

Osman Amil

Çalışanların Algılanan Kariyer Engelleri İle Algılanan Performansları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ali Rıza Erdem - Aylin Yazıcıoğlu

Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Ahsen Çınar - Hasan Bozgeyikli

Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı

İhsan Düşmez - Levent Yayıcı

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi

Alpaslan Gözler

Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları





Sayı - *Issue* - 9, 2015/2



Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi

Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies

Sayı Issue 9 • 2015/2

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

Aralık-December- 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 *Osman Amil*
Çalışanların Algılanan Kariyer Engelleri İle Algılanan Performansları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
- 27 *Ali Rıza Erdem – Aylin Yazıcıoğlu*
Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki
- 42 *Ahsen Çınar- Hasan Bozgeyikli*
Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı
- 61 *İhsan Düşmez – Levent Yaycı*
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ve Stresle Başa çıkma Stratejilerinin İncelenmesi
- 85 *Alpaslan Gözler*
Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları

Contents

- 7 *Osman Amil*
Investigate The Relationship Between Perceived Carrier Barriers and Perceived Performance of Workers in Terms of Different Variables
- 27 *Ali Rıza Erdem – Aylin Yazıcıoğlu*
The Relation Between Teacher Candidates' Ability of Solving Problems and Critical Thinking
- 42 *Ahsen Çınar- Hasan Bozgeyikli*
The Perceptions of Distributed Leadership in The Secondary School Institutions
- 61 *İhsan Düşmez – Levent Yaycı*
A study of the personality traits of the psychological counseling and guidance students and their stress management strategies
- 85 *Alpaslan Gözler*
Teaching Profession Perspective of Anatolian Teacher Training High School Students



Sayı – Issue - 9, 2015/2

Çalışanların Algılanan Kariyer Engelleri İle Algılanan Performansları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*

Osman Amil *

Öz

Çalışanların algılanan kariyer engelleri ile algılanan performansları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırmaya 100 tanesi erkek (%54,3), 84 tanesi kadın (%45,7) olmak üzere toplan 184 çalışan katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 35,86'dır. Araştırmada bilgi formu, "Kariyer Engelleri Ölçeği-Revised" ve "Algılanan Performans Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar erkeklere göre, özel sektör çalışanları kamu çalışanlarına göre, çalıştıkları kurumda üst düzey yönetici olanlar olmayanlara göre, medeni durumu boşanmış ve bekâr olanlar evli olanlara göre daha fazla kariyer engeliyle karşılaştıklarını algılamaktadırlar. Diğer yandan erkek çalışanlar kadınlara göre, kamu çalışanları özel sektör çalışanlarına göre, üst düzey yöneticiler yönetici olmayanlara göre, bekârlar evli ve boşanmışlara göre daha fazla performans sergilediklerini algılamaktadırlar. Algılanan kariyer engelleri ile algılanan performans arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Kariyer Engelleri, Performans, çalışanlar

* Öğr. Gör.,Melikşah Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
E-Posta: oamil@meliksah.edu.tr

Investigate The Relationship Between Perceived Carrier Barriers and Perceived Performance of Workers in Terms of Different Variables

*

Abstract

This study aims to investigate the relationship between perceived carrier barriers and perceived performance of workers in terms of different variables. 100 men (54,3%) and 84 women (45,7%); totally 184 workers participated in the study. Age mean of participants is 35,86. Personal information form, Carrier Barriers Scale-Revised and Perceived Performance Scale were used for collecting data. The results indicate that women, private sector workers, senior executives and singles have more carrier barriers when compared respectively to men, public service workers, office workers, and married or divorced ones. On the other hand, when we compare respectively the perception of working performance of the participants, it is found that men, public service workers, senior executives and singles consider that their working performance is higher than women, private sector workers, office workers, and married and divorced ones. There is no significant difference between perceived carrier barrier and performance.

Keywords: Carrier Barrier, Performance, Workers

Giriş

Çalışanlar için kariyer, hem çalışma yaşamlarında hem de yaşamlarının her evrelerinde gerçekleştirdikleri rollerin gerektirdiği aktivitelerinin tümünü kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2012). Kariyer gelişimi bir süreçtir ve bu süreç bir meslek seçmekle veya bir mesleğe girmekle tanımlanmaz, meslek öncesi eğitimi, meslek sonrası görevleri, boş zaman faaliyetlerini, toplumda üstlenilen rolleri ve yaşam boyu görevlerdeki gelişimi içeren dinamik bir kavramdır (Özgüven, 2003). Diğer bir ifadeyle de kariyer, bir ömür boyu yaşanan olaylar dizisi, mesleklerin ve diğer yaşam rollerinin birbirini izlemesi sonucu oluşan genel görünüm ve mesleki gelişim çizgisinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri ifade eden bir kavramdır (Kuzgun, 2003).

Bireyler kariyer hedeflerini belirlerken seçeneklerin bazılarını kabul ederlerken bazılarını ise reddederler (Yüksel, 2004). Bu seçenekleri değerlendirme ya da reddetme süreci bazı faktörlerden etkilenmektedir. Bireyin kariyer gelişimini etkileyen bu faktörler temelde psikolojik (yetenek, zekâ, kişilik özellikleri, değerler), sosyolojik (aile, sosyoekonomik düzey), cinsiyete dayalı, politik ve ekonomik faktörler olarak sınıflandırılmıştır (Pişkin, 2012).

Dinamik bir süreç olan kariyer gelişiminde birey, kendi kariyeriyle ilgili karar vermesi gerektiği durumlarda tam anlamıyla özgür değildir. Lent ve ark. göre (2002), birey, çevre ve davranış birbirini karşılıklı olarak etkiler. Bu sistem bilişsel yapılar tarafından düzenlenmiştir. Yani insanlar hem çevrelerini etkilemekte ama aynı zamanda çevrelerinden etkilenen birer birey haline gelmektedirler ve dolayısıyla kariyerleri ile ilgili karar verirken bu karşılıklı üçlüyü (Bandura, 1986) dikkate almak durumundadırlar.

Sosyal bilişsel kariyer kuramında Lent ve arkadaşları (1994), kariyer karar vermeyi düzenleyen önemli üç bilişsel kavrama odaklanmıştır. Bunlar; öz-yetkinlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerdir. Bunun yanı sıra, bazen kariyer seçimi için engel oluşturan, bazen de bireylere destek sağlayan, bireyin dışında gerçekleşen dışsal bağlamsal faktörler arasında yer alan kariyer engellerini ele almışlardır (Sürücü, 2011).

Crites (1969) kariyer engellerini, kariyer amaçlarını engelleyen bütün faktörler olarak tanımlamıştır. Daha açık bir anlatımla kariyer engelleri

kişinin içinde veya çevresinde yer alan ve kariyer gelişimini güçleştiren olaylar ve şartlar olarak ifade edilmektedir (Swanson ve Woitke, 1997). Benlik saygısının düşük olması, sosyoekonomik düzeyin düşük olması ve farklı ırk ve kökenden olmak ve bunlara benzer birtakım özellikler kariyer engeli olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar bu kariyer engellerinin bireylerin kendilerine olan inançlarının düşük olması ile açıklanabileceğini fark etmişlerdir.

Kariyer engelleri kişinin içinde veya çevresinde yer alan ve kariyer gelişimini güçleştiren olaylar ve şartlardır (Swanson ve Woitke, 1997). Lent ve arkadaşlarına göre, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramında kariyer gelişimi hem nesnel hem de çevresel faktörlerden etkilenir. Örneğin; kişinin eğitiminin niteliğine ve devamına katkı sağlayan mali destek kariyer gelişimini etkileyen nesnel faktörlerden birisidir. Bu tür nesnel faktörler, kişi onların etkisini özel olarak ifade etmese bile, onun kariyer gelişimini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Ancak, belirli bir nesnel faktörün (örneğin; mali destek, fakirlik-zenginlik) kariyer gelişimine etkisi, bireyin ilgili faktörü nasıl değerlendirip tepki verdiğine bağlıdır. Bir başka ifadeyle, bireyin nesnel faktörü nasıl algıladığına bağlıdır. Lent ve arkadaşları, bu görüşlerine dayanarak, kariyer kuramcılarının kariyer gelişimini etkileyen nesnel çevrenin ekonomik koşullar, ebeveyn davranışları ve akran etkileri gibi çoklu, zorunlu öğelerini dikkate aldıkları kadar bireylerin bu nesnel çevresel öğeleri nasıl değerlendirip, tepki verdiklerini dikkate almalarını önermektedirler. Dolayısıyla, Lent ve arkadaşları kariyer engellerinin nesnel ve algılanan olarak iki grupta incelenebileceği görüşündedirler (Sürücü, 2011).

Swanson'a Göre Algılanan Kariyer Engelleri

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramının karşılıklı üçlüsü, insanların davranışları ve çevre ile aralarında bir etkileşim olduğunu ifade etmektedir. Swanson ve Tokar (1991), bu durumu dikkate alarak kariyer engellerini tutumsal, sosyal/kişilerarası ve etkileşimsel olmak üzere üç kategoride sınıflandırmıştır.

Tutumsal engeller, işe yönelik tutumlar, ilgiler, benlik kavramı gibi doğası gereği öncelikle içseldir. Sosyal ve kişilerarası engeller kişinin ailesiyle, gelecekte yaşayacağı evliliğiyle ve çocuklarla (örneğin çoklu

roller) ilgili olan engellerdir. Etkileşimsel engellerse, kişinin kariyeri ve çalışma ortamı için hazırlıklarına ve demografik özelliklere ilişkin zorluklardır Swanson ve Tokar (1991).

Bu çalışmada Swanson ve Tokar (1991) tarafından sınıflandırması yapılan kariyer engelleri dikkate alınmıştır.

Algılanan Performans

Performans, “belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya işgörenin davranış biçimi” olarak tanımlanabilir (Bingöl, 2003). Performans, çalışanların ve işletmelerin belirli eylemlerde hedefe ulaşma derecelerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle performans, belirlenen amaç ve hedeflerin gerçekleştirilme oranıdır. Performans, kapasitenin kullanım derecesidir. Aynı zamanda performans, belirli eylemlerin sonucunda ortaya konulan çıktı seviyesidir. Bu seviye amaçların, hedeflerin veya vazifelerin yerine getirilme derecelerini belirtmektedir (Tutar ve Altınöz, 2010).

İşgörenin işverenin beklediği performansı gerçekleştirmesi, örgüt tarafından kendisine sunulan imkânlarla, çalışanlar arası ilişkilerin güçlü-lüğüne, ücret ve gelirle ilgili tatmin düzeyine bağlıdır (Gupta, 1982).

Performans seviyesi, tüm çalışanların bireysel özelliklerine, zihinsel kabiliyetlerine, inanç ve değerlerine göre şekillenmektedir. Fakat çoğunlukla işe yerleştirmede ve terfi ettirmede dikkatler, bireylerin kabiliyetlerine ve niteliklerine yönelmekte, inanç ve değerlere daha az önem verilmektedir. Birey işe başlarken bir takım beklentiler içerisinde olabilmektedir. İstediklerinin gerçekleşmesi halinde bireyin iş doyumunu, moral ve motivasyonu artış göstermektedir (Uygur, 2007). Çalışanlar için önemli olan husus, isteklerinin beklenen ölçüde gerçekleşmiş olmasıdır.

İşgörenlerin performanslarının artmasında en önemli unsurlardan birisi de işgörenin yaptığı iş ile ilgili kendini yetkin hissetmesi, yaptığı işin kendi değerleriyle uyumlu olduğunu görmesi ve yaptığı işte özerk karar alabilme gücüne sahip olmasıdır (Çöl, 2008). Eğer işgörenler iş ile ilgili bu üç noktada kendilerini yeterli, uyumlu ve karar alabilme gücüne sahip hissederlerse, iş performanslarının arttığı görülmektedir (Çöl, 2008). Bu da bize, işgörenlerin örgütler ya da yöneticiler tarafından değerlendirilen performanslarından daha önce, iş ile ilgili kendi perfor-

manslarını nasıl algıladıklarının, işgören ve örgüt başarısı açısından önem kazandığını göstermektedir.

Kariyer Engelleri ve Algılanan Performans

Yabancı literatür tarandığında kariyer engelleri konusu uzun yıllar önce ortaya atılmış kavram olsa da (Crites, 1969), kariyer engelleri Türkçe literatürde çok fazla çalışılmış bir konu değildir. Daha çok Türkçe literatürde kariyer engelleri, kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu (Tükeltürk ve Perçin, 2008; İnandı ve Tunç, 2012; Özyer ve Orhan, 2012) üzerine odaklanmış ve çalışmalarda şeffaf bir duvarın (cam tavan) kadınların çalışma yaşamı içerisinde yükselmelerini engellediği konu edinilmiştir. Diğer yandan çalışanların çalışma yaşamı içerisinde terfi etmelerinin önünde engel olduğunu düşündükleri “çalışanlar tarafından algılanan kariyer engelleri” ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çalışanların kendilerine bir kariyer yolu çizebilmelerinin önünde engel olarak düşündükleri bazı kavramların, çalışanların sergileyebilecekleri performansları ile aralarında bir ilişkinin olabileceğinin düşünüldüğü bu araştırmada alt problemler şunlardır:

1. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performansları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performansları çalıştıkları kurum tipine (Kamu/Özel Sektör) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performansları çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performansları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performansları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Metodu

Bu çalışmada çalışanların algıladıkları kariyer engellerinin ve algıladıkları performanslarının cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları kurumdaki pozisyonları açısından incelendiğinden, araştırmanın yöntemi genel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya Kayseri Organize Sanayi Bölgesi'nde büyük ölçekli firmalarda ve Kayseri'de bazı kamu kuruluşlarında çalışan 185 kişi katılmıştır. Katılımcıların 100 tanesi erkek (%54,3), 84 tanesi kadındır (%45,7). Katılımcıların yaş ortalaması 35,86'dır (min.23, max.55). Katılımcıların 56 tanesi (%30,4) kamu sektöründen, 128 tanesi (% 69,6) de özel sektördendir.

Veri Toplama araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Kariyer Engelleri Ölçeği-Revize Edilmiş Form", "Algılanan Performans Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların, cinsiyet, medeni durum, çalıştıkları kurum tipi, çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan çalışanlardan kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Kariyer Engelleri Ölçeği-Revize Edilmiş Form: Kariyer Engelleri Ölçeği-R (KEÖ-R), katılımcıların karşılaştıkları belirli engelleri ve bu engelle-

rin kariyer gelişimlerini ne ölçüde etkilediğini değerlendirmek için Swanson, Daniels ve Tokar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 70 madde ile 13 alt ölçekten oluşmaktadır. Katılımcıların tepkilerini ölçmek için, bu ölçekteki maddelerin karşılığı olarak, “1” (Hiç engellemez), “7” (Tümüyle engeller) olmak üzere yedili Likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bu ölçek Türkçe’ye çevrilerek uygulanmış ve tek faktör olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,98 bulunmuştur.

Algılanan Performans Ölçeği: Çalışanların iş performansının ölçülmesinde; önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise, Sigler ve Pearson (2000) tarafından kullanılan iş performansı ölçeği kullanılmıştır. Dört sorudan oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı her iki çalışmada da 0,70’in üstündedir. Türkiye’de Çöl (2008) tarafından akademisyenler üzerinde uygulanan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada iş performansı ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada cevaplar 5’li likert ölçeği ile alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara 2014 yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde online ve basılı form olarak 200’e yakın çalışana dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Toplanan formlar incelendiğinde 16 basılı formda eksik bilgiler tespit edilmiş ve bu formlar değerlendirme dışı bırakılarak topla 184 kişiden toplanan veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde “cinsiyet ve çalışılan kurum tipi” değişkenlerine göre çalışanların farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. “Medeni durum ve çalışılan pozisyon” değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Algılanan kariyer

engelleri ve algılanan performans düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak içinde pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

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. Çalışanların algılanan kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	p
Kariyer engeli	Kadın	84	313,73	86,97	2,408*	,015
	Erkek	100	277,99	110,17		
Performans	Kadın	84	16,04	2,63	2,175*	,037
	Erkek	100	14,98	3,97		

*p<,05

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde erkeklerin ortalamalarının $\bar{x} = 277,99$; kadınların ortalamalarının ise $\bar{x} = 313,73$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,408$, $p<,05$) ,05 düzeyinde guruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre kadın çalışanlar, erkek çalışanlara göre daha fazla kariyer engeline sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışanların algıladıkları performans düzeylerine bakıldığında ise erkeklerin ortalamalarının $\bar{x} = 14,98$; kadınların ortalamalarının ise $\bar{x} = 16,04$ olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin algıladıkları performans düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla he-

saplanan t değeri $t=2,175$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre kadın çalışanların algıladıkları performans düzeyleri erkek çalışanların algıladıkları performans düzeylerinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle kadınlar erkeklerden daha fazla performans algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 2: Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

	Kurum Tipi	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	p
Kariyer engeli	Kamu	56	273,64	70,48	-2,178*	,031
	Özel Sektör	128	303,34	111,55		
Performans	Kamu	56	16,17	2,60	2,127*	,035
	Özel Sektör	128	15,15	3,74		

* $p<,05$

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde kamu sektöründe çalışanların ortalamalarının $\bar{x} = 273,64$; özel sektörde çalışanların ortalamalarının ise $\bar{x} = 303,34$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,178$; $p<,05$) ,05 düzeyinde gruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre özel sektörde çalışanlar, kamuda çalışanlara göre daha fazla kariyer engeline sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışanların algıladıkları performans düzeyinin çalıştıkları kurum tipine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde de, kamu sektöründe çalışanların ortalamalarının $\bar{x} = 16,17$; özel sektörde çalışanların ortalamalarının ise $\bar{x} = 15,15$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,127$; $p<,05$) ,05 düzeyinde gruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre kamu sektöründe çalışanlar, özel sektörde çalışanlara göre daha fazla performans algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Pozisyon	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	F	p
Kariyer engeli	Çalışan	68	321,94	55,93	11,939*	,000
	Orta Düzey Yönetici	60	311,38	108,76		
	Üst Düzey Yönetici	56	242,45	117,58		
Performans	Çalışan	68	16,07	2,54	10,109*	,000
	Orta Düzey Yönetici	60	13,90	4,97		
	Üst Düzey Yönetici	56	16,41	1,23		

*p<,05

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan f testi bulguları incelendiğinde işçi/memur olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =321,94; orta düzey yönetici olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =311,38; üst düzey yönetici olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =242,45 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri (f=11,939; p<,05) ,05 düzeyinde gruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyleri çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmaktadır.

