tek bir yön işaret ederken, bazı kararlar avantaj ve dezavantajları olan birden fazla yöne sahip olabilmektedir (Sampson ve diğerleri, 2004).

Yukarıda sayılan varsayımlar doğrultusunda neden bazı insanların kariyer kararları ile ilgili bunalmış, karmaşa içinde ve gergin göründüklerini kestirebiliriz. Bu güçlü duygular problem çözme sürecinde gerçeklerin hatırlanmasını ve problem durumuna odaklanmayı güçleştirebilmektedir (Sampson ve diğerleri, 2004).

BBSY göre karar verme sürecine önem verir çünkü bu süreç bilgilerdeki hata ve potansiyel problemleri fark ederek bulmaya, depolamaya ve sonrasında da uygulamaya odaklanmaktadır (Sampson ve diğerleri, 2004).

Bilişsel Bilgi İşleme Yaklaşımı iki önemli fikir üzerine kurulmuştur:

1. Bilgiyi işleme alanları piramidi (kişisel bilgi, mesleki bilgi, karar verme becerileri ve üst bilişleri kapsayan kariyer problem çözme ve karar vermeye yönelik “içerik”)

2. Karar verme döngüsü (iletişim, analiz, sentez, değerlendirme ve deneme aşamalarını kapsayan kariyer problem çözme ve karar vermeye yönelik “süreç”) (Sampson ve diğerleri, 2004).

3.7.2. Bilgiyi İşleme Alanları Piramidi

BBSY esas olarak akademik ve kariyer kararlarını üç kategoriye ayırmaktadır: bilgi edinme, kararlar verme ve kariyer düşüncelerini anlama (Sampson ve diğerleri, 1992, 2004)

Kariyere yönelik problem çözme ve karar vermeyle ilişkili bilgiyi işleme alanları bir piramit ile kavramlaştırılabilir.

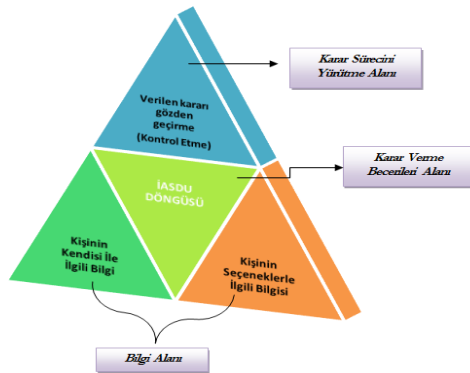
Piramidin en alt basamağı kişisel bilgi ve mesleki bilgi alanlarını içerir. Kişisel bilgi, bireyin değer, ilgi, beceri, vb. özelliklerini algılayışını içerir. Mesleki bilgi, bireysel iş pozisyonları hakkında bilgiyi ve iş dünyasının ne şekilde örgütlendiğine yönelik bir şemayı içerir. Bu alanların bir üstünde “Karar Verme Becerileri Alanı” bulunur. Bu alan bireylerin problem çözme ve karar vermede kullandıkları kişiye özgü bilgi işleme becerilerini içerir. Piramidin en üstü biliş üstünü içeren “Kişiyeye Özel Kullanım Alanı”dır. Bilişler, bir kariyer problemini çözmede kullanılan iç konuşma, kişisel farkındalık, kontrol ve gözlemi içeren bilişsel stratejilerin seçimini ve belli bir sıraya konuluşunu kontrol eder. İç konuşma bireyin bir işi tamamlamaya yönelik (bu nokta da bu iş kariyere yönelik problem çözme ve karar verme olmaktadır) kendisi ile yaptığı hızlı bir sohbettir. Kişisel farkındalık, bireyin problem çözme ve karar verme sürecinde kendilerinin farkında oluş boyutudur. Buna iç konuşmalarının doğasına ve davranışları üzerine etkisine yönelik farkındalık da dâhildir. Kontrol ve gözlem boyutu, bireyin problem çözme sürecinde ne noktada olduğu ve problemin çözülebilmesi için gerekli dikkat ve bilginin miktarını kontrol edebilmesidir. Buna bireyin iç konuşmasının işlevsel olmadığını ve düşüncelerinin uygun bir hale gelebilmesini bozucu bir etkisi olduğunu gözlemlemesi de dâhildir (Sampson ve diğerleri, 1992, 2004). Bilgi edinme, bireyin kendisi ve seçenekleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Kişisel bilgi edinişirken öğrenciler, ilgi, beceri ve değerlerini keşfederler. Bu bilgiler başarılı kariyer seçimlerine temel oluşturur çünkü öğrencilerin ilgileri ilgi, beceri ve değerleri ile örtüşen, keyif aldıkları işlerde çalıştıklarında başarılı olduklarına sanılmaktadır. Seçenekleri keşfetmek sonra gelir, bu seçenekler öğrencinin akademik, kariyere yönelik ve sosyal aktiviteleri arasında kullanılabilir olanlarını içerir. Karar verme öğrencinin kişisel bilgiyi seçeneklerle karşılaştırdığında oluşur. İdeal olarak bu süreç elde edilen bilgi yorumlanır, seçenekler elle tutulur olanlarla sınırlandırılır, liste elenir ve bu seçenekler ilgiler, beceriler ve değerler çerçevesinde incelenir (Sampson ve diğerleri, 2004) BBSY, bu dört alandan (kişisel bilgi, mesleki bilgi, karar

verme becerileri alanı, kişisel bilgi alanı) bir ya da daha fazlasında işlevsel olmayan kariyer düşünceleri varsa bu durum bireyin kariyer gelişimini olumsuz etkiler ya da sürecin tamamlanmasına yönelik kaçınmaya neden olur (Sampson ve diğerleri, 2004)

BBSY bir bireyin kendi hakkındaki ve iş dünyası hakkındaki inançları hayat tecrübelerine bağlı olarak oluşur (Sampson ve diğerleri, 2004)

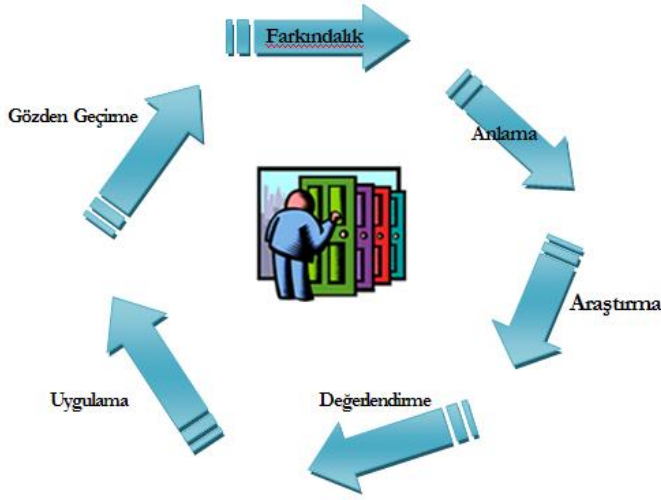
Piramit alanları birbiri ile yukarıdan aşağıya doğru güçlü bir ilişki içindedir. Üst bilişler diğer tüm alanların içerik ve işlevselliğini etkiler. Karar verme becerileri, bilgi alanının içerik ve işlevselliğini etkiler. Örneğin bir bireyin olumsuz bir iç konuşması varsa bu karar verme sürecini de etkileyecektir. Olumsuz iç konuşma ve ona eşlik eden anksiyete geçmişin; ilgi ve becerilere yönelik olumsuz bir kişisel algı ile sonuçlanarak yorumlanmasını etkiler. Olumsuz iç konuşmanın problem çözme ve karar vermeye yönelik tüm alanlarda zarar verici bir etkisi vardır. Bununla birlikte bireyler olumsuz iç konuşmalarının farkına varıp, kontrol edip, gözlemlediklerinde, olumsuz iç konuşmayı olumlu iç konuşmaya çevirmeyi başarabilirler. Böylece kendilerini kendi etkili problem çözme süreçlerini uygulama, kişisel farkındalıklarını ve mesleki bilgilerini geliştirme konusunda özgürleştirirler. Olumlu iç konuşması olan bireyler bağımsızlık ve etkili kariyer problemi çözme konusunda daha yeterlidirler ve kariyer seçimi konusunda daha az uzman desteğine ihtiyaç duyarlar (Sampson ve diğerleri, 2004)

Bu piramidin tüm alanları birbiriyle bağlıdır ve birbirleri ile uyum içinde görevlerini yapmalıdırlar. Bu sayede, bir bireyin bağımsız kariyer problemi çözme ve karar verme kapasitesinin gelişimi, bu sistemin içinde barındırdığı tüm bileşenlerin eşzamanlı gelişimine dayanır (Sampson ve diğerleri, 2004). Şekil 1-'de Bilgi İşleme Alanları Piramidi verilmiştir.



Kişinin kendisiyle ilgili bilgiler uygun bir meslek seçimi yapmak için gerekli olan bilgilerdir. Bireyin genel bir meslek seçiminde göz önüne aldığı değerler, ilgi alanları, yetenekleri ve kişisel özellikleri bu alanı temsil etmektedir. Seçeneklerle ilgili bilgi meslek, eğitim programları ve iş dünyasıyla ilgili bilgileri içermektedir. Karar verme becerileri bölümü, bilgi işleme alanları piramidinin orta kısmını ve KKVD modeli diye bilinen karar verme sürecini içermektedir. KKVD genel bir karar verme sürecini ve yapılması gerekenleri temsil etmektedir. Sampson ve diğerleri (2004)'ne göre KKVD modeli aşağıdaki gibi şematize edilerek gösterilmiş ve şu alt bölümlerden oluşmaktadır.

