



(UGEAD - IntJCES)

Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of
Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık
Aylarında Yayımlanan
Açık Erişimli Hakemli Dergi

*Biannual
(Published in June & December)
Open Access Peer-Reviewed Journal*

Cilt 3, Sayı 1
Haziran 2017

Volume 3, Issue 1
June 2017

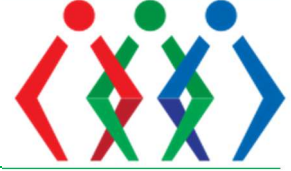


ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.intjces.com



www.iscs-a.org

UGEAD, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılıyarak dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İyi çalışmalar.

IntJCES is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract attention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations.

Kind regards.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Taner BOZKUŞ, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Eş Editörler / Co-editors

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)

Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA

Bilim Kurulu / Scientific Board

- Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN
Dr. Ahmet ARSLAN, Marmara University, TURKEY
Dr. Coşkun ARSLAN, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Oktay, ASLAN, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Assoc. Prof., Atatürk University, TURKEY
Dr. Sinem TARHAN, Bartın University, TURKEY
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Hakkı ULUCAN, Assoc. Prof., Erciyes University, TURKEY
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Mutlu TÜRKMEN



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2017

Tasarım / Design

Güngör DOĞANAY

Web Yöneticisi /Web Admin

Ali ALTUNAY

Halkla İlişkiler / Public Affairs

Sercan KURAL

Web & Email

www.intjces.com & info@intjces.com

** İsimler alfabetik sırayla dizilmiştir. / Names are listed in alphabetical order.*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1- Uzaktan Eğitimin Öğretmen Adaylarının Başarısına Etkisi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği
Effects of Distance Education's to Success of Teacher Candidates: Example of Kilis 7 Aralık University
Cemal AKTÜRK**1-12**
- 2- İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Teacher Attitudes to Undesirable Behavior in Students of Primary Schools in Terms of Various Variables
Betül CEBECİ, Turgay ŞİRİN**13-33**
- 3- 8 Haftalık İntensiv İnterval Antrenman Metodunun Genç Erkek Milli Karateci ve Güreşçilerde Aerobik, Anaerobik Kapasite İle Kuvvete Etkisi
The Effects of 8 Weeks of Intensive Interval Training Method on the Aerobic and Anaerobic Capacity and Strength of Young Male National Karate and Wrestling Athletes
Günay ÖKTEM, Aydın ŞENTÜRK**34-44**
- 4- Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Sosyal Becerilere Etkisi
Effect of Negative Automatic Thoughts on Social Skills in Adolescents
Muhammed YILDIZ**45-55**
- 5- Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma
The Relations between Procrastination Behavior Tendency and Big-Five Personality Traits: A Survey on School Administrators
Ali BALTACI**56-80**



Field : Distant Education

Type : Research Article

Recieved:24.04.2017 - *Corrected*:17.05.2017 - *Accepted*:12.06.2017

Uzaktan Eğitimin Öğretmen Adaylarının Başarısına Etkisi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği¹

Cemal AKTÜRK

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Kilis, TÜRKİYE

E-Posta: cakturk@kilis.edu.tr

Öz

Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde uzaktan eğitim uygulamalarına 2015 yılı itibariyle başlanmıştır. Uygulama sürecinin öncesinde teknik ve hukuki işlemler tamamlanarak çalışma ekibi oluşturulmuştur. Süreç içerisinde uygulamanın kullanıcıları olan okutmanlar ve öğrencilere gerekli eğitimler verilip, dönem içerisinde ihtiyaç duyulacak ders materyalleri temin edilmiştir. Bu çalışmada, uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının başarılarındaki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubu Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 ve 2015-2016 güz yarıyılında okuyan 619 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, öğrenci bilgi sistemi veritabanındaki öğrenci başarı puanlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler frekans, yüzde ve bağımsız gruplar t-testi yöntemleri ile test edilmiştir. Araştırma bulguları, sonuçları, yorum ve önerileri paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim; öğrenci başarı; uzaktan eğitimin etkisi

¹ 24-26 Ekim 2016 tarihinde İstanbul Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezinde düzenlenen Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansında sunulmuş, yayınlanmamış bildiridir.



Effects of Distance Education's to Success of Teacher Candidates: Example of Kilis 7 Aralık University

Abstract

The distance education applications at Kilis 7 Aralık University started in 2015. Technical and legal procedures were completed before the implementation period and a working team was established. In the process, necessary trainings were given to the instructors and students who were the users of the application and the course materials needed during the semester were provided. In this study, we aimed to determine the impact of distance education to the success of teacher candidates. Working group of the study is consists of 619 students who are studying in Kilis 7 Aralık University Faculty of Education at 2014-2015 and 2015-2016 fall semester. Research data were obtained by student achievement scores from the database of the student information system. Obtained data were analyzed by frequency, percentage and independent samples t-test methods. The findings from the survey, results, comments and suggestions were shared.

Keywords: distance education; student success; impact of distance education



1. Giriş

E-Öğrenme teknolojileri ve ortamlarında teknolojinin de gelişmesine paralel olarak görülen yenilikler, bu ortamlarda çalışacak öğrenci ve öğreticilerin eğitim faaliyetlerini ne ölçüde verimli gerçekleştirdiklerini merak konusu yapmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri ile görsel işitsel ders içeriklerinin, geliştirildiği standartlara ve nesne yapısına göre kullanıcıda yeterli bir öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığı, bu alanda öne çıkan konulardan olmuştur. Her ne kadar insan ve bilgisayar etkileşimi konusunda bilgisayar sistemleri tarafında kolay kullanılabilir öğrenme yönetim sistemleri ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı ders materyalleri hazırlansa da bu etkileşimin verimliliği insan boyutunda da birçok faktöre bağlı olduğundan, sadece kolay ve kullanılabilir teknolojiler üretmek yeterli olmamaktadır. Öğrenme ortamında aktivite yürütecek kullanıcıların sosyo-kültürel yapıları, yaş, cinsiyet, bilgisayar deneyimi, engel durumu, antropolojik özellikleri gibi sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik özellikleri; e-öğrenme ortamıyla etkileşimdeki memnuniyeti ve öğrenme başarısını etkilemektedir.

Yalman, 2013 yılında yaptığı çalışmada; eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemi memnuniyet ve başarı düzeylerini araştırmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin Moodle (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment) ortamıyla ilgili memnuniyet seviyelerinin, bu ortamda aldıkları derslerdeki başarıları etkilediği gösterilmiştir (Yalman, 2013). Yalman'ın araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaklaşık % 58'inin eğitim gördüğü bölümdeki dersleri hem uzaktan eğitim yolu ile hem de örgün eğitimle harmanlanmış biçimde almayı tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin gördükleri dersi uzaktan eğitim yöntemiyle almak istemeleri ile bilgisayar deneyimleri arasında anlamlı bir fark olduğu da belirtilmiştir (Yalman,2013). Buradan da görülebileceği gibi birçok çalışma teknoloji kullanımı konusunda deneyimli olan öğrencilerin uzaktan eğitim yolu ile ders alma konusunda istekli ve başarılı olduğunu, bu konuda yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin ise örgün eğitimle yüz yüze ders almayı tercih ettiğini göstermektedir (Serçemeli, 2015), (Seven, 2012). Ek olarak uzaktan eğitimde öğrencilerin ders müfredatlarını daha kolay takip ettiği bilinmektedir (Karaaslan, 2016). Hatta günümüzde yabancı dil eğitiminde bile uzaktan eğitim uygulamaları oldukça kullanılmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğrenciler, taleplerine göre açılan uzaktan eğitim İngilizce hazırlık kurslarının beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir (Ersoy, 2015). Dünya genelinde yaygın olarak kullanılan İngilizce'ye karşın artan göç hareketleri ve öğrenci değişim programları, global ticari ilişkiler geliştirme gibi amaçlarla ortaya çıkan talepler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe'nin eğitimi de uzaktan eğitim ile verilebilmektedir (Pilancı, 2015). Bu eğitimler devlet ve vakıf üniversitelerince sertifika programları olarak uzaktan eğitimle düzenlenebilmektedir (Aydın Üniversitesi, 2016) , (İbuzem, 2016). Yüz yüze eğitime alternatif olarak düşünüldüğünde uzaktan eğitim yönteminde görsel işitsel ders içerikleri oldukça öneme sahiptir. Çünkü öğrenci, öğretilen ulaşılamadığı durumlarda eğitimine takviye olarak bu ders içeriklerine çalışmaktadır. Her alan ve her ders için hazırlanmış yeterli kalitede ders materyallerinin bulunmaması uzaktan eğitim için bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Pilancı ve ark., 2015). Türker ve arkadaşları da kaliteli ders materyallerinin ve iletişim teknolojilerinin öğrenci başarısını etkilediğini belirtmiştir (Türker ve ark., 2015).

Dünyada ve ülkemizde bilgi toplumuna dönüşümün oldukça hız kazandığı günümüzde, üniversite öğrencilerinin iş hayatına adapte olabilmeleri ve başarılı olabilmeleri, içinde bulunacakları şartlara ne kadar hazırlıklı olduklarıyla orantılıdır. Bilgi teknolojilerinin her alanda ve her işte artan kullanımı, teknoloji kullanımında belirli bir deneyimi ve geçmişi olmayan kullanıcıları kariyer hayatında geride bırakmaktadır. Bu durumla başa çıkabilmenin



önemli bir adımı olarak üniversite eğitiminde öğrencilere bilgisayar destekli eğitimlerin verilmesi ve teknoloji kullanımıyla ilgili temel bilgisayar derslerinin müfredatlarda bulundurulması oldukça önemlidir. Ancak bu şekilde mezun olan öğrenciler gerçek hayatta teknoloji kullanımını gerektiren durumlara kolay uyum sağlayabilir ve başarılı olurlar. Bu durumda, öğretmenlerin de söz konusu teknolojileri kullanma ve öğrencilere kullandırma konusunda sorumlulukları artmaktadır. Eğitim teknolojilerinin ilköğretimden yükseköğretime ve lisans eğitimi sonrasında kariyer aşamalarında hem akademik hem özel sektör alanlarında sıklıkla kullanılması, bu teknolojilerin her öğretmen adayı tarafından özümseme verimli şekilde kullanılmasını önemli kılar. Bilgisayar öğretmeni adaylarını örneklem alan bir çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun bilgisayar destekli eğitime olumlu bir motivasyonla baktığı görülmüştür (Yıldırım, 2010). Öğretmen adaylarının üniversite yıllarında eğitim teknolojileri ve e-öğrenme ortamlarındaki deneyimleri hem öğrencilikteki hem de öğretmen pozisyonuna geçtiklerindeki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple yapılan çalışmada Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla ve örgün olarak aldıkları Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki başarı durumları araştırılmıştır. Uygulanan uzaktan eğitim yönteminde öğrenciler ilgili dersi haftalık yayınlanan çevrimiçi görsel ve işitsel ders içerikleri ile öğrenmişlerdir. Ayrıca dersi alan öğrencilerle ve ders öğretim elemanları ile soru-cevap, tartışma gibi etkinlikleri çevrimiçi yürütmüşler, çevrim dışı çalışma materyalleri olarak haftalık ders içeriklerinin pdf uzantılı dosyaları çıktı almak isteyen öğrenciler için sisteme yüklenmiştir. Bu sayede her hafta düzenli olarak internet kullanımı imkânı bulunmayan öğrencilerin dezavantajlı duruma düşmesi önlenmiştir.

2. Materyal ve Yöntem

Örneklem

Çalışmanın örneklemini Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinde 2014-2015 ve 2015-2016 Güz yarıyılında öğrenim gören 619 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, üniversitenin öğrenci bilgi sisteminden alınan, ilgili dönemlerde öğrencilerin ortak olarak aldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi – I dersinin dönem sonu başarı notlarından oluşmaktadır. Öğrenci bilgi sisteminden verileri almada kişisel bilgilerin gizliliği ve etik konularında sorun yaşanmaması için öğrenciyi belirten cinsiyet, mezun olduğu lise, doğum tarihi gibi bilgiler özellikle istenmemiş olup bu doğrultuda araştırma, belirli bir demografik özelliğe vurgu yapmadan sadece başarıya etki eden faktör olarak öğrenme yöntemi kapsamında sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

2014-2015 Güz yarıyılında ilgili ders örgün eğitimle yüz yüze verilmişken, 2015-2016 Güz yarıyılındaki öğrenci grubuna uzaktan eğitim yöntemiyle verilmiştir. Elde edilen verilerden Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I dersindeki başarı hem fakülte hem bölüm bazında incelenerek uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının başarısını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Öğrencilerin dönem sonu başarı notları, her sınıfın kendi başarı ortalamasına göre bağıl değerlendirme sistemi ile t notunun hesaplanıp bu t notunun üniversite not yönergesindeki ilgili tablodaki karşılığına göre harf notları ile değerlendirilerek sonuçlanmaktadır (Aktürk, 2011). Ancak yapılan çalışmada istatistiksel analizler



gerçekleştirildiğinden dolayı öğrencilerin harf notları yerine belirli bir istatistiksel işlemeden geçmemiş olan dönem sonu ham başarı puanları kullanılmıştır.

Eğitim Fakültesindeki fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerindeki öğrenciler, ilgili dersi aldıkları yıllara göre “örgün” ve “uzaktan eğitim” olarak gruplandırılmıştır. Fakültede ilgili dersi alan öğrencilerin tamamının fakülte başarısında ve bölümlerin başarısında uzaktan eğitimin etkilerini araştırmak için ilgili veri grupları spss programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya konu olan eğitim fakültesi öğrencilerinin bölümlere göre öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 1’de gösterilmektedir. 619 öğrencinin 333’ü ilgili dersi örgün öğretimle, 286’sı ise uzaktan eğitimle almıştır. Tablo 1 incelendiğinde bölümler arasında öğrencilerin %23 oran ve 145 kişi ile en çok sınıf öğretmenliği bölümünden olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri, mesleğe başladıklarında derslerinde tablet, akıllı tahta gibi teknolojileri de kullanacaklarından e-öğrenme teknolojilerini verimli kullanma konusunda ayrıca önem arz etmektedirler.

Tablo 1. Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm Adı	Örgün Öğrenci Sayısı	Uzaktan Eğitim Öğrenci Sayısı	Toplam	Yüzde
Fen Bilgisi Öğretmenliği	49	47	96	15,50
Okul Öncesi Öğretmenliği	81	49	130	21,00
Sınıf Öğretmenliği	78	67	145	23,42
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	69	62	131	21,16
Türkçe Öğretmenliği	56	61	117	18,90
Toplam	333	286	619	100

Bağımsız değişkenlere ait veri grupları spss programında “Örgün” ve “Uzaktan Eğitim” olarak isimlendirilmiştir. Eğitim fakültesine ait spss grup istatistikleri Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde fakültenin örgün grubundaki öğrencilerinin sayısı 333, bu öğrencilerin başarı puanlarının ortalaması 72,8, standart sapması 13,54 ve standart hatası 0,72’dir. Uzaktan eğitim grubundaki öğrenci sayısı ise 286 kişidir. Bu öğrencilerin ortalaması 71,12, standart sapması 15,35 standart hatası ise 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Eğitim Fakültesi Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	
Başarı Notları	Örgün	333	72,8035	13,54	,72
	Uzaktan Eğitim	286	71,1248	15,35	,88



Eğitim fakültesine ait bağımsız gruplar t-testi spss sonuçları ekran çıktısı Tablo 3’de görülmektedir. Tablo 3’e göre eğitim fakültesinin örgün ve uzaktan eğitim gruplarının varyanslarının eşit olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda t-testi sonuçları için Sig. (2-tailed) sütunundaki $p=0,141$ değeri geçerlidir. Hesaplanan $p=0,141$ değeri, $p=0,141 > 0,05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilemez ve iki grubun ortalamasının birbirinden farklı olmasına rağmen, bu ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılır.

H_0 : Eğitim fakültesinde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Eğitim fakültesinde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 3. Eğitim Fakültesi Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Başarı Notları									
Equal variances assumed	,444	,506	1,473	641	,141	1,67865	1,13977	-,55949	3,91678
Equal variances not assumed			1,459	597,372	,145	1,67865	1,15024	-,58036	3,93765

Fakülteadaki bölümlere göre ilgili dersin başarısının uzaktan eğitimden nasıl etkilendiğini belirlemek için bölüm başarı puanları kendi içlerinde analiz edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünün grup istatistikleri ekran çıktısı Tablo 4’de gösterilmektedir. Tablo 4’ye göre; fen bilgisi öğretmenliğinde örgün grubunun öğrenci sayısı 49, başarı notları ortalaması 65,80, standart sapması 11, standart hatası 1,57’dir. Aynı bölümün uzaktan eğitim grubunun öğrenci sayısı 47, başarı notları ortalaması 72,29, standart sapması 13,34, standart hatası ise 1,94 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Başarı Puanı Örgün	49	65,8041	11,00246	1,57178
Uzaktan Eğitim	47	72,2979	13,34837	1,94706

Fen bilgisi öğretmenliğine ait bağımsız gruplar t-testi spss sonuçları ekran çıktısı Tablo 5’te görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, grupların varyanslarının eşit olduğu anlaşıldığından bağımsız gruplar t-testi sonucunu veren “Equal variances assumed” satırındaki Sig. (2-tailed) sütunundaki $p=0,011$ değeri geçerlidir. Hesaplanan p değeri için $p=0,011 < 0,05$ olduğundan H_0 hipotezi reddedilerek H_1 hipotezi kabul edilir. Son durumda iki grubun ortalamaları olan 65,80 ve 72,29 değerleri arasındaki farkın uzaktan eğitim grubu lehine olarak istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

H_0 : Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.



Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Başarı Puanı	Equal variances assumed	1,416	,237	-2,606	94	,011	-6,49379	2,49227	-11,44225	-1,54534
	Equal variances not assumed			-2,595	89,190	,011	-6,49379	2,50231	-11,46567	-1,52191

Okul öncesi öğretmenliği bölümünün grup istatistikleri ekran çıktısı Tablo 6’da, bağımsız gruplar t-testi spss sonuçları ise Tablo 7’de görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenliğinin örgün grubunun 81 kişi, başarı notları ortalamasının 68,82, standart sapmasının 13,22, standart hatasının ise 1,46 olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim grubununun 49 kişi, başarı notları ortalamasının 66,31, standart sapmasının 16,90, standart hatasının ise 2,41 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Başarı Puanı Örgün	81	68,8296	13,22661	1,46962
Başarı Puanı Uzaktan Eğitim	49	66,3184	16,90473	2,41496

Okul öncesi öğretmenliğinin örgün ve uzaktan eğitim grupları arasındaki ortalama farkı olan yaklaşık 2,5 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tablo 7’yi inceleyecek olursak; grupların varyanslarının yine eşit olduğu görülmektedir. Bu durumda ilgili satırda geçerli olan p değerine bakılacak olursa, $p=0,347 > p=0,05$ olduğundan dolayı ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılır ve H_0 hipotezi kabul edilmiş olur.

H_0 : Okul öncesi öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Okul öncesi öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Başarı Puanı	Equal variances assumed	2,017	,158	,943	128	,347	2,51126	2,66295	-2,75784	7,78037
	Equal variances not assumed			,888	83,282	,377	2,51126	2,82698	-3,11121	8,13374

Sınıf öğretmenliği grup istatistikleri ekran çıktısı Tablo 8’de, bağımsız gruplar t-testi spss sonuçları ekran çıktısı ise Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 8’e göre sınıf öğretmenliği bölümünün



örgün grubunda 78 kişi vardır. Bu 78 kişinin başarı notları ortalaması 71,98, standart sapması 12,95, standart hatası ise 1,46'dır. Aynı bölümde uzaktan eğitim grubunda 67 öğrenci vardır. 67 öğrencinin not ortalaması 74,61, standart sapması 10,70, standart hatası da 1,30 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Başarı Puanı Örgün	78	71,9846	12,95762	1,46716
Uzaktan Eğitim	67	74,6119	10,70094	1,30733

Sınıf öğretmenliği bölümündeki uzaktan eğitim grubu ile örgün grubu arasındaki 2,7 puanlık ortalama farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde Tablo 9'da eşit varyansların olduğu satırdaki 0,190 p değeri kabul edilir. Bu durumda $p=0,190 > p=0,05$ olduğundan ortalama farkının okul öncesi öğretmenliği bölümdeki gibi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılır ve H_0 hipotezi kabul edilir.