Çalışanların algıladıkları performans düzeyinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan f testi bulguları incelendiğinde işçi/memur olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =16,07; orta düzey yönetici olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =13,90; üst düzey yönetici olarak çalışanların ortalamalarının $\bar{x}$ =16,41 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan f değeri (f=10,109; p<,05) ,05 düzeyinde gruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

bulguya göre çalışanların algıladıkları performans düzeyleri çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmaktadır.

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin durumun kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) pozisyon	(j) pozisyon	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Kariyer Engeli	Üdy	Çalışan	-79,49*	,000
		Ody	-68,93*	,000

*p<,05

Tablo 4'teki Tukey testi sonuçlarına göre Üst Düzey Yönetici olduğunu ifade eden çalışanların, kendisinin işçi/memur olduğunu belirtenlerden ve kendisini orta düzey yönetici olarak belirtenlerden daha az kariyer engeli algıladıkları bulunmuştur.

Çalışanların algıladıkları performans düzeyinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin durumun kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) pozisyon	(j) pozisyon	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Performans	Ody	Çalışan	-2,17*	,001
		Üdy	-2,51*	,000

*p<,05

Tablo 5'teki Tukey testi sonuçlarına göre Orta Düzey Yönetici olduğunu ifade eden çalışanların, kendisinin işçi/memur olduğunu belirtenlerden ve kendisini üst düzey yönetici olarak belirtenlerden algıladıkları performans düzeyinin daha az olduğu bulunmuştur.

Çalışanların algıladıkları kariyer engellerinin ve algıladıkları performans düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan f testi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalışanların algıladıkları kariyer engellerinin ve algıladıkları performans düzeyinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin f testi sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Kariyer engeli	Bekâr	32	360,75	44,53	34,655*	,000
	Evli	116	253,52	105,74		
	Boşanmış/ Dul	36	366,67	22,47		
Performans	Bekâr	32	16,68	2,27	6,331*	,002
	Evli	116	15,62	3,47		
	Boşanmış/ Dul	36	13,86	3,79		

*p<,05

Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan f testi bulguları incelendiğinde kendisini bekâr olarak ifade edenlerin ortalamalarının $\bar{X}$ =360,75; kendisini evli olarak ifade edenlerin ortalamalarının $\bar{X}$ =253,52; kendisini boşanmış/dul olarak ifade eden çalışanların ortalamalarının $\bar{X}$ =366,67 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan f değeri (f=34,655; p<,05) ,05 düzeyinde guruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre çalışanların algıladıkları kariyer engelleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Çalışanların algıladıkları performans düzeyinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan f testi bulguları incelendiğinde kendisini bekar olarak ifade edenlerin ortalamalarının $\bar{X}$ =16,68; kendisini evli olarak ifade edenlerin ortalamalarının $\bar{X}$ =15,62; kendisini boşan-

mış/dul olarak ifade eden çalışanların ortalamalarının $\bar{x} = 13,86$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan f değeri ($f=6,331$; $p<,05$) ,05 düzeyinde guruplar arasında manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulguya göre çalışanların algıladıkları performans düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır.

Çalışanların algıladıkları performans düzeyinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin durumun kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7: Çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ve algıladıkları performans düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) medeni durum	(j) medeni durum	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Kariyer engeli	Evli	Bekâr	-107,23*	,000
		Boşanmış/dul	-113,14*	,000
Performans	Boşanmış/dul	Bekâr	-2,82*	,002
		Evli	-1,76*	,018

* $p<,05$

Tablo 7’deki Tukey testi sonuçlarına göre evli olduğunu ifade eden çalışanların algıladıkları kariyer engellerinin kendisini bekâr olduğunu belirtenlerden ve kendisini boşanmış/dul olarak belirtenlerin kariyer engellerinden daha az olduğu bulunmuştur.

Yine algılanan performansla ilgili Tukey testi sonuçlarına göre; boşanmış/dul olduğunu ifade eden çalışanların algıladıkları performans düzeylerinin, kendisinin bekâr olduğunu belirtenlerden ve kendisinin evli olarak belirtenlerin performans düzeylerinden daha az olduğu bulunmuştur.

Çalışanların kariyer engelleri ve algılanan performans ölçeklerinden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu puanlara uygulanan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışanların algılanan kariyer engelleri ile algıladıkları performans düzeyleri arasındaki ilişki

Algılanan Kariyer Engelleri	Algılanan Performans	
	r	p
	,030	,682

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde çalışanların algıladıkları kariyer engelleri ile algıladıkları performans arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışanların algılanan kariyer engelleri ile algıladıkları performans düzeylerinin incelendiği bu çalışmada öncelikle ilgili değişkenlerin cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum tipi, çalışılan kurumdaki pozisyon değişkenleri açısından bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun yanı sıra algılanan kariyer engelleri ile algılanan performans arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde özellikle kariyer engelleri ve buna ek olarak da kariyer engellerinin başka bir değişkenle ilişkisinin incelenmesi konusunda çalışma sayısının azlığı çalışmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında zorluklar ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, algılanan kariyer engelleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre kadın çalışanlar, erkek çalışanlara göre daha fazla kariyer engeline sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde kariyer engelleri konusunda yapılmış en fazla çalışmanın bulunduğu alanın cinsiyetle ilgili alan olduğu karşımıza çıkmaktadır (Tükeltürk ve Perçin, 2008; İnandı ve Tunç, 2012; Özyer ve Orhan, 2012, Doğan ve Bozgeyikli, 2014) Buna göre kadın çalışanların erkek çalışanlara göre daha fazla kariyer engeline sahip olması literatürle uyumlu bir araştırma bulgusudur.

Elde edilen diğer bir bulgu da kadın çalışanların algıladıkları performans düzeylerinin erkek çalışanların algıladıkları performans düzeylerinden daha yüksek olduğudur. Alanyazında, performans değerlendirmelerinde cinsiyetçilik temalı araştırmaların sonuçlarından bazı farklı

görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre performanslarının görece daha yüksek olarak değerlendirildikleri, bazı araştırmalarda bunun tam tersine kadınların performanslarının daha yüksek değerlendirildiği, bazı araştırmalarda ise tarafsız olduğu ifade edilmektedir (Maurer ve Taylor, 1994; Millmore, Biggs ve Morse, 2007; Shore, 1992) Literatürde kişilerin kendi performans algılarının cinsiyete ilişkin değişimi ile ilgili az sayıdaki bilgilere bakıldığında ise, yapılan bir çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri açısından iş performanslarında bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009). Diğer bir çalışma da bu bulguyu destekler nitelikte olup, performansın cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmektedir (Çerçi, 2013). Bu noktada araştırma bulgusu, var olan sınırlı sayıda literatür bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmada cevabı aranan bir diğer soru da çalışanların çalıştıkları sektöre göre performans ve kariyer engeli algılarının farklılaşma durumu. Araştırma sonucuna göre özel sektörde çalışanlar, kamuda çalışanlara göre daha fazla kariyer engeline sahipken, kamuda çalışanların özel sektörde çalışanlara göre algıladıkları performans düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde konu ile ilgili herhangi bir kaynak bulunamadığından araştırma sonuçları karşılaştırılamamasına rağmen, kamu sektöründe çalışanların performans değerlendirme kriterlerindeki farklılıkların bu sonucu ortaya çıkarmış olabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir bulguya göre çalışanların algıladıkları kariyer engelleri düzeyleri çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmaktadır. Üst Düzey Yönetici olduğunu ifade eden çalışanların, kendisinin işçi/memur olduğunu belirtenlerden ve kendisini orta düzey yönetici olarak belirtenlerden daha az kariyer engeli algıladıkları bulunmuştur. Diğer yandan çalışanların algıladıkları performans düzeyleri çalıştıkları kurumdaki pozisyonlarına göre farklılaşmaktadır. Orta Düzey Yönetici olduğunu ifade eden çalışanların, kendisinin işçi/memur olduğunu belirtenlerden ve kendisini üst düzey yönetici olarak belirtenlerden algıladıkları performans düzeyinin daha az olduğu bulunmuştur.

Kadınların çalışma hayatında cinsiyetleri itibarıyla ayrımcılığa uğradıkları ve cinsiyet ayrımcılığının iş yaşamı için bir dezavantaj olduğu artık bilinen bir gerçek. Çoğu Avrupa ülkesinde dahi durum çok farklı

görünmemektedir. Bu durumla baş etmek için ülkeler yasalar çıkarsalar dahi bugün birçok yerde kadın çalışan oranı hala çok düşük seviyelerde seyretmektedir. Çalışma hayatında kadın olmak bir dezavantaj olarak ifade edilirken, araştırma sonuçlarına göre evli olmak, daha az kariyer engeli algısına sebep olmaktadır. Araştırma bulgularına göre çalışanların algıladıkları kariyer engelleri medeni durumlarına göre farklılaşmaktadır ve evli olduğunu ifade eden çalışanların algıladıkları kariyer engellerinin kendisini bekâr olduğunu belirtenlerden ve kendisini boşanmış/dul olarak belirtenlerin kariyer engellerinden daha az olduğu bulunmuştur. Bulguyu tersten okumak gerekirse, boşanmış ve dul çalışanlar ile bekâr çalışanlar evlilere göre daha fazla kariyer engeli algılamaktadırlar. Yapılan araştırma, kariyer engelleri ile çalışanlar üzerine yapılan ve sadece kadın çalışanlar yanında erkek çalışanları da inceleyen önemli bir çalışmadır. Kariyer engelleri ve performansla ilgili alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. PrenticeHall series in social learning theory (Vol. 1).
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 5.Baskı. İstanbul. Beta Yay.
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30(4), 277–294. <http://doi.org/10.1023/B:JOCD.0000025116.17855.ea>
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Çerçi, S. (2013). İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık Ve İş Performansı Üzerine Etkisi: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Osmaniye.
- Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 9/1, ss. 35-46.
- Doğan, H., Bozgeyikli, H. (2014) “İşsizlik sorununa farklı bir bakış açısı:Kariyer Engelleri” II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi Bildiri Kitabı, 26-27 Kasım 2014, Antalya, s:97-105

- İnandı, Y. & Tunç, B. (2012). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 203-222.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. <http://doi.org/10.2307/256874>
- Koç, H., İrfan, Y., Hüseyin, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları İle Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(13-22).
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği Ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <http://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., Mcpartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., ... Chai, C.-M. (2002). Career Choice Barriers, Supports, and Coping Strategies: College Students' Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72. <http://doi.org/10.1006>
- Lent, R. W., Sheu, H.-B., Gloster, C. S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 387-394. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.09.002>
- Maurer, T. J., & Taylor, M. A. (1994). Is Sex by Itself Enough? An Exploration of Gender Bias Issues in Performance Appraisal. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 60(2), 231-251. <http://doi.org/10.1006/obhd.1994.1082>
- McWhirter, E. H., Hackett, G., & Bandalos, D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 166-181. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.166>
- Millmore, M., Biggs, D., & Morse, L. (2007). Gender differences within 360-degree managerial performance appraisals. *Women In Management Review*, 22(7), 536-551. <http://doi.org/10.1108/09649420710825715>

- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özyer, K., Orhan, U. (2012). Cam Tavan Sendromunun Çalışanların Korku Düzeylerine Etkisi Var mıdır? Eğitim Sektörü Üzerinde Bir Uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8). 971-987.
- Pişkin, M. (2012). *Meslek Rehberliği ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya*. 3.Bölüm. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Shore, T. H. (1992) "Subtle Gender Bias in the Assessment of Managerial Potential", *Sex Roles*, C:27 S:9/10, 499-515.
- Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27–52. [http://doi.org/10.1016/S1084-8568\(00\)00011-0](http://doi.org/10.1016/S1084-8568(00)00011-0)
- Sürücü, M. (2011). Mesleki Seçim Hedeflerinin Kariyer Engelleri Ve Sosyal Bilişsel Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Bir Model Sınaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38(1), 92–106. [http://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90020-M](http://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90020-M)
- Swanson, J. L., & Witke, M. B. (1997). Theory Into Practice in Career Assessment for Women: Assessment and Interventions Regarding Perceived Career Barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 443–462. <http://doi.org/10.1177/106907279700500405>
- Tang, M., Fouad, N. a, & Smith, P. L. (1999). Asian Americans' Career Choices: A Path Model to Examine Factors Influencing Their Career Choices. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1), 142–157. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1998.1651>
- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 170, 202-217.
- Tutar, H. & Mehmet A. (2010). Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalat İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt:65, Sayı:2, ss.201-202.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010), "Örgütsel İklimin İşgören Performansı Üzerine Etkisi: Ostim İmalât İşletmeleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* ,65-2, ss.196-208, Ankara

- Tükeltürk, Ş. A, Perçin. N. Ş. (2008). Turizm Sektöründe Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Kariyer Engelleri ve Cam Tavanı Kırmaya Yönelik Stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, C:6, S:2.
- Uygur Akyay, “Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması” *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Meslek Rehberliği ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Yılmaz, A. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu.
- Yüksel Ö. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Amil, O. (2015). Çalışanların algılanan kariyer engelleri ile algılanan performansları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.7-26

Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki ¹

*

Ali Rıza Erdem * - Aylin Yazıcıoğlu**

Öz

Bu çalışmanın amacı; cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini yordama derecesini ortaya koymak; aynı zamanda öğretmen adaylarının problem çözme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Örneklem 924 öğretmen adayı alınmıştır. Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının 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) cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalı değişkenleri öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (2) cinsiyet, anabilim dalı ve öğrenim türü değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. (3) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, 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,

E-Posta: aylinyazicioglu20@hotmail.com

The Relation Between Teacher Candidates' Ability of Solving Problems And Critical Thinking

*

Abstract

The aim of this study is to reveal the impact of sex, type of high school graduate, department, kind of education, class and age on teacher candidates' 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 924 teacher candidates. 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 sex is an important (meaningful) predictor for teacher candidates' ability to solve problems. Kind of education, class, age, type of high school graduate and department is not a meaningful predictor for high school students' ability to solve problems. (2) It is defined that sex, department and kind of education is an important (meaningful) predictor for teacher candidates' level of critical thinking. Class, type of high school graduate and age is not a meaningful predictor for teacher candidates' level of critical thinking. (3) There is a positive and a medium-level relation between teacher candidates' ability of critical thinking and solving problems.

Keywords: Teacher Candidates, Ability Of Solving Problem, Ability Of Critical Thinking, Variation, Relation.

Giriş

Nitelikli öğretmen olmanın özellikleri hızla ilerleyen çağımızda önemini daha da çok göstermektedir. Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği, öğretme ve öğrenmeyle ilgili birçok yeni yönelimlerin baş gösterdiği günümüzde öğretmenlere yüklenen görevler değişmekte, nitelik ve nicelik açısından öğretmenlere kazandırılacak birçok yeni özellikleri getirmektedir. Bunlardan bir tanesi de eleştirel düşünmedir. Bilginin hızla değişmesi, eski ve yeni bilgilerin bir arada kullanılarak hayata aktarılması, öğrenmenin içinde aktif bulunulması, değerlendirme ve bütünleme yetilerinin kazandırılması problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak yetilerden biridir. Öğrencileri geleceğe hazırlayacak olan öğretmen adaylarının / öğretmenlerin problem çözme ve eleştirel düşünmeye yönelik kazandıracakları nitelikler öğrenciler için önem taşımaktadır. Çünkü problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi ilköğretimden yükseköğretime değin bütün eğitim programlarında yerini almıştır.

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde önemli bir amaç olarak görülmektedir. Eğitim programlarında da, beceri öğretimine oldukça önem verilmekte ve özellikle öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bireylerin, yeni bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak tam ve anlamlı bir şekilde, bilgiyi açık, doğru ve eksiksiz öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri için mutlaka problem çözme eleştirel düşünme becerilerini okul sıralarında kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmen adaylarına problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın önemi

Problem çözme becerisi, bireylerin zihinsel süreçlerini kullanarak bilgilerini sorguladığı, anlamlandırdığı ve yapılandırdığı üst düzey beceridir. Bireyin problem çözmesi, derste ya da yaşamdaki soru veya sorunlara yönelik problem çözme becerilerini kullanarak amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasıdır. Heppner'e (1982) göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı

ile eş anlamlıdır. Her probleme uygulanabilecek belli bir çözüm yolu yoktur. Her problem ayrı çözüm yolu gerektirir. Karşılaşılan bu problemlerin çözümünde izlenen dört ortak nokta vardır. Bunlar; 1. Hazırlık aşaması, 2. Kuluçka aşaması, 3. Kavrayış ya da aydınlanma aşaması, 4. Değerlendirme ve düzeltme aşaması, olarak açıklanmaktadır. Problem çözme çocukluktan itibaren öğrenilmekte, okul yıllarında ise problem çözme becerileri geliştirilmektedir. Eleştirel düşünmek ve bu beceriye sahip olmak problem çözme becerisini de beraberinde getirir. Çünkü eleştirel düşünen bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları ve problemleri bilimsel, analitik ve sorgulayıcı biçimde ele alırken, olay ve durumlara eleştirel bakamayan bireyler ise, problemlere çözüm yolu bulamayacakları gibi karşılaştıkları bilgi ve düşünceyi ya doğrudan kabul edecek ya da belirli bir kritere tabi tutmadan reddedecektir (Özsoy, 2005; Genç & Kalafat, 2007; Yağcı, 2008; Gürten, 2010; Yalçın & Tetik & Açıkgöz, 2010; İnel & Evrekli & Türkmen, 2011).