2.7.2. Kariyer Karar Verme Döngüsü (KKVD)



Şekil 2- Kariyer Karar Verme Döngüsü (KKVD)

a. Farkındalık.—Bu basamağın amacı bireyin niye eğitimsel ve kariyer karar vermek istediğini anlaması ve kariyer karar sürecinden nerede bulunduğu ve nerede olmak istediği arasındaki farkı belirlemesi için motive edilmesine yardımcı olmaktır.

b. Anlama.—Anlama basamağında bireyler problemlerinin zihinsel bir modelini yaratırlar ve tercih edilen mesleğin, eğitim programının ve

işin özelliklerini daha iyi anlamak için öğeler arasındaki ilişkileri, örneğin, kendileriyle ilgili bilgileri ile seçeneklerle ilgili bilgileri ilişkilendirirler.

c. **Araştırma.**—Araştırma basamağında bireyler yeteneklerini, ilgilerini, eğitimsel seçenekleri derinlemesine araştırarak sahip olduğu özellikleri ve potansiyel seçenekler listesini daraltmayı amaçlar.

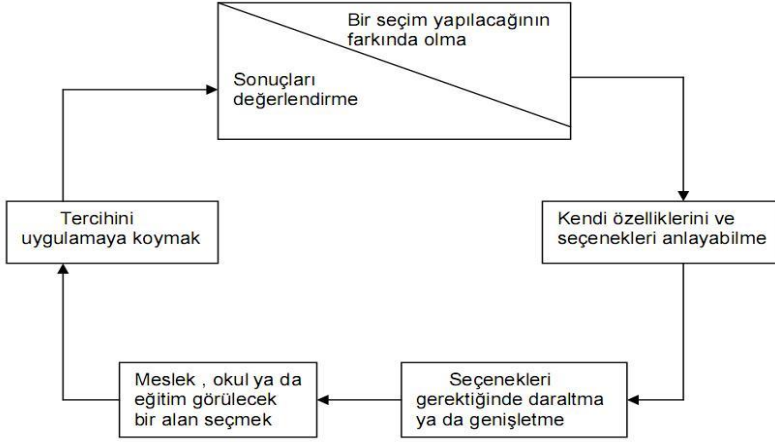
d. **Değerlendirme.**—Değerlendirme aşamasında, bireyler her seçeneğin kendilerine, kendisi için önemli gördüğü diğer kişilere kendi kültürel grubuna ve genel olarak toplumsal maliyetini ve faydalarını değerlendirir ve sonunda deneme niteliğinde bir ilk seçimde bulunur.

e. **Uygulama.**—KKVD'nin uygulama basamağında bireyler değerlendirme aşamasında yaptıkları seçimi uygulamak için bir plan yaparak planı uygulamaya koyarlar.

f. **Gözden Geçirme.**—Bu aşamada birey uyguladığı planı tekrar gözden geçirerek, verdiği kararın geçerliliğini ve etkilerinin neler olabileceğini değerlendirir.

Plan uygulandıktan sonra kararın aradaki boşluğu gidermekte başarılı olup olmadığını değerlendirmek için farkındalık aşamasına dönülür. Bu durumda karar başarılı ise birey sonraki problemlerin çözümüne yönelir. Verilen karar ve izlenen yöntem bireyi başarıya götürmediyse, birey süreçte kendisi ve problem hakkında elde ettiği bilgilerle birlikte yeni bilgiler toplayarak KKVD tekrar gözden geçirir. Buna ek olarak bu son basamak problem çözme sürecinin gözden geçirilmesini ve üzerinde tekrar düşünülmesini sağlar. Bu da aynı zamanda ileriki mesleki problemlere ve hatta gerçek yaşam problemleri ne uygulanabilmesindeki geçişi kolaylaştırmaktadır (Sampson ve diğerleri, 2004).

Sampson ve diğerleri (2004) KKVD yola çıkarak, danışanların kararlarını verirken uygun bir yol izleyebilmeleri ve yapılması gerekenleri bir şekil üzerinde özetlemişlerdir. Aşağıda iyi bir kararın verilebilmesi için yapılması gerekenler şematize edilmiştir.



Şekil-3 Doğru Bir Kararın Verilebilmesi İçin Yapılması Gerekenler
(Sampson ve diğerleri, 2004)

Şekilde görüldüğü gibi karar sürecinin başlangıcında bir seçim yapılacağına farkında olmak gelmektedir. Daha sonra birey seçenekleri ve kendi özelliklerini tam olarak anlayabilmek, seçenekleri gerektiğinde daraltıp ya da genişleterek seçimini yapıp uygulamaya koymalıdır. En son aşamada da seçimin iyi ya da kötü olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır.

3. Kariyer Verme Kuramlarını Genel Olarak Değerlendirilmesi

Karar vermede gelişimsel kuramlar, meslek seçimini, bireyin çevresiyle uyumunu sağlayarak cinsiyet, kültür, insan ilişkileri, değerler, toplumsal uyum, yetkinlik, meslek kimliği kazanma ve meslek olgunluğu gibi değişkenler ile açıklamaya çalışmışlardır. Bazı araştırmacılar ise meslek seçimini ve gelişimini bir karar verme süreci olarak ele alıp değerlendirmektedirler. Bu süreçte bireyler seçeneklerle ilgili bilgi toplar, onları gözden geçirir ve sonuçta bir karar verirler.

Gelatt (1962) bir karar verme sorunu karşısında kalan bireyin öncelikle yordama (seçenekler, eylemlerin getireceği sonuçlar, bu sonuçlara ulaşma olasılığı), değer sistemlerine (mümkün olan sonuçların göreceli tercihi) ve karar sistemine (önceliklerin değerlendirilmesi) ihtiyacı olduğunu öne

sürmektedir. Bununla birlikte birey ne kadar iyi, doğru ve ayrıntılı bilgiye sahip olursa karar verme durumunda alacağı riske ilişkin o derece bilgi sahibi olur (Dogan ve Bacanlı, 2012). Seçeneklerin kişi tarafından istenirlik derecesi kararın yönünü belirleyen en önemli faktördür. Vroom (1964)' ise karar verme davranışını beklenti kavramı ile açıklamakta, bireyin bir seçeneğe yönelişini, onun tercih ettiği sonuca (hedefe) erişebileceği yolundaki beklentisinin derecesine bağlamaktadır. Vroom'a göre karar istenilir yönleri en fazla ve istenmeyen yönleri en az ve erişme olasılığı en yüksek seçeneğe yönelme olarak tanımlamıştır. Vroom'un modeli seçenekler arasından sadece bir tanesini seçme durumunda olan kişilerin davranışını açıklamaktadır (Kuzgun, 2006). Ancak günümüzde kişinin en çok istediği ve ilk sıraya koyduğu seçenek genellikle birçok kişi tarafından da istendiği için erişme olasılığı en düşük seçenek olabilmektedir. Hilton (1962) mevcut karar kuramlarının meslek kararını açıklamakta yetersiz olduğunu; çünkü kararın ne zaman verildiği, ne zaman sona erdirildiği, uygun seçenek bulunmadığı zaman ne yaptığı gibi sorulara cevap veremediği ve beş farklı karar verme modeli olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar: bireyin kişisel yüklemelerine en iyi karşılık veren meslekleri seçtiği "yükleme-eşleme modeli"(attribute-matching model); bireyin gereksinimlerini karşılayan mesleklere yöneldiği "gereksinim azaltma modeli" (need reduction model); bireyin kazancını en üst düzeye çıkartan seçeneğe yöneldiği "olası kazanç modeli (probable gain model)"; toplumsal yapıların bireye sağladığı hareketlilik ve sınırlamalar üzerinde duran "sosyal yapı modeli (social structure model) ve bireyi pek çok seçenekle yüzleşen bir satranç oyuncusu gibi değerlendiren "karmaşık bilgi işleme modeli (complex information processing model)"dir. Bu modele göre mesleki karar verme sürecinin en önemli ögesi, bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili inançları arasındaki çelişkinin (çatışmanın) azaltılması olarak değerlendirilmektedir. Bu kuramsal görüş, bireyin, meslek seçimi yaparken yaşadığı güçlükleri, bilişsel çelişkiyi azaltmayan bir dizi başarısız çaba olarak değerlendirmektedir. Janis ve Mann (1977), karar verme aşamasında kusursuz bilgiyi araştırmak için bazı kriterleri tanımlayarak karar verme yeteneği modelini öne sürmüşlerdir. Bu modele göre ise dikkatli ve özenli bir karar vericinin karar verme güçlükleri ile karşılaşmayacağı ileri sürülmüştür. Dikkatli ve özenli karar vericiler çok sayıdaki çeşitli seçenekleri inceleyen, seçenekleri objektif olarak araştırabilen ve her seçeneğe değer veren, her seçeneğin

istendik ve istenmeyen yönlerini görebilen, yeni bilgiyi düzenli olarak araştıran kişi olarak tanımlamış ve doru ve sağlıklı bir karar verebilmenin ancak seçenekler hakkında doğru bir bilgi elde edilmesine ve bu bilgileri doğru bir şekilde değerlendirilebilmesine bağlamıştır. Gati ve diğerleri (1996) ise dünyanın belirsizliklerle dolu olduğunu ve iş dünyasının her geçen gün karmaşıktığını, bu belirsizlik ve karmaşıklık içinde uygun seçeneklere yönelmenin olanağının çok zor olduğunu öne sürerek seçeneklerin birbirine olan üstünlüklerini temel alarak seçenekleri hemen elemek ve kararı kesinleştirmekle karar verme sürecini daha basite indirmeyi mümkün kılmaya çalışmıştır. Ancak seçeneklerin göreceli üstünlüklerine göre seçilmesinde ilk sıradaki en istenir seçenek her zaman erişilme olasılığı en yüksek seçenek olmayabilir. Özellikle ülkemizde birçok kişi aynı koşullarda karar verip o seçeneğe yönelmiş olabilmektedir (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013).

