

Çağla Girgin Büyükbayraktar-Canan Yıldız Çiçekler-Nermin Koruklu

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin
Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Görüşleri

Ali Rıza Erdem - Galip Genç

Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel
Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Sümeyye Doğan - Şahin Kesici

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı
Değişkenlere Göre İncelenmesi

Savaş Sesli - Hasan Bozgeyikli

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle
Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi

Adem Şat - Hüseyin Doğan - Osman Amil

Akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaçları ve İş Doyumlarının
Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri Örneği

Ali Ünal - Murat Önal

Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki
Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki





Sayı - *Issue* - 8, 2015/1



Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi

Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies

Sayı Issue 8 • 2015/1

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- 2015

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 *Çağla Girgin Büyükbayraktar – Canan Yıldız Çiçekler – Nermin Koruklu*
Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Görüşleri
- 32 *Ali Rıza Erdem – Galip Genç*
Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki
- 45 *Sümeyye Doğan – Şahin Kesici*
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
- 82 *Savaş Sesli – Hasan Bozgeyikli*
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi
- 112 *Adem Şat – Hüseyin Doğan – Osman Amil*
Akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaçları ve İş Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri Örneği
- 133 *Ali Ünal – Murat Önal*
Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekaları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Contents

- 7 *Çağla Girgin Büyükbayraktar – Canan Yıldız Çiçekler – Nermin Koruklu*
Foreign Graduate Students' Opinions Towards Perfectionism
- 32 *Ali Rıza Erdem – Galip Genç*
The Relation Between High School Students' Ability Of Solving Problems And Critical Thinking
- 45 *Sümeyye Doğan – Şahin Kesici*
Investigation of Gifted Student's Psychological Needs in Terms of Some Variables
- 82 *Savaş Sesli – Hasan Bozgeyikli*
The Examination of Preschool Teachers' Problem Solving Skills and Their Understanding of Disciplinary
- 112 *Adem Şat – Hüseyin Doğan – Osman Amil*
Investigation of Psychological Needs and Job Satisfaction of Academicians are Working in Universities in Terms of Some Variables: Kayseri Sample
- 133 *Ali Ünal – Murat Önal*
The Relationship Between Educational Workers' Emotional Intelligence and Levels of Burnout



Sayı – *Issue* - 8, 2015/1

Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Görüşleri

*

Çağla GİRGIN BÜYÜKBAYRAKTAR*

Canan YILDIZ ÇİÇEKLER**

Nermin KORUKLU***

Öz

Çalışmada, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel boyutta yürütülmüştür. Çalışmada Türkiye'nin batısında yer alan orta büyüklükteki bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğe, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin soruları içeren "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve yine aynı konuları kapsayan yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin görüşlerde öğrencilerin kendilerinden mükemmel beklmeleri ve yaptıkları her işte kendilerine yüksek standartlar belirleyerek en iyisine ulaşmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda yabancı uyruklu öğrencilerin yakınlarındaki kişilerden çok şey beledikleri ve bu beklentileri karşılanmadığında kızma, üzülmeye, kendini kötü hissetme gibi tepkiler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutunda öğrencilerin anne-babalarının ve çevrelerinin onlardan beledikleri standartlara ulaştıkları ve bir işi mükemmel yapmadıkları durumda diğerlerinin onlardan beklentilerinin onlar üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Yabancı Uyruklu, Öğrenci, Üniversite, Görüş

* Arş.Gör.,Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Selçuklu, KONYA, E-Posta: cagla.girgin@hotmail.com

** Arş.Gör.,Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Selçuklu KONYA, E-Posta: cyildiz80@hotmail.com

*** Yrd.Doç.Dr.,Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, AYDIN, E-Posta: nonerkoruklu@hotmail.com

Foreign Graduate Students' Opinions Towards Perfectionism

*

Abstract

In present study foreign graduate students' opinions towards perfectionism is investigated. It is conducted qualitatively. Foreign students studying in a Pre-school Teaching Department at a State university which is located in the West of Turkey are examined. "Multidimensional Perfectionism Scale" which involves questions regarding perfectionism that society imposes, self-directed perfectionism and relatively perfectionism and an Interview Form including seven open-ended questions are used as data collection tools. It is resulted that foreign students try to do their best by having high standards of goals in everything they do and expect the perfect results from themselves in terms of their thoughts towards perfectionism in sub-dimension of self-perfectionism. In the sub-dimension of relatively perfectionism, it is seen that foreign students expect too much from the people around them and they have reactions such as sadness, feeling bad and anger when their expectations from those are not fulfilled. It is also found that students fulfill the expectations of their parents and surrounding in terms of sub-dimension of perfectionism imposed by society and when they can't complete a task perfectly as they are expected, it is found that this situation does not have any negative effects on them. It is resulted that foreign students try to do their best by having high standards of goals in everything they do and expect the perfect results of themselves when foreign graduate students' thoughts towards perfectionism is examined in the subdimension of self-perfectionism. It is seen that foreign students have reactions such as sadness, feeling bad and anger when they expect great things from others but they do not see the result they want, in the subdimension of others-perfectionism as well. It is also found that there is not a negative effect when students reached the goal what the others want from them and when they do not match the expectations within the subdimension of perfectionism imposed by society.

Keywords: Perfectionism, Foreign, Student, University, Vision

Giriş

Mükemmeliyetçilik, yüksek standartlara sahip olmayan, yeterince mükemmel olmayan hiçbir şeyden mutlu olamamaktır (Akt: Strip ve Hirsch, 2000). Mükemmeliyetçiler kendilerini gerçekçi olmayan bir şekilde katı standartlarla değerlendirirler ve olumsuz performans noktalarına odaklanırlar, böylece memnuniyet deneyimleri azalır (Enns ve Cox, 2002). Mükemmeliyetçilik farklı boyutlarda ele alınmıştır (Roedell, 1984; Siegle ve Schuler, 2000). Kişisel boyutuyla mükemmeliyetçiliği ele alan araştırmalar da, 'kişinin kendisi için (self-oriented perfectionism) boyutu yer almaktadır. Mükemmeliyetçiliğin kişilerarası boyutunda 'kişinin başkaları için mükemmeliyetçiliği' (other-oriented perfectionism) yer almaktadır. Mükemmeliyetçiliğin üçüncü ve sosyal boyutu ise 'kişinin başkalarının kendisinden beklentileri ile ilgili mükemmeliyetçiliği'dir (socially-prescribed perfectionism) (Hewitt ve Flett, 1991; Flett, Hewitt ve Martin, 1995).

Mükemmeliyetçiliğin etkilerinin olumsuz ve yıkıcı olduğunu savunan araştırmalar da (Burns, 1980; Patch, 1984) mükemmeliyetçi kişiliği sağlıklı bir özellik olarak değerlendirilmiştir bazı araştırmalarda ise (Ashby ve Kottman, 1996; Rice, Ashby ve Preusser, 1996; Slaney vd., 2001) mükemmeliyetçiliğin bireye olumlu yönde etki edebileceği ortaya konmuştur.

Salede ve Owens (1998) mükemmeliyetçiliğin hem pozitif hem negatif bir yapı olduğunu ilk ortaya atan araştırmacılarıdır. Onlar pozitif mükemmeliyetçiliği bireyin amaçlarına, yüksek kişisel, sosyal, akademik ve kariyer standartlarına ve yüksek organizasyon seviyesine ulaşabilmek için pozitif çabası olarak tanımlarlar. Bu istekler pozitif pekiştirici ve başarı arzusu tarafından yönlendirilir. Negatif mükemmeliyetçilik ise nörotiklik, memnuniyetsizlik, uyumsuz değerlendirme konuları ve kişinin başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin yüksek olması ile ilişkilendirilir.

Psikanalitik teori mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan çalışmaların temellerini oluşturmaktadır. Freud (1959) mükemmeliyetçiliği "süper ego'nun bir özelliği olarak kabul etmiş ve bunu başarı elde etmek için aşırı istek duyma" şeklinde tanımlamıştır. Adler (2002), üstünlük çabasının sürekli olarak mükemmelliği isteyen bir güdü olduğunu ve her bireyde kumsuzluk çabasının var olduğunu belirtir. Ona göre bebek dünyaya geldiğinde bakıma muhtaç zayıf bir varlıktır. Birey çocukluk dönemindeki

yetersizliğinden ve çevreye olan bağımlılığından ötürü yaşamına bir çaresizlik içinde başlar. İşte bu çaresizlik aşağılık duygularını doğurur. Bu aşağılık duyguları; diğer insanlar üzerinde kişisel bir üstünlük elde etmek için gelişirse, bu durum bireyde sosyal açıdan olumsuzluğa sebep olur. Bu tip bireylerin aşağılık duyguları bu durumun üstesinden gelmeye çalışmaktan çok mükemmeliyetçi hislere sebep olur. Adler (2002)'e göre kişisel üstünlük için çabalayan nevroitikler, toplumsal ilgiden uzaktır ve düşman bir ülkede yaşıyormuş gibi hissederler. Uyumlu mükemmeliyetçilik yapısına sahip bireylerin kendilerinin ve yeterliklerinin farkında oldukları için belirledikleri standartlarda daha gerçek ve ulaşılabilir nitelikte olmaktadır. Dolayısıyla bu bireylerin standartlarını karşılayabilme ve performansla dökebilme ihtimalleri de daha fazladır. Ayrıca uyumlu mükemmeliyetçilerin kendilerinden koşulların izin verdiği oranda mükemmellik beklemeleri de onların hatalara karşı esneklik payını artırabilmektedir. Dolayısıyla bu bireyler elde ettikleri başarıların ardından kendilerine dönük olumlu çıkarımlar yapabildikleri gibi herhangi bir başarısızlık durumunda bunu kabul edilebilir olarak görmektedirler. Yüksek standartların var olması böylesi bir yaklaşımda bireylerin kendilerini yenileyip geliştirebilmelerine katkı sağlayarak yaşamın pek çok alanında başarılı olabilmelerine katkı sağlayabilmektedir (Hamachek, 1978; La Sota, 2005; Slaney vd., 2001). Yaşamın pek çok alanında başarılı olabilmek için ülkelerinden ayrılarak başka bir ülkeye eğitim almak amacıyla giden insanlar yabancı uyruklu öğrencilerdir.

Yabancı uyruklu öğrenciler, göçmen olmayan ve yabancı bir ülkede ikamet eden, ülkesini terk etmek gibi bir niyeti olmayan bir çalışma alanında devam etmek için yeterli donanıma sahip kişilerdir (Afe, 1981). Yabancı öğrencilerin en belirgin özellikleri onların yabancı dilde çalışıyor olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin akademik performanslarını etkilemektedir (Jochems, 1991). Yükseköğretimde evrenselleşmeye pek çok millet uyum sağlamıştır. UNESCO (2005)'nin bildirdiğine göre kendi ülkesi dışındaki ülkelerde okuyan 2 milyon öğrenci bulunmaktadır ve bu sayı giderek artmaktadır. Uluslararası öğrencilerden yükseköğretim kurumlarında öğrencilerini yurt dışına göndermeyen ülke neredeyse yok gibidir (Paige, 1990). Yabancı öğrenciler çeşitli politik, sosyal ve ekonomik geçmişlerden gelen kişilerdir (Cannon, 1959; Sjogren, 1973). Onlar kesin akademik hedeflere ve güçlü bir akademik tutkuya sahiptirler. Bu öğrenciler

amaçları gerçekleştirmek için pek çok şeyi feda etmektedirler (Eide, 1970). Kendilerine yüksek standartlar belirlemiş olan öğrenciler bu standartlara ulaşabilmek için kendi ülkelerinden ve ailelerinden ayrılmayı göze alarak başka ülkelere eğitim almak amacıyla gitmektedirler. Yabancı öğrencilerin en belirgin özellikleri onların yabancı dilde çalışıyor olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin akademik performanslarını etkilemektedir (Jochems, 1991). Buna rağmen yabancı uyruklu öğrenciler devam ettikleri üniversitelerin akademik seçkinliklerini arttırmaktadırlar çünkü onlar akademik anlamda iyi hazırlanmışlardır ve ülkelerinin kültürleriyle ve etnik deneyimleriyle kampüsün kültürel çeşitliliğini arttırmaktadırlar (Tomkovick, Al-Khatib, Baradwaj ve Jones, 1996). Farklı kültürlerden gelmek öğrencileri hayatlarının her alanında coğrafi konum, hava koşulları, yemek, dil, kültürel alışkanlıklar ve davranışları içeren değişikliklerle yüz yüze getirmektedir. Kültürel uyumun temel işlevi hayatın pek çok alanındaki bu değişikliklerle başa çıkmaktır (Wang, 2003). Conner (1992) gibi araştırmacılar zorluklarla baş etme özelliğinin değişikliklerle başarılı bir şekilde baş etmede gerekli bir özellik olduğunu bulmuşlardır. Değişim sürecindeki başarılı insan davranışlarından biri, bulunduğu ortama uyum sağlamak için çaba göstermektir.

Öğrenciler gittikleri ülkelerde pek çok yenilikle karşılaşırken aynı zamanda bazı sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve Türk kültürüne alışma süreçleri ve sorunlarına yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Açıkalın, Demirel ve Önsoy (1996) Türkiye’de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunlarını ortaya koyan bir çalışma yapmışlardır. Aydın (1995) Azerbaycan’dan Türkiye’ye eğitim amacıyla gelen öğrencilerin dil-kültür ve sosyal problemlerini araştırmışlar ve bu problemlere çözüm teklifleri sunmuşlardır. Azmaz (1995) ise Orta Asya Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Ancak var olan bu çalışmalar çoğunlukla öğrenci sorunlarını ortaya koymak ve öğrencilerin Türk toplumuna ve eğitim sistemine uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları problemler ile ilgilidir. Dolayısıyla Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilikle ilgili düşünceleri hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Mobley, Slaney ve Rice (2005)’ın belirttiklerine göre mükemmeliyetçilik çalışmaları çoğunlukla

Amerika'daki üniversite öğrencileri örnekleminde yapılmaktadır. Mükemmeliyetçilik çalışmalarında etnik, ırksal ve kültürel çeşitli grupların farklılıkları ile ilgili çalışmalara da ihtiyaç vardır. Bu çalışma, Türkiye'de öğrenim görmek amacıyla gelen yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin, başkalarına ilişkin ve başkalarının kendisinden beklentilerine ilişkin mükemmeliyetçiliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki üç soruya cevap aranmıştır:

1. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Çalışma nitel boyutta incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" (örnek olay incelemesi) deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada durum çalışması desenlerinden biri olan "Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Deseni (illustrative Case Studies)" kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir veya birkaç durum derinliğine araştırılır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmanın Evreni

Çalışmada Türkiye'nin batısında yer alan orta büyüklükteki bir ildeki devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma evrenini Konya ilinde Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitimine devam eden yabancı uyruklu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Bu çalışmada

amaçlı (olasılıklı olmayan) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılmış ve araştırmaya 17 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerinin 1'i Türkmenistan, 1'i Azerbaycan, 15'i ise Bulgaristan nüfusuna kayıtlıdır. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin 12'si bayan, 5'i erkektir. Öğrencilerin yaşları 22 ile 28 yaş arasında değişmekle birlikte, 9'u 20-25 yaş grubunda, 8'i 25-30 yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin 6'sı birinci sınıf, 7'si ikinci sınıf, 2'si üçüncü sınıf ve 2'si dördüncü sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin 3'ü ailelerinde birinci çocuk, 4'ü ikinci çocuk, 3'ü üçüncü çocuk ve 7'si dördüncü çocuktur. Öğrencilerin genel not ortalamaları 2,53 ile 4,60 aralığındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitime devam eden yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğe, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin soruları içeren "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve yine aynı konuları kapsayan yedi açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kendisine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik olarak 3 boyut yoluyla bireysel farklılıkların değerlendirilmesi için geliştirilmiştir (Hewitt ve Flett, 1991). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği bireyin kendisi için mükemmeliyetçilik eğilimini ölçer, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği diğerleri için belirlenmiş gerçekçi olmayan yüksek standartları ölçer ve başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği ise diğerlerinin kendisi için belirlediği yüksek standartları ölçer. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği 1'den (hiç katılmıyorum) 7'ye (tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiş 7'likert tipi bir ölçektir. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinde her bir boyut alt ölçeklerle ölçülür ve her bir alt ölçek 15 maddeden oluşur. Her bir alt ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek mükemmeliyetçiliği gösterir. Başlangıçta ölçek üniversite öğrencileri için geliştirilmiş, fakat daha sonra hem klinik hem de normal örnekleme geçerli ve

güvenilir olduğu bulunmuştur (Hewitt ve Flett, 1991). Üniversite öğrencileri için kendine yönelik mükemmeliyetçilik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .82 ve başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeğinin madde korelasyonu .51 ile .73 arasında, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği korelasyonu .43 ile .64 arasında ve başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği madde korelasyonu .45 ile .71 arasında değişmektedir. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik faktör yükleri kendine yönelik mükemmeliyetçilik maddelerinin faktör yükleri .45 ile .66, başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik faktör yükleri .39 ile .69 ve son olarak diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik faktör yükleri .38 ile .63 arasında bulunmuştur. Psikiyatrik hastalar ile yapılan çalışmalarda Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .88, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için .74 ve başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik için .81 bulunmuştur (Hewitt ve Flett, 1991). Orijinal ölçeğin faktör analizine göre öğrenci ve hasta örnekleminin faktör yüklerinin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için birkaç madde hariç oldukça benzer olduğu bulunmuştur. Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin Türkçeye çevirisi ve geçerlilik güvenirlik çalışması Oral (1999) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik analizinde bütün ölçekler için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91, kendine yönelik mükemmeliyetçilik için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91, başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .80 ve diğerlerine yönelik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin toplam madde korelasyonları kendine yönelik mükemmeliyetçilik için .20 ile .75, başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik için .22 ile .60, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için .31 ile .52 arasında bulunmuştur. Diğer çalışmalarda (Dinç, 2001; Yorulmaz, 2002) benzer faktör yükleri ve güvenirlik sonuçları hem çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin orijinali (Hewitt ve Flett, 1991) hem de çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin Türk versiyonu (Oral, 1999) ile aynı

olduğu bulunmuştur. Dinç'in çalışmasında (2001) tüm ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı .82, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ölçeği alfa güvenirlik katsayısı .90, başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik .83, ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için .74, benzer şekilde tüm ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı (Yorulmaz, 2002) .70, kendine yönelik mükemmeliyetçilik .88, başkalarının kendisinden beklentilerine yönelik mükemmeliyetçilik .78, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik .71 olarak bulunmuştur.

Görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Anketteki açık uçlu sorular, araştırmanın üç alt problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca ankette, katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgileri toplamaya yönelik bazı kapalı uçlu sorulara da yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde anketteki sorulara verilen cevaplara betimsel analiz uygulanmıştır. Son şekli verilen görüşme formu on iki öğrenciye uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formundaki soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin iç geçerliği saptanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Uzmanlar tarafından görüşme formunda sorulan sorulara verilen yanıtlar incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlik formülü kullanılmıştır. "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülünün uygulanması sonucunda araştırmanın güvenirliği % .80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularının iç güvenirliğini ve geçerliliğini arttırmak amacıyla yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır. Ayrıca çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğine öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik değerleri tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve nitel veriler ayrıntılı şekilde verilmiştir.

A. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin *toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiliğe* ilişkin görüşleri nelerdir? Alt amacını tanımlamaya yönelik sorular:

Tablo 1: Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Verilen Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum								Tamamen Katılıyorum							
	1		2		3		4		5		6		7			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
S 5	7	41.2	1	5.9	2	11.8	2	11.8	2	11.8	2	11.8	1	5.9		
S 11	2	11.8	1	5.9	2	11.8	2	11.8	-	-	5	29.4	5	29.4		
S 13	3	17.6	4	23.5	-	-	4	23.5	3	17.6	3	17.6	-	-		
S 16	-	-	1	5.9	3	17.6	3	17.6	1	5.9	4	23.5	5	29.4		
S 18	-	-	3	17.6	1	5.9	3	17.6	1	5.9	4	23.5	5	29.4		
S 25	6	35.3	1	5.9	2	11.8	1	5.9	2	11.8	3	17.6	2	11.8		
S 31	1	5.9	1	5.9	3	17.6	2	11.8	4	23.5	3	17.6	3	17.6		
S 33	1	5.9	3	17.6	3	17.6	4	23.5	-	-	2	11.8	4	23.5		
S 35	1	5.9	3	17.6	1	5.9	2	11.8	1	5.9	6	35.3	3	17.6		
S 39	4	23.5	2	11.8	4	23.5	4	23.5	1	5.9	-	-	2	11.8		
S 41	-	-	1	5.9	3	17.6	4	23.5	4	23.5	1	5.9	4	23.5		

*S...: Ölçeğin ilgili alt boyutuna ait soru maddeleri ekte verilmiştir.

Tablo 1’de yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine uygulanan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin sorular ve bu sorulara verilen cevapların dağılımları verilmiştir. Tablo 1’de, 18. (% 29.4), 35. (% 35.3), 31. (% 23.5) ve 39. (% 29.5) sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevresinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Çalışmada ankette bulunan sorular doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundaki “Çocukken yaptığınız bir şeyi mükemmel olarak yapmadığınız için anne-babanızın size

yaklaşımı nasıldı?” sorusuna verilen cevaplara baktığımızda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

1.Öğrencilerin “Çocukken yaptığımız bir şeyi mükemmel olarak yapmadığınız için anne-babanızın size yaklaşımı nasıldı?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Çocukluk döneminde mükemmel olarak yapmadıkları bir iş karşısında yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinden 6’sının anne ve babası “Çocuklarının yaptıkları işi beğenmeyerek, daha iyisini yapabileceklerini söyleyerek eleştirmiş ve kızmışlardır.” 8 öğrencinin anne-babası “Çocuklarına yol göstererek daha sonra bu işleri daha iyi yapabileceklerini belirterek, çocuklarını gözlemlemişlerdir”. 3 öğrencinin anne-babası ise “Çocuklarının yaptıkları işleri önemsememişlerdir”. Katılımcı öğrencilerin bir şeyi mükemmel olarak yapmadıklarında anne-babalarının yaklaşımlarına ilişkin örnekleri şu şekilde açıklamışlardır;

“Daha önce yaptığım hataları başıma kakarlardı. (9)”

“Annem ve babam genelde ben başarısız olduğumda beni diğer arkadaşlarımla kıyasarlardı ve bu beni olumsuz bir şekilde etkilerdi. (7)”

“Çocukken bir şeyi mükemmel olarak yapmadığım zamanlar anne babamın bana yaklaşımı daima, biraz daha gayret edersen en iyisini yapabileceksin eminim, şeklindeydi. (26)”

“Eleştirirlerdi. Örneğin, karnemde zayıf olduğunda (zayıf dediğim eğer herhangi bir notum “3”ise) hemen eleştirirlerdi. Daha iyisini yapabileceğimi bildiklerinden kızarlardı. (3)”

Tablo 1’e bakıldığında, 5. (% 41.2), 13. (% 23.5) ve 41. (% 23.5) sorulara verilen cevaplardan öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevrelerinin öğrencilerin yapabileceklerinden fazlasını beklediklerini, yapılmasını istedikleri şeyi beğenmediklerinde ise öğrencileri yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Ankette bulunan bu üç soru doğrultusunda görüşme formunda hazırlanan “Anne-babanızın sizin için belirlediği standartlara ulaşabildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevap örnekleri aşağıda belirtilmiştir. Öğrencilerin hem ankette hem de görüşme sunucu verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yakın çevresinin beklentilerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmektedir.

2.Öğrencilerin “Anne-babanızın sizin için belirlediği standartlara ulaşabildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri:

Öğrencilerin ailelerinin belirledikleri standartlara ulaşip-ulaşamama durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, 12 yabancı uyruklu üniversite öğrencisinin belirlenen standartlara ulaşamadıklarını, 5’inin ise belirlenen standartlara ulaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerden biri belirlenen standartlara ulaşip-ulaşmadığına ilişkin görüşünü;

“Hayır. Çünkü benden beklentilerinde zaman zaman değişiklikler oluyor. Her zaman onların standartlarına ulaşamıyorum. (3)” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise;

“Anne ve babamın benim için belirledikleri standartlara ulaşabildiğimi düşünüyorum. Onlar benden okulda başarılı olmamı beklemişlerdi. Ben başarılı olmakla kalmadım liseyi birinci olarak bitirdim. Üniversite okumamı bekliyorlardı. Ben de onlara ilkokuldayken yurtdışında okuyacağımı söylemiştim. Ben hem onların hem de kendi isteğimi gerçekleştirdim. Arkadaş grubu içerisinde yönü belirlenmiştir, fikri sorulmayan biri değilim. Ben yön belirliyorum, bana mutlaka danışılır. (8)” şeklinde ifade etmiştir.

B. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin *kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe* ilişkin görüşleri nelerdir? Alt amacını tanımlamaya yönelik sorular:

Tablo 2’de yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine uygulanan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin sorular ve bu sorulara verilen cevapların dağılımları verilmiştir. Tablo 2’de 32. (% 52.9), 40. (% 35.3) ve 42. (% 47.1) sorular incelendiğinde, öğrencilerin bir işte yapabileceklerinin en iyisini yapmak için çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin yüksek olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda “Eğer bir arkadaşınız okulda bir işi sizden daha iyi yaparsa kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde de benzer cevaplar verdikleri görülmüştür.

Tablo 2: Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Verilen Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıy- orum		1		2		3		4		5		6		Tamamen Katı- lıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S 1	1	5.9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.9	3	17.6	12	70.6
S 6	1	5.9	1	5.9	-	-	2	11.8	2	11.8	4	23.5	7	41.2	-	-
S 8	9	52.9	4	23.5	1	5.9	2	11.8	1	5.9	-	-	-	-	-	-
S 12	2	11.8	3	17.6	4	23.5	2	11.8	-	-	5	29.4	1	5.9	-	-
S 14	1	5.9	-	-	-	-	1	5.9	2	11.8	4	23.5	7	41.2	-	-
S 15	2	11.8	1	5.9	3	17.6	1	5.9	2	11.8	4	23.5	4	23.5	-	-
S 17	2	11.8	-	-	-	-	1	5.9	1	5.9	6	35.3	7	41.2	-	-
S 23	1	5.9	2	11.8	3	17.6	4	23.5	-	-	4	23.5	7	41.2	-	-
S 26	-	-	-	-	1	5.9	2	11.8	3	17.6	3	17.6	8	47.1	-	-
S 28	1	5.9	1	5.9	2	11.8	1	5.9	3	17.6	6	35.3	7	41.2	-	-
S 29	1	5.9	1	5.9	3	17.6	4	23.5	-	-	2	11.8	6	35.3	-	-
S 32	-	-	1	5.9	1	5.9	-	-	3	17.6	3	17.6	9	52.9	-	-
S 36	7	41.2	4	23.5	-	-	1	5.9	3	17.6	2	11.8	-	-	-	-
S 40	1	5.9	-	-	2	11.8	1	5.9	4	23.5	3	17.6	6	35.3	-	-
S 42	1	5.9	1	5.9	-	-	1	5.9	2	11.8	8	47.1	4	23.5	-	-

*S: Ölçeğin ilgili alt boyutuna ait soru maddeleri

1.Öğrencilerin “Eğer bir arkadaşınız okulda bir işi sizden daha iyi yaparsa kendinizi nasıl hissedeceğiniz? Neden?” sorusuna ilişkin görüşleri;

Kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin bu soruya “Kötü hissederim, benim ondan ne eksikim var diye düşünürüm” diyen öğrenciler 5 kişi iken, “Onun adına sevinir kendi adıma üzülürüm” diyen öğrenciler 3 kişidir. “Benden daha çok çalışıp bu işi başardığı için onunla gurur duyarım” cevabını veren ise 9 öğrenci vardır. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin arkadaşlarının okulda bir işi kendilerinden daha iyi yapmaları durumunda nasıl hissedeceklerine ilişkin görüşlerini şöyle belirtmektedirler;

“Kötü hissederim. Çünkü benim ondan neyim eksik diye düşünürüm. Onun yapabildiğini pekâlâ ben de yapabilirim deyip hırslanırım. (4) ”

“Arkadaşım adına sevinir, kendi adıma üzülürüm. Ben neden yapamadım diye kendime kızarım. (2) ”

“Arkadaşımın bir işi benden daha iyi yapmasını asla kıskanmam. Tam tersi o başarıyı takdir ederim, onunla gurur duyarım ve bunu da o arkadaşşıma söylerim. Mesnevide belirtildiği gibi herkesin bir tası vardır ve o tasın alabildiği kadar alabilir ilimden, irfandan. O benden daha başarılıysa demek ki benden daha fazla kapasitesi var diye düşünürüm (16)”

Tablo 2’ye bakıldığında, 1. (% 70.6), 17. (% 41.2) ve 23. (% 41.2) sorulardan öğrencilerin çoğunluğunun bir işi kusursuz yapmak için uğraştıkları görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmede *“Bir işi çok dikkatli yapmış olmanıza rağmen, yeterince doğru olmadığı hissine hiç kapıldınız mı? Niçin?”* sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir. Her iki uygulama sonucunda öğrencilerin verdikleri birbirleriyle örtüşmektedir.

