



## A Comparative Analysis Regarding Uncertainty Avoidance of Pre-Service Teachers

**Ali Korkut**

Dicle University, Diyarbakir, ali.korkut@dicle.edu.tr

**Ismail Keskin**

Dicle University, Diyarbakir, iskeskin@ymail.com

### Abstract

Uncertainty avoidance', which deals with a tolerance for ambiguity in societies, stands as an integral part of culture classification of the societies. Defined mostly as 'the level of feeling uncomfortable regarding the uncertain, unknown or vague situations/conditions that create ambiguity and dilemma for persons in institutions and organizations in the communities', uncertainty avoidance level can affect behaviors, preferences and attitudes of people as the members of any community. Educational organizations as one of the institutions / organizations quite capable of sustaining or ensuring societies are also obviously affected by the overall level of uncertainty avoidance level of the societies. Uncertainty avoidance levels of school administrators, teachers, students and students' families in this sense will provide an educational perspective. This research aims to identify and study pre-service teachers' levels of uncertainty avoidance. It is a descriptive research based on general survey model. 260 teacher candidates studying at different departments in Ziya Gokalp Faculty of Education in Dicle University constitute the sample of this paper. Data were collected by means of a questionnaire form, which includes sixteen items developed by the researchers themselves. After eliminating 23 forms identified as missing or invalid, the analysis was performed of the data gathered by 237 forms. In analyzing the data; descriptive statistics, percentage, frequency, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U tests were used. As a result of analysis, regarding the participants' levels of uncertainty avoidance, overall mean was found as  $\bar{x}=3.01$  (Moderate level). However, it is very interesting and worth noticing that respondents tend to prefer working in 'state schools'. In terms of gender, "class" and 'department' variables, there exist significant differences. At the end, suggestions based on findings were developed.

*Keywords:* Uncertainty, Teacher Candidates, Uncertainty Avoidance



## Öğretmen Adaylarının Belirsizlikten Kaçınma Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz

### Özet

Toplumlarda belirsizlikle başa çıkmaya yönelik tolerans düzeyi ile ilgili olarak belirsizlikten kaçınma, toplumların kültür sınıflamalarının önemli bir parçasıdır. ‘Toplumlarda, örgütlerde ve kurumlarda bireyler için ikilem veya belirsizlik yaratan belirsiz, bilinmeyen ve karmaşık durumlarda duyulan rahatsızlık düzeyi’ olarak tanımlanan belirsizlikten kaçınma düzeyi toplulukların bir üyesi olarak bireylerin davranışlarını, tutumlarını ve tercihlerini etkileyebilir. Toplumların devamını sağlayabilme kapasitesine sahip kurumlardan / örgütlerden biri olarak eğitim örgütleri de toplumun genel belirsizlikten kaçınma düzeyinden açıkça etkilenmektedir. Bu açıdan, okul yöneticilerini, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrencilerin ailelerinin bilinmesi eğitimsel bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Araştırma genel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 260 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 16 maddeden oluşan ‘Belirsizlikten Kaçınma Anketi’ kullanılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan 23 form elenmiş, analizler ve değerlendirmeler 237 form üzerinden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, yüzde, frekans, t-testi, Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda, katılımcıların belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalama  $\bar{x}=3,01$  (Orta Düzey) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcıların daha çok ‘devlet okullarında’ çalışmayı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet sınıf ve bölüm değişkenleri anlamlı fark kaynağıdır. Bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Belirsizlik, Öğretmen Adayları, Belirsizlikten Kaçınma Düzeyi



## Giriş

İnsan sosyal gereksinimlerini karşılamak, diğer insanlarla iletişim kurmak, kendini ifade edebilmek amaçlarına yönelik olarak diğer insanlarla birlikte bir toplum oluşturur ve o toplumun kültürü tarafından etkilenir. Yaşadıkları coğrafi bölgelerdeki farklılıklar, üyeleri arasındaki etnik, dinî ve dilsel karakteristikler ile tarihsel ilişkiler toplumların farklı kültürler ortaya koymalarında etkin olarak gözükmektedir. Antropologlar ve sosyologlar yanında farklı disiplinlerden pek çok araştırmacının dikkatini çeken bir konu olan kültürün ‘ne olduğu’, ‘neleri kapsadığı’ ve ‘etki alanları ve boyutları’ üzerinde uzlaşılan bir tanım ve görüş ortaya konulamamış; farklı bakış açılarını veya noktaları önceleyen çok sayıda tanım yapılmıştır (Sığırı, 2006, Tayeb, 1992). Örnek olarak, antropologlara göre, kültür kuşaktan kuşağa geçen, insan eliyle yapılmış eserlerde, nesnelere ve kurumlarda yansıtılan inanç ve değer kalıplarına gönderme yaparken, sosyologlara göre simgeler aracılığıyla toplumsal olarak alman ve iletilen bütün davranış kalıplarının ortak bir adıdır; yalnızca sanat, bilim, hukuk, yönetim, ahlak ve din gibi kurumları değil, aynı zamanda kültürel kazanımların somutlaştırıldığı ve binalar, aletler, makineler, iletişim araçları, sanat malzemeleri gibi zihinsel kültür özelliklerinin pratiğe döküldüğü maddi araçlar ya da insan eliyle yapılan şeyleri de kapsayan insan gruplarının bütün ayırt edici başarılarının bir adıdır (Berger, 2012:141).

Kültür araştırmacılar tarafından “bir topluluk tarafından öğrenilmiş, paylaşılmış, onların maddi ve maddi olmayan yaşam tarzlarını etkileyen, tarih boyunca gelişmiş değerler, tutumlar ve anlamlar bütünü (Tayeb, 1992)” ve “bir toplumun zaman içerisinde yüz yüze geldikleri problemleri çözmek için geliştirdikleri bir dizi kurallar ve metotlar (Trompenaars ve Hampden-Turner, 1997)” olarak tanımlanmıştır. En genel hatlarıyla değerlendirilecek olursa, kültür, bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin tümü, diğer bir ifadeyle insanın yaşam ve düşünüş tarzına gönderme yapan bir kavramdır (Cuche, 2004:10). Bir toplumun yaşama biçimi, içinde yaşanılan toplumun bireye kazandırdıkları, bireysel ve toplumsal yaşama, düşünme ve davranış biçimi, doğada var olanlara karşı insanın oluşturdukları ve öğrenilen davranış kalıpları gibi çeşitli özellikler, kültür kavramı içerisinde (Şişman, 2002:35). Bu tanım, kültürü toplum düzeyinde, genel bir çerçevede, ele alırken, Schein (2004:17) bütüncül bir yaklaşım benimseyerek örgüt kültürünü, “bir grubun kendi içinde bütünleşme ve dış çevreye uyum sorunlarını çözerken yarattığı ve geliştirdiği; yeni üyelerine algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak aktardığı varsayımlar ve inançlar bütünü” olarak tanımlamıştır. Deal ve Kennedy (1982) ise örgüt kültürünü, “örgüt üyeleri, yapı ve davranış



*normlarını belirleyen kontrol sistemiyle etkileşim içindeki değerler ve inançlar sistemi”* olarak tanımlamaktadır (Akt: Işık, 2011:12).

