

89311

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETİM ELEMANI STRESİ VE BAŞARI GÜDÜSÜ

89311

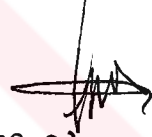
Hazırlayan
A. Murat ELLEZ

Danışman
Prof. Dr. Kamile ÜN AÇIKGÖZ

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

İZMİR - 1999

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



29/07/1999

Ahmet Murat ELLEZ

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün ~~30/07/1999~~ tarih ve ~~11.~~ sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ~~9.~~ maddesine göre ~~Fatih Toprak ve Öğretim~~ Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet Murat Ellez'in "Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü konulu tezi incelenmiş ve aday ~~18.08/1999~~ tarihinde saat ~~15.00~~'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ~~50~~ dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan Ana Sanat dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ~~başarılı~~ olduğuna oy ~~birleşik~~ ile karar verildi.

K. Aköz
BAŞKAN

ÜYE
1

ÜYE
Ağal

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu:

Üniv. kodu:

Tezin yazarının

Soyadı:

ELLEZ

Adı: Ahmet Murat

Tezin Türkçe adı: Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü

Yabancı dildeki adı: Faculty Members' Stressors and Achievement Motivation

Tezin kabul edildiği

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitüsü: Eğitim Bilimleri

Yılı: 1999

Tezin Türü:

①-Yüksek Lisans

2- Doktora

3- Tıpta Uzm.

4- Sanatta Yeterlilik

Dili: TÜRKÇE

Sayfa sayısı: 78

Referans sayısı: 49

Tez Danışmanının

Ünvanı Adı Soyadı : Prof. Dr. Kamile Açıkgöz

Türkçe anahtar kelimeler:

1- İş stresi

2- Başarı Güdüsü

3-

4-

İngilizce anahtar kelimeler:

1- Job Stress

2- Achievement Motivation

3-

4-

Tarih: 29.07.1999

İmza:



ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini, bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, anabilim dalı ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini, öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algılarını, bu algıların cinsiyet, unvan, kıdem, bölüm ile ilişkilerini ve öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırma Buca Eğitim Fakültesinde 7 bölüm, 16 anabilimdalı'ndaki I. ve IV. sınıf öğrencileri ile bu sınıflara dersi olan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 150 öğretim elemanı ve 1440 öğrenci yer almıştır.

Bu araştırmanın verileri Başarı Güdüsü Ölçeği ve Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde, t Testi, Varyans Analizi ve Scheffe Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasında çalışma istegi alt boyutunda ilişkiye rastlanmıştır. Öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin cinsiyete, bölümlere, anabilim dallarına ve sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyete, unvana ve kıdeme göre önemli farklılıklar göstermiştir ancak bu algıların bölüme göre önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the achievement motivation of students its relationship with gender, department, program and level faculty members' perceptions of stressors, their relationship with gender, title, experience and department, and the relationship between the achievement motivations levels of students and the faculty members' perceptions of stressors.

The research was done in 1440 freshmen and seniors 16 programs in 7 departments and 150 faculty members teaching them.

The data was collected through The Achievement Motivation Scale and Faculty Members Work Stress Scale.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, Frequency, Percentage, t - Test, Analysis of Variance and Scheffé Test were used to analyze the data.

A relationship exists between the students achievement motivation and the faculty members' perceptions of work stressors in the subdimension desire to work. The students achievement motivation levels were discerned to vary significantly in terms of gender, department, program and level.

The faculty members' perceptions of work stressors varied significantly in terms of gender, title and experience but not of departments.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; öğretim elemanı iş stresi ile öğrencilerin başarı güdüleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma uzun bir süreçte bir çok kişinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Başta araştırma sırasında verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen öğretim elemanları ve öğrencilere; araştırmanın değişik aşamalarında büyük bir özveri ile yardımlarını gördüğüm Yrd. Doç.Dr. Ali Aksu'ya, Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl'e ve Öğr. Gör. Yaşar Yavuz'a; dikkatli ve titiz uyarılarından dolayı Öğr. Gör. Uğur Altunay'a; araştırmanın bütünüde desteğini her zaman hissettiğim Öğr. Gör. Dr. Vesile Yıldız'a ve diğer çalışma arkadaşlarıma; çalışmamı her zaman destekleyen ve stres dolu anlarımda bana katlanmak durumunda kalan eşim Nurdan'a; manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim aileme teşekkür ederim.

Çalışmanın başlangıcından sonuna kadar en önemli anlarda bana yol gösteren, araştırma zevki ve heyecanı yaşatarak bu çalışmamı yapmama olanak sağlayan danışman hocam Prof. Dr. Kamile Açıkgöz size çok Őeyler borçluyum. Her Şey için teşekkürler.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Ahmet Murat ELLEZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
YEMİN METNİ	I
TUTANAK	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Stres Kavramı	1
İş Stresi	2
Öğretim Elemanı İş Stresi	6
Aşırı İş Yükü	6
İşin Niteliği	7
Diğer Örgütsel Faktörler	8
Güdü Nedir	10
Güdü Çeşitleri	11
Birincil ve İkincil Güdüler	11
Durumluk ve Sürekli Güdüler	12
İçsel ve Dışsal Güdüler	12
Güdü Kuramları	13
Psiko-Analizciler	13
Maslow'un Gereksinim Kuramı	14
Beklenti-Değer Kuramı	17

Kişisel Nedenleme Kuramı	18
Kişisel Yatırım (Amaç) Kuramı	19
Yükleme Kuramı	19
Başarı Güdüsü Kuramı	21
Araştırmanın Amacı ve Önemi	23
Problem	24
Alt Problemler	24
Sınırlılıklar	25
Sayılr	25
Kısaltmalar	25
Tanımlar	25
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	26
Yurtdışında Öğretim Elemanı İş Stresi ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	26
Türkiye’de Öğretim Elemanı İş Stresi ile İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	27
Başarı Güdüsü ile İlgili Yayın ve Araştırmalar	29
BÖLÜM III	
YÖNTEM	32
Örnekleme	32
Veri Toplama Araçları	34
Başarı Güdüsü Ölçeği	34
Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği	35
Veri Çözümleme Teknikleri	37
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	38
Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ile İlgili Bulgular	38
Cinsiyetin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri	40
Bölümün Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri	41
Anabilim Dalının Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri	44
Sınıf Düzeyinin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri	49

Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri İle İlgili Bulgular	50
Cinsiyetin İş Stresi Üzerindeki Etkileri	53
Unvanın İş Stresi Üzerindeki Etkileri	54
Kıdemin İş Stresi Üzerindeki Etkileri	59
Bölümün İş Stresi Üzerindeki Etkileri	63
Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ve Öğretim Elemanlarının İş Stresi Kaynaklarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler	68
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
Sonuçlar	70
Tartışma	71
Öneriler	73
KAYNAKÇA	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.1. Başarı Güdüsü Yüksek ve Dk Olanlar Arasındaki Farklılıklar	22
3.1. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	32
3.2. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Dağılımı	32
3.3. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı	33
3.4. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	33
3.5. Başarı Güdüsü Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	35
3.6. Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	36
4.1. Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri	38
4.2. Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	40
4.3. Öğrencilerin Bölümlere Göre Başarı Güdüsü Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)	41
4.4. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Başarı Güdüsü Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	42
4.5. Bölümlerin Başarı Güdüsü Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	43
4.6. Öğrencilerin Anabilim Dallarına Göre Başarı Güdüsü Düzeyleri (Ortalama ve Standart sapmaları)	44
4.7. Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Başarı Güdüsü Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	46
4.8. Anabilim Dallarının Başarı Güdüsü Düzeylerine Göre Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	47
4.9. Öğrencilerin Başarı Güdülerinin Sınıf Düzeylerine Göre t -testi Sonuçları	49

4.10. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri	51
4.11. Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	53
4.12. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları).	54
4.13. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	56
4.14. Unvanın İş Stresi Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	58
4.15. Öğretim Elemanlarının Kıdeme Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)	60
4.16. Öğretim Elemanlarının Kıdeme Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	61
4.17. Kıdemin İş Stresi Düzeyine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları	62
4.18. Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)	63
4.19. Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	67
4.20. Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ve Öğretim Elemanlarının Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler (t testi Sonuçları)	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1.1. İş Stresine Neden Olan Faktörler	5
1.2. Öğretim Elemanlarının Sınıflandırılmış Sorun Kategorileri	9
1.3. Maslow'un Gereksinim Sınıflaması	16
1.4. Weiner'a Göre Başarı - Başarısızlık Sınıflaması	20
1.5. Başarı Gereksinimi ve Kaygı Arasındaki İlişki	21

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının stres düzeyleri, öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmış, öğretim elemanlarının iş stresi ile öğrencilerin başarı güdüsü arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlamalara, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde stres kavramı, iş stresi, öğretim elemanı iş stresi, güdü, güdü çeşitleri ve güdü kuramları açıklanmıştır.

Stres Kavramı

Stres kavramı, Latince’de “Estrica”, eski Fransızca da “Estrece” sözcüklerinden gelmektedir. Kavram 17. yüzyıl da felaket, bela, musibet, dert, keder, elem anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda ise kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye organa veya ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır (Pehlivan, 1995).

Şeker’in (1995) Day’den aktardığına göre; stres yüzyıllardır yaşanmasına karşın, son yıllarda güncel konuma gelmiş bir kavramdır. Konu hakkındaki farklı bakış açısıyla beliren çeşitli tanımlar kavram karmaşasına neden olmakla birlikte stres genel anlamda organizma ve çevresi (içsel veya dışsal) arasındaki dinamik yapıda meydana gelen gerilimdir. Bu gerilim organizmanın bütünlüğünü korumak için çevresinin baskı ve zorlamalarına tepki vermesi üzerine ortaya çıkar.

Stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarını tehdit etmesi ve zorlaması ile ortaya çıkan bir durumdur. Tehdit ve zorlanmalar karşısında, canlı; kendini korumaya yönelik bir tepki zincirini harekete geçirme özelliğine sahiptir.

Bu durum özellikle tehlike ile karşılaşıncı “savaş” ve “kaç” diye adlandırılan cevabın ortaya çıkmasıdır. Bir tehlike ile yüz yüze gelen canlı; başa çıkacağına inandığı tehlikeyle ise savaşır ve böylelikle yeni duruma uyum sağlar (Baltaş ve Baltaş, 1997).

Günümüzde herkes tarafından kabul gören bir stres tanımı yoktur. Birçok araştırmacı ve yazar tarafından yapılmış çeşitli tanımlar vardır. Kimi stresi akut ve kronik olarak sınıflarken bir başka grupta zevk veren ve zevk vermeyen olarak sınıflamıştır.

Bu kadar çeşitli tanımlara rağmen, Iwanchevich, Gibson ve Donnelly'nin geliştirdiği ve günümüzde en çok kullanılan tanıma göre stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup, kişi üzerinde aşırı psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur (Artan, 1986).

Stres, her zaman zarar verici, kötü ve kaçınılması gereken bir durum olarak görülmemelidir. Terfi etmek, ün kazanmak, evlenmek gibi bireylerin ulaşmak istedikleri amaçlarla ilgili olaylar olumlu stres; ölüm, işsiz kalmak, mesleğinde aşama kazanamamak gibi engellenmeler olumsuz stres olarak adlandırılabilir. Olumlu stresler bireyi güdüleyici ve teşvik edici bir rol oynarken olumsuz stresler ruhsal ve bedensel açıdan zararlı sonuçlara yol açar (Selye, 1977).

İş Stresi

Çalışma yaşamına giren birey üretimin yanısıra, örgüt içinde diğer insanlarla ilişkiler kurar, örgütün değer ve normlarına uyum sağlamaya başlar, örgüt içindeki çeşitli gruplara üye olur (Pehlivan, 1995).

Günümüzde belli bir örgütte çalışan bir birey, zamanının büyük bir bölümünü iş ortamında geçirmekte ve belli amaçları gerçekleştirmek üzere kendisinden beklenen rolleri ve görevleri yerine getirmektedir. Bu durum iş ortamından kaynaklanan iş stresi kavramını ortaya çıkarmıştır (Pehlivan, 1991).

Pehlivan'ın (1991) Quick ve Quick'ten aktardığına göre; iş stresi, işle ilgili olarak herhangi bir beklentiye karşı bireysel enerjinin harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır.

İş stresi oldukça evrensel ve şiddetli bir stres türüdür. İş stresi, iş arkadaşları arasındaki çatışma, yönetici ile çatışma, iş doyumsuzluğu, işteki sorumlulukların fazla olması, toplumsal desteğin az olması, iş beklentilerinin belirsizliği veya zaman baskısından kaynaklanabilir. Bazı kişiler kendilerinden işlerinde beklenen performansı göstermek için yeterli eğitimi almadıkları; bazıları ise, işlerinde yer alan durumların onların becerilerini kullanmalarına izin vermediğini düşündükleri için strese girebilirler. İş çevresinde ve bireyler arasında her zaman çatışmalar ve uyumsuzluklar vardır. Bunlar strese sonuçlanabilir (Pehlivan, 1995).

İş stresi, bireyleri normal işlevlerinden farklılaşmaya zorlayan değişimler tarafından belirlenen ve onların işleriyle ve diğer insanlarla etkileşiminden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Torun, 1996).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde iş stresinin birçok değişkenden etkilendiği hemen göze çarpmaktadır. Önemli olan eğer bu değişkenler önünde engellemeler varsa ve bu engellemelerin doğal sonucu olarak olumsuz stres ortaya çıkmış ise, bu engellemelerin önüne geçerek bu olumsuz durumu olumlu hale getirebilmektir. Böylece bireye daha rahat çalışabileceği bir ortam sunulmuş olacaktır.

İş stresi ilgili literatür tarandığında karşılaşılan konulardan birisi de iş stresine yol açan örgütsel faktörlerdir. Pehlivan (1995) bu faktörlerden bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- a) İş yükünün fazlalığı
- b) Zamanın sınırlılığı
- c) Denetim niteliğinin düşük olması
- ç) Yetkinin sorumlulukları karşılamada yetersiz olması
- d) Politik havanın yarattığı güvensizlik
- e) Rol belirsizliği
- f) Örgüt ve bireyin değerleri arasındaki uyumsuzluk

- g) Engellenme
- ğ) Rol çatışması
- h) Sorumlulukların yarattığı endişe
- ı) Çalışma koşulları
- i) İnsan ilişkileri
- j) Yabancılaşma

İş stresine yol açan örgütsel faktörler Luthans tarafından aşağıdaki gibi farklı bir şekilde sınıflandırılmıştır (Luthans, 1992):

Örgütsel Politikalar

- Keyfi performans değerlendirmeleri
- Ücret eşitsizlikleri
- Katı kurallar
- Belirsiz yöntemler
- Gerçekçi olmayan iş tanımları

Örgütsel Yapılar

- Kararlara katılıma izin verilmemesi (merkeziyetçilik)
- Sınırlı gelişme imkanları
- Personel-yönetici arasındaki çatışmalar
- Bölümler arasındaki bağımlılık
- Resmîyetin çok fazla olması

Örgütün Fiziki Şartları

- Kalabalık
- Gizliliğin olmayışı
- Gürültü, sıcak, soğuk, yetersiz aydınlatma

- Hava kirliliği

- İş kazaları

Örgütsel Süreçler

- Bozuk iletişim

- Hedeflerin belirsizliği

- Tarafli kontrol sistemleri

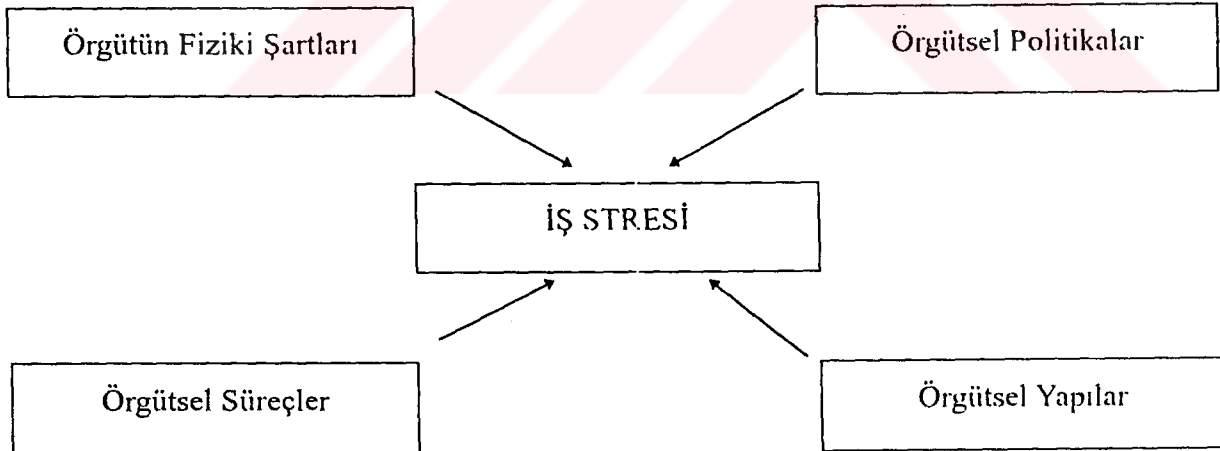
- Hatalı dönüt

- Hatalı performans ölçümü

- Bilgideki eksiklik

Luthans'ın (1992) iş stresine yol açan örgütsel faktör sınıflaması Şekil1'de özetlenmiştir.