Eleştirel düşünme, okunan bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine alternatif açıklamalar olabileceğini göz önünde bulundurmadır. Okuduğumuz dinlediğimiz ve karşılaştığımız durumlarla ilgili olarak nedenin de nedenini düşünme ve sorgulama biçimidir. Eleştirel düşünme, olgu ve olaylarla ilgili problemlere “neden” sorusunu sorabilmektir, düşünmek yeterli değildir. Bir şeyi eleştirel düşünmek için sorgulamak gerekir. Eleştirel düşünme en geniş manada, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da entelektüel becerilerdir. Eleştirel düşünme eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak görülmemelidir, çünkü eleştirel düşünebilme her bireyin sahip olması gereken etik bir haktır. Sorgulama yeteneğini sadece ders bazında görmeyerek, bir yaşam öğretisi şeklinde öğretilabilir anlatılabilir ve rahatça uygulanabilir bir sistem bazında ele almak gerekir. Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler Faccione (1998) tarafından analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme

olarak sıralanmaktadır (Vural, 2004; Özdemir, 2005; Türnüklü & Yeşilde-
re, 2005; Duman, 2007; Ekinci & Aybek, 2010; Şahinel, 2010).

Problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi eğitim sistemimizde il-
kokuldan üniversiteye değin eğitimin her kademesinde önemle üzerinde
durulan beceriler arasında yer almaktadır. Özellikle de rol model olacak
olan öğretmenin sınıflarında uygulayacakları öğrenme ortamları öğren-
cilere ileride karşılaşacakları olay ve sorunlarla ilgili eleştirel düşünme
ve problem çözme yetilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde önemli
bir faktör olacaktır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor geli-
şimlerinin temellerinin atıldığı ve geliştirildiği okul ortamında öğrencile-
rin öğretmenlerini model aldıkları, örnek olarak gördükleri göz önüne
alınrsa öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme ve
problem çözme becerisini kazanmış ve bu becerileri öğrencilerine ka-
zandırabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri daha da önem kazanmakta-
dır. Böylece öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yetiştirecekleri/
yetiştirdikleri öğrenciler karşılaştıkları bilgiyi sorgulayan, değerlendi-
ren ve keşfeden; gerçek yaşamla ve dersleriyle ilgili olaylara ve durum-
lara yönelik çoklu çözümler üretebilen, araştıran bireyler olacaktır. Öğ-
retmen adaylarının ve öğretmenlerin problem çözme ve eleştirel düşün-
me becerisiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Demirtaş & Dönmez'e
(2008: 195) göre öğretmenlerin problem çözme becerilerini genel olarak
"orta düzeyde" yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır. Ocak & Eğmir'e
(2014: 172) göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin
"yüksek düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Korkmaz'a (2009: 11) göre öğre-
tmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri "orta düzey-
de"dir. Şen'e (2009: 85) göre öğretmen adaylarının "orta düzeyde" eleştirel
düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın Amacı

Öğretmen adaylarının problem çözme ile eleştirel düşünme becerileri
arasındaki ilişkinin araştırılması alana katkı sağlayabilir. Bu bağlamda
bu çalışmanın amacı; cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı,
öğrenim türü, sınıf ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının problem
çözme ve eleştirel düşünme becerilerini yordama derecesini ortaya koy-

mak; aynı zamanda öğretmen adaylarının 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 öğretmen adaylarının 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 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve emek yönünden sıkıntılı olduğun oranlı küme örnekleme yöntemiyle evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Örnekleme 924 öğretmen adayı alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğretim türü, sınıf ve yaş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 613 katılımcının (% 66,3) kız öğrencilerden oluştuğu, 361 katılımcının (% 39,1) genel liseli, 161 katılımcının (% 17,4) sınıf öğretmeni, 527 katılımcının (% 57,0) normal öğretim, 312 katılımcının (% 33,8) 3. sınıf ve 259 katılımcının (% 28,0) 20 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğretim türü, sınıf ve yaş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	613	66,3
	Erkek	311	33,7
Mezun olunan lise türü	Genel lise	361	39,1
	Fen lisesi	21	2,3
	Anadolu lisesi	281	30,4
	Anadolu öğretmen lisesi	82	8,9
	Meslek lisesi	107	11,6
	Diğer	72	7,8
Anabilim dalı	Sınıf öğretmenliği	161	17,4
	Sosyal bilgiler öğretmenliği	126	13,6
	Fen bilgisi öğretmenliği	118	12,8
	Okul öncesi öğretmenliği	84	9,1
	İlköğretim matematik öğretmenliği	91	9,8
	PDR	54	5,8
	Müzik öğretmenliği	59	6,4
	Resim-iş öğretmenliği	61	6,6
	İngilizce öğretmenliği	36	3,9
	Türkçe öğretmenliği	53	5,7
	BÖTE	81	8,8
Öğretim türü	Normal öğretim	527	57,0
	İkinci öğretim	397	43,0
Sınıf	1.sınıf	169	18,3
	2.sınıf	293	31,7
	3. sınıf	312	33,8
	4. sınıf	150	16,2
Yaş	17	4	0,4
	18	93	10,1
	19	137	14,8
	20	259	28,0
	21	220	23,8
	22	125	13,5
	23	42	4,5
	24	19	2,1
	25	12	1,3
	26	3	0,3
	27	3	0,3
	28	3	0,3
	29	4	0,4

Veri toplama aracı ve güvenirliği

Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının 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 seçenekle 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, 0.82 olarak bulunmuştur.

Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “*Eleştirel Düşünme Eğilimleri*” ölçeği 30 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Her bir madde beş seçenekle 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 Çözümlemesi

Bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli

Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir [*“Problem Çözme Envanteri”* ölçeği $K-S_{(z)} = 1.494$; $p: 0.023$], [*“Eleştirel Düşünme Eğilimleri”* ölçeği $K-S_{(z)} = 3,319$; $p: 0.000$]. Elde edilen verileri çözümlemede çoklu regresyon hesaplama ve Spearman korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2 gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin problem çözme becerilerini yordamadaki önemlilik değerleri (Çoklu regresyon analizi)

Değişkenler	B	SH _B	β	t	P
Sabit	3,634	0,207		17,536	0,000
Cinsiyet	0,094	0,034	0,095	2,784	0,005
Mezun olunan lise türü	0,004	0,010	0,013	0,377	0,706
Anabilim dalı	0,001	0,005	0,004	0,108	0,914
Öğrenim türü	0,042	0,032	0,045	1,312	0,190
Sınıf	-0,020	0,020	-0,042	-1,008	0,314
Yaş	-0,007	0,012	-0,026	-0,608	0,544
R=0. 110	R ² =0. 012,	F = 1,859,	p=0.000		

*p<0.05

Tablo 2’de cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler birlikte, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1’ini açıklamaktadır [R=0. 110; R²=0.012 ve p<0.05]. Yordayıcı değişkenlerin öğretmen adaylarının problem becerileri üzerindeki göreceli önem sırası; cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sadece cinsi-

yet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu görölmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalı değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir.

Cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3 gösterilmiştir.

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

Değişkenler	B	SH _B	β	t	P
Sabit	2,948	0,142		20,713	0,000
Cinsiyet	0,100	0,023	0,145	4,327	0,000
Mezun olunan lise türü	-0,003	0,007	-0,017	-0,494	0,621
Anabilim dalı	0,008	0,003	0,083	2,407	0,016
Öğrenim türü	0,047	0,022	0,072	2,152	0,032
Sınıf	0,008	0,014	0,022	0,549	0,583
Yaş	0,002	0,008	0,012	0,279	0,780
R= 0. 192	R ² =0. 037,	F = 5,878,	p=0.000		

*p<0.05

Tablo 2’de cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. Bu değişkenler birlikte, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 3’ünü açıklamaktadır [R=0. 192; R²=0.037 ve p<0.05]. Yordayıcı değişkenlerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme üzerindeki görelî önem sırası; cinsiyet, anabilim dalı, öğrenim türü, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise cinsiyet, anabilim dalı ve öğrenim türü değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı ol-

duğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak için Spearman korelasyon hesaplama yöntemi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

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

		Problem çözme becerisi	Eleştirel düşünme becerisi
Problem çözme becerisi	Pearson Correlation	0,510**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,000	.
	N	924	924
Eleştirel düşünme becerisi	Pearson Correlation	1,000	0,510**
	Sig. (2-tailed)	.	0,000
	N	924	924

**p<0.05

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: (1) cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalı değişkenleri öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Kasımoğlu'na (2013: V) "Öğretmen adaylarında eleştirel düşün-

me, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi” çalışmasında problem çözme becerisinin yaş, sınıf, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. (2) cinsiyet, anabilim dalı ve öğrenim türü değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli (anamlı) bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Kasınoğlu (2013: V) “Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi” çalışmasında eleştirel düşünme becerisinin yaş, sınıf, mezun olunan okul türü ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. (3) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ekinci & Aybek (2010: 824) “Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilim arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Bu araştırma sonuçlarına göre şunlar önerilebilir: (1) Araştırmanın bulgularına göre öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalı değişkenleri öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Öğrenim türü, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve anabilim dalı değişkenlerinin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (2) Araştırmanın bulgularına göre sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde yordayıcı değildir. Sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (3) Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini artırmak için pozitif ve orta düzeydeki anlamlı ilişkiden yararlanarak hizmet öncesi eğitimdeki etkinlikler yeniden gözden geçirilebilir (4) Benzer bir çalışma, diğer eğitim fakültelerinde 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
- Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008) Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 177-198
- Duman, B. (2007). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar, (Editör: Gürbüz Ocak), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* ss:267-385, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010) Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2007) Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 10-22
- Gürten, E. (2010). Problem çözme. (Editör: Özcan Demirel), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* ss:81-91, 4. Baskı, PegemA Akademi, Ankara.
- İnel, D. & Evrekli, E. & Türkmen, L. (2011) Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 167-178
- 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
- Korkmaz, Ö. (2009) Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 1-13
- Ocak, G. & Eğmir, E. (2014) Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 27-45

- Özdemir, S. M. (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316
- Özsoy, G. (2005) Problem çözme becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişki, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 179-190
- 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. (2010). *Eleştirel düşünme*, (Editör: Özcan Demirel), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* ss:123-136, 4. Baskı, PegemA Akademi, Ankara.
- Şen, Ü. (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 1 (2), 69-89
- Türnüklü, A. & Yeşildere, S. (2005) Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107-123
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*, 3. Baskı, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- Yağcı, R. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yalçın, B. & Tetik, S. & Açıkgöz, A. (2010) Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 19-27.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdem, A. R. & Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.27-41

Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı¹

*

Ahsen Çınar* - Hasan Bozgeyikli**

Öz

Okul yöneticilerinin devamlı kendini yenileyen bir çevrede, sürekli öğrenme ve gelişmeye odaklanan, işbirliği ve paylaşıma dayalı etkili örgüt yönetimini gerçekleştirebilmeleri için liderlik bilgi ve becerisine gereksinimleri vardır. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin paylaşılan liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik görüşleri belirlemektir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmada Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim kurumunda çalışan yönetici ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada beş alt probleme yanıt aranmıştır. Birinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının cinsiyete göre farklılaşma durumu, ikinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların görev durumuna göre farklılaşma durumu, üçüncü problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların eğitim durumuna göre farklılaşma durumu, dördüncü alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların kıdem yılına göre farklılaşma durumu ve beşinci alt problemde paylaşılan liderlik algısının katılımcıların yaşına göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Okul Yöneticiliği, Liderlik, Paylaşılan Liderlik

¹ Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalında Mart-2015'te tamamlanan "Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı: Gerçek mi? Olabilir mi? Hayal mi? yüksek lisans tezinden özetlenmiştir.

*Öğretmen, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gaziantep, E-posta: ahsengunor@gmail.com

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

The Perceptions of Distributed Leadership in The Secondary School Institutions

*

Abstract

School principals need leadership skills and knowledge to realize effective organizational management based on collaboration and information sharing and focused on continuous learning and development in a different, variable and challengeable environment. The aim of this study was to investigate the secondary school principals' and teachers' perceptions about the principals' practice for the distributed leadership in Turkey. The study is general survey model because the quantitative data collecting from the participants were used. The population of the study is teachers and principals in the secondary schools in the center districts of Gaziantep. "Distributed Leadership Scale" was carried out the teachers and principals in the secondary school institution in the center districts of Gaziantep in the study. It was searched an answer for five sub-problems. So it was investigated if the differences according to age, seniority, educational background, statue at school and gender of the participants on the perceptions of distributed leadership become or not in the study.

Keywords: Education, Educational Administration, School Administration, Leadership, Distributed leadership; Management

Giriş

Eğitim; bir ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini doğrudan etkileyen ülkenin geleceğini belirleyen, insanların geleneklerini ve çağdaş değerlerini uyum içinde kaynaştıran, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin üzerinde büyük bir duyarlılıkla durdukları, çok önemli bir süreçtir (Acar, 2002). Değişimin hızla yaşandığı 21. yüzyılda eğitim sisteminin yapı ve davranış boyutlarının bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu durum eğitim kurumlarının değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan “eğitim” işlevini her toplumda “okul” adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988, s.3). Böylece, eğitim sisteminin etkili olması açısından okul örgütü ve yönetimi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi de, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 1994, s.6). Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı değişkeni konumundadır. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, orta kademede bunları yorumlayan eğitim yöneticileridir. Ancak, bütün bunların uygulanmasını gerçekleştirip, sistemin geri beslemesini sağlayanlar ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalın, 1994, s. 3-4).

Eğitim sisteminin en önemli değişkenlerinden olan yönetici: kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini yetiştirmede en etkin rolü üstlenecektir.

Geleceğin eğitim liderinin değişimin pasif uygulayıcısı olmaktan kurtulup aktif katılımcılığa geçmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin etkili ve yeterli olarak varlığını devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi başlı başına bir yönetim sorunudur. Bu bakımdan geleceğin yöneticileri etkili lider yönetici davranışlarına sahip olmak zorundadır. Başka bir ifade ile eğitim sisteminin ve okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesi ve yüksek düzeyde etkililiği sağlayabilmesini bir liderlik sorunu olarak görmek mümkündür (Çelik, 2000, s. 227).

Birbirine yakın olan yönetim ve liderlik kavramları, yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir. Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 1994, s.14). Krug’a göre genel anlamda liderlik ise, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük olarak sosyal bir örgüt içinde yer alan insanları eyleme geçirme süreci olarak tanımlanabilir (Akt. Şişman, 1997, s.2).

Yönetim ve liderlik arasındaki farklılığı Casse şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde akılcılık, kurallar, prosedürler, kontrol vb. değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta, esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Akt. Şişman, 1997, s.2). Liderlikle ilgili tanım ve açıklamalarda da görüldüğü gibi liderlik kavramı birçok değişkenden etkilenmekte ve biçimlenmektedir. Liderliğin oluşmasında başlıca değişkenlerin ya da liderlik sürecinin değişkenlerini birçok yazar aynı ya da benzer ifadeler kullanarak açıklamaktadır.

21. Yüzyılda okul çevrelerinde ekonomik, politik ve sosyal değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler okulların yönetim yapısını da etkilemiş ve etkilemektedir. Bu gelişmelerin sonucunda klasik yönetim anlayışı ile yönetilen okullar bu değişme ve gelişmelere ayak uyduramaz hale gelmişlerdir. Günümüz okul çevreleri ve yapıları eskiye göre birçok bakımdan değişiklik gösterdiği için okulları sadece bürokratik işlemlerle uğraşan, astlarının görevlerini yapıp yapmadığını kontrol eden, her şeyi bildiğini düşünen, iletişim kurmayan müdürlük anlayışıyla yönetmek artık mümkün değildir. Bugünün yöneticileri liderlik yeterliklerine sahip olmak zorundadırlar. (Aksoy, 2006)

Yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Atlıoğlu ve Şahin, 2002, s.16).

- Yönetici idare eder; lider yenilik yapar,
- Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir,
- Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir,
- Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır,
- Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder,

- Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür,
- Yönetici “nasıl ve ne zaman”; lider ise “ne, niçin” sorularını sorar,
- Yönetici, kâr-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar,
- Yönetici taklit eder; lider meydana getirir,
- Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur,
- Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir,
- Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar,
- Yönetici gücünü mevzuattan alır, yetkilidir; lider, gücü kendisindendir, etkilidir,
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir,
- Yönetici, yetkileri kendinde toplar; lider, yetkileri astlarına dağıtır,

Yönetici koltuğunu sağlama almak için, astların kendilerini geliştirmesini engeller; lider, astların kendilerini geliştirmesini teşvik eder, bildiklerini astlarına öğretir (Erdoğan, 2000, s.42).

Yönetici ile lider arasındaki önemli farklardan biri de yetki devri yapabilmesidir. Lider, yetkileri kendi elinde tutmak yerine aslarına dağıtarak işleyişi daha verimli kılar.

Yetki devri; üzerinde karar verilen bir işin başarılmaması amacı ile hem güç hem de sorumluluğu paylaşmaktır. Bir başka tanımıyla yetki devri; istenilen sonuçları elde etmek için gerekli enerji ve becerilerin kullanılabildiği ve yararlanılabildiği ortamlar yaratma kapasitesidir. Maerof’a göre öğretmen yetkilendirmesi, öğretmenlere daha büyük statüler sağlanmasını ve onların bilgilerini artırmayı içerir (Celep,2004, s.154).

Bir örgütün verimliliğini artırmanın en önemli yollarından biri yetki devridir. Yetki devrinin gerçekleştirilmesi sonucunda örgüt merkeziyetçi yapıdan sıyrılır. Yetki devri, hızlı karar alma mekanizması oluşturmaları nedeniyle örgüt dinamiklerini önemli derecede artırır artırmaktadır. Buna karşın yöneticilerin yeni kavram ve tekniklere karşı olan ilgisizliği yetki devrinin önündeki en önemli engeldir (Bursalıoğlu,2002, s.191-192).