Kültürel farklılık kavramı tanımından da anlaşıldığı gibi farklı kültürel geçmişe sahip olmak, yaşama ve ilişkilere farklı değerler ve anlamlar yüklemek, farklı beklenti ve isteklere sahip olmak, farklı algılama ve değerlendirmelerde bulunmak anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile kişiler arasında sahip oldukları kültürel özellikler nedeni ile birbirine benzememe söz konusu olmakta ve bu ilişkilere yansımaktadır. İnsanların kendilerini ifade etme aracı olarak kullandıkları dil de farklılık kaynağıdır. Eskimoların dilinde (Inuit) ‘kar’ karşılığı olarak fazla sayıda kelime bulunmaktadır (Sargut, 2010:62). Aynı durum, çöl göçebelerinin dillerindeki ‘deve’ ile ilgili kelimelerde, Farsçadaki ‘güzellik’ kelimelerinde de geçerlidir. Bu kültürlerin kar ile ilgili deneyimlerinin fazlalığı, devenin yaşam için önemi ve güzellik ve zarafete verdikleri önem ile doğrudan alakalı gözükmektedir. Türkçede ‘güzel’ kelimesi karşılığı olarak Farsça ‘zibâ, kaşang, hoş, khub, khushru, nagz, sâz’ kelimelerini barındırmaktadır. “Renkler” de yanlış anlamaların kaynaklarından birisi olabilir. Farklı kültürlerin olgu ya da olayları renklerle ilişkilendiriliş biçimleri ilginç sonuçlar doğurabilir. Örneğin, İslam ülkelerinde popüler olan “yeşil renk”, cangıllar ülkesinde “hastalığı”, Fransa, İsveç ve Hollanda gibi ülkelerde “kozmetikleri” anımsatır (Sargut, 2010). Kültürel farklılıklar, paylaşım ağının doğal bir sonucu olarak, kişilik, benlik ve karakter yapılarının farklılaşmasına da zemin hazırlar (Aytaç, 2006). Her bir kültür, kendine has farklı anlam ölçülerine, değer ve norm sistemlerine, tutum ve davranışlara göndermede bulunur. Böylece, her kültürün insan tipi görece farklılaşır. Bazı toplumlar dışa açık, özgür, bireyci ve bağımsız kişilikleri daha ön plana alırken, diğerleri toplulukçu/kollektivist, bağımlı, korumacı ve konformist kişilikler üretir.

Örgütler insanların belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla, birlikte gerçekleştirdikleri etkinlikler vasıtasıyla ‘beraberlik’ duygusu ve ortaklık yaşantısı elde edebildikleri yapılar olarak düşünülebilir. Bu yönüyle, toplumsal bağlam içerisinde yaşamlarını devam ettirmek durumunda olan örgütler toplumun kültüründen, değerler birikiminden ve toplumsal etkileşimler silsilesinden bağımsız düşünülemez. Kültürel farklılıklar, örgütsel yaşantıya da etki etmektedir. Her toplumun kendine özgü kültürel birikiminin olacağı gerçeğinden hareketle, eğer toplumdan topluma değişen kültürel öğelerden ve simgeler evreninden söz ediliyorsa makro anlamda bunlardan etkilenen örgütlerin de bazı farklılıklar sergilemesi kaçınılmazdır (Sargut, 2010:19). Bir başka ifadeyle, Aykanat’ın (2010:99) da belirttiği gibi, “... toplumların kültürel değerlerinin büyük bir kısmı



o ülkede faaliyette bulunan örgütlere yansımaktadır. Toplumsal değerler haricinde bir kısım değerler ise o örgütün kendine has alt kültürlerini oluşturmakla beraber yoğun biçimde örgüt, içinde bulunduğu toplumdan etkilenmektedir.”

### **Hofstede'nin 'Kültür Kuramı'**

Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) kültürü bireylerin kişisel gelişim aracı ve 'zihinsel bir programlama' olarak ele almakta ve kültürel farklılıklar kuramında toplumların kültürlerinin beş başlık altında farklılaştıklarını düşünmektedir: (a) ortaklaşa davranışçılık veya bireycilik, (b) eril veya dişi kültür, (c) belirsizlikten kaçınma, (d) güç mesafesi ve (e) zaman yönelimi.

*Ortaklaşa davranışçılık veya bireycilik* boyutu bazı kültürlerin bireyciliğe bazılarının ise ortak hareket etmeye veya toplumun genelini izlemeye vurgu yapmasını ifade etmektedir. Bireyci kültürlerde bireyler kendilerini 'diğerlerinden bağımsız birer kişi' olarak kabul eder, kararlarını kendileri verir, eylemlerden doğacak sorumlulukların yine kendilerine ait olduğunun bilincindedirler. Ortaklaşa davranışçılığa önem veren toplumlarda ise bireyler, kendilerini 'ailenin ya da diğer önemli gördükleri toplulukların birer üyesi' olarak konumlandırırlar (Yeşil, 2013). *Erillik-dişillik* boyutudur. Bu boyut, kültürün cinsiyetlere yüklediği rolleri ifade etmektedir. Eril özellikli toplumlarda *güç, başarı, para, servet, tanınmak, büyümek, mücadele etmek, kazanmak, değişim* ve *yükselme tutkusu* gibi 'mücadele-odaklı' özellikler ön plandadır. Dişil toplumlarda ise arkadaşlık, iş güvenliği, merhametli ve nazik davranış, başkalarını düşünmek, insan ve insanlar arası ilişkilere önem vermek ön plandadır. Bu anlamda, eril ve dişi kültüre sahip toplumların birbirilerinden oldukça farklı perspektifler geliştirmeleri ve bu perspektiflere uygun nesiller yetiştirmeye odaklanmaları beklenebilir. *Güç mesafesi*, bir toplumda gücün, bireyler arasında dağılım biçimini yansıtmaktadır. Ayrıca gücün dağılımındaki farklılık ve eşitsizliklerin, üyeler tarafından benimsenme ve kabul edilme derecesini göstermektedir. Güç mesafesinin fazla olmadığı örgütlerde, yöneticiler herhangi bir karar alırken çalışanların görüşlerini de alırlar. Görev dağılımlarında, ceza ve ödül sistemlerinde büyük haksızlıklar olmaz. Güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde, daha esnek bir merkezileşme, basık bir örgütsel yapı, daha az sayıda denetleyici veya yönetici vardır ve ücretler arasındaki farklılıklar daha düşüktür (Güney, 2011). Güç mesafesi arttıkça, gücü veya yetkiyi elinde bulunduranların daha fazla 'üstün' görüldüğü, yetkilerin yasal metinler düzeyinde belirlendiği, dikey bir iletişimin baskın olduğu ve hak ve ücretler arasındaki farklılıkların oldukça fazla olduğu yapılar öne çıkmaktadır. Daha önceleri Konfüçyüs öğretilerini esas aldığı için 'Konfüçyüs Dinamizmi' olarak da adlandırılan



(Hofstede ve Bond, 1988), *zaman yönelimi* boyutu, daha çok kültürlerin geleneklere olan yaklaşımı ve bakışı ile ilgilidir. Bu boyutta uzun vadeli düşünen (long-term orientation) toplumlarda gelecek daha ön plandadır ve gelecekte başarılı olma, bir şeyler kazanma ve mutlu olma uğruna ‘şimdi’den vazgeçilebilir; bu toplumlarda tutumluluk, azim / kararlılık ve değişime adapte olabilmeye becerisi önemlidir. Kısa vadeli düşünen (short-term orientation) toplumlarda ise daha çok geleneklere/geçmiş deneyimlere saygı gösterilir ve ‘şimdi’de başarılı olabilmek için geçmiş yaşantılardan ders çıkarılır ve örnek alınır. Zaman yönelimi daha çok ‘şimdi’ veya ‘geçmiş’ odaklıdır. Kısa vadeli yönelime sahip toplumlarda toplumsal hiyerarşi ve sorumlulukların yerine getirilmesi ve hediyelerin, selamların ve iyi davranışların karşılığında ‘aynıyla mukabelede bulunma’ da insanlar arası ilişkilerde vurgulanır (Bergiel, Bergiel ve Upson, 2012).