Şekil1.1 İş Stresine Neden Olan Faktörler



Kaynak: Luthans (1992)

İş stresine neden olan örgütsel süreçler, örgütsel yapılar örgütsel politikalar ve örgütün fiziki şartları kendi aralarında bağımlılık gösterip birisinde meydana gelen bir değişiklik diğerlerini de etkilemektedir.

Öğretim Elemanı İş Stresi

İş stresinin öğretim elemanlarını, performans, bilimsel üretim, iş doyumunu ve sağlık açısından etkilediği bir gerçektir. Bu etki öğretim elemanının içinde bulunduğu örgütün yapısına göre değişebilir. Eğer örgüt yapısı öğretim elemanını olumlu yönde etkiliyorsa olumlu, olumsuz yönde etkiliyorsa olumsuz stresten söz etmek mümkündür. Literatür tarandığında öğretim elemanlarının değişik değişkenlerden olumsuz yönde etkilendiğini gösteren birçok kanıt görülmektedir. Ve bu olumsuz kanıtlar giderek artış göstermektedir.

Yapılan bir araştırmada ücret yetersizliği, yetkilerin az oluşu, personel değerlendirilmesindeki adaletsizlik, çalışmaların karşılığını alamamak gibi nedenlerin stres yarattığı ortaya koyulmuştur (Pehlivan, 1994).

Aksu'nun (1998) Aslan'dan aktardığına göre öğretmenlerin örgütsel stres içinde bulunduğu, en çok stres yaratan etkenin öğrenci tutum ve davranışları olduğu saptanmıştır.

Öğretim elemanı iş stresi kavramı açıklanmaya çalışılırken doğal olarak iş stresine yol açan örgütsel faktör sınıflandırmalarından yararlanmak gerekmektedir.

Sabuncuoğlu ve Tüz'ün (1996) yaptığı sınıflama aşağıdaki gibidir.

- Aşırı iş yükü
- İşin niteliği
- Diğer örgütsel faktörler

Şimdi yukarıda verilen maddeleri tek tek açıklamaya çalışalım.

Aşırı İş Yükü

Örgütsel stres faktörlerinden en yaygın olanı aşırı iş yüküdür. Belirli bir zaman limiti içinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standartının yüksek olması anlamındadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996).

Çalışan kişilerin büyük bir çoğunluğu, hatta hemen hepsi çalışma yaşamları boyunca zaman zaman aşırı iş yükü ile karşı karşıya kalırlar. Çalışma hayatı, tepeler ve vadilerle doludur. İşte bu tepe dönemlerinde, örnek olarak, bir projenin hazırlanması tez hazırlanması gibi zamanlarda, bireyler aşırı iş yükü ile karşılaşılır. Normal çalışma sürelerinin çok üstüne çıkarak çalışmalarını sürdürürler. Vadilere gelindiği zaman ise kişilerde bir gevşeme olur. Bu zamanları da genellikle yoğun çalışma dönemlerinden sonraki süreler olarak adlandırabiliriz (Artan, 1986).

Yukarıda da belirtildiği gibi aşırı iş yükü öğretim elemanları üzerinde bir baskıdır. Lisans ve lisansüstü düzeyde okutulan dersler, yürütülen danışmanlıklar, yapılan bilimsel araştırmalar öğretim elemanları üzerinde bir baskı grubu oluşturmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı niceliksel yetersizliği ders yüklerini daha da arttırmaktadır. Bu sebeple asıl sorumluluk olan bilimsel araştırmalara gereken önemi verememe ya da olması gerekenden az sayıda üretilebilmenin doğal sonucu olarak olumsuz iş stresi ortaya çıkmaktadır.

Bir öğretim elemanı hem iyi öğretmen hem de iyi araştırmacı olmak ve alanıyla ilgili yayınlar yapmak zorundadır. Bir saatlik ders -iyi hazırlanmış olmak koşuluyla-, bir makale, bir kitap, bir araştırma için verilen emeğin değeri saatlerle ölçülemez. Haftada 20-30 saat ders veren, araştırma ve yayın yapan bir öğretim elemanı, bunları hakkıyla yapabilmek için işgününü en az iki katına çıkarmak zorundadır (Açıkgöz ve Açıkgöz, 1992).

İşin Niteliği

Yapılan işin niteliği de stres özelliği taşır. Üst düzey yönetim işleri, belirsizlik veya zaman baskısı altındaki işler birer stres faktörüdür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996).

Öğretim elemanları zaman baskısı faktörünü belki de en çok hissedenden meslek gruplarından biridir. Çünkü bir projeyi teslim etme, tez hazırlama veya bir araştırma yapma gibi eylemlerin hepsi zamana karşı bir yarışır.

Örgütsel yapının tam olarak saptanmaması ve kişilerin geleceklerinin şansa bağlı olması, rol belirsizliğini ve onun zararlı etkilerini de artırır. Kişi işindeki rolüyle ilgili yetersiz miktarda bilgiye sahipse, bulunduğu pozisyonun gerekleri, iş arkadaşlarının, sorumlulukları ve kendi faaliyet alanı hakkında açıklıktan yoksunsa, rol belirsizliği ortaya çıkar (Artan, 1986).

Yapılan araştırmalarda rol belirsizliği ile motivasyonda düşüklük ve kaygı düzeyi arasında ilişkiler bulunmuştur (Ivanchevich ve Mattesan, 1980).

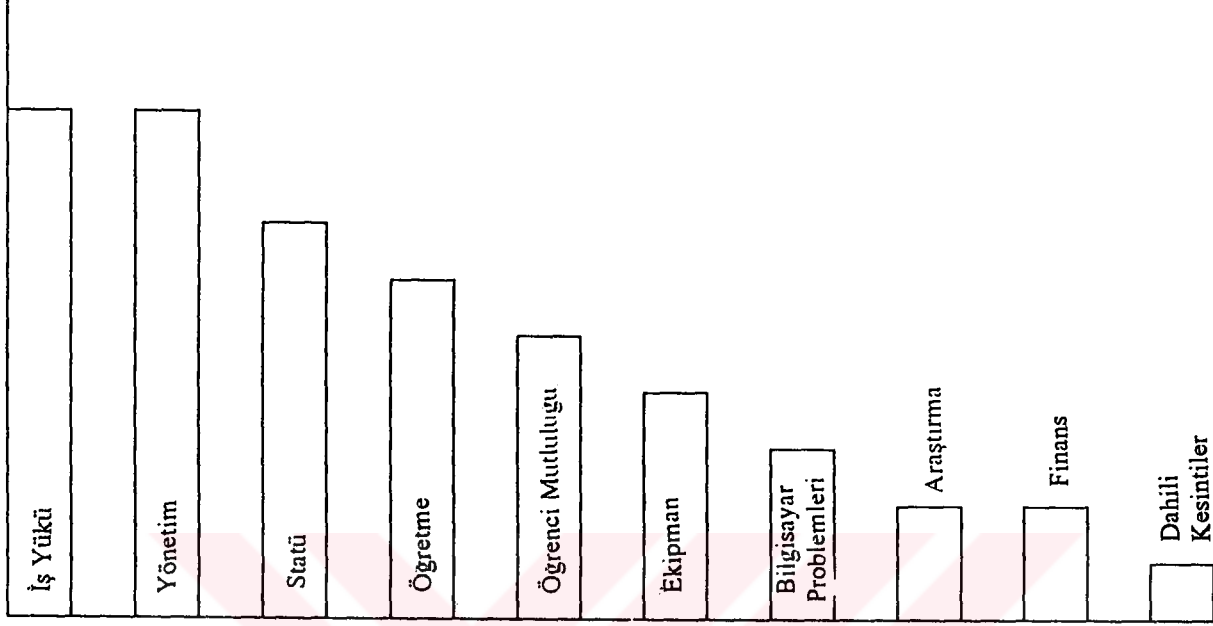
Fakültelerde rol belirsizliğinin sıkıntısını çeken en önemli grup araştırma görevlileridir. Araştırma görevlilerinin görev tanımı net değildir.

Bu tanımın içine ders vermekten kayıt tutma, dosyalama gibi sekreterlik ve çiçek sulama, evrak getirip götürme gibi hizmetlilik işlerine kadar uzanan çeşitli işler sokulabilmektedir. Kısacası, memur, sekreter vb. görevlilere yaptırılamayan işler araştırma görevlilerinin sırtına yüklenmektedir (Açıkgöz ve Açıkgöz, 1992). Bu durum esas işi araştırma yapmak olan araştırma görevlilerinin iş yükünü arttırmakta ve bu rol belirsizliği ile bireyler stres içinde yaşamaya başlamaktadırlar.

Diğer Örgütsel Faktörler

Yabancı dilin yetersiz oluşu buna bağlı olarak ilgili literatürleri takip edememe, baskıcı yönetim politikaları, gelişmede yetersizlik, çalışma koşulları (ücret, izin vb.), iş güvensizliği, atamalarda taraflılık, birlik duygusunun ve grup desteğinin olmaması vb. faktörlerinde strese yol açtığı bilinmektedir.

Şekil 1.2 Öğretim Elemanlarının Sınıflandırılmış Sorun Kategorileri



Kaynak: Fisher (1994)

Yukarıdaki şekilde İngiltere’de yapılmış bir araştırma sonuçları özetlenmiştir. Araştırmada iş yükünün ve yönetimin en fazla stres yaratan etkenler olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak Türkiye’deki durumla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sorun kategorilerinden bilgisayar problemleri derken İngiltere’deki bilim adamları, teknik sorunlardan ve istatistiksel programlardan söz etmektedirler. Türkiye’de yapılan çalışmalarda bu kategori araç-gereç içinde yer almaktadır. Oysa gelişmiş ülkelerde bilgisayar problemleri başlı başına stres yaratan faktörlerden biridir.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi öğretim elemanı iş stresi, eğitimcilerin üzerinde çalıştıkları önemli konulardan biridir. Yapılan araştırmalarda örgütsel politikaların, örgütün fiziki şartlarının ve örgütsel süreçlerin öğretim elemanları üzerinde baskı oluşturduğu ve öğretim elemanlarının iş stresi yaşamaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecini değişkenlerden biride örgütün durumudur. Bu kavramın içine iş stresi girmektedir. Bu yüzden araştırmanın ilgili literatüre katkı getirmesi umulmaktadır.

Güdü Nedir?

İnsan sosyal bir varlık olması nedeniyle oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Nerede, ne zaman, nasıl davranacağı sürekli araştırma konusu yapılmıştır (Oral ve Kuşlivan, 1997). Davranışların nedenleri bireyden ya da çevreden kaynaklanıyor olabilir (Açıkgöz, 1998).

Açıkgöz'ün (1998) Mc Clelland'tan aktardığına göre; bireyden kaynaklanan nedenlere bakıldığında davranışları (a) güdüsel, (b) beceri ya da özellik ve (c) bilişsel- inançlar, beklentiler, anlayışlar olmak üzere üç grup değişkenin belirlediği görülmektedir. Bu değişkenler birbirleriyle etkileşimde bulunarak davranışları belirler.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi güdü insan davranışlarını belirleyen özelliklerden biridir. Peki güdü nedir?

Güdü, bireyi bir amaca ulaştırmak için davranmaya iten, eyleme geçiren, bireyin davranışlarını güçlendiren, etkinleştiren, yöneltten bir iç güçtür (Başaran, 1982).

Güdü istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü adı verilir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir. Güdüler organizmayı (1) uyarır ve faaliyete geçirir, (2) organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışında bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 1991).

Açıkgöz'e (1998) göre ise güdü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıya sahip bir özelliktir.

Açıkgöz'ün (1998) Weiner'den aktardığına göre; güdünün başlıca göstergeleri şunlardır:

Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu.

Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.

Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.

Kararlılık /Azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.

Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler.

Can'ın (1985) Bobbitt ve arkadaşlarından aktardığına göre; güdülemenin hem yönü hem de yoğunluğu vardır. Gdüülenen davranış, bir ihtiyacın azaltılması yönünde bir yanittir; güdülemenin yoğunluğu aynı zamanda mevcut diğer ihtiyaçlara oranla, belli bir ihtiyacın yoğunluğu tarafından belirlenir.

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı gibi güdü ile ihtiyaç arasında güçlü bir ilişki vardır.

Tüm insan davranışları belirli amaç ve hedefleri başarmaya yöneliktir. Böyle bir amaca yönelik davranış, belli bir ihtiyacı tatmin etme isteği nedeniyledir. Bu nedenle güdüleme sürecinin başlangıç noktası tatmin edilmemiş ihtiyaçlar olmaktadır (Can,1985).

Güdü Çeşitleri

Güdüler bir sınıflamaya göre birincil ve ikincil, sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli, kaynakları dikkate alındığında ise dışsal ve içsel olarak adlandırılmıştır.

Birincil ve İkincil Güdüler

Birincil güdüler (dürtüler) evrenseldir, yani bütün canlılarda gözlenebilir. Birincil güdülere örnek olarak açlık, susuzluk, cinsel istek ve desteksiz kalma korkusu verilebilir. İkincil güdüler psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil güdülere "sosyal güdüler"de denmektedir. Bu güdülerin öğrenilmiş yanları vardır (Açıkgöz,1998).

Sosyal güdüler, herhangi bir şekilde diğer insanları da içine alan güdülerdir. Bu güdüler, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler. Diğer yandan da tıpkı birincil güdüler gibi öğrenme yoluyla değişikliğe uğrayabilirler (Morgan,1995). Sosyal güdülere örnek olarak sevecenlik, birlikte olma isteği, sosyal onay, başarısızlık korkusu ve risk alma verilebilir.

Durumluk ve Sürekli Güdüler

Durumluk güdü belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdü ise daha kalıcıdır (Açıkgöz,1998). Örneğin arkadaş grubunda kabul görmek için gitar çalmayı öğrenen bir birey ile gitara ilgi duyan ve gitar çalmayı öğrenmek için çalışan bireyin sahip olduğu güdüler birbirinden farklıdır. Birincisinin gitar çalmayı öğrenmekle ilgili güdüsü durumlukken ikincisinin sürekliidir.

İçsel ve Dışsal Güdüler

Bir kişi kendi davranışının nedenini kendi dışında bir yere bağlıyorsa kendini dışsal olarak güdülenmiş sayacaktır (Onaran,1981).

Bir başka ifadeyle dışsal güdü, dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkar. Örneğin ana-babasının “ödevini yapmazsan hafta sonunda evden dışarı çıkamazsın” demesi üzerine ödevini yapmaya başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken ders çalışmayı seviyor olması değil, hoşlandığı bir şeyi elde etmek için ders çalışmayı araç olarak kullanmasıdır (Açıkgöz,1998).

İçsel güdü, bireyin içten duyduğu gereksinimler ve isteklerle ilgilidir. Bunlar, bireyin düşünceleri üzerinde etkili olarak davranışlarını yönlendirirler. Buradaki en önemli nokta bir bireyin gereksinmelerinin ve isteklerinin kendine özgü olduğudur. Diğerleri onu etkileme girişiminde bulunsa bile, karar verme aşamasında son söz kişinin kendisindedir (Balci,1992).

Yukarıda verdiğimiz örnekte gitara ilgi duyan ve bunun için gitar çalmayı öğrenen bireyin içsel olarak güdülendiğini söyleyebiliriz. Buradan da güdülerin aynı zamanda durumluk-dışsal veya sürekli-içsel olabilecekleri görülmektedir.