Bu açıdan seçeneklere erişme olasılığının bilinmediği durumlarda seçenekleri sıraya koymaya da gerek yoktur. Örneğin bir mesleğe karar verirken sadece kazancı fazla olan meslek tercih edilir ancak mesleği icra edecek bir iş alanı bulunamayabilir ya da işi kaybetme olasılığı dikkate alınmıyorsa yanlış bir kariyer kararı verilebilmektedir.

Kariyer karar verme becerilerinin kazandırılması özellikle kariyer kararı verme aşamasında bulunan ergenlerin daha az kariyer karar verme güçlükleri yaşamalarına neden olmaktadır (Dogan; 2010; Dogan ve Bacanlı, 2012). Sonuç olarak doğru verilmiş bir kariyer kararı yaşam boyu daha az kariyer engeli ile karşılaşmayı sağlayacaktır (Dogan ve Bozgeyikli, 2014). Kariyer kararı vermek birçok kararımızla ilişkili olduğu için hayatımızda verebileceğim en önemli kararların başında gelmektedir. Bu kararı verirken doğru ve sistematik bir yol izleyerek en uygun ve doğru bir karar verebilmeyi kolaylaştırabiliriz.

KAYNAKÇA

- Andrew, J. H., Stefan, H., ve Elisabeth, B. (2008). A multi-objective model for environmental investment decision making. *Comput. Oper. Res.*, 35(1), 253-266
- Bacanlı, F. (2008). *Career Decision-Making Difficulties of Turkish Adolescents*. Conselling International Perspective: Global Demands and Local Needs. Bahçeşehir University (Oral Presentation) April 25-27.
- Bell, D. E., Raiffa, H. ve Tversky, A. (1988). Descriptive, normative, and prescriptive interactions in decision making. In D. E. Bell, H. Raiffa, ve A. Tversky (Eds.), *Decision making* (pp. 9-30). New York: Cambridge University Press.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Doğan, H., & Kuzgun, Y. (2008). Bilgi Verici Danışmanlık Programının Üniversiteye Giriş Sınavı Ve Üniversite Eğitimine İlişkin Yanlış İnançlara Etkisi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal* . 2008, Vol. 20, p291-306
- Doğan, H. (2010). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının 9. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, H., & Bacanlı, F. (2012). The effect of a career decision-making group guidance program on career decision-making difficulties [Special Issue]. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1, 912-916.
- Doğan, H., Bacanlı, F., Hamamcı, Z., Özünlü, M. B., Eşici, H. (2013). *Lise Öğrencileri İçin Online Kariyer Karar Verme Sisteminin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Sınanması*. XII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Proceeding Book, 407-408.
- Doğan, H. ve Bozgeyikli H. (2014). *İşsizlik Sorununa Farklı Bir Bakış Açısı: Kariyer Engelleri*, II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya, The Proceedings Book, 97-105.

- Gati, I. (1986). Making Career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gati, I. ve Tal, S. (2008) International Handbook of Career Guidance: Decision Making Models and Career Guidance, In:Eds: James A. Athanasou R. Van Esbroeck. (pp: 157-185, *Springer International Handbooks of Education*
- Gati, I., Saka, N. ve Krausz, M. (2001). "Should I use a computer-assisted career guidance system?" It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance and Counseling*, 29, 301-321.
- Gati, I., Garty, Y. Ve Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person-environment fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 196-206.
- Gati, I., ve Asher, I. (2001a). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In: F. T. L. Leong ve A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.
- Ginzberg, E., Ginzburg, S.W., Alexrad, S., ve Henna, J.L. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2013). İlköğretim Ortaöğretim Ve Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Ve Eğitsel Kararlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44).
- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9(4), 291.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Janis, I. L., ve Mann, L. (1977). *Decision making*. New York: Free Press.
- Kaldor, D. B. ve Zytowski, D. G. (1969). A minimizing model of occupational decision-making. *Personnel and Guidance Journal*, 47, 781-788.
- Katz, M. R. (1966). A model for guidance for career decision making. *Vocational Guidance Quarterly*, 15, 2-10.
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı

- olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya-2002.
- Kuzgun, Y. (2006). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lichtenberg, J. W., M. Shaffer and B. M. Arachtingi. (1993) "Expected utility and sequential elimination models of career decision making". *Journal of Vocational Behavior*, 42,
- MacCrimmon, K.R. (1968) Decision making among multiple – attribute alternatives: A Survey and Consolidated Approach. RAND Memorandum, RM-4823-ARPA.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mitchell, L. K. ve Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S. D. Brown and R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 238-282). New York: Wiley.
- Öztemel, K. (2014). Duygusal ve Kişilik İlişkili Kariyer Karar Verme Güçlükleri Ölçeği'nin Kısa Formu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42).
- Phillips, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from the decision-making perspective. In M. L.
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*; 16, 320-346.
- Saaty, T. L. (2000). *Fundamentals of Decision Making And Priority Theory* (6.basım, USA: RWS)
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67-74.
- Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W., ve Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks ve Associates (Fds.), *Career choice and development*, 2nd ed., pp. 197-261.

- Tversky, A. (1972). "Elimination By Aspects: A Theory of Choice." *Psychological Review*. 79: 281-299.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons. Co.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Doğan, H. (2014). Çağdaş Kariyer Karar Verme Yaklaşım ve Modellerinin İncelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.100-130

Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi¹

*

Mehmet Taki Yılmaz* - Şahin Kesici**

Öz

Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları (Self-Compassion) ile anne baba tutumları arasındaki ilişki araştırmanın ana amacıdır. Bu makalede, üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları, öz-anlayış gelişimleri ve kardeşlerin doğum sırası (ilk, ortanca, sonuncu) değişkenleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunup bulunmadığı ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, nicel veri toplama yöntemlerinden anket yöntemi ile toplanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey tekniğinden yararlanılmış ve aynı zamanda farklılaşmanın belirginleşmediği durumlarda da çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi analizi yapılmıştır. En son Öz-anlayış puanları ile Anne Baba Tutumları puanları arasındaki ilişkinin miktarı ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; (1) Demokratik anne baba tutumu ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı ve pozitif; koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. (2) Demokratik ve koruyucu olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin kardeş doğum sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bulgulara göre ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre anne baba tutumlarını demokratik; sonuncu çocukların da ortanca çocuklara göre anne baba tutumlarını koruyucu algıladıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Anne Baba Tutumları, Öz-Anlayış, Çocuk Doğum Sırası.

¹ Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılan "Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

* Öğr. Gör. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-Posta: mtyilmaz@sinop.edu.tr

** Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, E-Posta: sahinkesici@konya.edu.tr

The Effect of Perceived Parental Attitudes and Birth Order of University Students on the Development of Their Self-Compassion

*

Abstract

The main purpose of the study was to examine the relationship between the self-compassion level of university students and their parents' parental attitudes. In the present study, it was aimed to find out whether there were significant differences between the university students' self-compassion development, their parents' attitude and their birth order (first, middle or last born). The data of the study was collected through survey method through a quantitative research understanding. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to determine whether there were significant differences between variables. Moreover, Tukey method was conducted to identify the source of the difference; and LSD test analysis, from multiple comparison tests, was carried out in order to clarify the results when the differences were not clear and distinct. Finally, correlation analyses were performed to understand the relationship and its direction between self-compassion scores of university students and their parents' parental attitudes scores. The results showed that; (1) there was a significant and positive relationship between democratic parental attitudes and self-compassion level of university students; while there was a significant and negative relationship between authoritarian and helicopter parental attitudes and self-compassion level of university students. (2) There was a significant relationship between the perceived helicopter and democratic parental attitudes and birth order (first, middle or last born) of university students. Moreover the results demonstrated that, first born children's perceived parental attitude was democratic in comparison to middle and last born children; while last born children's perceived parental attitude was helicopter in comparison to middle born children.