### **Belirsizlikten Kaçınma**

Hofstede’nin kültür sınıflamasından birisi de toplumların belirsizliğe karşı toleranslarının ele alındığı “belirsizlikten kaçınma” boyutudur. Bu boyutta toplumlar belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri düşük toplumlar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama, sınırları belli olmayan bir durumla karşılaşıldığında, bireylerin kendilerini rahat hissedip hissetmediği ve bilinmeyen durumların tehdit olarak algılanıp algılanmadığı ile ilgilidir (Altay, 2004).

Bir kültür boyutu olarak belirsizlikten kaçınma, hem Hofstede’nin hem de House ve arkadaşlarının araştırılmasında yer almaktadır. Ancak, Hofstede ve GLOBE araştırmalarında yer alan “belirsizlikten kaçınma” boyutunun tanımları arasındaki farklılık dikkati çekmektedir. Hofstede ve diğerleri (2010:191) belirsizlikten kaçınmayı “toplumlarda kişilerin kurumlardaki ve örgütlerdeki belirsiz, bilinmeyen, ikilem yaratan ve düzensiz durumlardan rahatsız hissetme düzeyi” olarak tanımlarken, Sully de Luque ve Javidan “ortaklaşa davranışçı bireylerin gündelik yaşantılarında karşılaştıkları durumlarda bir düzen, tutarlılık, yapı, formal süreçler ve kurallar dizisi arama derecesi” tanımını kullanmaktadır (Akt :Venaik ve Brewer, 2010:1297). Barr ve Glynn (2003:61) de belirsizlikten kaçınmayı, “bir kültürde, tahmin edilemeyen gelecek hakkında oluşabilecek endişeyi önlemenin derecesi” şeklinde tanımlamışlardır. Yine aynı yazarlara göre, belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek olan bir kültürde, teknolojinin, kuralların ve uygulamaların kullanılması daha yüksek seviyededir (Akt: Yeloğlu:2011).

Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda, yenilikler, farklılıklar ve değişiklikler anlayışla karşılanır; inisiyatif kullanmaktan kaçınmazlar, belirsizlikler aşılması



gereken engeller olarak algılanır. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda; bireyler, belirsizlik karşısında güvensizlik ve tehdit edilmişlik duygusuna kapılırlar. Örgütlerde hiyerarşi yapıları açıktır ve hiyerarşi kuralları uygulanır, çalışanlar kurallar çerçevesinde hareket etmeyi tercih ederler (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004; Akt: Aykanat, 2010). Bu kültürlerde, örgütler pek çok yazılı kurallar ve prosedürlere sahip olma eğilimindedir (Aykanat, 2010:101). Yüksek belirsizlikten kaçınma gösteren topluluklar göreceli olarak daha fazla duygusallık sergileme eğilimindedirler. Belirsizlikten kaçınması düşük kültürlerin ise, daha düşük stres düzeyleri ve daha zayıf süper egoları olup, fikir ayrılığını kabul etme dereceleri yüksektir. Bunlara ilaveten, belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu kültürlerde göreceli olarak daha fazla risk alma eğilimi bulunmaktadır. Hofstede (1980) kültürel özellikleri karşılaştırdığı araştırmasında Türkiye, kültürel olarak yüksek oranda belirsizlikten kaçınan ülkeler arasında yer almaktadır (Terzi, 2010:68).

Wasti (1998) de yaptığı bir araştırmada Türkiye’de farklı sektörlerde çalışan deneklerden elde ettiği verilere göre, işten beklentileri arasında en yüksek oranın “yeni şeyler öğrenme” ve “iş güvenliği” olduğunu ortaya koymaktadır. Wasti’ye göre, bu bulgu yalnızca Hofstede’nin, Türkiye’nin belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu bir ülke bulgusu ile ilişkili değildir. Aynı zamanda, ülkedeki ekonomik ve politik çalkantılarının da bir yansımasıdır. Kişiler kendilerini güvende ve geleceklerinin ‘teminat altında’ olduğundan emin olmak eğilimindedirler. Macit (2010) de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin belirsizlikten kaçınma ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Kız öğrencilerin belirsizlikten kaçınma değerleri, erkek öğrencilerin belirsizlikten kaçınma değerlerine göre daha yüksektir. Araştırmacıya göre, kadın haklarının tam olarak uygulanamadığı ülkemizde bu durum olağan bir sonuçtur. Kadınların geleceklerini garantiye almak istemeleri, örneğin bu nedenle iş hayatında özel sektör yerine kamu sektörünü tercih etmeleri belirsizlikten kaçınma eğilimlerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı durum erkek öğrenciler için de geçerlidir.

Belirsizlikten kaçınmanın yüksekliği, toplumda yeniliklere karşı direnci ve tahammülsüzlüğü de beraberinde getirmektedir. Arbak’ın (2005) da belirttiği gibi Türkiye değişime direncin yoğun olarak görüldüğü bir kültüre sahiptir. Bu direncin temelinde belirsizlik ve gelecekte karşılaşılabilecek durumlar hakkında endişe duyma yatmaktadır. Arbak’a (2005) göre, toplumsal olayların tarihsel gelişim sürecine bakılması bu değişime karşı direncin ve belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksekliğinin anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır. Osmanlı İmparatorluğu’nun Batı kültürünün etkisini hissetmeye başladığı



17. yüzyılda başlayan yenileşme ve “muasırlaşma” faaliyetleri pek çok zorlukla ve dirençle karşılaşmış, bu yenilikleri başlatan uygulayıcılar ve/veya sultanlar öldürülmüştür. III. Selim’in *Mühendishane-i Bahr-i Humayun*, ve sonrasında *Mühendishane-i Berri Humayun*’u kurdurması Osmanlı ordusunun yenilenmesi, modernleşmesi ve yeniden güçlenmesine yönelik ıslahatlarına (Erdoğan, 1996), özellikle 1820’lerden sonra politik, hukuki, toplumsal ve bilimsel alanlarda yapılan çalışmalar da eklenmiştir. Bu değişimlere karşı olanlar kendi gruplarını ve taraftarlarını oluşturmuşlar, farklı gerekçelerle “yeni uygulamalara” karşı çıkmışlardır. Daha sonraki dönemde de iki farklı grup var olmaya devam etmiştir: Değişim yanlıları ve değişime karşı olanlar. Bu direnç ve karşı duruş belirsizliğe tahammül edemeyişin bir neticesidir.