H_0 : Sınıf öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H_1 : Sınıf öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Başarı Puanı	Equal variances assumed	2,154	,144	-1,318	143	,190	-2,62732	1,99370	-6,56825	1,31360
	Equal variances not assumed			-1,337	142,794	,183	-2,62732	1,96511	-6,51180	1,25715

Sosyal bilgiler öğretmenliğinin grup istatistikleri ve t-testi sonuçları ekran çıktısı Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 10'a göre sosyal bilgiler öğretmenliğinde örgün grubunda 69 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin başarı notları ortalaması 76,44, standart sapması 12,98, standart hatası 1,56'dır. Uzaktan eğitim grubunda ise 62 öğrenci vardır. 62 öğrencinin ortalaması 69,76, standart sapması 17,02, standart hatası ise 2,16 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Başarı Puanı Örgün	69	76,4493	12,98376	1,56306
Uzaktan Eğitim	62	69,7677	17,02862	2,16264

Grupların ortalamaları arasında 6,68'lik puan farkının istatistiksel olarak anlamlılığı araştırıldığında Tablo 11'deki t-testi sonuçları incelenmelidir. Tablo 11'de grupların varyanslarının eşit olduğu ve hesaplanan p değerinin 0,012'ye eşit olduğu görülür. $p=0,012 < p=0,05$ anlamlılık düzeyinde aradaki ortalama farkının örgün grubu lehine anlamlı olduğu anlaşılmıştır.



H0: Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Sosyal bilgiler bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Başarı Puanı	Equal variances assumed	3,390	,068	2,540	129	,012	6,68153	2,63059	1,47685	11,88621
	Equal variances not assumed			2,504	113,574	,014	6,68153	2,66836	1,39531	11,96775

Eğitim Fakültesindeki son bölüm olarak Türkçe öğretmenliği bölümünün grup istatistikleri ve spss sonuçları ekran çıktısı Tablo 12 ve Tablo 13'de verilmiştir. Tablo 12 yorumlanacak olursa, Türkçe öğretmenliği örgün grubunda 56 öğrenci vardır. Bu grubun ortalaması 83,40, standart sapması 10,77, standart hatası ise 1,44 olarak hesaplanmıştır. Uzaktan eğitim grubunda ise 61 öğrenci bulunmaktadır. 61 öğrencinin ortalaması 76,38, standart sapması 12,30, standart hatası ise 1,57 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda örgün ile uzaktan eğitim gruplarının ortalamaları arasında 6,8 puanlık bir fark gözlenmektedir.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenliği Bölümü Grup İstatistikleri

Grup Adı	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Başarı Puanı Örgün	56	83,4071	10,77748	1,44020
Uzaktan Eğitim	61	76,3803	12,30429	1,57540

Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığına bakıldığında Tablo 13'de verilen tabloda eşit varyansların kabul edildiği satırdaki bağımsız gruplar t-testi sonucunu veren p değerinin 0,01 gibi yüksek bir anlamlılık düzeyinde hesaplandığı görülmektedir. Bu durumda $p=0,01 < p=0,05$ olduğundan H0 hipotezi reddedilir ve ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak yüksek bir anlamlılık düzeyi ile örgün grubu lehine kabul edilmektedir.

H0: Türkçe öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Türkçe öğretmenliği bölümünde dersi örgün eğitimle alan öğrencilerle uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.



Tablo 13. Türkçe Öğretmenliği Bölümü Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Başarı Puanı	Equal variances assumed	,476	,492	3,273	115	,001	7,02681	2,14665	2,77471	11,27892
	Equal variances not assumed			3,292	114,757	,001	7,02681	2,13450	2,79869	11,25494

4. Sonuç

Öğretmen adayların hem örgün hem de uzaktan eğitim yöntemiyle aldıkları ortak bir ders olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki başarılarının uzaktan eğitim yönteminden nasıl etkilendiğini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada örgün ve uzaktan eğitim yöntemleriyle ders alan grupların başarıları bölüm ve fakülte bazında bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitim yönteminin uygulanmasının fakülte genelindeki öğrenci başarısını düşürmediği için olumsuz bir etki göstermediği görülmüştür. Bölümler içerisinde yapılan analizlerde ise; fen bilgisi öğretmenliği bölümünde uzaktan eğitimin öğrencilerin incelenen dersteki başarılarına olumlu etkide bulunarak öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin başarısında istatistiksel olarak bir fark gözlenmemiş olup bölümdeki öğrencilerin başarılarının uzaktan eğitim yönteminden etkilenmediği anlaşılmıştır. Buna karşın sosyal bilgiler öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği bölümlerinin öğrenci başarılarının uzaktan eğitim yönteminde azalarak olumsuz etkilendiği görülmüştür.

Bölümlerin başarılarının uzaktan eğitimden etkilenmesini yorumlamak gerekirse, fen bilgisi öğrencilerinin öğrenme yönetim sistemi kullanımında sorun yaşamadıkları ve uzaktan eğitimin prensibi olarak kendi kendine çalışma modeliyle uyum içerisinde oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin uzaktan eğitimden en azından olumsuz olarak etkilenmeyip kendilerine yetecek kadar çalışarak başarılarını koruduğu düşünülebilir. Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümleri ise genelde sözel bölüm puanı ağırlığıyla öğrenci aldığından bu bölümlerdeki öğrencilerin sözel zekâsı yüksek olup yüz yüze öğrenmede daha iyi öğrenme sağladıklarından teknoloji kullanımında ve bilgisayar destekli eğitimde yeterli deneyimlerinin de henüz olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu'nun uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili yayınladığı çerçeve yönergeye göre bu derslerin final puanlarının genel başarı üzerindeki ağırlığı % 80 olarak belirlendiğinden dolayı, başarısız öğrencilerin final sınavlarına yeterince çalışmadığı ve üniversitenin not değerlendirme yönergesine göre bir dersten başarılı olabilmek için o dersin final sınavından en az 50 puan alma barajı söz konusu olduğu için öğrencilerin final sınavlarındaki başarısı dersin başarısını doğrudan ve önemli derecede etkilemektedir (YÖK, 2016), (Aktürk, 2011).

Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi kapsamında yapılmış olup sonraki çalışmalar için, birden fazla eğitim fakültesi üzerinde aynı araştırma tekrarlanabilir veya



alternatif olarak, uzaktan eğitimin bölümlere göre gösterdiği başarı farklılığı ile bölümlerin bilgisayar kullanım deneyimi arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aktürk, C., Korkmaz, A. (2011). “Bağıl Değerlendirme Sisteminin Simülasyon Yöntemi İle Test Edilmesi. Örnek: Kilis 7 Aralık Üniversitesi”, Akademik Bilişim’11, 02-04 Şubat 2011, Bildiriler, Malatya.

Aydın Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (2016). <http://sem.aydin.edu.tr/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi>

Ersoy, N.Ş., Yapıcıoğlu, D.K. (2015). “İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programının Öğrenci ve Okutman Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.”, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(3).

İbuzem (2016). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, <http://ibuzem.ibu.edu.tr/index.php/tr/sertifika-programlari/ydto-kurs-programi>

Karaaslan, İ.A. (2016). “Eğitim Yazılımlarına Alternatif Yazılım Önerisi: Wtuzem”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(33), 148-168.

Pilancı, H. (2015). “Web Tabanlı Uzaktan Dil Öğretimindeki Gelişmeler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.”, International Journal Of Languages’ Education And Teaching, 3(3), 253-267.

Pilancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C., Karadağ, H., Söker, N., Saltık, N., Kip O., Kayabaş, B. (2015). “Uzaktan Türkçe Öğretim Programı (Tsp): Hazırlık, Uygulama, Sorunlar ve Çözümler”, Electronic Turkish Studies, 10(11).

Serçemeli, M., Kurnaz, E., Muhammet, Ö. (2015). “Y Kuşağı Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakışı: Atatürk Üniversitesi İİB’de Bir Araştırma.”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(1).

Seven, M. A. (2012). “Uzaktan Ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.”, Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 16 Sayı: 50 (Kış 2012)

Türker, F. M., Cihan, A., Şahin, A. (2015). “Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarıya Etkisi.”, İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Dergisi (AUZED), 1(2).

Yalman, M. (2013). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri.”, Electronic Turkish Studies, 8(8).

Yıldırım, S., Kaban, A. (2010). “Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları.”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 158-168.

YÖK (2016). Yükseköğretim Kurulu http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117. Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2016



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Recieved:30.04.2017 - *Corrected*: ----- - *Accepted*:26.06.2017

İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Betül CEBECİ¹, Turgay ŞİRİN²

¹Öğretmen, İstanbul Halil Fahri Orman Ortaokulu, İstanbul, TÜRKİYE

²Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, TÜRKİYE

E-Posta: betul37cebeci@hotmail.com, turgaysirin@gmail.com, turgay@turgaysirin.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada tarama modelindedir. Ayrıca tutumların bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2014/2015 öğretim yılında İstanbul ili, Esenyurt ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edecek nitelikte 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler seçkisiz bir şekilde rastlantısal (tesadüfi) olarak seçilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını ölçmek için “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşamasında, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken Mann Whitney ve Kruskal Wallis gibi nonparametrik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bekar öğretmenlerin evlilere göre, çocuğu olmayanların çocuk sahibi olanlara göre, eğitim fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre, mesleğe mezun olduktan 1-3 yıl sonra başlayanların, daha sonra başlayanlara göre, hizmet süresi az olanların fazla olanlara göre, devlet okulunda görev yapanların özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, sabahçı-öğlenci sisteminde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha olumsuz tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, öğretmen tutumları, istenmeyen davranış, sınıf yönetimi

¹ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tez çalışmasından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir.



Investigation of Teacher Attitudes to Undesirable Behavior in Students of Primary Schools in Terms of Various Variables

Abstract

The purpose of this research is investigating changing of the teachers' attitudes to undesirable students' behaviors at secondary schools' type. Also relational scanning type is used to investigate the some changing of attitudes and its relation. The field of research includes the teachers who work in İstanbul, Esenyurt 2014/2015 academic year. The sample of the research includes 258 teachers who are qualified that represent the field of study. These teachers are chosen coincidental without identifying. To evaluate the teachers' attitudes to undesirable behaviors, "The Scale of Teachers' Behaviors to Undesirable Behaviors in Class (SIDOTO)" is used. To analyze reached datas SPSS 22 statistic program is used. To evaluate datas, statistic methods such as Mann Witney and Kruskal Wallis are used. According to findings from the research, according to the marital status of single teachers; graduates of education faculties according to Faculty of Science and Letters; Those who have children, according to those who have no children; according to those who started after 1-3 years of graduating from profession, those who started later; according to those who have fewer year of service from more service year; according to the teachers who work at the private school in the state school; according to those the attitudes of the teachers working in the morning – afternoon (half daily) system compared to full-time employees; have a negative attitude towards undesirable student behaviors.

Keywords: Attitude, teachers' attitudes, undesirable students' behaviors, classroom management



1. Giriş

Her toplum bireylerini eğitmek ve toplum değerleri ile uyumunu sağlayıp arttırmak aynı zamanda bireylerinin içinde buldukları çağa ayak uydurabilmelerini sağlamak ister. Günümüzde bu sorumluluğu bireylerin eğitiminde önemli role sahip olan okullar almıştır. Bir okulun eğitiminin kaliteli olup olmaması, hizmet ettiği toplumun istek ve ihtiyaçlarına ne kadar cevap verebilirliği ile ortaya konur. Bu kalitenin belirleyicisi ise okulun girdileri olarak kabul edilen öğrencilerin okuldan ne ölçüde istedik özelliklere sahip olarak ayrıldıklarıdır (Şentürk, 2010:14).

Öğrencilerde meydana gelecek donanım, sınıfta verilecek eğitim ile sağlanacaktır. Bu sebeple verilecek eğitimin kalitesi öğrencilere istedik özellikleri kazandıracak olan öğretmenlere bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler sınıf yönetiminin ve okul örgütünün en önemli öğeleridir (Başar, 2008:46-47). Bu sebeple öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturmalarında öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Kişiliği oluşturan özellikler arasında tutumların önemli bir yeri vardır (İnceoğlu, 2004:22). Öğretmenler de sergiledikleri tutumlarıyla olumlu veya olumsuz olarak öğrencilerin davranışlarına rol model oluşturmakta aynı zamanda onların kişiliğini etkilemektedir. Çünkü bir bireyin çevresindeki bireylerle olan etkileşimi, kişiliğinin oluşumunda belirleyici bir unsurdur. Bu sebeple okul dönemlerinde öğrencileri ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde olan öğretmenler öğrencilerin kişilik gelişimlerinde kritik bir role sahiptirler (Can, 2003:31).

Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı ilişkinin türü, sınıf içi veya dışında takındıkları tutumlar, öğrencilerine yaklaşma şekilleri öğrencilerini dolaylı olarak ya da doğrudan etkileyeceği unutulmamalıdır (Külahlıoğlu, 2000; Gözütok, 2008:51). Bu sebeplerden dolayı da öğretmenlere, öğrencilere toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması ve öğrencide olumlu bir kişilik oluşturulması gibi pek çok konuda önemli görevler düşmektedir.

Öğrenciye olumlu davranışların kazandırılması etkili bir okul eğitimi ile sağlanabilir. Fakat etkili bir okuldan söz edebilmek için önce sınıf yönetiminin etkililiğinden bahsetmek gerekir. Etkili bir sınıf yönetiminin başarısı ne derece iyi olursa olumlu bir eğitim-öğretim ortamı da o derece iyi olmaktadır. Bu sebeple eğitimde başarının ilk adımı sınıf yönetiminin iyi olması ile başlamaktadır (Balay, 2003; Başar, 2008:47-48). Etkili bir sınıf yönetimini oluşturmak ise sınıftaki öğretmenin etkililiği oranında mümkün olmaktadır. Etkili bir öğretmen ise mesleki bilgi, tutum ve becerilere sahip olan öğretmendir. Bir öğretmen ise bu özelliklerini istenen eğitim amaçlarına ulaşmada uygun şekilde kullanabilmesini bilmelidir (Balay, 2003:48).

Sınıf, okullarda eğitim ve öğretimin devamlılığının sağlandığı, öğrenmenin gerçekleştirildiği yerdir. Bu nedenle okulda sınıfların öğrenmeye elverişli olması, öğrenme için uygun bir ortam halinde olması büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeye elverişli olmasındaki temel etkenleri sınıf içerisindeki insanlar arası iletişim ve etkileşim bağıdır. Çünkü öğretmen ve öğrenciler bir sınıfın asıl öğeleridir. Bu öğelerde ise zaman içerisinde değişkenlikler meydana gelebilmektedir. Bu nedenle her sınıf, ortamı ve öğretmenin sınıfı yönetim biçimi açısından farklılık bulunmaktadır. Sınıfta yönetim biçimini oluşturan ise öğretmendir (Başaran, 1997:56). Öğretmen tutumları sınıf yönetiminde etkilidir. Fakat çağdaş görüşler ise öğretmenin bu gücünü öğrencileri ile paylaştığı, öğrencilerin de yönetime katıldığı demokratik ve çağdaş bir yönetim şeklini desteklemektedir.



Sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışların denetimi ve de düzenlenmesi sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü istenmeyen davranışlar önlenmeden etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması mümkün değildir (Başar, 2008:29). Bu sebeple öğretmen, öğrenci davranışlarını kontrol altına alma ve yönetme becerilerinde etkili olmalıdır (Akçadağ, 2005:63). Bunu yaparken de aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamayı da gözden kaçırmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde öğretmen tutumlarının önemi oldukça fazladır.

Öğretmenin oluşturduğu sınıf yönetimi stratejisi onun istenmeyen davranışlara karşı müdahale şekline etki edecektir. Sahip oldukları bu strateji öğretmenlerin istenmeyen davranışları algılamasına bağlıdır. Bu algı öğretmenin benimsemiş olduğu felsefi anlayışlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yeni yaklaşımlar öğrenci hatalarını ve bunların nedenlerini anlamaya yönelik yaklaşımları öngörmektedir. Ancak birçok öğretmen sınıf içerisinde kendini rahatsız eden, işleyişi bozan her türlü davranışı istenmeyen öğrenci davranışı olarak görmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını göz ardı ederek sınıftaki istenmeyen davranışları önlemek için öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek tutumlar sergilemektedirler.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sergiledikleri bu tutumlar öğrencilerin bu davranışlarını gidermede yardımcı olacak davranışları hakkında ipucu verebilir. Bu açıdan olumsuz yöntemlere başvurmaya neden olabilecek öğretmen tutumlarının tespit edilmesi son derece önemlidir. Fakat konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ne tarz istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kaldıkları; cinsiyetlerinin, eğitim durumlarının, medeni hallerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerini değiştirip değiştirmediği, hangi istenmeyen davranışlara ne tür yöntemlerle müdahale edildiği gibi konulara değinildiği görülmüştür.

Problem Cümlesi: İlköğretim kurumlarında öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin tutumları nasıldır?

Ana problem cümlesi çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

Alt Problem 1: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile cinsiyet, medeni hal ve çocuk sahibi olup olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları, mesleğe üniversiteyi bitirdikten kaç sene sonra başladıkları, meslekteki hizmet süreleri ve mezun olunan bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 3: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile görev yapmakta oldukları okul türü, görev yapılan okulun öğretim türü ve öğretmenlerin aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İstenmeyen Öğrenci Davranışı Kavramı

İstenmeyen öğrenci davranışlarının tanımlanması konusunda literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür. Dersin normal seyrini bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranışı istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirir (İlgar, 2000:81-82).

Genel olarak sınıf içerisinde diğer öğrencileri ve öğretmeni rahatsız eden, sınıf içi eğitim-öğretim çalışmalarının aksamasına neden olan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine



ulaşmadaki kurallarına ters düşen ya da sınıf düzenini bozan türdeki davranışları istenmeyen öğrenci davranışları olarak kabul eder (Tertemiz, 2003:124-125).

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik ve karakter yapılarına, farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara, sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylere sahip oldukları için sınıfta heterojen bir yapı oluştururlar. Oluşan bu heterojen yapı neticesinde sınıfta meydana gelen öğrenme-öğretme faaliyetleri esnasında birbirinden çok farklı davranışlar meydana gelir ve farklı manzaralar oluşmaya başlar. Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken, bazı öğrenciler defterine not alabilirler. Bunun yanı sıra bazıları derse dâhil olurken, bazıları derse dinliyormuş gibi görünerek aklından başka şeyler geçirebilirler. Bazı öğrenciler derse ilgi duyup anlatılanları ilginç ve önemli bulurken, bunun tam tersi olarak ise bazı öğrenciler derse son derece sıkıcı bulabilir. Sınıf ortamının bu şekilde heterojen bir yapıya sahip olması bu ve buna benzer birçok istenmeyen davranışları beraberinde getirmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarını iki başlık halinde incelemiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını öğretim ve yönetim boyutu olarak ele almıştır. Öğretim boyutu ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin akademik alandaki gelişimi ve akademik performansınıdır. Bu alanlardaki yapılması gerekenleri olumsuz etkileyen çalışma becerileri ile ilgili davranışlardır. Bu davranışlar arasında öğrencinin ödevlerini zamanında ve kendisinden istenilen şekilde yapmama, dikkatini derse karşı toplayamama, derslere karşı ilgisizlik, öğretmenin çalışmalarını takip etmeme, okula ders çalışmadan gelme, ders araç-gereçlerini getirmeme gibi davranışlar söylenebilir. Yönetimle ilgili istenmeyen öğrenci davranışlarında ise sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin amaçları dikkate alınır. Bu konudaki istenmeyen davranışlar ise sınıf ortamında öğretimin işleyişini engelleyen, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi bozucu veya diğer öğrenciler için tehlikeli olabilecek durumları oluşturan davranışlardır. Örneğin; arkadaşlarının eşyalarına ve sınıfın araç gereçlerine zarar vermek, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı kaba ve saygısız davranmak, küfürlü ve argo konuşmak, derse zamanında girmemek, hırsızlık yapmak istenmeyen davranışlar arasında sayılabilir (Ataman, 2000:97-111). Bu davranışlar engellenmediği zaman diğer öğrenciler bunları örnek alır ve olumsuz davranışlar artabilir (Türnüklü ve Yıldız, 2002:22-27).

Tutum

Tutumla yönelik sosyal psikologlar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tutumla ilgili yapılan bu geleneksel tanımların her biri tutumun farklı bir yönünü vurgulamaktadır. Tutum bazılarında göre, “Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir varlığı ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi” dir (İnceoğlu, 2004:114). Bu tanıma göre bireyin içinde yaşadığı ortama karşı sergilediği duruş ön plana çıkmıştır. Özgüven (1994:54) ise tutumu bireyin grubu, kişiyi, düşüncüyü veya olayı kabul etme ya da reddetmesi sonucu gözlenen duygusal bir hazırbulunuşluk şekli olarak tanımlamaktadır.