Açıkalın(1998)’a göre, okulunu başarıya ulaştıracak çağdaş bir okul yöneticisi;

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmıştır,
- Etkili iletişim becerisine sahiptir,

- Liderlik özellikleri taşır,
- Ana dilini doğru ve güzel kullanabilir,
- Felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüştür,
- Yabancı dil bilir,
- İletişim teknolojisine hakimdir,
- Bilgiyi yönetebilir,
- Beden ve ruh yönünden sağlıklıdır,
- Eğitime inanır.

Eğitim yöneticilerinde aranan niteliklerden, alanda yeterlik yanında öğretimsel, katılımcı, yetkilendirici, vizyoner ve yeniliklere açık liderlik yaklaşımlarının da arandığı ölçütler geliştirilmelidir. (Aytaç, 1999, s. 219)

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin örgüt amaçlarını en verimli şekilde gerçekleştirebilmek, yöneticilikten ziyade sürekli gelişen ve değişen şartlara uyum sağlayabilmek için paylaşımcı bir liderlik anlayışına sahip olmaları günümüzde kaçınılmaz hale gelmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışlarına ilişkin algının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye’de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle bu çalışmanın ortaöğretimde paylaşılan liderlik kavramının gündeme gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Paylaşılan liderlik davranışlarının, dönüşüm ve yeniden yapılanma süreçlerinde göz önünde bulundurulması işlevsel görünmektedir. Bu konunun irdelenmesinin okul yönetimi ve liderlik konusunda farklı yaklaşımlar sunacağı ve bu konuyu daha anlaşılır kılacağı umulmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okullardaki liderlik kapasitesinin düzeyinin belirlenip okullarda liderlik kapasitesiyle ilişkili etmenlerin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada, liderlik kapasitesi kavramının teorik temelleri ortaya konmuş ve liderlik kavramına yönelik yeni ve farklı anlayışlar tartışma konusu edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların aynı zamanda uygulayıcıları, okullarda akademik başarının artırılması, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar hakkında bilgilendirmesi beklenmektedir. Sonuç olarak günümüzde okul yöneticilerinin de gündün güne karmaşılaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, tek başlarına tüm liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri güçtür. Bu nedenle

okulda, liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi önerilmektedir (Beycioğlu, 2010).

Bu araştırma çerçevesinde, okulların liderlik kapasitesinin incelenmesine yönelik araştırma yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı'nın incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek maksadıyla aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı cinsiyete göre farklılaşma göstermekte midir?
2. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı görev durumuna göre farklılaşma göstermekte midir?
3. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı eğitim düzeyine göre farklılaşma göstermekte midir?
4. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı kıdeme göre farklılaşma göstermekte midir?
5. Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı yaş değişkenine göre farklılaşma göstermekte midir?

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, 2000). Bu çalışmada tarama yöntemi doğrultusunda Taramalarda yerli ve yabancı literatür gözden geçirilmiştir. Araştırmaya kaynak teşkil eden yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği sonuçlarına göre çıkacak durum tespitine yöneliktir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Gaziantep il merkezindeki 7 ortaöğretim kurumunun müdürleri, müdür yardımcıları ile bu okullarda görevli

toplam 258 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma Gaziantep il merkezinde Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının cinsiyet, görev, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde Toplam 258 katılımcıdan 126’sının (% 48,8) kadınlardan oluştuğu, 132 katılımcının (% 51,2) Erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 39’u (%15,1) yönetici olarak görev yaparken 219’u (%84,9) öğretmen olarak görev yapmaktadır. Katılımcılardan 220’si (%85,3) lisans mezunu iken 38’i (%14,7) lisansüstü eğitim yapmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet, mezun olunan lise türü, anabilim dalı, öğretim türü, sınıf ve yaş değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	132	51,2
	Kadın	126	48,8
Görev	Yönetici	39	15,1
	Öğretmen	219	84,9
Eğitim Düzeyi	Lisans	220	85,3
	Lisansüstü	38	14,7
Kıdem	1 Yıldan az	37	14,3
	1-5 Yıl	32	12,4
	6-10 Yıl	35	13,6
	11-15 Yıl	66	25,6
	16 Yıl ve üstü	88	34,1

Veri toplama aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi, kıdem ve idari görevi olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanan kapalı uçlu soruların olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği: Ortaöğretim kurumları öğretmen ve yöneticilerinin paylaşılan liderlik algılarını ölçmek için Wood (2005) tarafından geliştirilen ve Bostancı (2012) tarafından Türkçe uyarlaması” yapılmış olan “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği, “görevlerin ortak tamamlanması” (9 madde), “karşılıklı beceri geliştirme” (2 madde), “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” (4 madde), “duygusal destek” (3 madde) olmak üzere dört boyuttan, toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle doğru değil (1), genellikle doğru değil (2), genellikle doğru (3) ve kesinlikle doğru (4) olmak üzere 4’lü Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçeğin geçerliliği için Michael Shane Wood (2005) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin madde faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları boyutlara göre; “görevlerin ortak tamamlanması” boyutu madde faktör yük aralığı .84-.35 ve $\alpha = .87$, “karşılıklı beceri geliştirme” boyutu madde faktör yük aralığı .82-.65 ve $\alpha = .75$, “çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” boyutu madde faktör yük aralığı .92-.30 ve $\alpha = .71$, son boyut olan “duygusal destek” boyutunda da madde faktör yük aralığı .76-.40 ve $\alpha = .74$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde temel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma) tekniklerin yanı sıra çeşitli istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısının kıdem ve yaş niteliklerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05’lik anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Erkek	132	25,66	5,05	3,259*	.001
	Kadın	126	23,58	5,205		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Erkek	132	5,54	1,185	,993	.322
	Kadın	126	5,69	1,285		
Çalışanlar arası Merkezi Olmayan Etkileşim	Erkek	132	10,78	1,85	1,652	.101
	Kadın	126	10,38	2,03		
Duygusal Destek	Erkek	132	8,81	1,39	,031	.976
	Kadın	126	8,82	2,12		

* p<,05

Tablo 2 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının cinsiyet değişkenine göre karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının 25,66 kadın öğretmenlerin ortalamasının ise 23,58 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3,259$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması değişkeni kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin görev türü değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin görev türü değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Görevi	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Yönetici	39	25,58	5,15	1,230	.220
	Öğretmen	219	24,47	5,22		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Yönetici	39	5,69	1,21	,438	.662
	Öğretmen	219	5,59	1,23		
Çalışanlar arası Merkezi Olmayan Etkileşim	Yönetici	39	11,23	2,40	2,265*	.024
	Öğretmen	219	10,47	1,84		
Duygusal Destek	Yönetici	39	9,25	1,43	2,006*	.046
	Öğretmen	219	8,73	1,83		

* p<,05

Tablo 3 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının görev türü değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda yöneticilerin ortalamasının 11,23 öğretmenlerin ortalamasının ise 10,47 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,265$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Duygusal destek alt boyutunda yöneticilerin ortalamasının 9,25 öğretmenlerin ortalamasının ise 8,73 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,006$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre yöneticilerin duygusal destek düzeyleri öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma	t	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Lisans	220	24,49	5,16	1,130	.260
	Lisansüstü	38	25,52	5,53		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Lisans	220	5,57	1,24	1,101	.272
	Lisansüstü	38	5,81	1,18		
Çalışanlar arası Merkezi Olmayan Etkileşim	Lisans	220	10,56	1,86	,519	.604
	Lisansüstü	38	10,74	2,41		
Duygusal Destek	Lisans	220	8,81	1,73	,105	.916
	Lisansüstü	38	8,85	2,05		

Tablo 4 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısının eğitim düzeyi değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 25,32 ortalama ile 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu, bunları sırasıyla 24,68 ile 6-10 yıl, 24,62 ile 11-15 yıl , 24,60 ile 16 yıl üstü ve 23,96 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,87 ortalama ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 5,83 ile 1 yıldan az , 5,43 ile 1-5 yıl, 5,41 ile 11-15 yıl ve 5,25 ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 10,75 ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 10,65 ile 6-10 yıl, 10,57 ile 11-15 yıl, 10,43 ile 1 yıldan az ve 10,25 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü Anova testi sonuçları

Paylaşılan LiderlikAlgısı	Kıdem	N	X	Std. Sapma	F	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1 Yıldan az	37	25,32	5,56	,290	,884
	1-5 Yıl	32	23,96	4,75		
	6-10 Yıl	35	24,68	6,14		
	11-15 Yıl	66	24,62	4,35		
	16 Yıl ve üstü	88	24,60	5,50		
	Toplam	258	24,64	5,22		
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1 Yıldan az	37	5,83	1,34	2,710*	,031
	1-5 Yıl	32	5,43	1,13		
	6-10 Yıl	35	5,25	1,42		
	11-15 Yıl	66	5,41	1,27		
	16 Yıl ve üstü	88	5,87	1,04		
	Toplam	258	5,61	1,23		
Çalışanlar arası Merkezi Olmayan Etkileşim	1 Yıldan az	37	10,43	2,57	,460	,765
	1-5 Yıl	32	10,25	1,90		
	6-10 Yıl	35	10,65	2,09		
	11-15 Yıl	66	10,57	1,51		
	16 Yıl ve üstü	88	10,75	1,90		
	Toplam	258	10,58	1,94		
Duygusal Destek	1 Yıldan az	37	8,54	2,59	3,022*	,018
	1-5 Yıl	32	8,50	2,31		
	6-10 Yıl	35	8,54	1,61		
	11-15 Yıl	66	8,56	1,37		
	16 Yıl ve üstü	88	9,34	1,34		
	Toplam	258	8,81	1,78		

* p<,05

Duygusal destek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,34 ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, bunları sırasıyla 8,56 ile 11-15 yıl, 8,54 ile 6-10 yıl ve 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ve ez düşük puan ortalaması 8,50 ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F testi değerleri incelendiğinde paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında

kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda hesaplanan F değeri($F=2,71$, $p<.05$) ve duygusal destek alt boyutunda hesaplanan F değeri($F=3,022$, $p<.018$) ilgili boyutlarda ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Karşılıklı beceri geliştirme alt boyutunda ve duygusal destek alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, bununla birlikte 6-10 yıl ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmeleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre karşılıklı beceri geliştirmeleri anlamlı düzeyde düşüktür.

Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin duygusal destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az ,1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü öğretmenlerle arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 9.2'de görülmektedir. Bu bulguya göre 1 yıldan az,1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal destek düzeyi 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşüktür.

Tablo 6 Katılımcıların paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1 Yıldan az	1-5 Yıl	,40034	,174
		6-10 Yıl	,58069*	,044
		11-15 Yıl	,42875	,088
		16 Yıl ve üstü	-,03716	,876
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,18036	,545
		11-15 Yıl	,02841	,914
		16 Yıl ve üstü	-,43750	,083
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	-,15195	,551
		16 Yıl ve üstü	-,61786*	,012
	11-15 Yıl	16 Yıl ve üstü	-,46591*	,020
Duygusal Destek	1 Yıldan az	1-5 Yıl	,04054	,924
		6-10 Yıl	-,00232	,996
		11-15 Yıl	-,02007	,956
		16 Yıl ve üstü	-,80037*	,021
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,04286	,920
		11-15 Yıl	-,06061	,873
		16 Yıl ve üstü	-,84091*	,021
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	-,01775	,961
		16 Yıl ve üstü	-,79805*	,024
	11-15 Yıl	16 Yıl ve üstü	-,78030*	,007

* p<,05

Tartışma

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılıklı beceri geliş-

tirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu ile Hallinger(1983) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde liderlik algısı ile cinsiyet farkının incelendiği bir diğer araştırma da Hallinger ve Murphy(1985) tarafından on ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelendiği araştırmadır. Bu araştırma verilerine göre ilkokullarda cinsiyet değişkeni açısından kadın müdürlerin öğretim liderliği davranışı gösterme düzeyleri erkeklere oranla kısmen daha yüksek bulunmuştur. İki araştırma bulgusuna göre oluşan bu farklılığın farklı kademelerdeki eğitim kurumlarından ve farklı kültürel yapıya sahip araştırma guruplarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının görev türü değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutu bulgularına göre yöneticilerin çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu ile Wildly ve Dimmock(1993) tarafından yapılan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Wildly ve Dimmock müdürlerin tüm görevlerde diğer işgörenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Duygusal destek alt boyutunda da yöneticilerin duygusal destek düzeyleri öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlara benzer bulgular Gümüşeli(1996) tarafından da ortaya konmuştur. Gümüşeli yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerini müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu veriler ışığında görev türüne göre yöneticilerin paylaşılan liderlik algısını içselleştirmiş oldukları düşünülebilir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısının eğitim düzeyi değişkenine göre görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı

görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar Hallinger ve Murphy(1985)'in araştırma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Buna göre katılımcıların eğitim düzeylerine göre paylaşımcı liderlik algılarında fark yaratmadığı düşünülebilir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı faktörlerinden görevlerin birlikte tamamlanması alt boyutu ve çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin karşılıklı beceri geliştirme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmeleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirmelerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu veriye göre görevde yeni olan katılımcılar arasında karşılıklı beceri geliştirmenin daha yüksek olmasında meslekte yeni olanlara karşı olumlu tutumun etkisi olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre karşılıklı beceri geliştirmeleri anlamlı düzeyde düşüktür. Aksoy(2006)'un yaptığı araştırma bulgularına göre kıdem açısından öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Katılımcıların kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algısı düzeylerinin duygusal destek alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 yıldan az,1-5 yıl,6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal destek düzeyi 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı ölçüde düşüktür. Bu verilere göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin meslekte paylaşımcı liderlik algılarının yüksek olmasında meslekte uzun tecrübe sahibi olmaları ve kurulan bağlarının da uzun yıllara dayanması düşünülebilir. Şişman(1997)'nin yaptığı araştırma bulguları da bu verileri destekler niteliktedir.

Kaynaklar

- Acar, H. (2002). "Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?", 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191, Ankara.
- Açıkalın, A. (1994). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara : Pegem Akademi,
- Açıkalın, A.(1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Açıkalın, A.(1998). *İnsan Kaynağının Geliştirilmesi*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Aksoy E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Atlıoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002). Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz, 155, 16-22.
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim*, (141).
- Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111).
- Aytaç, T. (2002). Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar-Kurum İmajı. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi*, 3 (31).
- Beycioğlu, K. (2010). Kitap inceleme (Improving schools through teacher leadership). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Educational Administration-Theory and Practice*, 16(2).
- Bostancı, A.B. (2012). "Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması", *International Journal of Human Sciences*, Volume:9, Issue:2
- Burnett, I.E. ve Pankake A.M. (2002). *The Effective Elementary School Principal Theoretical Bases*. (akt. Mehmet Şişman 2002)
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 12. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z.(1994), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Çetinkanat, A.C. (1988). “Örgütsel İklim ve İş Doyumu”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği, *Verimlilik Dergisi*, S:4
- Hallinger, P.(1983). *Assessing the instructional management behavior of principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Hallinger, P. ve Murphy J. (1985). *Developing Strategic Thinking of Instructional Leadership*. (akt. Mehmet Şişman)
- Karasar N.(2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 10.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıt. Ltd.
- Karasar N.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıt. Ltd.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim Liderliği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wildly, H. ve Dimmock C.(1993). “Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia.” *Journal of Educational Administration*. 31,(2)
- Wood, M. S. (2005). Determinants of shared leadership in management teams. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 64-85.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çınar, A. & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Paylaşılan Liderlik Algısı, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.42-60

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ve Stresle Başaçıkma Stratejilerinin İncelenmesi

*

İhsan Düşmez* - Levent Yayıcı**

Öz

İlişkisel tarama modeli göre yapılan bu çalışmanın amacı Giresun Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri ve kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerini incelemektir. Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Özbay ve Şahin (1997) tarafından geliştirilen Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri ve Bacanlı ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Çalışmada istatistiksel analiz olarak, frekans dağılımı, bağımsız gruplar için t testi, Anova ve Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma becerileri bakımından bazı boyutlarda öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyi ve algıladıkları ana baba tutumlarına göre farklılaştığını ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin birtakım kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma biçimleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Stresle başa çıkma, sıfatlara dayalı kişilik, rehberlik ve psikolojik danışma

* Öğr.Gör., Giresun Üniversitesi, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksek Okulu,

E-Posta: ihsan.dusmez@giresun.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-Posta: levent.yayci@giresun.edu.tr

A study of the personality traits of the psychological counseling and guidance students and their stress management strategies

*

Abstract

The purpose of this study conducted based on relational screening model is to study the personality traits of the Giresun University Psychological Counseling and Guidance students and the stress management strategies they use. As data collection tools of this study, we have used the Personal Information Form developed by the researchers, the Stress Management Attitudes Inventory developed by Özbay and Şahin (1997) and the Character Based Personality Test developed by Bacanlı et. al (2009). For statistical analysis, we have employed frequency distribution, t test for independent groups, Anova and Correlation analyses. Findings of the study suggest that the students differ from each other in terms of their personality traits and stress management skills in some dimensions based on gender, class level and the perceived parental attitudes and that there is a relationship between some of the personality traits of the psychological counseling and guidance students and the manner in which they cope with stress. The findings have been interpreted within the framework of the literature.

Keywords: *Stress management, character based personality, psychological counseling and guidance*

Giriş

Kültürel ve teknolojik değişimlere paralel olarak ortaya çıkan sosyal değişim ve beklentilerin insan üzerinde yoğun ya da hafif şiddette, uzun ya da kısa süreli zorlanmalara neden olduğu görülmektedir. Bu zorlanmalar insanı stresli bir yaşam temposuna ya da en azından yaşamı stresli algılamasına neden olmaktadır. Stresli bir yaşam ya da yaşamın stresli algılanmasına neden olabilecek birçok önemli yaşam olayı bulunmaktadır. Doğum, ölüm, işe başlama, iş kaybı, bir yakının kaybı, önemli hastalıklar, kaza, boşanma ve doğal felaketler gibi kontrol edilemeyen durumlar önemli stres kaynaklarından bazılarıdır. Stres, bireylerin bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi, zorlanması ve amaçlarını gerçekleştirme girişimlerinde uyumsuzluk ya da engellerle karşılaşmaları durumunda yaşadıkları bir olgudur (Balcı, 2000; Aytaç, 2009; Baltaş ve Baltaş, 2012).