Eğitim alanında yaşanan gelişmelere bakıldığında, Avrupa’ya gönderilen bürokratların ve öğrencilerin, farklı ülkeleri ziyarete giden padişahların izlenimlerinin etkisinin olduğu söylenebilir. Darülmualimin ve Meclis-i Maarif üyelerinin hemen hepsinin yurtdışı deneyiminin bulunduğu, bu kurumların yönetiminin Saray’la ilişkilerinin iyi olduğu ve desteklediği, eğitim kurumlarında yenileşmenin de üst kademe tarafından başlatıldığı dikkati çekmektedir. Padişahlar da mektepleri denetimleri altında tutmak için her türlü girişimde bulunmuşlardır (Erdoğan, 1997). İlk Maarif nazırlarına bakıldığında, II. Meşrutiyet’e kadar olan dönemde bu göreve getirilenlerin hepsinin “Paşa” unvanı taşıdıkları görülebilir (Wikipedia, 18 Mayıs 2013). Bu dönemdeki çalışmalar padişah iradesine de dayandırılmaktaydı. Bu durumda, yöneticilerin halktan ayrı bir “elit” sınıf oluşturmaları, kararları kendi aralarında almaları veya bir emri uygulamaları halkta belirsizlik ve endişe uyandırmış, tepkiler ortaya çıkarmış olabilir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında, eğitim yöneticileri ve liderlere bakıldığında, eğitim yöneticisi konumunda bulunanların insanların Osmanlı yönetim sisteminde de görev yapmış olmaları (Arbak, 2005), merkezi yapıya ve hiyerarşiye alışmış olmaları bugünkü Milli Eğitim yönetim biçimi ve biçemi üzerinde etkili olmuş olabilir. Ülkemizin merkezîyetçi ve bürokratik yapısının o günlerden kalan bir sonuç olduğu da söylenebilir. Devletin eğitim kurumunu denetimi altında tutma eğilimi, belirsizlikten kaçınma ile açıklanabilir. Bu durumda, kurum içi süreçlerin ve faaliyetlerin kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve yönergelerle düzenlenmiş olması da –belirsizlikten kaçınmanın da sonucu olarak – tahmin edilebilirliği ve standartlaşmayı doğurmaktadır.

Ülkemizde son zamanlarda yaşanan 4+4+4 sistemi de, insanların belirsizlik ve ikileme karşı aşırı hassas davranma özelliği göstermelerinden dolayı, eleştirilmekte, uygulamaya karşı çıkmaktadır. Bu uygulamaya taraftar olan ve olmayan iki grup toplumda varlığını sürdürmektedir. Hofstede’nin (1980), Terzi’nin (2010), Arbak’ın (2005), Macit’in (2010), Sargut’un (2010) ve Sığı ve Topçu’nun (2012) belirsizlikten kaçma ve değişime karşı direnç ile





ilgili olarak ülkemiz kültürüyle ilgili bulguları doğrulanmaktadır. Ülkemizde örgütlerdeki üyelerin bilgilendirilmesi, konu ve kararlarla ilgili önceden görüş alınması ve etkilenecek / etkilenmesi muhtemel kesimlerin de sürece dâhil edilmesi belirsizlikleri ortadan kaldıracak veya aza indirecek yollar olarak düşünülebilir.

Geleceğin eğitim örgütlerinin işgörenleri olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmaların ortaya koyduğu/koyacağı sonuçlar politika yapıcılar ve uygulayıcılar boyutunda belirleyici ve yönlendirici bir işlev görebilir. Bu bağlamda, bu araştırma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeyleri nedir?
2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı biçimde değişmekte midir?
3. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Evreni

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırma ulusal kültürün etkisinde yaşayan, herhangi bir örgütsel kültüre dâhil olmamış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra eğitim örgütlerinin aktif işgörenleri olacakları dikkate alındığında, öğretmenlik ve liderlik yapacakları düşünüldüğünde öğretmen adaylarının kültür boyutlarına ilişkin çalışmalar önem taşımaktadır. Bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde 400; Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde 103, Coğrafya Öğretmenliği bölümünde 127 ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde 400 öğrenci öğrenim görmektedir.

### Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örnekleme basit rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenmiş; sınıf ayırımına gidilmemiştir. Araştırmanın örnekleme grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Coğrafya Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 237 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin demografik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Katılımcıların 109’u (%46) kız, 128’i (%56) erkektir. Sınıf bazında dağılımlara bakıldığında, 25 öğrenci (%10,5) birinci sınıf, 20 öğrenci (% 8,4) ikinci sınıf, 142 öğrenci (%59,9) üçüncü sınıfta öğrenim görürken 50 öğrenci (% 21,1) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin bölüm bazında dağılımları ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 106 öğrenci (%44,7), Coğrafya Öğretmenliği 57 öğrenci (%24,1), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği 42 öğrenci (%17,7) ve Sınıf Öğretmenliği 32 öğrenci (%13,5) olarak bulunmuştur.

Tablo 1

Araştırma örneğine ilişkin demografik bulgular

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	109	46,0
	Erkek	128	54,0
	Toplam	237	100
Sınıf	1.sınıf	25	10,5
	2.sınıf	20	8,4
	3.sınıf	142	59,9
	4.sınıf	50	21,1
	Toplam	237	100,0
Bölüm	Coğrafya Öğretmenliği	57	24,1
	Sınıf Öğretmenliği	32	13,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	106	44,7
	Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	42	17,7
	Toplam	237	100,0

### Veri Toplama Aracı

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerini belirlemeyi ve değişkenler arası karşılaştırmalara dayalı bulgular ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada



veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen, belirsizlikten kaçınmaya ilişkin görüşleri içeren toplam 16 maddenin yer aldığı “*Belirsizlikten Kaçınma Anketi*” [EK-1] kullanılmıştır. “*Belirsizlikten Kaçınma Anketi*” geliştirilirken, konuyla ilgili alanyazın taranmış, ele edilen bulgular gruplandırılmış ve belirsizlikten kaçınma ile ilgili daha önceki araştırmalarda geliştirilmiş ve/veya kullanılmış (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010; Terzi, 2004; Macit, 2010; Sığırı ve Topçu, 2010; Sarı ve Dağ, 2009; Denessen, Driessen ve Smit, 2001; Robertson, Line, Jones ve Thomas, 2000; Trompenaars ve Hampden-Turmer, 1997) ölçme araçlarından yararlanılmıştır. İlgili alanyazın taramasından elde edilen kuramsal bilgiler ve ölçeklerden yararlanılan maddeler ışığında 19 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, oluşturulan maddeler Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından iki uzmanın, Sosyoloji alanından da iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü sonrasında maddelerden üçü çıkarılmış, 16 maddelik ölçme aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracında (5) *Tamamen Katılıyorum*, (4) *Çok Katılıyorum*, (3) *Orta Düzeyde Katılıyorum*, (2) *Az Katılıyorum* ve (1) *Hiç Katılmıyorum* seçeneklerinden oluşan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmış; Madde 1 ve Madde 3 ters puanlanmıştır.

Kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun elde edilen puan ortalamaları 1 ile 5 arası eşit parçaya ayrılmış ve elde edilen değerler *Hiç Katılmıyorum* (1.00 – 1.79), *Az Katılıyorum* (1.80 – 2.59), *Orta Düzeyde Katılıyorum* (2.60 – 3.39), *Çok Katılıyorum* (3.40 – 4.19) ve *Tamamen Katılıyorum* (4.20 – 5.00) şeklinde sınıflandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

İstatistiksel analiz, SPSS v.20 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde kişisel değişkenlere ilişkin dağılımların hesaplanmasında ve maddelerin genel dağılımlarının belirlenmesinde betimsel istatistikler, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için parametrik ikili karşılaştırmalar için t-testi ve çoklu grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Scheffe testi tercih edilmiş ve parametrik olmayan ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U ve çoklu grupların karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis Testinden yararlanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen veriler araştırma amaçlarına cevap olacak biçimde analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular tablolar halinde düzenlenerek sunulmuştur.