Her ne kadar farklı şekillerle tanımlanmaya çalışılsa da tutumla ilgili tanımlardaki ortak noktalardan yola çıkarak tutumun, şu özellikleri taşıdığı söylenebilir (Krech & crutchfield, 1948/1970; Kağıtçıbaşı, 1996; Usal ve Kuşluyan, 1999; Sakallı, 2001:66; Cüceloğlu, 2002:521):

- Her bireyin aynı objeye karşı tutumu aynı değildir. Bunun yanı sıra bir kişinin farklı konulara karşı tutumu da birbirinden farklılık göstermektedir.
- Tutuma bir psikolojik obje söz konusu olmaktadır. Bu obje birey için bir anlam ifade eder ve birey bunun farkındadır. Bu farkındalık, bir kişinin ancak bildiği, ilgilendiği



konulara karşı tutum oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Tutuma konu olan objeler somut varlıklar olabildiği gibi barış, savaş, dostluk gibi soyut varlıklar da olabilir.

- Tutum bireyi bilgisi ve duygusu yönünde davranmaya yöneltmektedir. Tutum bireyin sadece davranışa hazır olma durumunu içerir çünkü davranışın kendisi değildir. Bu sebeple doğrudan gözlemlenemez ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından veya sözel ifadelerinden çıkarım yapılır.
- Bir nesneye karşı nötr bir tutum olmaz aksine o nesneye karşı olumlu ya da olumsuz bir durum söz konusudur. Olumlu tutumlarda nesneye karşı yaklaşma varken olumsuz tutumlarda nesneden uzaklaşma vardır.
- Tutum duygu, düşünce ve davranış öğelerinden oluşur. Ancak bazen bu üç öğe aynı oranda etkisini göstermeyebilir.
- Tutumlar öğrenme sonucunda oluşur bu yüzden bireyin bir nesne, grup ya da kişi ile etkileşimi sonucunda öğrenilir.
- Tutumlar durağan ve uzun süreli eğilimler olduğu için aynı veya benzer durumlarda tutarlı bir şekilde tepki vermeyi sağlayan iç faktörlerdir. Kolay kolay değişmeyen bir yapıya sahiptirler.

Bunlardan başka Kağıtçıbaşı (1996:88-94) tutumların özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- Her tutumun bir gücü vardır ve bir bireyin tutumları farklı derecelere sahip olabilir. Yerleşmiş tutumlar diğer tutumlara oranla daha güçlüdür ve bir tutumun gücü ne kadar çok olursa o tutumun değiştirilmesi de o ölçüde zor olmaktadır.
- Tutumlar yalın olabileceği gibi karmaşık da olabilir. Bilgi fazlalığı bilişsel karmaşıklığa, duygu çeşitliliği duygusal karmaşıklığa, davranış fazlalığı ise davranışsal karmaşıklığa neden olmaktadır.
- Kişilerin sahip oldukları tutumlar arasında da ilişkisel yönden farklılıklar olabilir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı olmalarına karşın bazıları da kopuk olabilir.
- Bireyin tutumları genelde birbiri ile tutarlı bir örüntü oluşturmasına rağmen bu tutarlılık tutumun varlığı için yeterli değildir.

Bahsedilen bu özelliklerin dışında tutumların yoğunluğundan ve esnekliğinden de söz etmek mümkündür. Yoğunluk, tutumların duygusal yönünü ifade ederken esneklik, çevreden gelen çeşitli baskılara karşı o tutumun değişimindeki kolaylığı ifade eder. Bunun tam tersi durumlarda ise tutumun sertliğinden bahsetmek mümkündür (Göksu, 2007:97-98).

Tutumlar doğrudan gözlenemeyen ancak gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı kabul edilen eğilimlerdir. Bundan dolayı olayları incelerken ara değişken olarak kullanılmaktadır. Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşurken her boyut gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlara yol açmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996:85).

Cüceloğlu (2002:522) tutumların tek başına bir düşünce olmadığını söylemiştir. Tutum olarak tanımlanan eğilimlerin içinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel öğelerin varlığına vurgu yapmaktadır.



İlgili Çalışmalar

İstenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili ülkemizde yapılan ilk kapsamlı çalışma Oktay'ın (1976) yaptığı çalışmadır. Araştırmasını İstanbul ve Konya illerindeki 26 ortaöğretim kurumunda yapmıştır. Öğretmene saygısızlık, kopya çekme, okuldan kaçma, okul ya da sınıf disiplinini bozma davranışlarının en çok gözlenen disiplin davranışları olduğunu tespit etmiştir. Bu davranışların cezalandırılan ve disiplin kurallarına aykırı davranışlar olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Eripek, 1980, s:128).

Esen (2006)'nin yaptığı "İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri" konulu çalışmada Edirne ilinde bulunan devlete ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları eğitim kurumu, kıdem, haftalık toplam ders saatleri, kadro türleri (sınıf-branş), çalıştıkları okul türleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne iline bağlı devlete ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 710 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 175 (%61,61)'i kadın, 109 (%38,38)'u erkek öğretmendir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenliğine uygun çeşitli okul türlerinden mezun olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin benimsedikleri disiplin türleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Fakat diğer değişkenler ile öğretmenlerin benimsedikleri disiplin türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Özbebit (2007) araştırmasında Kayseri ilinde İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki 146 (%64,6)'sı kadın 70 (%34,4)'i erkek öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine, çalıştıkları okul düzeyine ve kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığının, İngilizce öğretmenlerinin kıdemi, çalıştığı okul düzeyi ve cinsiyeti açısından önemli bir fark göstermediği saptanmıştır. Küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı bakımından kadın ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ilköğretim 1. ve 2. Kademe görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Orta vadeli müdahale stratejilerine göre incelendiğinde de ilköğretim 1. ve 2. Kademe görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerinde ise okul düzeyi, kıdem ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Boyras (2007), İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Kırıkkale ilindeki 127 ilköğretim okulunda görev yapan 186 aday öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin sık karşılaştıkları sorunu, öğrencilerin sınıfta izin almadan konuşmaları olarak saptamıştır. Bu davranışların en önemli nedenlerinden biri ise çocukların eğitiminde ailelerin ilgisiz olmalarından kaynaklanmaktadır.

Alkan (2007)'nin yaptığı "İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet" konulu çalışmada amaç; ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin neler olduğunu saptamaktır. Ayrıca bu yöntemleri kullanma sürecinde öğretmenlerin



öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini, Niğde ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe, kasaba ve köy okullarında görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısından en sık kullandıkları yöntemler şunlardır; öğrenciyi dersten çıkarma, teneffüse çıkarmama, öğrenciyi tahtada bekletme, sorduğu sorulara cevap vermeme, sınıftaki başarılı öğrenciler ile kıyaslama, fiziksel ceza verme, öğrenciyi sınıfta yok sayma, fazla ödev verme, söz hakkı vermeme ve davranışın yanlış olduğunu anlatmadır. Öğretmenlerin en az başvurdukları yöntemler ise şunlardır; görmezden gelme, dokunarak uyarma, ceza verilecek davranışları önceden belirleme, öğrenciyi eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma, rehberlik servisi ile görüşme, okul idaresi ile görüşme, öğrenci ile ders dışında konuşma ve öğrencinin yerini değiştirmedir. Araştırmada istenmeyen davranışlarla başa çıkma sürecinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha tutarlı davrandığı, Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin daha olumsuz davranışlar sergilediği, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin ise daha olumlu davranışlar sergilediği görülmüştür. En fazla olumlu davranışta bulunan öğretmenlerin 11-20 yıl arası çalışan, en tutarsız davranış sergileyenlerin 1-5 yıl arası çalışanlar ve en tutarlı davranış sergileyenlerin ise 11-20 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Atıcı (2002)'nin yaptığı "Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması" konulu araştırmada İngiliz öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmada en çok, öğrencinin yerini değiştirme yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Fakat Türk öğretmenlerin ise öğrenciyi bakma, bağırma ve işaret dilini kullandıkları saptanmıştır. İngiliz öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkarken daha sistematik ve tutarlı olmasında okulda tüm öğretmenlerin aktif olarak kullandığı bir davranış yönetimi stratejisinin etkisi varken Türk öğretmenlerin daha çok deneyimleri ile kendi başlarına buldukları yöntemleri kullanmaları iki ülke arasındaki davranışlarla başa çıkma yöntemlerindeki farkı ortaya koymaktadır.

Kazu (2002)'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları" adlı araştırmasında öğretmenlerin bazı görüşlere katıldıkları belirlenmiştir. Bunlar; "Disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir", "Sınıf kuralları konusunda esneklik gösterilmemelidir", "Disiplin sağlamada ceza ödülün daha fazla etkili olmaktadır" görüşleridir. Öğretmenlerin katıldıkları bu görüşler onların sınıf kuralları ve disiplini sağlamada bilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte belirlenmesi, bu kurallara neden uyulmasının gerekçeleri ile açıklanması, belirlenen kuralların duvara asılması gibi uygulamalara çok az seviyede başvurdukları saptanmıştır.

Ocak (2004)'in "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi" konulu incelendiği çalışmada okulda aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin istenmeyen davranışları yüksek oranda gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca anaokuluna gitmemiş öğrenciler, erkek öğrenciler, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük öğrenciler ve sosyoekonomik seviyesi düşük öğrenciler de yüksek düzeyde istenmeyen davranış sergilemektedirler.

Mursal (2005)'in "İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" başlıklı araştırmasında öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan bazı nedenler saptanmıştır. Anlaşılmayan ödevler verilmesi, öğretmenin verdiği ev ödevlerini kontrol etmemesi, ders için harcaması gereken zamanını iyi kullanamaması,



dersini hep aynı yöntem ve teknikleri kullanarak işlemesi, dersin amaçlarını öğrenciye anlatmada başarısız olması, sınıfın fiziksel düzenini öğretime uygun ayarlayamaması, derste sorduğu sorulara her öğrenciden cevap beklememesi vb. birçok neden öğrencide istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve öğrencide istenmeyen davranışlara neden olabilecek davranışlardan da söz edilmektedir. İletişim becerilerinde yetersiz olma, öğrenciler arasında ayırım yapma ve iltimas gösterme, disiplini bozan davranışlar karşısında ceza uygulama, öğrencilere karşı kaba davranma, öğrencilere karşı verdiği sözde durmama vb. nedenler de istenmeyen davranışlara yol açmaktadır.

Atıcı (2006)'nın araştırmasına göre öğretmenlerin psikolojik danışmanlardan sadece ihtiyaç duydukları zamanlarda ve durumlarda yardım aldıklarını belirtmiştir. Fakat bu yardımın daha sistematik bir hale getirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Örneğin danışmanların, göreve yeni başlayan öğretmenlere ve hatta deneyimli öğretmenlere de seminerler düzenleyebilecekleri belirtilmiştir. Düzenlenen bu seminerlerde sınıfta hangi tür davranışların sorun yaratabileceği, bu davranışların nedenleri ve bu davranışlar karşısında ne gibi önlemler alınabileceği üzerinde durulmuştur. Bu şekilde sadece problem çıktığı zaman danışmanlardan yardım almak yerine bu sorunları kendi kendilerine danışman iş birliği içerisinde çözebilecekleri görüşün ortaya konmuştur.

Arıkan (2006)'nın "Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bedensel ceza verme arasındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça bedensel ceza verme eğilimlerinin azaldığı, sınıf yönetimi becerileri azaldıkça ise bedensel ceza verme durumlarının da arttığını tespit etmiştir.

Karakelle ve Canpolat (2008)'in yaptığı "Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi" konulu çalışmada tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimleri araştırılmıştır. Araştırmaya göre tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları ilişkilere bakıldığı zaman öğretmenlerin çoğunun ders dışı zamanlarda öğrencileri ile vakit geçirmediği görülmüştür. Öğrencilerini yeterince tanımadıkları, sınıfa hâkim olamama düşüncesi ile ders esnasında sınıfta güncel ve farklı örneklerle yer vermedikleri, birçok öğretmenin öğrencileri ile arkadaşça ilişki kuramadıkları saptanmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışları karşısındaki yaklaşımları incelendiğinde ise öğretmenlerin olumlu davranış karşısında öğrenciyi ödüllendirmenin gerekli olduğunu ve ödül olarak da not vermeyi tercih ettiklerini belirttikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin büyük bir kısmının olumsuz öğrenci davranışları karşısında genellikle kızmak, bağırarak veya küçük düşürmek gibi sert ifadelerle başvurdukları belirtilmektedir.

2. Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olan öğretmen tutumlarını belirleme amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğin kullanıldığı bu araştırma, tarama modelindedir. Aynı



zamanda bu araştırma kullanılan bu ölçek kapsamında belirlenen öğretmen tutumlarının bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi yönü ile ilişkisel tarama modeli ile hazırlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Esenyurt ilçe sınırlarında yer alan MEB'e bağlı 9 devlet ve 3 özel ilköğretim okullarında görev yapan 258 (107'si erkek, 151'i kadın) öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 0.05 örnekleme hatası ($p=0.08$ ve $q=0.2$) ile 258 öğretmen örneklem için yeterli değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim kurumlarında çalışan (9 Devlet, 3 Özel) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN ve Ece ŞENTÜRK tarafından geliştirilen "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)" ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili sosyo-demografik değişkenlere ilişkin veriler ise ölçeğe eklenen "Kişisel Bilgiler Formu" ile elde edilmiştir. Kullanılan ölçeğin izni alınmıştır.

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)

Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve duyuşsal ve davranışsal boyut olmak üzere iki faktörlüdür. Ölçeğe ilişkin toplam varyans %42.22'dir (Birinci faktörde %31.144, ikinci faktörde %11.074). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .85'tir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise birinci faktörde .82, ikinci faktörde .78'dir. Ölçekte yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları .325 ile .585 arasında değişmektedir. Maddeler iyi derecede ayırt edici özelliktedir. Ölçekte yer alan maddeler olumsuz tutumları ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Tutum düzeyleri "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri kullanılarak 5'li Likert tipinde derecelenmiştir. Buna göre ölçek maddeleri 1'den 5'e kadar puanlanmış olup "Kesinlikle Katılmıyorum" derecesine 1 puan karşılık gelirken "Kesinlikle Katılıyorum" derecesine 5 puan karşılık gelmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği olumsuz tutumu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuz madde formundadır. Böylece, ölçek formunda "sinirlenirim", "beni öfkelenendirir", "tahammül edemem" biçiminde biten olumsuz tutumu gösterir maddeler yer almıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; ölçekten alınacak puan 16 ile 80 arasında değişmektedir.

Ölçek formundan alınan puanların homojen olma durumlarına göre iki aşamalı kümeleme analizine tabi tutulmuş olup, her seviyedeki eşik değerler (cut-off) daha detaylı bir biçimde ortaya konabilmiştir. Böylece ölçekten elde edilecek puanların olumlu ve olumsuz tutum düzeylerine işaret etme oranları belirlenmiştir.

Kümeleme analizi sonucunda, ölçekten alınacak toplam puanın 59.653'ü ve üstü olumsuz tutumu, 39.409'u ve altı olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekten alınacak toplam puanın aritmetik ortalaması 59.653 ve 39.409 arasında yer alan 49.531 puanı ise olumlu ve olumsuz tutum arasındaki eşik bir değere işaret etmektedir.



Verilerin Toplanması

Araştırmada ilköğretim kurumlarında çalışan (9 Devlet, 3 Özel) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla, araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenleri random (rastgele) yöntemiyle seçilerek ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler 300 öğretmene dağıtılmış ancak bunlardan 258'i tam ve eksiksiz şekilde geri gelmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu ölçekler öğretmenlere uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınmış ve ölçeklerin içtenlikle cevaplanması özellikle istenmiştir. Bu doğrultuda ölçekleri cevaplamak istemeyen öğretmenler araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca ölçek sonuçlarının araştırma için kullanıldığını, gizlilik ilkesi doğrultusunda öğretmenlerin ölçeklere kimlik bilgilerini yazmamaları gerektiği ve sonuçların kimse ile paylaşılmayacağı açıklanarak öğretmenlerin güvenleri sağlanmıştır. Sorulara verilecek cevapların samimiyet ve içtenliğini etkilememesi düşünülerek cevaplama süresi yaklaşık olarak 15 dakika olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada veri girişi ve istatistiksel analizler yapılırken SPSS 22 paket programdan yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri değerlendirilirken frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Örneklemedeki bireylerin ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir ve sonrasında ortalamaları hesaplanmıştır. Toplam puanların ortalamalarına ilişkin normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Shapiro-Wilk testine göre toplam puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. [S-W= .982, p <.05].

Veriler normal dağılım göstermediği için demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki farkın incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için nonparametrik testlerden Mann Whitney testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında, katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, sonrasında farklılaşma analizleri sunulmuştur.

Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 258 kişinin 151'i (% 58,5) kadın, 107'si (% 41,5) erkeklerden oluşmaktadır. Bu verilere göre kadın öğretmenler araştırmaya erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan 258 kişinin 148'i (% 57,4) evli, 102'si (% 39,5) bekâr, 2'si dul (%0,8), 6'sı ise (%6) boşanmış kişilerden oluşmaktadır. Buna göre yapılan bu çalışma evli ve bekâr öğretmenler üzerinde yığılma göstermiştir. Araştırmaya katılan 258 kişinin 107'si (%41,5) 1-5 yıl, 30'u (%11,6) 5-10 yıl, 41'i (15,9) 10-15 yıl, 80'i ise (%31,0) 15-25 yıllık mesleki hizmet süresine sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,5'lik bir bölümü meslekte ilk yıllarını çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılanların 165'i (%64) ilk yıl, 19'u (%7,4) 1-3 yıl içinde, 59'u (%22,9) 3-5 yıl içinde, 15'i ise (%5,8) 5 yıl ve üstü süre içinde mesleğe başlamışlardır. Buna göre araştırmaya katılan %64,0'lık büyük çoğunluğu fakülten mezun olur olmaz, zaman kaybetmeden mesleğe başladığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların görev yapmakta oldukları okullar



incelendiğinde 223'ünün (%86,4) devlet okulunda, 35'inin ise (%13,6) özel okulda çalıştığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,4'lük kısmı devlet okullarındaki imkânlar ve öğrenciler ile eğitim-öğretimi sürdürdüğü görülmektedir. Araştırmaya katılanların 34'ünün (%13,2) aylık geliri 1500-2000 TL, 35'inin (%13,6) 2000-3000 TL, 184'ünün (%71,3) 3000-4000 TL arası, 5'inin ise (%1,9) 4000 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumu ölçeğinden (SİDÖTÖ) aldıkları puanların frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Ölçeği Betimsel İstatistiği

Boyut	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	Ss	Ortanca
Tüm ölçek	258	16,00	77,00	53,74	9,76	55,00

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumu ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 53,74$ standart sapması $ss = 9,76$ alınan en düşük değer 16, en yüksek değer 77, ortanca ise 55'tir. Buna göre, ölçeğin değerlendirilmesi konusunda ölçek geliştirenlerin yapmış oldukları kümeleme analizi sonucunda, kişinin ölçekten alacağı toplam puanın 59.653'ü ve üstü olumsuz tutumu, 39.409'u ve altı olumlu tutumu gösterdiğinden, bizim uygulamamızdan elde edilen $\bar{x} = 53,74$ eşik bir değere işaret etmektedir. Ölçek puanlanırken 3 puan "orta düzeyde katılıyorum" seçeneğini ifade etmektedir. Bu da tutum konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmede kararsız olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geliştirenler tarafından yapılan kümeleme analizi sonucunda ölçekten alınacak toplam puanın aritmetik ortalaması 59.653 ve 39.409 arasında yer alan 49.531 puanı ise olumlu ve olumsuz tutum arasındaki eşik bir değere işaret ettiği belirtilmektedir. Buna göre bizim elde ettiğimiz $\bar{x} = 53,74$ ölçek ortalaması 49.531 eşik puan değerinden yukarıda görünmektedir. Bu durum bize, araştırmamıza katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının, ölçek olumsuz tutum puanlarına yakın değerde olduğuna işaret etmektedir diyebiliriz.

Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizi Sonuçları

Ölçek geliştirenlerin ölçeği geliştirme aşamasında uyguladıkları kümeleme analizine ek olarak, bizim araştırmamızda da öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha detaylı belirlenmesi için "İki aşamalı küme analizi" uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizi Sonuçları

Boyut	N	%	\bar{x}	ss
Olumsuz Tutum	47	18,2	66,85	4,10
Eşik Tutum	131	50,8	56,04	3,14
Olumlu Tutum	80	31,0	42,25	6,27
Toplam	258	100	53,74	9,76

Tablo 2’de görüldüğü üzere kümeleme analizi sonucunda örneklem olumlu tutum, eşik tutum, olumsuz tutum şeklinde 3 alt kümeye ayrılmıştır. Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin bulunduğu grup 47 kişiden (18,2) oluşmaktadır, puan ortalamaları 66,85’tir. Olumlu ya da olumsuz bir eğilim göstermeyen eşik tutum grubunda 131 kişi (%50,8) bulunmaktadır ve puan ortalamaları 56,04’tür. Olumlu tutum grubunda ise 80 kişi (%31) bulunmaktadır ve puan ortalamaları 42,25’tir.

Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile cinsiyet, medeni hal ve çocuk sahibi olup olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? problemine ilişkin yapılan incelemelerde, ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kadın	151	136,06	20545,00	7088,000	- 1,679	,093
Erkek	107	120,24	12866,00			
Toplam	258					

Tablo 3’e göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (U=7088,00; z=- 1,679; p=,09 > .05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutumlarının medeni hal değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 5’de verilmiştir.



Tablo 4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Medeni Hale Göre Değişip Değişmediğine Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	P
Evli	148	118,79	7,946	,047
Bekâr	102	145,01		
Dul/Boşanmış	8	129,88		
Toplam	258	119,33		

Tablo 4'e göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının medeni hal değişkenine göre aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($P=,047 < 0,05$). Farkın kaynağını tespit etmek için ikili karşılaştırma sonuçlarına baktığımızda evli ve bekâr grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu görüyoruz. Buna göre bekâr olan öğretmenlerin evli olanlara göre öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çocuk sahibi olma değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumunun Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Çocuğu var	119	109,56	13038,00	5898,000	-	,000
Çocuğu yok	139	146,57	20373,00		3,974	
Toplam	258					

Tablo 5 incelendiğinde, çocuğu olmayan öğretmenlerin çocuğu olan öğretmenlere kıyasla, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır ($U=5898,00$; $z=-3,974$; $p < 01$).

İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları, mezun olunan bölümlere göre; mesleğe üniversiteyi bitirdikten kaç sene sonra başladıklarına göre ve meslekteki hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre değişiklik



gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumunun Mezun Olunan Fakülteye Göre Değişip Değişmediğine Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Eğitim Fakültesi	193	136,33	6,469	,039
Fen-Edebiyat Fakültesi	33	107,53		
Diğer	32	110,94		
Toplam	258			

Tablo 6’ya göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($P=,039<0,05$). Farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Eğitim Fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha olumsuz olduğu görülmektedir ($U=2470,500$; $z=-2,059$; $P=0.040 < .05$).

Araştırma sorumuz çerçevesinde araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun olunan üniversite türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumunun Mesleğe Başlama Süresi Açısından İncelenmesine Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
İlk yıl	165	130,76	12,579	,00
1-3 yıl	59	146,91		
3-5 yıl	9	105,87		
5 ve üstü	15	77,10		
Toplam	258			

Tablo 7’ye göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($P=,006<0,05$). Buna göre mesleğe ilk yılında (hemen) başlayan öğretmenler ile 1-3, 3-5 veya 5 ve üstü yıl sonra başlayan öğretmenler arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları arasında bir farklılaşma olduğu analizler sonucunda görülmüştür ($P=,00<0,01$).



Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumunun Mesleki Hizmet Süresi Açısından İncelenmesine Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
1-5 yıl	107	157,35	32,130	,000
10-15 yıl	30	106,62		
5-10 yıl	41	134,79		
15-25 yıl	80	98,12		
Toplam	258			

Tablo 9’a göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P=,000<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili değişkenler arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl ile 10-15 yıl çalışmış kişiler ile 1-5 yıl ve 15-25 yıl çalışmış kişiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun 10-15 yıl ile 15-25 yıl çalışmış olanlardan daha olumsuz olduğu görülmüştür ($P=,001<0,05$).

Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile görev yapmakta oldukları okul türü, görev yapılan okulun öğretim türü ve aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna ilişkin, elde edilen bulgulara dair yapılan analizlerde, araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının görev yapmakta oldukları okul türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumunun Görev Yapılan Okul Türü Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Devlet	223	133,14	29690,50	3090,500	-1,980	,048
Özel	35	106,30	3720,50			
Toplam	258					



Tablo 9'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=3090,500$; $z=-1,980$; $P=,048<0,05$). Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu anlaşılmaktadır.

Aynı zamanda öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına dair tutumları görev yapmakta oldukları okulun öğretim durumu açısından farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aramak amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Görev Yapılan Okulun Öğretim Türü Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Tespit Etmeye Yönelik Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sabahçı-Öğlenci	189	139,71	26404,50	4591,500	-3,639	,000
Tam gün	69	101,54	7006,50			
Toplam	258					

Tablo 10'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U_ 4591,500$, $z= -3,639$, $P=,000<0,01$). Buna göre sabahçı-öğlenci sisteminde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre daha olumsuz olduğu görülmektedir ($P=,000<0,05$).

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının aylık gelir değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($P=,304>0,05$). Buna göre fazla kazanan öğretmenler ile az kazanan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumlar arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P=,304>0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, grubun tamamının uygulanan, ölçek açısından, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının, ölçek olumsuz tutum puanlarına yakın değerde olduğuna işaret etmektedir diyebiliriz.

Yine “öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile cinsiyet, medeni hal ve çocuk sahibi olup olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” birinci problemine ilişkin yapılan incelemelerde, öğrencilerin istenmeyen



davranışlarına dair öğretmen tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği; bekâr olan öğretmenlerin evli olanlara göre öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun daha olumsuz olduğu ve ayrıca çocuğu olmayan öğretmenlerin çocuğu olan öğretmenlere kıyasla, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızın başında belirlenen ikinci alt probleme göre “Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları, mezun olunan bölümlere göre; mesleğe üniversiteyi bitirdikten kaç sene sonra başladıklarına göre ve meslekteki hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna dair elde edilen bulgulara göre; Eğitim Fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre daha olumsuz olduğu görülmüştür. Ancak burada, gruplar arasındaki farklılığı incelemek için yapılan analize esas alınan grup sayıları incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu sayısının 193, Fen – Edebiyat Fakültesi mezunlarının sayısının 33 olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim fakültesi mezuniyeti dışındakilerin sayısının az olması ortalamanın düşmesine neden olmuş olabilir. Bu sebeple, konunun başka araştırmalarda daha yüksek örneklem sayılarında yeniden incelenmesinde fayda bulunmaktadır.

İkinci alt probleme dair elde edilen diğer bulgularda mesleğe ilk yılında (hemen) başlayan öğretmenler ile 1-3, 3-5 veya 5 ve üstü yıl sonra başlayan öğretmenler arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları arasında bir farklılaşma olduğu analizler sonucunda görülmüştür. Kıdemleri açısından baktığımızda ise meslekte 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun 10-15 yıl ile 15-25 yıl çalışmış olanlardan daha olumsuz olduğu görülmüştür. Buna göre mesleğe yeni başlayanların meslekte kıdemli olanlara göre ve mesleğe mezun olduktan hemen sonra başlayanların, mezun olduktan sonra öğretmen olmayı bir süre bekleyenlere göre sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarına dair daha olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucun sebeplerine ilişkin daha detaylı araştırmalar yapılmasında fayda görülmektedir.

Araştırmamızın başında belirlenen üçüncü alt probleme göre Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile görev yapmakta oldukları okul türü, görev yapılan okulun öğretim türü ve aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna dair elde edilen bulgulara göre; devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre ve sabahçı-öğrenci sisteminde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre daha olumsuz oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının aylık gelir değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analize göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin aylık gelirleri değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Denilebilir ki öğretmenler fazla veya az maaş alsalar da, öğrencilerin davranışlarına karşı tutumlarında bir değişim olduğunu söylemek mümkün olmayabilir. Fakat bunun tam tersi olarak öğretmenlerin okul çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğunu söylemek mümkün olabilir.



Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Farklı bir çalışmada velilerin istenmeyen davranışlara karşı görüşlerinden yararlanabilir.

- Yapılan çalışma ilköğretim kurumlarında (ilkokul/ortaokul) çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı çalışma ortaöğretim (lise) kurumlarında çalışan öğretmenlere de uygulanabilir.
- Araştırma büyükşehir statüsünde olan İstanbul'da yapılmıştır. Benzer bir çalışma küçük bir yerleşim yerlerinde yapıp, büyükşehirde yapılan çalışmalarla kıyaslanabilir.
- Yapılan çalışma sadece ilkokul ve ortaokullardaki sınıf ortamında öğrenci ile bire bir iletişimde olan öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer bir çalışma okul genelini kapsayacak şekilde sınıf ortamında öğrenci ile bire bir iletişim halinde olmayan müdür, müdür yardımcıları ve okul personeline uygulanabilir.
- Bu çalışma öğretmenlik mesleğine aktif olarak başlayan öğretmenlere uygulanmıştır. Farklı bir çalışma henüz öğretmenliğe başlamamış, Eğitim Fakültelerinin son sınıfında okullara gözlem için giden üniversite öğrencilerine uygulanabilir.
- Araştırmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna benzer farklı bir çalışmada ise öğrencilerin istenmeyen bu davranışlarına karşı yine öğrencilerin görüşlerine başvurup öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenebilir.
- Yapılan araştırma sadece öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını tespit etmek için yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Yapılan araştırma sonuçlarından çıkan bulgular ve veriler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulları ve öğretmenleri geliştirmek amacıyla kullanılabilir ve bu doğrultuda yeni politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akçadağ, T., (2005). Sorun Davranışların Yönetimi. H. Kıran (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara, Anı Yayıncılık.

Alkan, H. B., (2007), İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Alkaş, B., (2010), İlköğretim Öğrencileri Arasındaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arıkan, T. E., (2006), Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ataman, A., (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. Küçükahmet, L. (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara Nobel Yayıncılık, 97 - 111.



Atıcı, M., (2002). Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması, Eğitim Yönetimi Dergisi, 29, 9-26

Atıcı, M., (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Problemleriyle Başetme Konusunda Öğretmen-Psikolojik Danışman İşbirliğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması, PDR Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, cilt.3, 55-65.

Balay, R. (2003). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi. Ankara. Sandal Yayınları.

Başar, H. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara. Anı Yayıncılık.

Başaran, İ. E., (1997). Eğitimin Psikolojik Temelleri/Eğitim Psikolojisi. Ankara, Yargı yayıncılık.

Boyras, A., (2007), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Can, G. (2003). Kişilik Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Ed.), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2002). İnsan ve Davranışı/Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul. Remzi Kitabevi.521.

Eripek, S., (1980), Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrenci Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Esen, H., (2006), İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Göksu, T. (2007). Sosyal Psikoloji. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2008). Eğitim ve Şiddet. Ankara. Gazi Kitabevi.

İlgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul. Beta yayıncılık. 81-82.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara. Elips yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). İnsan ve İnsanlar. İstanbul. Evrim yayıncılık. 84.

Karakelle, S., Canpolat, S., (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. İstanbul üniversitesi, eğitim ve bilim dergisi, cilt 33, sayı 147, 117-118.

Kazu, H. (2002). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 79-85.

Krech, D., Crutchfield, R. S. (1970). Sosyal Psikoloji/Nazariye ve Problemler. (Çev: E. Güngör). İstanbul, Edebiyat Fakültesi Basımevi.(Orijinal çalışmanın yayınlanma tarihi 1948).

Külahlıoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler. L. Küçükahmet (Edt.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara. Nobel yayıncılık.

Mursal, E., (2005). İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



- Ocak, B. (2004). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özbebit, G., (2007). İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sakallı, N., (2001). Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler?, İmge kitabevi, Ankara, 38-45.
- Şentürk, E., (2010). İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Tanhan, F., ve Şentürk, E. (2011). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(35), 44-51.
- Tavşancıl, E., (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Tertemiz, N., (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin, L. Küçükahmet (Edt.), Sınıf Yönetimi, Nobel yayıncılık, Ankara, 124-125.
- Türnüklü, A. ve Yıldız V., (2002), Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri, Çağdaş Eğitim Dergisi, Şubat 284, 22-27.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z., (1999). Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji), Barış yayınları, İzmir.
- Yazicioglu, Y., ve Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık, 49-50.



Field : Physical Education, Coaching

Type : Research Article

Received:16.05.2017 - *Corrected*: 14.06.2017 - *Accepted*:29.06.2017

8 Haftalık İntensiv İnterval Antrenman Metodunun Genç Erkek Milli Karateci ve Güreşçilerde Aerobik, Anaerobik Kapasite İle Kuvvete Etkisi

Günay ÖKTEM¹, Aydın ŞENTÜRK²

²Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, TÜRKİYE

²Dumlupınar Üniversitesi, BESYO, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, TÜRKİYE

E-Posta: asenturk55@yahoo.com

Öz

Bu çalışmanın amacı; 8 haftalık intensiv interval antrenman metodunun genç milli karateci ve güreşçilerde aerobik, anaerobik güç ve kuvvete etkisinin araştırılmasıdır. Bu araştırmanın evrenini İzmir ilinde yaşayan genç erkek milli sporculuk düzeyinde karate (15 E) ve güreş (15 E) branşıyla uğraşan 30 denek oluşturmuştur. Denekler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kullanılan materyaller ve testler 8 haftalık antrenman öncesi ve sonrası olmak üzere 2 kez uygulanmıştır.

İstatistiksel analizde Elde edilen veriler için, SPSS 21,0 programıyla kullanıldı. Bu program yardımıyla, iki grup arasındaki farklılıkları belirlemek için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde t-testi uygulandı. Sonuçların anlamlılık derecesi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Deneklerin boy, kilo, kalp atım sayısı, dikey sıçrama, bacak kuvveti, pençe kuvveti (sağ – sol), durarak uzun atlama, 20 m sürat ve mekik koşusu ölçümleri alınmıştır. Karateciler ve güreşçiler için yapılan bu testlerin sonucunda, kilo, kalp atım sayısı, dikey sıçrama, bacak kuvveti, sağ pençe kuvveti, sol pençe kuvveti, durarak uzun atlama, 20m. Koşu ve mekik koşularında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Antrenman, Karate, Güreş



The Effects of 8 Weeks of Intensive Interval Training Method on the Aerobic and Anaerobic Capacity and Strength of Young Male National Karate and Wrestling Athletes

Abstract

Purpose of this study is; to investigate the effects of 8 weeks intensive interval training method on aerobic, anaerobic power and strenght of the youth national karate and wrestling athletes. The sample of the study ocured 30 subjects living in İzmir province whom are 15 karate and 15 wrestling athletes on national youth athlete level. The subjects participated the study voluntarily. The materials and tests which are used in the study applied two times, before and after the eight weeks training program.

SPSS 21.0 program was used for datas which are obtained from statistical analysis. T-test was used with this program for to determine the differences between two groups at $p=0,05$ significance level. Significance level of the results accepted as $p=0,05$.

Subjects' height, weight, heart rate, vertical jump, leg strenght, clutch strenght (right-left), standing long jump, 20 m speed and shuttle run measurements were taken. Significance differences founded on weight, heart rate, vertical jump, leg strenght, right clutch power, left clutch power, standing long jump, 20 m run and shuttle run after these tests applied to karate and wrestling athletes ($p>0,05$).

Keywords: Training, karate, wrestling.



1. Giriş

Sporcuların fiziksel ve fizyolojik özellikleri ilgilendikleri spor dalına göre birtakım farklılık göstermektedir. Her spor dalının kendine özgü disiplinleri, kuralları ve antrenman türleri olduğu bilinmektedir. Bu sebepten ötürü spor branşlarının ihtiyacı olan oyuncu tipi de değişiklik göstermektedir (Yolcu, 2012).

Sporcuların fiziksel ve fizyolojik yapılarının ön plana çıkması diğer bütün ülkelerde de başarıyı yakalamak için bir zorunluluk olarak görülmektedir. (Akın ve diğerleri, 2004).

Güreş, türlü fonksiyonel özelliklerin bir arada bulunmasını gerektiren; güç, dayanıklılık, sürat, kuvvet, teknik, taktik, hareketlilik, yetenek ve tepki sürati gibi motorik özelliklerin tamamının bir arada bulunduğu farklı sıklet ve stillerden meydana gelen bir spor dalıdır (Akyüz, 2009). Başka bir ifadeyle, fiziki güç ile birlikte onu en etkili biçimde kullanma biçimi olan tekniklerin birleştirilmesi sonucu meydana gelen bir fiziksel aktivitedir. Dünyanın büyük bir kısmında, farklı kültürlerin tarihinde kendine yer bulan güreş; olimpiyatların başladığı dönemden beri varlığını sürdüren bir spor dalı olarak çok büyük bir yaygınlığa sahiptir (Öçal, 2007).

Karate-do, bireyin karakterini eğitim aracılığıyla geliştirilmesini amaç olarak belirlemiş bir mücadele sanatıdır. Mutlak hedefi kazanmak olmayan, çalışma ve eğitim sonucu olarak tecrübe birikimine sahip olarak karakteri mükemmelleştirmeyi hedefleyen bir dövüş sanatıdır. Bunun yanında sistematik çalışma ve güç aracılığıyla her biri etkili ve güçlü bir silaha dönüşen vücudun her kısmının tamamını kullanarak yapılan, bir nefsi müdafaa şeklidir. Karate-do bütün vücut hareketlerinin bir dengeye erişmesini ve bu yol ile vücut hareketlerinin bir bütün halinde olgunluğa erişmesini amaçlar. Antrenörler ile sporcular arasında etkileşimin ve yakın ilişkinin öne çıktığı bir spor branşdır (Öktem, 2015). Akkuş ve İnal (1999)'a göre ise materyali insan olan bir savunma sanatı dalıdır.

Sporla ilgili yapılan araştırmalarda, vücut yapısı ve vücut bölümlerinin fonksiyonları arasında ki ilişkiler çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Spor branşlarında fizyolojik ve psikolojik özellikler, fiziksel performans kapasitesi ve antropometrik özellikler başarıya ulaşmada önemli faktörlerdir (Aydos ve Arkadaşları, 2009). Sporcuların fizyolojik ve fiziksel özelliklerinin bilinmesi, antrenman bilimi üzerine çalışan bilim adamlarının spor branşlarına pek çok yenilik getirmesini sağlamıştır. Antrenörler, antrenman planlarını bu bilgiler aracılığıyla geliştirebilmekte ve branşlara özgü stratejiler meydana getirebilmektedirler (Duyul, 2005).

2. Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Örneklemi

İzmir ilinde yaşayan Genç Milli Bireysel Sporcularda oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllü olarak İzmir ilinden yaşan 15 genç milli karateci ve 15 genç milli güreşçi olmak üzere toplam 30 denek katılmıştır.

Araştırma Tekniği ve Protokol

Bu araştırmanın evrenini İzmir ilinde yaşayan genç milli sporculuk düzeyinde karate ve güreş branşıyla uğraşan toplam 30 denek oluşturmuştur. Deneklerin 15 karate ve 15 güreşçiden oluşmuştur. Denekler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. İntensiv interval antrenman yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan materyaller ve testler 8 haftalık antrenman



öncesi ve sonrası olmak üzere 2 kez uygulanmış ve kendi içerisinde her test ikişer kez tecrübe edilmiştir. Test sonucunda en yüksek derecelere, bağlı olarak fizyolojik ve fiziksel parametreler karşılaştırılmıştır. Deneklerin demografik özellikleri olarak adı soyadı, branşı, doğum tarihi, antropometrik özellikleri olarak boyu, kilosu, yağ ölçümleri, fizyolojik özelliklerden de 20m koşu, Mekik koşusu dikey sıçrama, kalp atım sayısı, sağ-sol pençe kuvveti, bacak kuvveti ölçümleri alınmıştır. Kiloları hassaslık derecesi 0,1 kg olan elektronik baskülle (SECA, Almanya) ölçülmüştür. El pençe kuvvetleri için Takei El Dinamometre (Handgrip), Braun BBP 2000 bilekten ölçer tansiyon aleti kullanılmıştır. Dikey sıçrama çalışması dikey bir yönde çabuk bir şekilde zıplayabilme yeteneğini ölçer. Dikey sıçrama testi; duvara asılı platform önünde öğrenci çift ayakla mümkün olduğu kadar en yükseğe sıçramaya çalışır. Test öncesi öğrencinin test yapılacak platformun önünde normal kol uzunluğu belirlendi. Öğrencinin test sonucunda sıçrama mesafesi ile kol uzunluğu arasındaki fark belirlendi ve dikey sıçrama mesafesi cm cinsinden kaydedildi. Çalışmaya katılanlara test iki defa tekrar edilerek en iyi sonuç kaydedilmiştir. Durarak uzun atlama testinde mesafeyi belirlemek için mezura kullanılmıştır. Katılımcı, kollarını geriye alarak squad pozisyonunda ve her iki ayağı birbirine paralel olarak başlama çizgisinin gerisinde bekler. Daha sonra kollarını öne yukarı doğru hareket ettirerek sıçrar. Ayakları yerden ayrılır ayrılmaz bacaklarını bükerek ve kollarını öne doğru sallamaya devam eder. Katılımcı; ayakları paralel olarak, gövdesi bükülü ve kolları öne uzanmış olarak yere düşer. Durarak uzun atlama testinde, başlangıç çizgisi ile katılımcının çizgiye en yakın temas ettiği yer arasındaki mesafe, cm cinsinden ölçülmüştür. Test iki defa yapılmış ve iyi olan değer kaydedilmiştir. Amaç süratin belirlenmesidir. Denekler, 20 m belirlenmiş alanda yüksek çıkış ile maksimal hız ile 20 m koşar. Koşulan süre sn cinsinden kronometre ile kaydedilir. Çalışmaya katılanlara test iki defa tekrar edilerek en iyi sonuç kaydedilmiştir. Mekik koşusu testi için sinyal aralarının her bir dakikada 0.5 km/s artan kalibre edilmiş bir kaset kullanıldı. Çocuklardan her sinyalde 20 m' nin sonundaki çizgiye temas etmeleri istendi. Sinyal geldiğinde 20 m' yi belirleyen çizgilerin bir metre önündeki çizgilere iki kez üst üste ulaşamayan denek için test sonlandırıldı.