2.Öğrencilerin *“Bir işi çok dikkatli yapmış olmanıza rağmen, yeterince doğru olmadığı hissine hiç kapıldınız mı? Niçin?”* sorusuna ilişkin görüşleri;

Bir işi çok dikkatli yapmış olmanıza rağmen yeterince doğru olmadığı hissine hiç kapıldınız mı?” sorusuna öğrencilerin 11’i, *“Evet çünkü ne kadar dikkatli yapmış olursam olayım başkalarıyla kendimi karşılaştırdığımda eksiklerimi buluyorum”* cevabını verirken, 6’sı, *“Hayır yeterince dikkatli yaptıysam zaten hata yoktur”* cevabını vermişlerdir. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“Evet düşündüm. Yapmış olduğum iş ile ilgili daha neler yapabilirim, daha fazla neler katabilirim diye düşünürüm.(1)”

“Hayır kapılmadım. Dikkatli yaptığım bir işi zaten doğru yapmışım demektir. (8)”

Tablo 2’de 6. (% 41.2), 14 (% 52.9), 15 (% 23.5) ve 28. (% 35.3) sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundaki *“Yaptığımız bir şeyin iyi olmaktan öte “mükemmel” olması sizin için ne kadar önemlidir? Neden?”* sorusuna verilen cevaplara baktığımızda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

3.Öğrencilerin *“Yaptığımız bir şeyin iyi olmaktan öte “mükemmel” olması sizin için ne kadar önemlidir? Neden?”* sorusuna ilişkin görüşleri;

Yaptığınız bir işin iyi olmaktan öte “mükemmel” olması sizin için ne kadar önemlidir? Neden?” sorusuna verilen cevaplarda ise, “Önemlidir” diyen 9 öğrenci varken, “Benim için önemli değil” diyen 4 öğrenci bulunmaktadır. “Olursa iyi olur ama olmazsa da şart değil” diyen ise 4 öğrenci vardır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevaplarına örnekler şu şekilde belirtilmiştir;

“Çok önemlidir, çünkü toplum içinde göze batmanın en önemli yolu mükemmeliyetçiliktir bana göre.(5)”

“Tabi ki çok önemli çünkü bana göre her insan en mükemmelini yapmak ister. Eğer mükemmelini yaparsam kendime karşı bir kez daha güvenim artar.(13)”

“Her zaman ya hep ya hiç düşüncesinde olduğum için yaptığım işin mükemmel olması önemlidir benim için.(2)”

“Önemli değil çünkü mükemmeliyetçi, insanların hayatta mutlu olamadıklarını düşünüyorum. (7)”

“Olursa iyi olur ama olmazsa da sağlık olsun. (15)”

C. Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri nelerdir? Alt amacını tanımlamaya yönelik sorular:

Tablo 3’te yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine uygulanan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeğinin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğe alt boyutuna ilişkin sorular ve bu sorulara verilen cevapların dağılımları verilmiştir. Tablo 3’te, 2. (% 23.5), 3. (% 29.4), 4. (% 29.4), 22. (% 29.4) ve 27. (% 29.4) sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin, yakın çevresinden yüksek bir beklenti içinde olmadıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda da belirtildiği gibi bu sorulara ilişkin görüşmeler sonucunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3: Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Verilen Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıy- orum		1		2		3		4		5		6		Tamamen Katı- lıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S2	1	5.9	1	5.9	3	17.6	4	23.5	2	11.8	4	23.5	2	11.8		
S3	3	17.6	3	17.6	5	29.4	4	23.5	2	11.8	-	-	-	-		
S4	-	-	2	11.8	5	29.4	2	11.8	3	17.6	5	29.4	-	-		
S9	2	11.8	1	5.9	3	17.6	4	23.5	4	23.5	2	11.8	1	5.9		
S10	3	17.6	3	17.6	2	11.8	2	11.8	4	23.5	2	11.8	1	5.9		
S19	1	5.9	1	5.9	2	11.8	3	17.6	2	11.8	5	29.4	3	17.6		
S21	-	-	2	11.8	1	5.9	2	11.8	3	17.6	4	23.5	7	29.4		
S22	5	29.4	2	11.8	2	11.8	3	17.6	1	5.9	3	17.6	1	5.9		
S27	3	17.6	1	5.9	3	17.6	2	11.8	1	5.9	5	29.4	2	11.8		
S37	1	5.9	2	11.8	1	5.9	3	17.6	3	17.6	2	11.8	5	29.4		
S38	-	-	-	-	3	17.6	2	11.8	1	5.9	6	35.3	5	29.4		
S43	5	29.4	5	29.4	1	5.9	3	17.6	1	5.9	2	11.8	-	-		
S44	-	-	-	-	2	11.8	4	23.5	3	17.6	3	17.6	5	29.4		

1.Öğrencilerin “Yakınızdaki insanların (arkadaşlarınızın) yaptıkları işte en iyi performans göstermeleri sizin için ne kadar önemlidir?” sorusuna ilişkin görüşleri;

Öğrencilere “Yakınızdaki insanların yaptıkları işte en iyi performans göstermeleri sizin için ne kadar önemlidir?” sorusu yöneltildiğinde 9’u “Önemli değil” cevabını verirken, 7’si “Evet önemli” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. “Herkes kendine çalışır” diyerek bu durumu umursamayan ise 1 öğrenci bulunmaktadır.

“Önemli değil. Onların yapmış oldukları işler ya da performansları beni fazla ilgilendirmez. Beni sadece benim performansım ilgilendirir. (9)”

“Bir işte yapılabilecek olanın en iyisi olmasını isterim. Bu ben ve arkadaşlarım için de geçerlidir. (11)”

“Herkes kendine çalışır. (3)”

Tablo 3’teki 10. (% 23.5), 19. (% 29.4) ve 43. (% 29.4) sorular incelendiğinde, öğrencilerin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğinde yakın çevresindeki insanlardan yapacakları işlerden bir beklenti içinde olmadıkları

görülmektedir. Aşağıda öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda “Arkadaşlarınızla bir grup çalışması yapmanız durumunda onların sizin kadar istekli çalışmadıklarını anladığınızda ne hissedersiniz ve nasıl davranmalarını beklersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde de benzer sonuçların elde edilmiştir.

2.Öğrencilerin “Arkadaşlarınızla bir grup çalışması yapmanız durumunda onların sizin kadar istekli çalışmadıklarını anladığınızda ne hissedersiniz ve nasıl davranmalarını beklersiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri;

Arkadaşlarınızla bir grup çalışması yapmanız durumunda onların sizin kadar istekli çalışmadıklarını anladığınızda ne hissedersiniz ve nasıl davranmalarını beklersiniz?” sorusuna öğrencilerin 11’i “Üzülürüm, kendimi kötü hissederim, kızarım ve şevkim kırılır” şeklinde cevap verirlerken, “Beni etkilemez” diyen ise 4 öğrenci vardır. “Bu duruma çözüm bulmaya çalışırım” şeklinde cevap veren ise 2 öğrenci bulunmaktadır. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki düşüncelerine ilişkin ifadelerden örnekler verilmiştir;

“Kızarım ve kendimi kötü hissederim. Bu ortak olarak yapılan bir çalışma ise onlar da en az benim kadar istekli ve verimli olmalılar diye düşünürüm. (3) ”

“Onların isteksiz olmaları benim performansımı etkilemez. Daha çok benim istekli olmam onları etkiler. (12) ”

“Sebebini ararım ve çözüm bulmaya çalışırım. Herkese bu çalışmada kendi istemese bile iyi çalışmak zorunda olduğunu grup arkadaşlarımıza karşı sorumluluklarımız olduğunu sık sık tekrarlarım. (17).

Tartışma

Öğrencilerin hem ölçekte hem de görüşme sonucu verdikleri cevaplar incelendiğinde toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutunda, öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevresinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevrelerinin öğrencilerin yapabileceklerinden fazlasını beklediklerini, yapılmasını istedikleri şeyi beğenmediklerinde ise öğrencileri yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin belirledikleri standartlara ulaşp-ulaşamama durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin büyük

çoğunluğunun belirlenen standartlara ulaşamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiler elde etmek istedikleri standartları ya da beklentileri önem verdikleri diğer kişilerin belirlemesine ihtiyaç duyarlar. Ayrıca başkalarının kendilerini onaylaması için bu standartlara ulaşmak zorunda olduklarına inanmaktadırlar. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiler yüksek standartların kendilerine dayatıldığını düşünmektedirler (Hewitt ve Flett, 2002). Ebeveynlerin beklenti boyutu (toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik) mükemmeliyetçiliğin nedenini açıklama açısından mükemmeliyetçiliğin diğer boyutlarından daha faydalıdır. Başkalarına karşı mükemmel bir performans gösterme baskısı hisseden kişiler için, ebeveynler dışsal baskı unsuru haline gelebilmektedir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Conroy, Kaye ve Fifer (2007) tarafından yapılan bir çalışmada başarısızlığın kişiyi kendi içinde isteksizliğe iteceği inancı, yalnızca sosyal mükemmellik (toplum tarafından dayatılan) duygusu ile alakalı bulunmuştur. Neumeister (2004) tarafından yapılan nitel bir çalışmada öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıkları hakkında mükemmeliyetçilik çalışması yapılmıştır. Altı öğrenci toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilikten yüksek puan almışlardır. Bununla birlikte toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçiler başarılarını azımsamış, başarısızlıklarını içsel durumlara dayandırmış ve başarısızlıklarının sonuçlarını aşırı genellemişlerdir. Göç (2008) tarafından yapılan çalışmada, aşırı ebeveyn eleştiriliğinin genel olarak olumsuz bir örüntü sergilediğini ve akademik başarıyı, arkadaş ve aile doyumunu negatif olarak yordadığı ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmada toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutunda öğrenciler anne-babalarının ve çevrelerinin onlardan bekledikleri standartlara ulaşamamışlardır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler bir işi mükemmel yapmamaları durumunda, çevrelerindeki insanların beklenti içine girmelerinin olumsuz bir etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin yabancı bir ülkeye gitme ve orada eğitimlerine devam etme isteklerinin çevresel sebeplerden kaynaklandığını, anne babalarını ve çevrelerindeki insanları memnun etme isteğinin onların akademik kararlarını etkilediği sonucuna varılabilir.

Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyu-

tuna ilişkin görüşlerde öğrencilerin kendilerinden mükemmeli bekleme-leri ve yaptıkları her işte kendilerine yüksek standartlar belirleyerek en iyisine ulaşmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Mükemmeliyetçilik bi-lişsel ve davranışçı özellikler açısından bakıldığında çok boyutlu bir kişi-sel yapıda ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerden bazıları uyumlu olma ör-neğin, yüksek kişisel standartlar belirleme, mükemmellik için uğraşma, dürüstlük ve yüksek düzeyde kişisel düzenleme olarak nitelendirilir (Rice ve Mirzadah, 2000; Ashby ve Rice, 2002). Hewitt ve Flett (1991)'e göre ken-dine yönelik mükemmeliyetçilik yüksek standartlar belirlemeyi ve ken-dini şiddetli bir şekilde eleştirmeyi içerir. Neumeister (2004) tarafından yapılan çalışmada kendine yönelik mükemmeliyetçilikten yüksek puan alan kişilerin başarılarıyla övündükleri bildirilmiş ve başarılarını içsel se-beplere, başarısızlıklarını ise belirli durumlara dayandırıldığı belirlenmiş-tir. Yapılan çalışmada ayrıca öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çev-resinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde oldukları görülmüştür. Parker (1997)'in yaptığı bir çalışmada, bireylerin ebeveynlerinin çocukla-rını mükemmeliyetçi algılayışları ile kendi mükemmeliyetçilikleri ara-sında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılmış olan çalışmalarda da görüldüğü gibi kendine yönelik mükemmeliyetçilikte öğrencilerin kendi-lerinden mükemmeli beklemleri ve yaptıkları her işte kendilerine yüksek standartlar belirleyerek en iyisine ulaşmaya çalışmakta, ayrıca ebeveynle-rin ve yakın çevrelerinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde olmaları sonucunda öğrenciler yüksek standartlar belirlemektedirler (Girgin-Bü-yükbayraktar ve Üre, 2014). Aile görüşleri bu noktada bireyin ihtiyaçları-nın belirlenmesinde ön plana çıkmaktadır (Bozgeyikli, 2010; Kesici, 2007; 2008). Bu durum yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin belirledikleri hedeflere ulaşabileceklerine inanmaları sonucunda bir başka ülkede bir-çok sıkıntı yaşamayı göze alarak eğitimlerine devam etmek istemeleri ve kendi ayakları üzerinde durma arzusu ile açıklanabilir.

Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda yabancı uy-ruklu öğrencilerin yakınlarındaki kişilerden çok şey beklemedikleri sonu-cuna ulaşılmıştır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, kişinin başka-larına yönelik gerçekçi olmayan standartlar koyması ve kişilerin bu stan-dartlara uymasını beklemesidir. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçi olan kişiler, mükemmelin altında bir sonuçta hayal kırıklığına uğrarlar ve

stresli ilişkiler yaşarlar (Hewitt ve Flett, 2002). Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek bir birey arkadaş edinmekte zorlanır ve sosyal ilişkilerinde problem yaşar (Adderhold ve Alliot, 1987). Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda yabancı uyruklu öğrencilerin yakınlarındaki kişilerden çok şey beklemedikleri görülmektedir. Bu bireylerin doğup büyüdüğü çevreden uzaklaşarak farklı bir ortamda bulunmak zorunda olmaları nedeniyle yakınlarındaki insanlar ile iyi ilişkiler kurmak ve sosyalleşmek isterler. Çevrelerindeki insanlardan aşırı beklenti içine girmedikleri için de daha rahat iletişim kurup, arkadaş edinebilirler. Böylece yabancı uyruklu öğrenciler aşırı beklenti içine girmeden sosyalleşme ihtiyaçlarını rahat bir şekilde giderebildikleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda, toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutunda, öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevresindeki insanların onlardan yüksek bir beklenti içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevrelerinin öğrencilerin yapabileceklerinden fazlasını bekledikleri yapılmasını istedikleri şeyi beğenmediklerinde ise öğrencileri yetersiz gördükleri anlaşılmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda öğrencilerin kendilerinden mükemmel bekledikleri ve yaptıkları her işte kendilerine yüksek standartlar belirleyerek en iyisine ulaşmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise yabancı uyruklu öğrencilerin yakınlarındaki kişilerden çok şey beklemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bilgiler ışığında, öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevresinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde olmalarının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini açıklayan seminerler düzenlenerek, konu ile ilgili broşür ve afişler hazırlanarak ailelerin bilgilendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca üniversiteler bünyesinde psikolojik hizmetler kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunulabilir. Araştırmacılara önerilerde ise, yabancı uyruklu öğrencilerin mükemmeliyetçiliği ile ilişkili farklı değişkenler ele alınarak yabancı uyruklu öğrencilerin mükemmeliyetçilik algılarının yordanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu öğrencilerin bulundukları kültüre uyumları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma küçük bir grupta yürütüldüğü için genellenebilirliği çok düşük bir çalışmadır. Yalnızca Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitenin tek bir bölümü ile sınırlıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, A., Demirel, Ö., Önsoy, R. (1996). *Türkiye'de yükseköğrenim gören Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin sorunları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, B. (1995). *Azerbaycan'dan Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen öğrencilerin dil-kültür-sosyal problemleri ve çözüm teklifleri*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azmaz, S. (1995). *Orta Asya Cumhuriyetlerinden gelen Uludağ üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Adler, A. (2002). *Psikolojik Aktivite: Üstünlük Duygusu ve Toplumsal İlgi* (6. Baskı), (Çeviren: B. Orakçı). İstanbul: Say Yayınları.
- Ashby, J., Kottman, T. (1996). Inferiority as a Distinction Between Normal and Neurotic Perfectionism. *Individual Psychology*, 52, 237-245.
- Burns, D. D. (1980). The Perfectionist's Script for Self-Defeat. *Psychology Today*, 41(34), 70-76.
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Dinç, Y. (2001). *Mükemmeliyetçiliğin Depresif Semptomlar ve Öfke Üzerindeki Yordayıcı Rolü: Olumsuz Yaşam Olaylarının Belirleyiciliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Camadan, F. (2009). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cırcır, B. (2006). *Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak*

- İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., Fifer, A. M. (2007). Cognitive Links Between Fear of Failure and Perfectionism. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4).
- Enns, M. W., Cox, B. J. (2002). *The Nature and Assessment of Perfectionism: A Critical Analysis*. Flett, G. L., Hewitt, P. L., Perfectionism: Theory, Research and Treatment. Washington: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Martin, T. R. (1995). *Dimensions of Perfectionism and Procrastination*. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum.
- Freud, S. (1959). *Inhibitions, Symptoms and Anxiety*. *The Standart Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth, Vol 20.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Üre, Ö. (2014). The Relationship between Perfectionism and Anger. *Anthropologist*, 18(3): 835-846.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100 (1), 98-101.
- Oran-Pamir, Ç. (2008). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesici, S. (2007). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1325.
- Kesici, Ş., (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.
- LaSota, M. (2005). *Perfectionism and the Role of Self-Esteem*. Unpublished Master Thesis, University of Nevada, Las Vegas, USA.
- Parker, W.D. (2000). Healthy Perfectionism in the Gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4),173-182.

- Patch, A. R. (1984). Reflections on Perfection. *American Psychologist*, 39 (4), 386-390.
- Rice, K., Ashby, J., Preusser, K. (1996). Perfectionism, Relationships With Parents, and Self-Esteem. *Individual Psychology*, 52, 246-260.
- Rice, K. G., Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, Attachment and Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238-250.
- Roedel, W. C. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Tomkovick, C., Al-Khatib, J. Baradwaj, B. G., Jones, S. I. (1996). An assessment of the service quality provided to foreign students at U.S. business schools. *Journal of Education for Business*, 71, 130-135.
- Siegle, D., Schuler, A. A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle Students Roeper. *Review*, 23, 39-44.
- Strip, C. A., Hirsch, G. (2000). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. USA: Great Potential Press.
- Slaney, R. B., Rice, G. K., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-144.
- Slade, P. D., Owens, R. G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*, 22, 372-390.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Altıncı Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yorulmaz, O. (2002). *Responsibility and Perfectionism as Predictors of Obsessive-Compulsive Symptomatology: A Test of Cognitive Model*. Ankara, Middle East Technical University, Master in Science.

Ek: Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'e ait yüzdelik dağılımların verildiği alt boyutlardaki soruların açılımı

Toplum Tarafından Dayatılan Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Soru Maddeleri ve İçerikleri	
5	Başkalarının benden beklentilerini karşılamakta güçlük çekerim
11	Bir işi ne kadar iyi yaparsam çevremdekiler daha da iyisini yapmamı beklerler
13	Yaptığım bir şey kusursuz değilse çevremdekiler tarafından yetersiz bulunur
16	Benim için önemli olan insanlardan beklentilerim yüksektir
18	Çevremdekiler yaptığım her şeyde başarılı olmamı beklerler
25	Başarı, başkalarını memnun etmek için daha da çok çalışmam gerektiği anlamına gelir
31	Başkalarının benden çok şey beklediğini düşünüyorum
33	Bana göstermeseler bile, hata yaptığım zaman diğer insanlar çok bozulurlar
35	Ailem benden mükemmel olmamı bekler
39	İnsanlar benden mükemmelden aşağısını kabul etmezler
41	İnsanlar benden verebileceğimden fazlasını beklerler
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Soru Maddeleri ve İçerikleri	
1	Bir iş üzerinde çalıştığımda kusursuz olana kadar rahatlayamam
6	Amaçlarımdan bir tanesi yaptığım her işte mükemmel olmaktır
8	İşlerimde asla mükemmelliği hedeflemem
12	Nadiren mükemmel olma ihtiyacı duyarım
14	Olabildiğim kadar mükemmel olmaya çalışırım
15	Giriştiğim her işte mükemmel olmam çok önemlidir
17	Yaptığım her işte en iyi olmaya çalışırım
23	Yaptığım işte hata bulmak beni huzursuz eder
26	Birisinden bir şey yapmasını istersem, işin yapılmasını beklerim
28	Hedeflerimi belirlemede mükemmeliyetçiyimdir
29	Değer verdiğim insanlar beni hiç bir zaman hayal kırıklığına uğratmamalıdır
32	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışmalıyım
36	Kendim için yüksek hedeflerim yoktur
40	Kendim için yüksek standartlar koyarım
42	Okulda veya işte her zaman başarılı olmalıyım
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Soru Maddeleri ve İçerikleri	
2	Genelde kişileri, kolay pes ettikleri için eleştirmem

3	Yakınlarımla başarılı olmaları gerekmez
4	En iyisinden aşağısına razı oldukları için arkadaşlarımı nadiren eleştiririm
9	Çevremdekiler benim de hata yapabileceğimi kolaylıkla kabullenirler
10	Bir yakınımın yapabileceğinin en iyisini yapmamış olmasını önemli görmem
19	Çevremdeki insanlar için çok yüksek standartlarım yoktur
21	Her konuda üstün başarı göstermesem de başkaları benden hoşlanacaktır
22	Kendilerini geliştirmek için uğraşmayan kişilerle ilgilenmem
27	Yakınlarımla hata yapmasını görmeye tahammül edemem
37	Annem ve babam nadiren hayatımın her alanında en başarılı olmamı beklerler
38	Sıradan insanlara saygı duyarım
43	Bir arkadaşımın elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmaması benim için önemli değildir
44	Hata yapsam bile, etrafımdaki insanlar yeterli ve becerikli olduğumu düşünürler

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Girgin Büyükbayraktar, Ç., Yıldız Çiçekler, C. & Koruklu, N. (2015). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Mükemmeliyetçiliğe İlişkin Görüşleri, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.7-31

Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki ¹

*

Ali Rıza Erdem* - Galip Genç**

Öz

Bu çalışmanın amacı; cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin lise öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini yordama derecesini ortaya koymak; aynı zamanda lise öğrencilerinin problem çözme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Örnekleme 450 lise öğrencisi alınmıştır. Çalışmada veriler lise öğrencilerinin demografik özelliklerinin yer aldığı sorular ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen “Problem Çözme Envanteri” ile Akbıyık’ın (2002)’de geliştirdiği eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin sorulduğu “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” yle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre (1) lise türünün lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (2) cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (3) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencisi, Problem Çözme Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, Değişken, İlişki.

¹ Bu çalışma 5-8 Haziran 2014 tarihlerinde Ankara’da Hacettepe Üniversitesi’nde düzenlenen “6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi” nde sunulan sözlü bildiri metninin geliştirilmiş şeklidir.

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

** Doktora öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, E-Posta: galipgencc@gmail.com

The Relation Between High School Students' Ability Of Solving Problems And Critical Thinking

*

Abstract

The aim of this study is to reveal the impact of sex, education type, class level and kind of the high school on students' ability to solve problems and their level of using critical thinking. Also, it aims at determining the relation between high school students' ability of solving problems and critical thinking. The paradigm consists of 450 high school students. The data of the study was gathered with the help of questions which contain high school students' demographical qualifications, "Inventory of Solving Problem" that was developed by Heppner and Peterson (1982) and translated into Turkish by Şahin and Heppner (1993) and "Measure of Tendency of Critical Thinking" developed by Akbıyık (2002) that includes views about critical thinking. According to the results of the research, (1) It is defined that the kind of high school is an important (meaningful) predictor for students' ability to solve problems. Sex, success level in class, age variation is not a meaningful predictor for high school students' ability to solve problems. (2) Sex, kind of high school, success level in class, and age variation is not a meaningful predictor for high school students' level of critical thinking. (3) There is a positive and a medium-level relation between high school students' ability of critical thinking and solving problems.

Keywords: *High School Student, Ability Of Solving Problem, Ability Of Critical Thinking, Variation, Relation.*

Giriş

Bilgi birikiminin artması ve bilgi çağındaki gelişmeler sayesinde değişen yaşam koşulları, yaşamın her alanında, karşılaştığı sorunları çözen, sürekli kendini geliştiren insanların talep edilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu yüzden günümüzde toplumların amacı; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirici, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmektir. Problem çözme yaratıcı düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi gerektiren, yani üst düzey düşünebilmeyi gerektiren bir beceri şeklidir. Eğitim sistemleri, öğrencilerin bilgileri ezberlemesinden çok mantıksal ve eleştirel düşünme becerileri ile problem çözme becerilerinin geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve sorgulama yapabilmeleri ve eleştirel düşünmeleri çok önemlidir (Koray ve Çil, 2006; Ay ve Akgöl, 2008; Gürleyürek, 2008; Akıllı, 2012; Kanbay, vd., 2013).

Chance'a (1986) göre eleştirel düşünme, olguları analiz edebilme, yeni ve verimli fikirler üretebilme, görüşleri savunabilme ve aralarında karşılaştırmalar yapabilme, tartışmaları değerlendirebilme ve problem çözebilme yeteneğidir. Eleştirel düşünme süreci, problemin fark edilmesiyle başlar ve bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, çeşitli kaynaklarla çapraz kontrollerin yapılması, sayıtların ve önyargıların belirlenmesi, alternatif tüm çözüm yollarının ve sonuçları etkileyebilecek olası nedenlerin birlikte değerlendirilmesi gerekir. Dewey'a (1910) göre eleştirel düşünme üst düzey bir düşünme becerisidir ve ayrıca düşünme ile problem çözme iç içe olan becerilerdir. Bu yüzden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri bütün öğretim kademelerinde özellikle soyut düşünebilmenin yargılamaların ön plana geldiği lise döneminde çok önem arz etmektedir (Araz, 2013; Kanbay vd., 2013; Turan, Aydın ve Uğurlu, 2013).

Lise öğrencilerine problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın önemi

Paul ve Elder (2008)'e göre eleştirel düşünme, düşünceyi geliştirmek üzere yapılan değerlendirme ve analiz etme sanatıdır. Eleştirel düşünme;

öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesidir. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma'dır (Şahinel, 2006; Araz, 2013).

Değişen ve zorlaşan yaşam şartları aynı zamanda birçok problemi beraberinde getirmektedir. Özellikle birey çevre ile etkileşime geçtikçe her an problemle karşılaşmaktadır. Bu yüzden bireyler karşılaşılan problemleri çözmek için kendilerine ait problem çözme becerileri geliştirmelidirler. Özellikle bu becerilerin gelişmesi en başta ailede başlamaktadır. Aileler çocukları için problem çözmede model olarak onlara katkı sağlayabilirler. Buna göre problem çözme; belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu sayede birey etkili bir öğrenme ve sorgulama, kendi yetenekleri geliştirme yolunu bulur. Sonradan kazanılacak bir beceri olan eleştirel düşünme ilk olarak bireyin aile içerisinde kazandığı özgüvenle başlar, daha sonra yaşamın her döneminde devam eder. Birey eleştirel düşünebilmeyi okul çağındayken yaşamına aktarabilir, okuldan sonra hayatla baş başa kaldığında daha anlamlı yaşayabilir, sorgulama ve sorunlara çözüm bulabilir. Tüm bunların olabilmesi için eğitim sisteminin buna uygun olması ve eğitimcilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olup bunu öğrencilerine aktarabilmeleri gerekmektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için de özellikle eğitim sisteminde sorgulamaların ve soyut düşünmenin olduğu lise kademesi çok önemlidir (Keskin ve Yıldırım, 2008; Kasımoğlu, 2013).

Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilebileceği en önemli kurum okullardır. Çocuğun okulda alacağı düşünme eğitimi ve sorunları çözme becerisi, onun ileriki hayatında başarısına doğrudan tesir edecektir. Eleştirel düşünme ve problem çözmenin geliştirilmesi, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her basamağında önemli bir amaç olarak görülmektedir. Ayrıca 2011 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yeniden yapılandırılan Ortaöğretim Program-

ları'nda, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme özelliğinin kazandırılması ve geliştirilmesi önemli bir hedef olarak yer almaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri eğitim sürecinin önemli öğeleridir. Eğitim sürecinde, öğrencilerin temel bir dünya görüşü kazanabilmesi ve bakış açısını genişletebilmesi için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek, bir sorunun çözümünü uygulayabilme düzeyidir (Kantek, Öztürk ve Gezer, 2010; MEB, 2011; Yıldırım & Şensoy, 2011).

Öğrencilerin özellikle soyut düşünme becerilerinin olgunlaştığı dönem Piaget'e göre 12-18 yaş aralığındaki soyut işlemler dönemidir. Bu dönemde öğrencilere kazandırılacak eleştirel düşünme becerisi sonraki dönemlerde ve yaşamlarında onların daha fazla sorgulayan, araştıran ve keşfeden bireyler olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple de bireyler gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri daha gerçekçi çözebilecekler ve eleştirel düşünme sayesinde problemlere farklı çözüm yolları geliştirebileceklerdir.

Çalışmanın amacı

Lise öğrencilerinin problem çözme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması alana katkı sağlayabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin lise öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini yordama derecesini ortaya koymak; aynı zamanda lise öğrencilerinin problem çözme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir

grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77-79). Bu çalışmada tarama yöntemi doğrultusunda lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeyini belirlemek için “*Problem Çözme Envanteri*” ve eleştirel düşünme becerilerinin düzeyini belirlemek için “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” ölçeği uygulanmıştır.

Evren ve örneklem

Çalışma evrenini İzmir ilinin Bayındır ilçesinde liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve emek yönünden sıkıntılı olduğun oranlı küme örnekleme yöntemiyle evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Örnekleme 450 lise öğrencisi alınmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet, lise türü, sınıf, yaş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	228	50,7
	Erkek	222	49,3
Lise türü	Anadolu Lisesi	325	72,2
	Meslek lisesi	125	27,8
Sınıf	9. sınıf	89	19,8
	10 sınıf	153	34,0
	11. sınıf	105	23,3
	12. sınıf	103	22,9
Yaş	14 yaş	38	8,4
	15 yaş	65	14,4
	16 yaş	156	34,7
	17 yaş	149	33,1
	18 yaş	42	9,3

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyet, lise türü, sınıf, yaş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 228 katılımcının (% 50,7) kız öğrencilerden oluştuğu, 325 katılımcının (% 72,2) Anadolu liseli, 153 katılımcının (% 34,0) 10. sınıf ve 156 katılımcının (% 34,7) 16 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı ve güvenilirliği

Çalışmada veriler lise öğrencilerinin demografik özelliklerinin yer aldığı sorular ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen “*Problem Çözme Envanteri*” ile Akbıyık’ın (2002)’de geliştirdiği eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin sorulduğu “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” yle toplanmıştır. Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen “*Problem Çözme Envanteri*” 35 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Her bir madde altı seçenekte değerlendirilmektedir (1 Her zaman böyle davranırım, 2 Çoğunlukla böyle davranırım, 3 Sık sık böyle davranırım, 4 Arada sırada böyle davranırım, 5 Ender olarak böyle davranırım ve 6 Hiçbir zaman böyle davranmam). Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen “*Problem Çözme Envanteri*” ölçeğinin Cronbach Alpha değeri; 0.90 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri, 0.77 olarak bulunmuştur. Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” ölçeği 30 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Her bir madde beş seçenekte değerlendirilmektedir (“5 Tamamen katılıyorum”, “4 Katılıyorum”, “3 Kararsızım”, “2 Katılmıyorum” ve “1 Hiç katılmıyorum”). Yüksek puanlar öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ölçekte 15 olumlu, 15 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilmiş ve kodlanmıştır. Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri” ölçeğinin Cronbach Alpha değeri; 0.87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri, 0.72 olarak bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesi

Bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir [“*Problem Çözme Envanteri*” ölçeği $K-S_{(z)} = 0.777$; $p: 0.582$], [“*Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” ölçeği $K-S_{(z)} = 1.052$; $p: 0.219$]. Elde edilen verileri

çözümlemede çoklu regrasyon hesaplama ve Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri birlikte lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını bulmak için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin problem çözme becerilerini yordamadaki önemlilik değerleri (Çoklu regrasyon analizi)

Değişkenler	B	SH _B	B	t	p
Sabit	3,713	0,127		29,247	0,000
Cinsiyet	0,042	0,045	0,044	0,933	0,351
Lise türü	0,054	0,025	0,103	2,165	0,031
Sınıf düzeyi	0,008	0,036	0,018	0,220	0,826
Yaş	-0,012	0,036	-0,028	-0,342	0,733
R= 0, 118, R ² =0, 014, F = 1,562, p=0. 000					

*p<0.05

Tablo 2’de cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler birlikte, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1’ini açıklamaktadır [R=0.118; R²=0.014 ve p<0.05]. Yordayıcı değişkenlerin lise öğrencilerinin problem becerileri üzerindeki görece önem sırası; sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet ve lise türüdür. Regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sadece lise türü değişkeninin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir.

Cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri birlikte lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yor-

damadığını bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin eleştirel düşünme becerilerini yordamadaki önemlilik değerleri (Çoklu regresyon analizi)

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	3,704	0,075		49,213	0,000
Cinsiyet	-0,046	0,027	-0,082	-1,729	0,085
Lise türü	-0,019	0,015	-0,060	-1,266	0,206
Sınıf düzeyi	-0,034	0,022	-0,127	-1,588	0,113
Yaş	0,005	0,021	0,018	,230	0,818
R= 0,155,	R ² =0,024,	F = 2,753,	p=0,000		

*p<0.05

Tablo 3’de cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler birlikte, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 2’sini açıklamaktadır [R=0.155; R²=0.024 ve p<0.05]. Yordayıcı değişkenlerin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve yaştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir.

Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson korelasyon hesaplama yöntemi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r= 0.397; p<0.05]. Buna göre, problem çözme becerisi yüksek olan lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri de yüksektir. Diğer bir deyişle lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 4: Katılımcıların problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri puanlarının birbirleriyle ilişkisi (Pearson Korelasyon)

		Problem çözme becerisi	Eleştirel düşünme becerisi
Problem çözme becerisi	Pearson Correlation	0,397**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	450	450
Eleştirel düşünme becerisi	Pearson Correlation	1	0,397**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	450	450

**p<0.05

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: (1) lise türünün lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (2) cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Tümkiye & Aybek & Aldağ (2009: 59) “Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi” adlı çalışma sonucunda da cinsiyetin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri açısından anlamlı yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ay & Akgöl (2008: 72) “Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi” çalışmasında orta-öğretimde kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlü oldukları ve yaş ilerledikçe öğrencilerin eleştirel düşünme güçlerinde artış görüldüğü ve 2. sınıf öğrencilerinin 1. ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme açısından daha düşük güce sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kasımoğlu (2013: V) “Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi” çalışmasında eleştirel düşünme becerisi ile problem çözme becerisinin yaş, sınıf, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. (3) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme

becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kanbay vd. (2013: 249) "*Hemşirelik lisans öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri*" adlı çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre şunlar önerilebilir: (1) Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (2) Araştırmanın bulgularına göre cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (3) lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini artırmak için pozitif ve orta düzeydeki anlamlı ilişkiden yararlanarak derslerdeki etkinlikler yeniden gözden geçirilebilir (4) Benzer bir çalışma, diğer liselerde bölge ve Türkiye örnekleminde yapılabilir.

Kaynaklar

- Akbıyık, C. (2002) Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıllı, N. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Araz, S.Z. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008) Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75
- Gürleyürek, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kanbay, Y., Aslan, Ö., Işık, E. ve Kılıç, N. (2013) Hemşirelik lisans öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (3), 244-251
- Kantek, F., Öztürk, N. Ve Gezer, N.(2010) Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey
- Koray, Ö. & Çil, H. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Muğla.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 17. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara
- Kasımoğlu, T. (2013) Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, G. & Yıldırım, G. (2008). Yapısalcı yaklaşım normlarında üniversite öğrencilerinin problem çözme, otonomi, çoklu zeka durumlarının değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (16), 67-88
- MEB, (2011). Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı, <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 16.02.2014.
- Şahin, N. & Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993), The psychometric properties of the Problem Solving Inventory, *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahinel, S., (2006). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Turan, S. & Aydın, H. & Uğulu, İ. (2013). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan biyoloji eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin ekolojik etik yaklaşımlarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi, *NWSA-Education Sciences*, 1C0584, 8 (2), 232-244
- Tümkaya, S. & Aybek, B. & Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74
- Yıldırım, H. & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 523-540

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Erdem, A. R. & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.32-44

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

*

Sümeyye Doğan* - Şahin Kesici**

Öz

Bu araştırmanın temel amacını üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırma survey modelinde olup araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2013–2014 eğitim-öğretim yılında çeşitli illerdeki BİLSEM'lere devam etmekte olan ve WISC-R puanı 130 ve üzerinde olan 9, 10 ve 11. sınıflardaki 230'u kız, 132'si erkek toplam 362 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının ölçülmesi amacı ile orijinali Heckert vd. (2000) tarafından geliştirilen ve Kesici (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan, "Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği" (YPİDÖ) kullanılmıştır. Üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç puan ortalamalarının incelenen değişkenler açısından farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi ve farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için Tukey testi kullanılmıştır. Sonuçlar, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, Lise Öğrencileri, Psikolojik İhtiyaç

* Arş. Gör., Melikşah Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Kayseri,
E-Posta: sdogan@meliksah.edu.tr

**Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, PDR ABD, Konya, E-posta: sahinkesici@konya.edu.tr

Investigation of Gifted Student's Psychological Needs in Terms of Some Variables

*

Abstract

The main purpose of this research that investigating psychological needs of gifted students in terms of some variables. Survey method is used for this research. Participants of this research are selected students who attend Science and Art Center courses regularly and they have 130 and higher than 130 score from WISC-R test. The study was performed with 362 students in total (230 female and 132 male) who are studying in the term of 2013-2014 education year and 9,10 and 11 class in Science and Art Centers from different cities. To measure psychological needs of gifted students scale of New Psychological Needs Assessment Questionnaire (NNAQ) which is developed by Heckert(2000) and adapted into Turkish by Kesici (2008) is used. Independent sample t-test and one way ANOVAs is used for comparing differences means of scores of highly gifted students from NNAQ scale and to determine where differences come from Tukey test is applied. The results are discussed in the relevant literature.

Keywords: *Gifted students, High school students, psychological needs.*

Giriş

Üstün yetenekli öğrenciler; zihinsel, yaratıcı, sanatsal olarak ya da belirli özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek bir performans gösteren, liderlik kapasitesine sahip (Freeman, 2001), fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya insanlığın estetik yaşam kriterlerini artıracak potansiyele sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Tannenbaum, 2003).

Üstün yetenekli öğrenciler, sahip oldukları özellikleri ve ihtiyaçları bakımından yaşıtlarından farklıdır (Horn, 2000). Dil gelişiminde yaşıtlarından ileri olma (Ataman, 2001), odaklanma ve uzun dikkat süresi (Nordby, 2004), yaratıcılık, eleştirel düşünce ve kuvvetli bir hafıza (Sak, 2010), asenkronize gelişim (Kanlı, 2011), yüksek ilgi düzeyi ve aktiflik (Sak ve Eristi, 2012), mükemmeliyetçilik ve idealist olma (Davaslıgil, 2004), mantıklı olma, yüksek özgüven, ince mizah duygusu (Akarsu, 2001), olaylara karşı yoğun duyarlılık ve tepkisellik (Özbay ve Palancı, 2011) bu özelliklerden bazılarıdır.

Üstün yetenekli öğrencilerin bir çok olumlu karakteristik özelliklerinin yanısıra alanyazında hem içsel hem de dışsal çatışma yaşamalarına neden olabilecek ve öğrenme ortamlarını etkileyebilecek mükemmeliyetçilik (Chan, 2009; Davaslıgil, 2004), düşük benlik algısı (Vialle, Heaven ve Ciarrochi, 2007), aşırı rekabetçilik (Tomlinson, 2008), kaygı ve kendini aşırı eleştirme (Berlin, 2009), kimlik karmaşası (Graham ve Anderson, 2008) ve sosyal izolasyon (Cross ve Frazier, 2010) gibi pek çok güçlüklerle karşılaştıkları da dikkati çekmektedir. Araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişen çocuklara göre çok daha fazla psikolojik ve duyuşsal sorunlar yaşadıkları vurgulamaktadırlar (Neihart, Reis, Robinson ve Moon, 2002; Rimm, 2002; Bailey, 2007).

Toplumların gelişimi açısından büyük önem verilmesi gereken üstün yetenekli öğrencilerin, potansiyellerinin farkına varma, kişisel gelişim, bütünleşme ve üretken bir birey olabilmeleri için gelişim ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde karşılanması gerekmektedir. Bu gelişim ihtiyaçlarının en önemlisi birçok davranışın kaynağını oluşturan ya da davranışları şekillendiren psikolojik ihtiyaçlardır (Burger, 2006) . Üstün yetenekli öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları desteklendiğinde oluşması muhtemel olumsuz durum ve duygularla baş edilebilir, öğrenmeye yönelik

motivasyonu arttırabilir ve potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarına yardımcı olunabilir.

İhtiyaçlarla ilgili en kapsamlı kuramı öne süren Maslow (2001), bireylerin ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapı sergilediğini ve bazı ihtiyaçların diğer ihtiyaçlara göre daha önemli olabileceğini ifade etmiştir. Glasser'a (1999) göre insanlar zorunlu fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıkları zaman, ihtiyaç hiyerarşilerinin bir devamı olan psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamak isterler. Birey ihtiyaçlarını önem ve baskınlık sırasına göre gidermeye çalışır. Gelişimsel ihtiyaçlar içinde psikolojik ihtiyaçlar olarak bilinen ilişki, başarı, özerklik ve başatlık, Heckert vd. (2000) tarafından sosyal ihtiyaçlar olarak tanımlanmıştır. Bu ihtiyaçlardan ilişki ihtiyacı, sosyal olarak etkileşimde bulunma arzusu ve diğerleri tarafından kabul edilme olarak tanımlanmaktadır (Adams, 1995; Heckert vd., 2000). Başarı ihtiyacı, daha fazla performans ile üstün olma olarak tanımlanır. Bireyin önceki performansını daha ileriye taşımak için üstün olma ve teşebbüste bulunma arzusunu ifade etmektedir (Heckert vd., 2000). Bireyin kişisel iradesiyle, kendi kendine kararlar alabilmeyi, kendi benlik duygusuyla hareket edebilmeyi istemesi durumuna ise özerklik ihtiyacı denilmektedir. Özerklik ihtiyacı, başkaları için değil, kendisi için bir şeyler yapmayı arzu etme olarak tanımlanmıştır. Başatlık ihtiyacı, güçlü olma ve diğerleri üzerinde etkin olma arzusu şeklinde ifade edilmektedir (Heckert vd., 2000).

Milgram'a (1991) göre üstün yetenekli öğrenciler normal öğrencilerle aynı gereksinimlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Fakat bu gereksinimler, onların sahip oldukları yeteneklerinden kaynaklı olarak farklılık gösterebilmektedir. Yani üstün yeteneğin derecesi ne kadar yüksek ve farklı ise o üstün yetenekli bireyin gereksinimleri de o derecede karmaşılaşabilmektedir. Normal bireylerin bile her birinin kendine özgü psikolojik ihtiyaçları ve farklı doyumları varken; yaşlılarından ve diğer bireylerden birçok yönü ile farklı ve üstün özellik gösteren üstün yetenekli öğrencilerin temel olan psikolojik ihtiyaçlarının da yaşlılarından farklı olması beklenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin gelişim alanlarının hızları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan farklı psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini sağlayabilmek, yeteneklerinin ve varolan kapasitelerinin tam anlamıyla ortaya çıkabilmesini sağlamak için temel psikolojik ihtiyaçlarının

belirlenmesinin ve karşılanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü temel psikolojik ihtiyaçların desteklenmesi bireylerin psikolojik yaşamlarını olumlu yönde destekleyen bir etmendir (Reeve ve Sickenius, 1994; Ntoumanis, Edmunds ve Duda, 2009; Deci ve Ryan, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin de diğer bireyler gibi temel psikolojik ihtiyaçları desteklendiğinde, potansiyel olarak oluşabilecek olumsuz duygularla daha etkili baş edilebilmelerine; iyilik halinin gelişmesine ve öğrenmeye yönelik motivasyonun oluşmasına katkı sağlanacaktır (Deci, Ryan ve Williams, 1996). Üstün yetenekli çocuklar özerklik, ilişkide olma ve yeterlik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı sürece, kişisel gelişim ve bütünleşme konusunda deneyim kazanabilmektedirler (Deci ve Ryan, 2000). Bu durumdan dolayı bu araştırmanın temel amacını üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Yukarıda ifade edilen amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üstün yetenekli lise öğrencilerin cinsiyetlerine göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstün yetenekli lise öğrencilerin baba eğitim durumuna göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üstün yetenekli lise öğrencilerin anne eğitim durumuna göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Üstün yetenekli lise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Üstün yetenekli lise öğrencilerin kardeş sayısı göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Üstün yetenekli lise öğrencilerin algıladıkları kişisel gelişimine destekçi olanların kimler olduğu durumuna göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Üstün yetenekli lise öğrencilerin algılanan akademik başarılarına göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Üstün yetenekli lise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre, sahip oldukları psikolojik ihtiyaçlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma survey modelinde olup araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak ve üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlar alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile veriler toplanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Kayseri, Konya, Kırşehir, Malatya, Nevşehir, Niğde, Sivas ve Yozgat il merkezinde bulunan BİLSEM'lere devam etmekte olan 9-10-11. sınıflarda öğrenim görmekte olan üstün yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu 230 kız (%63.54) ve 132 erkek (%36.46) olmak üzere toplam 362 öğrenciden oluşmaktadır. Yine bu öğrencilerin 152'si (%42.43) 9. sınıf, 122'si (%33,27) 10. Sınıf ve 88'i (%24,30) 11. sınıf öğrencisidir.

Üstün yetenekli lise öğrencilerinin babalarının 60'ı (16.57) ilköğretim, 32'si (7.73) ortaokul, 74'ü (20.44) lise ve 200'ü lisans (55.24) mezunu iken annelerinin 150'si (41.43) ilköğretim, 44'ü (12.15) ortaokul, 72'si (19.88) lise ve 96'sın lisans (26.51) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği (YPİDÖ): Üstün yetenekli lise öğrencilerin başarı, ilişki, özerklik, ve başatlıkla ilgili psikolojik ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla, Heckert vd. (2000) tarafından geliştirilen ve Kesici (2008) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan, "Yeni İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği" (YPİDÖ) kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Başarı, ilişki, özerklik ve başatlık alt boyutlarının her biri 5'er maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiştir. YPİDÖ'nün özgün formu ile Türkçe formu arasındaki eşdeğerliğinin saptanabilmesi için önce İngilizce daha sonra da Türkçe ölçek, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bö-

lümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 60 kişilik öğrenci grubuna iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama verilerinin her bir madde için Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır. YPİDÖ'nün İngilizce formu ile YPIDÖ'nün Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r = .84, p < .01$) olduğu görülmüş ve ölçek eşdeğer kabul edilmiştir (Kesici, 2008). Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile ilgilidir. Örnek olarak "insanlarla konuşmak için çok zaman harcarım" maddesi ile "grup liderliğinde aktif rol almaya çabalarım." maddesi verilebilir (Kesici, 2008).

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, sınıf, akademik başarı, algılanan kişisel gelişim destekçisi, sosyo ekonomik düzey gibi değişkenleri içeren bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulamalar 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kayseri, Konya, Kırşehir, Malatya, Nevşehir, Niğde, Sivas ve Yozgat il merkezindeki BİLSEM'lere devam etmekte olan 9, 10 ve 11. sınıflarda eğitim gören üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen 375 veriden 13 tanesi eksik cevaplardan dolayı araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Geçerli olan 362 veri bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlar puan ortalamalarının cinsiyet ve algılanan akademik başarı açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Psikolojik ihtiyaçlar puan ortalamalarının baba eğitim, anne eğitim, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algıladıkları kişisel gelişimine destekçi olanların kimler olduğu ve sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F Testi) kullanılmış, farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan soru sırasına göre aşağıda verilmiştir

1.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır.

Tablo-1:Üstün Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Başarı	Kız	230	20,25	3,088	1,982*	,003
	Erkek	132	19,42	4,241		
İlişki	Kız	230	14,99	3,313	-,239	,811
	Erkek	132	15,08	3,083		
Özerklik	Kız	230	18,70	3,270	-1,138*	,001
	Erkek	132	19,83	2,853		
Başatlık	Kız	230	15,01	2,989	-,779*	,019
	Erkek	132	15,79	3,039		

* p< .05

Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin cinsiyetlerine göre yeni psikolojik ihtiyaçlar ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçlarına göre; “başarı”, “özerklik” ve “başatlık” alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir (p< .05). Bu bulgular üstün yetenekli kız öğrencilerin başarı ihtiyaçlarının, üstün yetenekli erkek öğrencilerin başarı ihtiyaçlarına göre ve üstün yetenekli erkek öğrencilerin özerklik ve başatlık ihtiyaçlarının üstün yetenekli kız öğrencilerin özerklik ve başatlık ihtiyaçlarından göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.(Tablo-1).

2.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n , $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-2: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre YPİÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n , $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaç	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	İlkokul	60	19,30	3,264
	Ortaokul	32	19,36	4,262
	Lise	70	20,76	2,744
	Lisans	200	19,93	3,782
İlişki	İlkokul	60	14,77	3,567
	Ortaokul	32	15,14	2,635
	Lise	70	15,03	2,909
	Lisans	200	15,08	3,324
Özerklik	İlkokul	60	20,13	2,340
	Ortaokul	32	19,21	2,780
	Lise	70	18,65	3,458
	Lisans	200	18,96	3,276
Başatlık	İlkokul	60	15,63	2,292
	Ortaokul	32	15,00	2,404
	Lise	70	15,30	2,978
	Lisans	200	15,23	3,312

Üstün yetenekli öğrencilere YPİÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo-3:Üstün Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	83,478	3	27,826	2,207	,087
	Grup İçi	4514,525	358	12,610		
	Toplam	4598,003	361			
İlişki	Gruplar Arası	4,995	3	1,665	,159	,924
	Grup İçi	3754,828	358	10,488		
	Toplam	3759,823	361			
Özerklik	Gruplar Arası	83,388	3	27,796	2,811*	,039
	Grup İçi	3540,192	358	9,889		
	Toplam	3623,580	361			
Başatlık	Gruplar Arası	10,149	3	3,383	,367	,777
	Grup İçi	3296,813	358	9,209		
	Toplam	3306,961	361			

* p< .05

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre (Tablo-3); yalnızca özerklik ihtiyacı alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir (F=2,811, p<.05). Özerklik alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre babası ilköğretim mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeyleri, babası lise mezunu ve lisans mezunu olanlarınkinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

3.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo-4: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre YPİÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n , $\bar{X}$ ve Ss değerleri

Psikolojik İhtiyaç	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	İlkokul	150	19,59	3,987
	Ortaokul	44	19,95	3,524
	Lise	72	20,39	4,009
	Lisans	98	19,70	3,820
İlişki	İlkokul	150	14,61	3,700
	Ortaokul	44	15,77	3,284
	Lise	72	15,08	2,390
	Lisans	98	15,22	3,521
Özerklik	İlkokul	150	19,11	3,706
	Ortaokul	44	18,68	2,979
	Lise	72	18,50	3,369
	Lisans	98	19,38	3,433
Başatlık	İlkokul	150	15,45	3,040
	Ortaokul	44	15,14	3,373
	Lise	72	15,33	3,390
	Lisans	98	14,76	3,272

Üstün yetenekli öğrencilerin YPİÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre (Tablo-5); yalnızca ilişki ihtiyacı alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ($F=2,732$, $p<.05$). Özerklik alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre annesi ortaokul mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinin annesi lisans mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo-5: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	37,143	4	9,286	,623	,646
	Grup İçi	5352,294	359	14,909		
	Toplam	5389,437	363			
İlişki	Gruplar Arası	124,314	4	31,079	2,732*	,029
	Grup İçi	4084,356	359	11,377		
	Toplam	4208,670	363			
Özerklik	Gruplar Arası	37,495	4	9,374	,780	,539
	Grup İçi	4312,494	359	12,013		
	Toplam	4349,989	363			
Başatlık	Gruplar Arası	29,154	4	7,289	,699	,593
	Grup İçi	3742,977	359	10,426		
	Toplam	3772,132	363			

* p< .05

4.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo-1: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaçlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	9	152	20,13	3,755
	10	122	20,21	3,102
	11	88	19,26	3,789
İlişki	9	152	14,59	3,235
	10	122	15,54	3,168
	11	88	15,05	3,223
Özerklik	9	152	19,53	3,166
	10	122	19,03	2,909
	11	88	18,50	3,434
Başatlık	9	152	15,66	3,116
	10	122	14,87	3,209
	11	88	15,25	2,520

Üstün yetenekli öğrencilere YPIÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo-2: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	55,187	2	27,593	2,181	,114
	Grup İçi	4542,816	359	12,654		
	Toplam	4598,003	361			
İlişki	Gruplar Arası	60,999	2	30,500	2,960*	,043
	Grup İçi	3698,824	359	10,303		
	Toplam	3759,823	361			
Özerklik	Gruplar Arası	59,817	2	29,908	3,013*	,050
	Grup İçi	3563,764	359	9,927		
	Toplam	3623,580	361			
Başatlık	Gruplar Arası	42,349	2	21,175	2,329	,099
	Grup İçi	3264,612	359	9,094		
	Toplam	3306,961	361			

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre; ilişki ($F=2,960$, $p<.05$) ve özerklik ($F=3,013$, $p<.05$) ihtiyacı alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. İlişki ve özerklik ihtiyacı alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre 9.sınıfta olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinin 11.sınıfta olan üstün yetenekli özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 10.sınıf düzeyinde olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinin 9.sınıfta olan üstün yetenekli ilişki ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n , X ve S_s değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo-3: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre YPİÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n , $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaçlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	0	33	18,55	3,839
	1	140	19,72	3,872
	2	135	20,37	3,278
	3 ve üzeri	40	20,10	3,327
İlişki	0	33	12,73	4,049
	1	140	15,36	3,210
	2	135	15,10	3,156
	3 ve üzeri	40	15,30	2,937
Özerklik	0	33	19,45	1,711
	1	140	18,91	3,541
	2	135	18,89	2,941
	3 ve üzeri	40	19,65	2,940
Başatlık	0	33	14,64	3,499
	1	140	15,29	2,890
	2	135	15,16	3,242
	3 ve üzeri	40	16,05	2,449

Üstün yetenekli öğrencilere YPİÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo-4: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç Varyansın Kaynağı		KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	79,357	4	19,839	1,567	,182
	Grup İçi	4518,646	357	12,657		
	Toplam	4598,003	361			
İlişki	Gruplar Arası	159,402	4	39,851	3,951*	,004
	Grup İçi	3600,421	357	10,085		
	Toplam	3759,823	361			
Özerklik	Gruplar Arası	92,950	4	23,238	2,350*	,044
	Grup İçi	3530,630	357	9,890		
	Toplam	3623,580	361			
Başatlık	Gruplar Arası	35,916	4	8,979	,980	,418
	Grup İçi	3271,046	357	9,163		
	Toplam	3306,961	361			