1. *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum*

“Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeyleri nedir?” biçiminde ifade edilen birinci alt problemin yanıtlanması için, katılımcıların ölçme aracında bulunan tüm maddelere verdikleri cevapların soru bazında sıklık dağılımları, aritmetik ortalamaları, yüzdeleri ve anketin tümüne yönelik genel ortalama hesaplanmış, analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Belirsizlikten kaçınma madde analizleri ve betimsel istatistikler

	Tamamen katılıyorum		Çok katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Az katılıyorum		Hiç katılmıyorum		Aritmetik Ortalama
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
M1*	41	17,3	32	13,5	59	24,9	61	25,7	44	18,6	2,85
M2	11	4,6	18	7,6	36	15,2	74	31,2	98	41,4	2,03
M3*	9	3,8	17	7,2	56	23,6	96	40,5	59	24,9	2,24
M4	26	11,0	32	13,5	55	23,2	60	25,3	64	27,0	2,56
M5	132	55,7	67	28,3	20	8,4	8	3,4	10	4,2	4,28
M6	46	19,4	81	34,2	72	30,4	26	11,0	12	5,1	3,52
M7	50	21,1	67	28,3	64	27,0	29	12,2	27	11,4	3,35
M8	98	41,4	66	27,8	32	13,5	21	8,9	20	8,4	3,85
M9	56	23,6	86	36,3	62	26,2	20	8,4	13	5,5	3,64
M10	70	29,5	97	40,9	44	18,6	17	7,2	9	3,8	3,85
M11	21	8,9	29	12,2	51	21,5	80	33,8	56	23,6	2,49
M12	9	3,8	27	11,4	62	26,2	98	41,4	41	17,3	2,43
M13	6	2,5	43	18,1	63	26,6	91	38,4	34	14,3	2,56
M14	11	4,6	21	8,9	43	18,1	95	40,1	67	28,3	2,22
M15	62	26,2	104	43,9	43	18,1	13	5,5	15	6,3	3,78
M16	8	3,4	33	13,9	64	27,0	82	34,6	50	21,1	2,44
<i>Genel Aritmetik Ortalama</i>											3,01

\*: Ters puanlanan maddeler



Tablo 2’de, katılımcıların belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalamının  $\bar{X} = 3,01$  (*Orta Düzeyde Katılıyorum*) olarak bulunduğu görülmektedir. Maddeler bazında aritmetik ortalamalara bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip maddeler M5 ( $\bar{X} = 4,28$ ) [Atılacak adımlar ve kararlar noktasında, görüşümün alınmasını isterim.], M10 ( $\bar{X} = 3,85$ ) [Belirsizlik durumlarını ‘engeller’ olarak algıladım.] ve M8 ( $\bar{X} = 3,85$ ) [Devlet okullarında çalışmak/işe girmek önceliğimdir.] olarak bulunmuştur. En düşük ortalamalara bakıldığında, M2 ( $\bar{X} = 2,03$ ) [Farklı fikirlere sahip kişilerle bir arada çalışmak beni rahatsız eder.] ve M14 ( $\bar{X} = 2,22$ ) [Yeni bir durumla karşılaştığımda tehdit edilmiş hissedirim] olduğu görülmektedir. Her iki madde de ‘Az katılıyorum’ düzeyindedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının öncelikli olarak devlet kurumlarını tercih ettikleri, okul yönetim süreçlerine katılımı önemsedikleri ve sınıf içerisinde karşılaşacakları sorunları/durumları kendi başlarına çözebileceklerine dair bir inanç taşıdıkları söylenebilir. Burada, önceliğin resmi/devlet okullarına verilmiş olmasında sosyal hakların ve sosyal güvenlik haklarının ‘güvenilirliği’ ve geleceğe dair ‘güven’ oluşturulması etkili görülmektedir. Karar alma süreçlerinde görüşlerine başvurulması da, araştırmamıza katılan öğretmen adayları için önemlidir. Bu şekilde yönetsel süreçlere katılımlarının sağlanmasının onların görev yapacakları/yaptıkları eğitim kurumlarına aidiyetlerini ve güdülenme düzeylerini artıracığı ve okula ilişkin kararların oluşturacağı ‘belirsizlik’ derecesinin azalacağı düşünülebilir.

## **2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum**

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla, eğitim fakültesi öğrencilerinin belirsizlikten kaçınma düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılması ve ayrı ayrı çözümlenmesi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

### **2.1.Cinsiyet değişkeni açısından**

Belirsizlikten kaçınma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin cinsiyet ortalamaları t-testi kullanılarak maddeler için ayrı ayrı karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.



Katılımcıların belirsizlikten kaçınma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin maddeler bazında yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ancak, cinsiyetlerin ortalamalarında iki madde (M2 ve M4) dışındaki tüm maddelerde kız öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin daha fazla belirsizlikten kaçınma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, ayrıca, Macit (2010) ile de tutarlılık göstermektedir. Macit (2010) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin belirsizlikten kaçınma ortalamalarının yüksek olduğu ve kız öğrencilerin belirsizlikten kaçınma değerlerinin, erkek öğrencilerin belirsizlikten kaçınma değerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.



Tablo 3

Cinsiyet değişkenine göre belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	p
M1	Kız	109	2,87	1,33	,922	,840
	Erkek	128	2,84	1,37		
M2	Kız	109	1,87	0,99	5,569	,048*
	Erkek	128	2,16	1,23		
M3	Kız	109	2,33	0,98	,027	,238
	Erkek	128	2,17	1,07		
M4	Kız	109	2,46	1,23	3,325	,268
	Erkek	128	2,65	1,38		
M5	Kız	109	4,32	0,87	5,746	,562
	Erkek	128	4,24	1,17		
M6	Kız	109	3,55	1,01	1,450	,680
	Erkek	128	3,49	1,14		
M7	Kız	109	3,49	1,18	1,493	,137
	Erkek	128	3,24	1,31		
M8	Kız	109	3,87	1,33	1,153	,796
	Erkek	128	3,83	1,24		
M9	Kız	109	3,71	1,06	,744	,401
	Erkek	128	3,59	1,13		
M10	Kız	109	3,94	1,00	2,452	,258
	Erkek	128	3,78	1,08		
M11	Kız	109	2,57	1,17	1,033	,359
	Erkek	128	2,42	1,27		
	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	p
M12	Kız	109	2,49	1,02	,038	,440
	Erkek	128	2,38	1,03		
M13	Kız	109	2,67	0,97	1,231	,133
	Erkek	128	2,47	1,06		
M14	Kız	109	2,22	1,06	,026	,948
	Erkek	128	2,21	1,13		
M15	Kız	109	3,85	1,03	1,012	,345
	Erkek	128	3,72	1,14		
M16	Kız	109	2,45	1,07	,004	,888
	Erkek	128	2,43	1,08		

\*:p<0, 05



Bununla birlikte Madde 2 ortalamaları cinsiyet açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu madde [Farklı fikirlere sahip kişilerle bir arada çalışmak beni rahatsız eder.] ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X}=2,16$ ) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=1,87$ ) daha yüksektir. Bu bulgu, farklı kişilik özellikleri, farklı kimlikler veya fikirlere sahip kişilerle aynı okul ortamında birlikte çalışacak olmanın erkek öğretmen adaylarını daha fazla tedirgin ettiğini ve ‘tanımadıkları, bilmedikleri ve güvenmedikleri’ kişilerin yaratacağı belirsizlik ve güvensizlik ortamının olumsuz etkileri içinde barındıracağına yönelik bir algının varlığını işaret etmektedir.