İstatistiksel analizde Elde edilen veriler için, SPSS 21,0 programıyla kullanıldı. Bu program yardımıyla, iki grup arasındaki farklılıkları belirlemek için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde t-testi uygulandı. Sonuçların anlamlılık derecesi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

İstatistiksel Yöntem

Bulguların analizinde; grup içi istatistiklerde paired-samples t testi, gruplar arası istatistiklerde ise independent-samples t testi yapıldı. Tüm istatistiksel analizler SPSS 21.0 paket programları kullanılarak yapılmıştır.

Uygulanan Antrenman Programı

Çalışmamızda intensiv interval antrenman metodu uygulanmış olup antrenman yoğunluğu % 85 olarak takip edilmiştir. Verimsel dinlenme ilkesi temel alınarak, sporcuların nabızlarının 125-130 arasına düşmesine kadarki sürede dinlenme verilmiş ardından tekrar çalışma periyoduna geçilmiştir. Çalışmamızın aşamaları: Bütün deneklerin araştırmadan bir hafta önce istirahat kalp atım sayıları alınmış ve Karvonen metoduna göre kalp atım sayıları % 85 olacak şekilde hesaplanmıştır. Araştırmada onrhythm 50 nabız ölçer saat ile her antrenmanda takılarak antrenman yoğunluğu % 85 olarak takip edilmiştir. Dinlenmelerde yine kalp atım sayılarının 125-130 arası düşmesi takip edilerek sporcuların verimsel dinlenmeleri sağlanmış



ve bir sonraki tekrar için start verilmiştir. 8 haftalık egzersiz süresince bireysel ihtiyaca göre sıvı (su) alımına müsaade edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1. Branşı Güreş Olan Sporcuların Antrenman Öncesi ve Sonrası Bazı Antropometrik Ölçümler ve Performans Test Sonuçları

Bölgeler	Ön Test (X+/-SS)	Son Test (X+/-SS)	t	P
Boy (cm)	1,7007+/-,078	1,7033+/-,075	-2,256	,441
Kilo (kg)	70,6000+/-18,646	70,6667+/-17,726	-,174	,865
KAS (dk)	84,0000+/-10,609	87,7333+/-10,060	-4,213	,001*
Dikey S. (cm)	49,1333+/-3,739	51,0667+/-3,990	-2,735	,016*
Bacak K. (kg)	113,9333+/-25,438	117,5000+/-25,728	-7,006	,000*
P.K. Sağ (kg)	44,8800+/-8,793	48,7200+/-9,341	-11,997	,000*
P.K. Sol (kg)	44,5067+/-8,279	48,7800+/-9,085	-9,380	,000*
Dur. Uzun Atlama.(cm)	1,8707+/-,229	1,926+/-,210	-5,356	,000*
20 metre (m)	2,9860+/-,118	2,9760+/-,122	1,563	,140
Mekik Koş. (m)	106,6667+/-11,462	116,0067+/-7,554	-2,974	,010*

Tablo 1’de görüldüğü üzere güreş sporu yapan katılımcıların antrenman öncesinde ve sonrası da ki bazı antropometrik ölçümler ve performans test sonuçları arasında bazı ortalamalar açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Örneğin katılımcıların dikey sıçramalarının antrenman sonrası ölçülen değerlerin ortalaması ($X=51,0667+/-3,99046$) antrenman öncesinde ölçülen değerlerin ortalamasından ($X=49,1333+/-3,73911$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t(14)=-2,735;p<0,05$). Başka bir ifade ile uygulanan antrenman güreşçilerin dikey sıçramalarında anlamlı bir farklılık yaratmış ve bu fark olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Sporcuların hem bacak kuvvetleri, hem sağ hem de sol pençe kuvvetlerinde antrenman sonrasında anlamlı derecede artışlar gözlenmiştir ($p<0,05$). Güreşçilerin 20 metre sürat testlerinde ise antrenman öncesi ($X=2,9860+/,11825$) ve sonrası ($X=2,9760+/,12264$) ölçümlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($t(14)=1,563;p>0,05$). Ancak sporcuların mekik koşularında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır güreşçilerin antrenman sonrasındaki



ortalamaları (116,0667 \pm 7,55425) antrenman öncesindeki değerlerinden (106,6667 \pm 11,46215) anlamlı derecede daha fazla skorla ölçülmüştür ($t(14)=-2,974$; $p<0,05$).

Tablo 2. Branşı Karate Olan Sporcuların Antrenman Öncesi ve Sonrası Bazı Antropometrik Ölçümler ve Performans Test Sonuçları

Bölgeler	Ön Test (X \pm -SS)	Son Test (X \pm -SS)	t	P
Boy (cm)	1,7413 \pm 0,0338	1,7413 \pm 0,038	-----	-----
Kilo (kg)	73,4000 \pm 6,208	73,5333 \pm 4,642	-0,193	,849
KAS (dk)	80,5333 \pm 4,703	77,4000 \pm 8,650	1,362	,195
Dikey S. (cm)	51,7667 \pm 2,351	52,7333 \pm 1,944	-2,266	,040*
Bacak K. (kg)	121,3667 \pm /14,360	125,667 \pm 9,795	-2,439	,029*
P.K. Sağ (kg)	37,1800 \pm 1,404	38,2200 \pm 1,562	-6,770	,000*
P.K. Sol (kg)	37,5600 \pm 1,87380	37,9133 \pm 1,68983	-1,228	,240
Dur. Sıç. (cm)	2,5907 \pm 0,127	2,6500 \pm 0,107	-4,616	,000*
20 metre (m)	2,8160 \pm 0,191	2,7947 \pm 0,143	1,175	,259
Mekik Koş. (m)	109,8667 \pm 6,685	117,4000 \pm 5,220	-5,923	,000*

Tablo 2’de karate sporu yapan katılımcıların antrenman öncesinde ve sonrası da ki bazı antropometrik ölçümler ve performans test sonuçları arasında bazı ortalamalar açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Örneğin katılımcıların dikey sıçramalarının antrenman sonrası ölçülen değerlerin ortalaması (X=52,7333 \pm 1,94447) antrenman öncesinde ölçülen değerlerin ortalamasından (X=51,7667 \pm 2,35180) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t(14)=-2,266$; $p<0,05$). Başka bir ifade ile uygulanan antrenman güreşçilerin dikey sıçramalarında anlamlı bir farklılık yaratmış ve bu fark olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Sporcuların hem bacak kuvvetleri, hem de sağ kol pençe kuvvetlerinde antrenman sonrasında anlamlı derecede artışlar gözlenmiştir ($p<0,05$). Karatecilerin 20 metre sürat testlerinde ise antrenman öncesi (X=2,8160 \pm 0,19123) ve sonrası (X=2,7947 \pm 0,14327) ölçümlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($t(14)=1,175$; $p>0,05$). Ancak sporcuların mekik koşularında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır karatecilerin antrenman sonrasındaki ortalamaları



(116,0667 \pm 7,55425) antrenman öncesindeki değerlerinden (106,6667 \pm 11,46215) anlamlı derecede daha fazla skorla ölçülmüştür ($t(14)=-2,974;p<0,05$).

Tablo 3. Karate ve Güreşçilerin Antrenman Öncesi ve Sonrası Bazı Antropometrik Ölçümler ve Performans Test Sonuçları

Bölge	Branş	Güreş	Karate	t	P
Boy (cm)	Ön Test	1,7007 \pm 0,078	1,7413 \pm 0,0388	-1,804	,082
	Son Test	1,7033 \pm 0,075	1,7413 \pm 0,0388	-1,740	,093
Kilo (kg)	Ön Test	70,6000 \pm 18,646	73,4000 \pm 6,208	-,552	,585
	Son Test	70,6667 \pm 17,726	73,5333 \pm 4,642	-,606	,549
KAS (dk)	Ön Test	84,0000 \pm 10,609	80,5333 \pm 4,703	1,157	,257
	Son Test	87,7333 \pm 10,060	77,4000 \pm 8,650	3,016	,005*
Dikey S. (cm)	Ön Test	49,1333 \pm 3,739	51,7667 \pm 2,351	-2,309	,029*
	Son Test	51,0667 \pm 3,990	52,7333 \pm 1,944	-1,454	,157
Bacak K. (kg)	Ön Test	113,9333 \pm 25,438	121,3668 \pm 14,360	-,986	,333
	Son Test	117,5000 \pm 25,728	125,6667 \pm 9,795	-1,149	,260
P.K. Sağ (kg)	Ön Test	44,8800 \pm 8,793	37,1800 \pm 1,404	3,349	,002*
	Son Test	48,7200 \pm 9,341	38,2200 \pm 1,562	4,294	,000*
P.K. Sol (kg)	Ön Test	44,5067 \pm 8,827	37,5600 \pm 9,085	3,169	,004*



	Son Test	48,7800+/-1,8738	37,9133+/-1,6898	4,554	,000*
Durarak S. (cm)	Ön Test	1,8707+/-,229	2,5907+/-,127	-10,613	,000*
	Son Test	1,9267+/-,2107	2,6500+/-,1077	-11,836	,000*
20 metre (m)	Ön Test	2,9860+/-,1182	2,8160+/-1912	2,928	,007*
	Son Test	2,9760+/-,1226	2,7947+/-1432	3,724	,001*
Mekik K. (m)	Ön Test	106,6667+/- 11,462	109,8667+/-6,685	-,934	,358
	Son Test	116,0667+/-7,554	117,4000+/-5,220	-,562	,578

Tablo 3 incelendiğinde güreş ve karate branşındaki katılımcıların antrenman öncesinde ve sonrasındaki bazı antropometrik ölçümleri ve performans testleri karşılaştırıldığında hem antrenman öncesi hem de antrenman sonrası değişmeyen bazı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin sağ pençe kuvveti, sol pençe kuvveti hem antrenman öncesinde hem de antrenman sonrasında güreşçilerin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır bunun yanında ise, durarak sıçrama ve 20 metre koşu değerlerinin de karate branşındaki katılımcılar tarafından daha iyi yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak dikey sıçrama değerleri antrenman öncesinde karatecilerin ortalamasının ($X=51,7667+/-2,3518$) güreşçilerin ortalamasından ($X=49,1333+/-3,7391$) anlamlı derecede yüksek iken ($t(14)=-2,309;p<0,05$); yapılan antrenman sonrasında karatecilerdeki değişimin ($X=52,7333+/-1,94447$) güreşçilerdeki değişimden ($X=51,0667+/-3,99046$) daha az olmasından dolayı anlamlı olan farklılık istatistiksel olarak anlamsız olan bir farklılığa dönüşmüştür ($t(14)=-1,454 ;p>0,05$). Farklı bir durum Kalp atım sayısı ölçümünde görülmektedir. Antrenman öncesinde Kalp atım sayısı ölçüsünde karate ($X=80,5333+/-4,7036$) ve güreşçilerin ($X=84,000+/-10,6099$) ortalamaları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmazken ($t(14)=1,157;p>0,05$); antrenman sonrasında ise bu durum değişmiştir, karatecilerdeki azalış ($X=77,4000+/-8,6503$) ve güreşçilerde artış sebebiyle ($X=87,3333+/-10,0602$) anlamlı olmayan farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir hale dönüşmüştür ($t(14)=3,016 ;p<0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada yapılan kilo, kalp atım sayısı, dikey sıçrama, bacak kuvveti, sağ pençe kuvveti sol pençe kuvveti, durarak sıçrama 20m.koşu, mekik koşusu güreş sporu yapan katılımcıların



antrenman öncesinde ve sonrasındaki bazı antropometrik ölçümler ve performans test sonuçları arasında bazı ortalamalar açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Uygulanan antrenman programı güreşçilerin dikey sıçrama testlerinde anlamlı bir farklılık yaratmış ve bu fark olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Deneklerin hem bacak kuvvetleri hem sağ hem de sol pençe kuvvetlerinde antrenman sonrasında anlamlı derecede artışlar gözlenmiştir. Güreşçilerin 20 metre sürat testlerinde ise antrenman öncesi ve sonrası ölçümlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Güreş sporcularının antrenman öncesi ve antrenman sonrası mekik koşusu testinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile uygulanan antrenman programı karate ve güreşçilerin dikey sıçramalarında anlamlı bir farklılık yaratmış ve bu fark olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Fakat karatecilerin güreşçiler göre antrenman öncesi ve sonrasındaki ölçüm değerlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Albayrak'ın (1991) Marmara Üniversitesinin spor takımlarında yer alan kız-erkek öğrencileri üzerinde yaptığı dikey sıçrama mesafesi 68 cm ölçülmüştür, dikey sıçrama aritmetik ortalamasını 58.63 cm, erkek öğrencilerde 63.66 cm, bayan öğrencilerde ise 53.60 cm olarak bulmuştur. Duyul ve ark. (2008) Üç erkek sporcu öğrenci grubunda dikey sıçrama değerlerini sırasıyla; $65,72 \pm 9,85$ cm, $54,37 \pm 6,72$ cm ve $53,80 \pm 9,07$ cm, Yorulmaz (2005) Bu üç grubun kendi içlerinde dikey sıçrama mesafesi aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında sınıflar arasında ve bayan öğrenci sınıfları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Altınok (2011) tarafından yapılan çalışmada Erkek eskrimcilerin dikey sıçrama derecesi 47.36 ± 1.004 cm kızların dikey sıçrama derecesi 37.72 ± 1.037 cm olarak saptanmıştır. Göğtepe (2013) tarafından yapılan çalışmada kadın voleybolcuların dikey sıçrama dereceleri 48.00 ± 3.73 cm erkeklerin 64.16 ± 8.99 cm olarak tespit edilmiştir. Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmaya katılan badmintoncuların dikey sıçrama değerleri ise $47,91 \pm 9,90$ cm. olarak tespit edilmiştir. Sporcuların hem bacak kuvvetleri, hem sağ hem de sol pençe kuvvetlerinde antrenman sonrasında anlamlı derecede artışlar gözlenmiştir ($p<0,05$). Güreşçilerin 20 metre sürat testlerinde ise antrenman öncesi ($X=2,9860 \pm 1,1825$) ve sonrası ($X=2,9760 \pm 1,2264$) ölçümlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($t(14)=1,563; p>0,05$). Çimen ve arkadaşlarının (1997) yaptığı çalışmada, masa tenisçilerin 20 metre koşu ortalaması 3.33 ± 0.66 olarak bulunmuştur. Göğtepe (2013) tarafından yapılan çalışmada erkek milli plaj voleybolcuların 20 metre sürat koşusu dereceleri 2.63 ± 0.31 sn kadınların 3.07 ± 0.369 sn olarak tespit edilmiştir. Ancak sporcuların mekik koşularında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Güreşçilerin antrenman sonrasındaki ortalamaları ($116,0667 \pm 7,55425$) antrenman öncesindeki değerlerinden ($106,6667 \pm 11,46215$) anlamlı derecede daha fazla skorla ölçülmüştür ($t(14)=-2,974; p<0,05$). Başka bir ifade ile uygulanan antrenman programı güreşçilerin dikey sıçramalarında anlamlı bir farklılık yaratmış ve bu fark olumlu yönde ortaya çıkmıştır. Sporcuların hem bacak kuvvetleri, hem de sağ kol pençe kuvvetlerinde antrenman sonrasında anlamlı derecede artışlar gözlenmiştir ($p<0,05$). Öcal'ın (2007) elit güreşçiler üzerinde yaptığı çalışmasında, dominant el pençe kuvvetlerini 52.17kg olarak bulmuştur. Yıldız ve arkadaşlarının (2003) yapmış olduğu çalışmada erkek milli badmintoncuların sağ pençe kuvveti $29,69 \pm 3,70$ kg, sol pençe kuvveti $25,50 \pm 5,91$ bulunmuştur. Aydaş ve Arkadaşları'nın (2002) yılında Türkiye A Millî Boks ($n=10$, yaş= 22.7 ± 3.3), Jandarma Gücü Boks ($n=10$, yaş= 22.8 ± 1.5) ve Bilkent Üniversitesi Boks ($n=10$, yaş= 23.1 ± 2.0) takımları üzerinde yapmış olduğu araştırmada Millî Takımın sağ el pençe kuvvetini 45.3 kg, sol el pençe kuvvetini 41.9 kg, Jandarma Gücü sporcularının sağ pençe kuvvetini 41.6 kg, sol el pençe kuvvetini 40.2 kg, Bilkent Üniversitesi Boks takımının sağ el pençe kuvvetini 44.1 kg, sol el pençe kuvvetini 42.8 kg olarak bulmuştur. Şahin (2013)



tarafından yapılan araştırmaya katılan badmintoncuların sol pençe kuvveti $44,87 \pm 7,56$ kg., sağ pençe kuvveti $49,44 \pm 8,95$ kg. olarak tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Akın, G., Özder, A., Koca Özer B., Gültekin, T. (2004), “Elit Erkek Sporcuların Vücut Kompozisyonu Değerleri ,” *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt 44, Sayı 1 : 125-134.

Akkuş H., İnal A.N. (1999). Gençlerde Egzersizin Vücut Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, I (1):7-9, Konya.

Akyüz, M. (2009). Elit Güreşçilerde Hızlı Kilo Kaybının Fiziksel Fizyolojik ve Biyokimyasal Parametrelere Etkisi. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Aydos L., Taş M., Akyüz M., Uzun A.(2009) Genç Elit Güreşçilerde Kuvvetle Bazı Antropometrik Parametrelerin İlişkisinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 4, Sayfa: 1-10

Albayrak E. (1991) Marmara Üniversitesi okul takımlarında yer alan kız – erkek öğrencilerin antropometrik yapıları ve motorsal test sonuçlarının incelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Altınok, B. (2011). Kılıç, Epe ve Flöre Dallarında Üst Düzeyde Spor Yapan Kız ve Erkek Eskrimcilerin Temel Biyomotor, Dayanıklılık ve Vücut Yağ Yüzdelerinin Araştırılması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aydaş F, Savaş S, Uğraş A. (2002) A Milli Boks Takımı ile Müsabık İki Farklı Boks Takımının Seçilmiş Fiziksel ve Fizyolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Gazi Ü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*

Çimen, O., Cicioğlu, İ., Günay, M. (1997) Erkek ve Bayan Türk Genç Milli Masa Tenisçilerinin Fiziksel ve Fizyolojik Profilleri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II (1), 9,

Duyul Albay, M., Tutkun, E., Ağaoğlu, Y.S., Canikli, A. ve Albay, F.,(2008). Hentbol, voleybol ve futbol üniversite takımlarının bazı motorik ve antropometrik özelliklerinin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*: Cilt:4, Sayı:1, ss:13-20.

Duyul, M (2005) Hentbol, Voleybol ve Futbol Üniversite Takımlarının Bazı Motorik ve Antropometrik Özelliklerinin Başarıya Olan Etkilerinin Karşılaştırılması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Göğtepe, I.F. (2013) Milli Plaj Voleybolcuların Antropometrik Özellikleri ile Sıçrama Kuvveti, Çabukluk ve Dayanıklılıklarının Araştırılması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öcal D. (2007) Elit Güreşçilerin Somatotip Özellikleri İle Antropometrik Oransal İlişkilerinin Sitiller ve Sikletler Arası Karşılaştırması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.



Öktem, T. (2015). Karate-Do Sporcularının Kişilik Özelliklerine Göre Liderlik Gücü Algılarının İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, Z. (2013) Türk Üniversite Takımlarında Yer Alan Badmintoncuların Bazı Fiziksel Parametrelerinin ve Fizyolojik Özelliklerinin İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız S, Taşkiran Yıldız S., Taşkiran Y., Sertbaş K. (2003) 11-15 yaş bayan ve erkek milli badminton oyuncularının bazı fiziksel ve motorik özelliklerinin incelenmesi, Raket Bilimleri Sempozyumu, Kocaeli.