Key Words: Attitude, Parental Attitudes, Self-compassion, Birth order

Giriş

Üniversite gençliği birçok açıdan ergenliğin son dönemidir. Bu dönem yetişkin özelliklerinin ve rollerinin ortaya çıkmaya başladığı dinamik bir dönem ifade etmektedir. Ergenin biyolojik olarak olgunlaştığı, kişilik olarak kendisini tanımlayabildiği, kendisine toplumda bir yer edinmeye başladığı ve mesleki anlamda mesleğe hazırlık aşamasında olduğu bir dönemdir. Kısaca üniversite dönemi karmaşaların, belirsizliklerin ortadan kalkmaya, biyolojik, toplumsal, kişilik ve mesleki açısından bulanıklığın netleşmeye başladığı dönem ifade etmektedir.

Ergenliği çocukların yetişkin rollerine hazırlandığı bir geçiş dönemi olarak görmek gerekir. Ergenliği belirli bir başlangıca ve belirli bir bitişe sahip olarak görmek yerine, dönemi olgunlaşmamışlıktan olgunluğa – biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik bir dizi geçişten oluşan bir dönem olarak düşünmek daha anlamlıdır (Steinberg, 2007).

Bu geçiş bir dizge olarak bebeklikten çocukluğa, çocukluktan ergenliğe, ergenlikten yetişkinliğe doğru gerçekleşmektedir. Bireylerin öz-yeterliliği, öz-güveni ve öz-anlayışları bu gelişim dizgesi ve içinde bulundukları toplumsal ilişkiler içinde anlam bulmakta ve gelişmektedir. Neff, (2003)'e göre öz-anlayış ile ilgili gelişimsel literatür, potansiyel yaş-grup farklılıkları açısından çok net bir varsayım sunmaktadır: ergenlik, hayatta öz-anlayış oranının en düşük olduğu dönemdir (Sümer, 2008).

Ergenler toplumsal bir yapı ve toplumsal ilişkiler içerisinde kendisini tanımlama ve konumlandırma çabası içindedirler. Psikolojik ihtiyaçlar bu konumlanmada etkili olmaktadır. Şahin (2002) yaptığı çalışmada, öğrencilerin toplumsal yapı içinde özellikle sebat, başatlık, uyarlık, kendini suçlama ve özerklik gibi psikolojik ihtiyaçları onların mantıklı karar verme stratejilerini; ayrıca bağımsız karar verme stratejileri de öğrencilerin özerklik, uyarlık ve sebat gibi psikolojik ihtiyaçlarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Birey diğer insanları nasıl algılıyor ve bu algısı onlarla olan ilişkisini belirliyorsa, aynı şekilde bireyin kendi benliğini algılama ya da tanımlama biçimi kendisiyle olan ilişkisini belirler. Bireyin kendisiyle ilişkisini, kendisine karşı davranışlarını belirleyen benliğini algılama biçimi, aynı zamanda diğer insanlarla olan ilişkilerinin yönünü de belirlemektedir. Bire-

yin hem kendisiyle hem de diğer insanlarla ilişkilerinin yönünün belirleyicisi olan benlik kavramı, bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevre tarafından oluşturulmaktadır.

Kesici'ye (2007) göre öz-değerlendirme açısından ergenin çevresiyle ilişkileri büyük önem taşımaktadır. Çevre benlik kavramının gelişiminde belirleyici faktördür. Ergenlik, benlik kavramı, benlik saygısı ve kimlik gelişiminin başlangıcıdır.

Birçok araştırmacı kişinin kendini kabulü ile başkalarının onu kabulü arasındaki ilişkiyi araştırırken, bir kısım kişilik kuramcısı da bireyin kendini kabul düzeyinin ya da kendi kişiliğine karşı geliştirdiği tutumların anababalar, öğretmenler, arkadaşlar vb. gibi *“onun için önemli olan diğer kişiler”*den etkilenerek kazanıldığını iddia etmektedirler. Buna göre kişi kendini, bu önemli gördüğü diğer kişilerin tanımladığı ve değerlendirdiği gibi tanımlayıp değerlendirecektir (Güneysu ve Bilir, 1991).

Ergenin, başkalarına göre kendisini tanımlama ve değerlendirmesi aynı zamanda karar verme sürecini de etkilemektedir. Kesici vd. (2008) yaptıkları araştırma, aile ile çocuk arasında beklenti ve ihtiyaç farklılığı, çocuktaki karar sürecini soruna dönüştürebileceğini; özellikle otoriter anne baba tutumunun çocuğun kendi kişisel özelliklerini tanımada büyük bir engelleyici faktör olabileceğini ortaya koymuştur.

İnsanların kişilik ve davranış gelişimlerinde çevresel etkenler oldukça önemli bir yere sahiptir. Kişilik gelişiminin temel kaynağı ise ailedir. Çocuğun temel kişilik gelişiminde ilk yıllar temel teşkil eder. Çevresel etken olarak anne baba tutumları ilk dönemlerden başlayarak çocuğun kişilik gelişimini, olayları, çevresini ve kendisini nasıl algılayacağını ve yorumlayacağını etkiler. Bu etkide öğretmen de önemli bir yere sahiptir.

Gençlerin ailede kazandığı demokratik değerleri geliştiren en önemli unsur aileden sonra okulda öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer personelin niteliklerine bağlıdır. Bu nedenle hem görevi hem de toplumdaki yeri bakımından öğretmen demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan, anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu hizmetler yapmaya, durumu en uygun kişidir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996).

Kesici'ye (2007) göre ebeveynlerin tutumları ve öğretmenlerin yanı sıra okuldaki rehberlik hizmeti de ergenin karar sürecinde, kişisel / sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Ergen Kimdir?

Ergenlik sosyolojik anlamda (Sieg, 1971) "insanda, bireyin yetişkine özgü alışkanlıklarının kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi...", (Akt. Onur, 1998) olarak tanımlanabilir.

Erken ergenlikte olan yalnızca biyolojik değişimleri değil, erinliğin ergenlerin psikososyal gelişim ve toplumsal ilişkileri üzerindeki etkilerini de tanımlamaktadır. Erinlik genç insanın ve çevresindekilerin uyumunu gerektirir. Örneğin ergenin benlik imgesi fiziksel görünüşte beliren değişikliklerle geçici olarak tehdit edilebilir. Beden değişimleri, yüz değişimleri ve beklendiği üzere ergenin kendi hakkındaki duygularını değiştirir (Steinberg, (2007).

Fiziksel görünümün yanı sıra, Bozgeyikli (2007) yaptığı araştırmada, ergenin farklı cinsten arkadaşının olup olmamasına göre kişiler arası ilişkide farkındalık düzeyi ile ilişkide kaygı boyutunda belirgin bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Ergen bu dönemde kendisini yoğun olarak değerlendirirken ayrıca birçok da karmaşa yaşamaktadır. Bu karmaşa beraberinde belirsizliği de getirmektedir. Ergen, uzun vadede kim olduğu ve ne olacağı; kısa vadede karşılaştığı güncel (ders çalışma, ebeveynlerle çatışma, dikkat eksikliği, içe kapanma, çatışmaları çözme, karşı cins ilişkiler, sınav kaygısı vb.) sorunlarına yanıt aramaktadır.

Kesici (2008) bu konuya ilişkin ebeveyn görüşlerine göre 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarını araştırmıştır. Araştırmaya göre ebeveynler çocuklarının motivasyon eksikliği; sınav kaygısı; derslere ilgisizlik; dikkat dağınıklığı; boş zaman; sosyal beceri; içe dönüklük; anlaşmazlık çözme; duygusal dalgalanma; otoriter davranma gibi sorunlarda çocuklarının rehberlik ve danışmaya ihtiyaçları olduklarını ortaya koymuştur.

Anlayış

Anlayış, “Bir toplum veya topluluktaki bireylerde görüş ve inanış etmenlerinin etkisiyle beliren düşünme yolu, düşünüş biçimi, zihniyet, mantalite. Hoş görme, hâlden anlama (www.tdk.gov.tr).” olarak tanımlanmaktadır. Biraz daha ayrıntılı tanımlanacak olursa anlayış, “diğerlerinin ızdıraplarına duyarlı olmayı, diğerlerinin acılarının farkında olmayı, bu ızdırap ve acılardan bağlantısız olmamayı ve sakınmamayı, diğerlerine şefkatli olmayı, diğerlerinin ortaya çıkan ızdıraplarını hafifletme arzusunu ve başarısız olan veya yanlış yapan kimseleri yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).”

Karşıdakini yargılamadan anlama tutumu insani değerlere sahiplik derecesiyle ilgilidir. Bozgeyikli (2010) araştırmasında insani değerler (sorumluluk, dostluk, huzurlu, saygı, hoşgörü ve dürüstlük) ve psikolojik ihtiyaçları (yeterlik ve özerklik) arasındaki anlamlı bir ilişki düzeyi tespit etmiştir. Ona göre bireylerin bazı temel ihtiyaçlarının karşılanması onun varlığını geliştirmesi ve sürdürmesi için gereklidir.

Öz-Anlayış

İnsanlar günlük ilişkilerinde başkalarına karşı gösterdikleri davranış, tutum ve anlayışları kendilerine karşı da göstermektedirler. Başkalarının karşılaştığı sorunlara ve yaşadıklarına karşı hoşgörülü, esnek, katı, gerçekçi, abartılı, sabırlı, sabırsız, duyarlı, duyarsız, acımasız, anlayışlı, anlayışsız, merhametli, merhametsiz davranan insan; aynı şekilde kendisiyle olan ilişkisinde de (kendisine karşı da) bu türden davranışları sergilemektedir.