## 2.2.Sınıf değişkeni açısından

Belirsizlikten kaçınma düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, katılımcıların puanları Kruskal-Wallis testi kullanılarak maddeler için ayrı ayrı karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf değişkeni belirsizlikten kaçınma düzeyi üzerinde ‘anlamlı fark kaynağı olacak biçimde’ etkili bir değişken olarak görülmediği söylenebilir. Bununla birlikte üç madde ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı da dikkati çekmektedir [M1: ( $\chi^2(3)=33,835, p<.05$ ); M4: ( $\chi^2(3)=16,861, p<.05$ ); M13: ( $\chi^2(3)=11,707, p<.05$ )]. Anlamlı farklılık saptanan maddeler için, anlamlı farklılık kaynağının belirlenmesi amacıyla non-parametrik gruplar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. M1 için en yüksek ortalamaya sahip

Tablo 4

Sınıf değişkenine göre belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	p	Fark
1.sınıf	25	90,70	33,835	,000*	1-3 2-3 3-4
2.sınıf	20	81,73			
3.sınıf	142	139,62			
4.sınıf	50	89,51			
Toplam	237				
1.sınıf	25	128,78	1,454	,693	
2.sınıf	20	105,73			
3.sınıf	142	118,51			
4.sınıf	50	120,82			
Toplam	237				
1.sınıf	25	109,00	2,762	,430	
2.sınıf	20	103,10			
3.sınıf	142	124,10			
4.sınıf	50	115,87			
Toplam	237				
1.sınıf	25	124,04	16,861	,001*	2-4 2-3 2-1
2.sınıf	20	69,03			
3.sınıf	142	129,69			
4.sınıf	50	106,11			
Toplam	237				
1.sınıf	25	117,04	,610	,894	
2.sınıf	20	112,85			







grup 3. sınıftır. Bu madde için anlamlı farklılık 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ile 1., 2. ve 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin ortalamaları arasındadır. M4 için bulgular değerlendirildiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 69,03$ ) sahip oldukları gözlenmektedir. Diğer grupların ortalamaları ile aradaki fark anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2(3) = 16,861, p < .05$ ). Bu madde için anlamlı farklılık 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ile 1., 3. ve 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin ortalamaları arasındadır. “Eğitim-öğretimde yeni uygulamalara geçilecek olması beni rahatsız eder.” ifadesine karşılık olarak elde edilen bulgular ışığında, eğitim fakültesinin ikinci sınıflarında öğrenim gören, geleceğin öğretmenleri ve okul yöneticileri olmaya aday, katılımcıların yeni uygulamalara diğer sınıflara nazaran daha olumlu yaklaştıkları, değişim sinizmi ve direnç taşımadıkları düşünülebilir. “Yeni bir durumla karşılaştığımda korku hissederim.” ifadesinin yer aldığı M13 için ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, 2. sınıf öğrencilerinin en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 85,08$ ) sahip oldukları görülmektedir. M13 için anlamlı farklılık 2. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ile 1. ve 3. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin ortalamaları arasındadır. ‘Yeni bir durum’ karşısında korkuya kapılmadıkları, yeni durumlara olumlu ve soğukkanlı yaklaştıkları söylenebilir. Ayrıca bu bulgu, M4 için ulaşılan sonuç ile de uyumlu ve tutarlı gözükmektedir.

### 2.3.Bölüm değişkeni açısından

Belirsizlikten kaçınma düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, katılımcıların puanları Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılarak maddeler için ayrı ayrı karşılaştırılmış; anlamlı farklılık saptanması durumunda farkın kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla post hoc testlerden Scheffe kullanılmış ve bulgular Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, bölümlerin madde ortalamalarının farklı olduğu, ancak bu farklılığın yedi madde dışında [M4, M5, M6, M7, M9, M10 ve M15] istatistiksel açıdan anlamlı bir durum sergilediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bölüm değişkeni, maddelerin çoğunluğu için ‘anlamlı fark yaratacak’ etkiye sahip bir değişken olarak düşünülebilir.

M1’e verilen cevapların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $F = 8,125; p < 0,05$ ). Anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre, Coğrafya Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin



puanları ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu madde için en düşük ortalamaya sahip bölümün de Coğrafya Öğretmenliği ( $\bar{X} = 2,23$ ) ve en yüksek ortalamaya sahip bölümün de Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği olduğu dikkate alınır, karşılaşılan yeni bir durumun çözümüne yönelik inisiyatif alma davranışının Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri tarafından daha fazla sergileneceği öngörülebilir. M2 ve M3'e verilen cevapların aritmetik ortalamaları arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur (M2:  $F = 2,710$ ;  $p < 0,05$ ), M3:  $F = 5,581$ ;  $p < 0,05$ ). Bu maddeler incelendiğinde, Scheffe testi sonuçları M2 için Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin ortalama puanları arasında, M3 için de Sınıf Öğretmenliği bölümü ile Coğrafya ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ortalama puanları arasında anlamlı farklılığa işaret etmektedir.

M8'e verilen cevapların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip bölümün Sınıf Öğretmenliği ( $\bar{X} = 3,25$ ) ve en yüksek ortalamaya sahip bölümün de Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ( $\bar{X} = 4,24$ ) olduğu dikkate alınır, Scheffe testi sonuçlarına göre bu iki bölüm ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ( $F = 3,757$ ;  $p < 0,05$ ). M8 ortalamalarına dayalı olarak, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin devlet okullarında çalışmaya ilişkin algılarının diğer bölüm öğrencilerine nazaran daha düşük olduğu ifade edilebilir. 'Devlet okullarında işe girmek', en fazla Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri için önemli ve önceliklidir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerine hem özelde hem de devlet okullarında daha fazla kontenjan ayrılmasının ve Ortaöğretim Matematik öğretmenlerinin işe yerleşebilmek için daha rekabetçi bir 'ortamda yarışmalarının' bir doğurgusu olarak yorumlanabilir.

Tablo 5

Bölüm değişkenine göre belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	KT	sd	KO	F	p	Fark	
M1	Coğrafya	57	2,23	0,982	GA	40,516	3	13,505	8,125	,000	Coğrafya – Sosyal Bilg.
	Sınıf	32	2,69	1,424	Gi	387,315	233	1,662			Coğrafya - Matematik
	Sosyal Bilgiler	106	3,00	1,434	Toplam	427,831	236				
	Matematik	42	3,45	1,152							
	Toplam	237	2,85	1,346							