Stres, bireyin dengesini bozabilmekte ve başa çıkma yeteneğini zorlayabilmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Stres yaratan duruma tepkide ve stres sonucunda ortaya çıkan durumla başa çıkmada bireysel farklılıkların yer aldığı görülmektedir. Stres yaratan durumlar, birey üzerinde neşeden, anksiyete, öfke, düş kırıklığı ve depresyona kadar değişen birçok duygusal tepkilere yol açabilir. Stres verici durum devam ederse, duygular, başa çıkma çabalarının başarılı olup olmamasına bağlı olarak bu tepkiler arasında gidip gelebilir. Birey stres verici durumdan dolayı ne kadar çok endişe, öfke ya da depresyon içinde olursa bilişsel boyutta da bozukluk yaşama olasılığı artar. Çünkü stres altında kişi, yoğunlaşmada ve düşüncelerini mantıksal biçimde örgütlemekte zorluk çekmektedir.

Yaşamın içerisinde stres durumunun tamamen ortadan kaldırılması mümkün olamayacağından insanların stresli durumlarla nasıl başa çıktıkları önemlidir (Özbay, Ayas ve Çepni, 1994). Bu nedenle stresin birey üzerindeki etkilerini yordayan ve doğrudan ilişkili olduğu başa çıkma tarzları önem arz etmekte, bireyin kullandığı başa çıkma tarzlarına ilişkin zihinsel modellerin farklılığına bağlı olarak etkilenme düzeyi de değişiklik gösterebilmektedir (Özbay, 1996).

Başaçıkma kavramı, Lazarus ve Folkman (1984) tarafından stresli durumların içsel ve dışsal gerekliliklerinin üstesinden gelebilmek için kişinin bilişsel ve davranışsal çabaları olarak tanımlanmaktadır.

Başaçıkma çabaları “problem odaklı” ve duygu odaklı” olmak üzere iki grup altında ele alınmaktadır. Folkman ve Lazarus problem odaklı başaçıkmanın genel olarak stres kaynağının durumunun değiştirilebilir olarak değerlendirdiği durumlarda, duygu odaklı başaçıkmanın ise stres kaynağının durumunun değişmez olarak değerlendirilmesi halinde daha sık kullanıldığını belirtmişlerdir (Burgess ve Haaga, 1998). Problem odaklı başaçıkma, aktif bir strateji olup, kişinin stres verici durumu kontrol etmeye karar vermesine, problem durumu hakkında bilgi toplamasına ve harekete geçmesine imkân sağlar. Duygusal odaklı başaçıkma ise, stres verici durumla direkt yüz yüze gelmekten kaçınma mekanizmasıyla, stresli duyguları düzenlemeye ilişkin pasif çabalardan oluşur (Altmaier, 1995; Stone ve Neale, 1984).

Bireyin stres verici bir durumla başaçıkma sürecinde, kişilik özelliklerinin belirleyici bir faktör olarak etkili olduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır (Aydın ve İmamoğlu, 2001). Bu da, başaçıkma stratejileri ile belli kişilik özellikleri arasındaki özelliklerle, kendine güven, öz-yeterlik ve kontrol gibi belirgin ilişkilerin varlığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle durumlar üstü kişiye özgü başaçıkma tarzlarının varlığı, bir anlamda kişilik uzantısı olarak veya kişilikle doğrudan ilişkili bir boyutta ele alınmalıdır.

Kişilik, bir bireyi diğerinden ayıran, zihinsel, duygusal ve davranışsal özelliklerin tamamıdır (Ordun, 2004; Yelboğa, 2006). Kişiliğin oluşumunda başta kalıtım olmak üzere, sosyal çevre, aile, coğrafi ve fiziksel şartlar gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Görüldüğü üzere kişilik, bireyi diğer bireylerden farklılaştıran özellikler bütünü olarak insanın bütün yaşantısına etki etmektedir. Bu nedenle, bireylerin aynı olaylar karşısında farklı algılamalar veya çözümler geliştirmesinin temel sebeplerinden birisinin de sahip olduğu kişilik özellikleri olduğu söylenebilir (Erkuş ve Tabak, 2009).

Kişiliğin ne olduğunu açıklamak için geliştirilen kuramlar arasında en çok bilinenler psikoanalitik kuramlar, sosyo-psikolojik kuramlar ve özellik (trait) kuramlarıdır (Tuncer ve ark, 1992).

Bireyin davranışlarının nedenlerini açıklamaya yönelik kuramcılarının birçoğu davranışı hem kişisel hem de durumsal faktörlerle açıklamaktan yanadırlar (Chaplin, John ve Goldberg, 1988). Kişisel faktörler, bireylere özgü birtakım ayırt edici özellikler atfederken durumsal faktörler, daha çok çevresel etkenlerin önemine vurgu yapmaktadır. Kişiliği açıklamada kişisel faktörlere vurgu yapan özellik yaklaşımları birtakım sıfatların bireyleri tanımlamada yaygın biçimde kullanıldığını belirlemişlerdir. Alanyazında “büyük beşli” ya da “beş faktör” olarak bilinen sınıflandırma anaokulu dönemi öğrencilerinde bile benzer özellikler göstermektedir (Donahue, 1994). Beş faktör modeli, insanın kişilik yapısını anlamak için kullanılan evrensel bir yöntem haline gelmiştir (Mardan, 2010). Yapılan birçok çalışma kişiliği tanımlamada esas olabilecek beş temel boyutun olabileceğini göstermiş ve modeli destekleyen bulgulara ulaşmıştır (Hampson, John ve Goldberg, 1986; Digman, 1989; Digman, 1990; Hofstee, De Raad ve Goldberg, 1992; McCrae, 1993; Zuckerman ve ark., 1993; Soldz ve Vaillant, 1999).

Beş faktör modelinin ilk boyutu dışadönüklük-içedönüklük’dür. Dışadönük bireyler, sosyal, sıcakkanlı, insanlarla bir arada olmayı seven, enerji dolu ve iyimser insanlardır. İçedönük bireyler ise çekingen ve temkinli insanlardır (Costa ve McCrae, 2000). Modelin ikinci boyutu uyumluluk-saldırganlıktır. Uyumlu kişiler başkalarıyla birlikte olmaya önem veren ve işbirliğini rekabete tercih eden bireylerdir. Uyumluluğu düşük bireyler ise genelde çıkarlarını daha fazla ön plana alan diğerlerine karşı kuşku ve düşmanca yaklaşan insanlardır (Berry ve Hansen, 2000). Modelin üçüncü boyutu sorumluluk-amaçsızlıktır. Sorumluluk sahibi kişiler amaca yönelik planlama yaparak kararlı bir biçimde hedeflerine yönelirler. Sorumluluk boyutu düşük olan kişiler ise plan yapmakta ve uygulamakta süreklilik gösteremeyen düşük başarı motivasyonlu kişilerdir (Perry, 2003). Modelin dördüncü boyutu duygusal denge-nevrotikliklerdir. Duygusal olarak dengeli kişiler duygu durumu değişikliklerini sık yaşamayan sakin bireyler iken nevrotiklik boyutu yüksek insanlar daha fazla duygu değişimi yaşayan ve stresten etkilenen bireylerdir (Suls, Green ve Hillis, 1998). Modelin son boyutu ise yeniliklere açık olma- muhafazakârlıktır. Yeniliklere açık kişiler entelektüel, hayal gücü yüksek, bağımsız düşünebilen, yeni görüşlere açık kişiler iken bu boyutta düşük puan alan bireyler gelenekçi ve ilgi alanları sınırlı bireylerdir.

(Feist, 1998). Başaçıkma davranışlarının seçimi üzerinde bazı faktörler rol oynamaktadır. Bu faktörler arasında kişilik, sosyo-demografik faktörler, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin başaçıkma sürecinde etkilerinin varlığı kabul edilmiştir.

Bireylerin günlük yaşamlarında sıklıkla yaşadıkları önemli bir duygusal durum olarak stres, kişinin olumlu durumunu tehlikeye sokan, kapasitesini aşan ve kişiyi zorlayan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Stres verici bir durum karşısında kişinin kaynaklarını aştığı şeklinde değerlendirilen spesifik içsel ve dışsal taleplerin üstesinden gelmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar ise “başaçıkma” olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

Üniversite yaşamı çoğu zaman birey için yeme, barınma, farklı kültürel özellikler gösteren insan tiplerleriyle karşılaşma, ortak yaşam, sınav kaygısı gibi yeni ve birçok belirsiz durumu beraberinde getirmektedir. Özellikle birey için stresli bir yaşantıya neden olabilecek durumlar arasında yer alan okul yaşantıları ve bunlara bağlı gelişen stres kaynakları kişiler üzerinde stresin daha yoğun bir şekilde yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle, konunun seçiminde, bireysel farklılıklar ve bilişsel değerlendirme sürecinde incelemeye uygun düşen ve araştırılmaya ihtiyaç gösteren kişilik özellikleri ve başaçıkma ilişkisi özel bir önem arz etmektedir.

Problem

Bu çalışma ile, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri ile stresle başaçıkma stratejileri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu problem doğrultusunda cevaplandırılmaya çalışılacak alt problemler şunlardır:

1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Sınıf düzeylerine
 - c. Ana-baba tutumlarını algılama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin stresle başaçıkma stratejileri

- a. Cinsiyetlerine
 - b. Sınıf düzeylerine
 - c. Ana-baba tutumlarını algılama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırmanın genellenebilirliği Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın sonuçları veri toplamada kullanılacak anket ve istatistik tekniği ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995, s. 77). Bu araştırmada, kişilik özellikleri ve başa çıkma değişkenleri var olan durumlarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma modelinin hipotezleri şöyledir:

H1: RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında ilişki vardır.

H2: RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında cinsiyet özelliklerine göre anlamlı bir fark vardır.

H3: RPD öğrencilerinin stresle başa çıkma tutumları arasında cinsiyet özelliklerine göre anlamlı bir fark vardır.

H4: RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında ana baba tutumlarını algılama biçimlerine göre anlamlı bir fark vardır.

H5: RPD stresle başa çıkma tutumları arasında ana baba tutumlarını algılama biçimlerine göre anlamlı bir fark vardır.

H6: RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır.

H7: RPD öğrencilerinin stresle başaıkma davranışları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda okuyan 215 öğrenci arasından basit seçkisiz örneklem alma yoluyla örneklem grubu oluşturulmuştur (N=358). Manidarlık düzeyi olarak .05 olarak ele alınmıştır.

Veri Araçları ve Toplanması

Araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri, stresle başaıkma stratejileri ve demografik bilgileri hakkında veri toplanmıştır. Bu veriler üç farklı ölçme aracı ile toplanmıştır.

Stresle Başaıkma Tutumları Envanteri (SBTE): Özbay ve Şahin (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle Başaıkma Tutumları Envanteri, likert tipinde 1-5 arasında derecelendirmeyeyle, 0 hiçbir zaman, 1 arasıra, 2 bazen, 3 sık sık, 4 genellikle/ her zaman şeklinde cevaplandırılan bir ölçektir. Cronbach Alpha güvenirlik değerleri ölçeğin geneli için .81 olarak hesaplanırken, alt boyutlardan aktif planlama için .75, dış yardım arama için .81, dine yönelme için .89, duygusal kaçma için .62, biyokimyasal için .56, ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma için .56 olarak bulunmuştur.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Bacanlı, İlhan ve Arslan (2009) tarafından geliştirilen ölçme aracı, 1–7 arasında derecelendirilen likert tipi (1 çok uygun, 2 oldukça uygun, 3 biraz uygun, 4 ne uygun ne uygun değil, 5 biraz uygun, 6 oldukça uygun, 7 çok uygun) ölçeklerdir. CronbachAlpfa değerleri bakımından Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında değiştiği görülmektedir. Sırasıyla ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri duygusal

denge sızlık için .73, dışadönüklük için .89, deneyime açıklık için .80, yumuşak başlılık için .87, sorumluluk için .88 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve içeriğinde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve ana baba tutumlarını nasıl algıladıklarını sorgulayan bir sorunun da bulunduğu bilgi toplama formudur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Taramalardan elde edilen veriler frekans, dağılım ve yüzdeler şeklinde özetlendikten sonra Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin kişilik özellikleri,

- Cinsiyetlerine göre değişip değişmediği t testi
- Sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi
- Ana baba tutumlarını algılama biçimlerine göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri,

- Cinsiyetlerine göre değişip değişmediği t testi
- Sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi
- Ana baba tutumlarını algılama biçimlerine göre tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Kişilik özellikleri ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkilere bakmak için basit korelasyon tekniği uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde manidarlık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Eğitim Fakültesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) okuyan 358 öğrenci arasından basit seçkisiz örneklem alma yoluyla oluşturulan örneklem grubuna uygulanan anket verileri arasından 215 öğrencinin verileri değerlendirmeye uygun bulunmuştur. 215 kişiden cinsiyet özellikleri bakımından 129'u kız ve 86'sı erkek cinsiyetindedir.

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

SINIF DÜ- ZEYİ	EVREN		ÖRNEKLEM	
	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK
PDR 1	78	57	48	22
PDR 2	69	50	45	31
PDR 3	34	31	22	16
PDR 4	19	20	14	17
TOPLAM	200	158	129	86

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri bakımından stresle başa çıkma beceri puanlarına ilişki t testi sonuçları Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Stresle Başetme Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Stresle Başetme Becerileri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Dine sığınma	Kız	129	2,86	,86	1,236	,218
	Erkek	86	2,71	,94		
Dış yardım arama	Kız	129	2,65	,56	1,613	,108
	Erkek	86	2,52	,59		
Aktif planlama	Kız	129	2,59	,52	-1,081	,281
	Erkek	86	2,67	,49		
Kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel)	Kız	129	1,86	,59	1,950	,053
	Erkek	86	1,69	,68		
Kaçma soyutlama (biyokimyasal)	Kız	129	,17	,38	-2,857	,005*
	Erkek	86	,37	,41		
Kabul bilişsel Yeniden yapılanma	Kız	129	2,06	,53	-1,127	,261
	Erkek	86	2,14	,60		

*p<,05

Öğrencilerin SBTÖ ölçeğine ilişkin, dine sığınma, dış yardım arama, aktif planlama, kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel), kabul bilişsel yeniden yapılanma davranışlarında t testi sonuçlarına göre cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, p>,05.

RPD öğrencilerinin, kaçma soyutlama (biyokimyasal) davranışlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir, $t(213) = -2.85$, $p < .01$. Bu fark erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 0.37$) cinsiyeti kız olan öğrencilere ($\bar{X} = 0.17$) göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet özellikleri bakımından sıfatlara dayalı kişilik puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	p
Duygusal Dengesizlik- nevrotizm	Kız	129	4,40	,94	-2,766	,006*
	Erkek	86	4,77	1,00		
Dışa dönüklük	Kız	129	4,82	1,18	-1,499	,135
	Erkek	86	5,06	1,09		
Deneyime Açıklık	Kız	129	5,16	,80	-1,561	,120
	Erkek	86	5,35	,90		
Yumuşak Başlılık	Kız	129	5,42	,86	-,078	,938
	Erkek	86	5,43	1,08		
Sorumluluk	Kız	129	5,21	1,06	-1,317	,189
	Erkek	86	5,40	1,00		

* $p < .05$

SDKT ölçeğine ilişkin RPD öğrencilerinin, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk özelliklerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir, $p > .05$.

RPD öğrencilerinin, duygusal dengesizlik- nevrotizm özelliklerinde cinsiyet özelliklerine göre anlamlı bir fark vardır, $t(213) = -2.76$, $p < .01$.

Bu fark erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 4.77$), kız olan öğrencilere ($\bar{X} = 4.40$) göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin stresle başa çıkma ve kişilik özelliklerinin sınıf düzeylerine göre Anova Sonuçları Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Stresle Başa çıkma ve Kişilik Özelliklerinin Sınıf Düzeylerine Göre Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı. Fark
Dine Sığınma	Gruplar Arası	,899	3	,300	,368	,776	
	Gruplar İçi	171,859	211	,814			
	Toplam	172,758	214				
Dış yardım Arama	Gruplar Arası	2,864	3	,955	2,878	,037	RPD2-
	Gruplar İçi	69,990	211	,332			RPD4
	Toplam	72,854	214				RPD1- RPD4
Aktif Planlama	Gruplar Arası	,052	3	,017	,065	,978	
	Gruplar İçi	56,208	211	,266			
	Toplam	56,259	214				
Duygusal eylem- sel Kaçma soyutlama	Gruplar Arası	4,253	3	1,418	3,628	,014	RPD1-
	Gruplar İçi	82,448	211	,391			RPD3
	Toplam	86,701	214				RPD1- RPD4
Biyokimyasal Kaçma soyutlama	Gruplar Arası	,393	3	,131	,515	,673	
	Gruplar İçi	53,721	211	,255			
	Toplam	54,115	214				
Bilişse-kabul Yeniden yapılama	Gruplar Arası	,024	3	,008	,029	,993	
	Gruplar İçi	59,243	211	,281			
	Toplam	59,268	214				
Duygusal Dengesizlik Nevrotizm	Gruplar Arası	3,107	3	1,036	1,074	,361	
	Gruplar İçi	203,532	211	,965			
	Toplam	206,639	214				
Dışadönüklük	Gruplar Arası	4,943	3	1,648	1,248	,293	
	Gruplar İçi	278,466	211	1,320			
	Toplam	283,409	214				
Deneyime açıklık	Gruplar Arası	,896	3	,299	,412	,745	
	Gruplar İçi	152,974	211	,725			
	Toplam	153,870	214				

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı. Fark
Yumuşak başlılık	Gruplar Arası	2,320	3	,773	,845	,471	
	Gruplar İçi	193,128	211	,915			
	Toplam	195,447	214				
Sorumluluk	Gruplar Arası	2,393	3	,798	,734	,533	
	Gruplar İçi	229,300	211	1,087			
	Toplam	231,693	214				

Tek Yönlü Anova Analiz sonuçları, öğrencilerin dış yardım arama düzeylerinde sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,211)= 2.87$, $p<.05$. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferoni testinin sonuçlarına göre RPD 2. sınıfta okuyanların ortalamalarının ($\bar{X}=2.69$, $S=0.51$), RPD 4. sınıfta okuyarlardan ($\bar{X}=2.41$, $S=0.53$) daha fazla olduğu görülmüş ve yine RPD 1. sınıfta okuyanların ortalamalarının ($\bar{X}=2.65$, $S=0.68$) RPD 4. sınıfta okuyanların ($\bar{X}=2.41$, $S=0.53$) ortalamalarından daha fazla olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel) davranış düzeyleri ile sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(3,211)= 3.62$, $p<.05$. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferoni testinin sonuçlarına göre RPD 1. Sınıfta okuyanların ortalamalarının ($\bar{X}=1.96$, $S=0.61$) RPD 3. sınıf ($\bar{X}=1.63$, $S=0.68$) ve RPD 4. Sınıf ($\bar{X}=1.59$, $S=0.60$) öğrencilerinin ortalamalarından daha fazla olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, $p>.05$.