Bireyler yaşamın belirli dönemlerinde acı, üzüntü, tükenmişlik ve başarısızlık gibi olumsuz duyguları yaşarlar. Bireyin bu olumsuz duygularla başa çıkabilmesi için, kendilerini rahatlatmaları, sakinleştirmeleri ve en önemlisi de kendilerine zarar vermeden bu negatif duygulardan kurtulmaları gerekmektedir. Bireyleri bu olumsuz duygulardan kurtaran ve hayatlarını daha yaşanılabilir ve daha anlaşılabilir hale getirmek için onların öz-anlayışları (Self-Compassion) geliştirilmelidir (Deniz, Şahin ve Sümer 2008).

Öz-anlayış kavramının içeriğini anlayış (compassion) kavramı oluşturmaktadır. Çünkü anlayış, diğerlerinin ızdıraplarına duyarlı olmayı, diğerlerinin acılarının farkında olmayı, bu ızdırap ve acılardan bağlantısız olmamayı ve sakınmamayı, diğerlerine şefkatli olmayı, diğerlerinin ortaya çıkan ızdıraplarını hafifletme arzusunu ve başarısız olan veya yanlış yapan kimseleri yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Şahin ve Sümer 2008).

Goleman (1998)'a göre “duygusal açıdan sağlıklı bebekler bakıcılarının kendilerini yatıştırma tarzlarını kendilerine aynen uygulamayı öğrenirler.” Yani insanlar bir sorunla, zorlukla karşılaştıklarında zorluğun üstesinden gelme ve zorluklar karşısında kendisine nasıl davranış (öz-anlayış) biçimi, bebeklikten ergenliğe yakın çevrenin anlayışı, tutumu ile şekillenmektedir.

Öz-anlayış acı veren ya da hata yapılan durumlarda kişinin kendisine karşı anlayışlı davranmasını yanında, daha caydırıcı durumlarda da olabilmelidir. Bir kişinin öz-anlayışlı olması demek, o kişinin imkanı olduğunda öncelikle acı verecek durumlardan kendini koruması, önlem alması demektir. Dolayısıyla, öz-anlayış insanın iyi durumda olmasını sağlayacak önleyici davranışların arttırılmasına öncelik vermelidir (Neff, 2003; Akt: Sümer, 2008).

Tutum

G.W.Allport (1935)'a göre tutum “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu (Freedman, Sears ve Carlsmith. Çev: Dönmez, 2003)” olarak tanımlanmaktadır.

Tutum; olumsuzdan olumluya uzanan bir süreklilik çizgisi üzerinde bir nesne, kişi ve olayla ilgili bir değerlendirmeyi içerir ve bizi o nesne, kişi ve olay karşısında belli bir şekilde davranmaya yatkın hale getirir (Plotnik, 2009).

Baron ve Byrne'a göre (1977), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir (Akt: Cüceloğlu, 1991). Bir başka tanıma (Smith, 1968) göre ise tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve

davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Akt: Kağıtçıbaşı, 1988).

Anne Baba Tutumları

Ana baba tutumlarının çocuklar açısından sonuçları gelişim psikolojisinin 1950'lerdeki popüler alanı olan toplumsallaşmanın önemli konusuydu. Her ne kadar zaman içinde toplumsallaşma popülaritesini yitirmişse de, ana baba tutum ve davranışları ve bunların önemli doğurgularından olan, aile ortamının çocuklar üzerindeki etkisi konusu güncelliğini korumuştur (Hortaçsu, 2003).

Baumrind (1975)'e göre her ana-babanın kendi biricik üslubu olmakla birlikte, üç tipin ailelerin çoğunluğunu kapsadığı görülmektedir. Bunlar bir uçta yetkinci (authoritarian), öbür uçta izin verici (permissive), ortada demokratik olmak üzere sıralanır. Ama bu genel eğilimlerin içinde de büyük bir çeşitlilik görülebilir (Akt: Gander ve Gardiner, 1998).

Baskıcı-Otoriter Tutum

Maccobi ve Martin (1983)'in yetkeci olarak tanımladıkları otoriter anababalar itaate çok değer verirler. Cezalandırmaya dayalı, katı ve zorlayıcı disiplin önlemlerini tercih etme eğilimindedirler. Sözlü iletişim yetkeci ev ortamlarında yaygın değildir, çünkü bu tip anababaların esas inancına göre çocuk konulan standartlara ve kurallara soru sormaksızın uymalıdır. Yetkeci anababalar bağımsız davranışları cesaretlendirmekten ziyade çocuğun özerkliğini kısıtlamaya yönelirler (Steinberg, 2007).

Yetkeci ailelerde anababalar -onlara inanılır, itaat edilir, saygı gösterilir- kuralları koyar, diğerlerinin de buna uyması beklenir. Kurallara aykırı davranışlar sert bir disiplinle karşılaşır. Bu üslup alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde buna daha sıklıkla rastlanır (Gander ve Gardiner, 1998). Çocuğun özerk davranışlarının kısıtlandığı ve tek yönlendiricinin kendilerinin olduğu otoriter anababa tutumunda öz-güven ve öz-saygı düşe-

cektir. Bozgeyikli'ye (2008) göre olumsuz çevresel geri bildirimler sonucunda bireyin benlik algısı düşük olduğunda, kendine güven ve öz-saygısının da düşük olacağını vurgulamıştır.

Aşırı Hoşgörülü Tutum:

Aşırı hoşgörülü ana baba çocuğun isteklerini hiçbir denetim ve sınırlama getirmeksizin daima kabul eden ana babalardır. Araştırmalara göre bu tutumun sürekliliği de çocuğun gereğinde duygu, istek ve dürtülerini denetleyebilme yeteneğinin gelişimini olumsuz etkiler; vurucu-kırıcı, agresif davranışlarının artmasına yol açar. Bu durum ayrıca aile içinde de çeşitli sorunlar yaratır. Çünkü çocukların devam eden istekleri ve devamlı patlamaları bazen onların da dayanma sınırlarını çok aşar; bu kez çok sert cezalar uygulanır. Aynı evde hem hoşgörülü, hem de çok sert tutumların uygulanması ise büsbütün karmaşalarla devam eder gider (Ekşi, 1990).

Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu anne-baba tutumu sık rastlanan bir tutumdur. Ana-babanın aşırı koruması, çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen göstermesi anlamına gelir. Bunun sonucu olarak çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal kırıklıkları olan bir kişi olabilir. Daha çok anne-çocuk ilişkisinde ortaya çıkan bu aşırı koruyuculuğun ardında, annenin duygusal yalnızlığı yatmaktadır (Yavuzer, 2001).

Geçtan (1988)'e göre ise "aşırı koruyucu tutumun altında çocuğa yönelik iticiliğin yarattığı suçluluk duyguları, bilinç düzeyinde, çocuğun hastalanacağı, öleceği ya da kötü alışkanlıklar edineceği korkuları" etkilidir.

Aşırı koruyucu anne-babalar he an çocuklarının başına olumsuz bir durum gelebilir kaygısıyla hareket ederler. Bu kaygı ise hem kendilerini hem de çocuklarının kişilik gelişimini kısıtlar. Terler, üşür, hasta olur kaygısıyla çocuklarının oyun oynamalarını engeller. Ergenlik döneminde çocuklarına aşırı koruyuculuk adına baskı yaparlar. Kısaca çocuklarını hayata hazırlamaz ve hayata hazırlanmalarını de engellemiş olurlar (Tan, (2007).

Mükemmeliyetçi Tutum

Kimi ana-babalar, okulda ve diğer etkinliklerde başarılı olmaları için çocuklarına aşırı yüklenirler. Çocuğun olağanüstü başarı için gerekli yetenekleri varsa ortaya bir sorun çıkmayabilir. Ancak, çoğu kez çocuk, ana-babanın beklentilerini ve isteklerini karşılama gücüne sahip değildir. Gösterdiği çabaya karşın ana-babasının onayını kazanamayan ve onların beklediği kusursuzluğa ulaşamayan çocuk giderek kendi gözünde de değerini yitirir (Geçtan, 1988).

Demokratik (Destekleyici) Tutum

Bu tutumu ebeveyn çocuğuna insan olarak saygı gösterir, onun gelişmesine has, özgün davranışlar göstereceğini bilir ve bu gelişim basamaklarını izler, onlara uygun davranır. Her çocuğun kendine has, biricik ve tek olduğunu kabul eder, onun aile içinde özgür şekilde gelişmesine, yeteneklerini en üst düzeyde açığa çıkarmasına ve “kendini gerçekleştirmesine” izin verir, bunun için yardımlarda bulunur. Çocuğun barınma, beslenme, korunma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamının yanında ona “sevgi” gösterir. Bu sevgi gerçekten karşılıksızdır. Çocuk böyle bir ailede anne-babanın sevgi ve desteğinden yoksun kalmayacağını bilir. Sevgi bir yaptırım aracı olarak kullanılmaz. Çocuğa aile içinde eşit haklar tanınmıştır. Fikirlerini açıkça ifade etmesi desteklenir ve bu konuda cesaretlendirilir. Eşitlikçi ve demokratik tutum gösteren anne-baba çocuklarına karşı daha arkadaşça yaklaşır, onlarla birçok şeyi paylaşırlar, onlara değer verirler ve bunu onlara hissettirirler. Anne-babalar katı kurallar koymak yerine esnek davranmasını da bilirler (Kulaksızoğlu, 2000).