Yolcu, A. (2012). 14-17 Yaş Arasındaki Erkek Basketbolcu, Futbolcu, Güreşçi ve Sedanter Bireylerin Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Yorulmaz, H. (2005) Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Bazı Fiziksel ve Biyomotorik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversite Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Received:05.05.2017 - *Corrected*: 17.06.2017 - *Accepted*:30.06.2017

Ergenlerde Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Sosyal Becerilere Etkisi

Muhammed YILDIZ

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, İstanbul, TÜRKİYE

E-Posta: muhammed.yildiz@ogr.iu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, ergenlerin sahip olduğu olumsuz otomatik düşüncelerin, sosyal becerilere etkisi incelenmiştir. Çalışma lisede öğrenim gören 356 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilere Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. İstatistiksel yöntemlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Regresyon Analizi ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerde olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerilere etki ettiği ortaya konmuştur. Regresyon analizi sonucu, olumsuz otomatik düşüncelerin, sosyal becerilerdeki toplam varyansın % 21.3'ünü açıkladığını ortaya koymuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Buna göre ergenlerde sosyal becerileri artırmak için, olumsuz otomatik düşüncelerin de üzerinde durulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik; olumsuz otomatik düşünceler; sosyal beceriler



Effect of Negative Automatic Thoughts on Social Skills in Adolescents

Abstract

In this research, the negative automatic thoughts of the adolescents and their effect on social skills were examined. The study was conducted with 356 high school students. Students have applied the Automatic Thoughts Questionnaire Scale and Social Skill Inventory. Pearson Moments Product Correlation, Regression Analysis and MANOVA were used for statistical methods. According to the results of the research, negative automatic thoughts in adolescents were found to have an effect on social skills. The result of the regression analysis reveals that negative automatic thoughts explain 21.3% of the total variance in social skills. There were no significant differences in terms of gender and grade levels. According to this, in order to increase the social skills in adolescents, it has been concluded that negative automatic thoughts should also be emphasized.

Keywords: Adolescents; negative automatic thoughts; social skills



1. Giriş

Otomatik düşünceler bireylerde belirli durumlarda, hızlı bir biçimde beliren ve kişinin herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan doğru olarak kabul ettiği bilişlerdir (Beck ve Newman, 2005). Bu tarz düşünceler bilhassa kişinin kendisini rahatsız eden, stresli ve örseleyici yaşam olaylarıyla karşılaştığında belirir (Free, 1999). Otomatik düşünceler, sözel ya da imaj formundadır. Ayrıca bu düşünceler hızlı ve istemeden kişinin zihninde oluşmaktadır (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Otomatik düşünceler kişinin kendisi, dış dünya ve gelecekle ilgili negatif değerlendirmelere yol açar (Gotlib ve Coyne, 1983). Psikopatolojik bir yönü olduğu düşünülen otomatik düşünceler, sanılanın aksi olarak psikolojik problem yaşasın ya da yaşamasın her bireyde görülmektedir (Beck, 2001). Dolayısıyla bireyin yaşamında bu kadar öneme sahip olan otomatik düşüncelerin saptanması ve sağlıklı olanlarla değiştirilmesi önem kazanmaktadır. Bireylerde oluşan otomatik düşüncelerin saptanması, bunların ne kadar işlevsel olup olmadığının sağlıklı bir biçimde değerlendirilmesi ve bu tarz düşünce biçimleriyle sağlıklı bir şekilde yüzleşilmesi önem kazanmaktadır. Bu tür bir baş etme stratejisi büyük oranda olumlu bir duygusal değişimi sağlar (Türkçapar, 2007). Birçok duyguda olduğu gibi yalnızlık duygusunun da otomatik düşüncelerle yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Yalnızlığın önlenmesi öncelikli olarak yalnızlık yaşayan kişilerin irrasyonel inançlarının değerlendirilmesiyle başlar (Young, 1982). Young (1982), yaptığı çalışmalarda olumsuz otomatik düşüncelere sahip kişilerin, kendilerini doğru değerlendirmelerini ve olumsuz inançlarını sağlıklı olanlarla değiştirmelerini amaçlamıştır.

Arkadaşlıklar ergenler için çok büyük bir öneme sahiptir. Arkadaşlık ilişkileri ergen bireyler açısından mutluluklarının ya da hayal kırıklıklarının nedenidir (Eskin, 2000). Arkadaşlık ilişkilerinin doğru kurulabilmesi ve bu ilişkilerin sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için bireylerin belirli bir sosyal yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Kuşkusuz sözü edilen bu sosyal yetkinliğini en önemli göstergelerinden biri de bireylerin sahip olduğu sosyal becerilerdir. Ergenlik döneminde bireylerin sosyal becerileri kazanmalarına engel olabilecek etkenlerin doğru bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Dolayısıyla ergenlerin sosyal becerilerinin olumsuz otomatik düşüncelerle olan ilişkisi irdelenmelidir.

Sosyal beceriler, bireyin kendi dışındakilerle toplumsal açıdan onaylanabilir, kendi açısından yararlı ve toplumda diğerleri için de yararlı olan sosyal ortamlarda etkileşim kurabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Combs ve Slaby, 1977). Yeterli sosyal becerisi olan bireyler, kendilerini doğru ve etkin bir tarzda ifade edebilirler. Diğer bireyleri anlayabilir, onlarla empati kurabilirler. Aynı zamanda diğerleri tarafından olumlu bir biçimde algılanmayı talep ederler (Segrin, 2001). Sosyal becerilerin bireylerin hayatına birçok katkısı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, kişilerarası etkileşimi artırması, bireyin rahatsızlık duyduğu yaşam olaylarına karşı reaksiyonda bulunabilmeyi kolaylaştırması, yaşam içinde karşılaşılabilecek çatışmaları doğru değerlendirme ve çözme sağlamasıdır (Güçlü, 1998).

İlgili literatür incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, bireylerin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiye bakılmış, iki değişken arasında anlamlı ve negatif yönde, orta düzeyde bir ilişki ortaya konmuştur (Şirin ve Izgar, 2013). Başka bir çalışmada lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisiyle olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye bakılmış, öğrencilerde sosyal yetkinlik beklentisi azaldıkça olumsuz otomatik düşüncelerin arttığı ortaya konmuştur. Cinsiyete göre bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşünceler puanları anlamlı bir biçimde ayrılmamıştır (Karahana, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş 2016). Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, arkadaşlarınca kabul edilen öğrencilerin reddedilen öğrencilere göre Sosyal Beceri



Ölçeğinin Olumlu Sosyal Beceriler alt ölçeğinin puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğu saptanmıştır. Arkadaşlarınca reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre, Olumsuz Sosyal Beceriler alt ölçeğinde puanlarının anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ortaya konmuştur (Şad, 2007). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada yalnızlığa etki eden değişkenler incelenmiş, utangaçlık, sosyal kaygı ve özsaygı değişkenlerinin yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur (Erözkan, 2009). Yetkinlik beklentisiyle ilgili bir çalışmada, kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur (Yuehua ve Shanggui, 2004). Yapılan bir çalışmada kadınların sosyal beceri puanlarının erkeklerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu ortaya konmuştur (Sarason, Sarason, Hacker ve Basham, 1985). Seven ve Yoldaş'ın (2007) araştırmasında kız öğrencilerin sosyal beceri düzeyi, erkek öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir biçimde yüksek çıkmıştır.

2. Yöntem

Araştırma ergenlerdeki olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerilere etkisini saptamak amacıyla, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 168'i erkek (%47.2), 188'i kız (%52.8) olmak üzere toplam 356 kişi katılmıştır. Katılan öğrencilerin 80'i 16 yaşında (%22.5), 82'si 17 yaşında (%23), 108'i 18 yaşında (%30.3), 86'sı 19 yaşında (%24.2), 85'i lise 1.sınıf (%23.9), 79'u lise 2.sınıf (%22.2), 118'i lise 3.sınıf (%33.1), 74'ü lise 4.sınıf öğrencisidir (%20.8).

Veri Toplama Araçları

Otomatik Düşünceler Ölçeği: Hollon ve Kendall (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği Türkiye'ye Şahin ve Şahin (1992) uyarlamıştır. Ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte alınabilecek en az puan 30, en fazla alınabilecek puan 150'dir. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması, kişinin olumsuz otomatik düşüncelerinin fazlaca ortaya çıkması olarak yorumlanabilir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Sosyal Beceri Envanteri: Riggio tarafından (1989) geliştirilmiştir. Ölçeği Türkiye'ye Yüksel (1998) uyarlamıştır. Ölçekte toplam 90 madde bulunmaktadır. (Yüksel, 1997). Beşli likert tipi bir ölçektir (Şentürk, 2010). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 90 iken, alınacak en yüksek puan 450'dir (Yüksel, 2004). Puanların yüksek olması bireylerin sosyal beceri seviyelerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Şentürk, 2010).

İşlem

Olumsuz otomatik düşüncelerle, sosyal beceriler arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır. Sosyal becerilere etki eden olumsuz otomatik düşüncelerin yordama katsayısını saptamak ve olumsuz otomatik düşüncelerin, sosyal becerilerdeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını saptama amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Sınıf ve cinsiyetin olumsuz otomatik düşünceler ve sosyal becerilere etki edip etmediğini ortaya koymak için MANOVA yapılmıştır. MANOVA'dan önce verilerin MANOVA'ya uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Box's M testi ve Levene testi yapılmıştır. Anlamlılık değeri olarak $p < 0.05$ alınmıştır.



Tablo 1. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss	1	2
1.Olumsuz Otomatik Düşünceler	69.32	12.84	1	-0.544**
2.Sosyal Beceri	279.58	52.58	-0.544**	1

(*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001)

Tablo 1'e bakıldığında, ergenlerde olumsuz otomatik düşüncelerle, sosyal beceri arasında $r=0.495$, $p<0.05$, orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 2. Sosyal Becerilerin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

MODEL	Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
1.Adım	Sabit	234.865	45.771		5.131	0.000***
	Yaş	2.611	2.581	0.054	1.012	0.312
	Cinsiyet (dummy)	-2.156	5.612	-0.020	-0.384	0.701
2.Adım	Sabit	415.846	41.290		10.071	0.000***
	Yaş	1.047	2.174	0.022	0.481	0.631
	Cinsiyet (dummy)	-1.109	4.721	-0.011	-0.235	0.814
	Olumsuz Otomatik Düşünceler	-2.222	0.183	-0.543	-12.124	0.000***

Bağımlı Değişken: Sosyal Beceri

$\Delta R^2= 0.294$ *** (*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001)

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerde cinsiyet ve yaş kontrol edildiğinde bile olumsuz otomatik düşünceler, sosyal becerileri anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Olumsuz otomatik düşüncelere ait parametre değeri -2.222'dir. Olumsuz otomatik düşüncelerdeki bir birim azalış, sosyal becerileri 2.222 birim artırmaktadır. Sosyal becerilerdeki açıklanan varyans incelendiğinde ergenlerin sosyal becerilerinin %29.4'ü olumsuz otomatik düşünceler tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2= 0.294$; $p<0.05$).



Tablo 3. Kovaryans Eşitliği Testi

Box's M	13.381
F	0.623
Sd1	21
Sd2	111410.389
p	0.906

Tablo 3'e göre $p > 0.001$ olduğu için kovaryans eşitliği sağlanmış olup, MANOVA analizinin varsayımlarından biri sağlanmıştır.

Tablo 4. Levene Testi

Bağımlı Değişken	F	Sd1	Sd2	p
Olumsuz Otomatik Düşünceler	0.541	7	348	0.803
Sosyal Beceriler	0.354	7	348	0.928

Tablo 4'e göre bağımlı değişkenlerin anlamlılık değerleri $p > 0.05$ olduğu için MANOVA'nın bir varsayımı daha karşılanmıştır.

Tablo 5. Ergenlerin Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Sosyal Becerileri Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan MANOVA Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Wilk's λ	F	p	Hipotez (sd)	Hata (sd)	Eta
Sınıf	0.992	0.455	0.842	6	694	0.004
Cinsiyet	0.999	0.196	0.822	2	347	0.001
Sınıf * Cinsiyet	0.990	0.587	0.740	6	694	0.005

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Tablo 5 incelendiğinde, ergenlerin olumsuz otomatik düşünceler ve sosyal becerileri puanlarıyla MANOVA analizi sonuçları, sınıf [Wilks Lambda (λ) = 0.992; F(6, 694) = 0.455, $p > 0.05$], cinsiyet [Wilks Lambda (λ) = 0.999; F(2, 347) = 0.196, $p > 0.05$], sınıf ve cinsiyet ortak etkisi [Wilks Lambda (λ) = 0.990; F(6, 694) = 0.587, $p > 0.05$] değişkenleri açısından anlamlı fark bulunamamıştır.



Tablo 6. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlerin Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta
Olumsuz Otomatik Düşünceler	9	85	69.48	1.397	3	0.699	0.553	0.006
	10	79	70.30	1.449				
	11	118	70.70	1.347				
	12	74	67.67	1.745				
Sosyal Beceriler	9	85	278.20	5.717	3	0.268	0.848	0.002
	10	79	273.37	5.931				
	11	118	277.90	5.512				
	12	74	281.41	7.141				

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Tablo 6'da ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerinin ve sosyal becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Araştırmanın başında p değeri p<0.10 alınmıştır. Ancak çalışmamızda 2 değişken olduğundan p değeri ikiye bölünmüş ve p<0.05 alınmıştır. Her iki bağımlı değişkeninde p değeri 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark ortaya konmamıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlerin Cinsiyete Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta
Olumsuz Otomatik Düşünceler	Erkek	168	69.44	1.016	1	0.018	0.892	0.000
	Kız	188	69.64	1.094				
Sosyal Beceriler	Erkek	168	279.52	4.158	1	0.347	0.556	0.001
	Kız	188	275.92	4.474				

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01



Tablo 7 incelendiğinde her iki bağımlı değişkeninde p değeri 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark ortaya konmamıştır. Cinsiyet, ergenlerdeki olumsuz otomatik düşünceler ve sosyal beceriler için ayrıştırıcı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 8. Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlerin Sınıf ve Cinsiyet Ortak Etkisine Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Sınıf	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta		
Olumsuz Otomatik Düşünceler	9	Erkek	42	69.52	1.988						
		Kız	43	69.44	1.964						
	10	Erkek	39	69.64	2.063						
		Kız	40	70.97	2.037						
	11	Erkek	31	72.19	2.314		3	0.651	0.583	0.006	
		Kız	87	69.21	1.381						
	12	Erkek	56	66.41	1.721						
		Kız	18	68.94	3.036						
	Sosyal Beceriler	9	Erkek	42	281.26	8.133					
			Kız	43	275.14	8.038					
		10	Erkek	39	274.97	8.440					
			Kız	40	271.77	8.334					
11		Erkek	31	271.74	9.467		3	0.996	0.395	0.009	
		Kız	87	284.05	5.651						
12		Erkek	56	290.10	7.043						
		Kız	18	272.72	12.42		3				

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01



Tablo 8 incelendiğinde her iki bağımlı değişkeninde p değeri 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark ortaya konmamıştır. Sınıf ve cinsiyet ortak etkisi, ergenlerdeki olumsuz otomatik düşünceler ve sosyal beceriler için ayrıştırıcı bir etkiye sahip değildir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda, ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleriyle, sosyal beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve ergenlerin sınıf ve cinsiyetlerinin olumsuz otomatik düşünceleri ve sosyal becerilerine etki edip etmediği incelenmiştir. Olumsuz otomatik düşüncelerle sosyal beceriler arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Regresyon analizi sonuçları, ergenlerin sosyal becerilerinin %29.4'ünün olumsuz otomatik düşünceler tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Cinsiyet ve sınıf değişkeninin söz konusu değişkenlere etki edip etmediğini saptamak amacıyla yapılan MANOVA analizi sonucunda cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ergenlerin olumsuz otomatik düşünceleri ve sosyal becerileri üzerinde ayrıştırıcı bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Erözkan'ın (2009) çalışmasında utangaçlık, sosyal kaygı ve özsaygının yalnızlığın önemli yordayıcıları olduğu saptanırken, bizim çalışmamızda olumsuz otomatik düşüncelerin sosyal becerilerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Şirin ve Izgar'ın (2013) çalışmasında iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceler arasında anlamlı, negatif ve orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da sosyal beceriler ile olumsuz otomatik düşünceler arasında anlamlı, negatif ve orta düzey bir ilişki ortaya konmuştur. Söz konusu çalışma araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş'in (2016) araştırmasında sosyal yetkinlik beklentisi arttıkça, olumsuz otomatik düşüncelerin azaldığı saptanmıştır. Bizim araştırmamızda da olumsuz otomatik düşünceler arttıkça sosyal becerilerin azaldığı ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine aynı çalışmada cinsiyete göre sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşünceler anlamlı bir şekilde ayrılmamıştır. Yuehua ve Shanggui'nin (2004) çalışmasında kız ve erkekler arasında yetkinlik beklentisi açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bizim araştırmamızın sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin olumsuz otomatik düşünceleri ve sosyal becerileri anlamlı bir biçimde ayrılmamaktadır. Sözü edilen araştırmalar, bizim çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Sarason, Sarason, Hacker ve Basham'ın (1985) çalışması ve Seven ve Yoldaş'ın (2007) çalışmasında kızların sosyal beceri düzeyi, erkeklerin sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Bizim çalışmamızın sonuçlarını dikkate alındığında söz konusu çalışmalar, bizim araştırmamızın bulgularını desteklememektedir. Hem araştırmamızın sonuçları hem de benzer çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde olumsuz otomatik düşüncelerin ergenlerin sosyal beceri düzeyleri için önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Ergenlerin sosyal becerileri artırılırken, sahip oldukları olumsuz otomatik düşüncelerin azaltılması gerekmektedir. Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarında, bu tür çalışmaların konu edilmesi ergenlerin sosyal becerilerinin artırılması için önem kazanmaktadır.



KAYNAKÇA

- Beck, J.S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi*. N. H. Şahin (Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, A.T., Newman, C.F. (2005). *Cognitive therapy*. In B. J. Sadock & V.A. Sadock (Eds.) *Comprehensive Textbook Of Psychiatry* (Vol. 2, 8th ed.) Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Combs, M.L., Slaby, D.A. (1977) *Social skills training with children*. Advances in Clinical Child Psychology. New York: Plenum.
- Erözkan, A. (2009). The predictors of loneliness in adolescents. *Elementary Education Online*, 8(3), 809-819.
- Eskin, M. (2000). Ergenlikte yalnızlık baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. Poster Bildiri, IX. *Anadolu Psikiyatri Günleri*, Edirne.
- Free, M.L. (1999). *Cognitive therapy in groups*. Guidelines and Resources for Practice. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.
- Gotlib, I., Coyne, J. (1983). The role of cognition in depression: A critical appraisal. *Psychological Bulletin*, 94(3).
- Gökçakan, Z., Gökçakan, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91- 101.
- Güçlü, N. (1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. VII. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, (9-11 Eylül 1998) Konya, c. II, s. 739-752.
- Hollon, S., Kendal, P. (1980). Cognitive self-statement in depression: Clinical validation of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*. 4, 383-395.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., Menteş, Ö. (2016). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., Hacker, T.A., Basham, R.B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 469-480.
- Savaşır, I., Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 1(20), 19-35.
- Seven, S., Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 18-24.
- Şad, E.D. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Şahin, N.H., Şahin, N. (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the automatic thoughts questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 334-340.

Şentürk, S.S. (2010). *Liseli ergenlerin yalnızlık algısının sosyal beceri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şirin, H., Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(1).

Türkçapar, H. (2007). *Bilişsel terapi temel ilke ve uygulamalar*. HYB yayıncılık, Ankara.

Young, J.E. (1982). *Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application*. In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p.379-406). New York: Wiley.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asıl Yayınevi.



Field : Education Management

Type : Research Article

Recieved:05.06.2017 - *Corrected*: ----- - *Accepted*:30.06.2017

Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma

Ali BALTACI

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, TURKEY

E-Posta: alibaltaci@meb.gov.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özelliklerine göre erteleme davranış eğilimlerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırma ile beş faktör kişilik özelliklerinin, erteleme davranışı üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Bu çalışma nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Çalışmada tabakalı örneklem tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 3349, örneklemi ise 379 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin erteleme eğilimlerini ölçmek için 'Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği' ve kişilik özelliklerini ölçebilmek için ise 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, kişilik özellikleri (duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk) ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir etkileşim söz konusudur. Bunun yanında kişilik özellikleri, erteleme davranışı eğiliminin %42'lik bir bölümünü açıklamaktadır. Türkiye'de öğretmen adaylarının erteleme ve kişilik özelliklerinin incelendiği az sayıda araştırma olmasına rağmen, okul yöneticileri örneğinde, her iki kavramın ilişkilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu önemli eksikliği giderme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, Türk eğitim bilimleri alanyazınında erteleme davranışı ile kişilik özelliklerini okul yöneticileri örneği üzerinde inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. İleride yapılacak araştırmalar için yeni çalışma alanları açan bu çalışmanın, yönetim ve eğitim bilimleri alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, Erteleme Eğilimi, Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Okul Yöneticisi



The Relations between Procrastination Behavior Tendency and Big-Five Personality Traits: A Survey on School Administrators

Abstract

The purpose of this study is to determine the behavioral tendencies of procrastination according to the big-five personality traits of school administrators. The research also investigated the effects of big-five personality traits on procrastination behavior. This study was designed with a correlational survey model. Stratified sampling technique was used in the study. The universe consists of 3349 and the sample consists of 379 school administrators. The 'Tuckman Procrastination Tendency Scale' was used to measure procrastination tendencies of school administrators and 'Five Factor Personality Traits Scale' was used to measure personality traits. As a result of the research, a significant difference was determined between gender, marital status, age, professional tenure and procrastination behavior. There is also a significant interaction between personality traits (neuroticism, conscientiousness, and agreeableness) and procrastination behavior. Personality traits, on the other hand, account for 42% of the tendency to procrastination behavior. Although there are only a few studies on the procrastination and personality traits of prospective teachers in Turkey, there have been no studies of the relationship between the two concepts in the sample of school administrators. This study aimed at solving this important deficiency in the literature is the first study to examine the procrastination behavior and personality traits on the sample of school administrators in Turkish educational science literature. This work, which opens up new fields of study for future research, is thought to contribute to the literature on management and educational sciences.