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin algıladıkları ana baba tutum biçimlerine göre Anova Sonuçları Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Algıladıkları Ana Baba Tutum Biçimlerine Göre Anova Sonuçları

		Kareler Toplam	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı fark
Duygusal	Gruplar Arası	13,393	4	3,348	3,638	,007	Hoşgörülü -koruyucu
Dengesizlik	Gruplar İçi	193,246	210	,920			
Nevrotizm	Toplam	206,639	214				
Dışadönüklük	Gruplar Arası	14,387	4	3,597	2,808	,027	Hoşgörülü- ilgisiz Hoşgörülü- tutarsız
	Gruplar İçi	269,021	210	1,281			
	Toplam	283,409	214				
Deneyime açıklık	Gruplar Arası	3,095	4	,774	1,078	,368	
	Gruplar İçi	150,775	210	,718			
	Toplam	153,870	214				
Yumuşak başlılık	Gruplar Arası	4,082	4	1,020	1,120	,348	
	Gruplar İçi	191,366	210	,911			
	Toplam	195,447	214				
Sorumluluk	Gruplar Arası	8,876	4	2,219	2,091	,083	
	Gruplar İçi	222,817	210	1,061			
	Toplam	231,693	214				

Öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm özellikleri bakımından algıladıkları ana baba tutum biçimlerine göre anlamlı bir fark görülmektedir, $F(4,210) = 3.63$, $p < .01$. Ana baba tutumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferoni testinin sonuçlarına göre bu fark hoşgörülü ana baba tutumları algılayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 4.74$, $S = 0.96$) koruyucu ana baba tutumları algılayanlara göre ($\bar{X} = 4.25$, $S = 0.99$) daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin dışa dönük kişilik özellikleri bakımından algıladıkları ana baba tutum biçimleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir, $F(4,210) = 2.80$, $p < .05$. Ana baba tutumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Bonferoni testinin sonuçlarına göre bu fark hoşgörülü ana baba tutumları algılayan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 5.10$, $S = 1.07$) ilgisiz ana baba tutumları algılayanlara ($\bar{X} = 4.25$, $S = 1.68$) ve tutarsız ana baba tutumları algılayanlara ($\bar{X} = 4.37$, $S = 1.15$) göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

RPD öğrencilerinin, stresle baş etme davranışları bakımından algıladıkları ana baba tutum davranış biçimlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $p>.05$.

Öğrencilerin kişilik özellikleri ve stresle başa çıkma beceri puanlarına ilişkin korelasyon sonuçları Tablo 6 de gösterilmiştir.

Tablo 6.Kişilik Özellikleri- Stresle Baş etme Becerileri Korelasyon Sonuçları

		Duy. deng	Dışa dönüklük	Deneyime açıklık	Yumu- şakbaşlı- lık	Sorumlu- luk
Dine sığınma	r	-,031	,028	,024	,195**	,116
	p	,647	,685	,729	,004	,090
Dış yardım arama	r	,018	,110	,196**	,210**	,159*
	p	,794	,109	,004	,002	,020
Aktif planlama	r	,232**	,319**	,216**	,110	,441**
	p	,001	,000	,001	,107	,000
Kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel)	r	-,217**	-,119	,024	-,169*	-,052
	p	,001	,082	,727	,013	,450
Kaçma soyutlama (biyokimyasal)	r	-,133	-,107	-,072	-,316**	-,187**
	p	,051	,117	,295	,000	,006
Kabul bilişsel	r	,110	-,013	,036	-,046	-,021
Yeniden yapılanma	p	,107	,852	,599	,506	,762

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin yumuşak başlılığı ile dine sığınma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.195$, $p< 0.05$. Öğrencilerin deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk ile dış yardım arama arasındaki ilişki incelendiğinde düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.196$, $p< 0.01$; $r=0.210$, $p< 0.01$; $r=0.159$, $p< 0.05$. Öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm özellikleri ve deneyime açıklık özellikleriyle aktif planlama becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.232$, $p< 0.01$ ve

$r=0.216$, $p<0.01$. Yine dışa dönüklük özellikleri ve sorumluluk özellikleri ile aktif planlama becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.319^{**}$, $p<0.01$. ve , $r=0.441$, $p<0.01$. Öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm özellikleri ve yumuşak başlılık özellikleri ile kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) davranışları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-0.217$, $p<0.01$; $r=-0.169$, $p<0.05$. Öğrencilerin yumuşak başlılık özellikleri ve sorumluluk özellikleri ile kaçma-soyutlama (biyokimyasal) davranışları arasında orta ve düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=-0.316$ $p<0.01$ ve $r=-0.187$, $p<0.01$.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, stresle başetme davranışlarında cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada RPD öğrencilerinin, dine sığınma, dış yardım arama, aktif planlama, kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel), kabul bilişsel yeniden yapılanma davranışlarında anlamlı bir farklılık görülmemiş, sadece alt boyutlardan, kaçma soyutlama (biyokimyasal) davranışlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Erkek öğrenciler kaçma soyutlama (biyokimyasal) davranışlarına kız öğrencilere göre daha fazla başvurumaktadırlar. Çoruh (2003), eğitim fakültesi öğrencilerinde kız ve erkekler arasında önemli farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Kızların “dine sığınma”, “dış yardım arama” ve “kaçma soyutlama” stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları, erkek öğrencilerin ise “aktif planlama” stratejisini daha çok kullandıkları belirtilmiştir (Çoruh, 2003; Erseven, 1993). İlgili çalışmalar, bu araştırma sonuçlarının bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise stresle başa çıkma davranışları bakımından erkek öğrencilerin boyun eğici davranışları kız öğrencilere göre daha fazla kullandıkları görülmüştür (Eraslan, 2015). Bu durum, bu çalışmada bulguların ve erkek öğrencilerin daha fazla kaçma davranışı gösterdiği bulgusuyla benzerdir. Boyun eğici davranış kaçma (soyutlama) davranışı gibi pasif başetme biçimini çağrıştırmaktadır. Hipotez 2 bakımından “RPD öğrencilerinin stresle başa çıkma alt boyut kaçma soyutlama

(biyokimyasal)arasında cinsiyet özelliklerine göre anlamlı bir fark vardır” sonucuna ulaşılmıştır.

Yine araştırma sonuçlarına göre, sıfatlara dayalı kişilik özellikleri bakımından RPD öğrencilerinin, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk özelliklerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. RPD öğrencilerinin,duygusal dengesizlik-nevrotizm özelliklerinde ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla duygusal dengesizlik-nevrotizm özelliği sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Telef ve Yazıcı (2009) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada elde edilen dışa dönüklük, duygusal dengelilik ve yumuşak başlılık kişilik faktörlerinde anlamlı farklılık sonuçlarıyla benzer görülmemekte, hatta duygusal dengelilik boyutunda zıt yönlü görünmektedir. Eraslan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri cinsiyet özellikleri bakımından farklılık göstermemektedir. Hipotez 2 bakımından “RPD öğrencilerinin kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik-nevrotizm bakımından cinsiyet özelliklerine göre anlamlı bir fark vardır” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, bireylerin dış yardım arama davranışları ile sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. RPD 2. sınıfta okuyanların, RPD 4. sınıfta okuyarlardan daha fazla dış yardım arama davranışlarının olduğu görülmüştür ve yine RPD 1. sınıfta okuyanların RPD 4. sınıfta okuyanlara göre dış yardım arama davranışlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel) davranış düzeyleri ile sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olduğu, PDR 1. sınıflarda okuyanların RPD 3. sınıflardan ve RPD 4. sınıf öğrencilerinden kaçma soyutlama (duygusal-eylemsel) davranışlarını daha belirgin sergiledikleri görülmüştür. Alt sınıf düzeyinde olanların üst sınıf düzeyine göre daha çok dış yardım arama ve kaçma-soyutlama davranışları sergilemeleri özellikle yeni bir eğitim ve kültür ortamına gelen bireylerin diğerleri tarafından daha çok destek, kabul ve yardım ihtiyacı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Eraslan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise stresle başa çıkma davranışları yaş düzeyleri ve bölüm düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu çalışmada sınıf düzeyi yaş düzeyi olarak da düşünülebilir. Hipotez 7 bakımından “RPD öğrencilerinin

stresle başa çıkma davranışları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır” sonucuna ulaşılmıştır.

Yine kişilik özellikleri ile sınıf düzeyleri arasında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar nedeniyle Hipotez 6 bakımından “RPD öğrencilerinin kişilik özellikleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır” hipotezi reddedilmiştir.

RPD öğrencilerinin, stresle başetme davranışları ile ana baba tutum davranış biçimleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Daha önce Kara (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin aktif başetme davranışları otoriter-korucuyu ana baba tutumları arasında ile dine yönelme-dış yardım arama davranışlarında ise demokratik-koruyucu ana baba tutumları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Hipotez 5, “RPD öğrencilerinin ana baba tutumlarını algılama biçimleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır” sonucuna ulaşılammıştır.

Kişilik özellikleri bakımından ise, öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm özellikleri ile dışa dönüklük kişilik özellikleri bakımından ana baba tutum biçimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu durum duygusal dengesizlik-nevrotizm özelliğinde, algılanan hoşgörülü ana baba tutumlarının, algılanan koruyucu ana baba tutumlarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin dışa dönük kişilik özellikleri ana baba tutumunu algılayış biçimlerine göre anlamlı bir fark görülmektedir. Bu durum dışa dönük özelliğinde, hoşgörülü ana baba tutumlarının ilgisiz ana baba tutumlarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Yine ana baba tutumlarını hoşgörülü olarak algılayan öğrencilerin dışadönük kişilik özelliği ortalamalarının ana baba tutumlarını tutarsız ana baba olarak algılayanlara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

Bu durum dışa dönük kişilik özelliğinde hoşgörülü ana baba tutumlarının diğer ana baba tutumlarına göre daha izin verici ve anlayışlı olmasından kaynaklanabilir fakat duygusal dengesizlik-nevrotizm boyutunda hoşgörülü ana baba tutumlarının etkisi anlaşılamamıştır. Bu duruma neden olarak öğrencilerin sorulan tek soruyla kendilerine gösterilen ana baba tutumlarını doğru yansıtamamaları olabilir. Hipotez 4 bakımından “RPD öğrencilerinin

kişilik özellikleri arasında ana baba tutumlarını algılama biçimlerine göre anlamlı bir fark vardır” sonucuna ulaşılmıştır.

Korelasyon değerleri incelendiğinde bireylerin yumuşak başlılığı ile dine sığınma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk özellikleri ile dış yardım arama davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Telef ve Yazıcı (2009) tarafından yapılan araştırmanın yumuşak başlılık-dış yardım arama ilişkisi durumu sonuçlarıyla tutarlı görülmektedir. Daha önce Erkuş ve Tabak(2009) tarafından yapılan çalışmada da uyumluluk kişilik özelliği ile işbirlikçi, uzlaşmacı, yardımsever ve geri çekilen çatışma yönetim tarzları arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur. Sonuçlara göre deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk özellikleri arttıkça dış yardım arama davranışlarının arttığı söylenebilir. Öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm, deneyime açıklık özellikleriyle aktif planlama davranışları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir yine dışa dönüklük ve sorumluluk ile aktif planlama becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sorumluluk düzeyi ile aktif planlama arasındaki ilişki, Telef ve Yazıcı (2009)’nın bulgularıyla benzer bulunmuştur. Buna göre duygusal dengesizlik-nevrotizm, deneyime açıklık, dışa dönüklük ve sorumluluk özellikleri arttıkça aktif planlama davranışlarının arttığı söylenebilir. Öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm, yumuşak başlılığı özellikleri ile kaçma- soyutlama (duygusal-eylemsel) davranışları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç duygusuz dengesizlik, Telef ve Yazıcı (2009) bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin duygusal dengesizlik-nevrotizm, yumuşak başlılığı özellikleri arttıkça kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) davranışları azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin yumuşak başlılığı ve sorumluluk özellikleri ile kaçma-soyutlama (biyokimyasal) davranışları arasında orta ve düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yumuşak başlılık ve sorumluluk özellikleri arttıkça kaçma-soyutlama (biyokimyasal) davranışlarının azaldığı söylenebilir. Hipotez 1 bakımından “RPD öğrencilerinin kişilik

özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları arasında ilişki vardır” sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç itibarıyla RPD öğrencilerinin bazı kişilik özellikleri ile kullandıkları bazı başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, RPD öğrencilerinin kişilik özelliklerinin seçtikleri başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesinde önemli işlevlere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde sadece Giresun ili Eğitim Fakültesi RPD öğrencilerinden seçilmiş olması nedeniyle farklı bölgelerdeki Eğitim Fakültesi RPD öğrencilerine genellenmesinde dikkatli olunmalıdır.

Bu sebeple araştırmanın farklı il ve bölgelerde öğrenim görmekte olan RPD öğrencileri üzerinde yapılması ve araştırmaya konu ana baba tutumlarının geçerlik ve güvenirliği test edilmiş bir ölçekle yeniden yapılması ve yine araştırmanın RPD öğrencileri dışında eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde ve farklı fakültelerin farklı bölümlerinde yeniden yapılarak karşılaştırmalara imkân hazırlaması önerilebilir.

Kişinin yaşama sevincini azaltan, okuldaki başarı ilişki performansını düşüren, diğer insanlarla ilişkilerine zarar veren strese karşı bireysel ve kurumsal tedbirlerin alınması gerekir. Bu noktada yapılması gereken ilk iş, stresin etkilerinin farkında olmak ve stresle başa çıkma teknikleri konusunda RPD öğrencilerinin kendilerini geliştirmelerini sağlamak olmalıdır.

Stresle başa çıkmada bireysel olarak şunlar yapılabilir:

- İyi beslenmek
- Egzersiz ve spor
- Rahatlama: gevşeme egzersizleri, nefes kontrolü,
- Meditasyon: içsel yoğunlaşma ve sakinlik
- Gereksiz sorunlardan kaçınmak
- Strese dayanıklı kişileri model almak
- Sosyal destek arayışları
- Empatik yaklaşım
- Psikolojik danışma ve psikoterapi

Stresle başa çıkma kurumsal olarak şunlar yapılabilir:

- Etkili terapi birimleri oluşturmak
- Kariyer planlamasına önem vermek
- Okul-öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmek
- Stresle baş etme grup rehberlik programları uygulamak
- Etkili iletişim, çatışma çözme, öfkeyle baş etme gibi alanlarda beceri programları düzenlemek
- Okulun fiziksel koşullarını iyileştirmek
- Üniversite öncesi öğretim kademelerinde okuyan öğrencilerin ailelerine yönelik ana-baba tutumlarına ilişkin seminerler verilebilir.

Kaynakça

- Altmaier, M. E. (1995). Linking stress experiences with coping resources and responses, *Journal of Counseling Psychology*, 42 (3), 304-306.
- Aydın, B. & İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma yönelik grup çalışması önerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 41-52.
- Aytaç, S. (2009). *İş stresi yönetimi el kitabı iş stresi: Oluşumu, nedenleri, başa çıkma yolları, yönetimi*, LabourMinistry-CASGEM, Ankara.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Arslan, S. (2009). Beş factor kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanının iş stresi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltaş, Z. & Baltas, A. (2012). *Stres ve başa çıkma yolları*. (21.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Berry, D.S. & Hansen, J.S. (2000). Personality, nonverbal behavior and interaction quality in female dyads. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 278-292.
- Burgess, E. S. & Haaga, D. A. F. (1998). Appraisals, coping responses, and attributions as predictors of individual differences in negative emotions among pediatric cancer patients. *Cognitive Therapy and Research*, 22(5), 457-473.

- Chaplin, W.F., John, O.P. & Goldberg, L.R. (1988). Conceptions of states and traits: Dimensional attributes ideals as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (4), 541-557.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (2000). Revised neo personality inventory, interpretive report, https://www.acer.edu.au/documents/sample_reports/neo-pir-sample.pdf
- Çoruh, Y. (2003). Denetim odağı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Digman J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Digman J.M. (1990). Personality Structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Donahue, E.M. (1994). Do children use the big five, too? Content and structural form in personality description. *Journal of Personality*, 62(1):45-66.
- Eraslan, M. (2015). Spor bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve stresle başa çıkma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 65-82.
- Erkuş A. & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanları çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Erseven, N. (1993). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Feist, G.J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2(4), 290-309.
- Gerrig, R. C. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikoloji ve yaşam* (Çev: Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hampson, S.E., John, O.P., Goldberg, L.R. (1986). Category breadth and hierarchical structure in personality: Studies of asymmetries in judgments of trait implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 37-54.