Güdü Kuramları

İnsanların kimi şeyleri neden istemedikleri ve kimilerini de neden çok istedikleri tarih boyunca merak edilmiştir. Bunu açıklamak için de çeşitli güdü kuramları geliştirilmiştir.

Güdü kuramları kapsamı içinde Psiko-Analizciler Maslow'un Gereksinim Kuramı, Beklenti-Değer Kuramı, Kişisel Nedenleme Kuramı, Kişisel Yatırım (Amaç) Kuramı, Yükleme Kuramları ve Başarı Güdüsü Kuramına değinilecektir.

Genel olarak bakıldığında güdü kuramlarının güdünün nasıl oluştuğu, güdüyü hangi etkenlerin etkilediği gibi konularda sistematik açıklamalar sağladığı görülmektedir. Güdü konusunun eğitimcileri asıl ilgilendiren tarafı öğrencilerin nasıl güdüleneceğidir. Ancak bu sorunun yanıtlanabilmesi için bugüne kadar geliştirilmiş güdü kuramlarının başlıcalarının ele alınmasında yarar görülmektedir (Açıkgöz,1998).

Psiko-Analizciler

Can'ın (1985) Atkinson'dan aktardığına göre; güdü kuramlarının tarihsel kökeni belki de Darwin'in içgüdü öğretisine kadar uzanmaktadır. Darwin'e göre insan ile hayvan arasındaki süreklilikten çıkarılabilecek üç temel sonuç vardır: (a) Hayvanlar da bir usa sahiptir. (b) Organizmaların yetenek ve kapasiteleri yönünden bireyler diğerlerinden farklıdır. (c) İnsan içgüdüleriyle yönlendirildiği için belirli ölçüde ussal değildir.

Ussal olmayan insan kavramı, yani insanın kendi davranışlarını tam olarak denetlemede yetersiz oluşu daha sonraları psiko-analitik akımın başlangıcı olmuştur (Can,1985).

Can'ın(1985) Kurtuluş'tan aktardığına göre; Freud'a göre, çocuk dünyaya kendi başına tatmin edemeyeceği bazı ilkel içgüdüleri ile birlikte gelir ve bu içgüdülerini çok

değişik araçlarla tatmin etmeye çalışır. Çocuk büyüdükçe ruhsal yapısı gittikçe karmaşıklaşır. Bu yapının bir parçası olarak bilinçaltı (id), kuvvetli güdü ve gereksinmelerin bir deposu olarak dururken, diğer bir parçası olan bilinç (ego), bu güdü ve ihtiyaçları tatmin edecek yollar bulmak için bilinçli bir planlama merkezi haline gelir. Üçüncü parça olan bilinç-üstü (süper ego) ise kişinin iç güdülerini utanma ve suçluluk hisleri duymaksızın tatmin edebileceği toplumun onayladığı yollardan tatmin etmeye yönlendirir.

Bu yapısal analize göre, toplumun kuralları süper-ego yoluyla kişiliğin bir parçası haline gelir. Böylece, kişi dışarıda onu gözleyenler olmadığı durumlarda da, kendi kendisinin gözcüsü olarak o toplumun ahlak kurallarına uyar. Güçlü ve gerçekçi bir ego, id'den gelen ve doyum isteyen daha ziyade cinsel ve saldırgan güdülerle süper-ego'nun bazen aşırıya kaçan yasaklamaları arasında sağlıklı bir denge kurabilir (Kağıtçıbaşı,1996).

Psikoanalizcilere göre tüm davranışlar belli bir amaca yöneliktir. Daha önceki güdü tanımlarından da anımsayacağımız gibi güdü bireyi bir amaca ulaştırmak için davranmaya iten bir iç güçtür. Öyleyse güdü bütün davranışlarımızı etkilemektedir.

Maslow'un Gereksinim Kuramı

Gereksinim, eksikliği insanı rahatsız eden etken olarak ele alınabilir. Her zaman her türlü gereksiniminizin karşılandığını söyleyemeyiz. İnsanlar karşılanmayan gereksinimlerin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler. Bu da bu şekilde harekete geçen kişinin güdülenmesi demektir (Açıkgöz,1998).

Açıkgöz'ün (1998) Maslow'dan aktardığına göre; Maslow kuramını 17 önerme üzerine kurmuştur: (1) Bireyler bütünleşmiş, organize olmuş bütünlere sahiptir. (2) Gündüsel durumlar için bir paradigma seçilmelidir. Açlığın paradigma olarak alınması pek akıllıca değildir. (3) Ortalama istekler sonuçların aracıdır. (4) Gündüler bilinçsiz olabilir. (5) İnsanların istekleri ortaktır. (6) Gündülerin altında çoklu etkiler vardır. (7) Organizmanın her durumu güdüleyicidir. (8) Doyum yeni güdüler doğurur. (9) Dürtüleri listelemek olanaksızdır. (10) Gündüler temel amaçlara göre sınıflandırılabilir.

(11) Hayvanlardan toplanan veriler güdü alanı için yeterli değildir. (12) Güdü çevresel etkilerden bağımsız değildir. (13) Hareketlerimiz bazen bütünleşmiş olmayabilir. (14) Davranışlarımızın tümü güdülenme sonucu ortaya çıkmaz. (15) Bir şey elde etme olasılığı varsa güdü vardır. (16) Gerçekliğin bilinçsiz etkilenmeler üzerinde etkisi vardır. (17) Güdü kuramları gelişmiş insanlar dikkate alınarak geliştirilmelidir.

Önermeler dikkatle incelendiğinde 11. ve 14. önerme ile Maslow Psikoanalizcileri eleştirmektedir. Hayvanlardan toplanan veriler güdü alanı için yeterli değildir derken Darwin'i, davranışlarımızın tümü güdülenme sonucu ortaya çıkmaz derken de Freud'u eleştirmektedir.

Maslow kuramı ile ilgili olarak ortaya attığı önermelerden sonra, güdüleme ile ilgili gereksinimleri sıralamıştır. Hiyerarşik sıra içinde bunlar en alttan, en üste doğru; (1) Fizyolojik gereksinimler, (2) Güvenlik gereksinimi, (3) Ait olma ve Sevmeye gereksinimi, (4) Saygınlık gereksinimi, (5) Kendini gerçekleştirme gereksinimleridir (Chruden ve Sherman.1984).

Şekil 1.3 Maslow'un Gereksinim Sınıflaması

Kendini gerçekleştirme: görevini tam olarak yapan bir bireyin ihtiyaçlarını gösterme; kişinin doğru olarak olması gereken kişiliği ortaya çıkarma.

Estetik Gereksinimler	Estetik gereksinimi: hayatın tümünün denge ve düzeninin değerlendirilmesi; bunun içindeki güzellik duygusu ve bunların hepsine olan sevgi.	
Başarı, Entellektüel Gereksinimler	Anlama gereksinimi: geniş teorileri içinde anlatılan yöntemler, sistemler ve ilişkiler bilgisi; yeni ve eski bilgilerin geniş yapılarda birleştirilmesi. Bilgi gereksinimi: ilme ve bilgiye ulaşma, birşeyleri nasıl yapacağını bilme; sembollerin, olayların ve nesnelerin anlamlarını bilmeyi isteme.	İçten gelen varolma ve büyüme motifleri ıslımlı ve devamlıdır ve karşılandıkça daha güçlenir.
Yakın İlişki ve Sosyal Gereksinimler	Saygınlık gereksinimi: değerli özellikler ve özel yeteneklerle tek bir birey olarak farkedilme; özel ve farklı olma. Ait olma gereksinimi: diğer insanların sizin farkınızda olduğunu ve onlarla birlikte olmanızı istediklerini bilerek bir grubun üyesi olarak kabul edilmek.	
	Güvenlik gereksinimi: yarınının garantide olduğundan emin olma; kişinin kendisi, ailesi ve grubu içinde olayların düzenli ve tahmin edilebilir olması. Hayatta kalma gereksinimi: mevcut varlığın için endişe; şu anda yiyebilme, nefes alabilme, yaşayabilme.	

Kaynak: Gage ve Berliner (1988)'den uyarlanmıştır.

Maslow'a göre, insanlar öncelikle gereksinim sınıflamasının alt basamaklarında yer alan temel gereksinimleri karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, alt basamaklardaki gereksinimleri belirli bir ölçüde karşılandıktan sonra, bir üst basamaktaki gereksinimlerin doyurulabilmesine yönelik davranışlara güdülenir. İnsanlar, temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra, gizli güçlerinin, potansiyellerinin farkına vararak, kendini gerçekleştirme sürecine girer (Erden ve Akman,1997).

Beklenti-Değer Kuramı

Güdü konusundaki en kapsamlı açıklama beklenti teorisi'dir. Hakkında eleştiriler bulunmasına rağmen, araştırma kanıtlarının çoğu teoriyi desteklemektedir. Beklenti teorisine göre; belirli bir biçimde davranma eğiliminin derecesi, belirli bir sonucun bu davranışı izleme beklentisinin derecesine ve bu sonucu kişi için çekiciliğine bağlıdır (Robbins,1994).

Beklenti kavramı, belirli bir eylemin belirli bir amaca yöneleceğini ifade eder. Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireylerin sonuçlar arasındaki tercihleriyle ilgili bilişsel beklentileri yatmaktadır. Bir diğer deyişle, birey, hareketinin olasılığı sonuçları hakkında bir fikre sahiptir. Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerlerine göre bilinçli seçimler yapar (Can,1985).

Beklenti değer kuramıyla ilgili literatür tarandığında karşımıza birçok isim çıkmaktadır. Aşağıda bu birçok isimden sadece ikisine değinilecektir. Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı.

Rotter tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin çeşitli davranış olasılıkları ile karşılaşınca yaptıkları seçimle ilgilidir. Rotter'in kuramı (a) davranış potansiyeli, (b) beklenti, (c) pekiştireç değeri ve (d) psikolojik durum olmak üzere dört ana kavram üzerine oturmaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre davranış potansiyeli, beklenti, pekiştireç değeri ve psikolojik durum kavramları birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin çok değerli bir amacın gerçekleşmesine ilişkin beklentiler düşükse problem başgösterir (Açıkgöz, 1998).

Bandura'ya göre ise birey, geçmişine dayalı olarak ya da başka bireyleri gözlemleyerek, herhangi bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Sonuçta olumlu ise, yapacağı işten kendisine yarar görüyorsa güdülenir (Woolfolk, 1993).

Sosyal Öğrenme Kuramları güdülenmeyi açıklarken davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşımı bütünleştirmektedir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, güdülenmeyi etkileyen üç temel öge vardır. Bunlar, bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden ve Akman, 1997).

Kişisel Nedenleme Kuramı

Açıkgöz'ün DeCharms'dan aktardığına göre, öğrencinin çevreyle etkileşimde bulunan "aktif bir araç" olduğuna inanması öğrenciyi güdüler. DeCharms'a göre aslında insanlarla çevresindeki değişikliklerin nedeni olma eğilimi vardır ve kendi davranışlarını kendileri belirlemek isterler. Bu nedenle sürekli olarak kendilerine yöneltilen dışsal etkilere karşı mücadele içindedirler. DeCharms bu bağlamda "kaynak" ve "piyon" olmak üzere iki tür insan bulunduğunu düşünmektedir. "Kaynak" durumundaki kişi kendi yaşamını yönlendirdiğini, yaşamla ilgili seçimleri kendisinin yaptığını düşünür. Bu nedenle hareketlerinin sonucuna önem verir. "Piyon" durumundaki kişi ise yaşamının kendi dışında kişi ya da kişilerce kontrol edilmediğini, yaptıklarını başkalarının etkisiyle yaptığını düşünür. Bundan dolayı davranışlarının sorumluluğunu hissetmez ve sonuçlarına önem vermez.

Yukarıda tanımları verilen iki tip birey aslında toplumların geleceğiyle ilgilidir. Nasıl bir insan modeli yetiştirmek istiyoruz? Bu soruya vereceğimiz cevap yukarıdaki iki seçenektен biri olacaktır. Ya kaynak ya da piyon. Kaynak durumundaki kişi seçimlerini kendisi yaptığı ve hareketlerinin sonucuna önem verdiği için araştırmak ve düşünmek zorundadır. Yeni çözümler yeni yollar üretmektedir. Piyon durumundaki kişinin ise böyle endişeleri yoktur. Sürekli dışarıdan etkilere açık olduğu ve davranışlarının sonuçlarına önem vermediği için her zaman izleyecek birilerine ihtiyaç duyar. Bu sınıfta öğretmen, günlük yaşamda anne baba, bir örgütte müdür veya bir siyasi partide genel başkan olabilir. İşte bu yüzden bireylerin kendilerini kaynak olarak algılamaları çok önemlidir. Bu işe okul

sıralarında başlanmalıdır. Öğretmenin kontrol edici olduğu sınıflar yerine, öğrencinin daha aktif olduğu sınıflar oluşturulmalıdır.

Kişisel Yatırım (Amaç) Kuramı

Locke ve arkadaşları amacı, bireyin bilinçli olarak yapmaya çalıştığı şey diye tanımlamışlardır. Kuramın ağırlık noktasını, özendiriciler, amaç ve işbaşarımı ilişkisi oluşturur (Onaran, 1981).

Maehr'a göre bir durumun ya da hareketin anlamı ve amacı kişisel yatırımın birincil belirleyicisidir. Bir kişi için önemli, değerli olan bir davranış bir başkası için önemsiz olabilir (Açıkgöz, 1998).

Ancak burada amaçların özelliği önem taşımaktadır. Bunlar: amaçların belirginliği, iyi tanımlanmış ve anlaşılır olması, amaçların güçlüğünün giderek artması fakat güçlüğün olanaksız diye algılanması, amaçların kabulü ya da benimsenmesi, amaçların saptanmasına katılma. Yapılan araştırma sonuçlarında, özendiriciler ve ne olursa olsun bilinçli olarak bir amaç benimseyen bireylerin işbaşarımının yüksek olduğu amaçların işgörenlerin göstereceği çaba ile yönünü etkileyerek işbaşarımı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Balcı, 1992).

Maehr'a göre bir kişinin bir öğrenmeyi isteyip istememesini şu etkenler belirler: (1) Kişinin bunu öğrenmiş olmak için istemesi, (2) dışarıdan verilen bir ödül, (3) başkalarından kabul görme gereksinimi ve (4) başkalarını aşmaya çalışma.

Yukarıdaki etmenlerden birincisine sahip olan birey öğrenme güdüsüne sahip demektir ve buna içsel olarak güdülenmiştir. Bizim de arzuladığımız öğrenci tipi budur. Buna ulaşabilmek içinde öğrenciler arasında işbirliğinin bulunduğu, gruplamaların yapılmadığı yarışmanın olmadığı sınıf atmosferleri oluşturulmalıdır.

Yükleme Kuramları

Yükleme kuramcıları olayların algılanan nedenleriyle ilgilenmektedirler. Bu bağlamda (a) davranışın algılanan nedenlerinin saptanması, (b) ön-bilgi ve bilişsel

yapıların nedensel çıkarımlarla ilişkilerinin genel yasalarının geliştirilmesi ve (c) nedensel yüklemelerin çeşitli davranış indeksleriyle ilişkilendirilmesi olmak üzere üç çalışma programı belirlemiştir (Açıkgöz, 1998).

Bu kurama göre, insanlar sürekli başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini bulmaya çalışırlar. Öğrenciler çoğunlukla başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini yetenek, çaba, bilgi, şans, yardım, ilgi gibi faktörlerle açıklamaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin bir sınavın sonucunu öğrendikleri zaman “Zaten çalışmamıştım”, “Sorular çok zordu”, “Sorular çalışmadığım yerlerden geldi” gibi açıklamalarda bulunduğu sıklıkla görülmektedir (Erden ve Akman, 1997).

Weiner, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerini, üç boyutta toplamıştır. Bunlar (a) Nedenin bireyin dışında ya da kendinde olması (İçsel - Dışsal), (b) Nedenin durağan ya da değişken olması, (c) sorumluluğun kontrol edilebilir veya edilemez olmasıdır. Aşağıda bunlar şekil biçiminde sunulmuştur.