Demokratik tutum, çocukların hem denetlenmesini hem de ilgi ve gereksinmelerine karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir tutumdur. Uyulması gereken kurallar ve standartlar önceden belirlenir ve çocuklara açıklanır. Çocukların kurallara uymasına yardım edilir; ancak kurallara uyulmadığı zaman da yaptırımlar uygulanır. Anababalar, kendi görüşlerine değer verilmesini istedikleri gibi, onlar da çocuklarının görüşlerine değer verirler. Haklar karşılıklılık temeline dayandırılır. Sorumluluk bilinci yanında çocuğun özerkleşmesi istenir ve desteklenir (Dönmezer, 1999).

Çocuğun Yaşı, Doğum Sırası ve Anne-Baba Tutumları

Gerçekte, aileye her çocuk katıldığında çocuk aileyi değiştirir ve ailenin üyeleri arasındaki ilişkiler de değişir (Gander ve Gardiner, 1998). Ana babalar çocuklarını yetiştirme sırasında kuşkusuz çok büyük tecrübe kazanır, çok şey öğrenirler. Hatta gene araştırmalar gösterir ki, annelerin ilk doğan bebeklerine ve son doğana karşı davranışları genellikle çok farklıdır (Ekşi, 1990).

Ayyıldız, vd. (2005)'e göre ailenin ilk çocukta beklentileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle ilk çocuk daha olgun yetiştirilmekte, ona yetişkinmiş gibi davranılmaktadır. Küçük çocuklara daha az otonomi ve sorumluluk verilmektedir. Anne baba küçük çocuğa karşı hoşgörülü ve kabul eden bir tutum sergilerken, büyük çocuğa daha denetleyici davranmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça aile çocuk yetiştirme konusunda daha fazla deneyim kazanmaktadır. Çocuk büyüdükçe kişiliği belirginleşmekte ve ilişkiye daha aktif katılmaktadır. Bu durum annenin tutumlarını etkileyebilmektedir (Akt: Şanlı, 2007).

Anababa-çocuk etkileşiminde çocukların cinsiyetinin ve konumunun çok etkili değişkenler olduğu araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Thoman ve arkadaşları (1972) annelerin daha çok ilk doğan kızlara gülümsediğini ve onlarla konuştuğunu bildirmektedir. Babalar da daha çok ilk doğan erkek çocuklarla konuşmakta ve onlara dokunmaktadırlar (Parke ve Sawin, 1975). Anababalar disiplin açısından genellikle ilk doğanlara daha sık bedensel ceza uygulamaktadırlar ve daha sonra doğanlara uyguladıkları disiplininde daha tutarlı olma eğilimindedirler. Kuşkusuz, bu tutumların bazıları kolay bir iş olmayan anababa olmayı öğrenmenin bir sonucudur (Akt: Gander ve Gardiner, 1998).

Güneysu ve Bilir (1988), yaptıkları bir araştırmaya göre, çok kardeşi olan gençlerde hem anne hem de baba tutumlarının demokratik olmaktan uzaklaştığı ve buna bağlı olarak gençlerin kendini kabul düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Kardeş sayısına göre kendini kabul düzeyine bakıldığında 4 ve fazla sayıda (çok kardeş) kardeşi olan gençlerin kendini kabul düzeyinin ailenin tek veya 2-3 kardeşi olan gençlere göre daha düşük olduğu görülmüştür (Güneysu ve Bilir, 1991).

Falbo'nun (1976) araştırması, ilk doğanların sonra doğanlardan daha iyi toplumsal (kişisel değilse de) uyum sağladıklarını göstermektedir.

Sonrakiler, önce anababaları, daha sonra öğretmenleri tarafından sık sık büyük kardeşleriyle karşılaştırılırlar ve bu da çoğu zaman aşağılık duygusu duymasına neden olur. “Ablan matematikte iyi, sen neden değilsin?” gibi konuşmalar azımsanmayacak kadar sık duyulur (Akt: Gander ve Gardiner, 1998).

Çocukların yaşı ve doğum sırasının yanı sıra anne baba tutumunu etkileyen etkenlerden biri de tek çocuklu olmaktır. Tek çocuğu olan ailelerin (Geçtan, 1988), çocuklarına karşı yaygın olarak aşırı koruyucu, aşırı hoş görülü tutumlarla yaklaştıkları söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ve Anne Baba Tutumlarının kardeş sırası (ilk, ortanca, sonuncu) arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu değişkenlerden hareketle üniversite öğrencilerinin Öz-Anlayışları (Self-Compassion) ile Anne Baba Tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama (survey) modelinin bir alt türü olan “ilişkisel tarama” türünde bir araştırmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, buna göre farklı öz-anlayış düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991). Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 1991).” İlişkisel ve nedensel bağlantıları inceleyen (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008)

ilişkisel tarama modelleri ise, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1991)”.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları (Self-Compassion) ile anne baba tutumları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ve anne baba tutum puan ortalamalarının kardeş sırası (ilk, ortanca, sonuncu) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Verilerin toplanmasında ölçekler farklı fakültelerden katılımcılara uygulanarak çeşitlilik sağlanmıştır. Katılımcıların gönüllü katılımlarına özen gösterilmiştir. Verilerin toplanması için ölçeklerin uygulandığı katılımcıların özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı Sayısı	Sınıfı	Temel Özellikleri
245	1. Sınıf	Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Fakültesi
294	3. Sınıf	Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Fakültesi
375	Kız	Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Fakültesi
164	Erkek	Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Fakültesi

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Öz-Anlayış Ölçeği (SCS; Self-Compassion Scala) ve Anne Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ) kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan deneklerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu da katılımcılara verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla toplam 541 üniversite öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Öz-anlayış Ölçeği ve Anne Baba Tutumları Ölçeği uygulanmıştır. Bilgi formunda, Öz-anlayış Ölçeğinde ve Anne Baba Tutumları Ölçeğinde boş soru bırakan öğrencilerin anketi değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla araştırma örneklemini toplam 539 öğrenciden oluşmuş ve elde edilen veriler SPSS 10.0 programında analiz edilmiştir. Tüm analizlerde önemlilik düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin Anne Baba Tutum Ölçeği puan ortalamalarının kardeş sırası (ilk, ortanca, sonuncu) değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey tekniğinden yararlanılmış ve aynı zamanda farklılaşmanın belirginleşmediği durumlarda da çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi analizi yapılmıştır. En son üniversite öğrencilerinin Öz-anlayış puanları ile Anne Baba Tutumları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda denencelere ve araştırmanın ana problemine ilişkin toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Anne Baba Tutumlarına Ait N, $\bar{X}$ ve Ss Değerleri

Anne Baba Tutumları	Kaçıncı Kardeş	N	$\bar{X}$	Ss
Demokratik	İlk	224	3,91	,763
	Ortanca	247	3,75	,701
	Sonuncu	68	3,59	,777
Koruyucu	İlk	224	2,29	,688
	Ortanca	247	2,18	,615
	Sonuncu	68	2,39	,710
Otoriter	İlk	224	1,96	,761
	Ortanca	247	1,96	,631
	Sonuncu	68	2,11	,699

Tablo 2 incelendiğinde kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin demokratik olarak algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}=3,91$), Ortanca kardeş ($\bar{X}=3,75$) ve Sonuncu kardeş ($\bar{X}=3,59$) olarak bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin koruyucu olarak algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}=2,29$), Ortanca kardeş ($\bar{X}=2,18$), Sonuncu kardeş ($\bar{X}=2,39$) olarak bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin otoriter olarak algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}=1,96$), Ortanca kardeş ($\bar{X}=1,96$), Sonuncu kardeş ($\bar{X}=2,11$) olarak bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Anne Baba Tutumu Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Demokratik	Gruplar Arasında	6,411	2	3,205	5,888	,003
	Gruplar İçinde	291,767	536	,544		P<0,05
	Toplam	298,178	538			Anlamlı
Koruyucu	Gruplar Arasında	2,977	2	1,488	3,425	,033
	Gruplar İçinde	232,905	536	,435		P<0,05
	Toplam	235,882	538			Anlamlı
Otoriter	Gruplar Arasında	1,232	2	,616	1,271	,281
	Gruplar İçinde	259,911	536	,485		p>0,05
	Toplam	261,144	538			Anlamsız

Tablo 3’te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin demokratik (F=3.48) ve koruyucu (F=8.96) olarak algıladıkları anne baba tutumu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre (p<0.05) anlamlılık düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin otoriter (F=3.74) olarak algıladıkları anne baba tutumu puanlarının kardeş sırası değişkenine göre (p<0.05) anlamlılık düzeyinde fark bulunmamıştır.