* p<.05

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre ölçeğin ilişki ihtiyacı (F=3,951, p<.05) ve özerklik ihtiyacı (F=2,350, p<.05) alt boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. İlişki ve özerklik ihtiyacı alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre 1 kardeşi olan, 2 kardeşi olan ve 3 kardeşi olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinin kardeşi olmayan üstün yetenekli öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 4 ve üzeri kardeşi olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinin kardeşi olmayanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Algıladıkları Kişisel Gelişimlerine Destekçi Olan Kişilerin Kimler Olduğu Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin algıladıkları kişisel gelişimlerine destekçi olanların kimler olduğunu belirlemek

amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n , $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo-10: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Kişisel Gelişimine Destekçi Olanların Kimler Olduğu Durumuna Göre YPİÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n , $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaç	Algılanan K.G. Desteği	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	Abim-Ablam	34	20,24	2,618
	Annem	82	20,61	3,355
	Babam	32	19,69	2,934
	Hem annem hem babam	172	19,62	3,986
	Öğretmenlerim	42	19,95	3,193
İlişki	Abim-Ablam	34	14,35	3,034
	Annem	82	14,88	3,372
	Babam	32	15,06	3,975
	Hem annem hem babam	172	15,55	2,913
	Öğretmenlerim	42	13,67	3,325
Özerklik	Abim-Ablam	34	19,41	3,115
	Annem	82	19,17	3,362
	Babam	32	18,75	2,314
	Hem annem hem babam	172	18,95	3,329
	Öğretmenlerim	42	19,67	2,711
Başatlık	Abim-Ablam	34	15,65	2,740
	Annem	82	14,93	3,018
	Babam	32	15,06	3,398
	Hem annem hem babam	172	15,22	2,863
	Öğretmenlerim	42	16,19	3,529

Üstün yetenekli öğrencilere YPİÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo-5: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algıladıkları Kişisel Gelişimine Destekçi Olanların Kimler Olduğu Durumuna Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç Varyansın Kaynağı		KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	59,157	4	14,789	1,163	,327
	Grup İçi	4538,846	357	12,714		
	Toplam	4598,003	361			
İlişki	Gruplar Arası	141,442	4	35,360	3,489*	,008
	Grup İçi	3618,381	357	10,136		
	Toplam	3759,823	361			
Özerklik	Gruplar Arası	24,774	4	6,193	,614	,653
	Grup İçi	3598,806	357	10,081		
	Toplam	3623,580	361			
Başatlık	Gruplar Arası	51,680	4	12,920	1,417	,228
	Grup İçi	3255,282	357	9,118		
	Toplam	3306,961	361			

* $p < .05$

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin algıladıkları kişisel gelişimine destekçi olanların kimler olduğu durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre ölçeğin yalnızca ilişki ihtiyacı ($F=3,489$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. İlişki ihtiyacı alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre algıladığı kişisel gelişim desteğini hem annesinden hem babasından aldığını belirten üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeyleri öğretmeninden aldığını belirten üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Algılanan Akademik Başarıya Göre Farklılaşma Durumuna Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin algılanan akademik başarıya göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n , $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo-12: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Akademik Başarıya Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n , $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaç	Algılanan Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Başarı	Yüksek	40	20,25	3,152	,568	,311
	Orta	322	19,91	3,620		
İlişki	Yüksek	40	15,60	3,671	1,202	,249
	Orta	322	14,95	3,167		
Özerklik	Yüksek	40	20,55	2,320	3,964*	,015
	Orta	322	18,93	3,216		
Başatlık	Yüksek	40	15,90	2,881	1,347	,450
	Orta	322	15,22	3,040		

* $p < .05$

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin algılanan akademik başarıya göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre ölçeğin yalnızca özerklik ihtiyacı alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.964$, $p<0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, akademik başarı seviyesi yüksek olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacının akademik başarı seviyesi orta olan üstün yetenekli öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşma p durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin n, $\bar{X}$ ve Ss değerleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo-6: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine (SED) Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin n, $\bar{X}$, Ss Değerleri

Psikolojik İhtiyaç- lar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Başarı	Alt SED	122	19,62	3,427
	Orta SED	206	20,33	3,632
	Üst SED	34	18,76	3,403
İlişki	Alt SED	122	14,82	3,260
	Orta SED	206	15,19	3,164
	Üst SED	34	14,71	3,512
Özerklik	Alt SED	122	18,97	3,064
	Orta SED	206	18,83	3,121
	Üst SED	34	21,29	3,070
Başatlık	Alt SED	122	14,97	2,285
	Orta SED	206	15,51	3,455
	Üst SED	34	15,12	2,483

Üstün yetenekli öğrencilere YPIÖ alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo-7: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre YPIÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Psikolojik İhtiyaç	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Başarı	Gruplar Arası	91,341	2	45,671	3,638*	,027
	Grup İçi	4506,662	359	12,553		
	Toplam	4598,003	361			
İlişki	Gruplar Arası	14,499	2	7,249	,695	,500
	Grup İçi	3745,325	359	10,433		
	Toplam	3759,823	361			
Özerklik	Gruplar Arası	180,264	2	90,132	9,397*	,000
	Grup İçi	3443,316	359	9,591		
	Toplam	3623,580	361			
Başatlık	Gruplar Arası	24,107	2	12,053	1,318	,269
	Grup İçi	3282,855	359	9,144		
	Toplam	3306,961	361			

* $p < .05$

Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (F testi) sonuçlarına göre ölçeğin başarı ($F=3,638$, $p<.05$) ve özerklik ($F=9,397$, $p<.05$) ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Başarı ve özerklik ihtiyacı alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre üst-sosyo-ekonomik düzeyden gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacı düzeyleri alt-sosyo-ekonomik düzeyden ve orta-sosyo-ekonomik düzeyden gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmanı temel amacını üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları; cinsiyet, baba eğitim, anne eğitim, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, algıladıkları kişisel gelişimine destekçi olanların kimler olduğu, algılanan akademik başarı ve

sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği denenceye ait bulgulara göre üstün yetenekli lise öğrencilerinin başarı, özerklik ve başatlık ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu araştırma ilgili literatürde üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını inceleyen ilk araştırma olduğu bu araştırmanın sonuçlarıyla doğrudan karşılaştırma olanağı yoktur. Doğrudan karşılaştırma olanağı bulunmasa da üstün yetenekli olmayan öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile araştırmanın bu denencesinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yücel (1995), tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin başatlık ihtiyacının kız öğrencilerden daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yine Kuzgun (1984)'un yaptığı üstün yetenekli olmayan öğrencilerle ilgili araştırmada başatlık ihtiyacının erkeklerde daha fazla olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, Çelikkaleli ve Gündoğdu (2005) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin özerklik ihtiyacını erkek öğrencilere oranla daha fazla algıladıklarını bulmuşlardır. Toplulukçu kültürlerde baskın, atılgan, bağımsız, güçlü kişilik gibi rollerin daha çok erkeklerle atfedilmesi (Özkan ve Lajunen, 2005) ve erkeklerin kendilerini atletik, akademik ve iş alanlarında daha yeterli algılamaları (Şahin ve Güvenç, 1996), başatlık ve özerklik ihtiyaçlarının erkeklerde daha yüksek olmasında bir etmen olarak düşünülebilir. Buna ek olarak, bu durum Türkiye’de kızların erkeklere göre daha kapalı ortamda yetişmelerine ve toplumun kızlara yönelik baskıcı yaklaşımının bir sonucu şeklinde yorumlanabilir. Bu etkinin üstün yetenekli öğrencileri de benzer şekilde etkilediği araştırmanın bulguları tarafından desteklenmektedir. Bu bulgu, Türk toplumunda kız ve erkek ergenlere tanınan imkânlar ve rollerin farklılık gösterdiği ve kız çocuklarına erkek çocuklarına kıyasla daha az düzeyde özerklik, başatlık olanakları sunulduğunu bu durumun üstün yetenekli öğrenciler açısından da farklılaşmadığını göstermektedir.

Başarı ihtiyacı yönünden kız ve erkek üstün yetenekli lise öğrencileri arasındaki anlamlı farklılığın kızların lehine olduğu bulunmuştur. Bu da

üstün yetenekli kızların, erkek öğrencilere göre daha fazla başarı ihtiyacını algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, üstün yetenekli olmayan öğrenciler üzerinde yapılan cinsiyet değişkenine ilişkin araştırma sonuçları (Çelikkaleli, Gökçakan, Çapri, 2005) tarafından desteklenmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok “Başarı” ihtiyacı içerisinde olmalarının toplumsal, sosyal, kültürel ve dinsel faktörler açısından açıklanabilir. Kız öğrencilerin yaşadığımız toplum tarafından sürekli olarak ikinci planda tutulması, erkeklerin başarılarının abartıldığı ve/veya başarının sürekli erkeklerden beklenmesi bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak dünyadaki hızlı gelişme/değişme, toplumun her katmanında etkisini göstermekte ve kızların da üretken bir birey olarak yaşama katılmasını zorunlu hale getirmektedir. Sürekli olarak bu ihtiyacı ikinci planda tutulan ve böylece doyurulması için fırsat tanımayan kızların erkeklere oranla bu ihtiyacı daha çok hissetmeleri –bir ihtiyaç doyurulmadan diğer ihtiyaçlara sıra gelmeyeceğinin savunulması gerçeğinden dolayı- doğal hale gelmektedir (Çelikkaleli, Gökçakan, Çapri, 2005).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede babası ilköğretim mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinin babası lise ve üniversite mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları üstün yetenekli olmayan öğrenciler üzerinde yapılan önceki araştırma sonuçlarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Çelikkaleli, Gökçakan, Çapri, 2005; Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005). Çelikkaleli ve Gündoğdu (2005)’nin “anne-baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaçların farklılaştığı” ve Kuzgun (1987)’un “sosyoekonomik duruma göre psikolojik ihtiyaçların farklılaştığı, ebeveyn eğitim düzeyi sosyoekonomik statünün bir göstergesi olarak ele alınırsa,” bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgu baba eğitim düzeyinin artması sonucunda çocukların üzerindeki otoriter ebeveyn tutumunun azaldığı söylenebilir. Demokratik tutumun çocuklarda, gelişmiş güven duygusu, bağımsızlık, fikirlerini serbestçe söyleyebilme, girişimcilik, sorumluluk alabilme, olgunluk, arkadaş canlısı olma, yüksekokul başarısı, sosyal yönden uyum-

luluk, kendini geliştirme ve yaratıcı fikirler üretebilme gibi olumlu sonuçlara yol açtığı belirlenmiştir (Kuzgun, 1991).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede annesi ortaokul mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin, ilişki ihtiyaç düzeylerinin annesi lisans mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2007) bir annenin çocuğu ile birlikte geçirdiği zamanın miktarının değil, niteliğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Her çocuğun olduğu gibi üstün yetenekli çocukların da eğitim ve gelişimi üzerinde anne babaların önemli bir işlevi bulunmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça anne ve babaların çocukla geçirdiği nitelikli zaman miktarının artmaktadır (Tomul, 2008) . Bu etmen de çocukların ilişki ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir işlev görmektedir. Üstün yetenekli çocukların kişiler arası doyurucu ve kaliteli arkadaşlık ilişkilerini kurabilmelerinde en önemli faktör ailenin sıcak, destekleyici bir ortam oluşturmaya bağlıdır (Olszewski-Kubilius, Lee ve Thomson, 2014). Bu da üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyacını doyumalarına yardımcı olmaktadır. Bu bulguyu doğrudan karşılaştırma imkanı olan araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak Bayraktar (2011)'ın 12-17 yaş grubundaki üstün yetenekli olmayan güreş öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin; ilköğretim, lise ve üniversite olan öğrencilere kıyasla ilişki psikolojik ihtiyacının daha yüksek olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Özellikle yaşlılarından farklı özellikleri olan üstün yetenekli çocuklara sahip anne babaların çocuklarının eğitimi ve olası sorunları önlemek için daha fazla bilince ve eğitime gereksinim duymaktadırlar (Davaslıgil, 2000). Bu farklılık anne eğitim seviyesi arttıkça üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeyinin daha iyi karşılanabildiği olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede 9.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeyleri 11.sınıf üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları üstün yetenekli olmayan öğrenciler üzerinde

yapılan önceki araştırma sonuçlarının bulgularına benzemektedir. Yiğit (2012)'in yabancı uyruklu öğrencilerle yaptığı çalışmada 17-18 yaşındaki öğrencilerin özerklik ihtiyacı diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ergenliğin sonu ve yetişkinliğin başlangıcı sayılabilecek 17-18'li yaşlardan itibaren ileriki yaşlara nazaran özerklik ihtiyacının daha fazla hissedilmesi, bireylerin ergenlikte arayışlar içerisinde olduğu ve özerkliğine daha düşkün olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmadaki öğrenciler de 14-17 yaş aralığındadır. Bu yaş grubu orta ergenlik dönemi olarak adlandırılır. Bu dönem kişilik ve bağımsızlık dönemi olarak kabul edilmektedir (Çuhadaroglu, 2000). Curtis (1992) orta ergenlik döneminde bağımsızlık çabalarının yoğunlaştığını ve ergenlerin özerklik ihtiyaçlarının arttığını belirtmiştir. Bunun yanında günümüz gençlerinin kendileri ve çevreleri ile ilgili önceki kuşaklardan daha fazla sorumlulukla karşı karşıya oldukları (Steinberg, 1999), bu durumda özerklik gelişimleri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Haworth ve Conrad, 1995). Bu durumun üstün yetenekli öğrenciler için de geçerli olabileceği ve özerklik ihtiyaçlarının diğer sınıf düzeylerinden farklılaşmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaçlarının farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede 9.sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeyleri 11.sınıftakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. İlişki ihtiyacının daha önemli olduğu ergenliğin ilk yıllarına rast gelen 9. sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerde arkadaş ilişkileri, grup içi ilişkiler çok önemlidir. Bu dönemde genç kişilik gelişimini anne-babanın gözünden değil akranlarının gözünden oluşturmaya çalışmaktadır. Anne baba dışlanırken akran ilişkileri önemli hale gelmektedir (Povlowski ve Hamilton, 2008). 11.sınıftaki yani geç ergenlik döneminde bulunan gençler kişiliklerini büyük oranda geliştirdikleri, bireysel kontrol duygusu oluşturdıkları ve akranlarının kendi üzerlerindeki etkisinin azaldığı gözlenmektedir (Povlowski ve Hamilton, 2008). Bu bulgu üstün yetenekli 9. sınıf öğrencilerinin ilişki ihtiyaçlarının üstün yetenekli 11.sınıf öğrencilerinin ilişki ihtiyaçlarından daha yüksek çıkması gelişim psikolojinin bulguları tarafından desteklenmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının kardeş sayısına göre farklılaşma düzeyle-

rinin incelendiği denencede kardeşi olan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeyleri hiç kardeşi olmayan (tek çocuk) üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada kardeş sayısı arttıkça ilişki ihtiyacının da arttığı görülmektedir. Literatürde bu konu ile ilgili doğrudan karşılaştırma yapılabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Balcı ve Yılmaz (2004) yaptığı araştırmada, ailede çocuk sayısı arttıkça ebeveynin daha koruyucu ve kollayıcı tutum sergilediğini belirtmektedir. Koruyucu kollayıcı tutuma sahip anne ve babaların çocuklarında ise içe kapanıklık durumu daha fazla gözlenmektedir (Tabak 2007). Tek çocuk sahibi anne babalar çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri, evde daha kaliteli vakit geçirdikleri, başka çocukları olmadığı için tüm zamanlarını çocuklarına aktardığı düşünülmektedir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuklara harcanan zamanın, gösterilen sabrın ve özenin, verilen desteğin daha fazla sayıda çocuk tarafından paylaşılmaktadır (Şencan, 2009). Bu durum ilgi ve öğrenme düzeyleri yüksek olan üstün yetenekli çocukları olumsuz etkilemektedir. Bu bulgu üstün yetenekli öğrencilerde kardeş sayısının arttıkça ilişki ihtiyacının artmasını açıklamaktadır.

Araştırmanın aynı alt probleminin özerklik ihtiyacı alt boyutunda dört ve üzeri kardeşi olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinin kardeşi olmayan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ergenlik döneminde özerklik-bağımsızlık elde etmek ergenin temel gelişim görevlerindendir (Hortaçsu, 2003). Bu araştırmadaki üstün yetenekli öğrenciler de ergenlik dönemindedir. Ergen özerklik duygusunu elde etmek için öncelikle aile ile çatışma yaşar. Kardeş sayısı fazla olan ailelerde ailenin kontrolü sağlamak için uyguladığı baskıcı ve otoriter tutum daha yoğun olmakta (Bossard ve Boll, 1956) bu durum da ergenlerin ana-babaları ile daha fazla çatışmalarına sebep olabilmektedir. Kardeşi olmayan üstün yetenekli öğrencilerde anne-baba ilgi ve desteği tek bireyüstüne odaklanmaktadır. Anne-babanın desteği, ilgisi, çocukların duygu ve düşüncelerini açığa vurmasına olanak sağlaması özerklik ihtiyacının karşılanmasına yardım etmektedir (Steinberg ve Silk, 2002). Ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuklara harcanan zamanın, gösterilen sabrın ve özenin, verilen desteğin daha fazla sayıda çocuk tarafından paylaşılmaktadır (Şencan, 2009). Üstün yetenekli olan öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik özel-

likleri göz önünde bulundurulduğunda aileden daha fazla desteğe ihtiyaç duyacakları aşikardır. Kardeş sayısının çok olması ise çocuklara ayrılan ilgi ve zamanın düşmesine bunun da ailenin çocukları kontrol edebilmek için daha otoriter davranmasına neden olabileceğinden (Bossard ve Boll, 1956) dolayı kardeş sayısı fazla olan üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacını daha yüksek algılamasının nedeni şeklinde düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının kişisel gelişimine destekçi olanların kimler olduğu durumuna göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede kişisel gelişim desteğini anne-babasından alan üstün yetenekli öğrencilerin ilişki ihtiyaç düzeyleri, öğretmenlerinden alanlara oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde bu konu ile ilgili doğrudan karşılaştırma yapılabilecek bir araştırma bulunamamıştır. Stuart ve Beste (2008) üstün yetenekli çocukların yapıları gereği sezgisel ve hassas oldukları için başkaları ile iletişim kurmakta çok zorlandıklarını ileri sürmektedirler. BİLSEM öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili daha fazla eğitim ve bilgiye sahip olmalarından dolayı onların gelişimlerine karşı daha duyarlı oldukları için üstün yetenekli öğrenciler kendi kişisel gelişimlerine en fazla desteği öğretmenlerinden aldıklarını belirtmektedirler. Davaslıgil (2000) ise üstün yetenekli çocuğa sahip anne babaların normal gelişme gösteren çocukların ailelerine oranla daha fazla eğitime gereksinim duyduklarını ve daha fazla zorlandıklarını belirtmektedir. Bu da üstün yetenekli çocukların ailelerinin özerlikle ilişki ihtiyaçlarını karşılamada BİLSEM öğretmenlerine göre daha geride oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca zamanının büyük bölümünü okulda geçirmeleri öğretmeni önemli bir unsur kılmaktadır (Akyol ve Salı, 2013).

Araştırmanın yedinci alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının algılanan akademik başarı durumuna göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede üstün yetenekli öğrencilerin başarı, ilişki ve başatlık ihtiyacı boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken, özerklik ihtiyacı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarıları orta ve yüksek olarak çıkmıştır. Diğer boyutlarda bir farklılaşma çıkmazken özerklik alt boyutunda orta düzey akademik başarı

lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Dolaylı olarak karşılaştırabileceğimiz normal gelişim gösteren çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda akademik başarıları yüksek çocuklar daha özerk bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur (Kahriman,2005).Yüksek düzeyde akademik başarıya sahip üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacının daha düşük çıkması akademik başarının artmasının özerkliği olumlu olarak desteklemesinden kaynaklanabilir. Keskin ve Yapıcı (2008) normal gelişen öğrencilerin öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada başarılı öğrenciler öğretmenleri tarafından daha özerk, daha dışa dönük ve düşünme, duyumsama, yargılama açısından daha başarılı olarak tanımlamıştır (Keskin ve Yapıcı, 2008). Ayrıca üstün yetenekli olan öğrencilerin normal gelişen çocuklara oranla içsel motivasyonlarının daha fazla olduğu (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001; Vallerand, Gagne, Senecal ve Pelletier, 1994) bulunmuştur. İçsel motivasyonun da öğrencilerin özerk davranabilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bulgular araştırma sonucunu dolaylı olarak desteklemektedir. Orta seviyede akademik başarıya sahip üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacının daha yüksek olması bu öğrencilerin ders başarısını önemli bir etmen olarak görmesi ve ders başarısı ile onaylanma ve beğenilme ihtiyacını gidermeye çalışması olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan üstün yetenekli lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının SED'e göre farklılaşma düzeylerinin incelendiği denencede orta SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin başarı ihtiyacı düzeylerinin, üst SED'den gelenlere oranla başarı ihtiyaç düzeyleri anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Üst SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaçları alt ve orta SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguları doğrudan karşılaştırabilecek bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Kuzgun (1987) değişik SED'den gelen lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarındaki farklılaşmayı incelediği araştırmasında öğrencilerin başarı ihtiyacı düzeyinde farklılaşma gözlemezken bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin başarı ihtiyacında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılık üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerinden kaynaklanabileceği şeklinde açıklanabilir. Normal gelişen öğrencilerde üst SED'den gelen öğrenciler düşük SED'den gelenlere göre, kendilerine daha fazla

güvenmekte, öz saygıları daha fazla gelişmekte ve üst düzey yeteneğe sahip öğrenci gruplarında bulunma şansları daha fazla olmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 1998). Ayrıca yurtdışında yapılan bir araştırmada başarı ihtiyacının karşılanmasında SED'in önemli bir faktör olduğu ileri sürülmektedir (Sewell ve diğerleri, 1957; Aktaran: Kuzgun, 1995). Bu durum orta seviyede SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin başarı ihtiyaç düzeyinin üst SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin başarı ihtiyacından yüksek çıkmasının sebebi olabilir.

Araştırmanın bu alt probleminin diğer bir sonucu da üst SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeyleri, alt SED'den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyaç düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğudur. Araştırma sonucunu doğrudan karşılaştırılabileceğimiz bir araştırmaya literatürde rastlanılmamıştır. Ancak Kuzgun (1987)'un yaptığı değişik SED'den lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarındaki farklılaşmayı incelediği araştırmasında alt ve orta SED'den gelen öğrencilerin özerklik ihtiyacı üst SED'den gelen öğrencilerin özerklik ihtiyacından daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada tam tersi bir sonucun çıkmasının üstün yeteneklilerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Üst SED'den gelen ailelerin hem ekonomik açıdan hem de eğitimsel açıdan üst seviyede olduğu, bu grubun daha az sayıda çocuğa sahiptirler (Gelbal, 2008). Bu durum üst SED'deki ailelerin üstün yetenekli öğrencilerin üzerine fazla düşmeleri, daha fazla zaman geçirmesi, kardeş sayısının azlığından dolayı ilgi seviyesinin artmasına ve çocuklarından beklentilerinin daha fazla olmaları öğrencilerin kendini daha az özerk hissetmesine, özerklik ihtiyacını artmasına yol açmış olabilir.

Alt seviyede SED'e sahip öğrencilerde ise genel olarak aile içinde hem ekonomik sıkıntıların artması, ailedeki kardeş sayısının artması ve anne baba eğitim seviyesinin düşmesi durumları gözlenmektedir (Gelbal, 2008). Bu durumda ailenin ilgi, bakım ve desteği azalmakta, yaşamsal ihtiyaç seviyeleri artmaktadır. Alt SED'den gelen ailelerde aile içi iletişim daha azdır, birey kısmen daha serbesttir (Fasick, 1984). Alt SED'den gelen üstün yetenekli öğrenciler yüksek farkındalık, yüksek özgüven (Webb, 1993) gibi üstün yeteneklilik özelliklerinin etkisiyle, aile içi ilgisizlikten, yetersizlikten daha az etkilenecek, daha az özerkliğe ihtiyaç duymuş olabilirler (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Araştırma sonucunda

ortaya çıkan üst SED’den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacı düzeyleri orta SED’den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacı düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç üst SED’den gelen öğrencilerin aile içi aşırı ilgi, iletişim gibi sebeplerden dolayı kendini baskı altında hissetmiş olduklarından olabilir. Orta SED’den gelen üstün yetenekli öğrenciler ise ne alt SED’den gelenler kadar ilgi, alaka, sevgiden mahrum ne de üst seviye SED’den gelenler kadar aile içi aşırı ilgiye maruz kalmaktadır. Tüm bunlar kısmen daha olumlu, yeterli imkana ve ilgiye sahip, yeteri kadar aile desteği alabilen üstün yetenekli öğrenciler olmalarını destekleyebilir. Bu durum üst seviye SED’den gelen öğrencilerin özerklik ihtiyacının orta SED’den gelen üstün yetenekli öğrencilerin özerklik ihtiyacından anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının sebebi olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Üstün yetenekli çocukların varolan potansiyellerini geliştirebilmele-ri için, bireysel ve akademik gelişimlerini etkileyen psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak hem evde hem de okulda çeşitli etkinlik ve ortamların düzenlenmesine özen gösterilmelidir.
2. Ülkemizde genel olarak üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişimi üzerinde durulmakta ve bu alana daha fazla önem verilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin farkına varma, bütünleşme ve kişisel gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi için hazırlanan BEP planlarında sadece bilişsel gelişim alanlarına değil duyuşsal ve psikolojik gelişim alanlarına da yer verilmesi önerilmektedir.
3. Ebeveynlere, üstün yetenekli çocukların psikolojik ihtiyaçlarını doyurulmasına katkı sağlayacak müşavirlik hizmetleri kapsamında eğitim programları düzenlenebilir.
4. Üstün yetenekli çocukların özellikle psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında aile çok büyük öneme sahiptir. Araştırma bulgusuna göre düşük eğitimli ailelerin üstün yetenekli çocuklarının psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında daha fazla sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Tanılama sürecinden sonra bu ailelere çocuklarının bu ihtiyaçlarına yönelik olarak önleyici aile eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir.

5. Üstün yetenekli lise öğrencileri zamanlarının büyük çoğunluğunu okullarında geçirmektedirler. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için destek eğitim çalışması ve bireyselleştirilmiş eğitim imkanların örgün eğitim kurumlarında daha aktif olarak yapılması sağlanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için rehberlik araştırma merkezi, okul ve BİLSEM üçlüsünde iletişimi ve koordinasyon sağlanarak üstün yetenekli öğrencilere daha fazla katkı sağlanmaları önerilebilir.
6. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerinin büyük rolü olduğu araştırmanın bir diğer bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem okul hem BİLSEM öğretmenlerinin alanında uzman, üstün yetenekli öğrencilerin tüm özelliklerini bilen, iletişim becerisi yüksek, sabırlı vb. özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özellikle BİLSEM öğretmenlerinin, bu alanda uzmanlardan oluşturulmuş bir ekip tarafından seçilmesi bu öğrencilerin eğitim öğretimden maksimum düzeyde yararlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
7. Okullarda öğretmenlere ve idarecilere alan uzmanları tarafından üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik çeşitli seminerler ve konferanslar verilmesi üstün yetenekli öğrencilerle ilgili eğitimci farkındalığının artmasına katkı sağlaması umulmaktadır.
8. Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında “cinsiyet” önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin özellikle üstün yetenekli kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yapması önerilebilir.
9. Bu araştırma BİLSEM'lere devam etmekte olan üstün yetenekli lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrenciler ve BİLSEM'lere gidemeyen üstün yetenekli öğrencilerin de psikolojik ihtiyaçlarının araştırılması literatüre ciddi katkılar sağlayacağı önerilebilir.
10. Bu çalışmada üstün yetenekli lise öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf, kardeş sayısı, SED, kişisel gelişime destekçi olan kişiler ve akademik başarıya göre psikolojik ihtiyaçları incelenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin farklı değişkenlerle ilişkili psikolojik ihtiyaçlarının da incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Adams, J.F. (1995). *Ergenliği Anlamak*. (Çev. A. Dönmez) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileler ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Ataman, A. (2001). *Özel eğitimde önleme sorunları dersi*. Yüksek lisans ders notları, Bolu.
- Bailey, C. L. (2007). *Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population*. Paper presented at The 2007 Association for Counselor Education and Supervision Conference.
- Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004). *Babaların Kişilik Özelliklerine Göre Çocuklarına Karşı Olan Davranışlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kongre Kitabı. (2006) Cilt:2.205.
- Bayraktar, G.(2011) *Güreş eğitim Merkezlerindeki Güreşçilerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının ve Depresyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IX (1) 15-23.
- Berlin, J. E. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 31, 217-223.
- Bossard, J.S., ve Boll, E.(1956) *The Large Family System*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press .
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Chan, D. W. (2009). *Perfectionism and Goal Orientations Among Chinese Gifted Students in Hong Kong*. *Roeper Review*, 31, 1, 9-17.
- Cohen, L, Manion, L. ve Morrison, K. (1998). *A Guide to Teaching Practice*. Fourth Edition. Routledge, London and New York. 302.
- Cross, T. L. ve Frazier, A. D. (2010). *Guiding the Psychosocial Development of Gifted Students Attending Specialized Residential STEM Schools*. *Roeper Review*, 32, 32-41.
- Curtis, S. (1992). *Promoting health through a developmental analysis of adolescent risk behavior*. *Journal of School Health*, 62(9), 417-420.