- Hofstee, W.K.B, De Raad, B., Goldberg, L.R. (1992). Integration of the Big-Five and circumflex approaches to trait structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 146-163.
- Kara, D. (2009). Eğitim-öğretim yaşamında stress yaratan faktörler ve aile özelliklerine göre öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarının incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 255-263.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (Yedinci Basım) 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Mardan, C. (2010). Satıcıların kişilikleri ile performanslarının ilişkisi: Beş faktör modeline göre bir analiz. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 366-381.
- McCrae, R.R. (1993). Moderated analyses of longitudinal personality stability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 577-585.
- Ordun, G. (2004). Beş temel kişilik özelliği ve alt faktörlerini analizine ilişkin bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(33), 47-71.
- Özbay, Y., Ayas, A. P. ve Çepni, S. (1994). Stres araştırmalarında biyopsikolojik ve psikososyal yaklaşımlar. *Akademik Yorum*, 6(2), 45-49.
- Özbay, Y. (1996). Pasif bir başa çıkma tarzı olarak sigara içme davranışı. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Ç.Ü., Adana: 15-16 Nisan
- Özbay, Y. & Şahin, B. (1997). *Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE): Geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. IV. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi, Ankara.
- Perry, S.R. (2003). Big five personality traits and work drive as predictors of adolescent academic performance. *The University Of Tennessee*, Dissertation, Knoxville, UMI
- Soldz, S. & Vaillant G.E. (1999). The big five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33, 208-232.
- Stone, A. & Neale, M. (1984). New measures of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 892-906.

- Suls, J., Green, P. & Hillis, S. (1998). Emotional reactivity to everyday problems, affective inertia, and neuroticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 127-136.
- Telef, B.B. & Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yöntemleri ve kontrol algıları arasındaki ilişkiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 259-271.
- Tuncer, D., Arpacı, T., Ayhan, Y., Böge, E. & Üner, M. (1992). *Pazarlama*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *“İş-Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 196-211.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P. & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The big three, the big five and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 757-768.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Düşmez, İ. & Yayıcı, L. (2015). Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.61-84

Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları

*

Alpaslan Gözler *

Öz

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ile kullanılmıştır. Kayseri ilindeki tüm Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören, 9 ve 11. sınıflardan 885 öğrenciye, 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve 35 sorudan oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını inceleyen bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Bulgular sonucunda 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. 11. Sınıf TM alanı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının MF alanı öğrencilerine göre daha olumlu olduğu, TM alanı öğrencilerinin sevgi ve değer açısından tutumlarının MF alanı öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Uyum faktöründe ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ekonomik düzeylerine göre AÖL daha çok orta gelir seviyesindeki ailelerin çocukları tarafından tercih edilmektedir. Sevgi faktöründe gelir seviyesi 500-1000 ₺ olan öğrencilerle, uyum faktöründe gelir seviyesi 1001-2000 ₺ aralığında olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksektir. Değer faktöründe ise belirgin bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ailelerinde öğretmen olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin geneli öğretmenlik mesleğine değer verirken, kendilerine uygun bir meslek olarak görmemekte ve öğretmenlik mesleğini sevmemektedirler. Öğretmenlik mesleğinin seçilmemesinde Uygulama İzleme Etkinliklerin ve Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yetersiz olması, öğrencilerin kişisel nedenleri ve öğretmenlik statüsünün etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Öğretmen Lisesi, Öğretmenlik mesleği, Seçim, Tutum.

* Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-Posta: agozler@erciyes.edu.tr

Teaching Profession Perspective of Anatolian Teacher Training High School Students

*

Abstract

In this study, descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, is used. An attitude scale, made of 35 questions, and a personal information form, made of 6 questions, is performed on 885 students in 9th and 11th grades in Anatolian Teacher Training High Schools in the city of Kayseri. The scale analyzes viewpoints of students about teaching profession. According to the findings, there is not a significant difference between the attitudes of 9th and 11th grade students, who are teacher candidates. It is determined that the attitudes of 11th grade Turkish-Mathematics students towards teaching profession are more positive than the attitudes of 11th grade Mathematics-Science students. On the other hand, the attitudes of Turkish-Mathematics students in terms of love and value are more positive than Mathematics-Science students. There is not a meaningful difference in consistence factor. In terms of economic conditions, Anatolian Teacher Training High School is mostly preferred by the children of middle class. In love factor, attitudes of students whose family income levels are between 500 and 1000 ₺, are more positive while in consistence factor, attitudes of students whose family income levels are between 1001 and 2000 ₺, are more positive. It is determined that, there is not a significant difference in value factor. There is not a meaningful difference between the attitudes of students who have a teacher in his/her family and who don't have a teacher in his/her family. Generally, while students appreciate teaching profession, they don't think that it is an appropriate practice for them and they don't love it. It is found out that the reasons why teaching profession is not preferred are that practice follow-up activities and professional teaching knowledge classes are insufficient, students have some personal issues with the practice and they think that the status of teaching profession is low.

Keywords: Anatolian Teacher Training High School, Teaching Profession, Choice, Attitude.

Giriş

Bilgi birikiminin artması ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, insan yaşamında köklü ve sürekli değişmelere yol açmıştır. Bu değişime ayak uydurmak ve geri kalmamak tüm toplumların temel hedefi olmuştur. Bir anlamda kalkınma olarak ifade edilebilecek bu değişimden geri kalmamanın göstergesi, sahip olunan teknolojik düzeydir (Tutkun,2012).

Hızlı gelişim ve değişim çağı olan 21. yüzyılda tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterliklerle donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bir ülkenin zenginliği, o ülke halkının doğuştan gelen yeteneklerinin etkili bir biçimde kullanılmasına ve geliştirilmesine bağlıdır (Kuran,2002). Kamran'a göre, insanın içindeki cevher, kıymet kendiliğinden dışa vurmaz, eğitim gerektirir. İnsanın ham madde-sini yüksek kaliteli atölyelerde işlemek şarttır (Karaçam,2002).

Eğitim, insanı diğer canlılardan ayıran en temel süreçlerden biridir. Toplumsal bir varlık olan ve bazı yeterliklerle dünyaya gelen insan bulunduğu toplumun değerlerini, bulunduğu topluma uyumu, hatta hayatını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla kazanır. Kant'a göre: "İnsan ancak eğitim sayesinde insan olur. İnsanda önceden mevcut olmayan bu niteliği, eğitim gerçekleştirir. Çünkü insanın doğal yeteneklerinin gelişmesi kendiliğinden olup bitmez, doğa insana hazır yetenekler vermemiştir. Doğa insanı, sahip olduğu yeteneklerin, olanakların çekirdekleri ile donatmış, onları geliştirmeyi de insanın kendisine bırakmıştır" (Oktay,2007).

Bir milletin, sahip olduğu yaşayış ve düşüncesine ait bütün değerlerini tarihi seyri içinde nesilden nesile aktararak ve geliştirerek sürdürdüğü en büyük çalışmalar eğitim çalışmasıdır. Eğitim nesiller arasındaki anlayış yakınlığını ve ahengi koruyarak tarih boyunca milli şuurun devamını ve gelişmesini sağlamayı hedef alır. Eğitim yalnız kültürün nesilden nesillere aktarımını değil aynı zamanda her alanda donanmış, kültürel ve bilimsel yönden üretken, toplum değerleriyle çelişmeyen bir nesil yetiştirmeyi sağlar (Ayhan,1995).

Bu durumları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmeye yarayan bir süreç olduğunu anlarız (Tezcan,1988).

Bu sürecin en etkili ve önemli ögesini öğretmenler oluşturur. Öğretmen, eğitim sürecinde anahtar rol oynar. Öğretmenin, okuldaki rollerinden en önemlisi bilginin öğrenciye kazandırılmasında rehberlik etmektir. “Eğer bir kimseye balık vererseniz, onun bir öğün karnını doyurursunuz, ama balık tutmasını öğretirseniz onun yaşamı boyunca karnının doymasını sağlarsınız.” diyen Çin atasözü, bilgi çağındaki öğretmenin rolü ile ilgili ipucu vermektedir. Bu nedenle öğretmenlik çok özel ve farklı bir meslektir (Tanrıöğen,2002).

Bu bağlamda eğitimde kaliteli hizmetin üretilebilmesi, bilgiyi kazanma ve kullanma yollarını bilen öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte öğretmen yetiştirme tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim açısından önemli sorunlardan biri olmuştur. Çünkü herhangi bir ülkede, öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadıkça, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve en yüce eğitim amaçları bulunsa bile, bunlar gerçekleşmez. Eğitim sisteminin başarısı, sistemin önemli bir elemanı olan öğretmenlere bağlıdır (Ketencioğlu, 2007).

Öğretmenlik mesleğini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesi, “Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Yine aynı maddede “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır” denmektedir (MEB,2009).

Bu nedenle eğitim fakültelerine öğrenci sağlamada önemli kaynak olması ve daha öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmesi amacıyla Anadolu Öğretmen Liseleri kurulmuştur.

Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencileri öğretmenlik mesleğine ve yükseköğretime yönelten, öğretmen yetiştirmede temel kurum olmuştur. Anadolu Öğretmen Liselerinin bu mesleğe aşağıda belirtilen amaçları doğrultusunda öğrenci seçimlerini yapabilmesi, sonrasında da öğrencilerine öğretmenlik mesleğinin yapıcı, yaratıcı ve seçkin birer üyesi olabilecek şekilde yetiştirebilmesi ve öğrencilerinin 4 yıllık eğitimleri sonucunda öğretmenlik eğitimi veren fakültelere ilk tercihleri arasında yer vererek bu

bölgümlere yerleşebilmelerini sağlaması sistemin başarısı açısından son derece önemlidir (Şahin, 2010). Bu okul, öğrencilerini bir üst öğrenime hazırlamakla beraber, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına nitelikli öğrenciler sağlamak durumundadır.

Öğretmenlik ruhunu aşlamak ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak amacıyla açılan; başlangıcını 16 Mart 1848’de İstanbul’da açılan Darülmualimin-i Rüşdiler’in oluşturduğu okullar, 1989-1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Lisesi olarak eğitim ve öğretime devam etmektedir (Şahin, 2010).

(02/02/2005 tarihli ve 25715 sayılı R.G. yayımlanan Yönetmeliğin 1 inci maddesi ile değişik) Anadolu Öğretmen Liseleri, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak,
2. Öğrencilerine;
3. Öğretmenlik mesleğini sevdirmek,
4. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak,
5. Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek,
6. Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,
7. Dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,
8. (12/08/2006 tarihli ve 26257 sayılı R.G. yayımlanan Yönetmeliğin 2 nci maddesi ile değişik) Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesi, her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu ve ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlamak amacıyla ilköğretimden sonra öğrenim süresi dört yıl olan paralı-parasız yatılı ve gündüzlü ortaöğretim kurumlarıdır (MEB,2006).

AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin literatür taramasında;

Şahin(1992)“ Arifiye AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı araştırmasında öğrenci tutumlarının, cinsiyet ve ai-

lenin aylık gelirine göre farklılaşmadığı, sadece üniversitedeki öğrenciliklerinde de öğretmenlik mesleğine devam etme beklentilerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Aşkar ve Erden'in (1986) yaptığı çalışmada öğretmen yetiştiren kurumların, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirmede çok etkili olmadığı belirlenmiştir. Fakat öğrencilerin tutumlarının daha çok kararsızlık biçiminde kendini göstermesi, öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değiştirilebileceğini düşündürmüştür. Bu açıdan öğretmen yetiştiren kurumlara önemli görevler düştüğü sonucuna varılmıştır.

Çelenk(1988), eğitim fakültelerindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları konusunda yaptığı çalışmada ailesinde öğretmen bulunup bulunmamasına göre tutumların değişmediği ama öğretmen lisesi çıkışlıların tutum puanlarının diğer öğretim kurumlarından gelen öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca cinsiyete göre tutum puanlarını incelediğinde, kızların tutum puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Gerek(2006) "Düzici Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı çalışmada öğrencilerin tutumlarının kızlarda, orta gelir seviyesindeki öğrencilerde ve ailesinde öğretmen bulunmayan öğrencilerde daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin düşünce ve tutumları arasında önemli bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Duran(2009) "Anadolu Öğretmen Liseleri'nde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" adlı araştırmasında cinsiyet ve ailede öğretmen bulunma durumuna göre farklılık görülmediğini tespit etmiştir.

Güleçen ve diğerleri (2007) "Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları" adlı araştırmasında öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında ailelerinin gelir düzeylerine ve sınıflarına göre anlamlı fark bulunmadığını, öğrenim gördükleri alana göre fark bulunduğunu tespit etmiştir. Genel itibarıyla ise öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları orta düzeydedir sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise AÖL öğrencilerinin 1990'lı yıllarda öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Son yıllarda ise bu yöndeki görüşlerin olumsuz

yönde değiştiği gözlenmektedir. Araştırma sonuçları, bunun nedenini öğrencilerin artık AÖL'nin öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı yönünü ikinci planda gördüklerini bu okulları iyi eğitim veren kurumlar olduğu için seçtiklerini göstermektedir (Şahin,2010).

Bu çalışmada da belirli amaçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirmede alt yapıyı oluşturan Anadolu Öğretmen Liselerinin amaçlarını gerçekleştiremediği fark edilip ortaya konulan hipotez doğrulanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Hipotezi doğrulamak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları gelir seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları ailede öğretmen bulunma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları tercih değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi ile hazırlanmıştır. Nicel araştırmalar, araştırmanın başında oluşturulmuş olan hipotezleri sınamak amacıyla geniş çaplı örneklemelerden nicel veriler toplayan, bu verileri istatistiksel olarak çözümleyen ve bulgularını genelleme amacı taşıyan araştırmalardır (Şavran,2012). Bunun için, Kayseri ilindeki tüm Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören, 9 ve 11. sınıflardan 885 öğrenciye, 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formu ve 35 sorudan oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını inceleyen bir tutum ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf, öğrenim gördüğü alan, aile gelir seviyesi, ailede öğretmen bulunma ve üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini tercih etme değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla sonuçlar SPSS programı yardımıyla analiz edilen veriler yorumlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde bulunan MEB'e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı bütün Anadolu Öğretmen Liseleri'ndeki 1646 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okullar Hidayet Aydoğan Anadolu Öğretmen Lisesi, Develi İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi, Bünyan Anadolu Öğretmen Lisesi, Pazarören Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesi, Yahyalı Mustafa Koyuncu Anadolu Öğretmen Lisesi'dir. Örneklem ise bu okullarda öğrenimine devam eden 9 ve 11. sınıflardır. Hidayet Aydoğan Anadolu Öğretmen Lisesinde 263 (9'lardan 168, 11'lerden 95 öğrenci), Develi İMKB Anadolu Öğretmen Lisesinde 212 (9'lardan 136, 11'lerden 76 öğrenci), Bünyan Anadolu Öğretmen Lisesinde 182 (9'lardan 101, 11'lerden 81 öğrenci), Pazarören Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesinde 100 (9'lardan 62, 11'lerden 38 öğrenci), Yahyalı Mustafa Koyuncu Anadolu Öğretmen Lisesinde 128 (9'lardan 68, 11'lerden 60 öğrenci) öğrenciye tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek toplamda 885 öğrenciye uygulanmıştır. Bunlardan 58 tanesi çeşitli nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Araştırma grubuna ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo.1. Araştırmaya katılan Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin farklı değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	453	54.8
	Erkek	374	45.2
Sınıf	9. sınıf	503	60.8
	11. sınıf	324	39.2
Gelir	500-1000	227	27.4
	1000-2000	310	37.5
	2000 üstü	290	35.1
Alan	TM	135	41.6
	MF	189	58.4
Ailede Öğretmen	Var	181	21.9
	Yok	646	78.1
Tercih	Öğretmenlik	132	16
	Diğer	695	84

Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,8'inin (453) kız, %45,2'sinin (374) erkek olduğu görülmektedir. Kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %60,8'inin (503) 9. sınıf, %39,2'sinin (324) 11.sınıf olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 11.sınıf olan 324 öğrencinin %16,3'ünün (135) TM alanını %22,9'unun (189) MF alanını seçtiği görülmektedir. Kişisel bilgi formunda dil alanı olmasına rağmen ölçeğin uygulandığı sınıflarda dil alanını işaretleyen öğrenci olmadığı için bu bölüm değerlendirme dışında bırakılmıştır. Ayrıca, 9.Sınıflar alan seçimi olmadığı için bu seçeneği boş bırakmışlardır. Toplam sayının %60,8'ini 9.sınıflar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %27,4'ünün (227) gelir seviyesi 500-1000 ₺, %37,5'inin (310) 1000-2000 ₺, %35,1'inin (290) ise 2000 ₺ ve üstünde olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılan öğrencilerin %21,9'unun (181) ailesinde öğretmen bulunurken, %78,1'inin (646) ailesinde öğretmen bulunmadığı görülmektedir. Araştırmada ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin sayısının, bulunmayan öğrencilere göre yaklaşık dört kat daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %16,0'ının (132) öğretmenlik mesleğini tercih etmek istediği, %84,0'ının (695) öğretmenlik dışındaki meslekleri seçmek istediği görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında Öğretmenlik dışındaki meslekleri seçmek isteyenlerin, istemeyenlere göre yaklaşık beş kat fazla olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek için "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği", bu öğrencilerin kişisel verilerini toplamak amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik mülakat yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, alan, gelir seviyesi, ailesinde öğretmen bulunma durumu ve üniversite sınavında tercih etmek istediği meslek hakkında bilgi toplamak amacıyla kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuştur (EK-1).

Tutum Ölçeği: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçekte 15'i olumsuz 20'si olumlu 35 madde bulunmaktadır.

Ölçek, olumlu cümleler "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "5, 4, 3, 2, 1" şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek "kuvvetle katılıyorum" seçeneğinden "asla katılmam" seçeneğine doğru "1, 2, 3, 4, 5" şeklinde puanlanmaktadır. Sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçek üç alt boyut için ayrı puan vermektedir.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aynı sırada verilmiştir.