<b>M2</b>	Coğrafya	57	1,96	1,195	<b>GA</b>	10,276	3	3,425	2,710	,046	Matematik – Sınıf
	Sınıf	32	1,94	1,045	<b>Gİ</b>	294,517	233	1,264			
	Sosyal Bilgiler	106	1,92	0,977	<b>Toplam</b>	304,793	236				
	Matematik	42	2,48	1,401							
	Toplam	237	2,03	1,136							
<b>M3</b>	Coğrafya	57	2,58	1,085	<b>GA</b>	16,748	3	5,583	5,581	,001	Coğrafya – Sınıf
	Sınıf	32	1,75	0,672	<b>Gİ</b>	233,058	233	1,000			Sınıf - Matematik
	Sosyal Bilgiler	106	2,14	1,028	<b>Toplam</b>	249,806	236				
	Matematik	42	2,43	1,016							
	Toplam	237	2,24	1,029							
<b>M4</b>	Coğrafya	57	2,63	1,318	<b>GA</b>	8,620	3	2,873	1,683	,171	
	Sınıf	32	2,19	1,330	<b>Gİ</b>	397,743	233	1,707			
	Sosyal Bilgiler	106	2,52	1,289	<b>Toplam</b>	406,363	236				
	Matematik	42	2,86	1,317							
	Toplam	237	2,56	1,312							
<b>M5</b>	Coğrafya	57	4,46	0,927	<b>GA</b>	6,407	3	2,136	1,997	,115	
	Sınıf	32	4,47	0,950	<b>Gİ</b>	249,213	233	1,070			
	Sosyal Bilgiler	106	4,24	1,100	<b>Toplam</b>	255,620	236				
	Matematik	42	4,00	1,059							
	Toplam	237	4,28	1,041							
<b>M6</b>	Coğrafya	57	3,44	1,069	<b>GA</b>	4,544	3	1,515	1,304	,274	
	Sınıf	32	3,84	1,167	<b>Gİ</b>	270,621	233	1,161			
	Sosyal Bilgiler	106	3,52	1,062	<b>Toplam</b>	275,165	236				
	Matematik	42	3,38	1,058							
	Toplam	237	3,52	1,080							
<b>M7</b>	Coğrafya	57	3,19	1,288	<b>GA</b>	4,421	3	1,474	,929	,428	
	Sınıf	32	3,66	1,335	<b>Gİ</b>	369,807	233	1,587			
	Sosyal Bilgiler	106	3,36	1,228	<b>Toplam</b>	374,228	236				
	Matematik	42	3,33	1,243							
	Toplam	237	3,35	1,259							
<b>M8</b>	Coğrafya	57	3,84	1,333	<b>GA</b>	17,928	3	5,976	3,757	,012	Sınıf - Matematik
	Sınıf	32	3,25	1,704	<b>Gİ</b>	370,604	233	1,591			
	Sosyal Bilgiler	106	3,88	1,201	<b>Toplam</b>	388,532	236				
	Matematik	42	4,24	0,850							
	Toplam	237	3,85	1,283							
<b>M9</b>	Coğrafya	57	3,51	1,325	<b>GA</b>	3,838	3	1,279	1,062	,366	
	Sınıf	32	3,94	0,982	<b>Gİ</b>	280,676	233	1,205			
	Sosyal Bilgiler	106	3,63	1,017	<b>Toplam</b>	284,515	236				
	Matematik	42	3,62	1,035							
	Toplam	237	3,64	1,098							
<b>M10</b>	Coğrafya	57	4,05	0,990	<b>GA</b>	13,999	3	4,666	4,459	,005	Coğrafya - Matematik
	Sınıf	32	4,13	0,907	<b>Gİ</b>	243,832	233	1,046			Sınıf - Matematik
	Sosyal Bilgiler	106	3,85	0,984	<b>Toplam</b>	257,831	236				
	Matematik	42	3,38	1,229							
	Toplam	237	3,85	1,045							



(Tablo 5'in devamıdır.)

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	KT	sd	KO	F	p	Fark	
M11	Coğrafya	57	2,70	1,224	GA	23,214	3	7,738	5,430	,001	Sosyal Bilg. - Matematik
	Sınıf	32	2,25	1,164	Gi	332,010	233	1,425			
	Sosyal Bilgiler	106	2,24	1,151	Toplam	355,224	236				
	Matematik	42	3,02	1,278							
	Toplam	237	2,49	1,227							
M12	Coğrafya	57	2,65	1,110	GA	24,623	3	8,208	8,557	,000	Matematik – Sınıf
	Sınıf	32	1,97	0,822	Gi	223,479	233	,959			Matematik – Sosyal Bilg.
	Sosyal Bilgiler	106	2,25	0,914	Toplam	248,101	236				Coğrafya – Sınıf
	Matematik	42	2,95	1,058							
	Toplam	237	2,43	1,025							
M13	Coğrafya	57	2,58	1,179	GA	24,604	3	8,201	8,540	,000	Coğrafya – Sınıf
	Sınıf	32	1,97	0,822	Gi	223,759	233	,960			Sınıf – Matematik
	Sosyal Bilgiler	106	2,51	0,876	Toplam	248,363	236				Sosyal Bilg. - Matematik
	Matematik	42	3,12	1,041							
	Toplam	237	2,56	1,026							
M14	Coğrafya	57	2,21	1,206	GA	40,679	3	13,560	13,091	,000	Coğrafya - Matematik
	Sınıf	32	1,63	0,907	Gi	241,346	233	1,036			Sınıf - Matematik
	Sosyal Bilgiler	106	2,08	0,891	Toplam	282,025	236				Sosyal Bilg. - Matematik
	Matematik	42	3,02	1,115							
	Toplam	237	2,22	1,093							
M15	Coğrafya	57	3,75	1,040	GA	,101	3	,034	,028	,994	
	Sınıf	32	3,81	1,256	Gi	280,489	233	1,204			
	Sosyal Bilgiler	106	3,79	1,127	Toplam	280,591	236				
	Matematik	42	3,76	0,958							
	Toplam	237	3,78	1,090							
M16	Coğrafya	57	2,28	1,031	GA	10,433	3	3,478	3,094	,028	Coğrafya – Matematik
	Sınıf	32	2,31	1,203	Gi	261,930	233	1,124			
	Sosyal Bilgiler	106	2,39	0,972	Toplam	272,363	236				
	Matematik	42	2,88	1,194							
	Toplam	237	2,44	1,074							

\*:  $p < 0,05$

**Not:** Bu tabloda yer alan bölümler karşılığı şu şekildedir: Coğrafya=Coğrafya Öğretmenliği, Sınıf=Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler=Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Matematik=Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği.

M10 için de, bölüm ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ( $F = 4,459$ ;  $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık Scheffe testi sonuçlarına göre Sınıf Öğretmenliği ( $\bar{X} = 4,13$ ) ve Coğrafya Öğretmenliği ( $\bar{X} = 3,85$ ) bölümleri ile Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ( $\bar{X} = 3,38$ ) puanları arasındadır. Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümü en düşük



ortalamaya sahiptir. Buna dayalı olarak, bu bölüm öğrencilerinin belirsizlikleri 'engeller' olarak görmedikleri ve daha olumlu yaklaştıkları düşünülebilir.

M11 için Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Sosyal bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasında, M12'de Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Sosyal bilgiler Öğretmenliği, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ile Coğrafya Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri; M13 incelendiğinde Coğrafya Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ile Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasındaki fark da Scheffe testine göre anlamlı olarak bulunmuştur. Yine, M14 için Coğrafya Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümleri arasındaki fark; M16 için de Coğrafya Öğretmenliği ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ortalamaları arasındaki fark da Scheffe testine göre anlamlı olarak bulunmuştur.

### Sonuç ve Öneriler

Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi ve ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, sonuç olarak, katılımcıların belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalamanın  $\bar{X} = 3,01$  (*Orta Düzeyde Katılıyorum*) olarak bulunduğu saptanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip madde M5 ( $\bar{X} = 4,28$ ) [Atılacak adımlar ve kararlar noktasında, görüşümün alınmasını isterim.] ve en düşük ortalamaya sahip madde ise M2 ( $\bar{X} = 2,03$ ) [Farklı fikirlere sahip kişilerle bir arada çalışmak beni rahatsız eder.] biçiminde bulunmuştur.