Şekil 1.4 Weiner’a Göre Başarı-Başarısızlık Nedensel Yükleme Sınıflaması

	İçsel		Dışsal	
	Durağan	Değişken	Durağan	Değişken
Kontrol edilebilir	Çaba	Çaba	Yardım	Yardım
Kontrol edilemez	Yetenek	Sağlık	İş güçlüğü	Şans

Kaynak: Woolfolk (1993)

İçsellik-dışsallık kendine güven duyma duygusu ile yakından ilgilidir. Birey başarı ve başarısızlığını içsel faktörlere bağlıyorsa, övünmeye neden olur ve güdüyü artırır. Başarısızlık ise kendine güveni azaltır (Erden ve Akman, 1997).

Durağanlık-değişkenlik yüklemelerin zaman içinde değişip değişmemesi ile ilgili bir özelliktir. Bazı yüklemeler zaman içinde değişir. Örneğin, matematik sınavında kendini iyi hissetmediği için başarısız olduğuna inanan kişinin yüklemesi değişkendir. Öte yandan matematik sınavındaki başarısızlığının nedenini yeteneksizlik olduğunu, yeteneğin de ne yapılsa yapılsın değişmeyeceğine inanan kişinin yüklemesi duragandır (Açıkgöz, 1998).

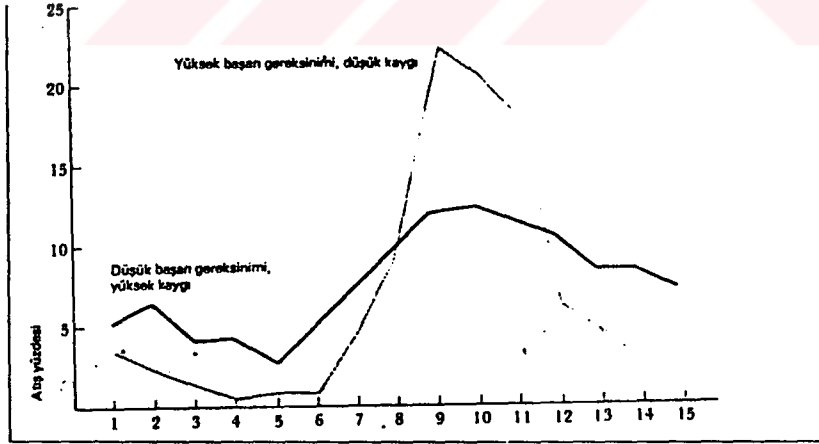
Kontrol edilebilirlik boyutu ise kızma, utanma, gurur duyma gibi duygularla ilişkilidir. Birey kontrol edebileceği bir durumda başarısız olursa, suçluluk ve utanma duygusunu hisseder. Kontrol edilebilir bir durumdaki başarısından ise övünür ve gurur duyar. Kontrol edemediği durumlardaki başarısızlık ise, olumsuzluğa neden olan kişi ya da kuruma karşı kızgınlık duygusunu yaratır. Başarılı olursa başarı şansa bağlandığı için bireyi çok fazla mutlu etmez (Morgan, 1995).

Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland ve Atkinson'a göre bireyin güdülenmesinde başarılı olma ve başarısızlıktan kaçınma önemli bir role sahiptir. Bazı bireylerin başarılı olma ihtiyaçları başarısızlıktan kaçınma ihtiyacından daha güçlüdür. Bu kişiler yüksek başarı ihtiyacı olan grup arasında yerlerini almaktadırlar (Gage ve Berliner, 1988).

İnsanlar arasında, başarı gereksiniminden ve başarısızlık korkusundaki farklar, onların risk alma isteklerini etkiler (Morgan, 1995).

Şekil 1.5 Başarı Gereksinimi ve Kaygı Arasındaki İlişki



Halka geçirme oyununda hedeften uzaklık (ayak olarak)

Kaynak: Morgan (1995)

Yukarıdaki şekilde eğriler, halka geçirme oyununda, oyuncuların atış yüzdeslerini göstermektedir. Yüksek başarı gereksinimi ve düşük test kaygısı olan oyuncular, halkaları orta uzaklıktan (en çok 7-12 ayak arasında) fırlatma eğilimindedirler.

Böylece başarı şanslarını başarısızlık riskiyle dengelediler. Başarı gereksinimi düşük fakat test kaygısı yüksek olan oyuncuların ise halkayı fırlatmak için seçtikleri uzaklıklar daha az değişimli bir dağılım gösterdi (Morgan, 1995).

Başarı gereksinimi olan bireyler, herkesin yapabileceği kolay bir işi yapmaktan kaçınırlar. Zor bir işi de başarma şansları azdır. Bunun için çok kolay ile çok zor arasında işleri yapmayı tercih ederler. Yüksek kaygılı bireyler ise orta güçlükteki işlerden kaçmayı tercih ederler.

Tablo 1.1 Başarı Güdüsü Yüksek ve Düşük Olanlar Arasındaki Farklılıklar

Yüksek	Düşük
- Öğrenmiş olmak için öğrenir.	- Öğrenmiş görünmeye çalışır
- Orta güçlükte amaçlar koyar.	- Çok kolay ya da çok zor amaçlar koyar.
- Yeterlilik duyguları gelişmiştir.	- Yeterlilik duyguları gelişmemiştir.
- Çabaya yüklemeye yapar	- Dışsal etkenlere yüklemeye yapar
- Güçlkle karşılaşınca onu aşmaya çalışır.	- Güçlkle karşılaşınca yılmnlığa kapılır.

Kaynak: Açıkğöz (1998)

Başarı güdüsü kuramlarından sınıflardaki uygulamalarda yararlanabilmek için, öğretmenin öncelikle öğrencilerinin başarı güdülerinin hangi düzeyde olduğunu bilmesi gerekmektedir. Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler uğraştırıcı alıştırmaları yapmaktan, zor soruları yanıtlamaktan, çözümsüz kalan durumlarda şansını tekrar denemekten zevk alacaktır. Başarı güdüsü düşük olan öğrencilerin ise güçlük derecesi orta düzeyde olan araştırma ve sorular ile uğraşarak başarılı olmanın tadını almasından dolayısıyla güdülenmesinde yarar görülmektedir (Açıkğöz, 1998).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Problem durumunda yapılan açıklamalarda görüleceği gibi öğretim elemanı iş stresi, son yıllarda eğitimcilerin üzerinde çalıştıkları önemli konulardan biridir. Dünyanın birçok ülkesinde yapılan araştırmalarda iş yükü, zaman darlığı, rol belirsizliği, engelleme, rol çatışması, çalışma koşulları, insan ilişkileri vb. faktörlerin öğretim elemanları üzerinde bir baskı oluşturduğu ve sonucunda öğretim elemanlarının iş stresi yaşamaya başladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Aynı koşullar Türkiye’de yapılan araştırma bulguları içinde geçerlidir.

Eğitimcilerin üzerinde çalıştıkları konulardan bir başkası da başarı güdüsüdür. Öğretim elemanlarının sınıflarında başarı güdüsü düzeyleri yüksek öğrenciler istedikleri bilinmektedir. Başarı güdüsü yüksek olan öğrencilerin kendilerine güvendikleri ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için çalıştıkları bir gerçektir. Ayrıca yapılan öğretimsel etkinlikler öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini arttırmaya yönelik olmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinin birçok değişkenden etkilendiği bilimsel çalışmalar ışığında gözler önüne serilmiştir. Üniversite bazında düşünülecek olursa bu değişkenlerden ikisi başarı güdüsü ve öğretim elemanı iş stresidir. Buraya kadar yapılan açıklamalarda görüldüğü gibi bu iki değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği arttırmak için önemlidir. Fakat Türkiye’de ilgili literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının bu konudaki çalışmalara katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı başarı güdüsü ile öğretim elemanı iş stresi arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemektir. Çalışma sonuçlarını literatüre ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasına katkı yapması umulmaktadır.

Problem

Öğrencilerinin başarı güdüsü düzeyleri; bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, anabilim dalı ve sınıf düzeyi ile ilişkileri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları, bu algıların cinsiyet, Unvan, kıdem, bölüm ile ilişkileri ve öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler nelerdir?

Alt Problemler

- 1 Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri nedir?
- 2 Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri;
 - a) cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - b) bölümlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - c) anabilim dallarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - d) sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 3 Öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları nedir?
- 4 Öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları;
 - a) cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - b) Unvanlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - c) kıdemlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
 - d) bölümlerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?
- 5 Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ve öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma Buca Eğitim Fakültesi öğrencileri (I. ve IV. sınıf) ve öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür.

Sayıltı

Araştırma sırasında öğrenciler ve öğretim elemanları ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

Kısaltmalar

BGÖ:Başarı Güdüsü Ölçeği

ÖEİSÖ: Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği

Tanımlar

Başarı Güdüsü: Başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur (Açıkgöz, 1998).

İş Stresi : Bireyleri normal işlevlerinden farklılaşmaya zorlayan değişmeler tarafından belirlenen ve onların işleriyle ve diğer insanlarla etkileşiminden kaynaklar bir durumdur (Torun, 1996).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusuna duyulan ilginin çok olması nedeniyle ilgili yayın ve araştırmalar ayrı bir bölümde yer almaktadır. Araştırmalar, yurtdışında Öğretim Elemanları İş Stresi ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar, Türkiye’de Öğretim Elemanları İş Stresi ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar ve Başarı Güdüsü ile ilgili yapılan yayın ve araştırmalar şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır.

Yurtdışında Öğretim Elemanı İş Stresi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Melendez ve Guzman (1983), 1957 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda stres kaynaklarını, yönetimle ilgili stres, öğretim elemanlarıyla ilgili stres ve öğrencilerle ilgili stres olmak üzere üç grupta toplamışlardır.

Gemelch, Wilke ve Lovrich (1983), öğretim elemanlarında iş stresi yaratan faktörlerin neler olduğunu araştırmışlar ve bu faktörleri gelişmeleri izleyecek zamanı bulamama, ücretlerin az olması, aşırı iş yükü, çalışmaların kesintiye uğraması, toplantılar, araştırmalar için maddi destek bulamama, bireysel yayın için baskı görme, kariyerde ilerleme sağlayamama ve özel hayatın işi etkilemesi şeklinde sıralamışlardır.

Olsgaard ve Summers (1986), öğretim elemanı iş stresine neden olan faktörleri araştırmışlar, üniversite ve fakülte bütçesi, araştırma yapma ve akademik kariyer yapma başlıkları altında üç faktör grubu belirlemişlerdir.

Benjamin ve Walz (1987), yaptıkları araştırmada ücret ve gelecek kaygısının öğretim elemanları üzerinde önemli bir baskıya yol açtığı sonucunu tespit etmişlerdir.

Pelberg ve Keinan (1988), yaptıkları araştırmada yansız olarak seçtikleri 100 öğretim elemanına Öğretim Elemanı Stres İndeksi Ölçeğini uygulamışlardır. bu çalışma sonucu ofisten uzaklaşılması, fiziki olanakların kısıtlı oluşu ve konferanslara konuşmaçı olarak katılmanın strese yol açan faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Happ ve Yoder (1991), öğretim elemanlarının iş stresi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Verileri Öğretim Elemanı Stres İndeksi, Framingham A Tipi Ölçeği ve Minnesota İş Doyumu Anketi ile toplamışlardır. Happ ve Yoder kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek iş stresi ve iş doyumunu yaşadıklarını, öğretim elemanlarının %88'inin orta ve altında, %12'sinin üst düzeyde stres yaşadıklarını bulmuşlardır. Akademik disiplinler arasında ise fark tespit edilememiştir.

Bryne (1991), öğretim elemanları üzerinde farklı değişkenlerin stres açısından etkilerini saptayan bir araştırma yapmıştır. Bryne bu araştırmasında cinsiyetin, yaşın ve öğrenci tipinin dikkat çekici değişkenler olduğunu bulmuş, yönetimle ilgili sorunların strese yol açmada önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye'de Öğretim Elemanı İş Stresi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Artan (1986), İstanbul Odası'na ve Ticaret Odası'na bağlı Holding türü işletmelerden 13 tanesini yansız olarak seçmiş ve bu işletmelerde çalışan 150 erkek yönetici üzerinde varolan stres kaynağını, düzeyini araştırmıştır. Araştırmada veriler Artan tarafından geliştirilen Stres ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler sonucunda yöneticilerde örgütsel stres kaynakları mesleki gelişim ve mesleki rol olarak saptanmıştır.

Balcı (1994), yaptığı araştırmada Ankara'daki bazı üniversitelerin öğretim elemanlarının işlerinde yaşadıkları stresin düzeyi, stresle başetmede kullandıkları stratejileri ve stres durumundaki performans düzeylerini araştırmıştır. Araştırmaya 26'sı öğretim üyesi, 60'ı öğretim üye yardımcısı toplam 86 öğretim elemanı katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deneklerin orta düzeyde stres yaşadıkları ve cinsiyete göre bir farklılık yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretim üye yardımcılarının öğretim üyelerine göre daha çok stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın dikkati çeken iki bulgusu vardır: (a) Öğretim elemanlarının yaşadıkları stresin düzeyi, stresle başatme stratejileri ve stres durumunda performans bakımından cinsiyet, yaş ve fakülte değişkenlerinden bağımsız olarak benzerlik göstermeleri, (b) yaşadıkları stresin, stresle başatme stratejilerinin ve stres durumunda gösterdikleri davranışların orta ve alt düzeyde olması.

Tümkiye (1997) Çukurova Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının akademik Unvan ve cinsiyete göre tükenmişlik düzeylerini ortaya çıkaran bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 23 kadın, 69 erkek olmak üzere toplam 92 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veriler Seidman ve Zager tarafından geliştirilen Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi ile t testi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucunda öğretim elemanlarındaki tükenmişliğin akademik Unvan ve cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Aksu (1998), Fırat Üniversitesi'nde öğretim elemanlarının iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleriyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma dörtte biri kadın olmak üzere toplam 290 denek üzerinde sürdürülmüştür. Veriler Osipow ve Spokane tarafından geliştirilen İş Stresi Envanteri ile toplanmıştır. Çözümlenmeler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda akademik alanın, bağılı olunan birimin iş stresi düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya yol açtığı; gerilim düzeyleri bakımından profesörlerin doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi ve okutmanlardan; araştırma görevlilerinin ise yalnızca öğretim görevlilerinden anlamlı ölçüde farklılaştığı rapor edilmiştir.

Sonuç olarak öğretim elemanı iş stresinin üniversiteler için önemli bir problem olduğu ortaya çıkmaktadır. Stres altındaki akademisyenlerin verimli çalışmadıkları ve gereğinden az üretebildikleri gözönüne alındığında bu konu hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Başarı Güdüsü İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Wilson ve Linville (1982), yaptıkları alan araştırmasında başarısız olan niversite birinci sınıf ğrencilerinin kendilerini risk altında gördüklerini ve başarı durumlarını durağan ve kontrol edilemez yüklemelerle açıkladıklarını tespit etmişlerdir. Hazırladıkları yükleme değişim programıyla öğrencilerin ilerideki başarıları hakkındaki beklentilerini değiştirmeyi ve mevcut akademik performansları üzerindeki olumsuz etkileri azaltmayı amaçlamışlardır. Öğrenciyi başarısız kılan yetenek eksikliğinden çaba eksikliğine kadar ki yüklemelerin değişmezliği üzerinde durmuşlar ve bunların üzerinde değişiklikler yapmışlardır.

Wilson ve Linville ğrencileri ilk yıllarda notların düşük olduğuna üst sınıflara geçtikçe notların yükseldiğine dair bilgi vermişler ve üst sınıflara devam eden öğrencilerle yaptıkları görüşmelerin yer aldığı video kasetleri izletmişlerdir. Bu kasetlerde öğrenciler akademik deneyimlerden bahsetmişler, gelişim süreçlerini ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak yklemeysel yetiştirme programından geçirilen çocuklar böyle bir programdan geirilmeyenlere oranla daha yüksek not ortamlarına sahip oldukları ve bu öğrencilerin okuldan ayrılma olasılıklarının düştüğü gözlenmiştir. Öğrencilerin başarıya dönük çabaları artmıştır.