Keywords: Procrastination, Procrastination Tendency, Big-Five Personality Traits, School Administrator



1. Giriş

İnsanlar günlük yaşantılarında belirli işleri, belirli bir sıra ile veya kendi seçtikleri bir düzen doğrultusunda yaparlar. Hangi işin hangi sırada yapılacağı içgüdüsel, sosyal veya normatif bir dizgede olabilir. Kişinin içgüdüsel yönelimi fizyolojik ihtiyaçların karşılanması amacını güderken, toplumun beklentilerine uygunluk veya sosyal süreçlerin etkisiyle işlerin gerçekleştirilmesi de söz konusu olabilir. Çalışma hayatında genellikle bir işin nasıl yapılacağı önceden belirlendiği için normatif bir dizge söz konusudur ve çalışanlar çoğunlukla bu dizgelere uymakla yükümlüdürler. Ancak çalışanların belirli işler arasında tercih yaptıkları ve belirli işleri ileri bir dönemde yapılmak üzere geciktirdikleri bilinmektedir. Sosyal bir olgu olan erteleme davranışı, yalnızca kişileri değil aynı zamanda örgütleri de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde işlerin ertelenmesi, bireysel performansların azalmasına ve dolayısıyla örgütün verim ve üretkenliğinin düşmesine yol açacaktır. Bunun yanında erteleme davranışına yönelen çalışanlar daha fazla baskı ve stres yaşayacak ve örgütte çeşitli sorunlarla karşılaşacaklardır. Türk eğitim sistemi içindeki çeşitli yönetim kademelerinde ve özellikle okullarda yapılması gereken işlerin son ana bırakılması, savsaklanması veya yapılmaması sonucu çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri işleri çeşitli sebeplerle erteleme gereği duymakta ve bu durumu farklı bahanelerle açıklamaktadırlar. Bu çalışma ile eğitim örgütlerinde oldukça sık rastlanan erteleme davranışının doğasının anlaşılması ve uygulamaya dönük çözüm önerileri belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla çalışma okul yöneticilerinin erteleme davranışları üzerine odaklanmakta, bu davranışın temelinde yatan sebepleri durumsal nedenlerden ziyade, kişilik özellikleri ile açıklama amacını gütmektedir.

Erteleme Davranışı

Kişilerin günlük yaşantılarında sıklıkla sergiledikleri bir davranış olan erteleme, belirli bir zamanda yapılması planlanan işlerin sebepsiz yere geciktirilmesidir. Geciktirilen işler pek çok durumda çalışan tarafından çeşitli bahanelerle önemsiz olarak görülmekte veya belirli bir nedene bağlı olarak ya son anda yapılmakta veya hiç yapılmamaktadır. İşlerin son anda yapılması da erteleme davranışı kapsamında değerlendirilmektedir (Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010). Erteleme davranışı genellikle çalışanın öne sürdüğü bir bahane veya belirli bir nedene dayanmakta ve yapılması gereken işler ileri bir tarihte yapılmak üzere rafa kaldırılmaktadır. Erteleme davranışı bireyin eylem ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir eğilim olmasının yanında, kişinin alacağı kararları veya bir işi yapmayı geciktirmesi durumu olarak tanımlanabilir (Sriois, 2007; Tice ve Baumeister, 1997). Ferrari, Johnson ve McCown (1995), ertelemenin yalnızca bir davranış olmadığını aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal özellikleri de olan karmaşık bir yapısının olduğunu bildirmektedir. Vestervelt (2000) ise, ertelemenin karmaşık doğası gereği bir kişilik özelliği veya çevresel etkenlerle ortaya çıkan bir süreçten daha farklı bir yapısı olduğunu bildirmektedir. Ertelemenin karmaşık yapısı, genel ve durumsal erteleme eğilimleri ile karar süreçlerini erteleme gibi farklı şekillerde incelenmektedir. Ancak alanyazında genel olarak kişilik özelliklerine bağlı erteleme ile durumsal erteleme olarak adlandırılan bir ayrım söz konusudur (Stöber ve Joormann, 2001). Kişilik özelliklerine bağlı erteleme davranışı iş yerinde belirli kararların geciktirilmesi olabileceği gibi, rutin işlerin geciktirilmesi de olabilir. Bunun yanında olumsuz sonuçları olabilecek durumlardan kaçınmak amacıyla da işler geciktirilmesi de kişilik özelliklerine bağlı erteleme olarak değerlendirilmektedir. Kişinin yapması gereken herhangi bir işi geciktirme eğiliminde olması, kişiliğin bir parçası haline gelmiş olan erteleme olarak



adlandırılmaktadır (Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997). Kişiliğin bir parçası olan erteleme davranışı, belirli bir sistematığe sahip bir alışkanlık veya süregelen bir davranış kalıbıdır. Çalışanın genel bir tutum ile hemen her işi gerçekleştirmeyi ileri bir tarihe ötelemesi ve bu durumu bir alışkanlık haline getirmesi, kişiliğin bir parçası haline gelmiş olan erteleme davranışının göstergesidir (Milgram ve Toubiana, 1999). Durumsal erteleme ise işlerin belirli önceliklere göre tasnif edilerek geciktirilmesidir. Kişinin günlük yaşamında yapmak zorunda olduğu işleri seçerek ileri bir tarihe ötelemesi ve belirli işleri veya tek bir işi geciktirmesi ise durumsal erteleme olarak adlandırılmaktadır (Ferrari, 1991; Saddler ve Sacks, 1993). Örneğin teslim tarihi yaklaşmış bir projenin son ana bırakılması, düzenli çalışma alışkanlıkları kazanamama sebebiyle öğrenme durumlarının geciktirilmesi veya öğrencinin sınavdan bir gün önce çalışmaya başlaması, gece çalışmak istemesi sebebiyle ders çalışmayı ertelemesi gibi davranışlar durumsal erteleme örnekleridir.

Erteleme davranışını açıklayabilmek için farklı kuramlar geliştirilmiştir. Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Kuramı (Rational Emotive Behaviour Theory) erteleme davranışını, akla yatkın olmayan inanışların davranışa dönüştürülmesi olarak görmektedir. Bu kurama göre, Kişinin karşılaştığı durumlar akla yatkın olmadığında, söz konusu durumları erteleme eğilimi baskınlaşmaktadır. Erteleme eğilimi kişinin yetersizliğinin bir göstergesi olabileceği gibi, belirli bir olumsuzlukla karşılaşmama durumu ile de ilgili olabilir (Orpen, 1998; Sriois ve Tosti, 2012). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına göre, erteleme davranışı alt düzey ihtiyaçların karşılanması için üst düzey ihtiyaçların göz ardı edilmesi durumudur. Erteleme davranışlarını tercih eden kişiler alt düzey ihtiyaçlarını gerçekleştirebilmek için işi tamamlamanın sonunda yaşayacakları üst düzey 'başarı' ihtiyacını göz ardı etmektedirler (Fritzsche, Young, ve Hickson, 2003; Saddler ve Sacks, 1993). Özellik Kuramı (Trait/Dispositional Theory) ise erteleme davranışını, kişiliğin farklı özelliklerinde kaynaklanan oldukça farklılaşmış ve zor yönetilen bir süreç olarak görmektedir. Bununla birlikte erteleme davranışını insanın kişiliği ile açıklamaya çalışan Bluma Zeigarnik (1938), kişilerin erteleme davranışlarının kişisel bir seçimleri olduğunu ve bitirilmemiş işlerin daha çok hatırlanarak ileri bir zamanda gerçekleştirilebileceğini bildirmiştir. Zeigarnik Etkisi (Zeigarnik Effect) olarak adlandırılan bu durum, ileri bir tarihe ötelenmiş veya başlanılıp yarıda bırakılmış ya da herhangi bir nedenle kesintiye uğramış işlerin, gerçekleştirilen işlerden daha çok akılda kalması durumudur. Zeigarnik etkisi, çalışanın başarabileceği işleri ertelemesi durumunda gelecekte hatırlayarak bu işlere dönmesi olarak adlandırılmakla birlikte, iş yükü veya acil işler nedeniyle belirli işlerin ertelenmesi durumunu da içermektedir. Zeigarnik etkisi sosyal psikolojinin önemli bir konusu olsa da özellikle yarıda bırakılmış ve merak uyandıran konuların işlendiği arkası yarım dizileri (radyo, televizyon veya yazı dizileri vb.) gibi medya sektöründe yoğun olarak kullanılmaktadır. Ancak yönetim bilimleri alanında öz-denetim (McGraw ve Fiala, 1982), ürün tanıtımı (Janssen ve Carton, 1999) ve örgüt tasarımı (Burke, 2011) gibi alanlarda farklı türden çalışmalara konu olmuştur. Erteleme davranışını açıklamaya çalışan kuramlar genellikle davranışın nedenlerine ve sonuçlarına odaklanmışlardır. Söz konusu kuramlar, erteleme sürecini bir bütün olarak ele alıp kişinin farklı türden özelliklerinin ve çevresel faktörlerin de erteleme davranışında etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Erteleme davranışının en önemli nedenlerinden biri kişinin zaman yönetimi konusundaki yetersizliğidir. Günlük yaşantısında zamanı verimli bir şekilde yönetmeme, toplantı ve diğer görüşmelerini planlayamama ve iş ile özel hayata ayırdığı zaman konusunda yaşanan sorunlar kişinin erteleme davranışına yönelmesine neden olmaktadır. (Flett, Hewitt, ve Martin, 1995).



Kişinin bireysel korku ve yetersizlikleri, işe yönelik tutum eksikliği, karar verme becerilerinden yoksunluk ve sorumluluk alma konusundaki isteksizlikler erteleme nedenleri arasında yer almaktadır (Milgram ve Toubiana, 1999). Kişinin başarı algısı veya yapabilme becerisi de erteleme davranışının nedenleri arasında yer almaktadır. Başaramayacağım düşüncesi ile işlerin ertelenmesi veya başarısızlık korkusu sebebiyle işi yapmayı geciktirmek olarak açıklanabilecek bu durum, örgütlerde oldukça sık karşılaşılan bir çeşit kaygı bozukluğudur (Orpen, 1998). Bunun yanında kişinin rasyonel olmayan beklentiler içinde yer alması veya mükemmeliyetçi tutumu da erteleme davranışlarına neden teşkil edebilmektedir (Vestervelt, 2000). Bunun yanında alanyazında erteleme davranışının sonuçları arasında düşük bireysel performans gösterme (Balkıs, 2013; Balkıs, Duru ve Buluş, 2013; Fritzsche, Young, ve Hickson, 2003; Orpen, 1998), depresif belirtiler gösterme veya depresyona girme (Saddler ve Sacks, 1993; Stöber ve Joormann, 2001), endişe ve kaygı (Aydoğan ve Özbay, 2012; Ekşi ve Dilmaç, 2010; Ferrari, 1991; Flett, Hewitt, ve Martin, 1995; Kağan, 2009; Milgram ve Toubiana, 1999; Stöber ve Joormann, 2001), stres seviyesindeki artış (Sriois, 2007; Sriois ve Tosti, 2012; Stead, Shanahan ve Neufeld, 2010; Tice ve Baumeister, 1997) ve fizyolojik rahatsızlıklar (Tice ve Baumeister, 1997) olarak belirlenmiştir. Erteleme davranışının neden ve sonuçlarından hareketle bu davranışın, kişinin örgüte uyumunu, iş başarımını, psikolojik ve fizyolojik sağlığını ve performansını olumsuz yönde etkileyen önemli bir olgu olduğu sonucuna varılabilir. Alanyazındaki tartışmalarda erteleme davranışının çalışanın kişilik özelliklerinden etkilendiği bildirilmektedir.

Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeli

Kişilik, bireylerin davranış, düşünce ve diğer eylemlerine yön veren bireysel süreçler veya belirli bir zaman süreci içinde gelişen duygu, düşünce ve davranış formlarından oluşan ve bireyin tüm karakteristik özelliklerini barındıran yapıdır (Allport, 1937; 1961; Mount, Barrick, Scullen ve Rounds, 2005). Kısa bir ifade ile kişilik, bireylerin iç ve dış dünyalarıyla etkileşimleri toplamı olup onları diğer kişilerden farklılaştıran, belirli bir dengeye sahip, duygu, düşünce ve kalıplaşmış tutumları da içeren özellikler toplamıdır (Cüceloğlu, 1996). Alanyazında kişiliği açıklamaya çalışan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Psikanalitik yaklaşımda kişilik, içedönük ve dışadönük özellikler temelinde ele alınmış ve kişilerin diğer insanlarla ilişkileri temelinde açıklamalar getirilmiştir. Evrimci yaklaşımlarda kişilik, kişinin belirli bir zaman sürecinde geliştirdiği davranış örüntüleri olarak tanımlanmış; dışadönük ilişkiler, bastırılmış yapılar ve kaygı durumları üzerine yoğunlaşmıştır. Özellik Kuramında kişilik 16 faktörlü özellikler modeli, beş faktörlü kişilik deseni gibi kişiyi diğer insanlardan ayırt etmeyi sağlayabilecek özellikleri belirlemeye çalışmıştır.

Alanyazında ayırt edici özellikler yaklaşımının öne çıktığı ve kuramsal ve uygulamalı çalışmaların çoğunlukla bu yaklaşım temelinde ele alındığı belirlenebilir. Özellik Kuramı, kişilerin kendilerini ifade etmede kullandıkları kelimelerin çözümlenmesi, kişinin sosyal çevresinde karşılaştığı olay ve olgulara karşı takındıkları tutum, tavır ve davranışların belirlenmesi, kişinin sahip olduğu özelliklerin zaman içindeki değişimleri gibi kişilik özelliklerine yönelik konularla ilgilenmektedir. Özellik Kuramı, kişilerde kolaylıkla belirlenebilen düşünce ve tutumlar ile gözlenebilen davranışlara odaklandığından ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha kolay ve az maliyetlidir; bu özellikleriyle de kişilik araştırmacıları tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Kişilik yapısını Özellik Kuramı doğrultusunda belirlemeye çalışan araştırmalar çoğunlukla kişiliği farklı etmenlerin bir bileşkesi olarak görmektedirler (Cattell, 1956; Eysenck, 1951). Özellik Kuramının içinde yer alan Beş Büyük Kişilik Modeli, kişiliği belirlemek için yaygın olarak kullanılan ve alanyazında fikir birliğine



varılmış bir modeldir (Robbins ve Judge, 2012). Beş Büyük Kişilik Modelinin kuramsal altyapısını Allport (1937)'un kişilik özelliği kuramı, Cattell'in 16 faktörlü kişilik yaklaşımı (1956) oluşturmaktadır. Model, beş temel kişilik özelliğini betimlemektedir: dışa dönüklük (extraversion), uyumluluk (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), duygusal denge (neuroticism) ve deneyime açıklık (openness to experience) (Burger, 2006; De Raad, 2000; McCrae ve Costa, 1999; McCabe, Van Yperen, Elliot ve Verbraak, 2013).

Uyumluluk; mütevazı, yumuşak başlı, açık sözlü, mizah becerileri gelişmiş, farklı ortamlara kolay uyum sağlayabilen, işbirliğini seven, fedakâr, ailesinin ve arkadaşlarının iyiliklerini ön planda tutan kişileri belirlemektedir (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002; Milfont ve Sibley, 2012). Uyumluluk derecesi yüksek olan kişiler, diğerlerine daha fazla güven duymaya, dışarıdan gelen uyarıcıları kabul etmeye daha fazla eğilimlidirler (Madran ve Akdoğan, 2010). Sosyal ilişkilere önem veren ve oldukça cömert olabilen bu kişilerin diğer insanlar tarafından kötü niyetli kullanılmaları veya sömürülmeleri olasıdır (Milfont ve Sibley, 2012). Uyumluluk özelliği düşük seviyede olan kişiler ise rekabetçi, güvenilmez, tutarsız, inatçı, sinirli, kıskanç, benmerkezci, kaba, şüpheli vb. özelliklerine sahiptirler (Graziano, Jensen-Campbell ve Hair, 1996; Hammond, 2001). Ayrıca uyumluluğun erteleme davranışı ile ters yönde ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (Antonioni, 1998; Moberg, 2001; Park ve Antonioni, 2007).

Dışadönüklük; kendine güvenen, sosyal iletişim becerileri gelişmiş, enerjik, neşeli, baskın, hareketli ve maceraperest, iddialı, diğer kişilere karşı ilgili, olumlu duygusal kişiliğe sahip olan bireyleri belirleyen faktördür (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002; Kozako, Safin ve Rahim, 2013). Dışadönük kişiler, sosyal ilişkilerinden yarar sağlama ve risklerden kaçınmaya yatkın olsalar da sosyal ağların genişlemesi, zaman ve enerji maliyetlerinin de yükselmesine neden olduğundan erteleme davranışlarını gösterme eğilimleri yüksektir (Milfont ve Sibley, 2012). Dışadönük özellikleri yüksek olan kişiler, sosyal ortamlarda ve iş çevrelerinde rağbet gören, popüler kişilerdir ve genellikle bu izlenimlerini iyi yönetmeye meyillidirler. İş yaşamında dışadönük kişiler genellikle diğer kişileri kullanma ve kendi görev ve sorumluluklarını diğer kişilere havale etme eğilimindedirler (Alarcon, Eschleman ve Bowling, 2009). Dışadönüklük özelliği düşük seviyede olan kişiler ise çekingen, temkinli, sakin, yalnızlığı tercih eden kişilerdir (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002; De Raad, 2000; Hammond, 2001).

Nörotiklik olarak da ifade edilebilen *Duygusal denge*, kişilerin iç yaşantılarına ilişkin özelliklerine odaklanmakta kişinin sahip olacağı huzurlu, sakin, tutarlı bir yaşantının, korku ve kaygılardan veya tüm olumsuz duygu durumlarından arınmasını kolaylaştıracağını ifade etmektedir (Antonioni, 1998; Bozkaya, 2013; Moberg, 2001). Duygusal dengesini oluşturamamış kişilerin, endişe, sinirlilik, suçluluk, hüznün ve korku gibi depresif duygulara sahiptirler (Graziano, Jensen-Campbell ve Hair, 1996; Hammond, 2001). İş ortamında duygusal denge özellikleri düşük kişilerin, çoğunlukla kaygılı oldukları, işleri yürütme konusunda kendilerine güvenmedikleri, karar almada ve kararları uygulamada çekingen davrandıkları, sabırsız ve genellikle işleri erteleme eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Burger, 2006; McCabe, Van Yperen, Elliot ve Verbraak, 2013).

Sorumluluk, kişinin öz-disiplin göstermeye yatkınlığı, görev bilincinin yüksek olması ve başarılı olmak için çaba sarf etmesi anlamına gelmektedir (Moberg, 2001). Sorumlu kişiler kendilerinin ve örgütlerinin başarıları için azimli bir şekilde çalışırlar. Genellikle diğer çalışanlar tarafından düzenli bir çalışma alışkanlığı olan güvenilir kişiler olarak tanınırlar (Alarcon, Eschleman ve Bowling, 2009). Başladıkları işleri zamanında tamamlama eğiliminde olan ve erteleme davranışlarını en az sergileyenler sorumluluk sahibi kişilerdir. Buna karşın



düşük sorumluluk özelliği gösteren kişilerin işleri ertelemeye daha yatkın oldukları belirlenmiştir (Kozako, Safin ve Rahim, 2013; McCabe, Van Yperen, Elliot ve Verbraak, 2013). İş ortamlarında sorumluluk özelliği düşük olan kişiler, dikkatsiz, tutarsız, dağınık, planlı ve disiplinli çalışmaktan kaçınan çalışanlardır (McCrae ve Costa, 1999; Park ve Antonioni, 2007).