Demokratik ve koruyucu anne baba tutumlarının kardeş sırası değişkenine göre farklılaşma kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Demokratik ve Koruyucu Anne Baba Tutumu Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	KAÇINCI KAR-DEŞ (I)	KAÇINCI KAR-DEŞ (II)	Ortalama-lar Arası Farkı	Stan-dart Hata	P
Demokratik	İlk	Ortanca	,164*	,068	,042
		Sonuncu	,319*	,102	,005
	Ortanca	Sonuncu	,154	,101	,277
Koruyucu	İlk	Ortanca	,111	,060	,158
		Sonuncu	-,100	,091	,513
	Ortanca	Sonuncu	-,212*	,090	,050

Tablo 4 incelendiğinde kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin demokratik olarak algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}$ =3,91), Ortanca kardeş ($\bar{X}$ =3,75) ve Sonuncu kardeş ($\bar{X}$ =3,59) arasında ($p<0.05$) anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin koruyucu olarak algıladıkları anne baba tutumu puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}$ =2,29), Ortanca kardeş ($\bar{X}$ =2,18), Sonuncu kardeş ($\bar{X}$ =2,39) arasında ($p<0.05$) anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 5. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Öz-anlayışlarına Ait N, $\bar{X}$, ve Ss Değerleri

Bağımlı Değişken	Kaçıncı Kardeş	N	$\bar{X}$	Ss
Öz-anlayış	İlk	224	2,99	,318
	Ortanca	246	2,93	,301
	Sonuncu	68	3,02	,283

Tablo 5 incelendiğinde kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}$ =2,99), Ortanca kardeş ($\bar{X}$ =2,93) ve Sonuncu kardeş ($\bar{X}$ =3,02) olarak bulunmuştur.

Kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Öz-anlayış Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Öz-anlayış	Gruplar Arasında	,585	2	,293	3,121	,045
	Gruplar İçinde	50,170	535	,094		P<0,05
	Toplam	50,755	537			Anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puanı (F=3,121) olarak hesaplanmıştır. Buna göre kardeş sırası değişkeni ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında (p<0.05) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öz-anlayış puanının kardeş sırası değişkenine göre farklılaşma kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tukey testi ile gruplar arasındaki farklılık çıkmadığından, yerine LSD testi yapılmıştır.

Tablo 7. Kardeş Sırası Değişkeni Açısından Üniversite Öğrencilerinin Öz-anlayış Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

	Kaçıncı Kardeş (I)	Kaçıncı Kardeş (II)	Ortalamalar Arası Farkı	Standart Hata	P
Öz-anlayış	İlk	Ortanca	,05862*	,02828	,039
		Sonuncu	-,02474	,04240	,560
	Ortanca	Sonuncu	-,08336*	,04196	,047

Tablo 7 incelendiğinde kardeş sırası değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puan ortalamaları ilk kardeş ($\bar{X}$ =2,99) ile ortanca kardeş ($\bar{X}$ =2,93) ve sonuncu kardeş ($\bar{X}$ =3,02) ile ortanca kardeş ($\bar{X}$ =2,93) arasında (p<0.05) anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur.

Tablo 8. Anne- Baba Tutumları ile Öz-anlayış Arasındaki İlişki

DEĞİŞKENLER		DEMOKRATİK	KORUYUCU	OTORİTER
ÖZANPUAN	r	,393**	-,317**	-,372**
	p	,000	,000	,000

**p<0.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi anne baba tutumlarının alt boyutları olan demokratik anne baba tutumu ile üniversite öğrencilerinin öz- anlayışları arasında (p<0.01) anlamlılık düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Koruyucu ve otoriter olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında (p<0.01) anlamlılık düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin anne baba tutumlarına ve öz-anlayışlarına ilişkin değişkenler ve anne baba tutumları ile öz-anlayış arasındaki ilişkiye ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada demokratik ve koruyucu olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bulgulara göre ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre anne baba tutumlarını demokratik; sonuncu çocukların da ortanca çocuklara göre anne baba tutumlarını koruyucu algıladıkları saptanmıştır.

Adler, ailedeki diğer çocukların varlığına ve bunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çeken ilk kuramcıdır. Adler’e göre, çocuğun diğer kardeşler arasındaki durumu, özellikle dünyaya geli sırası açısından, kendine özgü bazı sorunları da birlikte getirir (Geçtan, 1993).

Adler yaptığı çalışmalarda çocukların doğu sırasına göre en büyük çocuk, ikinci çocuk ve en küçük çocuğun nasıl etkilendiklerini kesin olmakla birlikte çeşitli özelliklerle ortaya koymuştur. Buna göre:

En büyük çocuk, ilk yıllarda ilgi merkezi ve her türlü destek sağlanırken, yeni gelen kardeşle birden bu durum bozulur. Yaşından ve büyük

olmasından dolayı anne baba kendisinden, diğer kardeşlerden beklenenlerden daha fazlasını ister: gücünden ve yeteneğinden dolayı, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde kardeşlerinin doğal bir lideri olur. Anne babanın eleştirisi en çok ona yönelir, kendisinden bazen kardeşlerinden de sorumlu olması beklenir. Çocukluk yıllarının bu örüntüsü sonradan bir yaşam biçimine dönüşme eğilimi de gösterir (Geçtan, 1993).

Ailede en çok ilgiyi ve yardımı ilk çocuk görür. Anne babalar ilk çocuklarını kendilerinin bir örneği, temsilcisi gibi yetiştirmek ve böyle görmek isterler. İlk çocuklar başarıya fazlaca güdülü, hırslı, kurallara uyan, organize yeteneği yüksek çocuklardır (Ülgen ve Fidan (2002). Buna göre organize edici ve kurallara uyma özelliğinden dolayı ilk çocuklar anne babayı demokratik algıladığı söylenebilir.

İkinci çocuk, Kendisinden daha güçlü ve yetenekli büyük kardeş ile kendisinden sonra gelen kardeşin yarattığı ikili sorunlarla baş etmek zorundadır. Çocuk eğitimi konusunda anne baba, çoğu kez ikinci çocuklarına birinci çocuklarına oranla daha ılımlı davranır. Bundan dolayı, ikinci çocuğun otoriteyle fazla sorunu olmaz (Geçtan, 1993).

En küçük çocuk, kendisinden sonra gelen bir kardeş olmadığı için, yarışmak ve annenin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaz. En küçük çocuk, bazen ailenin ilgisinin başka yönlerlere çevrildiği “geç” bir dönemde gelebilir ve “fazlalık” olarak karşılanabilir. Ancak, çoğu kez ailenin oyuncak bebeği olur ve şımartılır. Çevresi onunla “sevimli küçük çocuk” olarak ilgilenir, onların gözünde her zaman çocuk kalır. Bu durum en küçük çocuğun ben-merkezci tutumlar geliştirmesine, kendisinden güçlü ve yetenekli kardeşlerinin varlığından kaynaklanan sürekli bir yetersizlik duygusu yaşamasına neden olabilir (Geçtan, 1993).

Otoriter olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre ilk ve sonuncu kardeşlerin öz-anlayışları, ortanca kardeşlere göre yüksektir.

Öz-anlayış kişinin kendi ızdırabına (suffering) açık olması, ondan kaçınmaması, acısını dindirme arzusunu üretmesi ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir deneyim kazanmanın bir parçası

olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlaması (Deniz, Şahin ve Sümer, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkılarak ilk kardeşlerin yaşam sorumluluğunu (sorunları çözme ve organize etme) gelişimin erken döneminde almaları, zorluklar karşısında (büyük rolü gereği) onların üstesinden gelmeye çalışmaları ayrıca, kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri onların öz-anlayışlarını geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulgularına göre anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgu sonuçlarına göre demokratik anne baba tutumu ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer yandan koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre demokratik anne baba tutumu üniversite öğrencilerinin öz-anlayış gelişimlerini olumlu yönde etkilerken, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları öğrencilerin öz-anlayış gelişimlerini olumsuz etkilemektedir.

Neff, (2003)'e göre bireylerin öz-anlayış oranlarını hangi ortamların arttırdığı ve hangilerinin azalttığı ilginç bir sorudur. Örneğin, bir çocuğun ilk yıllarındaki yetiştiriliş şekli onun ilerleyen yıllarda anlayışlı, kendini seven, değer veren bir birey olup olmayacağını belirler (Akt: Sümer, 2008).

Neff ve McGehee (2009)'a göre öz-anlayış ile ergenlerin ve de genç yetişkinlerin iyilik hali arasında güçlü bir ilişki vardır. Yapılan araştırmalar öz-anlayış düzeyi düşük genç ve genç yetişkinlerin kendilerine olumsuz baktıklarını göstermektedir. Genç ve genç yetişkinlerdeki bu kendine olumsuz bakışları yıkıma neden olabilir. Genç ve genç yetişkinlerdeki kendine bakış biçimini doğuran öz-anlayıştır. Genç ve genç yetişkinler arasındaki öz-anlayış farklılığının belirleyicileri de aile içi ilişkiler ve bilişsel faktörlerdir. Sonuçta öz-anlayış, aile içi ilişkilere, bilişsel faktörler ve iyilik halindeki bağlantılara dayanmaktadır (Neff ve McGehee, 2009).