Van Overwalle, Segebarth ve Goldchstein (1989), yaptıkları araştırmada iki çalışma grubu oluşturmuşlardır. İlk gruba sadece video kasetleriyle eğitim, ikinci gruba ise video kasetleriyle birlikte yetenek eğitimi verilmiştir. Yklemeysel yetiştirme, ekonomi sınavlarındaki akademik performansın artması ile sonuçlanmış ve yıl sonu itibariyle vize notlarında bir artış grlmştir.

Perry ve Penner (1990), yaptıkları araştırmada niversite birinci sınıf psikoloji öğrencilerine dersten önce video kasetle yarım saatlik bir yetiştirme programı uygulamışlardır. Ders hem etkili hem de etkili olmayan öğretimden oluşmuştur. Yklemeysel yetiştirme programının öğretimin kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Sonuçta öğrenciler tarafından anlamlı bulunan öğretim etkili olmuş, anlamlı bulunmayan öğretim etkili olmamıştır.

Van Overwalle ve De Metsenaere (1990), video kasetlerle bilgilendirme ve akademik başarısının nedenlerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapmışlardır. Üniversite öğrencileri 50 dakikalık bir yetiştirme programına tabi tutulmuşlardır. İlk önce, deneyi yapan kişi, öğrencilerin yarıyıl sınavlarında sergiledikleri performansın nedenleri hakkında ne düşündüklerini öğrenmeye çalışmıştır. Daha sonra öğrencilere son sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin yer aldığı video kasetleri izlettirilmiştir. Bu kasetlerde öğrencilerin ilk yıldan sonraki akademik başarılarındaki gelişim yer almaktadır. Son sınıf öğrencileri, bu kasetler yardımıyla, çaba eksikliği, deneyim eksikliği, etkili olmayan öğrenme stratejileri vb. akademik başarısızlıkları hakkında geri öğrencileri bilgilendirmişlerdir. Yetiştirme programından geçirilmeyen öğrencilerden oluşan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, programdan geçirilen öğrencilerin final sınavlarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Platow ve Shave (1995), bireylerin kişisel ve kişisel olmayan sosyal değerler uyumlarını araştırmışlardır. Araştırmaya California Üniversitesinden 49 kadın, 39 erkek olmak üzere toplam 88 öğrenci katılmıştır. Temel sosyal değerleri yarışma ve bireysellik olan öğrencilerin işbirlikli sosyal değerleri olanlara göre daha yüksek başarı güdüsüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Green (1995), iş türü, iş statüsü ve cinsiyetin başarı güdüsü üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 264 kişi katılmıştır. Araştırmada veriler Helmreich ve Spence tarafından geliştirilen İş ve Aile Uyum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin sonucunda öğretmenlerin başarı güdülerinin diğer mesleklere göre farklılıklar gösterdiği ve bu farkların cinsiyete göre değişiklikler gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Abouserie (1995), öğrencilerin benlik kavramı ve başarı güdülerini bunların ders çalışma ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya Wales Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 113 kadın, 22 erkek olmak üzere toplam 135 öğrenci katılmıştır. Olumlu benlik kavramına

sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek başarı güdüsüne de sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kasap (1996), işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin fen başarısı ve hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve öğrenci yüklemelerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşimi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Temel Eğitim II. Kademe, 3. sınıf öğrencileri arasından seçilen 74 öğrenci üzerinde 8 hafta süren bir araştırma yapmıştır.

Araştırma sonucunda grup içinde içsel ve dışsal olarak ayrılan öğrencilerin başarı ve başarısızlık yüklemelerini etkilediği, içsellersin grubu yönetmeyi ve uğraştırıcılığı tercih ederken dışsalların ilgisiz kaldıkları ortaya çıkarılmıştır.

Öcal (1996) da işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin tarih başarısı, güdü ve öğrenci değerlendirmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile, İzmir Beştepeler Lisesi 4. dönem öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin bu yöntemden hoşlandıkları ve bu yöntemin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu doğrultusunda görüş bildirmişlerdir.

Açıkgöz (1997), yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencileri güdüleyerek, onlara bağımsız çalışma, sosyal etkileşimde bulunma ve yaklaşık gelişim alanında yardımcı olarak aktif öğrenme anlayışının uygulanmasına ortamlar hazırladığına dikkat çekmiştir.

Dorohse ve Tamba (1997), geleneksel ve geleneksel olmayan öğrenciler arasındaki doyum ve başarı güdüsü ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 69'u geleneksel 57'si geleneksel olmayan toplam 126 üniversite öğrencisi katılmıştır. Geleneksel olmayanların başarı güdülerinin ve buna bağlı olarak doyumlarının geleneksel olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak başarı güdüsünün öğrenciler için önemli bir problem olduğu ortaya çıkmaktadır. Başarı güdüsü düzeyi düşük çocukların sınıflarda her zaman sorun oldukları gözönüne alındığında bu konu hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ile araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

ÖRNEKLEM

Bu araştırmada 1998-1999 öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesinde 7 bölüm 16 anabilim dalında görev yapan 186 öğretim elemanından 150'sine, 2450 öğrenciden 1440'ına ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1 Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	n	%	n	%
Bayan	59	39,3	787	54,7
Erkek	91	60,7	653	45,3
Toplam	150	100	1440	100

Öğretim elemanlarının Unvana göre dağılımı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Öğretim Elemanlarının Unvana Göre Dağılımı

Unvan	Prof. Dr.	Doç.Dr.	Yrd.Doç.Dr.	Öğr. Gör.	Araş. Gör.	Toplam
n	23	14	41	46	26	150
%	15,3	9,3	27,3	30,7	17,3	100

Tablo 3.2 incelendiğinde en yüksek düzeye sahip grubun Öğr. Gör. (30,7) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Yrd. Doç. Dr. (27,3) Araş. Gör. (17,3) Prof. Dr. (15,3) ve son olarak Doç. Dr. (9,3) gelmektedir.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı Tablo 3.3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3 Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Öğretim Elemanı		Öğrenci	
	n	%	n	%
Eğitim Bilimleri	20	13,3	66	4,6
Türkçe Eğitimi	20	13,3	114	7,9
Güz.San. Eğit.	21	14,0	157	10,9
Yabancı Diller	25	16,6	277	19,2
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğit.	20	13,3	211	14,7
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğit.	24	16,0	254	17,6
İlköğretim	20	13,3	361	25,1
Toplam	150	100	1440	100

Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	n	%
I	763	53
IV	677	47
Toplam	1440	100

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada verilen Başarı Güdüsü leği (BG) ve ğretim Elemanı İş Stresi leği (EİS) ile toplanmıştır.

Başarı Güdüsü leği (BG)

BG, ğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri alınarak ve literatür taraması sonuçlarından yararlanılarak n deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form daha sonra uzman (n=5) görüşüne sunulmuştur. Onların nerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra geliştirilen form öğrencilere (n=200) uygulanmıştır.

Bu şekilde gözden geçirilen ölçek, 40 maddeden oluşan çok Uygun, Biraz Uygun, Kararsızım, Uygun Değil, Hiç Uygun Değil seçenekleri olan 5'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddelerin 30'u olumlu 10'u olumsuz tutum yansıtılmaktadır. Olumlu ifadeli maddeler "ok Uygun" seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Bu lek, yukarıda belirtilen çalışma grubuna uygulanarak güvenilir bir araç geliştirmeye çalışılmıştır.

Başarı Güdüsü leğinin puanlarının her birine ayrı ayrı faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .40'ın altında kalan 5 madde lme yeteneği az olduğundan işleme alınmamıştır. zmlenmeler 35 madde üzerinden yapılmıştır. Bu maddelerin 28'i olumlu 7'si olumsuzdur.

Yalnızca seçilen maddeler üzerinde tekrar Faktör Analizi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 2 boyutta toplandığı grlmştir. Bu boyutların Eigen değerleri sırasıyla 7,57 ve 2,57'dir. 35 maddede birinci boyutla açıklanan varyans miktarı % 21,6 olarak bulunmuştur. İki boyutun birlikte açıkladıkları varyans miktarı ise %29'dur. Yapılan Faktör Analizine göre 19 madde 1. boyutta ve 16 madde 2. boyutta toplanmıştır. Bunlara anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. boyut Gayret Etme, 2. boyut alışma İsteği olarak dşnlmştir.

35 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Bu ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5 Başarı Güdüsü Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Gayret Etme	Çalışma İsteği
Cronbach Alpha		
Güvenirlik Katsayısı	.84	.78

35 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35 olmaktadır.

Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği

ÖEİSÖ, öğretim elemanlarının stres kaynaklarını ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Skovholt, Açıkgoz ve Açıkgoz tarafından geliştirilen Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri'nin stres kaynakları alt boyutundaki maddelerden ve literatür taraması sonuçlarından yararlanılarak hazırlanan ÖEİSÖ deneme formu uzman görüşüne sunulmuştur (n=4). Onların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra form öğretim elemanlarına (n=125) uygulanmıştır.

Yukarıdaki şekilde hazırlanan ölçek, 65 maddeden oluşan Pek Çok, Çok, kısmen, Az, Hiç seçenekleri olan 5'li Likert tipindedir. Ölçekteki maddelerin tümü olumsuz tutum yansıtmaktadır. Maddeler "Pek Çok" seçeneğinden başlayarak ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Ölçek yukarıda belirtilen çalışma grubuna uygulanarak güvenilir bir araç geliştirmeye çalışılmıştır.

ÖEİSÖ'nün planlarının herbirine ayrı ayrı faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör yükleri .40'ın altında kalan 9 madde ölçme yeteneği az olduğundan işleme alınmamıştır. Çözümlemeler 56 madde üzerinden yapılmıştır.

Seçilen maddeler üzerinde tekrar Faktör Analizi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 6 boyutta toplandığı görülmüştür. Yapılan Faktör Analizine göre 11 madde 1.

boyutta, 14 madde 2. boyutta, 8 madde 3. boyutta, 10 madde 4.boyutta, 7 madde 5. boyutta ve 6 madde 6. boyutta toplanmıştır. Bunlara anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1.boyut Kişisel Etmenler, 2.boyut Kurumsal Etmenler, 3.boyut İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, 4.boyut Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler, 5.boyut Olanaklarla İlişkili Nedenler, 6.boyut Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler olarak düşünülmüştür.

56 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu ölçeğin alt ölçeklerine ait güvenirlik katsayıları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6'da yer alan rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenirliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6 Öğretim Elemanı İş Stresi Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Kişisel Etmenler	.82
Kurumsal Etmenler	.79
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	.88
Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler	.75
Olanaklarla İlişkili Nedenler	.91
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	.72

56 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 280, en düşük puan ise 56 olmaktadır.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS for WINDOWS 5.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. t-Testi
5. Varyans Analizi
6. Scheffé Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin başarı güdülerinin hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Bunun için öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri

Boyutlar	Madde No	O	SS
	Başarısız olma	2,35	1,32
	Başladığı işi bitirme	4,48	0,78
	En iyisini yapmaya çalışma	4,55	0,71
	İnatla çalışma	3,91	1,07
	Çok çalışma	3,58	1,13
	Dersleri izleme	3,81	1,28
	Sınav dönemi çalışma	2,43	1,37
Gayret Etme	Derslerin dolu olmasını isteme	3,85	1,30
	Derslerin boş geçmesi	3,54	1,29
	Ders çalışmaktan hoşlanma	3,56	1,20
	Dersten sıkılma	2,77	1,30
	Gececek kadar not alma	2,73	1,46
	Fazlasını öğrenmeye çalışma	3,30	1,37
	Dersten hemen sonra çalışma	2,41	1,24
	Çalışmaya mecbur olma	3,07	1,52
	Verilen işi en iyi şekilde yapma	4,37	1,15
	Kolay konular seçme	3,17	1,32
	Dersleri tekrar etme	3,02	1,34
	Ödev dışında çalışmalar yapma	3,32	1,35

Tablo 4.1'in devamı

	Çok çalışmayı isteme	4,67	0,73
	Ödevleri sırayla yapma	3,70	1,31
	Kolay işleri sevmeme	3,91	1,30
	Başarıdan hoşlanma	4,52	0,87
	Başarılı olunca kendini iyi hissetme	4,73	0,66
	Notlara müdahale edebilme	4,02	1,22
	Zor soruları yanıtlama	3,59	1,38
Çalışma İsteği	Ödev yapmadığı zaman huzursuz olma	4,32	1,08
	Düşük nota üzülme	4,53	0,94
	Yüksek not almak isteme	3,63	1,32
	Yanlış yapmaktan hoşlanmama	3,87	1,29
	Zor sorulardan hoşlanma	3,70	1,23
	Dersleri anlamaya çalışma	4,55	0,80
	Öğretmenin gözüne girme	3,21	1,39
	Zayıf nota üzülme	3,79	1,34
	Ödevleri zamanında yapma	4,13	1,21

Tablo 4.1'de yer alan öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerine bakıldığında, başarı güdülerinin yüksek olduğu maddeler; Öğrencinin okulda başarılı olunca kendini iyi hissetmesi, devam zorunluluğu olmasa bile dersleri izlemesi, dersleri anlamaya çalışması, ne yaparsa yapsın en iyisini yapmaya çalışması, düşük not almasının kendisini üzmesi, okulda başarılı olmasının hoşuna gitmesi, başladığı çoğu işi bitirmesi, üzerine aldığı işi en iyi şekilde yapmak için uğraşması, ödevlerini bitirmediği zaman huzursuz olması ve derslerin boş geçmesinin kendisini rahatsız etmesi olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin düşük olduğu maddeler ise; Öğrencinin başarısız olduğu zaman ilgili dersten soğuması, dersten çıktıktan sonra çalışmaya başlaması, yalnızca sınav dönemi çalışması, dersi geçecek kadar not almasının kendisine yetmesi ve ders çalışmaya başladığında sıkılması olarak belirlenmiştir.

Cinsiyetin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için bayan ve erkek öğrencilerin her bir boyuttaki başarı güdülerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra bayan ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ve Cinsiyeti (O,SS ve t testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	O	SS	t Değeri	Önem Denetimi
Gayret	Bayan	65,70	11,26	5,13	Fark Önemli
Etme	Erkek	62,42	12,72		$p < 0,05$
Çalışma	Bayan	66,19	8,03	6,13	Fark Önemli
İsteği	Erkek	63,21	10,06		$p < 0,05$
GENEL	Bayan	131,89	16,56	6,35	Fark Önemli
	Erkek	125,63	20,24		$p < 0,05$

Tablo 4.2’de yer alan ortalamalar incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda bayan (O= 65,70) ve erkek (O=62,42) ortalamalarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Bayan ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda da iki grubun başarı güdüsü düzeyleri arasında fark önemli çıkmıştır, $t(1,1439) = 5,13, p < 0,05$.

Çalışma İsteği alt boyutunda da bayan (O=66,19) ve erkek (O=63,21) ortalamalarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Bayan ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda da iki grubun başarı güdüsü düzeyleri arasında fark önemli çıkmıştır, $t(1,1439) = 6,13, p < 0,05$.

Tablo 4.2'deki standart sapma değerleri incelendiğinde her iki boyutta da erkeklerin bayanlara göre daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Bölümün Başarı Güdüsü zerindeki Etkileri

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin bölümlere göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 ğrencilerin Bölümlere Göre Başarı Güdüsü Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Bölümler	n	O	SS
Gayret Etme	Eğitim Bilimleri	66	62,47	6,48
	Türkçe Eğitimi	114	65,80	10,81
	Güzel Sanatlar Eğitimi	157	69,54	10,71
	Yabancı Diller	277	62,54	11,42
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	211	63,40	11,25
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	254	61,06	12,39
	İlköğretim	361	65,68	13,39
Çalışma İsteği	Eğitim Bilimleri	66	65,91	6,73
	Türkçe Eğitimi	114	67,21	7,59
	Güzel Sanatlar Eğitimi	157	66,38	8,23
	Yabancı Diller	277	62,93	9,36
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	211	64,51	8,78
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	254	63,84	9,42
	İlköğretim	361	65,59	9,79

Tablo 4.3 incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda başarı güdüsü ortalaması en yüksek bölüm Güzel Sanatlar Eğitimi (O=69,54) en düşük bölüm ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi (O=61,06)'dir. Her iki bölümün standart sapmalarına bakıldığında Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi'nin daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Dikkati çeken bir başka noktada Eğitim Bilimlerinin diğer bölümlere göre daha homojen bir yapıya sahip olduğudur.