Cinsiyet açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, iki madde (M2 ve M4) dışındaki tüm maddelerde kız öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Madde 2 [Farklı fikirlere sahip kişilerle bir arada çalışmak beni rahatsız eder.] ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,16$ ) kız öğrencilerin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X} = 1,87$ ) daha yüksektir ve aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Üç madde [M1, M4 ve M13] ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı da dikkati çekmektedir. Belirsizlikten kaçınma düzeylerinin



öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, bölüm değişkeni pek çok madde açısından anlamlı fark kaynağı olarak bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar ışığında, kız öğrencilerin belirsizlik içerecek veya doğuracak durumlarda ve ortamlarda daha gergin ve tedirgin olacağı ve belirsizlikten kaçınma yönünde davranışlar gösterecekleri (okul yöneticilerine danışma, yaşanan olaylarla hakkında yönetime ‘*anında*’ haber verme, yönetmeliklere başvurma, diğer öğretmenlerden yardım isteme gibi ) düşünülebilir. Dolayısıyla kız öğrencilere durumla ve işin doğasıyla ilgili daha fazla deneyim kazanma olanağı tanınmalıdır. İkinci sınıf öğrencilerinin ‘yeni eğitsel uygulamalar’ konusunda daha az tedirginlik yaşamaları ve olumlu yaklaşımlarından hareketle, yeni eğitim programlarının bu sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmasının daha verimli ve yararlı sonuçlar doğuracağı öngörülebilir. Bölüm olarak karşılaştırma yapıldığında en yüksek belirsizlikten kaçınma düzeyine sahip öğrencilerin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ( $\bar{X} = 3,25$ ), en düşük ortalamanın ise Sınıf Öğretmenliği ( $\bar{X} = 2,86$ ), öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma yalnızca belirsizlikten kaçınma boyutu üzerine odaklanmıştır, bununla birlikte güç mesafesi, erillik – dişillik, zaman yönelimi, bireycilik – ortaklaşa davranışçılık gibi diğer ulusal kültür boyutlarına odaklanan araştırmaların yapılması da önerilebilir. Geleceğin öğretmenlerinin ulusal kültür içindeki düzeyleri hakkında bulguların ortaya konulması ileriki dönemlerde Bakanlık uygulamalarına ve politikalarına işlevsel veriler sağlayabilir.



### Kaynakça

- Altay, H. (2004). Güç mesafesi, erkeklik – dişilik, belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi 9 (1), ss. 301 – 321.
- Arbak, Y. (2005). Dominant values of Turkish organizations: A contradictory phenomenon. *Review of Social, Economic & Business Studies, Vol.5/6*, ss. 69 – 88.
- Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi. Karaman.
- Aytaç, Ö. (2006). Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir perspektif. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 15, ss. 139 – 160.
- Berger, A. A. (2012). Kültür eleştirisi: Kültürel kavramlara giriş (Emir, Ö. Çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık
- Bergiel, E. B., Bergiel, B. J., & Upson, J. W. (2012). Revisiting Hofstede's dimensions: examining the cultural convergence of the United States and Japan. *American Journal of Management, 12(1)*, pp. 69-79.
- Cuche, D. (2012). Sosyal bilimlerde kültür kavramı (Arnas, T. Çev.), İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Denessen, E., Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. A bridge to the future, pp. 55-66.
- Erdoğan, T. (1996). Maarif-i Umumiyye Nezareti Teşkilatı-I. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt: 51 Sayı:1.
- Erdoğan, T. (1997). Maarif-i Umumiyye Nezareti Teşkilatı-II. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt: 52 Sayı: 1.
- Güney, S. (2011). Örgütsel Davranış. (1. Bs.), İstanbul: Nobel Yayınevi
- Hofstede, G.; Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). USA: McGraw – Hill
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics, 16(4)*, 5-21.





- Işık, A. N. (2011). Başarılı Bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Macit, G. (2010). İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Isparta.
- Robertson, M., Line, M., Jones, S. & Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research and Development*, 19 (1), pp. 89-102.
- Sargut, A. S. (2010). Kültürler arası farklılaşma ve yönetim (3.bs. ed.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, S., & Dağ, İ. (2009). Belirsizliğe Tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, ss.261 – 270.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.
- Sığrı, Ü. & Topçu, M. K. (2012). Barış gücü operasyonlarında kullanılan kültürlerarası bütünleştirme yöntemlerinin kültürel boyutlar bağlamında incelenmesi: UNIFIL örneği. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi Cilt 67, No. 1*, ss. 205-235.
- Sığrı, Ü. (2006). Japonların kültürel özellikleri bağlamında; yönetsel, ekonomik ve sosyal süreçlerin analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, ss.29 – 47.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabak, A., Erkuş, A., & Meydan, C. H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:10- Sayı: 1*, ss. 159–176.
- Tayeb, M. H. (1992). *The global business environment*, Sage Publications, London
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 6, Sayı 2*. ss.65 – 76.

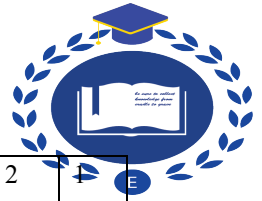


- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1997). Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business (Second ed.). London: Nicholar Brealey Publishing.
- Venaik, S. & Brewer, P. (2010). Avoiding uncertainty in Hofstede and GLOBE. Journal of International Business Studies 41, pp. 1294 – 1315.
- Wasti, S. A. (1998). Cultural barriers in the transferability of Japanese and American human resources practices to developing countries:The Turkish case. The International Journal of Human Resource Management 9(4). pp. 608 – 631.
- Yeloğlu, H. O. (2011). Türk toplumsal kültürünün örgüt yapılarına olan etkilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 2 (4), ss. 153 – 170.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Kış-2013 Cilt:12 Sayı:44, ss. 052 – 081.

## EK-1

### Belirsizlikten Kaçınma Anketi

		Tamamen	Çok	Orta düzeyde	Az katılıyorrum	Hiç
1*	Bir sorunun çözümüne ilişkin inisiyatif almaktan kaçınmam.	5	4	3	2	1
2	Farklı fikirlere sahip kişilerle bir arada çalışmak beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
3*	Sınıf içinde karşılaştığım sorunları kendi başıma çözebilirim.	5	4	3	2	1
4	Eğitim-öğretimde yeni uygulamalara geçilecek olması beni rahatsız eder.	5	4	3	2	1
5	Atılacak adımlar ve kararlar noktasında, görüşümün alınmasını isterim.	5	4	3	2	1
6	Okulda karar vermeden önce, yöneticilerimin görüşüne başvururum.	5	4	3	2	1
7	Yazılı kurallara ve prosedürlere uygun hareket etmek beni rahatlatır.	5	4	3	2	1
8	Devlet okullarında çalışmak/işe girmek önceliğimdir.	5	4	3	2	1
9	Okul içerisinde, belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
10	Belirsizlik durumlarını 'engeller' olarak algılarıam.	5	4	3	2	1
11	Risk almaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1



12	Bir sorunla karşılaştığımda, çözüm noktasında kararsız kalırım.	5	4	3	2	1
13	Yeni bir durumla karşılaştığımda korku hissedirim.	5	4	3	2	1
14	Yeni bir durumla karşılaştığımda tehdit edilmiş hissedirim	5	4	3	2	1
15	Bir sorunla karşılaştığımda, çözüm noktasında başka kaynaklara başvururum.	5	4	3	2	1
16	Yeni bir durumla karşılaştığımda güvensizlik hissedirim.	5	4	3	2	1