- Çelikkaleli, Ö. ve Gündoğdu, M. (2005). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (5), 43-53.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). *Lise Öğrencilerinin Bazı Psikolojik İhtiyaçlarının Cinsiyet, Okul Türü, Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), ss. 245- 268.
- Çuhadaroğlu F. (2000). *Ergenlik Döneminde Psikolojik Gelişim Özellikleri*. Katkı Pediatri Dergisi Adolesan Sayısı ;21(6):863-868.
- Davashgil, Ü. (2000). *Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu (ss. 142-148), Ankara.
- Davashgil, Ü. (2004). *Üstün Çocuklar. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., Williams, G.C., (1996). *Need satisfaction and the self-regulation of learning*. Learning and Individual Differences, 8 (3), 165-183.
- Fasick, F. A. (1984). *Parents, peers, youth culture and autonomy in adolescence*. Adolescence, 19, 143–157.
- Freeman, J. (2001). *Mentoring gifted pupils: an international view*. Educating Able Children, 5, 6-12.
- Gelbal, S. (2008). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi*. Eğitim ve Bilim Dergisi , Cilt 33, Sayı 150.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gottfried, A.E., Fleming, J., ve Gottfried A. W. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 93(1), 3-13.

- Graham, A. ve Anderson, K. (2008). *"I have to be three steps ahead": Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity*. Urban Review, 40, 472-499.
- Haworth, J. G. ve Conrad, C. F. (1995). *Master's education in the United States: A contemporary portrait*. In: P. M. Nerad, R. June, & D. S. Miller (Eds.), *Graduate education in the United States* (Vol. 2, pp. 263-282). New York: Garland.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A:P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri. (2000). *Creation of a New Needs Assessment Questionnaire*. Journal of Social Behavior Personality, 15(1), 121-136.
- Horn, R. E., (2000). *Teaching Philosophy with Argumentation Maps Newsletter of the American Philosophical Association*, November.
- Hortaçsu, N. (2003). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kahriman, Y. (2005). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin yapılan benlik saygılarının ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. C.Ü. , Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9 (1): 24-32.
- Kanlı, E. (2011). *Üstün zekalı ve normal ergenlerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 2011, Sayı: 33, Sayfa: 103-121.
- Kesici, Ş. (2008). *Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). *"Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri"*. Kuramsal Eğitim-bilim e-dergi, Cilt:1, Sayı:1, 2008, s.20-32.
- Akyol, K. A. ve Salı, G. (2013). *Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(4 Özel sayı), 1377-1398.
- Kuzgun, Y. (1984). *Edwards kişisel tercih envanteri'nin Türkiye' de güvenilirlik ve geçerliliği*.
- Web: <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdf/1984-17-1-2/69-94.pdf> adresinden alınmıştır.

- Kuzgun, Y. (1987) *Sosyo-Ekonomik Düzey ve Psikolojik İhtiyaçlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 20:55-68.
- Kuzgun, Y. (1991). *Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi, Aile Yazıları*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. Çev. Okan Gündüz, Kuraldışı Yayınları, İstanbul.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: A Guide for teachers, counselors, and parents*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Nordby, S. M. (2004). *A glossary of gifted education*. Retrieved, June 19, 2011, from <http://members.aol.com/svennord/ed/GiftedGlossary.htm>.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., 8 Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Ntoumanis, N., Edmunds, J. and Duda, J.L.(2009). *"Understanding the coping process from a self-determination theory perspective"*. British Journal of Health Psychology, 14, pp. 249-260.
- Olszewski-Kubilius, P.; Lee, S.Y.; Thomson, D.(2014). *Family Environment and Social Development in Gifted Students Gifted Child Quarterly*. v58 n3 , 199-216.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). *"Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal özellikleri."* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 .
- Özkan, T. ve Lajunen, T. (2005). *Masculinity, femininity, and the Bem sex role inventory*.
- Pawlowski, W. ve Hamilton, G. (2008) <http://www.proyectoideas.jsi.com/Docs/OCC%0Notes%20Feb.%202008.pdf>.
- Reeve, J. ve Sickenius, B. (1994). *Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: the afs scales*. Educational and Psychological Measurement, 54(2), 506-515.

- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar: özellikleri tanınmaları ve eğitimleri*. Maya Akademi, Ankara.
- Sak, U. ve Erişti, B. (2012). *Think less-talk more or talk less-think more: A comparison of gifted students' engagement behaviors in regular and gifted science classrooms*. Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education, 4(1), 1-11.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence (5th ed.)*. Boston: McGraw Hill.
- Steinberg, L. ve Silk, J.S. (2002). *Parenting adolescents*. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; pp. 103–133.
- Stuart T. ve Beste A. (2008). *Farklı Olduğumu Biliyordum: Üstün Yeteneklileri Anlayabilmek*. (Çev. Armağan Gönenli), Ankara: Kök Yayınları.
- Şahin, D. ve Güvenç, B.G. (1996). *Ergenlerde aile algısı ve benlik algısı [The family perception and the self perceptions of adolescents]*. Turkish Journal of Psychology, 11 (38), 22-32.
- Şencan, B. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tabak, N. (2007). *İlköğretim 1. kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne-baba tutumları*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Kocatepe Üniversitesi, 74s., Afyon.
- Tannenbaum, A. J. (2003). *Nature and nurture of giftedness*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education (3rd edition)* (pp. 45-59). Boston: Allyn and Bacon.
- Tomlinson, S. (2008). *Gifted, talented and high ability: selection for education in a one-dimensional world*. Oxford Review of Education, 34, 59-74.
- Tomul, E. (2008). *Türkiye’de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde göreceli etkisi*. eurasian journal of educational research, 30, pp, 153-168.
- Webb, G. (1993). *Search strategies for induction by generalization*. Technical ReportTR C93/03 Deakin University School of Computing and Mathematics, 13pp.

- Vallerand, R. J., Gagne, F., Senecal, C. ve Pelletier, L. G. (1994). *A comparison of school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students*. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175.
- Yılmaz, H. (2007). *Sevgili Anne ve Babacığım, Lütfen Bu Kitabı Okur musunuz!.* (27. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yiğit, R. (2012). *Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi . 27 / 2012..
- Yücel, H. A. (1995). *“Ankara Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Psikolojik Danışma Servisine Başvuran Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçları”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. ve Ciarrochi, J. (2007). *On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study*. *Educational Research & Evaluation*, 13, 569-586.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Doğan, S & Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.45-81

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi

*

Savaş Sesli* - Hasan Bozgeyikli**

Öz

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öğrenciye karşı tutumlarını etkileyecek bir boyut olan disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mezun okul, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubu açısından incelenmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup tarama modeli türündendir. Çalışmanın örneklemini 2012–2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi ve Talas merkez ilçe sınırları içindeki bünyesinde anasınıfı bulunan 202 ilköğretim okulu ve 18'i anaokulu olmak üzere toplam 220 okuldan, 474 okul öncesi öğretmeni arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, problem çözme envanteri ve öğretmen disiplin anlayış ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü, mesleki unvanları, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak mezun olunan okul türü ile kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Disiplin anlayışına ilişkin veriler incelendiğinde ise mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve mesleki kıdem ile disiplin anlayışı ölçeğinin baskıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, itaat alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Mesleki unvan açısından baskıcı ve itaat alt boyutunda, eğitim verilen yaş grubu açısından, baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutunda ve sınıftaki öğrenci sayısı açısından ise baskıcı alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Öğretmeni, Problem Çözme, Disiplin Anlayışı

** Öğretmen, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri,
E-Posta: savsesli@gmail.com

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

The Examination of Preschool Teachers' Problem Solving Skills And Their Understanding of Disciplinary

*

Abstract

In this study, problem solving skills of preschool teachers and their sense of discipline which will affect their attitudes to the student have been examined in terms of their years of working experience, the type of school they work at, the university they graduated from, their vocational title, the number of students in their classes and the group of age of the students they teach. This study is qualitative and has adopted a survey model. The sampling of the study consists of 222 preschool teachers chosen via simple random sampling among 474 preschool teachers from 220 schools, 202 of which are primary schools which have preschool classes and 18 of which are preschools, within the boundaries of Kocasinan, Melikgazi and Talas districts in Kayseri for the 2012-2013 school year. Research data was gathered by using personal information form and the problem solving scale and The Scale for Understanding of Disciplinary by Teachers. As a result of the statistical analysis it has been identified that the problem solving skills of preschool teachers do not differentiate according to their years of seniority, the school they work at, their titles, number of students in the classes and the age group they teach. However, it has been revealed that there is a meaningful correlation between subscale personal control and the school of graduation. When the data related to the understanding of disciplinary has been analyzed, there has not been found out any meaningful distinction between seniority, school type, occupational title and the age group they teach. However, obedience subscale has a meaningful distinction. Moreover, in terms of occupational title in obedience and oppressive subdimensions, in terms of the age group in oppressive and student centred subdimension and in terms of the number of students in a class; meaningful distinction has been identified.

Keywords: Preschool teacher, Problem solving, Disciplinary Approach

Giriş

Hızla küreselleşen dünyada insanların toplumsal yaşama uyumları ve yaratıcı birer birey olarak topluma katkıda bulunmalarının önemi gideerek artmaktadır. İnsanoğlu doğumu takip eden ilk 4-5 yıl içerisinde temel gereksinimlerini karşılamak için anne-babaya bağımlıdır. İnsanoğlunun kendine yetebilen, gereksinimlerini başkalarının desteği olmadan karşılayabilen bir birey haline gelebilmesi için zamana ve desteğe ihtiyacı vardır. Özellikle birey 1-4 yaş arasında toplumsal yaşamda varlığını sürdürebileceği ilk temel becerileri aileden öğrenmektedir. Bu nedenle çocuğun okul öncesi eğitime başlayacağı döneme kadar getirmiş olduğu davranış kalıpları aile ve çocuğun bakımından sorumlu kişilerin etkisiyle şekillenmiş olan davranışlardır. İlk zamanlar aile kurumu davranış, tutum ve alışkanlık kazandırmada en temel kurum iken, okul öncesi eğitimle birlikte çocuk eğitiminde en etkili unsur okul öncesi eğitim kurumları ve burada çocuğun eğitimden sorumlu olan öğretmenlerdir (Kısa,2009,1).

Eğitim alanıyla ilgili literatür incelendiğinde, eğitimin “ bireyde kalıcı ve izli davranış değiştirme süreci” olarak tanımlandığı görülmektedir. Toplamlar kendilerine özgü insanı, kendilerine özgü eğitim süreçleri içerisinde yetiştirmektedirler. Okullarda verilen eğitim belli amaçlar doğrultusunda önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Bu programa işlerlik kazandıran ise öğretmenlerdir. Öğretmen öğrencilerini okulda çeşitli şekillerde izleme, gözlemleme olanağına sahiptir. Elde ettiği gözlem sonuçlarına göre ise öğrencilerine kazandırması gereken davranışları belirler, bunları belirli bir program dâhilinde öğrenciye kazandırmaya çalışır (Fidan ve Erden,1998,14).

Gelişim kuramcılarının çoğuna göre bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş dönemi, insanoğlunun sağlıklı bir kimlik, kişilik geliştirebilmesi için kritik önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin bireyin gelecekte sağlıklı bir insan olarak varlığını sürdürebilmesini destekleyici bir eğitim olması beklenmektedir. Temel eğitime hazırlık süreci olarak da tanımlanabilecek okul öncesi eğitimde, çocuk temel eğitime başlayacağı dönemde okulda uyması gereken kuralları, sınıfa uyum sağlamayı, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmayı ve paylaşmayı öğrenmektedir(Çakır,2010,1).

Bu dönemde okul öncesi eğitimden sorumlu öğretmenin öğrenciye; ulusal değerlerle bütünleşme, konuşulanları anlama, kendini doğru biçimde ifade etme, çevresiyle uyumlu, kişisel - sosyal yaşam için gerekli sağlıklı insan davranışlarını kazanma, düzenli çalışma ve iş yapma alışkanlığı kazanma konularında eğitim vermesi ve destek olması beklenir (Şahin,2002,32).

Bütün bu açıklamalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenin çocuğun eğitimiyle ilgili pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için sadece öğretmenlik yapabilmek formasyonuna sahip olması yeterli değildir. Öğretmenin aynı zamanda yaratıcı, eleştirel düşünebilen, karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulabilen, demokratik, sakin bir sınıf ortamı oluşturabilen ve gerektiğinde öğrenciye uygun davranışları kazandırabilmek için etkili disiplin yöntemlerini kullanabilen bireyler olması gerekir (Özgül,2009,s.2; Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy, 2012,86, Bozgeyikli ve Şat, 2014).

4-6 yaş arası dönemde aileden sonra çocuğa davranış kazandırma yönüyle etkileyen okul öncesi öğretmenin, özellikle sınıfta ve okulda karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğü, ne tür disiplin uygulamalarına başvurduğu, öğrencilerin temel eğitime bakışlarını şekillendirme, psikososyal gelişimlerini destekleme ve buna bağlı olarak da gelecekteki toplum yapısını belirleme açısından son derece önemlidir (Özgül,2009,2).

Problem çözme becerisi insanların varlığını devam ettirebilmesi açısından en önemli becerilerden birisidir (Altuntaş,2008, 1). Problem çözme becerisi konusunda yapılan pek çok araştırma, bu becerinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Çocukların problem çözme becerisine sahip olmaları üzerinde en etkili olan kişiler aileden sonra öğretmenlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar öğretmenlerin problem çözme becerisinin yüksek olmasının, bunu eğitimde daha çok kullanabileceklerini ve bu durumunda eğittikleri öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırabileceğini ortaya koymaktadır (Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy,2012, Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Okul öncesi eğitimde ise öğretmenin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırması için kendilerinin bu beceriyle donanmış olması gerekmektedir.

Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmada öğretmenin bu beceriyle donanmış olmasının yanı sıra kendisinde var olan bu becerileri öğrenciye kazandıracak şekilde uygun sınıf yönetimi becerisine sahip

olması da son derece önemlidir. Özellikle sınıf yönetimi becerileri içinde sınıfta etkili disiplin sağlama en önemli becerilerden birisidir.

Okulda iyi nitelikte öğrenciler yetiştirilebilmesi için disiplin yadsınmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek,2000, 2). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmeni her yönüyle model alan öğrencilere karşı öğretmenin demokratik, tutarlı ve kararlı disiplin uygulamalarını hayata geçirmesi, öğrencilerinin sağlıklı kişilik gelişimleri için önemlidir. Öğrencilerde istendik davranışların hayata geçirilmesinde etkili disiplin yaklaşımlarının uygulanması gereklidir. Disiplin sadece istendik davranış kazandırmada değil, yaşamı toplu halde sürdürebilme, kurallara uyma becerisi kazandırmada da oldukça önemlidir (Kılıç,2009, 1).

Öğretmen sınıfta bir yandan öğretim ortamını hazırlayıp öğrenmeyi kolaylaştırırken, bir yandan da sınıf içi etkileşimi düzenlemektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmenden sınıfta öğretim yapan değil, sınıfta karşılaşılan problemi çözebilme becerileri olan ve sorunlara etkili disiplin yaklaşımlarını hayata geçirebilen nitelikte kimseler olması beklenir (Çakır,2010, 2).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin yaklaşımları üzerinde konuyu ayrı ayrı ele alan bazı araştırmalar olduğu görülmekle beraber öğretmenlerin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan 4-6 yaş arasında çocuğun kimlik ve kişilik gelişiminde önemli roller üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin yaklaşımlarının incelenmesinin sağlıklı bireyler yetiştirme açısından önemli olduğu, bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları meslek kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modeli türündedir. Betimsel araştırmalarda araştırılacak konuya ilişkin temel soru “nedir?” sorusudur. Tarama modeli yaklaşımı ise geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılmak istenen durumu koşullara etki etmeden kendi koşulları içinde tanımlamaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 78). Bu çalışmada ayrıca araştırılacak konular açısından çok sayıdaki değişken (mesleki kıdem yılı, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki unvan, çalışılan okul türü, mezun olunan okul) arasında birlikte değişme durumu ve bu değişimin derecesi incelenmiştir. Bu yönüyle bu araştırma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde bünyesinde ana sınıfı bulunan 202 İlköğretim okulu ve 18 anaokulunda çalışan toplam 474 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 474 okul öncesi öğretmeni arasından tesadüfî eleman örnekleme metodu yoluyla seçilen 222 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Problem Çözme Envanteri (PÇE): Heppner ve Petersen tarafından 1982’de geliştirilen Problem Çözme Envanterinin Türkçe ’ye uyarlanması Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993 te yapılmıştır. Envanter, kendini değerlendirme turu bir ölçek olup ergen yetişkinlere uygulanan ve bireyin problem çözme davranışı ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren bir araçtır. Dolayısıyla problem çözme becerileri konusunda, kendini algılayışı ölçer. 35 maddeden oluşan envanter 1-6 arasında puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kullanımı ve puanlaması kolaydır, yanıtlamada zaman sınırı yoktur, ortalama yanıt süresi 15 dakikadır. Soruları yanıtlarken kişinin kendi kendine “Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım” sorusunu sorması yanıtlamayı kolaylaştırır. “1” her zaman böyle davranırım, “2” çoğunlukla böyle davranırım, “3” sık sık böyle davranırım, “4” arada sırada böyle davranırım, “5” ender olarak böyle davranırım, “6” hiçbir zaman davranmam ifadesi yer almaktadır (Olgun ve ark. 2010). Maddeler problem çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve gelişigüzel sıralanmaktadır. Puanlamada olumsuz maddeler tersine çevrilmektedir (1,2,3,4,11,13,14,15,17,21,25,26,30,34 maddeler). Bazı maddeler ise puanlama dışı tutulmaktadır (9,22,29 maddeler). Değerlendirmeye alınan 32 madde ile ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192’dir. Envanterden alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, düşük puan ise bireyin problem çözme konusunda kendisini yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inan-

cını ifade eden “problem çözme güveni”(PCG), gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma-kaçınma” biçimi (YK) ve sorunlu durumlarda kişilerin kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol” boyutudur (KK) (Taylan,1990).

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği: Öğretmen disiplin anlayışı ölçeği Şimşek (2000) tarafından “ Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi” konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmış olup toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi ve kişisel bildirim dayalıdır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53’ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla, “Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin”, “İtaate dayalı disiplin”, “Eşitlik anlayışına dayalı disiplin” ve “Öğrenci merkezli disiplin” dir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışmaları sonunda anket en son halinde toplam 14 soru bulunmaktadır. Baskıcı-Aşırı denetleyici disiplin alt ölçeği 5 madden oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 25 en düşük puan ise 5 olmaktadır. Bu ölçekten alınacak düşük puan, öğrenci üzerinde sıkı bir denetimi disiplinin gereği olarak gören bir anlayışı yansıtırken, yüksek bir puan göreceli olarak daha rahat ve özgür bir sınıf ortamından yana olan bir disiplin anlayışını yansıtmaktadır. İtaate dayalı disiplin alt ölçeği ise 4 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük ile en yüksek puan 4 ve 20 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan disiplinde otoriteyi merkeze alan ve bu nedenle gücün tek elde toplanması gerektiğini yansıtan bir anlayışı temsil etmektedir. Yüksek bir puan ise otoritenin gücünü bir baskı aracı olarak kullanmasından yana olmayan bir anlayışı yansıtmaktadır. Eşitlik anlayışına dayalı disiplin ise 3 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan ise 15 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencinin öğretmen karşısında belirli kişisel haklara sahip olduğunu varsayan bir anlayışı yansıtırken, düşük bir puan ise öğretmeni daha ayrıcalıklı ve üstün bir konumda gören bir anlayışı temsil etmektedir. Öğrenci merkezli disiplin ise 2 maddeden oluşmakta ve alınabilecek en düşük puan 2 iken en yüksek puan 10 olmaktadır. Bu alt ölçekten alınacak düşük bir puan öğrenciyi disiplinde pasif bir konumda gören bir

anlayışı temsil ederken, yüksek bir puan, disiplinin sağlanmasında ve sürdürülmesinde öğretmenin yanı sıra öğrenciye de sorumluluklar veren bir görüşü yansıtmaktadır (Şimşek, 2000).

Bu araştırmada ölçeğin orijinalinde bulunan bazı kelimeler okul öncesindeki kavramları karşılamakta yetersiz kaldığı için, okul öncesi eğitiminde bulunan karşılıklarına çevrilerek katılımcılara uygulanmıştır. Örneğin “ders” kelimesi yerine okul öncesindeki karşılığı olan “etkinlik” kelimesi kullanılmıştır. Ölçeğin bu son hali ile güvenilirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır ve güvenilirlik katsayısı ,75 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okulun türü, kurumdaki unvanları, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Nüceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde TUKEY testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan soru sırasına göre aşağıda verilmiştir

1. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Ön Lisans	48	23,29	6,687	-,189	,850
		Lisans ve üstü	174	23,49	6,522		
	YK	Ön Lisans	48	40,43	10,536	1,322	,191
		Lisans ve üstü	174	38,24	8,829		
	KK	Ön Lisans	48	19,14	2,813	2,937*	,004
		Lisans ve üstü	174	17,74	2,949		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Ön Lisans	48	13,66	3,598	2,794*	,006
		Lisans ve üstü	174	12,00	3,659		
	İtaat	Ön Lisans	48	8,04	2,542	3,600*	,000
		Lisans ve üstü	174	6,54	2,550		
	Eşitlik	Ön Lisans	48	10,04	2,767	-2,222*	,027
		Lisans ve üstü	174	10,90	2,257		
	Öğrenci merkezli	Ön Lisans	48	8,20	1,398	-2,235*	,026
		Lisans ve üstü	174	8,70	1,339		

* $p < ,05$

Tablo 1 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözme- de güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında gruplar arasında eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 19,14, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 17,75 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,937$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kişisel kontrol alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin problem çözme becerileri lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 1 incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 13,66, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 12,06 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 2,794$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

İtaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 6,55 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3,600$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 10,04, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 10,90 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= -2,222$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eşitlik alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının 8,21, lisans ve üstü öğretmenlerin ortalamasının ise 8,70 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,235$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğrenci merkezli alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışları lisans ve üstü mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çözmede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,35 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,91 ortalama ile 1 yıl ve daha az, 23,11 ortalama ile 6-10 yıl ve 23,11 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,68 ortalama ile 11-15 yıl, 38,90 ortalama ile 6-10 yıl ve 37,54 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,44 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,30 ortalama ile 11-15 yıl, 17,96 ortalama ile 2-5 yıl ve 17,80 ortalama ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,72 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,90 ortalama ile 11-15 yıl, 11,97 ortalama ile 6-10 yıl ve 11,91 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,97 ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,18 ortalama ile 11-15 yıl, 6,70 ortalama ile 6-10 yıl ve 6,45 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p	
Problem Çözme	PCG	1 yıl ve daha az	32	23,90	6,161	,433	,730
		2-5 yıl	89	23,11	6,659		
		6-10 yıl	61	23,11	6,775		
		11-15 yıl	40	24,35	6,351		
	YK	1 yıl ve daha az	32	40,43	10,382	1,002	,393
		2-5 yıl	89	37,53	9,758		
		6-10 yıl	61	38,90	8,833		
		11-15 yıl	40	39,67	7,552		
	KK	1 yıl ve daha az	32	18,43	2,993	,436	,727
		2-5 yıl	89	17,96	2,711		
		6-10 yıl	61	17,80	3,097		
		11-15 yıl	40	18,30	3,352		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	1 yıl ve daha az	32	13,71	3,184		
		2-5 yıl	89	11,91	3,694	2,433	,066
		6-10 yıl	61	11,96	3,859		
		11-15 yıl	40	12,90	3,657		
	İtaat	1 yıl ve daha az	32	7,96	2,177		
		2-5 yıl	89	6,44	2,416	2,988*	,032
		6-10 yıl	61	6,70	2,752		
		11-15 yıl	40	7,17	2,942		
	Eşitlik	1 yıl ve daha az	32	10,65	2,350		
		2-5 yıl	89	10,58	2,733	,224	,880
		6-10 yıl	61	10,90	2,150		
		11-15 yıl	40	10,77	2,018		
	Öğrenci Merkezli	1 yıl ve daha az	32	8,15	1,221		
		2-5 yıl	89	8,80	1,521		
		6-10 yıl	61	8,57	1,146	1,926	,126
		11-15 yıl	40	8,50	1,358		

* p<,05

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,90 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,78 ortalama ile 11-15 yıl, 10,66 ortalama ile 1 yıl ve daha az ve 10,58 ortalama ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,81 ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,57 ortalama ile 6-10 yıl, 8,50 ortalama ile 11-15 yıl ve 8,16 ortalama ile 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte itaat alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,988$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. İtaat alt boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmenlerin kıdemlerine göre itaat alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
İtaat	1 yıl ve daha az	2-5 yıl	1,51931*

* $p<,05$

Tablo 3’de verilen öğretmenlerin itaat alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farka ait TUKEY testi sonuçları incelendiğinde 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin itaat boyutundaki disiplin anlayışları, 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşma duru-

munu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 4' de verilmiştir

Tablo 4. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Çalışılan okul türü	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Ana sınıfı	62	23,75	6,720		
		Anaokulu	160	23,33	6,491	,435	,664
	YK	Ana sınıfı	62	38,61	9,421		
		Anaokulu	160	38,75	9,204	-,103	,918
	KK	Ana sınıfı	62	17,90	3,247		
		Anaokulu	160	18,10	2,865	-,456	,649
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Ana sınıfı	62	12,41	3,485		
		Anaokulu	160	12,34	3,793	,136	,892
	İtaat	Ana sınıfı	62	7,38	2,657		
		Anaokulu	160	6,66	2,581	1,845	,066
	Eşitlik	Ana sınıfı	62	10,69	2,532		
		Anaokulu	160	10,72	2,349	-,088	,930
	Öğrenci merkezli	Ana sınıfı	62	8,72	1,230		
		Anaokulu	160	8,54	1,413	,891	,374

* p<,05

Tablo 4 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4. incelendiğinde disiplin anlayışının baskıcı, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında çalışılan okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

İtaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin ortalamasının 7,39, anaokulu öğretmenlerin ortalamasının ise 6,67 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (t=1,845; p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu

bulguya göre itaat alt boyutunda ana sınıfı öğretmenlerin disiplin anlayışları anaokulu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları kurumdaki unvanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin kurumdaki unvanlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının unvanlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

		Ünvan	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Problem Çözme	PCG	Okul Öncesi Öğr.	164	23,52	6,591	,384	,702
		Ücretli Öğretmen	58	23,07	6,381		
	YK	Okul Öncesi Öğr.	164	38,51	9,213	-,728	,468
		Ücretli Öğretmen	58	39,71	9,452		
	KK	Okul Öncesi Öğr.	164	17,96	2,953	-,967	,335
		Ücretli Öğretmen	58	18,47	3,055		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	Okul Öncesi Öğr.	164	11,92	3,653	-3,984*	,000
		Ücretli Öğretmen	58	14,47	3,219		
	İtaat	Okul Öncesi Öğr.	164	6,55	2,602	-4,009*	,000
		Ücretli Öğretmen	58	8,36	2,148		
	Eşitlik	Okul Öncesi Öğr.	164	10,81	2,369	1,357	,176
		Ücretli Öğretmen	58	10,23	2,497		
	Öğrenci merkezli	Okul Öncesi Öğr.	164	8,67	1,359	1,917	,056
		Ücretli Öğretmen	58	8,21	1,338		

* p<,05

Tablo 5 incelendiğinde problem çözme becerilerinin problem çözme de güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde disiplin anlayışının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında gruplar arasında unvan açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 11,93 ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 14,47 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,984$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre baskıcı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

İtaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin ortalamasının 6,56. ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 8,37 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-4,009$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerin disiplin anlayışları ücretli öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür.

5. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 6' da verilmiştir

Tablo 6 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çömede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,67 ortalama ile 5 yaş ve 22,20 ortalama ile 4 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 40,27 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,62 ortalama ile 4 yaş ve 38,04 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,22 ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,11 ortalama ile 4 yaş ve 17,95 ortalama ile 5 yaşa grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Problem Çözme	PCG	4 yaş	47	22,19	5,877	
		5 yaş	120	23,66	6,575	1,172
		6 yaş	55	24,05	6,977	,312
	YK	4 yaş	47	38,61	7,617	
		5 yaş	120	38,04	9,847	1,103
		6 yaş	55	40,27	9,115	,334
	KK	4 yaş	47	18,10	2,486	
		5 yaş	120	17,95	2,927	,163
		6 yaş	55	18,21	3,451	,849
Disiplin anlayışı	Baskıcı	4 yaş	47	13,25	3,779	
		5 yaş	120	12,45	3,580	3,254*
		6 yaş	55	11,41	3,750	,040
	İtaat	4 yaş	47	7,08	2,412	
		5 yaş	120	6,86	2,743	,286
		6 yaş	55	6,69	2,530	,752
	Eşitlik	4 yaş	47	10,76	2,034	
		5 yaş	120	10,77	2,395	,184
		6 yaş	55	10,54	2,699	,832
	Öğrenci Merkezli	4 yaş	47	8,46	1,364	
		5 yaş	120	8,41	1,452	5,038*
		6 yaş	55	9,09	1,023	,007

* p<,05

Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş gruplarına göre problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında eğitim verdikleri yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,25 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,45 ortalama ile 5 yaş ve 11,42 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,09 ile 4 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 6,87 ortalama ile 5 yaş ve 6,69 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,78 ile 5 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,77 ortalama ile 4 yaş ve 10,55 ortalama ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,09 ile 6 yaş gruba eğitim veren öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,47 ortalama ile 4 yaş ve 8,42 ortalama ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat ve eşitlik alt boyutlarında eğitim verilen yaş grubu açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,254$; $p<,05$) ve öğrenci merkezli alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,038$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutlarındaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş grubu	(J) Yaş grubu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	4 yaş	6 yaş	1,83714*
Öğrenci merkezli	6 yaş	5 yaş	,67424*

Tablo 7’de verilen öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin baskıcı boyutundaki disiplin anlayışları, 6

yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir. Öğrenci merkezli alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin öğrenci merkezli boyutundaki disiplin anlayışları, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerden daha yüksektir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA)yapılmış yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde problem çözme faktörlerinden problem çözmede güven alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,05 ile 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 24,00 ortalama ile 10-15 öğrenciye ve 22,19 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yaklaşma kaçınma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 39,13 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 38,97 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 38,06 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Kişisel kontrol alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,18 ile 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,18 ortalama ile 16-20 öğrenciye ve 17,77 ortalama ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde problem çözme becerisi faktörlerinden problem çözmede güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutlarında sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir

Tablo 8. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Problem Çözme	PCG	10-15	45	24,00	1,926	,148
		16-20	107	24,04		
		21-25	70	22,18		
	YK	10-15	45	39,13	,263	,769
		16-20	107	38,97		
		21-25	70	38,05		
	KK	10-15	45	18,17	,446	,641
		16-20	107	18,17		
		21-25	70	17,77		
Disiplin anlayışı	Baskıcı	10-15	45	13,37	5,043*	,007
		16-20	107	12,63		
		21-25	70	11,30		
	İtaat	10-15	45	7,02	2,129	,121
		16-20	107	7,14		
		21-25	70	6,34		
	Eşitlik	10-15	45	11,00	,465	,628
		16-20	107	10,58		
		21-25	70	10,72		
	Öğrenci Merkezli	10-15	45	8,62	1,235	,293
		16-20	107	8,45		
		21-25	70	8,78		

* p<,05

Tablo 8 incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden baskıcı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

İtaat alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,15 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 16-20 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,02 ortalama ile 10-15 ve 6,34 ortalama ile 10-15 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Eşitlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11,00 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,73 ortalama ile 21-25 ve 10,59 ortalama ile 16-20 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğrenci merkezli alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,38 ile sınıfındaki öğrenci sayısı 10-15 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,64 ortalama ile 16-20, 11,30 ortalama ile 21-25 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasına ilişkin F değerleri incelendiğinde disiplin anlayışı faktörlerinden itaat, eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutlarında sınıftaki öğrenci sayıları açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte baskıcı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,043$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Baskıcı alt boyutundaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre baskıcı alt boyutu puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)
Baskıcı	10-15	21-25	2,07778*
	16-20	21-25	1,33551*

* $p<,05$

Öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10-15 öğrenciye sahip öğretmenler ile 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre 10-15 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutundaki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerle 21-25 öğrenciye sahip öğretmenler arasında da,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu da Tablo 9’da görülmektedir. Bu bulguya göre de 16-20 öğrenciye sahip öğretmenlerin baskıcı alt boyutun-

daki disiplin anlayışları, 21-25 öğrenciye sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

Tartışma ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelendiği bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem, unvan, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumu ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerisinin eğitim durumuna göre farklılaşmasına ait bulgular problem çözme becerisinin güven ve yaklaşma kaçınma alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ancak kişisel kontrol alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin problem çözme becerisinin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar problem çözmede güven ve yaklaşma çatışma alt boyutları açısından İşmen (2001), Sevgi (2004), Kösterelioğlu, (2007), Özgül (2009), Kesgin (2006), Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012),), Karaca, Aral ve Karaca (2013), Bozgeyikli (2011) ve Bozkurt (2003) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda Lisans ve Lisans Üstü mezunu öğretmenlerinin problem çözmede Kişisel Kontrol alt boyutuna ilişkin farklılık bulunmuş olması ise lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlerin sınıftaki sorunları algılama ve problem çözme için farkındalıklarının yüksek ve sınıfa daha kolay hâkim olabilmeye becerileri ile açıklamak mümkündür. Disiplin anlayışları açısından ise öğretmenlerin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere oranla sınıf içinde disiplin sağlamada daha az baskı ve itaate dayalı ve bunun yanı sıra daha eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir disiplin anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2010) ve Esen (2006) tarafından yapılmış olan araştırmalarda araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak lisans ve lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha esnek, daha az baskı ve itaa-

te dayalı, özgürlükçü bir eğitim ortamından ve disiplin anlayışından yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çerçi (2009) ise disiplin yaklaşımlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuç ön lisans mezunu öğretmenlerin geçici olarak kadrolu öğretmenlerin yerine görev yapmaları, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarından ziyade, ilgi ve isteklerine göre hareket etmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada ele alınan diğer bir değişken mesleki kıdem yılıdır. Mesleki kıdem yılı değişkeni açısından elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuç Özgül (2009), Keskin (2008), Güçlü (2003), Kösterelioğlu (2007), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012), Sevgi (2004), Karaca, Aral ve Karaca (2013) ve Serin (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kesgin (2006) ve Güler (2006) ise bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmamızda elde edilen bu bulgu öğretmenlerin değişen dünya şartları dolayısıyla değişen eğitim uygulamalarına tam olarak yetişememesi sonucu oluşan mesleki tükenmişlikleri ve almış oldukları eğitimin bu ihtiyaç güncel eğitim ihtiyaçlarını ve problemleri karşılamada yetersiz kalması ile açıklanabilir. Araştırma sonuçlarımız okul önesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları açısından itaat alt boyutunda 1 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 2-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çakır (2010) öğretmenlerin disiplin anlayışlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını Tümkiye (2005) mesleki kıdeme göre öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla beraber Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılmış olan bir başka araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha çok baskı, kontrol ve denetime dayalı disiplin modellerinin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Şisman ve Acat (2003) ise mesleki kıdem yılı arttıkça öğretmeneşrin daha çok baskı ve itate dayalı yönetmeleri benimsediğini 2-10 yıl arası çalışma kıdemine sahip öğretmenlerin ise daha eşitlikçi ve demokratik disiplin yöntemlerini kullandıklarını ortaya koymuştur. BU durumu genç öğretmenlerin mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu ve öğretmenlikle ilgili nitelikle-

re sahip olma düzeyi ile açıklamak mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemi kıdemi arttıkça yaşam streslerinin de artmakta; mesleki beklentilerine paralel olarak emekli olma düşüncesiyle çocuklarla olan iletişimini de azalabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuca paralel olarak bu durum, mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamak için daha fazla baskı ve itaate dayalı yöntemlere başvurmalarına neden olarak açıklanabilir.

Araştırmamızda ele alınan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy (2012) ve Özgül (2009) tarafından yapılan araştırmalarda araştırmamızla benzer şekilde problem çözme becerisinin okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen bu sonuç öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar farklı dahi olsa benzer problemler ve benzer sorumluluklarla karşı karşıya kalıyor olmaları ile açıklanabilir. Ancak bu sonuca dayalı olarak çalışılan okul türünden ziyade çalışma ortamından memnun olup olmama faktörünün problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir. Disiplin anlayışları açısından konu ele alındığında ise itaatkar disiplin alt boyutunda ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin itaat alt boyutu puanlarının, anaokulu öğretmenlerinin itaat alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular Çerçi (2009), Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ana sınıfı öğretmenlerinin genel olarak sınıf disiplini açısından daha az baskı ve kontrole dayalı, daha az itaat, daha çok öğrenci merkezli olan bir yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum anaokulunda çalışan idarecilerin okul öncesi alanı mezunu olmaları, mesleği her yönüyle tanımaları öğretmenlerden daha profesyonel işler beklmeleri ve bu durumun öğretmen üzerinde yarattığı baskı sonucu daha itaatkâr bir disiplin modelini benimsiyor olmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarımız okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin mesleki unvanlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Özgül (2009) tarafından yapılan araştırma bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmamızda ulaştığımız bu sonuç öğ-

retmenliği asaleten veya vekâleten yürütüyor olmanın mesleki rol ve sorumlulukları farklılaştırmadığının öğretmeninin sınıfta etkin bir unsur olarak yer alabilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerektiğinin göstergesi olabilir. Disiplin anlayışları açısından ise okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eşitlik ve öğrenci merkezli alt boyutu açısından unvanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak, baskıcı ve itaat alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin daha baskıcı ve itaati ön planda tutuyor oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde ettiğimiz bu sonuç Çerçi (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularımız ücretli öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli ancak baskı ve itaate dayalı olmayan; okul öncesi öğretmenlerinin ise öğrenci üzerinde denetleyici olmakla beraber öğrenci merkezliliği ve eşitliği de sağlayan bir disiplin anlayışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu tutarlılık ve kararlılık ilkesine göre davranış değiştirme yapabilmek ve sınıfta istendik davranışlar oluşturabilmek için eşitlikçi yaklaşımın en önemli unsurlardan birisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple alanında lisans ve lisans üstü eğitim almış olan okul öncesi öğretmenliği mezun olan öğretmenlerin öğrenciye davranış kazandırmada ücretli öğretmenlere oranla daha deneyimli ve bilgili olmalarının onları sınıfta otorite ve itaatin hakim olduğu ve bununla beraber eşitli ve öğrenci merkezli yapının da korunduğu bir disiplin anlayışına yönelttiği söylenebilir.

Araştırmamızda incelenen bir diğer problem alanı olan okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumuna ait bulgular, eğitim verilen yaş grubuna göre öğretmenleri problem çözme becerilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalar araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Disiplin anlayışları açısından ise baskıcı ve öğrenci merkezli disiplin alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının anlamlı farklılık gösterdiğini, farklılığın baskıcı alt boyutunda 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında; öğrenci merkezli alt boyutunda ise 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler ile 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Çakır (2010) tarafından yapılan araştırma ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştır-

mamızda ulaşılan bu bulgular 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin 6 yaş grubuna eğitim verenlere göre 4 yaş grubu öğrencilerin; okula uyumlarını daha kolay sağlamak, bu yaş grubu öğrencilerin daha kolay yönlendirilebilir olması ve birlikte oynama davranışı olan **“kooperatif oyun”** döneminde olmaları sebebiyle sınıfta disiplin sağlamak için daha az baskı kullandıklarının göstergesi olabilir.

Araştırmamızda ele alınan son araştırma problemi ise okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve disiplin anlayışlarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu olmuştur. Araştırma sonuçlarımız öğretmenlerin problem çözme becerilerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Konu hakkında yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde Özgül (2006), Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarda öğrenci sayısının öğretmenlerin problem çözme becerisini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Disiplin anlayışları açısından ise itaatkar, eşitlikçi ve öğrenci merkezli disiplin yönüyle sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık tespit edilmemekle beraber baskıcı disiplin açısından öğrenci sayısına göre disiplin anlayışlarının anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tümkaya (2005) tarafından yapılan çalışmada sınıftaki öğrenci sayısına göre disiplin anlayışlarının tüm alt boyutlar boyutlar açısından anlamlı farklılık gösterdiği, Çakır (2010) tarafından yapılan araştırmada da ise anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda ulaşılan bu bulgu sınıftaki öğrenci sayısının artışına paralel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarının da çeşitlenmesinden dolayı sınıf kontrolünün güçleşmesi sebebiyle öğrenci sayısı çok olan öğretmenlerin daha çok otorite ve baskı kullanarak sınıf yönetimi sağlamaya çalıştıklarının bir göstergesi olabilir. Sınıftaki öğrenci sayısı azaldığında ise öğretmenlerin daha demokratik ve eşitlikçi yöntemlerle sınıf disiplini sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Kaynakça

- Altuntaş, E. A. (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Bozgeyikli, H. (2011) Observation Of Turkish School Counselor's Life Quality, *International journal of Academic Research*, Vol. 3(4), s:326-331
- Bozgeyikli, H., Şat, A. (2014) Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, Cilt 3 (5), s:172-191
- Bozkurt, E. ve Üstün, A. (2003). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler", *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı: 11 (1), 13-20.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 27 (2) 123-155.
- Ceylan, R. Yıldız, Bıçakçı, M. Aral, N. Gürsoy, F. (2012). "Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14 Sayı 1 (85-98).
- Çakır, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çerçi, H. Y. (2009). *Devlet Okullarında Görevli Öğretmenlerin Disiplin Yaklaşımları*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Esen, H. (2006). *İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği)*, Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Fidan, N. Ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

- Güçlü, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160: 272-300.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1983). The Development And implications of A Personel Problem Solving inventory. *Journal Of Counseling Psychology*, Sayı: 29, 66-75.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zeka Ve Problem Çözme, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:13, S. 111-124.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi Ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri- Edirne İli Merkez, Uzunköprü Ve Havsa İlçeleri Örneği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Karaca, N. H., Aral, N. ve Karaca, L. (2013).Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi ve Benlik Saygısının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,Sayı:3 (2) ISSN: 2146-9199
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Basımevi
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Denizli İli Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Kılıç D.Ö. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Anlayışına İlişkin Görüşleri*, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Kısa. D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Kösterelioğlu, M.A. (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

- Özgül, E. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Sarı, H., Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 9, s:183-204
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı:31, 80-88.
- Sevgi, M. (2004). *İlköğretim Okulu Ve Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmeye İlişkin Tutumları*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 15, Sayı: 1.
- Şişman, M. ve Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 13(1), 235-250.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları Ve Tükenmişlik İlişkisi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:44,S.549–568.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sesli, S & Bozgeyikli, H. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.82-111

Akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaçları ve İş Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri Örneği

*

Adem Şat* - Hüseyin Doğan** - Osman Amil***

Öz

Bu araştırmanın amacı Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaçlar ve İş Doyumu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kurum türü açısından incelenmesidir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan Vakıf ve Devlet Üniversitesinde çalışan (155) kadın, (175) i erkek olmak üzere toplam 330 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, "Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde t testi ve F testi analizlerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları akademisyenlerde psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik İhtiyaçlar, İş Doyumu, Üniversite, Akademisyen

* Öğr. Gör., Canik Başarı Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Samsun

E-Posta: pdrmerkezi@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Melikşah Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Kayseri

E-Posta: hdogan@meliksah.edu.tr

*** Öğr. Gör., Melikşah Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Kayseri

E-Posta: oamil@meliksah.edu.tr

Investigation of Psychological Needs And Job Satisfaction of Academicians Are Working In Universities In Terms of Some Variables: Kayseri Sample

*

Abstract

The purpose of this research the investigation of psychological needs and job satisfaction of academicians are working in universities in terms of gender, marital status, seniority and type of working institution. Descriptive survey model is used for this study. this research includes 330 participants (175 female and 155 male) who are working public and private universities in kayseri during 2013-2014 education period. To collect the research data the personal information form, the psychological needs scale and job satisfaction scale are implemented. Independent sample t test and F test are used for analysis the research data. The results depict that the level of psychological needs and job satisfaction of academicians differentiate significantly in terms of different variables. Suggestions are made basing on the results of the research.

Key words: *Psychological needs job satisfaction, academicians,*

Giriş

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağı insanları bilime ve öğrenmeye sevk etmektedir. Bu durum hem doğru bilgiye hem de nitelikli insana ihtiyacı artırmaktadır. Bu ihtiyaçları tespit etmek hızla değişen ve gelişen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek, bilgi üretmek, toplumun bu sıra dışı değişime uyum sağlamasına yardımcı olmak üniversitelerin asli görevlerinden biridir (Tuzgöl, Dost ve Cenkseven, 2008). Hatta toplumu birçok alanda bir adım öne çıkarmak ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle üniversitelerin bilim ve teknolojiye insanın önemi kavraması ve bu alanda ekstra çalışmalar yapması gerekmektedir.

Tüm bu çalışmaları en iyi şekilde yapabilmek için Üniversitelerde nitelikli, üretme kapasitesi yüksek, aktif öğretim elemanları bulunması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının da bu kapasitede üretim yapabilmeleri için her türlü psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi ve iş doyumunun sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında günümüz örgütleri, örgütün başarısını arttıracak işleri de yapacak çalışanlar istemekte ve bu türden personele ihtiyaç duymaktadırlar (Bozgeyikli ve Şat, 2014). Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve yaptığı bireyin yaptığı işte doyumunu artırmak için öncelikle insanı çok iyi anlamak gerekmektedir. İnsan, anlaşılması oldukça güç bir canlıdır. İnsanın davranışlarının altında yatan nedenleri bulabilir ve her insanda farklı olan ihtiyaçlar tespit edilerek bu ihtiyaçlara uygun davranış örüntüleri geliştirilirse bireyin anlaşılması güç olan davranış yapısı daha iyi anlaşılır ve şekillendirilebilir. İhtiyaçların yeterince anlaşılıp giderilmesi, bireyin kişiliği üzerinde olumlu bir etkinin oluşmasına katkı sağlayabilecektir (Ercoskun, ve Nalçacı, 2005).

Psikolojik İhtiyaç Kavramı

İhtiyaç, bireyin doğasında var olan bir etmenin eksikliğinin fark edilmesi neticesinde oluşan, kişiden kişiye değişiklik gösteren fiziksel ve psikolojik örüntülerdir. Bu ihtiyaçlar yaşam için gerekli olan barınma, hava, su, yiyecek, uyku, cinsellik vb. ihtiyacı gibi fizyolojik ya da sevgi, şefkat, korunma, başarı, öğrenme, dostluk vb. ihtiyacı gibi psikolojik de olabilir (Budak, 2003). Sevme, sevilme, toplumsal kabul, tanınma, bağlılık, güvenlik, başarılı olma, güç kazanma, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar

da psikolojik ihtiyaçları oluşturur (Oksal,1986). İnsan davranışlarının temelinde ihtiyaçlar vardır.

İhtiyaçlarla ilgili en kapsamlı kuramı öne süren Maslow (1943), bireylerin ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapı sergilediğini ve bazı ihtiyaçların diğer ihtiyaçlara göre daha önemli olabileceğini ifade etmiştir. Glasser (2010) ise insanların zorunlu fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıkları zaman, ihtiyaç hiyerarşilerinin bir devamı olan psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamak istediklerini belirtmektedir. İnsan davranışlarının altında yatan ve davranışlarına yön veren iki temel süreçten birisi psikolojik ihtiyaçlardır (Burger, 2006). Psikolojik ihtiyaç ise insanlara özgü, ait olma, ilişki, saygınlık kazanma, özerklik, bilme, yeterlilik, şefkat gösterme gibi yüksek güdülerdir (Deveci, 2007).

Psikolojik ihtiyaçlar olarak bilinen ilişki, başarı, özerklik ve başatlık, Heckert vd. (2000) tarafından sosyal ihtiyaçlar olarak da tanımlanmıştır. Bu ihtiyaçlardan ilişki ihtiyacı, sosyal olarak etkileşimde bulunma arzusu ve diğerleri tarafından kabul edilme olarak tanımlanmaktadır (Heckert vd., 2000). Başarı ihtiyacı, daha fazla performans ile üstün olma olarak tanımlanır. Bireyin önceki performansını daha ileriye taşımak için üstün olma ve teşebbüste bulunma arzusunu ifade etmektedir (Heckert vd., 2000). Bireyin kişisel iradesiyle, kendi kendine kararlar alabilmeyi, kendi benlik duygusuyla hareket edebilmeyi istemesi durumuna ise özerklik ihtiyacı denilmektedir.

Birey ihtiyaçlarını önem ve baskınlık sırasına göre gidermeye çalışır. Farklı insanların farklı yoğunlukta, farklı ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar zaman ve çevresel faktörlerle değişir. Bu nedenle, iki farklı insan aynı ortamda tamamıyla farklı davranabilirler (Kuzgun, 2000). Bu farklar bireylerin dünyayı algılama biçimlerinde farklılıklar yaratarak benzer durumlarda farklı davranışlar göstermelerine sebep olmaktadır.

Öz belirleyicilik kuramı, bireylerin işletmelerde ve örgütlerde ihtiyaçlarını doyumaları durumunda işle ilgili motivasyon düzeylerinin yükseleceğini ve öznel açıdan daha iyi bir konumda olacaklarını savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Örneğin bireyler özerklik yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanması oranında daha sağlıklı olmaktadır ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Sheldon ve Bettencourt, 2002).

İş Doyumu Kavramı

Çalışanların işe yönelik tutumları, işe ve çalışmaya ilişkin tepkilerinin bir ifadesidir. İşe yönelik bu tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Çalışanın işine karşı olumlu tutumları işinden memnun olma ya da iş doyumunu olarak ifade edilirken; işine karşı olumsuz tutumları işinden memnun olmama ya da iş doyumsuzluğu olarak açıklanmaktadır. (Mercer, 1997). İş doyumunu çalışanların işlerinden duydukları memnuniyeti ya da memnuniyetsizliği ifade eden iki uçlu bir kavramdır (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Bireylerin iş doyumlarının düşüklüğü çalışanlar ve örgütler açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. İşinden memnun olmayanlar düşük verim ve performansla çalışarak görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Oysa örgütlerde temel amaç çalışanların performanslarından olabildiğince yararlanmaktır.

İş doyumunu etkileyen pek çok faktör mevcuttur. Ancak, iş doyumunu genel çerçevede iki ana faktör etkilemektedir (Blenegen, 1993). Bunlardan birincisi bireyin kisisel durumu; bireyin yapısı, duyguları, düşünceleri, arzuları ile ihtiyaçları ve bunların karşılanma dereceleriyle ilgilidir. Özetle, fiziksel, psikolojik ve güvenlik ihtiyaçları ve bunların öncelikli durumlarıdır. İş doyumunu etkileyen ikinci ana faktör ise, işe yönelik koşullardır. İşe yönelik fiziksel ve psikolojik koşullar ile bu koşulların bireyin beklentilerine ne ölçüde cevap verdiğidir.

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ağır çalışma şartları, fazla ders yükü, anlayıssız öğrenciler, doyum vermeyen ödül yapısı, gelir düzeyindeki düşüklük, mesleki ilgide azalma, mesleki saygınlığın yitirildiği düşüncesi, kadro tikanıklıkları, yetersiz ücret, kisisel yeterliliklerin sürekli sorgulanmasını gerektiren bir çalışma ortamı, sürekli gelişme çabalarının gerekliliği, akademik çalışmalara verilen desteğin azlığı, etkin çalışma gruplarının olmayışı gibi birçok sorun iş doyumunu düşürebilmektedir (Ergin, 1995; Budak ve Sürgevil, 2007)

Psikolojik İhtiyaç ve İş Doyumu İlişkisi

İş doyumunu ile motivasyon arasındaki ilişkiyi bir çok kuram temel almaktadır. İş doyumunu ve güdülenme arasındaki ilişki Maslow, Herzberg,

Adams ve Wroom tarafından ele alınmıştır. Bu kuramcılar iş doyumunun motivasyon arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar.

İş yaşamında psikolojik ihtiyaçları doyurmanın pek çok olumlu sonucunun yanısıra özellikle iş doyumuna katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin Kasser, Davey ve Ryan (1992), bireylerin ihtiyaçlarını doyurmaları oranında işe ayırdıkları vakitlerin arttığını bulmuşlardır. Illardi ve diğerlerinin (1993) çalışmasının sonuçlarına göre fabrika işçilerinin, iş yerinde ihtiyaçlarını doyurmaları oranında işe yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin yüksek oldukları ve daha az hastalık yaşadıkları bulunmuştur. Hatta bireyler çalışma ortamlarında ihtiyaçlarını doyurdıkları takdirde, işe yönelik performanslarında bir artış gözlenmekte ve psikolojik açıdan kendilerini olumlu bir şekilde düzenlemektedirler (Baard, Deci ve Ryan, 2004). İhtiyaçları doyurmanın bireyin işlevselliği üzerinde olumlu katkıları bulunmaktadır.

Yöntem

Araştırma Metodu

Bu çalışmada üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumunu düzeylerinin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kurum türü açısından incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın yöntemi betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde Kayseri il merkezinde bulunan üniversitelerde çalışan 330 akademisyen katılmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin 175 Kadın, 155 Erkek. 210 evli 120 bekâr akademisyenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 200'ü devlet 130 'u vakıf üniversitesinde çalışmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı ise 161 kişi (1-5) yıllık akademisyen, 84 kişi (6-10) yıllık akademisyen, 85 kişi (11 yıl ve üstü) akademisyen şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği”, “ İş Doyum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada akademisyenlerin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kurum türlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan akademisyenlerden kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği (YPİDÖ): Yeni Psikolojik İhtiyaçlar Değerlendirme Ölçeği (YPİÖ) Çalışanların başarı, ilişki, özerklik ve başatlıkla ilgili psikolojik ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla Heckert ve diğerleri tarafından geliştirilmiş ve Kesici (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Başarı alt boyutu 5, ilişki alt boyutu 5, özerklik alt boyutu 5 ve başatlık alt boyutu ise 5 maddeden oluşan 20 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. YPİDÖ’nin İngilizce formu ile YPİDÖ’nin Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.84$, $p<.01$) olduğu görülmüş ve ölçek eşdeğer kabul edilmiştir.