Neff, (2003)'e göre bireylerin öz-anlayış oranlarını hangi ortamların arttırdığı ve hangilerinin azalttığı ilginç bir sorudur. Örneğin, bir çocuğun ilk yıllarındaki yetiştiriliş şekli onun ilerleyen yıllarda anlayışlı, kendini seven, değer veren bir birey olup olmayacağını belirler (Akt: Sümer, 2008). Schafer (1964, 1968) kişinin iç psikik empati tecrübe etme yeteneğinin kişilerin duygularına yeterince dikkat edebilme yeteneği olarak tanımlanmış-

tır, aynı zamanda çocukken çevresinden gelen empatik cevapları içselleştirmesi ile gelişen bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde, Stolorow, Brandchaft ve Atwood (1987), iç duygu durumlarını tanımak ve dikkat edebilme yeteneğinin çocukların erken yaşlarda onları yetiştirenlerden aldığı empatiyle ilişkili olduğunu iddia etmişlerdir. Bu da, çocukken aileleri ile sıcak ve destekleyici ilişkiler yaşayan, ailelerini anlayışlı ve şefkatli gören çocukların, yetişkin olduklarında da aynı hareketleri sergilediklerini göstermektedir. Ve bunun tam tersi olarak da çok eleştiren ve soğuk tavırlar içinde olan ailelerin (veya daha da kötüsü çocukken fiziksel, cinsel, psikolojik olarak taciz edilenlerin) çocuklarının da fazlaca öz-anlayışsız oldukları görülmektedir (Akt: Sümer, 2008).

Araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile demokratik anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna karşın koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada demokratik ve koruyucu olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre anne baba tutumlarını demokratik; sonuncu çocukların da ortanca çocuklara göre anne baba tutumlarını koruyucu algıladıkları saptanmıştır. Otoriter olarak algılanan anne baba tutumları ile üniversite öğrencilerinin kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile kardeş sırası (İlk, Ortanca, Sonuncu) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre ilk ve sonuncu kardeşlerin öz-anlayışlarının, ortanca kardeşlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

İnsan yaşamı boyunca doğal olarak birçok engellemelerle ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Zorluklar karşısında ergenin kendisine nasıl davrandığını tanımlayan kavram “Öz-Anlayış” kavramıdır. Araştırmalar gösteriyor ki, bireylerin kişilik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde anne baba tutumları önemli bir yere sahiptir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, gençlerin öz-anlayışları ile anne baba tutumları arasında bir ilişki vardır. Öz-anlayış kavramının gençler üzerindeki ve insan ilişkilerindeki

yeri, oluşumu, geliştirme programları ve felsefesiyle birlikte daha iyi anlaşılmalıdır. Araştırma bulguları doğrultusunda anne – babalara ve araştırmacılara şunlar önerilebilir:

Anne ve Babalara Öneriler

1. Üniversite dönemi gençler için bir yandan geleceği oluşturma çabası iken, diğer yandan mevcut zorlukların üstesinden gelme çabalarının yoğunlaştığı dönemdir. Sorunlar ve zorluklar karşısında anne ve babalar çocuklarını anlamalı ve onlara bu zorlukların üstesinden gelebilecek cesaret ve desteği vermelidirler. Çünkü anne babaların tutumları çocukların daha sonra karşılaştıkları başka zorlukların üstesinden nasıl geleceklerini ve zorluklar karşısında kendilerine nasıl davranacaklarını bu tutumlardan öğrenmektedirler. Bu, çocukların benlik kavramını olumlu yönde geliştirecektir.
2. Çocuklar birçok davranışı model alma yoluyla öğrenirler. Anne babalar kendi karşılaştıkları sorunlara ve zorluklara yaklaşım biçimleri ve zorluklar karşısında kendi kendileriyle ilişkileri çocuklar tarafından gözlemlenir ve taklit edilir. Anne babalar çocuklarının öz-anlayışlarının gelişiminde iyi birer model olabilirler.
3. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, demokratik tutum içinde olan anne babaların çocuklarının öz-anlayışları daha yüksek, koruyucu ve otoriter anne baba tutuma sahip anne babaların çocuklarının öz-anlayışlarının ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Anne babalar gençlere karşı onları anlamaya ve desteklemeye yönelik demokratik tutumu benimsemelidirler.
4. Anne babaların çocuklarına karşı benimsedikleri tutumlar, çocuklarının öz-anlayışlarını, öz-anlayış da çocukların zorluklar karşısında kendileriyle ilişkilerini belirler. Anne babalar çocuklarının öz-anlayışlarını geliştirmede demokratik tutumlarıyla destek olmalıdırlar.

Öneriler

1. Bireylerin kişilik gelişimlerinde, benlik kavramlarının oluşumunda anne baba tutumlarının etkisi ve önemi her geçen gün daha fazla araştırılmakta ve güncelliğini korumaktadır. Anne

baba tutumları ve anne baba tutumlarının oluşmasına kaynaklık eden sosyal psikolojik etkenlerin ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç vardır.

2. Batıda 2003 yılında başlayan Öz-anlayışla ilgili araştırmalar ülkemizde oldukça yenidir. Bireylerdeki Öz-anlayışın nasıl yapılandığı ve nasıl geliştiğini, öz-anlayış ile bireyin sosyal ilişkileri, başarı durumu, yaratıcılığı, iş-yaşam doyumu gibi hayatın çeşitli anlarında ortaya çıkan öz-anlayışın etkisi ve olumlu-olumsuz sonuçları ile ilişki kurmak için yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir.
3. Bu araştırma Selçuk Üniversitesi'nde 2008 – 2009 öğretim yılında öğrenim gören değişik fakültelerde okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ve buna etki eden nedenler ile bunun üniversite öğrencileri üzerine etkilerini değişik üniversitelerle karşılaştırmalı yapmak bizi daha doğru bilgilere ulaştıracaktır.
4. Gilbert & Irons, (2005) kendilerini sürekli olarak acımasızca eleştiren bireyler için, Compassionate Mind Training (CMT) adı verilen bir öz-anlayış tabanlı terapötik yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım; hastaların rahatlaması, yeniden güven kazanması ve kendi hatalarına karşı anlayış geliştirmelerini içeren bir yaklaşımdır (Akt: Sümer, 2008). Araştırmacılar bu Öz-anlayış Tabanlı Terapötik Yaklaşımı" Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlamasını yaparak, psikolojik danışma uygulamalarına kazandırabilirler.
5. Bireyin duygusal düzenleyicilerinin ana bileşenlerinden birisi, öz-anlayıştır. Öz-anlayış seviyesinin artırılması için birçok teknik mevcuttur. Kabat-Zinn (1982, 2003) tarafından stres yönetimi için uyarlanmış olan Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) programı; Shapiro, Astin, Bishop ve Cordova (2005), tarafından öz-anlayış seviyesini arttırıp arttıramayacağını araştırdıkları çalışmada kullanılmış ve sonuçlar 6 haftalık bir MSBR kursu sonrasında katılımcıların öz-anlayış seviyelerinin önemli ölçüde arttırdığını bulmuşlardır (Neff ve ark. 2006; Akt: Sümer, 2008).

Öz-anlayış konusunda yapılan araştırmalar yeni olsa da, bu araştırmalar öz-anlayışın insanların duygusal düzenleyicilerinin ve hatta davranışlarının belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar öz-anlayış seviyesini artırıcı teknik ve programlarını hem psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerini hem de eğitici okul programlarını desteklemesi amacıyla Türkçe uyarlamalarını yaparak kazandırabilirler.

Kaynakça

- Bozgeyikli, H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Kişiler Arası İlişkilerde Farkında Olma Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Büyükkaragöz, S., ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri, (2008), Bilimsel Araştırma Teknikleri, Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deniz, M.E., Kesici, Ş. ve Sümer, S.A. (2008). *The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Self-Compassion Scale, Social Behavior And Personality*. 36(9), 1151-1160.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Gander, J.M. ve Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Yayın Hazırlayan: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gander, J.M. ve Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çeviri: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1988). *Çağdaş Yaşam Ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler, Ana Baba Kardeş ve Arkadaşlar*. Ankara: İmge Kitabevi.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Basım Yayın.
- Kesici, S. (2007). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1325.
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya-2002.
- Kesici, Ş. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının Ve Rehberlik İhtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarını Yordaması. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 18.
- Kesici, Ş., Hamarta, E. ve Arslan, C. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Anne Baba Tutumları ve Rehberlik İhtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarını Yordaması. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Kesici, Ş., Rehberlik, S. Ö., & İhtiyaçları, D. (2008). Sixth-, Seventh, and Eighth-Grade Students' Guidance and Counseling Needs according to Parents' Views. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 101-116.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana-baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. (Derleyen: Beylü Dikeçligil, Ahmet Çiğdem) Aile Yazıları: Birey, Kişi ve Toplum. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Anne Baba Tutumları Ölçeği*. (Editör: Yıldız Kuzgun, Feride Bacanlı). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Neff, K.D. (2003). 'The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion'. *Self and Identity*, 2: 3, 223 - 250
- Neff, K.D. ve Pittman, M. (2009). *Self- Compassion, and Psychological Resilience among Adolescents and Young Adults*. Self and Identity, USA: Psychology Pres.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye Giriş*. (Çeviren: Tamer Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Yayıma Hazırlayan: Figen Çok vd.) Ankara: İmge Kitabevi.

- Sümer, A.S. (2008). *Farklı Öz-Anlayış (Self-Compassion) Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete Ve Stresin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. ve Fidan, E. (2002). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yılmaz, M. T. & Kesici, Ş. (2014). Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6) s.131-157