Aynı inceleme Çalışma İsteği alt boyutu ortalamaları için yapıldığında başarı güdüsü en yüksek bölümün Türkçe Eğitimi (O=67,21), en düşük bölümün ise Yabancı Diller (O=62,93) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bölümlerin standart sapmalarına göre Türkçe Eğitimi'nin daha homojen bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bölümlere göre başarı güdüsü düzeylerinin Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Başarı Güdüsü Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gayret Etme	GA	9146,70	6	1524,45	10,93	Fark Önemli
	Gİ	199786,55	1433	139,42		p < 0,05
	GN	208933,24	1439			
Çalışma İsteği	GA	2570,92	6	428,49	5,24	Fark Önemli
	Gİ	117285,02	1433	81,85		p < 0,05
	GN	119855,94	1439			

Tablo 4.4'deki Varyans Analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarındaki başarı güdülerinde önemli farklılıklar vardır.

Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarında hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için de Scheffé testi yapılmıştır. Scheffé testi sonuçları Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5 Bölümlerin Başarı Güdüsü Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Bölümler	Eğitim Bilimleri	Türkçe Eğitimi	Güzel San. Eğitimi	Yab. Diller	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	İlköğretim
	Eğitim bilimleri							
	Türkçe Eğitimi						Fark Önemli *	
	Güzel Sanatlar Eğitimi	Fark Önemli *			Fark Önemli *	Fark Önemli *	Fark Önemli *	
Gayret	Yabancı Diller							
Etme	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi							
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi							
	İlköğretim							Fark Önemli *
	Eğitim bilimleri							
	Türkçe Eğitimi				Fark Önemli *			
	Güzel Sanatlar Eğitimi				Fark Önemli *			
Çalışma	Yabancı Diller							
İsteği	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi							
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi							
	İlköğretim				Fark Önemli *			

* (p < 0,05)

Tablo 4.5'deki Scheffé Testi sonuçlarına göre Gayret Etme alt boyutunda Güzel Sanatlar Eğitimi ile Eğitim Bilimleri, Yabancı Diller, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi; İlköğretim ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi; Türkçe Eğitimi ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümleri arasında önemli farklılıklar vardır.

Çalışma İsteği alt boyutunda ise Yabancı Diller ile Türkçe Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ve İlköğretim bölümleri arasındaki farklar önemlidir.

Anabilim Dalının Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin anabilim dallarına göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6 Öğrencilerin Anabilim Dallarına Göre Başarı Güdüsü Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Anabilim dalları	n	O	SS
Gayret Etme	Rehberlik ve Psi. Dan.	66	62,47	6,48
	Türkçe Öğretmenliği	114	65,80	10,81
	Müzik Öğretmenliği	63	69,54	11,56
	Resim-İş Öğretmenliği	94	69,53	10,17
	Fransızca Öğretmenliği	43	61,33	11,77
	Almanca Öğretmenliği	95	63,48	9,69
	İngilizce Öğretmenliği	139	62,27	12,39
	Coğrafya Öğretmenliği	56	65,27	10,34
	Tarih Öğretmenliği	72	63,71	10,87
	Türk D. ve Ed. Öğretmenliği	83	61,87	12,06
	Matematik Öğretmenliği	86	61,01	13,07
	Fizik Öğretmenliği	54	63,33	10,19
	Kimya Öğretmenliği	50	57,14	14,39
	Biyoloji Öğretmenliği	64	62,28	10,92
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	60,63	15,04
	Sınıf Öğretmenliği	268	67,43	12,33

Tablo 4.6.'nın devamı

	Rehberlik ve Psi. Dan.	66	65,91	6,73
	Türkçe Öğretmenliği	114	67,21	7,59
	Müzik Öğretmenliği	63	64,57	9,25
	Resim-İş Öğretmenliği	94	67,59	7,27
	Fransızca Öğretmenliği	43	58,07	11,05
	Almanca Öğretmenliği	95	64,50	7,74
	İngilizce Öğretmenliği	139	63,37	9,37
Çalışma İsteği	Coğrafya Öğretmenliği	56	64,64	9,87
	Tarih Öğretmenliği	72	64,42	8,54
	Türk D. ve Ed. Öğretmenliği	83	64,51	8,30
	Matematik Öğretmenliği	86	64,66	8,53
	Fizik Öğretmenliği	54	64,17	8,17
	Kimya Öğretmenliği	50	61,08	12,04
	Biyoloji Öğretmenliği	64	64,63	9,03
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	93	63,32	10,88
	Sınıf Öğretmenliği	268	66,37	9,27

Tablo 4.6 incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda ortalama başarı güdüsü en yüksek anabilim dalı Müzik Öğretmenliği ($O=69,54$), en düşük anabilim dalı ise Kimya Öğretmenliği ($O=57,14$)'dir. Her iki anabilim dalının standart sapmalarına bakıldığında Kimya Öğretmenliğinin diğer anabilim dallarına göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışma isteği alt boyutunda aynı işlemler yapıldığında ortalama başarı güdüsü en yüksek anabilim dalı Resim-İş Öğretmenliği ($O=67,59$), en düşük anabilim dalı ise Fransızca Öğretmenliği ($O=58,07$)'dir. Standart Sapmalar açısından Fransızca Öğretmenliği'nin daha heterojen bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır.

Anabilim dallarına göre başarı güdüsü düzeylerinin Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarında önemli farklılıkların oluşup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7 Öğrencilerinin Anabilim Dallarına Göre Başarı Güdüsü Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Gayret Etme	GA	14035,90	15	935,76	6,84	Fark Önemli
	Gİ	194897,34	1424	136,87		p <0,05
	GN	208933,24	1439			
Çalışma İsteği	GA	5315,21	15	354,35	4,41	Fark Önemli
	Gİ	114540,73	1424	80,44		p <0,05
	GN	119855,94	1439			

Tablo 4.7’de Varyans Analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarındaki başarı güdülerinde önemli farklılıklar vardır.

Gayret Etme ve Çalışma İsteği alt boyutlarında hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için de Scheffé testi yapılmıştır. Scheffé testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Anabilim Dallarının Başarı Güdüsü Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Anabilim Daları	Rehberlik ve Psi. Dan.	Türkçe Öğret.	Müzik Öğret.	Resim-İş Öğret.	Fransızca Öğret.	Almanca Öğret.	İngilizce Öğret.	Coğrafya Öğret.	Tarih Öğret.	Türk Dil ve Ed. Öğret.	Matematik Öğret.	Fizik Öğret.	Kimya Öğret.	Biyoloji Öğret.	Fen Bilgisi Öğret.	Sınıf Öğret.
Gayret Elme	Rehberlik ve Psi. Dan.																
	Türkçe Öğretmeniği																
	Müzik Öğretmeniği																
	Resim-İş Öğretmeniği																
	Fransızca Öğretmeniği																
	Almanca Öğretmeniği																
	İngilizce Öğretmeniği																
	Coğrafya Öğretmeniği																
	Tarih Öğretmeniği																
	Türk Dil ve Ed. Öğretmeniği																
	Matematik Öğretmeniği																
	Fizik Öğretmeniği																
	Kimya Öğretmeniği																
	Biyoloji Öğretmeniği																
	Fen Bilgisi Öğretmeniği																
	Sınıf Öğretmeniği																

Tablo 4.8'in devamı

Boyutlar	Anabım Dalan	Rehberlik ve Psi.Dan.	Türkçe Öğret.	Müzik Öğret.	Resim-İş Öğret.	Fransızca Öğret.	Almanca Öğret.	İngilizce Öğret.	Coğrafya Öğret.	Tarih Öğret.	Türk Dil ve Ed. Öğret.	Matematik Öğret.	Fizik Öğret.	Kimya Öğret.	Biyoloji Öğret.	Fen Bilgisi Öğret.	Sınıf Öğret.	
Çalışma İstegi	Rehberlik ve Psi.Dan.																	
	Türkçe Öğretmeniği					Fark Önemli*												
	Müzik Öğretmeniği													Fark* Önemli				
	Resim-İş Öğretmeniği					Fark Önemli*								Fark* Önemli				
	Fransızca Öğretmeniği																	
	Almanca Öğretmeniği																	
	İngilizce Öğretmeniği																	
	Coğrafya Öğretmeniği																	
	Tarih Öğretmeniği																	
	Türk Dil ve Ed. Öğretmeniği																	
	Matematik Öğretmeniği																	
	Fizik Öğretmeniği																	
	Kimya Öğretmeniği																	
	Biyoloji Öğretmeniği																	
	Fen Bilgisi Öğretmeniği																	
	Sınıf Öğretmeniği						Fark Önemli*											Fark* Önemli

* (P < 0,05)

Tablo 4.8'deki Scheffé testi sonuçlarına göre Gayret Etme alt boyutunda Kimya Öğretmenliği ile Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği; Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Resim-İş Öğretmenliği anabilim dalları arasında önemli farklılıklar vardır.

Çalışma İsteği alt boyutunda ise Fransızca Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dalları arasındaki farklar önemlidir.

Sınıf Düzeyinin Başarı Güdüsü Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin başarı güdülerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için I. ve IV. sınıf öğrencilerinin her bir ölçekteki başarı güdülerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonraki işlemde I. ve IV. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9 Öğrencilerin Başarı Güdülerinin Sınıf Düzeylerine Göre t testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	O	SS	t değeri	Önem Denetimi
Gayret Etme	1	65,86	11,84	5,57	Fark Önemli p < 0,05
	4	62,35	12,02		
Çalışma İsteği	1	66,30	9,13	6,55	Fark Önemli p < 0,05
	4	63,19	8,84		
GENEL	1	132,16	18,19	6,86	Fark Önemli p < 0,05
	4	125,54	18,39		

Tablo 4.9'da yer alan ortalamalar incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda I. sınıf (O= 65,86) ve IV. sınıf (O=62,35) ortalamalarının birbirine uzak sayılabileceği

görülmektedir. I. ve IV. sınıf ortalamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda da iki grubun başarı düzeyleri arasında fark önemli çıkmıştır, $t(1,1439) = 5,57, p < 0.05$.

Çalışma İsteği alt boyutunda aynı işlemler yapıldığında I. sınıf ($O=66,30$) ve IV. sınıf ($O=63,19$) ortalamalarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. I. ve IV. sınıf ortalamaları arasındaki farkı ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonucunda iki grubun başarı düzeyleri arasında fark önemli çıkmıştır, $t(1,1439) = 6,55, p < 0.05$.

Tablo 4.9'daki standart sapma değerleri incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda IV. sınıf öğrencilerinin, Çalışma İsteği alt boyutunda ise I. sınıf öğrencilerinin daha heterojen bir yapıya sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin başarı güdülerini sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğretim Elemanlarının iş streslerinin hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Bunun için öğretim elemanlarının sorulara verdikleri cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10 Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri

Boyutlar	Madde No	O	SS
Kişisel Etmenler	Kötü davranışlar	3,37	1,42
	Karşılaşılan haksızlıklar	3,73	1,55
	Bağımsız davranamama	3,43	1,55
	İş güvenliğinin olmaması	2,73	1,29
	Mesleğin sıkıcı olması	2,29	1,54
	Kültürel farklılıklar	2,07	1,34
	Öğretilenlerin sıkıcı olması	2,33	1,50
	Görüşün alınmaması	2,75	1,64
	Saygının bulunmaması	3,04	1,55
	Uyuşturucu madde kullanımı	2,78	1,69
İşe uygun olmama	2,69	1,68	
Kurumsal Etmenler	Ölçütlerin tanımlanmaması	2,85	1,37
	Görevlerin tanımlanmaması	3,42	1,61
	Emniyette olmama	3,15	1,59
	Öğrencilerin yaşamını etkileme	3,53	1,44
	Yol göstermeme	3,02	1,27
	Otoriter davranma	2,21	1,07
	Güdüsiiz olma	2,03	1,24
	Yetersiz olma	3,11	1,08
	Sorunlara yardımcı olmama	2,91	1,60
	Bilgilendirme yapmama	2,97	1,67
	Öğretim elemanlarının yetersizliği	3,13	1,17
	Arkadaşlığın olmaması	2,27	1,31
	Ofis	3,56	1,70
	Yönetmelik	3,77	0,95
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	Sekreterlik hizmetleri	4,43	0,67
	Mükemmellik	3,43	1,54
	Gelişme olanakları	3,61	1,15
	Saygısızlık	3,09	1,41
	Kararlara uymama	3,05	1,63
	Kurallara uymama	3,67	1,49
	Yöneticilerle ilişki	3,25	1,87
Akademik ilerleme	3,76	1,62	

Tablo 4.10'un devamı

	Zaman darlığı	4,15	0,71
	Kağıt okuma vb.	4,45	0,73
	İş yükü	4,01	1,16
Bürokrasi-İşbirliği	Karşılaşılan haksızlıklar	4,19	1,20
Kaynaklı Nedenler	Ödüllendirilmeme	3,85	1,44
	Yayın takip edememe	4,16	0,94
	İşbirliğinin olmaması	3,75	1,12
	Görev yapmama	3,27	0,86
	İşi iyi yapmama	3,51	1,19
	Günün bitmemesi	2,99	1,82
	Çok fazla işin olması	3,31	1,50
	İşi iyi yapma	3,57	1,17
Olanaklarla İlişkili	Kalabık sınıflar	2,76	1,32
Nedenler	Beklenilenin net olmaması	2,59	1,23
	Fiziksel olanaklar	2,87	1,27
	Maaş	3,01	0,97
	Derse devamsızlık	2,25	1,31
	Mesleksel Gelişme	4,06	1,10
Gelişmenin	Destekleyici olmama	2,90	1,49
Desteklenmesiyle	Kararlar	1,99	1,03
İlişkili Nedenler	Yeterli zaman	3,71	0,72
	Yarışma	2,43	1,48
	Kayırılma	3,03	1,27

Tablo 4.10'da yer alan öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerine bakıldığında, iş streslerini arttırıcı maddelerin yüksek olanları; Öğretim elemanlarının mesleksel gelişme olanağının bulunmayışı, sürekli olarak zaman darlığı çekmesi, sekreterlik vb. hizmetlerin verilmemesi, kağıt okuma, not doldurma vb. işlerinin çokluğu, iş yükünün fazla olması nedeniyle kendine zaman ayıramaması ve alanlarıyla ilgili bilimsel yayınları takip edememesi olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerinin düşük olduğu maddeler ise; Öğretim elemanlarının bölüm ile ilgili kararlarda etkili olamaması, mesleğinin sıkıcı olması, öğrencileri arasındaki kültürel farklılıklar, yönetimin otoriter davranması, öğrencilerin derslere devamsızlığı ve öğretim elemanları arasında arkadaşlığın olmaması olarak belirlenmiştir.

Cinsiyetin İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için bayan ve erkek öğretim elemanlarının her bir boyuttaki iş stresine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra bayan ve erkek öğretim elemanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını tespit etmek için t-testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	O	SS	t değeri	Önem Denetimi
Kişisel Etmenler	Bayan	59	3,09	1,20	2,02	Fark Önemli
	Erkek	91	2,67	1,28		P < 0,05
Kurumsal Etmenler	Bayan	59	3,19	0,92	2,01	Fark Önemli
	Erkek	91	2,87	0,98		P < 0,05
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	Bayan	59	3,78	1,12	1,99	Fark Önemli
	Erkek	91	3,38	1,32		P < 0,05
Bürokrasi İşbirliği Kaynak. Nedenler	Bayan	59	3,81	0,87	0,22	Fark Önemsiz
	Erkek	91	3,85	0,83		
Olanaklarla İlişkili Nedenler	Bayan	59	3,15	0,99	2,43	Fark Önemli
	Erkek	91	2,75	0,92		P < 0,05
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	Bayan	59	3,18	0,76	2,18	Fark Önemli
	Erkek	91	2,91	0,73		P < 0,05

Tablo 4.11’deki alt boyutların ortalamalarına bakıldığında Kişisel Etmenler (Bayan O=3,09, Erkek O=2,67), Kurumsal Etmenler (Bayan O=3,19, Erkek O=2,87), İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler (Bayan O=3,78, Erkek O=3,38), Olanaklarla İlişkili

Nedenler (Bayan O=3,15, Erkek O=2,75), Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler (Bayan O=3,18, Erkek O=2,91), boyutlarında fark önemli çıkmıştır ($P < 0,05$).

Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler (Bayan O=3,81, Erkek O=3,85) boyutunda önemli bir farka rastlanmamıştır.

Ortalamalar incelendiğinde farkın önemli çıktığı tüm boyutlarda bayan öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek iş stresi yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 4.11'deki standart sapma değerleri incelendiğinde tüm boyutlarda grupların homojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler boyutu hariç diğer 5 boyutta cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Unvanın İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeylerinin unvana göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12 Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Unvan	n	O	SS
Kişisel Etmenler	Prof. Dr.	23	1,05	0,25
	Doç. Dr.	14	2,77	0,48
	Yrd. Doç. Dr.	41	2,05	0,90
	Öğr. Gör.	46	3,61	0,56
	Araş. Gör.	26	4,34	0,13
Kurumsal Etmenler	Prof. Dr.	23	1,46	0,16
	Doç. Dr.	14	2,91	0,50
	Yrd. Doç. Dr.	41	2,74	0,96
	Öğr. Gör.	46	3,46	0,35
	Araş. Gör.	26	3,98	0,98

Tablo 4.12'in devamı

Boyutlar	Unvan	n	O	SS
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	Prof. Dr.	23	1,67	0,24
	Doç. Dr.	14	2,59	0,57
	Yrd. Doç. Dr.	41	2,97	0,57
	Öğr. Gör.	46	4,51	0,65
	Araş. Gör.	26	4,87	0,02
Bürokrasi İşbirliği Kaynaklı Nedenler	Prof. Dr.	23	3,31	0,04
	Doç. Dr.	14	3,81	0,59
	Yrd. Doç. Dr.	41	2,99	0,54
	Öğr. Gör.	46	4,52	0,71
	Araş. Gör.	26	4,42	0,08
Olanaklarla İlişkili Nedenler	Prof. Dr.	23	2,32	0,15
	Doç. Dr.	14	3,71	0,61
	Yrd. Doç. Dr.	41	3,25	0,57
	Öğr. Gör.	46	2,09	0,89
	Araş. Gör.	26	3,91	0,45
Gelişmenin Desteklenmesi ile İlişkili Nedenler	Prof. Dr.	23	2,20	0,14
	Doç. Dr.	14	3,17	0,55
	Yrd. Doç. Dr.	41	2,78	0,52
	Öğr. Gör.	46	2,89	0,38
	Araş. Gör.	26	4,28	0,29

Tablo 4.12 incelendiğinde Kişisel Etmenler alt boyutunda iş stresi ortalaması en yüksek unvan Araş. Gör. (O=4,34) en düşük unvan ise Prof. Dr. (O=1,05)'dir. Her iki unvanın standart sapmalarına bakıldığında Araş. Gör. grubunun daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Kurumsal Etmenler alt boyutunda iş stresi ortalaması en yüksek unvan Araş. Gör. (O=3,98), en düşük Unvan ise Prof. Dr. (O=1,46)'dir. Standart sapmalar karşılaştırıldığında Prof. Dr. grubunun daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler alt boyutunda iş stresi ortalaması en yüksek unvan Araş. Gör. (O=4,87) en düşük unvan ise Prof. Dr. (O=1,67)'dir. Standart Sapmalar

karşılaştırıldığında Araş. Gör. grubunun daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler alt boyutunda iş stresi en yüksek unvan Öğr. Gör. (O=4,52) en düşük unvan ise Yrd. Doç. Dr. (O=2,99)'dur. Her iki grubun standart sapmaları incelendiğinde Öğr. Gör. grubunun daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Olanaklarla İlişkili Nedenler alt boyutunda iş stresi en yüksek unvan Araş. Gör. (O=4,28) en düşük unvan ise Prof. Dr. (O=2,20)'dir. Her iki grubun standart sapmalarına bakıldığında Prof. Dr. grubunun daha homojen bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Unvanlara göre iş stresi düzeylerinin Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarında önemli farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13 Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Kişisel Etmenler	GA	184,37	4	46,09	130,80	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	51,10	145	0,35		
	GN	235,47	149			
Kurumsal Etmenler	GA	91,99	4	23,00	71,57	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	46,60	145	0,32		
	GN	138,59	149			
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	GA	195,35	4	48,84	188,05	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	37,66	145	0,26		
	GN	233,01	149			

Tablo 4.13'ün devamı

Bürokrasi İşbirliği Kaynak. Nedenler	GA	66,22	4	16,56	61,79	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	38,85	145	0,27		
	GN	105,07	149			
Olanaklarla İlişkili Nedenler	GA	77,28	4	19,82	49,17	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	58,45	145	0,40		
	GN	137,73	149			
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	GA	60,12	4	15,03	91,35	Fark Önemli P < 0,05
	Gİ	23,86	145	0,17		
	GN	83,97	149			

Tablo 4.13'teki Varyans Analizi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi İşbirliği Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarındaki iş streslerinde önemli farklılıklar vardır.

Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için de Scheffé testi yapılmıştır. Scheffé testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14 Unvanın İş Stresi Düzeylerine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvanlar	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Yrd.Doç.Dr	Öğr. Gör.	Araş. Gör.
Kişisel Etmenler	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.	Fark Önemli*		Fark Önemli*		
	Yrd.Doç.Dr.	Fark Önemli*				
	Öğr.Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
	Araş. Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	
Kurumsal Etmenler	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.	Fark Önemli*				
	Yrd.Doç.Dr.	Fark Önemli*				
	Öğr.Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
	Araş. Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	
İşleyiş ve Kuralla İlgili Etmenler	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.	Fark Önemli*				
	Yrd.Doç.Dr.	Fark Önemli*				
	Öğr.Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
	Araş. Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	
Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.			Fark Önemli*		
	Yrd.Doç.Dr.					
	Öğr.Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*		
	Araş. Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	
Olanaklarla İlişkili Neden.	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.	Fark Önemli*			Fark Önemli*	
	Yrd.Doç.Dr.	Fark Önemli*			Fark Önemli*	
	Öğr.Gör.					
	Araş. Gör.	Fark Önemli*		Fark Önemli*	Fark Önemli*	
Gelişmenin Desteklen-mesiyle İlişkili Nedenler	Prof.Dr.					
	Doç. Dr.	Fark Önemli*				
	Yrd.Doç.Dr.	Fark Önemli*				
	Öğr.Gör.	Fark Önemli*				
	Araş. Gör.	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*	

*(P < 0,05)

Tablo 4.14'teki Scheffé Testi sonuçlarına göre Kişisel Etmenler alt boyutunda Prof. Dr. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Yrd. Doç.Dr. ile Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

Kurumsal Etmenler alt boyutunda Prof. Dr. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Yrd. Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler alt boyutunda Prof. Dr. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Yrd. Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler alt boyutunda Prof. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. Dr. ile Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Yrd. Doç. Dr. ile Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

Olanaklarla İlişkili Nedenler alt boyutunda, Prof. Dr. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., ve Araş. Gör.; Yrd. Doç. Dr. ile Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr. ve Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

Gelişmenin Desteklenmesiyle İlgili Nedenler alt boyutunda ise Prof. Dr. ile Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör. ve Araş. Gör.; Doç. Dr. ile Araş. Gör.; Yrd. Doç. Dr. ile Araş. Gör.; Öğr. Gör. ile Araş. Gör. Unvanları arasında önemli farklılıklar vardır.

Kıdemin İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Öğretim Elemanlarının iş stresi düzeylerinin kıdeme göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15 Öğretim Elemanlarının Kıdeme Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Kıdem	n	O	SS
Kişisel Etmenler	1-5 yıl	20	4,33	0,15
	6-15 yıl	35	3,25	0,94
	16 yıl ve üstü	95	2,39	1,20
Kurumsal Etmenler	1-5 yıl	20	3,97	0,12
	6-15 yıl	35	3,57	0,45
	16 yıl ve üstü	95	2,59	0,95
İşleyişle ve Kurullarla İlgili Etmenler	1-5 yıl	20	4,87	0,03
	6-15 yıl	35	4,01	0,86
	16 yıl ve üstü	95	3,10	1,25
Bürokrasi-İşbirliği	1-5 yıl	20	4,42	0,09
Kaynaklı Nedenler	6-15 yıl	35	4,03	0,75
	16 yıl ve üstü	95	3,65	0,89
	Olanaklarla İlişkili Nedenler	1-5 yıl	20	3,88
6-15 yıl		35	2,95	1,00
16 yıl ve üstü		95	2,70	0,90
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	1-5 yıl	20	4,25	0,34
	6-15 yıl	35	3,31	0,59
	16 yıl ve üstü	95	2,67	0,53

Öğretim elemanlarının kıdemlerine göre iş stresi puan ortalamalarına bakıldığında kıdemler arasında farklılıklar görülmektedir. Kişisel Etmenler (1-5 yıl O=4,33, 16 yıl ve üstü O=2,39), Kurumsal Etmenler (1-5 yıl O=3,97, 16 yıl ve üstü O=2,59), İşleyişle ve Kurullarla İlgili Etmenler (1-5 yıl O=4,87, 16 yıl ve üstü O=3,10), Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler (1-5 yıl O=4,42, 16 yıl ve üstü O=3,65), Olanaklarla İlişkili Nedenler (1-5 yıl O=3,88, 16 yıl ve üstü O=2,70), ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler (1-5 yıl O=4,25, 16 yıl ve üstü O=2,67), alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasına sahip kıdem 1-5 yıl, en düşük puan ortalamasına sahip kıdem ise 16 yıl ve üstüdür.

Alt boyutlarda standart sapmalar incelendiğinde kıdemleri 1-5 yıl olan grubun 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan gruba göre daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Kıdemlere göre iş stresi düzeylerinin Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarında önemli farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16 Öğretim Elemanlarının Kıdeme Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Kişisel Etmenler	GA	67,24	2	33,62	29,38	Fark Önemli
	Gİ	168,23	147	1,14		P < 0,05
	GN	235,47	149			
Kurumsal Etmenler	GA	45,43	2	22,72	35,85	Fark Önemli
	Gİ	93,16	147	0,63		P < 0,05
	GN	138,59	149			
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	GA	60,18	2	30,09	25,60	Fark Önemli
	Gİ	172,83	147	1,18		P < 0,05
	GN	233,01	149			
Bürokrasi İşbirliği Kaynaklı Nedenler	GA	11,35	2	5,68	8,90	Fark Önemli
	Gİ	93,72	147	0,64		P < 0,05
	GN	105,07	149			
Olanaklarla İlişkili Nedenler	GA	22,06	2	11,03	14,02	Fark Önemli
	Gİ	115,67	147	0,79		P < 0,05
	GN	137,73	149			
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	GA	43,54	2	21,77	77,14	Fark Önemli
	Gİ	40,44	147	0,28		P < 0,05
	GN	83,97	149			

Tablo 4.16'daki Varyans Analizi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi-İşbirliği

Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarındaki iş streslerinde önemli farklılıklar vardır.

Yukarıda verilen alt boyutlarda hangi gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymak için de Scheffé Testi yapılmıştır. Scheffé testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17 Kıdemın İş Stresi Düzeyine Göre Yapılan Scheffé Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	1-5 yıl	5-15 yıl	16 yıl ve üstü
Kişisel Etmenler	1-5 yıl		Fark Önemli*	Fark Önemli*
	5-15 yıl			Fark Önemli*
	16 yıl ve üstü			
Kurumsal Etmenler	1-5 yıl			Fark Önemli*
	5-15 yıl			Fark Önemli*
	16 yıl ve üstü			
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	1-5 yıl		Fark Önemli*	Fark Önemli*
	5-15 yıl			Fark Önemli*
	16 yıl ve üstü			
Bürokrasi-İşbirliği	1-5 yıl			Fark Önemli*
Kaynaklı Nedenler	5-15 yıl			
	16 yıl ve üstü			
Olanaklarla İlişkili Nedenler	1-5 yıl		Fark Önemli*	Fark Önemli*
	5-15 yıl			
	16 yıl ve üstü			
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	1-5 yıl		Fark Önemli*	Fark Önemli*
	5-15 yıl			Fark Önemli*
	16 yıl ve üstü			

*(P < 0,05)

Tablo 4.17’deki Scheffé Testi Sonuçlarına göre Kişisel Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle

İlişkili Nedenler alt boyutlarında 5-15 yıl kıdemliler ile 1-5 yıl kıdemliler; 16 yıl ve üstü kıdemliler ile 1-5 yıl kıdemliler ve 5-15 yıl kıdemliler arasında önemli farklılıklar vardır.

Kurumsal Etmenler alt boyutunda 16 yıl ve üstü kıdemliler ile 1-5 yıl kıdemliler ve 5-15 yıl kıdemliler; Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler alt boyutunda 16 yıl ve üstü kıdemliler ile 1-5 yıl kıdemliler; Olanaklarla İlişkili Nedenler alt boyutunda ise 1-5 yıl kıdemliler ile 5-15 yıl kıdemliler ve 16 yıl ve üstü kıdemliler arasında önemli farklılıklar vardır.

Bölümün İş Stresi Üzerindeki Etkileri

Öğretim Elemanlarının iş stresi düzeylerinin bölümlere göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18 Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre İş Stresi Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Bölümler	n	O	SS
Kişisel Etmenler	Eğitim Bilimleri	20	2,74	1,00
	Türkçe Eğitimi	20	2,99	1,16
	Güzel Sanatlar	21	2,86	1,37
	Yabancı Diller	25	3,05	1,31
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	20	3,01	1,30
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	2,52	1,40
	İlköğretim	20	2,75	1,19
Kurumsal Etmenler	Eğitim Bilimleri	20	3,21	0,76
	Türkçe Eğitimi	20	3,10	0,83
	Güzel Sanatlar	21	3,03	1,08
	Yabancı Diller	25	3,05	0,96

Tablo 4.18'in devamı

Boyutlar	Bölümler	n	O	SS
Kurumsal Etmenler	Ortaöğretim Sosyal Alanları Eğitimi	20	3,13	0,99
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	2,72	1,15
	İlköğretim	20	2,99	0,85
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	Eğitim Bilimleri	20	3,36	1,03
	Türkçe Eğitimi	20	3,79	1,18
	Güzel Sanatlar	21	3,38	1,31
	Yabancı Diller	25	3,73	1,18
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	20	3,83	1,28
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	3,16	1,42
	İlköğretim	20	3,63	1,27
Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler	Eğitim Bilimleri	20	3,73	0,81
	Türkçe Eğitimi	20	3,97	0,95
	Güzel Sanatlar	21	3,85	0,72
	Yabancı Diller	25	3,87	0,93
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	20	3,82	0,97
Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	3,78	0,56
	İlköğretim	20	3,85	0,84

Tablo 4.18'in devamı

Boyutlar	Bölümler	n	O	SS
Olanaklarla İlişkili Nedenler	Eğitim Bilimleri	20	3,20	0,87
	Türkçe Eğitimi	20	2,38	0,83
	Güzel Sanatlar	21	3,06	1,02
	Yabancı Diller	25	3,18	1,04
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	20	2,96	1,02
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	2,98	0,85
	İlköğretim	20	2,39	0,79
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	Eğitim Bilimleri	20	3,04	0,56
	Türkçe Eğitimi	20	2,89	0,54
	Güzel Sanatlar	21	3,11	0,80
	Yabancı Diller	25	3,11	0,81
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	20	3,20	0,90
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	24	2,98	0,85
	İlköğretim	20	2,75	0,62

Tablo 4.18 incelendiğinde Kişisel Etmenler alt boyutunda iş stresi ortalaması en yüksek bölüm Yabancı Diller (O=3,05), en düşük bölüm ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi (O=2,52)'dir. Her iki bölümün standart sapmalarına bakıldığında Yabancı Diller bölümünün daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Kurumsal Etmenler alt boyutunda iş stresi ortalaması en yüksek bölüm Eğitim Bilimleri (O=3,21), en düşük bölüm ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi

(O=2,72)'dir. Standart sapmalar incelendiğinde Eğitim Bilimleri'nin daha homojen bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler alt boyutunda iş stresi en yüksek bölümün Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi (O=3,83), en düşük bölümün ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi (O=3,16) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bölümlerin standart sapmalarına göre Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi'nin daha homojen bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler alt boyutunda iş stresi en yüksek bölüm Türkçe Eğitimi (O=3,97), en düşük bölüm ise Eğitim Bilimleri (O=3,73)'dir. Standart sapmalar incelendiğinde Eğitim Bilimleri'nin daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Olanaklarla İlişkili Nedenler alt boyutunda iş stresi en yüksek bölüm Eğitim Bilimleri (O=3,20), en düşük bölüm ise Türkçe Eğitimi (O=2,38)'dir. Standart sapmalar incelendiğinde Türkçe Eğitimi'nin daha homojen bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutunda ise iş stresi en yüksek bölümün Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi (O=3,20), en düşük bölümün İlköğretim (O=2,75) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bölümlerin standart sapmalarına göre İlköğretim Bölümünün daha homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Bölümlere göre iş stresi düzeylerinin Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarında önemli farklılıkların olup oluşmadığına bakmak amacı ile Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğretim Elemanlarının Bölümlere Göre İş Stresi Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
Kişisel Etmenler	GA	5,16	6	0,86	0,53	Fark Önemsiz
	Gİ	230,31	143	1,61		
	GN	235,47	149			
Kurumsal Etmenler	GA	4,15	6	0,69	0,74	Fark Önemsiz
	Gİ	134,44	143	0,94		
	GN	138,59	149			
İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler	GA	8,73	6	1,46	0,93	Fark Önemsiz
	Gİ	224,28	143	1,57		
	GN	233,01	149			
Bürokrasi İşbirliği Kaynaklı Nedenler	GA	0,62	6	0,10	0,14	Fark Önemsiz
	Gİ	104,46	143	0,73		
	GN	105,07	149			
Olanaklarla İlişkili Nedenler	GA	14,11	6	2,35	2,72	Fark Önemsiz
	Gİ	123,62	143	0,87		
	GN	137,73	149			
Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler	GA	2,83	6	0,47	0,83	Fark Önemsiz
	Gİ	81,14	143	0,57		
	GN	83,97	149			

Tablo 4.19'daki Varyans Analizi sonuçlarına göre öğretim elemanlarının Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurallarla İlgili Etmenler, Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarındaki iş streslerindeki fark önemsiz çıkmıştır.

Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ve Öğretim Elemanlarının İş Stresi Kaynaklarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri bulmak için önce öğretim elemanlarının Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamalarına göre düşük, orta ve yüksek iş stresi düzeyi olarak gruplanmıştır. Ortalamaları 1-1,5 arasında değerler alanlar düşük iş stresi, 1,6-3,5 arasında değerler alanlar orta iş stresi, 3,6 ve üstü değerler alanlar yüksek iş stresi grubuna dahil edilmişlerdir. Yapılan gruplamada düşük stres yaşayan öğretim elemanına rastlanmamıştır.

Belirlenen grupların öğrencilerinin başarı güdüsü ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için t testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20 Öğrencilerin Başarı Güdüsü Düzeyleri ve Öğretim Elemanlarının Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiler (t testi Sonuçları)

Stres Düzeyi	Güdü Düzeyi					
	Gayret Etme			Çalışma İsteği		
	O	SS	n	O	SS	n
Orta	4,06	0,57	1005	3,35	0,64	1005
Yüksek	4,05	0,56	435	3,44	0,61	435
t değeri	0,76			0,02		
Önem Denetimi	Fark Önemsiz			Fark Önemli		

Tablo 4.20'de yer alan ortalamalar incelendiğinde Gayret Etme alt boyutunda orta stres düzeyi (O=4,06) ve yüksek stres düzeyi (O=4,05) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grup arasındaki fark önemli çıkmamıştır.

Çalışma İsteği alt boyutunda ise orta stres düzeyi ($O=3,35$) ile yüksek stres düzeyi ($O=3,44$) ortalamalarının birbirine çok yakın olmadığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla t testi sonucunda iki grup arasındaki ilişki önemli çıkmıştır.

Tablo 4.20'deki standart sapma değerleri incelendiğinde her iki boyutta da orta stres düzeyindekilerin yüksek, stres düzeyindekilere göre daha homojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanı iş stresi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan bu araştırmayla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde geliştirilen önerilere de yer verilmektedir.

Sonuçlar

Daha öncede belirtildiği gibi, bu araştırma, öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri; bu düzeylerin cinsiyet, bölüm, anabilim dalı ve sınıf düzeyi ile ilişkileri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları, bu algıların cinsiyet, unvan, kıdem, bölüm ile ilişkileri ve öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının stres kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde, varılan sonuçlar şunlardır:

1. Bayan öğrencilere ait ortalamanın erkek öğrencilere ait ortalamalardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Başarı güdüsü düzeylerinin bölümlere ve anabilim dallarına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.
3. Öğrencilerin başarı güdülerini sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. I. sınıf öğrencilerine ait ortalamaların IV. sınıf öğrencilerine ait ortalamadan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri Kişisel Etmenler, Kurumsal Etmenler, İşleyişle ve Kurullarla İlgili Etmenler, Olanaklarla İlişkili Nedenler ve Gelişmenin Desteklenmesiyle İlişkili Nedenler alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bürokrasi-İşbirliği Kaynaklı Nedenler alt boyutunda ise farka rastlanmamıştır.

5. İş stresi düzeylerinin unvana ve kıdeme göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

6. Öğretim elemanlarının iş stresi düzeyinin bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan analizler sonucunda farka rastlanmamıştır.

7. Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan analizler sonucunda Çalışma İsteği alt boyutunda ilişkiye rastlanırken, Gayret Etme alt boyutunda herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tartışma

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bayan öğrencilere ait ortalama erkek öğrencilere ait ortalamalardan daha yüksektir. Bu bulgu şaşırtıcı değildir. Ülke geneline bakıldığında ilköğretimde, ortaöğretimde hatta öğrenci seçme sınavlarında bayanların erkeklere göre daha başarılı olduğu bir gerçektir. Bu başarının nedenlerinden biri de öğrenci özelliklerinden sadece bir tanesi olan başarı güdüsüdür.

Bölümlere göre başarı güdüsü puanları incelendiğinde önemli farklılıklar olduğu ortadadır. Bu farklılıkların nedeninin öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulamama kaygısı yaşamalarıdır. bu da doğal olarak başarı güdüsünü etkilemektedir. Örneğin Güzel Sanatlar Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve İlköğretim bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin iş bulamama gibi bir sıkıntıları yokken, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitiminde öğrenim gören öğrenciler bu sıkıntıyı ağır yaşamaktadırlar.

Anabilim dallarına göre ulaşılan bulgular da bölümlere göre yapılan analizleri desteklemektedir. Burada da Kimya, Fen Bilgisi ve Fransızca Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin başarı güdüsü puan ortalamaları diğer anabilim dallarına göre düşük çıkmıştır. Bir İngiliz veya Almanca öğretmeni, Fransızca öğretmenine göre alanıyla ilgili daha kolay iş bulabilmektedir. Bu da ulaşılan bulguları destekler niteliktedir.

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. I. sınıf öğrencilerine ait ortalama IV. sınıf öğrencilerine ait ortalamadan daha yüksektir. Bu bulgu eğitimciler için çok önemli ipuçları vermektedir. Üniversite öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin başarı güdülerini yüksek iken, son seneye geldiklerinde başarı güdülerindeki değişme olumsuz yönde olmaktadır. Bunun sebepleri olarak uygulanan eğitim programları, öğretim elemanlarının nitelikleri ve davranışları, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri vb. birçok etken sıralanabilir. Ayrıca başarısız olan üniversite öğrencilerinin kendilerini risk altında gördükleri yapılan bir araştırmayla ortaya konmuştur (Wilson ve Linville, 1982).

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bayan öğretim elemanlarına ait ortalama erkek öğretim elemanlarına ait ortalamadan daha yüksektir. Bu da bayan öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek iş stresi yaşadıklarını göstermektedir. Çukurova Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma bu bulguyu desteklemektedir (Tümekaya, 1997).

Unvanlara göre iş stresi puanları incelendiğinde farklılıklara rastlanmamıştır. Prof. Dr.'lerin alt düzeyde, Doç. Dr. ve Yrd. Doç. Dr.'lerin orta düzeyde, Öğr. Gör. ve Araş. Gör.'lerin yüksek düzeyde iş stresi yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Balci, 1994, Tümekaya, 1997 ve Aksu, 1998).

Öğr. Gör. ve Araş. Gör.'lerin diğer unvanlara göre daha yüksek iş stresi yaşamaları çok doğaldır. Akademik sıralamanın ilk basamakları olan bu grup, özellikle Araş. Gör.'ler sekreterlik, gözetmenlik vb. birçok akademik olmayan ve Kamu Personeli Dil Sınavı, araştırma vb. akademik işlere zaman ayırmak zorundadırlar ki bu da stres düzeylerini arttırmaktadır. Alınabilecek en yüksek unvan olan Prof. Dr.'ler ise bu etkenlerden hiçbirini yaşamamaktadırlar. Elbette Prof. Dr.'lerinde stres düzeylerini arttırıcı etkenlerde vardır ama bunlar daha çok bürokrasi kaynaklı nedenlerdir.

Öğretim elemanlarının iş stresi düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermektedir. Bu bulguda ilginç olan işte ilk 5 yıl içinde olanlar yüksek stres yaşarlarken, 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretim elemanları düşük stres yaşamaktadırlar. Böylece meslekte uzun yıllar

çalışanların ya belli unvanlara geldikleri için ya da artık bu sorunlara duyarsız oldukları için stres düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar unvana göre elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının görev yaptığı bölümlere göre yapılan analizlerde farklılıklara rastlanmamıştır. Fırat Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada akademik alanın, bağlı olunan birimin iş stresi düzeylerinde farklılaşmaya yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır (Aksu, 1998).

Öğretim elemanlarının orta ve yüksek düzeyde stres yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ankara'daki bazı üniversitelerde yapılan bir araştırmada da öğretim elemanlarının orta düzeyde stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Balcı, 1994).

Yüksek düzeyde stres yaşayan öğretim elemanlarının girdikleri sınıflardaki öğrencilerin başarı güdülerini orta düzeyde stres yaşayan öğretim elemanlarının girdikleri sınıflardaki öğrencilerin başarı güdülerinden daha yüksek çıkarmıştır. Yapılan analizlerde bu gruplar aralarındaki fark önemsiz çıkmış olsa da ulaşılan bu bulgu ilginçtir. Bunun nedeni yüksek stres düzeyine sahip öğretim elemanlarının, öğrencileri derslerde çok fazla korkutarak çalışmaya mecbur etmeleri olduğu düşünülebilir. Böylece öğrenciler dışsal olarak güdülenmiş olabilirler.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak öğretim elemanları, öğrenciler ve bu alanda çalışan araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

1. Başarı güdüsü düzeyleri ile ilgili bölüm ve anabilim dalları arasındaki farklılıkların nedenleri araştırılmalıdır.

2. I. sınıf öğrencilerinin IV. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek başarı güdüsü ortalamalarına sahip olduğu kadar öncede belirtilmiştir. Bu araştırma açısından önemli bir bulgudur. IV. sınıf öğrencilerinin güdü düzeylerinin artırılabilmesi için bilgilendirme

toplantıları düzenlenmeli, öğretim elemanları öğrenciler ile daha yakından ilgilenmeli ve öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler arttırılmalıdır.

3. Öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili yayınları takip edebilmesi için kütüphane olanakları arttırılmalı ve internet kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

4. Öğretim elemanlarına sunulan sekreterlik hizmetlerinin kalitesi arttırılmaya çalışılmalıdır.

5. Kıdem ve unvan olarak daha ileri seviyede olan öğretim elemanlarının göreve yeni başlamış veya mesleğinin ilk yıllarında olan genç meslektaşlarına yol gösterici olmaları, gençlerin kendilerini geliştirme yönünden daha güvende hissetmelerini sağlayacaktır.



KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20: 19-27.
- Açıkgöz, K.Ü., ve Açıkgöz, K. (1992). *Üniversite denilen yer*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1997). Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme. *Nasıl Bir Eğitim Sistemi Sempozyumunda Sunulan Bildiri*. İzmir.
- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksu, M., B. (1998). Fırat Üniversitesi akademik personelin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 22, Sayı:107.
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. İstanbul BASİSEN Kültür ve Eğitim Yayınları, No: 10.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye'de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Balcı, A. (1994). Üniversite öğretim elemanının iş stresi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27 (1). 289-307.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (1997). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış yönetimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 111.
- Benjamin, L., ve Garry, W. (1987). Counseling students and faculty for stress management. *ERIC documents*, ED 279917
- Bryne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Can, H. (1985). *Başarı güdüsü ve yönetsel başarı*. H.Ü.İ.İ.B.F. Yayını, No:12.
- Chruden, J. H. ve Sherman, A., W. (1984). *Managing human resources*. South-Western Publishing Co., Philippine.

- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Donohue, T.L., ve Wong E.H. (1997). Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students. *Education*, 118: 237-244.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikoloğisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi. 4. Baskı.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. SRHE and Open University Press, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Gage, N.L., ve Berliner, D.C. (1988). *Educational psychology (4th Edition)*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Gemelch, C., Wilke, P.K., ve Lourich, N. (1983). Sources of stress in academe: a national perspective. *ERIC documents*, ED 232518.
- Green, M.H. (1995). Influences of job type, job status and gender on achievement motivation. *Current Psychology*, 14: 159-166.
- Happ, A., ve Yoder, E. (1991). Stress, job satisfaction and the community college faculty. *ERIC documents*, ED 333920.
- Ivanchevich, J.M., ve Matteson, M.T. (1980). *Stress at work: A managerial perspective*. Scott Foresman, Glenview.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar sosyal psikoloğiye giriş*. İstanbul: Psikoloği-Psikiyatri Dizi No:1, 9. Basım, Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırdı tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. 6th Edition. New York: McGraw Hill.
- Melendez, A.M., ve Guzman, R. (1983). *Burnout a study of stress in academe*. San Juan: Inter-American University.
- Morgan, C.T. (1995). *Psikoloğiye Giriş*. Çev: Hüsnü Arıcı ve arkadaşları, H.Ü. Psikoloği Bölümü Yayınları, yayın no:1, Onbirinci Baskı.

- Olsgaard, J., ve Summers, W. (1986). Sources of job related tension among administrators and faculty. *Journal of Education for Library and Information Science*. 27, 2:89-99.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdüleme kuralları*. Ankara: A.Ü. SBF Yayını, No: 470, Sevinç Matbaası.
- Oral, S., ve Kuşluvan, Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu artırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. *Verimlilik Dergisi*, Sayı: 1997/3.
- Öcal, G. M. (1996). Akademik çelişkili tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirilmeleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, İ. (1991) Örgütsel stres kaynakları ve verimlilik. *EBF Dergisi*, A.Ü. 1991.
- Pehlivan, İ. (1994). Eğitim yönetiminde stres kaynakları. *Öğretmen Dünyası*, 15 (172), 9-13.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, No: 16.
- Perry, R.P., ve Penner, K.S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology* 82.
- Peyberg, A., ve Keinen, G. (1987). Stress in academe: a cross cultural comparison between Israeli and American academicians. *ERIC documents*, ED 296265.
- Platow, M.J. ve Shave, R. (1995). Social valve orientations and the expression of achievement motivation. *Journal of Social Psychology*, 135: 71-82.
- Robbins, S.P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Çev: Sevgi Ayşe Öztürk, Basım ve Yayın ETAM A.Ş.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Selye, H. (1997). *Stress without distress*. London: Teach Yourself Books.

- Skovholt, T., Açıkgöz, K.Ü. ve Açıkgöz, K. (1994). Minnesota öğretmen gerilimi envanteri Türkçe formu. *D.E.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. İzmir.
- Şeker, N. (1995). Lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin alguları ve sınıf atmosferi arasındaki ilişkiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torun, A. (1996). Stres ve Tükenmişlik. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, S. Tevriiz (Ed). *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. ss.43-55.
- Tümkiye, S. (1997) Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının akademik tükenmişlik düzeyleri. IV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*, Eskişehir.
- Van Overwalle, F., Segebarth, K., ve Goldchstein, M. (1989). Improving performance of freshmen through attributional testimonies from fellow students. *British Journal of Educational Psychology* 59:75-85.
- Van Overwalle, F., ve De Metsenaere, M. (1990). The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *British Journal of Educational Psychology* 60: 299-311.
- Wilson, T.D., ve Linville, P.W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 42: 367-376.
- Woolfolk E.A. (1993). *Educational psychology (5th Edition)*. Allyn and Bacon, U.S.A.