İş Doyumu Ölçeği: Araştırmada iş doyumunu ölçmek için, Spector (1985) tarafından geliştirilen ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği-Job Satisfaction Survey (JSS) ile ölçülmüştür. Ölçek; “Ücret”, “Yükselme olanakları”, “Denetim” (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum), “Sosyal haklar”, “Performansa Dayalı Ödüllendirme”, “İşin yapılma şekli” (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), “Çalışma arkadaşları”, “İşin yapısı” ve “İletişim” olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmakta ve her boyut dört madde içermekte, toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. “Yaptığım iş karşılığı adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.” ve “İşimde yükselme şansım çok düşüktür.” gibi maddelerden oluşan JSS ölçeğinde her madde “1-Hiç katılmıyorum”dan “6-Tamamen

katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Maddeler çift yönlü yazıldığı için yarısı ters puanlanmaktadır. JSS-İş Doyum Ölçeği’nin Cronbach alfa katsayısıyla belirlenen iç tutarlılık güvenilirliği 0,78’dir. Ücret, Yükselme olanakları, Denetim (ilk amirle olan ilişkilerden sağlanan doyum), Sosyal haklar, Performansa Dayalı Ödüllendirme, İşin yapılma şekli (kural ve prosedürlerle ilgili doyum), Çalışma arkadaşları, İşin yapısı ve İletişim boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,63; 0,69; 0,74; 0,65; 0,71; 0,76; 0,77; 0,82 ve 0,88’dir. İş doyumunu ölçeğinin, yapı geçerliği, daha önceki yapı geçerliği çalışmalarında Yelboğa’nın (2009) da elde edilen yapı ile tutarlıdır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almıştır. Elde edilen bulgular araştırmada cevabı aranan sorulara uygun bir sırada verilmiştir. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumunu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde ilişki, özerklik, başatlık, alt boyutlarında erkek akademisyenlerin ortalamalarının kadın akademisyenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarı alt boyutunda ise durum tam tersidir. Kadın akademisyenlerin aritmetik ortalamaları erkek akademisyenlerden daha yüksektir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin.05 düzeyinde ilişkisine bakıldığında, ilişki, özerklik ve başatlık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başarı alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde ise kadın akademisyenlerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 21.38$ erkek akademisyenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 19.96$ olduğu Tablo 1 de görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4.756$; $p<.05$) anlamlı bir farkı olduğunu ifade etmektedir.

Bu bulguya dayanarak kadın akademisyenlerin başarı ihtiyacı erkek akademisyenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 1. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Psikolojik İhtiyaçlar	Başarı	Kadın	155	21.38	2.03	4.756*	.000
		Erkek	175	19.96	3.28		
	İlişki	Kadın	155	18.95	1.94	-1.511	.132
		Erkek	175	20.02	3.16		
	Özerklik	Kadın	155	17.67	3.16	-1.392	.165
		Erkek	175	18.20	3.60		
	Başatlık	Kadın	155	16.86	2.75	-.423	.672
		Erkek	175	17.00	3.24		
İş Doyumu	Kadın	155	135.23	12.19	.723	.470	
	Erkek	175	134.30	11.30			

*p<.05

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin iş doyumunu ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde kadın akademisyenlerin aritmetik ortalamasının, erkek akademisyenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin çalışan psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyum düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde başarı ve ilişki alt boyutlarında bekar akademisyenlerin ortalamalarının özerklik ve başatlık alt boyutlarında ise evli akademisyenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

		Medeni hal	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Psikolojik İhtiyaçlar	Başarı	Bekâr	120	20.87	2.25	1.286	.199
		Evli	210	20.49	3.14		
	İlişki	Bekâr	120	20.80	3.45	2.064*	.041
		Evli	210	18.79	3.08		
	Özerklik	Bekâr	120	17.52	2.91	-1.736	.084
		Evli	210	18.20	3.64		
	Başatlık	Bekâr	120	16.86	2.43	2.114*	.035
		Evli	210	17.00	3.28		
İş Doyumu		Bekâr	Bekâr	132.06	11.37	-3.0187*	.002
		Evli	Evli	136.28	11.66		

*p<.05

Bekar ve evli akademisyenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerleri incelendiğinde ise başarı alt boyutu ($t=1.286$; $p>.05$), özerklik ve başarı alt boyutları ($t=-1.736$; $p>.05$) haricindeki diğer alt boyutlardaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulguya göre bekar akademisyenlerin ilişki ihtiyacı evli akademisyenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Evli akademisyenlerin ise başatlık ihtiyacı bekâr akademisyenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle ilişki ihtiyacında bekâr akademisyenlerin evli akademisyenlerden, başatlık ihtiyacı ise evli akademisyenlerin bekar akademisyenlerden yüksektir. Başarı ve özerklik açısından ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3.0187$; $p<.05$) .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre evli akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri bekâr akademisyenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle evli akademisyenler bekâr akademisyenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahiptirler.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin çalışan psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumu düzeylerinin çalıştığı kuruma göre farklılaşma durumunu

ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumu düzeylerinin çalıştığı kuruma göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

		Kurum	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	T	P
Psikolojik İhtiyaçlar	Başarı	Vakıf	120	20.62	3.13	.037	.971
		Devlet	210	20.63	2.66		
	İlişki	Vakıf	120	18.51	2.72	2.593*	.010
		Devlet	210	20.18	3.42		
	Özerklik	Vakıf	120	17.35	3.48	2.604*	.010
		Devlet	210	18.34	3.30		
	Başatlık	Vakıf	120	16.32	3.90	2.708*	.007
		Devlet	210	17.34	2.19		
İş Doyumu		Vakıf	120	140.37	12.47	-7.211*	.000
		Devlet	210	131.08	9.60		

*p<.05

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar düzeylerinin çalıştığı kuruma göre farklılaşmasına ilişkin Tablo 3’te ki bulgular incelendiğinde psikolojik ihtiyaçlar alt boyutların da devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin, iş doyumu boyutunda ise vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Devlet ve Vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin puan ortalamalarındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerleri incelendiğinde ise başarı alt boyutu ($t=.037$; $p>.05$) hariçindeki diğer alt boyutlardaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulguya göre devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlere kıyasla ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçları daha fazladır. Başarı ihtiyacı açısından ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=$

7.211; $p < .05$) .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahiptirler.

Üniversitelerde çalışan Akademisyenlerin çalışan psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumu düzeylerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumu düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin f-testi (ANOVA) Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Psikolojik İhtiyaçlar	1-5 yıl	161	21.30	2.91		
	Başarı	6-10 yıl	84	19.15	2.48	17.458* .000
		11-yıl ve üstü	85	20.81	2.55	
	İlişki	1-5 yıl	161	20.32	3.19	
		6-10 yıl	84	17.90	3.15	3.533* .030
		11-yıl ve üstü	85	19.61	2.76	
	Özerklik	1-5 yıl	161	18.34	3.55	
		6-10 yıl	84	17.26	2.79	2.851 .059
		11-yıl ve üstü	85	17.89	3.59	
	Başatlık	1-5 yıl	161	16.19	2.83	
		6-10 yıl	84	18.09	2.35	12.079* .000
		11-yıl ve üstü	85	17.20	3.53	
İş Doyumu	1-5 yıl	161	134.16	11.87		
	6-10 yıl	84	131.96	10.93	7.408* .001	
	11-yıl ve üstü	85	138.59	11.32		

* $p < .05$

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde üniversitede çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar alt boyutlarında özerklik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda akademisyenlerin kıdem yılına göre anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. İş doyumu boyutunda da akademisyen-

lerin kıdem yılına göre anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmıştır. Psikolojik ihtiyaçlar ölçeği alt boyutları olan, başarı, ilişki ve başatlık ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumunu düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) KY	(J) KY	Ortalamalar	P
			Arası Fark (I-J)	
Başarı	1-5 yıl	6-10 yıl	2.14959*	.000
	11 yıl üstü	6-10 yıl	1.65700*	.000
İlişki	1-5 yıl	6-10 yıl	2.41822*	.023
Özerklik	1-5 yıl	6-10 yıl	1.08592*	.047
Başatlık	6-10 yıl	1-5 yıl	1.89648*	.000
	11 yıl üstü	1-5 yıl	1.00124*	.030
İş Doyumu	11 yıl ve üstü	1-5 Yıl	4.42674*	.012
	11 yıl ve üstü	6-10 Yıl	6.62395*	.001

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde PİÖ başarı alt boyutunda ortaya çıkan farkın 1-5 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdemlere sahip akademisyenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip akademisyenler arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 6-10 yıl kıdeme sahip akademisyenlerin başarı ihtiyacı 1-5 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip akademisyenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

İlişki ve özerklik alt boyutlarında ise 1-5 yıl kıdeme sahip akademisyenler ile 6 -10 yıl kıdeme sahip akademisyenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre de 6-10 yıl kıdeme sahip akademisyenler 1-5 yıl kıdeme sahip akademisyenlere kıyasla daha fazla ilişki ve özerklik ihtiyacı duymaktadırlar.

Başatlık alt boyutunda ise farkın kaynağı 6 -10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip akademisyenler 1-5 yıl kıdeme sahip akademisyenler arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1-5 yıl kıdeme sahip akademisyenlerin başatlık ihtiyacı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip akademisyenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

İş doyumu düzeyi açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin bulgular incelendiğinde ise 11 yıl ve üstü akademisyenlerin iş doyumu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan akademisyenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle 11 yıl ve üstü akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan akademisyenlerden anlamlı düzeyde yüksektir.

Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin Pİ ölçeği alt boyutları ve iş doyumu ölçeğinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu puanlar uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6 Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5
1. Başarı	r					
	p	-				
2. İlişki	r	,248**				
	p	,000	-			
3. Özerklik	r	,492**	,346**			
	p	,000	,000	-		
4. Başatlık	r	,241**	,081	,191**	-	
	p	,000	,140	,000		
5. İş doyumu	r	-,172**	-,041	-,302**	-,274**	-
	p	,002	,462	,000	,000	

Tablo 6 incelendiğinde Psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin alt boyutları olan başarı, ilişki, özerklik ve başatlık alt boyutları ile iş doyumu düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri ile psikoloji ihtiyaçlar alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu psikolojik ihtiyaçlar arttıkça iş doyumu düzeyleri düşmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öncelikli olarak üniversitelerde çalışan akademisyenlerin Psikolojik ihtiyaçlar ve İş doyumunu düzeylerinin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kurum türü farklılaşma düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmada ele alınan ikinci konu ise üniversitelerde çalışan akademisyenlerin Psikolojik ihtiyaçlar ve İş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki düzeyidir.

Elde edilen sonuçlar sırasıyla incelendiğinde, üniversitede çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyete göre sadece başarı alt boyutunda kadın akademisyenlerin lehine farklılaştığı görülürken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgu genel olarak Sarı, Yenigün, Altıncı-Öztürk (2011) ve Gündoğdu-Yavuzer (2012)'in kadın ve erkeklerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılaştırdıkları çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada iş doyumunu açısından ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Aşan-Erenler (2008)'in yaptığı iş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Eğinli (2009)'nin 367 kişi üzerinde yaptığı Çalışanların iş doyumunu araştırdıkları çalışmaların bulguları ile çelişmektedir. Ancak sözü edilen çalışmanın örneklemini kadın ve erkekleri karşılatıracak düzeyde homojen (Kadınların örneklem dağılımı %13; erkeklerin oranı %87) bir dağılıma sahip değildir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu bekâr ve evli akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumunu düzeylerine ilişkindir. Akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlarının medeni duruma göre ilişki alt boyutunda bekâr akademisyenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşırken; özerklik alt boyutunda ise evli akademisyenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İş doyumunda ise evli akademisyenlerin lehine negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu Yarkın (2013)'ın yaptığı temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısını incelediği çalışması tarafından kısmen desteklenmektedir. Cihangir ve Çankaya (2009)'da benzer şekilde öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında özerklik ihtiyacının iyi oluş düzeyinin en güçlü yordayıcısının olduğunu belirtmiştir.

Bekâr öğretim elemanlarının iş doyumları evli olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu buglu benzer çalışmaların (Dost ve Cenksever, 2008; Kemalöğl, 2001) sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise: Akademisyenlerin çalıştığı kuruma göre psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyum düzeylerine ilişkindir. Akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaç düzeyleri alt boyutlarından başarı alt boyutu dışındaki, ilişki, özerklik ve başatlık alt boyutlarında Devlet üniversitesi lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulguya göre devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlere kıyasla ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçları daha fazladır. Başarı ihtiyacı açısından ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İş doyumunu düzeyleri ilişkin yapılan analiz sonucunda ise, Vakıf üniversitesinde çalışanların lehine anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu bulguya göre vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahiptirler. Bu bulgu Eğinli (2009)'nin kamu sektöründe çalışanların daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu bulduğu çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Ancak bu çalışma akademisyenler üzerinde yapıldığı için hem akademisyenlerin entellektüel becerilerine olan güvenleri ve bunları sergileyebilme imkanı bulmaları hem de vakıf üniversitelerinin özel yapısı gereği yüksek ücret ve işten çıkarılmama konularında kendilerini diğer özel sektörde çalışanlara oranla daha güvencede hissetmeleri daha yüksek iş doyumunu tutumuna neden olmuş olabilir.

Ayrıca bu bulgu Karaman ve Altunoğlu (2007)'de yaptığı Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının iş Tatmini Düzeyini Etkileyen Faktörler ile ilgili yaptıkları çalışmanın bulguları tarafından desteklenmektedir. Karaman ve Altunoğlu (2007), akademisyenlerin işlerini yaparken daha fazla özgürce karar verdiklerinde işlerinden daha fazla tatminkâr olduklarını, aldıkları ücretin, tatmin düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise: Akademisyenlerin Psikolojik ihtiyaçlar ve iş doyumunu düzeyinin hizmet yılına göre farklılaşmasına ilişkindir. Elde edilen bulgular Psikolojik ihtiyaçların başarı alt boyutunda 6-10 yıl hizmete sahip akademisyenlerin başarı ihtiyacı 1-5 yıl ve

11 yıl ve üstü hizmete sahip akademisyenlerden daha fazla olduğudur. İlişki ve özerklik alt boyutlarında ise 6-10 yıl hizmete sahip akademisyenler 1-5 yıl hizmete sahip akademisyenlere kıyasla daha fazla ilişki ve özerklik ihtiyacı duymaktadırlar. Başatlık alt boyutunda ise 1-5 yıl hizmete sahip akademisyenlerin başatlık ihtiyacı 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü hizmet yılına sahip akademisyenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

İş doyumu düzeyi açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin bulgular incelendiğinde ise 11 yıl ve üstü akademisyenlerin iş doyumu düzeyleri 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip olan akademisyenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. İş doyumu ve hizmet yılı ilişkisine yönelik olarak literatür incelendiğinde bazı araştırma (örn. Aydınay, 1996) sonuçları mevcut çalışma bulguları örtüşürken; bazı araştırma (örn. Dost ve Cenkseven, 2008) bulguları ile çelişmektedir. Bazı araştırma (Daştan ve Tiryaki, 2008) sonuçlarında ise iş doyumu ve kıdem arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu akademisyenlerin hizmet sürelerinin arttıkça meslekte var olan problemlerin genelde çözüme kavuştuğu, gelecek kaygısının azaldığı bu nedenle de iş doyumunun arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulguda psikolojik ihtiyaçlar düzeyleri ile iş doyumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu bulgu akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçlar düzeyleri arttıkça iş doyum düzeylerinin de şeklinde şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışma sonucunda elde edilen önemli bulguların dışında, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı sadece Kayseri ilindeki mevcut özel ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin psikolojik ihtiyaçları ve iş doyum düzeylerine odaklanmasıdır. Daha geniş bir örneklem grubuna ulaşılarak benzer bir çalışma yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.2008, C.13, S.2 s.203-216

- Aydınay, A (1996). *İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings1. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Blegen, M. A. (1993). Nurses' job satisfaction: a meta-analysis of related variables. *Nursing research*, 42(1), 36-41.
- Bozgeyikli H. ve Şat A. (2014). Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi* 3 (5) 172-191
- Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları,
- Budak G, Sürgevil O. (2007). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *DEÜİİBF Dergisi*;20:95-108.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Daştan M. ve Tiryaki E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, Sayı 147
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being *Psychological Bulletin*, 95: 542-75.

- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Proposal for National Index American, *Psychologist*, 55: 34-43.
- Dost, M.T. ve Cenkseven F. (2008). Öğretim elemanlarının sosyodemografik değişkenlere ve üniversitelerini değerlendirmelerine göre iş doyumları, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, Say 148
- Ergin C.(1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *HÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*;12: 37-50.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 3, 2009
- Emmert, M.A. ve Taher, W.A. (1992). Public Sector Professionals: The Effects of Public Sector Jobs on Motivation, Job Satisfaction and Work Involvement, *American Review of Public Administration*, 22, 37-48.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Glasser, W. (2010). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Collins.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, 115 – 131.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A.P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A., Wallis, H.A., Griffin, C.M., & Roberts, L.L. (2000). Creation of a new needs assessment Questionnaire. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 121-136.
- Ilardi, B.C., Leone, D., Kasser, T. ve Ryan, R.M. (1993) "Employee and Supervisor Ratings of Motivation: Main Effects and Discrepancies

- Associated with Job Satisfaction and Adjustment in A Factory Setting” *Journal of Applied Social Psychology*, 23:1789- 1805.
- Karaman F. ve Altunoglu A.E. (2007). Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının iş Tatmini Düzeyini Etkileyen Faktörler, *Yönetim ve ekonomi Cilt:14 Sayı:1 Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.*
- Kemaloğlu, E. (2001). *Job Satisfaction; A Resarch On The Job Satisfaction Of The Instructors Of English At Yıldız Technical University Basic English Department*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 20.
- Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mercer, D. (1997). Job Satisfaction and The Secondary Headteacher= The Cretion of a Model of Job Satisfaction . *Scholl Leadership and Management*, Vol. 17 no: 1.
- Myers, D.G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1): 10-17.
- Oksal, A. (1986). *Davranışlarımızın Kaynakları: Güdüler. Davranış Bilimleri 1*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 144, Ankara.
- Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. ve Öztürk, A. (2011). Temel Psikolojik İhtiyaçların Tatmininin Genel Öz Yeterlik ve Sürekli Kaygı Üzerine Etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IX (4), 149-156.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 25-38.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. California: SAGE Publications, 1997.
- Yarkın, E. (2013). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısının incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şat, A., Doğan, H. & Amil, O. (2015). Akademisyenlerin Psikolojik İhtiyaçları ve İş Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri Örneği, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.112-132

Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

*

Ali Ünal* - Murat Önal**

Öz

Son ortaya çıkan yönetim kuramları, örgütlerin başarılı olması için örgütte hem rasyonel hem de sosyal ve duygusal öğelerin ön plana çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu gelişmenin sonucu olarak çalışanların örgütsel davranışına etki eden hususlar daha fazla araştırılmaya başlanmıştır. Araştırılan hususlardan birisi de çalışanların tükenmişliğidir. Çalışanların tükenmişliğine etki edecek pek çok faktörden birisi de çalışanların duygusal zekâsıdır. Bu çalışmada, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye genelinden seçilen 1049 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim işgörenlerinin stres yönetimi yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında negatif, kişiler arası yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında pozitif ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir olması da dikkate alınarak eğitim çalışanlarının özellikle stres yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim çalışanlarının kişiler arası ilişki yeteneğine sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olan etkenlerin başka araştırmalarla ortaya konulması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, tükenmişlik, öğretmen, eğitim işgöreni

¹ Bu çalışma Murat Önal tarafından aynı adla hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,

E-Posta: aliunal@konya.edu.tr

** Öğretmen, Ereğli/Konya, E-Posta: muratonal27@hotmail.com

The Relationship Between Educational Workers' Emotional Intelligence And Levels Of Burnout

*

Abstract

The latest management theories indicate that rational as well as social and emotional elements should be brought to the fore in an organization for said organization to be successful. As a result of this development, studies analysing factors influencing workers' organizational behaviour have increased. One of the studied aspects is the burnout experienced by workers. One of the many factors affecting workers' burnout is their emotional intelligence. This study aims at exploring the possibility of a relationship between educational workers' emotional intelligence and their levels of burnout. The study's sample consists of 1049 teachers and managers selected from all over Turkey. As a result of the correlation analysis, it has been found that there was a relationship between educational workers' emotional intelligence and their levels of burnout. Moreover, it has been determined that there was a negative relationship between educational workers stress management abilities and burnout, and a positive relationship between their interpersonal skills and burnout. In light of these findings and considering the fact that skills pertaining to emotional intelligence can be improved, it has been proposed that stress management abilities of educational workers should be improved and further studies should be conducted to explore factors leading to educational workers' with interpersonal skills to experience more burnout.

Key words: Emotional Intelligence, burnout, teacher, educational workers.

Giriş

Yönetim kuramları, ilk evrede örgütte duygulara yer vermemiş, örgütlerin rasyonel olarak yapılandırılmaları gerektiğini, insanlarda var olan duyguların örgüt yönetimi ile ilişkilendirilmesinin örgüte zarar vereceğini, işgörenlerin sadece kendilerinden beklenenleri, belirlenen kurallar çerçevesinde yapmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. İnsan ilişkileri ya da doğal sistemler yaklaşımı adı verilen ikinci evrede, çalışanların rasyonel özelliklerinden ziyade sosyal ve duygusal özelliklerinin öne çıkarıldığını, örgütün başarılı olabilmesi için işgörenlerin duygularına hitap edilmesi, onlara liderlik edilmesi, morallerinin yükseltilmesi gibi çalışmaların yapılmasının öngörüldüğünü görüyoruz. Üçüncü ve son aşamada ortaya çıkan yönetim kuramları ise birinci ve ikinci aşamada ortaya konulan bakış açılarının birleştirilerek örgütün başarılı olması için; örgütte hem rasyonel hem de sosyal - duygusal öğelerin ön plana çıkartılması gerektiğine işaret etmektedir (Bkz. Hoy ve Miskel, 2010).

Temel öznesi insan olan eğitim örgütlerinin işlevi, yapısı ve insan ilişkilerinin özellikleri, yönetim kuramlarındaki değişime paralel olarak değişmektedir. İnsan ilişkileri değiştikçe toplumların eğitim anlayışlarında yeni düzenlemelere, değişikliklere ve dönüşümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni yüzyılda nasıl bir okul örgütü, hangi program, nasıl öğretmen, nasıl eğitim yöneticisi ile nitelikli, başarılı bir eğitim sistemi oluşturulabilir sorularına yanıt aranmaktadır. Toplumlar, yeni eğitim politikaları ile geleceklerine yön vermeye çalışmaktadırlar. Bu toplumsal dönüşüm ve politika değişiklikleri ile birlikte eğitim örgütlerindeki işgörenlerden de beklentiler değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır.

İşinde başarılı olmak için yoğun bir emek ve çaba harcayan birey zamanla bu yoğun temponun getirdiği yıpratıcı etki sonucunda baskı hissetmektedir. Bu baskı, beraberinde çeşitli psikolojik uyum sorunlarını getirmekte, tükenmişlik sendromunu ortaya çıkarmaktadır. Farklı bir ifade ile bireyin içinde bulunduğu olumsuz koşullarla baş etmekte zorlanması sonucunda ortaya olumsuz bir duygu durumu ortaya çıkmaktadır. Bu olumsuz duygu durumunun, zamanla bireyi daha da kötü bir duruma doğru sürükleyecek yeni duygusal süreçler yaşamasına neden olması söz konusudur. Duygu, kelime anlamı itibarıyla hareket bildirilmektedir ve buradan çıkarımla duyguların harekete yönelttiği kabul

edilmektedir. (Goleman,2004). Duygusal zekâ ise, kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani, duygusal zekâ başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir (Baltaş,2006). Duygusal zekâ, duyguların yönetimini içerdiği için yüksek duygusal zekâyâ sahip bireylerin olumlu düşüncelerini yüksek performansla çevirmesi ve olumsuz düşüncelerin etkisinden kendisini kurtararak performansını arttırması beklenmektedir (Wong ve Law, 2002). Bireyin duygularını yöneterek hedeflerine uygun davranış göstermesi beklendiği düşüncesinden hareketle, araştırmanın konusu, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ve mesleki tükenmişlikleri olarak belirlenmiştir.

Duygusal Zekâ

Zekâ, en basit şekliyle, kişinin çevresine uyumlu bir şekilde tepki verme yeteneğidir. Ancak uyumlu tepki vermenin; öğrenme ve bu öğrenilenleri yeni durumlara aktarabilmek ve mantıklı, soyut bir şekilde düşünebilme gibi birçok yönü olabilir (Baymur,1994). Sternberg, zekânın ölçütü olarak problemin farkında olmanın ve problemi çözme için strateji geliştirmenin gerekliliğini; Piaget ve Vygotsky ise, zekâ gelişiminde toplumsal etkiyi vurgulamışlar; Piaget, bu etkiye dayalı olarak zekâyı, çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt.Aslan,2009). Zekâ, Gardner'e göre ise, geliştirilebilen bir yetenek olup, en az sekiz boyutludur. (Saban, 2010). Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların neredeyse tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir.

Kişinin belirli bir anda algıladıkları ve hissettikleri, onun fenomenal alanını oluşturur; bu alan içindeki istekler ve heyecan uyandıran iç yaşantılar, duygu olarak adlandırılır. Duygular ve düşünceler, aslında ayrılmaz bir bütündür. Buna rağmen, sözel ifadelerimizde ikisinden biri ön plana çıkar. Örneğin bir toplantıda kişi, “uzun Süre oturmak insanı sıkar” dediğinde, daha çok düşüncesini; eğer “ben oturmaktan sıkıldım” derse,

duygusunu ifade etmiş olur (Dökmen, 2005). Duygular, yaşamla baş edebilmemiz için acil planlar yapmamızı sağlayarak bizi beklenmedik durumlara karşı korumaktadırlar (Goleman, 2004). Bu yönüyle dikkati belli bir noktaya yönlendirmesi ve insanı harekete geçirmesinden dolayı kalk borusuna benzetilebilir. Duyguların, soru soran, açıklığa kavuşturan, kapasite artıran, öğrenmeyi sağlayan, pratiğe geçiren veya tavrı aldıran özellikleri vardır (Cooper ve Sawaf, 2000). Salovey ve Mayer (1990) ve Goleman (2004) yaptıkları çalışmalar sonrasında duyguların akıllı kararlar için vazgeçilmez olduğu yönünde yaptıkları açıklamalar sonrası, zekânın yalnızca bilişsel zekâdan ibaret olmadığı, duygusal zekânın da iş ve eğitim hayatında yetkinliklerin etkin bir bölümünü oluşturduğu fikri etkin olmaya başlamıştır (Baltaş, 2006).

Peki, duygusal zekâ nedir? Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâ kavramını ilk olarak tanımladıklarında, bir bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bu bilgiyi birisinin düşüncelerini ve hareketlerini yönlendirmede kullanma yeteneğini içeren sosyal zekânın alt boyutu olarak ifade etmişlerdir. Duygusal zekâ, Goleman (2004) tarafından, kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empatik yaklaşımı ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilme yeteneği; Bar-On (1997) tarafından, bireyin çevresel talep ve baskıların üstesinden gelebilme yeteneğini etkileyen, bilişsel olmayan kabiliyetler, yeterlilikler ve beceriler olarak tanımlanmıştır. Duygusal zekâ Baltaş'a (2006) göre ise, kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Bunu tanıma göre, duygusal zekâ, başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını, duygularını değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetenektir. Görüldüğü gibi, duygusal zekâyı tanımlayan yazarlar, duygusal zekânın yeti, yetenek ya da beceri olduğu konusunda hemfikirlerdir.

Biri duygusal, biri akılcı olan bilişsel ve duygusal zekâ, çoğunlukla bir uyum içinde ve farklı bilinç biçimlerini birbiriyle kaynaştırarak yol almamıza yardımcı olur. Duygu, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunur, akılcı zihin ise duygusal verileri şekillendirir ve bazen reddeder. Ancak, çoğu kez bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içerisinde; duygu, dü-

şünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. Tutkular bu iki zihin arasındaki dengeyi sarstığında duygusal zihin üstünlük sağlar ve akılcı zihni etkisiz bırakır (Goleman,2004). Bu açıklamalardan çıkarılacak sonuç, bilişsel ve duygusal zekânın birbirinin alternatifi değil, tamamlayıcısı olduğudur. Bunu akıl-gönül birliği olarak da tanımlamak mümkündür. Akıl gücü, duygusal zekânın hayata yansıttığı olgunluk olmadan verimli olamaz. Akıldan geçenle gönlünden geçenin kesişmesi bireyin potansiyelini ortaya koyma gücünü artırır. Hayatın anlamı ve yaşanabilirliği, aklın ve duyguların etkin kullanımından doğan sinerjide gizlidir. Yani asıl olan duygusal zekâ ile bilişsel zekânın işbirliğidir (Dökmen,2005).

Duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin avantaj ve dezavantajları nedir? Mayer, Salovey ve Caruso (2004) bu soruya; duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin, sigara içmek, aşırı alkol kullanımı, uyuşturucu bağımlılığı, başkalarına şiddet uygulama gibi kendileri için zararlı olan negatif davranışlardan uzak durdukları, duygusal ilişki kurmaya daha yatkın oldukları ve yaşadıkları çevrede olumlu sosyal ilişkiler kurmakta yetenekli oldukları şeklinde yanıt vermektedir. Goleman (2000) ise, bu insanların daha kolay motive olabildiklerine yani; başarma dürtüsü, kendini adanmak, inisiyatif alma ve iyimserlik yeteneklerine vurgu yapmaktadır. Goleman (2005) ayrıca, bu kişilerin farklı özelliklere sahip kişilerle rahatça çalışabilmelerine farklı kişilerle olan ilişkilerindeki bir takım fırsatları değerlendirerek, farklılıkları örgütün lehine çevirebildiklerine, çeşitlilikten yararlanabilmek, farklı insanlarla iyi geçinmek, başkalarının kendine özgü çalışma tarzını takdir etmek ve bu kendine özgü yaklaşımların sunabileceği her tür iş fırsatı becerilerine de dikkat çekmektedir. Goleman'a (2000) göre, duygusal zekâ, kendini tanıma, duyguları yönetebilme, motivasyon başkalarının duygularını anlayabilme ve sosyal becerilerde yetenekli olmak anlamına gelmektedir. dir.

Yapılan çalışmalar duygusal zekâsı yüksek olanların daha fazla sayıda sorun çözdüğü ve görevleri daha başarılı tamamladıklarını (Schutte, Schuettpezel & Malouff, 2001), duygusal zekânın doğrudan iş performansı ile ilgili olduğunu (Abraham, 1999), çalışanların duygusal zekâsı ile iş performansı ve iş tatmini arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu (Wong ve Law, 2002), duygusal zekâsı yüksek olan çalışanların, örgütsel norm ve kuralları kavrayabilme ve iş yerindeki resmi olmayan davranış

beklentilerine karşı da daha yüksek düzeyde duyarlılık gösterdiklerini (Carmeli ve Josman, 2006) ve duygusal zekâsı yüksek çalışanların çoğunlukla yüksek seviyelerde görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediklerini (Coté ve Miners, 2006) göstermektedir. Meyer vd.'ne göre (2002) ise, başarı için olumlu kişilik bağlılığı gerekliyse, duygusal zekâ iş performansını olumlu etkilemektedir.

Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik kavramı ilk defa 1974 yılında psikiyatrist Freudenberg tarafından genelde mesleki stres ile birlikte meslek stresinin bir türü ya da bir sendrom olarak ele alınarak, başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu olarak tanımlanmıştır (Akt. Yılmaz, 2007). Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı ise, Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980 Akt. Izgar, 2001:2) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Tükenmişlik, Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan tanımda işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır.

Hock (1988) birçok mesleki tükenmişlik tanımını inceleyerek yaptığı analizde, tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, idealist olan ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elamanlarında görüldüğü tespitini yapmıştır.

Araştırmalara göre, mesleki tükenmişlik demografik olarak gençlerde, yaşlılara göre; bekârlarda evlilere göre; çocuksuzlarda çocuk sahibi olanlara göre; iş deneyimi birkaç yıl olanlarda hizmet süresi beş yıl ve daha çok olanlara göre daha yüksek tükenme görülmektedir (Izgar, 2001). Bireyin aldığı eğitime uygun olmayan bir işte çalışıyor olması da tükenmişliğin artmasına katkıda bulunmaktadır (Çokluk,1999). Kişisel özellikler açısından A tipi kişiliğe sahip olmak (Aydın Pehlivan, 2002), kendisinden gerçekçi olmayan yüksek beklenti ve düşük yeterlik duygu-

su (Sürgevil,2006), işe yönelik olumsuz bakış açısı/değerler (Burnak,2007) yüksek tükenmişlik yaşanması için risk teşkil etmektedir. Örgütsel açıdan ise, aşırı ve yetersiz iş yükü (Izgar, 2001), hizmet verilen kişi sayısının artması (Çimen, 2000:7), yıldırıma maruz kalmak (Baltaş,2010), çalışma ortamının elverişsizliği (Eren,1989), uzun çalışma süreleri (Çimen,2000:11), yetersiz ya da olumsuz geri bildirim (Örmen,19933), iş hayatında kontrolün üst yöneticilerde olması, karara katılmama (Burnak,2007:98), örgütteki adaletsiz uygulamalar (Maslach ve Leiter, 1997; Akt. Sürgevil,2006:77-78) ve etkin bir ödüllendirme sisteminin olmayışı (Sürgevil,2006) mesleki tükenmişliği artırmaktadır.

Öğretmenler için bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, motivasyonları, problem davranışlarının tipi, sıklığı ve yoğunluğu, engelli olup olmamasının mesleki tükenmişliği etkilediğini görüyoruz. Örneğin normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ek olarak, özel eğitim alanında çalışan veya normal okullarda kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler farklı problemler yaşamakta ve mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar (Lau, Yuen ve Chan, 2005; Akt. Yüksel, 2009). Warnath ve Shelton'a göre öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerden biri, yetersiz mesleki eğitim ve kendi alanının dışında bir alanda çalışmasıdır (Akt., Yüksel, 2009). Bunun dışında, işgörenlerin işlerinden elde ettikleri doyum ile tükenmişlik arasında da ilişki vardır. İşgörenin iş doyumunu ne kadar yüksek ise, tükenmişlik yaşama olasılığı o kadar azalmaktadır (Çokluk, 1999; Izgar, 2000). Brill, Caldwell ve Gmelch'e göre; tükenmişlik ile stres arasındaki farklılığı ortaya koymak önemlidir: rol karmaşası / belirsizliği ve fazla uyarılma gibi özel stres kaynakları kısa vadede strese yol açabilirken; uzun vadede bu stres kaynaklarının etkisini artırması tükenmişliğe neden olabilmektedir (Akt. Sürgevil,2006:12).

Tükenmişliğin Deckard ve arkadaşları'na (1994) göre, psikolojik-duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal Psikolojik-duygusal olmak üzere dört tür belirtisi vardır (Akt. Izgar,2000). Buna göre tükenmişlik yaşayan insanlarda şu özellikler görülebilir: Diğer insanları eleştirme, duygusuz davranış, insanlarla ilgilenmeme, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, sıkılma, depresyon, endişe, umutsuzluk, zayıf yoğunlaşma, alınganlık, yabancılaşma ve tek başına kalma, yavaşlık ve göreve devamsızlık, herkese şüpheyle bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma,

sık sık gözyaşı ve duygusal patlama belirtileri gösterme, hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikâyetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hiper tansiyon, baş ve kas ağrıları, değer yargıları ve inancından şüphe etme, büyük bir değişiklik gerektiğine inanma, örneğin, boşanma, yeni bir meslek deneme, yeni bir yere yerleşme isteği, toplumdan çekilme, üstesinden gelinmeyen stres, alkol bağımlılığı, ilaç müptelası olma, acıma duygusunun kaybı, depresyon, intihar, iş veriminde düşme vb. durumlar. Tükenmişliğin işle ilgili en önemli göstergesi, iş performansındaki düşüştür. Yapılan işini niteliği düşer, sinirlilik artar, itici davranışlar ortaya çıkar, karar isabeti düşer ancak kişi etkilenmez, kişi kendisini yenileme ihtiyacı duymaz, yenilikçi değil tutucu ve statükocudurlar (Maslach, 1982; Gopelt, 1978; Akt.Izgar, 2000).

Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ

Öğretmenlik mesleğinin duygusal zekâ kullanmayı gerektirmesinin yanında, öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticiler ile yoğun iletişim kurmayı, ekip çalışmasını da gerektirmesi, tükenmişliğe neden olabilirken, duygusal zekâyâ sahip olan öğretmenlerin tükenmişliği daha az yaşamaları beklenmektedir. Ilgın (2010) yaptığı incelemede; Wong ve Law'ın (2002) duygusal zekâsı ile iş performansı ve iş tatmini arasında olumlu yönde ilişki bulmasını, Prati ve arkadaşları'nın (2003) duygusal zekânın etkili grup etkileşimi ve üretkenliğe teşvikte önemli bir rol oynamasını, McBain'in, (2004) grup içindeki duygusal zekâ seviyesi güven, işbirliği, birbirini tutma, yaratıcılık ve karar verme seviyeleri üzerinde olumlu, sosyal kaytarma üzerinde ise olumsuz etkiye sahip olmasını bir araya getirerek duygusal zekânın örgüt için önemli olduğunu göstermiştir. Bar-On, (2003) ve Ciarrochi vd'de (2001) duygusal zekânın psikolojik sağlık üzerinde özellikle mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır (Akt.Güllüce & İşcan, 2010). Ancak öğretmenlerin duygusal zekâsı ve mesleki tükenmişlikleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu konuda sadece Chan (2006) ve Saiari, Moslehi ve Valizadeh'in. (2011) çalışmaları vardır. Bu çalışmalarda beklenildiği gibi yüksek duy-

gusal zekâ ile tükenmişlik arasında tüm boyutlarda ilişki bulunmuştur. Bu çalışma ile de, öğretmen seçimi ve yetiştirilmesi konusunda yapılacak olan çalışmalara ve tükenmişliği önlemeye yönelik olarak yapılacak eğitim ve belirlenecek politikalara veri sağlanması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evreni, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi statülü ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda 320.459 kadın, 344.449 erkek olmak üzere toplam 664.908 öğretmen ve yönetici çalışmaktadır (MEB, 2010).

Örneklemin belirlenmesinde tabakalı ve küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde yedi coğrafi bölge esas alınarak tabakalara ayrılmıştır. İllerin en az bir tanesinin Büyükşehir statüsünde olmasına dikkat edilerek İstanbul, Kocaeli, İzmir, Aydın, Antalya, Adana, Konya, Niğde, Samsun, Zonguldak, Van, Malatya, Gaziantep ve Adıyaman illeri olmak üzere 14 ilde faaliyet sürdüren ilk ve orta dereceli okullar örnekleme seçilmiştir. Seçilen 14 ildeki okullar ilk ve orta dereceli olmalarına dikkat edilerek basit tesadüfî örneklem yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Seçilen okul sayısı toplam 84'tür. Gönderilen anketlerden 1450 adedi geriye dönmüş, 1049'u değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme yer alan kişilerin özellikleri Tablo 1'de ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemede yer alan kişilerin demografik özellikleri

Coğrafi Bölge	Cinsiyet		Görev		Branşı		Okul Türü	
	Kadın	Erkek	Yönetici	Öğretmen	Sınıf	Alan	İlköğ.	Orta Öğr.
Marmara	119	111	28	202	84	146	135	95
Ege	65	61	13	113	74	52	111	15
Akdeniz	63	65	21	107	55	73	78	50
İç Anadolu	87	108	31	164	59	136	132	63
Karadeniz	84	96	17	163	59	121	99	81
D. Anadolu	40	65	16	89	56	49	87	18
G.D.Anadolu	35	50	12	73	58	27	72	13
Toplam	493	556	138	911	445	604	714	335
% Oranı	47	53	8	92	42	58	68	32

Araştırmanın Bilgi Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik özelliklerin tespit edildiği sorular, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği ile toplanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI), Çam (1991) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, 9 maddeden oluşan duygusal tükenme; ikincisi 5 maddeden oluşan duyarsızlaşma ve üçüncüsü ise, 8 maddeden oluşan kişisel başarı alt boyutlarıdır. Her boyutun ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılır. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve değişik fonksiyonları içerdiği için tek bir puanla ifade edilmez. Bir bireyde var ya da yok denilemez. Her üç alt ölçeğin birlikte değerlendirilmesi ile mevcut durum anlaşılır.

Duygusal tükenme alt boyutu, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma alt boyutu kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun şekildeki davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı alt boyutu insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar. Tüm alt boyutlarla ilgili olarak yaşanan duyguların yaşanma sıklığı, Likert tipi (5 dereceli) ölçekleme yöntemi ile belirtilerek, sıklıkla artan puanlama ile 1' den 5'e değişen puanlamaların sonuçla-

rına dayanılarak değerlendirilir. Tükenmişliğin yüksekliğini; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki yüksek puan, kişisel başarı alt ölçeğindeki düşük puan yansıtır. Tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt boyutta da orta düzeyi yansıtır (Çam, 1991).

Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği, Bar-On tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 133 maddeden oluşurken, Acar uyarlama çalışmaları sırasında madde sayısını 87'ye indirmiştir. Ölçekteki değerler, 5'li Likert ölçeğinde 1- Tamamen katılıyorum ile 5- Kesinlikle katılmıyorum arasında değişmektedir. Ölçek duygusal zekânın temelde beş boyutunu ölçmektedir. Bu beş boyutun adları ve soru sayıları şu şekildedir: Kişisel farkındalık (29 soru); kişisel arası ilişkiler (18 soru); şartlar ve çevreye uyum (15 soru); stres yönetimi (12 soru) ve genel ruh hali (12 soru).

Ölçekte yer alan boyutların anlamı şu şekildedir (Bar-on, 1997): Kişisel farkındalık boyutu, kişinin kendisini tanımasını, değerlerini ve duygularını anlama ve ifade etme becerisidir. Kişiler arası beceriler boyutu, diğer insanları doğru şekilde algılayıp, uygun tepkiyi vermeyi; ilişkiyi kurma ve devam ettirme yeteneğini içerir. Bu boyutta güçlü olan kişinin diğer insanlarla empati kurması, işbirliği yapması ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olması beklenir. Çevreye uyum boyutu, kişinin hissettiklerini onaylaması, dış gerçekliği fark etmesi, yaşamında karşılaştığı her türlü sorunla baş edebilme, duygu ve düşüncelerini duruma uydurabilme yeteneğidir. Stres yönetimi boyutunda güçlü olan kişi duygularını en iyi şekilde yönetebilip onlarla baş edebilme yeteneğine sahiptir. Genel ruh durumu boyutunda güçlü olan kişi hayatla var olanla yetinme, yaşamdan zevk alma, hayata karşı olumlu tutum sergileyebilme yeteneğine sahiptir. Boyut genel olarak yaşama genel bakış açısını, yaşamla ilgili duyguları gösterir.

Bulgular

Tükenmişlik ölçeğinin “Duygusal Tükenme”, “Duyarsızlaşma”, ve “Kişisel Başarı” boyutları ile Duygusal zekâ ölçeğinin “Genel Ruh Durumu”, “Stres Yönetimi”, “Uyum”, “Kişilerarası Yetenekler” ve “Kişisel Yetenekler” boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Duygusal zekâ ve tükenmişlik ile ilgili korelasyon analizi.

Duygusal Zekâ Tükenmişlik	Duygusal Tü- kenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Genel Ruh Hali	,133**	,110**	,047
Stres Yönetimi	-,163**	-,218**	,278**
Çevreye Uyum	,036	-,061*	,102**
Kişisel Arası Beceriler	,192**	,191**	-,198**
Kişisel Farkındalık	,082**	,029	,058

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 2’ye göre tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin genel ruh durumu, kişilerarası yetenekler ve kişisel farkındalık boyutları arasında $p < 0.01$ önem düzeyinde düşük düzeyde pozitif bir ilişki, stres yönetimi boyutuyla ise negatif bir ilişki vardır. Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâlarındaki genel ruh durumu, kişilerarası yetenekler ve kişisel farkındalık puanlarındaki artma tükenmişlik ölçeğinin “duygusal tükenme” puanlarının artmasına düşük düzeyde etki etmektedir. Stres yönetimi puanlarındaki artış ise duygusal tükenme puanlarında azalmaya neden olmaktadır.

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin genel ruh durumu ve kişilerarası yetenekler boyutları arasında $p < 0.01$ önem düzeyinde düşük düzeyde pozitif bir ilişki; stres yönetimi ($p < .01$) ve uyum boyutları ($p < .05$) ile ters yönlü negatif bir ilişki vardır. Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâlarının genel ruh durumu ve kişilerarası yetenekler puanlarının yüksekliği tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma boyutunda artmaya; stres yönetimi ve uyum” puanlarındaki yükseklik ise azalmaya neden olmaktadır.

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutu ile duygusal zekâ ölçeğinin uyum ve stres yönetimi boyutu arasında $p<0.05$ önem düzeyinde pozitif bir ilişki ve kişilerarası yetenekler boyutu ile ters yönlü negatif bir ilişki vardır. Duygusal zekâ ölçeğinin stres yönetimi ve uyum boyutlarında alınan yüksek puanlar tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı boyutunda artmaya neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan bu çalışmada eğitim işgörenlerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Güllüce ve İşcan'ın (2010) yaptıkları çalışmada elde ettikleri yöneticilerin duygusal zekâ seviyelerindeki artışın yaşadıkları tükenmişliği azalttığı bulgusu ile uyumludur.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, eğitim çalışanlarının tükenmişliğe ilişkin puanlarının, duygusal zekâ boyutlarından stres yönetimi boyutundaki puanlar ile anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Stres yönetimi ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları negatif, kişisel başarı boyutu pozitif yönde ilişkilidir. Bu bulgu Güllüce'nin (2006) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları için elde ettiği bulgularla uyumlu, kişisel başarı için elde ettiği bulgularla uyumsuzdur. Güllüce'nin bulguları stres yönetimi ile kişisel başarı arasında da pozitif bir ilişki olduğu yönündedir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu (2007), öğretmenlik mesleğinin, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslek olmasına dikkat çekmişlerdir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu'nun yaptıkları literatür incelemesine göre öğretmenler; eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme, karara katılımın yetersizliği; öğretmenlerden bireyleri, sürekli ve hızlı bir şekilde değişim gösteren teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleri ile uğraşmalarının beklenmesi nedeniyle stres yaşamaktadırlar. Bu stres kaynaklarıyla baş etme becerisi olan, stresi yönetebilen eğitim işgörenle-

rinin daha başarılı olması ve başarı duygusu hissetmesi beklenir. Stres kaynaklarıyla baş edemeyen eğitim işgörenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi yaşamaları da beklenen bir durumdur. Bu nedenden dolayı bizim çalışmamızda elde edilen bulguların beklentilerle uyumlu olduğu ve eğitim çalışanlarının tükenmişliğinde, çalışanların stres yönetimine ilişkin yeteneklerinin önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile stres yönetiminde başarılı eğitim işgörenlerinin, daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, daha fazla kişisel başarı hissi yaşamalarına yönelik bulgu beklentilerle uyumludur.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, göze çarpan ikinci husus, eğitim çalışanlarının tükenmişliğine ilişkin puanların, duygusal zekâ boyutlarından kişiler arası beceriler boyutundaki puanlar ile tüm boyutlarda anlamlı derecede ilişkili olduğudur. Duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasındaki ilişki pozitif, kişisel başarı boyutu ile negatiftir. Farklı bir ifade ile eğitim işgörenlerinin kişiler arasındaki beceriler boyutunda yetenekli olması ile tükenmişlik düzeyleri ilişkili olup, kişiler arası beceriler konusundaki yetenek arttıkçe tükenmişlik de her üç boyutta da artmaktadır. Elde edilen bulgu, kişiler arası beceriler boyutu ile kişisel başarı boyutundaki ters yönlü ilişki olması yönüyle Güllüce (2006) benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte asıl beklenti; kişiler arası beceriler boyutu puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında ters yönlü, kişisel başarı puanları arasında pozitif bir ilişki çıkmasıdır. Bu beklentinin nedeni, kişisel ve sosyal yetenekleri gelişmiş kişilerin, iş arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurmaları (Bass,1998, Akt.Güllüce 2006) enerjilerini doğru şekilde kullanarak ilişkilerini sağlıklı yürütmeleri ve stresle daha iyi müdahaleye olanak sağlayan sosyal destek yönünden zengin olacakları için (Konakay, 2013) tükenmişlik sendromuna yakalanma risklerinin de azalacağı düşüncesi-
dir.

Eğitim işgörenleri için beklentinin aksine sonuçların çıkmasının nedeni ne olabilir? Bu konuda Hock'un (1988), tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, idealist olan ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elamanlarında görüldüğü tespitini yaptığı analiz bizim için kullanışlı olabilir. Yani, başta öğrenciler olmak

üzere, veliler, meslektaşlar, üstlerle sürekli olarak başarılı insan ilişkileri kurmak durumunda olan, kişiler arası ilişki konusunda yetenekli eğitim işgörenleri, kişiler arası beceriler konusunda yetenekli olmayan eğitim işgörenlerine göre diğerleriyle daha fazla iletişim içinde oldukları için daha fazla tükenmişlik yaşıyor olabilirler.

Bir taraftan da eğitim işgörenleri okuldan, çevreden, aileden, öğrenciden vs. kaynaklanan nedenlerle çok çaba harcamasına rağmen kimi zaman başarısız olabilir. Ayrıca eğitim işgörenlerinin başarıları her zaman değerlendirilmemekte, dönüt verilmemektedir. Kimi zaman da değerlendirmenin objektif yapılmaması veya eğitim işgörenlerinden sadece kurallara uymasının beklenmesi sonucu kişinin yaptıklarıyla işyerinde bir değişikli yapamayacağı sonucuna ulaşması gibi nedenler de kişiler arası yetenekleri yüksek olan eğitim işgörenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir (Jackson ve Schuler, 1983; Akt. Yılmaz, Yazıcı, & Yazıcı, 2014). Örgütsel adelet duygusu da bu duruma etki edebilir. Örneğin, Karaman'ın (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, adaletin tüm alt boyutları ile tükenmişlik boyutları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim işgörenlerinin kişiler arası beceriler boyutunda yetenekli olması ile tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olmasının nedeni, duygusal zekâsı, özellikle de kişiler arası beceriler yeteneği yüksek olan kişilerin iş hayatının beklentileri ile davranışlarını uyumlu hale getirmeye çalışma çabası ve duygusal emek harcamaları da olabilir. bireyler, özel ilişkilerinde kimi kez gerçek duygularını olduğu gibi yansıtmak yerine duygularını denetim altında tutarak norm ve beklentilere uygun düşecek tepkiler vermeyi tercih ederler. Duygusal tepkileri ile ilgili yaptıkları bu denetimi işlerinin bir parçası olarak yapmaları gerektiğinde ise duygu denetimini, belirli bir ücret karşılığında yapmış olurlar. Bu durumda, duyguları artık işinin bir parçası olmuştur ki; bu durum duygusal emek (duygusal çalışma) olarak adlandırılmaktadır (Oral & Köse, 2011). Oral ve Köse, duygusal emek kavramını, "iş gereği müşterilerle birebir iletişim halinde olan işgörenlerin duygusal tepkilerini örgüt için kabul edilebilir şekle sokmak veya örgüt amaçlarıyla uyumlu duygu gösterimleri yaratmak amacıyla harcadıkları çaba" olarak tanımlamaktadır. Duygusal emek terimi ilk olarak ise Hochschild (1983), duygusal çalışanın önceden belirlenmiş kurallara uyumunu ifade etmek için

kullanmış, kavramı tanıttıktan sonra da belirlenen gereklilikleri yerine getirirken sarf edilen duygusal çabanın, çalışanlar açısından zararlı sonuçlar doğurabileceği konusunda da uyardı (Akt. Güllüce, 2006). Hochschild'in uyardığı zarar, çalışanlarda tükenmişliktir. Grandey (1999) yaptığı çalışmada duygusal emekle tükenmişlik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Akt. Oral & Köse, 2011). Oral ve Köse'de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Eğitim işgörenlerinin öğrencilerine, velilerine, okul yöneticilerine ve meslektaşlarına insan ilişkileri konusunda yetenekli olduğunu gösterecek şekilde davranmaları beklenir. Eğitim işgörenlerinden özellikle öğrencilerine neredeyse her zaman sevecen, gülyüzlü, anlayışlı, yardımsever şekilde yaklaşmaları beklenir. Eğitim işgörenleri, beklentileri karşılamak için duygusal emek harcayacak, farklı bir ifade ile kimi durumlarda ne hissettiğini gizleyecek ya da hissetmediği bir şeyi hissetmiş gibi gösterecektir. Duygusal zekânın kişiler arası beceriler boyutunda yetenekli olan eğitim işgörenleri, duygusal emek davranışını daha kolay sergileyip, beklentileri karşılayabilirler. Bu eğitim işgörenlerinin duygusal emek davranışları, deyim yerindeyse sürekli olarak rol yapıyor kurumunda olmaları, doğal olarak kendilerinin yıpranmalarına, tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

Duygusal zekânın genel ruh hali boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasındaki pozitif ilişki de beklenilir bir durum değildir. Beklenti genel ruh hali iyileştikçe, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanların azalmasıdır. Aynı şekilde, kişisel farkındalık boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif bir ilişki olması da beklenen bir durum değildir. Eğitim işgörenlerinin kişisel farkındalıkları arttıkça, duygusal tükenme yaşama olasılığının azalması beklenir. Beklenenin aksine bir sonuç çıkması, eğitim işgörenlerinin gerçekte yapmak istemedikleri bir mesleği yapıyor olmaları, hizmet öncesi ve hizmet içinde yetersiz mesleki eğitim, düşük özyeterlik algısı gibi nedenlerle beklentileri karşılayamadıkları düşüncesi duygusal tükenmenin gerekçesi olabilir.

Duygusal zekânın çevreye uyum boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu arasındaki negatif yönlü ve kişisel başarı boyutu arasındaki pozitif ilişki tam da beklenen bir durumdur. Diğer bir ifade ile eğitim işgörenleri çevreye uyum konusunda yetenekli olduklarında çevrelerine

daha duyarlı olmakta ve daha fazla kişisel başarı duygusu yaşamaktadırlar.

Sonuç olarak eğitim işgörenlerinin stres yönetimi yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında negatif, kişiler arası yetenekleri ile tükenmişlikleri arasında pozitif ilişki olduğu söylenilebilir. Eğitim çalışanlarının kişiler arası becerilere ilişkin yeteneklerinin tükenmişlikleri ile pozitif ilişkili olması beklenmedik bir durum olmasına rağmen, eğitim çalışanlarının sürekli olarak insan ilişkileri içinde olma zorunluluğunun kişiler arası becerilerde yetenekli olanları daha fazla yorduğu, tükenmişliklerine neden olduğu söylenebilir. Toplamda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, duygusal zekâ yeteneklerinin geliştirilebilir olması dikate alınarak eğitim çalışanlarının özellikle stres yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve eğitim çalışanlarının kişiler arası ilişki yeteneğine sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olan etkenlerin başka araştırmalarla ortaya konulması önerilir.

Kaynakça

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125, 209-224.
- Acar, F. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi*(Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Aydın Pehlivan, İ.(2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2010). *Adı yeni konmuş bir olgu: işyerinde yıldırma*. Erişim: <http://www.balta.com/makaleler.asp>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory (EQi): Technical Manual*. Toronto, CN: Multi-Health Systems.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Inkılap Kitabevi

- Burnak, Ö. (2007). *Örgütsel tükenmişlik kamu ve özel işletmelerdeki çalışanlara yönelik bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Carmeli, A., & Josman, Z. E. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance*, 19(4), 403-419.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu, D. Ş. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1999). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev. B. Sancar, ve Z. B. Ayman). İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayınlanmamış, doktora tezi)*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çimen, M.(2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması(Yayınlanmamış doktora tezi)*. Gn. Kur. Bşk.lığı GATA, Ankara.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2005). *Küçük şeyler* (5.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ersoy Yılmaz, S., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014) Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 135-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.11611/JMER>,
- Goleman D. (2005). *İş başında duygusal zekâ*. (Çeviren: Handan Balkara) İstanbul: Varlık Yayınları.

- Goleman, D. (2000). Leadership That gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Goleman, D. (2004). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güllüce, A. Ç., & İşcan, Ö. F. (2010), Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 7-29.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), 12- 16.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- İlgin, B. (2010). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumunda ve sosyal kaytarma ile ilişkisinde, duygusal zekâ ve lider üye etkileşiminin rolü (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karaman, P. (2009), Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Konakay, G. (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: kocaali üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1), 121-144.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). *Millî eğitim İstatistikleri Örgün eğitim 2009–2010*. Erişim: <http://sgb.meb.gov.tr/>

- Oral, L. ve Köse S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saban, A. (2010). *Çoklu zekâ kuramı ve türk eğitim sistemine yansımaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Saiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786–1791. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.003
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N. S., Schuettpelez, E., & Malouff, J. M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 347-354.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The Effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study, *Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi (bir uygulama)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ünal, A. & Önal, M. (2015). Eğitim İşgörenlerinin Duygusal Zekâları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8) s.133-154