1. Anadolu Öğretmen Lisesi 9 ve 11. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

FAKTÖR	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
SEVGİ	Kız	453	67,37	17,32	2,981	,00*
	Erkek	374	63,80	16,92		
DEĞER	Kız	453	31,85	6,25	2,535	,01*
	Erkek	374	30,72	6,56		
UYUM	Kız	453	15,84	4,32	1,668	,09
	Erkek	374	15,33	4,46		

* $p < ,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için uygulanan t testi sonucunda yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda kız öğrencilerin puan ortalamasının 67,37, erkek öğrencilerin puan ortalamasının ise 63,80 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,00$, $p < ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Değer faktörüne göre kız öğrencilerin puan ortalamasının 31,85, erkek öğrencilerin puan ortalamasının 30,72 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,01$, $p < ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum faktörüne göre kız öğrencilerin puan ortalamasının 15,84, erkek öğrencilerin puan ortalamasının 15,33 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,09$, $p > ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

2. Anadolu Öğretmen Lisesi 9 ve 11. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sınıf değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

FAKTÖR	Sınıf	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
SEVGİ	9. Sınıf	503	66,17	17,45	,858	,39
	11. Sınıf	324	65,12	16,87		
DEĞER	9. Sınıf	503	31,21	6,60	-,734	,46
	11. Sınıf	324	31,54	6,10		
UYUM	9. Sınıf	503	15,78	4,43	1,428	,15
	11. Sınıf	324	15,34	4,32		

Tablo 3 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 66,17, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının ise 65,12 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,39$, $p > ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Değer faktörüne göre 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 31,21, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 31,54 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,46$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Uyum faktörüne göre 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 15,78, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 15,34 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,15$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

3. Anadolu Öğretmen Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları alan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının alan değişkenine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4’da verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alan değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

FAKTÖR	Alan	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
SEVGİ	TM	135	70,53	19,48	5,063	,00*
	MF	189	61,25	13,50		
DEĞER	TM	135	33,14	5,10	4,085	,00*
	MF	189	30,40	6,50		
UYUM	TM	135	15,71	4,79	1,298	,19
	MF	189	15,07	3,94		

Tablo 4 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda TM öğrencilerinin puan ortalamasının 70,53, MF öğrencilerinin puan ortalamasının ise 61,25 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,00$, $p<,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Değer faktörüne göre TM öğrencilerin puan ortalamasının 33,14, MF öğrencilerinin puan ortalamasının 30,40 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,00$, $p<,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum faktörüne göre TM öğrencilerin puan ortalamasının 15,71, MF öğrencilerinin puan ortalamasının 15,07 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,19$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

4. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gelir seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının gelir seviyesine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (F testi) kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’de verilmiştir

Tablo 5. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin gelir seviyesi değişkenine göre dağılımına ilişkin N, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma değerleri

FAKTÖR	Gelir Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
SEVGİ	500-1000	227	69,38	17,28
	1001-2000	310	66,28	16,65
	2001 ve üstü	290	62,36	17,19
DEĞER	500-1000	227	31,43	6,45
	1001-2000	310	31,55	6,40
	2001 ve üstü	290	31,04	6,40
UYUM	500-1000	227	15,96	4,27
	1001-2000	310	16,07	4,20
	2001 ve üstü	290	14,85	4,58

Tablo 5 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda gelir seviyesi 500-1000 ₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 69,38, 1001- 2000 ₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 66,28, 2001₺ ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamasının 62,36 olduğu görülmektedir. Puan ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamanın 500-1000 ₺ gelir seviyesine sahip olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Değer faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda gelir seviyesi 500-1000₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 31,43, 1001- 2000 ₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 31,55, 2001₺ ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamasının 31,04 olduğu görülmektedir. Puan ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamanın 1001-2000 ₺ gelir seviyesine sahip olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Uyum faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda gelir seviyesi 500-1000 ₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 15,96, 1001- 2000 ₺ olan öğrencilerin puan ortalamasının 16,07, 2001 ₺ ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamasının 14,85 olduğu görülmektedir. Puan ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamanın 1001-2000 ₺ gelir seviyesine sahip olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının gelir seviyesine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (Varyans Analizi) sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi, değer, uyum faktörlerinin gelir seviyesine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (Varyans Analizi) sonuçları

FAKTÖR	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
SEVGİ	Gruplarasası	6420,707	2	3210,354	11,082	,00*
	Grup içi	238703,888	824	289,689		
	Toplam	245124,595	826			
DEĞER	Gruplarasası	41,481	2	20,740	,503	,60
	Grup içi	33956,677	824	41,210		
	Toplam	33998,157	826			
UYUM	Gruplarasası	258,953	2	129,476	6,805	,00*
	Grup içi	15676,999	824	19,025		
	Toplam	15935,952	826			

Sevgi faktöründe gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=11,082$, $p<,05$) boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Değer faktöründe ($F=,503$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Uyum faktöründe ($F=6,805$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Sevgi ve uyum faktöründe ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi ve uyum faktörlerinin gelir seviyesine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değiş- ken	(I)Gelir Sevi- yesi	(J) Gelir Se- viyesi	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	p
Sevgi	2001 ve üstü	500-1000	-7,02560*	,00*
		1001-2000	-3,92180*	,01*
Uyum	2001 ve üstü	500-1000	-1,10518*	,01*
		1001-2000	-1,21580*	,00*

Tablo 7 incelendiğinde gelir seviyesi 2001 ₺ ve üstü olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi düzeylerinin gelir seviyesi 500-1000 ₺ ve 1001-2000 ₺ olan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir.

Gelir seviyesi 2001 ₺ ve üstü olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik uyum düzeylerinin gelir seviyesi 500-1000 ₺ ve 1001-2000 ₺ olan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir.

5. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ailesinde öğretmen bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ailesinde öğretmen bulunma durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin ailesinde öğretmen bulunma durumuna göre t testi sonuçları

FAKTÖR	Aile Öğ- retmen	N	Arit- metik Orta- lama	Stan- dart Sapma	t	p
SEVGİ	Var	181	64,88	16,18	-,774	,43
	Yok	646	66,00	17,51		
DEĞER	Var	181	30,91	6,30	-1,022	,30
	Yok	646	31,46	6,44		
UYUM	Var	181	15,16	4,43	-1,575	,11
	Yok	646	15,74	4,37		

Tablo 8 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin puan ortalamasının 64,88, ailesinde öğretmen bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasının ise 66,00 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,43$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Değer faktörüne göre ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin puan ortalamasının 30,91, ailesinde öğretmen bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasının 31,46 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,30$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Uyum faktörüne göre ailesinde öğretmen bulunan öğrencilerin puan ortalamasının 15,16, ailesinde öğretmen bulunmayan öğrencilerin puan ortalamasının 15,74 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t= ,11$, $p>,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermektedir.

6. Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları tercih etmeyi düşündüğü mesleğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının tercih etmeyi düşündüğü mesleğe göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin öğrencilerin üniversite sınavında öğretmenlik mesleğini tercih etme durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

FAKTÖR	Tercih	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
SEVGİ	Öğretmenlik	132	86,78	14,83	18,050	,00*
	Diğer	695	61,76	14,54		
DEĞER	Öğretmenlik	132	33,43	6,39	4,121	,00*
	Diğer	695	30,94	6,34		
UYUM	Öğretmenlik	132	19,25	4,08	11,144	,00*
	Diğer	695	14,92	4,09		

Tablo 9 incelendiğinde sevgi faktöründe öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda tercih edeceği meslek öğretmenlik olan öğrencilerin puan ortalamasının 86,78, öğretmenlik olmayan öğrencilerin puan ortalamasının ise 61,76 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,00$, $p < ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Değer faktörüne göre tercih edeceği meslek öğretmenlik olan öğrencilerin puan ortalamasının 33,43, öğretmenlik olmayan öğrencilerin puan ortalamasının 30,94 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,00$, $p < ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Uyum faktörüne göre tercih edeceği meslek öğretmenlik olan öğrencilerin puan ortalamasının 19,25, öğretmenlik olmayan öğrencilerin puan ortalamasının 14,92 olduğu görülmektedir. Hesaplanan t değeri ($t = ,00$, $p < ,05$) iki grubun arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin faktör bazındaki tutum sonuçları

FAKTÖR	N	X
SEVGİ	827	2,86
DEĞER	827	3,91
UYUM	827	3,12

Tablo 10’da Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ortalama puanları (X) incelenmiştir. Öğrencilerin sevgi(X 2,86) ve uyum (X 3.12) faktöründe kararsız oldukları görülürken, değer (X 3,91) faktöründe katıldıkları görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen verilerden çeşitli bağıntılar kurularak şu sonuçlara varılmıştır:

- Anadolu Öğretmen Lisesindeki kız öğrenciler sevgi ve değer faktörlerinde erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Ölçeğin uyum faktöründe ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırma kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.
- 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır. Araştırmada 11. sınıf öğrencilerinin okula ilk başladıkları yıldan bu zamana kadar geçen sürede öğretmenlik mesleğine yönelik fikirlerinin değişme derecesinin olumlu olmadığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak AÖL’nin öğrencilere olumlu tutum kazandırma konusunda yetersiz kaldığı düşünülebilir.
- 11. Sınıf TM alanı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının MF alanı öğrencilerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. TM alanı öğrencilerinin sevgi ve değer açısından tutumlarının MF alanı öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Uyum faktöründe ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Ekonomik düzeylerine göre AÖL daha çok orta gelir seviyesindeki ailelerin çocukları tarafından tercih edilmektedir. Sevgi faktöründe gelir seviyesi 500-1000 ₺ olan öğrencilerle, uyum faktöründe gelir seviyesi 1001-2000 ₺ aralığında olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksektir. Değer faktöründe ise belirgin bir fark yoktur. Sonuçta gelir seviyesi yükseldikçe öğretmenlik mesleğine duyulan ilginin azaldığı söylenebilir.
- Ailelerinde öğretmen olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yine de sevgi faktöründe puan ortalamalarına bakıldığında ailesinde öğretmen olmayanların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin geneli öğretmenlik mesleğine değer verirken, kendilerine uygun bir meslek olarak görmemekte ve öğretmenlik mesleğini sevmemektedirler.
- Öğretmenlik mesleğinin seçilmemesinde Uygulama İzleme Etkinliklerin ve ÖMBD'nin yetersiz olması, öğrencilerin kişisel nedenleri ve öğretmenlik statüsünün etkili olduğu görülmektedir.

Sonuç itibariyle; nitelikli insan yetiştirilmesinin oldukça önem taşıdığı günümüz toplumunda öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerine altyapı oluşturan Anadolu Öğretmen Liseleri büyük önem taşımaktadır. Ancak Anadolu Öğretmen Liseleri eğitim fakültesine öğrenci yetiştirmedeki beklentiyi yeterli düzeyde karşılayamamaktadır. Çünkü okula gelen öğrenciler üzerinde öğretmenlik mesleği adına olumlu yönde bir tutum geliştirilememektedir. Ayrıca AÖL öğrencileri dört yıllık eğitim öğretim sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik kazanımları tam olarak elde edemedikleri için zamanla öğretmenlik dışındaki alanlara yönelmektedir.

Yapılan bu çalışmada var olma sebebi öğretmen yetiştirmek olan Anadolu Öğretmen Liselerinde okumaya başlayan öğrencilerin, ilerleyen yıllarda öğretmenlik mesleğinden başka mesleklere daha fazla yöneldikleri görülmüştür. Bu da bu okulların var olma misyonuna ters düşmektedir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın hipotezini doğrulamıştır.

Öneriler

1. İlköğretimden itibaren öğrencilere ilgi envanterleri uygulanarak öğretmenlik mesleğine karşı yatkınlıkları ölçülmelidir. Öncelikli olarak mesleğe yatkınlığı olan öğrenciler seçilmelidir. Bu sayede de AÖL'ye alınan öğrenciler hem öğretmenlik mesleğine karşı ilgili hem de başarılı öğrenciler olmalıdır.
2. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin olumlu tutum kazandırmada etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu derslerde öğrencilerin mesleğe karşı olumlu tutum ve bilinç uyandırmaları sağlanmalıdır. Bu da ÖMBD öğretim programlarının öğrencilerde mesleği sevdirecek şekilde etkinlik temelli düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca ÖMBD öğretmenleri de uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olmalıdır.
3. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini birebir yaşamaları için uygulama izleme etkinlikleri çok önemlidir. Şu anda yürürlükten kaldırılan bu etkinlikler 4 seneye yayılarak kademeli olarak uygulanmalıdır. Uygulama etkinliklerinin fiziki açıdan donanımlı okullarda yapılmasına özen gösterilmelidir.
4. AÖL öğrencilerine uzman kişiler aracılığıyla öğretmenlik mesleğini her yönüyle tanıtan seminerler düzenlenmelidir.
5. Öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları meslek hayatlarına da yansımaktadır. Öğrencilerde olumlu tutum oluşturmak için görevde olan öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
6. Eğitim fakültesi ile işbirliği yapılmalıdır. Özellikle eğitim fakültesi öğrencileriyle AÖL öğrencilerinin ortak projelerde buluşturulması sağlanmalıdır.
7. AÖL mezunlarının eğitim fakültelerini seçmesinde etkisi büyük olan ek puan uygulamasının tekrar getirilmesi gerekmektedir.
8. Toplumda yerleşmiş olan öğretmen anlayışının olumlu yönde değiştirilmesi için TV programlarında, dizilerde, çizgi filmlerde ve sinema filmlerindeki öğretmen karakterlerinin mesleği özendirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda da RTÜK'e büyük görev düşmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilgiyi artıracak nitelikte TV programı, diziler, filmler vs. çekilmelidir.
9. Her kademedен ve her meslekten insanı yetiştiren kişi öğretmendir. Dolayısıyla en yüksek statüye sahip olması gereken meslek

- öğretmenliktir. Başta maaş olmak üzere öğretmenliğin statüsünü artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
10. Ekonomiklik ilkesi gereğince AÖL'den mezun olan öğrenciler yerleşmiş oldukları ilgili eğitim fakültelerinde pedagoji derslerinden muaf tutulmalıdırlar.
 11. AÖL'inde görev yapacak olan öğretmenlerin atamalarında, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları üst düzeyde olan öğretmenler tercih edilmelidir.
 12. 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle sayıları son yıllarda 300'lere ulaşan AÖL'nin niceliği azaltılarak niteliği arttırılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Gelecekte konuyla ilgili araştırma yapmak isteyenler evreni genişleterek, ülke çapındaki AÖL'de farklı değişkenlerle farklı araştırmalar yapabilir.
2. Toplumdaki öğretmen algısına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aşkar,P. ve Erden,M.,(1986),Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları,Marmara Üniversitesi I.Ulusal Eğitim Kongresi, İstanbul.
- Ayhan,H.,(1995),Eğitim Bilimine Giriş,İstanbul,Şule Yayınları,sayfa 17-18.
- Baltacıoğlu,İ.H.(1991),Öğretmen,Bütün Yönleri ile Hitabet,(Hazırlayan:Nejat Muallimoğlu),İstanbul,Avcıol Matbaa,sayfa 194.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi,C.,(1997),Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Genel Öğretim Metodları,İstanbul,Öz Eğitim Yayınları, sayfa 11.
- Çelenk, S.,(1988),Eğitim Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Selçuk Üniversitesi,Konya
- Çetin,Ş.,(2006), Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi(Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması), Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, sayfa 18,28-37

- Duran,O.,(2009), Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Sayfa 56.
- Gerek, R.,(2006),Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencileri'nin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,Yüksek Lisans Tezi,Sütçü İmam Üniversitesi,Kahramanmaraş, sayfa 75.
- Güleçen S. ve diğerleri(2008),Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, Elazığ:Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 18 , Sayı:1.
- Karaçam,A.,(2001),Başarılı Öğretmenin Portresi,Bilge Yayınları,sayfa 18.
- Kavcar,C.,(1999), “Nitelikli Öğretmen Sorunu” 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Ketencioğlu,E.,(2007), Anadolu Öğretmen Lisesine Devam Eden Öğrencileri Öğretmenlik Mesleğine Yönelten Etkenler, Yüksek Lisans Tezi,Balıkesir Üniversitesi,Balıkesir,Giriş.
- Kuran,K.,(2002),Öğretmenlik Mesleği(Niteliği ve Özellikleri), Öğretmenlik Mesleğine Giriş,(Editör:Adil Türkoğlu),Ankara,Mikro Yayınları,sayfa 253.
- MEB, (2006), Milli Eğitim Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/oyegm/AndOgrLisYonetmeliği.html> (Genel Ağ'dan 19.01.2014 tarihinde alınmıştır)
- MEB.,(2009),Öğretmenlik,http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf__(Genel Ağ'dan 19.01.2014 tarihinde alınmıştır)
- Oktay,A.,(2007),Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi,Eğitim Bilimine Giriş,(Editör:Ayla Oktay),Ankara,Pegem A Yayıncılık,sayfa 253-254.
- Şahin,A.,(2010),Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Meslek Bilgisi Derslerine ilişkin Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi, Ankara, sayfa 17 sayfa 65.
- Şahin,N.,(1992),Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Hacettepe Üniversitesi,Ankara.

- Şavran,T.G.,(2012), Toplum,Bilim ve Yöntem,Sosyolojiye Giriş,(Editör:Nadir Suğur), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, sayfa 21.
- Tanrıöğen,A.,(2002), Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Yönelimler,Öğretmenlik Mesleğine Giriş,(Editör:Adil Türkoğlu),Ankara,Mikro Yayınları,sayfa 281
- Tezcan,M.,(1988),Eğitim Sosyolojisi,Ankara,Olguç Matbaası,sayfa 4.
- Tutkun,Ö.F.,(2002),Okul ve Sınıf Ortamı,Öğretmenlik Mesleğine Giriş,(Editör:Adil Türkoğlu),Ankara,Mikro Yayınları,sayfa 234.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gözler, A. (2015). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Bakış Açıları, *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9) s.85-108