Gelişime Açıklık olarak da ifade edilebilen *Deneyime Açıklık*, yeniliklere ve yeni tecrübelere yatkınlık olarak ifade edilebilir. Deneyimlere açık kişiler, sanata ve maceraya düşkünlüklere ve bu kişilerin gerek iş yaşamında gerekse sosyal yaşantılarında sıra dışı ve yaratıcı fikirleri vardır. Meraklı, cesur, hayalperest olan yüksek dereceli deneyime açık kişilerin aksine düşük dereceli deneyime açık kişiler, ilgisiz, duyarsız, dar bir bakış açısına sahip ve çoğunlukla geleneksel ve tutucu kişilerdir (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002; Hammond, 2001; Johnson ve Bloom, 1995). Yüksek derecede deneyime açık kişilerin düzensiz ve tutarsız bir çalışma biçimleri vardır. Bu kişiler, yeniliklere açık oldukları kadar iş yaşamının ilke ve değerleri ile çatışan fikirleri ve iş düzenini farklılaştıran bir çalışma alışkanları olduğundan genellikle işleri ertelemeye eğilimlidirler. Bunun aksine düşük derecede deneyime açık kişilerin, iş yapısını sorgulamadan sadece kendi işine yöneldiği, örgütü veya kendisini farklılaştırıcı düşüncelere sahip olmadığı da bildirilmektedir. Düşük dereceli deneyime açık kişilerin erteleme davranışını gösterme eğilimleri de düşük olmaktadır (Antonioni, 1998; Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002; De Raad, 2000; Hammond, 2001; McCrae ve Costa, 1999; Moberg, 2001).

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okullar, belirli düzeylerde akademik ve yönetsel iş yükünün olduğu örgütlerdir (Baltacı ve Balcı, 2017a). Okul örgütlerini yönetmekle görevli olan okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcısı), okul içinde süregelen işlerin tamamından sorumludurlar. Okullarda yalnızca eğitim-öğretim hizmetleri sunulmamakta, ayrıca okulda çalışanların özlük hakları, okul binasının işletilmesi, okul içinde ve dışındaki izlenim yönetimi, üst yönetim, çevre ve kişilerarası ilişkiler gibi farklı türden iş yüklerinin de olduğu bilinmektedir (Baltacı, 2017c). Okul yöneticilerinin bu denli yoğun bir iş yükü olması, onların çeşitli işleri öncelik sırasına koymasına ve bazılarını da ertelemesine yol açmaktadır. Okullarda işlerin ertelenmesi ile birçok iş ya yapılmamakta veya gelişigüzel yapılmakta ve bu durum, özelde okulun ve genelde ise eğitim sisteminin verimliliğini düşürmektedir (Baltacı, 2017b; Fidan ve Öztürk, 2015). Okullardaki iş yoğunluğuna rağmen, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri bu işlerle başa çıkmalarını sağlayan en önemli kaynaklarıdır. Okul yöneticisinin kişilik özelliği onların iş performanslarını, işe yönelik tutumlarını, öz-yeterliklerini ve iş doyumları gibi çok çeşitli durumları etkilemektedir.

Alanyazında eğitim sistemine ilişkin erteleme davranışı üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla durumsal (akademik) erteleme davranışını incelediği belirlenebilir. Öğrenci ve öğretmen ve okul yöneticilerinin durumsal erteleme davranışı ile günlük işlerini tasnif veya öz-düzenleme yeterliği (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995), çeşitli bahanelerle işleri yapmaktan kaçınma (Effert ve Ferrari, 1989), öz-yeterlikler ile korku ve endişe durumları (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998), zaman yönetimi ve motivasyon ile akademik başarı durumu (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006), benlik özellikleri (Aydoğan, 2008), beş faktörlü kişilik özellikleri (Çam, 2013; Doğan, Kürüm ve Kazak, 2014; Watson, 2001), mükemmeliyetçilik (Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin, 1992; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995), işin zorluğu (Janssen ve Carton, 1999), iç denetim mekanizmaları (Lay, 1997) toplumsal cinsiyet (Kachgal, Hansen ve Nutter, 2001) arasındaki ilişkilerin incelendiğini görülmektedir. Farklı kavramlarla ilişkileri incelense de erteleme davranışı eğitim bilimleri



alanyazınında çoğunlukla olumsuz bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. Beş Büyük Kişilik Modeli ile ilgili eğitim bilimleri alanyazınında farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Beşli kişilik özellikleri ile çalışanlar arası iyimserlik (Sharpe, Martin ve Roth, 2011), patronaj (Watson, 2001), endişe ve korku durumları (Vreeke ve Muris, 2012), eril ve dişil davranışlar (Zheng ve Zheng, 2011), toplumsal cinsiyetin üretimi (Gawali, 2012), karanlık kişilik özellikleri (Sava ve Popa, 2011), duygu durum bozuklukları (McCann, 2011), bireysel ve akademik performans (Al Otaibi, 2012) araştırma konusu olmuştur.

Alanyazında erteleme ile kişilik özelliklerinin beraber incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu belirlenebilir. Özer (2012), öğretmen adaylarında duygusal denge ve erteleme davranışları arasında pozitif yönde olumlu ilişki belirlemiştir; bunun yanında, içsel denetim ve erteleme eğilimleri arasında negatif ilişki saptamıştır. Özer (2012) ve Balkıs (2006), cinsiyetin önemli bir erteleme nedeni olduğunu belirlediği çalışmalarında, erkeklerin daha çok işlerini ertelediğini bildirmektedirler. Gülebağlan (2003) öğretmenlerin cinsiyetleri ile erteleme eğilimleri arasında bir ilişki bulunmadığını; buna karşın, yaştaki artışın erteleme davranış eğilimlerini azalttığı sonucunu bulmuştur. Lay (1997), okul yöneticilerinin içsel kontrol odağının yüksek olmasının erteleme davranışını azalttığını belirlemiştir. Benzer şekilde Lee, Kelly ve Edwards (2005) ile Schouwenburg ve Lay (1995) ise yöneticinin sahip olduğu sorumluluk bilincinin erteleme davranışını azalttığını bildirmektedirler. Yazıcı ve Bekaroğlu (2012), okul müdürlerinin genel erteleme eğilimleri ile karar vermeyi erteleme davranışları arasında olumsuz bir ilişki belirlemelerine karşın, performans değerlendirme algıları ile olumlu bir ilişki belirlemiştirler. Doğan, Kürüm ve Kazak (2014), öğrenciler üzerine yürüttükleri çalışmalarında, erteleme davranışı ile sorumluluk ve duygusal dengesizlik arasında ilişki belirlemiştirler. Bunun yanında Dışadönüklük, uyumluluk ve deneyime açıklık arasında belirli bir ilişki tespit etmemişlerdir. Alanyazındaki çalışmaların çoğunlukla akademik erteleme davranışına odaklanması, ertelemeyi durumsal değişkenlerle ve kültürel farklılıklarla açıklamaya çalışmaları sebebi ile yetişkinlik döneminde ve özellikle profesyonel yaşantı içinde erteleme davranışının kişilik özellikleri ile ilişkisi konusunda alanyazında belirgin bir eksiklik görülmektedir.

Okul yöneticileri, okulların hem akademik hem de davranış değiştirme hedeflerine ulaşmasında oldukça önemli bir etkiye sahiptirler. Okullarda farklı türden yönetici performansları söz konusudur. Bazı yöneticiler işleri olması gerektiği şekilde ve zamanda gerçekleştirirken bazıları işleri geciktirmekte, savaştırmakta veya hiç yapmamaktadır (Baltacı ve Balcı, 2017b). Bu durum okul ile diğer paydaşlar arasında çeşitli sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim sistemi için ne denli önemli olduğu tespitinden hareketle, okullarda verimi düşüren erteleme davranışının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma okul ortamlarında yaşanan erteleme davranışlarının kaynağının okul yöneticilerinin kişisel özellikleri olabileceği ön görüşünden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin erteleme davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların çoğunlukla yurtdışında ve farklı kültürel özelliklere sahip örneklem üzerinde yürütüldüğü, Türkiye’de öğretmen adaylarının erteleme ve kişilik özelliklerinin incelendiği az sayıda araştırma olmasına rağmen, okul yöneticileri örneğinde, her iki kavramın ilişkilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu önemli eksikliği giderme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, Türk eğitim bilimleri alanyazınında erteleme davranışı ile kişilik özelliklerini okul yöneticileri örneği üzerinde inceleyen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Bunun yanında özellikle okullarda gerek eğitim ve öğretimle gerekse okulun yürüttüğü diğer işlerde



sıklıkla karşılaşılan erteleme davranışlarının incelenmesi ile konunun sosyolojik gerçekliği ortaya konacak ve politika belirleyiciler için uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmesine imkân sağlanacaktır. Bu çalışma ile alanyazında belirlenen önemli bir eksiklik giderilecek ve ileride yapılacak araştırmalar için farklı türden veriler ortaya çıkarılacaktır. Çalışmanın yönetim ve eğitim bilimleri alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine göre erteleme davranış eğilimlerinin belirlenmesi ile erteleme davranışının görülme sıklığının azaltılması için alınacak önlemlere ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma ile aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü ve mesleki kıdemlerine göre erteleme eğilimleri farklılaşmakta mıdır?
2. Okul yöneticilerinin erteleme eğilimleri ile kişilik özellikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sosyal bilimlerin karşılaştırmalı analizlere ve genellemelere imkân tanıyan nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli, artan sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemeyi hedeflemektedir. Söz konusu modelde değişkenler arasındaki ilişkilerin yoğunluğu, yönelimi ve türü belirlenir ve farklı değişkenlerle kıyaslamaları yapılabilir (Balcı, 2015). Araştırma kapsamında ilk olarak örneklem ve ölçme araçlarına ilişkin bir tasarım oluşturulmuştur. Daha sonra örneklemelerden elde edilen verilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak analizler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin 25 ilçesinde resmi okullarda görev yapmakta olan 3449 okul yöneticisi (okul müdürü ve okul müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Örneklemde bulunan okul yöneticilerinin belirlenmesinde evrendeki ayrıntıların örneklemde de temsil edilmesine olanak tanıyan, olasılığa dayalı örnekleme biçimlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Balcı, 2015). Bu doğrultuda ilgili örneklem hesaplamaları tablosu kullanılarak evreni .05 anlamlılık ve %5 hata payı ile temsil edecek örneklem sayısı 346 okul yöneticisi örneklem olarak seçilmiştir. Katılımcılara (okul yöneticileri), 550 ölçek gönderilmiş, 428'i geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 32'si eksik veya yanlış doldurma, 17'si de uç değerler nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan 379 ölçek analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.



Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	310	81,79	379
	Kadın	69	18,21	
Eğitim Durumu	Lisans	291	76,78	379
	Yüksek Lisans	88	23,22	
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	93	24,54	379
	6-10 yıl	142	37,47	
	11 yıl ve üstü	144	37,99	
Okul Türü	İlkokul	115	30,34	379
	Ortaokul	127	33,51	
	Lise	137	36,15	
Yaş	25 yaş ve altı	19	5,01	379
	26-35 yaş	127	33,51	
	36-45 yaş	116	30,61	
	46-55 yaş	90	23,75	
	56 yaş ve üstü	27	7,12	
Medeni Durum	Evli	266	70,18	379
	Bekâr	113	29,82	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların % 81,79'u erkektir ve %76,78'i lisans düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcıların %36,15'i liselerde çalışmakta olup %37,99'unun mesleki kıdemi 11 yıl ve üzerindedir. %70,18'inin evli olduğu katılımcıların, %33,51'i 26-35 yaş aralığındadır.

Ölçme Araçları

Okul yöneticilerinin erteleme eğilimlerini ölçmek için 'Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği' ve kişilik özelliklerini ölçebilmek için ise 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği' gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği. Erteleme eğilimlerini belirleyebilmek için Tuckman (1991) tarafından tek boyutlu ve 16 maddeden oluşan bir form geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçe uyarlaması, Özer, Saçkes ve Tuckman (2009) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama esnasında 2 madde, orijinal ölçekte tavsiye edilen şekilde çıkarılmış ve ölçek 14 maddelik bir yapıya kavuşmuştur. Beş dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanan ölçek, (1) 'kesinlikle katılmıyorum' ve (5) 'tamamen katılıyorum' arasında değişen bir şekilde puanlanmaktadır. Ölçek puan ortalamasının 5'e yaklaşması erteleme



eğiliminin yüksek olduğunu gösterirken 1'e yaklaşması erteleme eğiliminin düşük seviyede olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayısı .86 ve benzer ölçek geçerliği .47; Türkçe formunun ise Cronbach Alpha Katsayısı .90 ve benzer ölçek geçerliği .22 olarak belirlenmiştir (Özer, Saçkes ve Tuckman, 2009).

Erteleme Eğilimi Ölçeği, araştırma örnekleminde yer almayan ve örneklem ile benzer özelliklere sahip 103 kişilik bir ön uygulama grubu ile denenmiş ve ölçeğin kullanılabilirliği belirlenmiştir. Ön uygulama sonuçları üzerinde yapı geçerliğini sınamak için öncelikle verilerin normal dağılımı araştırılmıştır. Bu bağlamda, Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,89 ve Barlett's testi anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiş, ardından veri setine Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. 16 maddelik ölçekten faktör yük değeri .35'den düşük olan 1 madde ile madde toplam korelasyonu .20'den daha küçük olan 1 madde çıkarılmıştır. Ön uygulama verilerinden hareketle faktör analizi sonucunda belirlenen 14 maddenin tek faktöre dağıldığı ve varyansın %42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 ve bileşik güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multicollinearity), içsellik (endogeneity) ve dışsallık (exogeneity) problemlerine rastlanmamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. İki düzeyli hiyerarşik analizde her iki düzey için ilkin 14 gözlenen değişken ve 3 gizli değişken tanımlanmıştır. Bununla birlikte faktörler arası ilişkileri belirleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayılarının yüksek değerlerde olduğu belirlenmiştir. Bu durum faktörlerin aslında daha üst düzey bir yapıyı temsil ettiğine veya faktörlerin ayrışmadığını belirlemektedir. Bu amaçla öncelikle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyutlu bir ölçme modeli olarak denenmesi uygun görülmüştür. Erteleme Eğilimi Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, yapısal modelin ölçümlenen verilerle oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir ($\chi^2_{(228)}=386.48$; $p < 0.01$). Karşılaştırma uyum göstergelerinin de ($\chi^2/sd=1.69$, $p=0.01$, CFI=0.95, NFI= 0.91, SRMR=0.06, RMSEA=0.05, GFI=0.93, AGFI=0.92) oldukça uyumlu bir modeli işaret ettiği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlarla ölçeğin, erteleme eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılabilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini belirleyebilmek için McCrae ve Costa (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Somer, Korkmaz ve Tatar (2002; 2004) tarafından yapılan 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek dışadönüklük, duygusal denge, deneyime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk olmak üzere 5 kişilik boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Beş dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanan ölçek, (1) 'kesinlikle katılmıyorum' ve (5) 'tamamen katılıyorum' arasında değişen bir şekilde puanlanmaktadır. Ölçek puan ortalamasının 5'e yaklaşması kişilik özelliğinin yüksek olduğunu gösterirken 1'e yaklaşması düşük seviyede kişilik özelliği olduğunu belirlemektedir. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha katsayıları sorumluluk alt boyutu için .91, deneyime açıklık alt boyutu için .84, uyumluluk alt boyutu için .86, dışadönüklük alt boyutu için .86 ve duygusal denge alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Katsayısı .86 ve benzer ölçek geçerliği .32 olarak belirlenmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği, araştırma örnekleminde yer almayan ve örneklem ile benzer özelliklere sahip 103 kişilik bir ön uygulama grubu ile denenmiş ve ölçeğin kullanılabilirliği belirlenmiştir. Ön uygulama sonuçları üzerinde yapı geçerliğini sınamak için öncelikle verilerin normal dağılımı araştırılmıştır. Bu bağlamda, Analiz için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,92 ve



Barlett's testi anlamlı ($p < 0.01$) bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiş, ardından veri setine Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ön uygulama verilerinden hareketle faktör analizi sonucunda belirlenen 25 maddenin beş faktöre dağıldığı ve beş faktörün toplam varyansın %60,71'ini açıkladığı belirlenmiştir (deneyime açıklık: %13,42; uyumluluk: %12,94; dışadönüklük: %12,45; duygusal denge: %11,12 ve sorumluluk: %10,78). Ön uygulama sonucunda ölçeğin iç geçerliğine ait Cronbach Alpha katsayıları sorumluluk alt boyutu için .88, deneyime açıklık alt boyutu için .83, uyumluluk alt boyutu için .82, dışadönüklük alt boyutu için .81 ve duygusal denge alt boyutu için .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .84 ve bileşik güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multicollinearity), içsellik (endogeneity) ve dışsallık (exogeneity) problemlerine rastlanmamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile belirlenmiştir. İki düzeyli hiyerarşik analizde her iki düzey için ilkin 25 gözlenen değişken ve 3 gizli değişken tanımlanmıştır. Öncelikle birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin beş boyutlu bir ölçme modeli olarak denenmesi uygun görülmüştür. İlk düzey analiz sonuçlarına göre $\chi^2/sd=2.69$ ve RMSEA değeri .061 olmasına rağmen, CFI ile Tucker-Lewis indeks (TLI) değerinin .90 olarak belirlenen ölçüt değerden düşük olması sebebiyle madde faktör yük değeri .40'dan düşük olan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, yapısal modelin ölçümlenen verilerle oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir ($\chi^2_{(369)}=719.76$; $p < 0.01$). Karşılaştırma uyum göstergelerinin de ($\chi^2/sd=1.95$, $p < 0.01$, CFI=0.96, NFI= 0.94, SRMR=0.05, RMSEA=0.06, GFI=0.95, AGFI=0.95) oldukça uyumlu bir modeli işaret ettiği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlarla ölçeğin, kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Geçerlik ve Güvenirlik testleri yapılmıştır. Söz konusu testlerle hazır hale getirilen ölçekler Ankara İlinin 25 ilçesinde yer alan okullara ulaştırılmış ve katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilerek yeterli süre içinde ölçme araçlarını doldurmaları istenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durumun kişilik özellikleri ve erteleme davranışı ile farklılaşma düzeyi t-testi; mesleki kıdem, okul türü ve yaş değişkenleri ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA); kişilik özelliklerinin erteleme davranışı ile ilişkisi ise korelasyon ve ilişkiyel regresyon analizi ile yapılmıştır. Varyans geçerlikleri Levene testiyle, varyans farklılıkları Bonferroni testiyle ve etki derecesi Eta kare (η^2) ve ilişkiyel karşılaştırmalar ise Pearson katsayısı ile ölçülmüştür. Tüm bulgular, .05 ve .01 anlamlılık düzeyi temelinde yorumlanmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısının mutlak değer olarak: .90-1.0 arası çok yüksek; .70-.89 arası yüksek; .50-.69 arası orta; .30-.49 arası düşük ve .30-.0 ise çok düşük ilişki olarak belirlenmiştir (Dixon ve Massey, 1969). Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki toplam varyansı açıklama oranı olarak ifade edilen etki derecesinin (η^2) sınıflandırılmasında ise, Cortina ve Landis (2011)'in belirlediği standartlar kullanılmıştır. Söz konusu standartlara göre: az etki ($\eta^2 < .20$), orta dereceli etki ($.21 < \eta^2 < .79$) ve yüksek etki ($.80 < \eta^2 < 1.0$) olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durumları ile genel erteleme davranışı eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de görülmektedir.



Tablo 2. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Erteleme Eğilimleri

Tablo	Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	t	P	η^2	2'de
	Cinsiyet	Erkek	310	4.17	.46	377	5.26	.009	.81	
		Kadın	69	3.41	.79					
	Eğitim Durumu	Lisans	291	3.84	.66	377	-.945	.169	.17	
		Lisansüstü	88	3.74	.59					
	Medeni Durum	Evli	266	4.01	.42	377	2.56	.019	.79	
		Bekâr	113	3.57	.83					

katılımcıların cinsiyetleri ile genel erteleme davranışına olan eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t_{(377)}=5.26$; $p<.05$]. Erteleme eğilimleri erkeklerde ($\bar{X}=4.17$), kadınlara göre ($\bar{X}=3.41$) daha yüksektir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet, erteleme eğilimini ($\eta^2=.81$) yüksek düzeyde etkilemektedir. Medeni durum ile genel erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir değişim söz konusudur [$t_{(377)}=2.56$; $p<.05$]. Erteleme eğilimleri evlilerde ($\bar{X}=4.01$), bekârlara göre ($\bar{X}=3.57$) daha yüksektir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan medeni durum, erteleme eğilimini ($\eta^2=.79$) orta düzeyde etkilemektedir. Buna karşın katılımcıların eğitim durumları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların mesleki kıdem, okul türü ve yaş durumları ile genel erteleme davranışı eğilimlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Katılımcıların Erteleme Eğilimleri

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	ss	sd	F	η^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Kıdem	1 5 ve altı	93	4.02	.73	2; 376	9.475	.71	.016	1-2
	2 6-10 yıl	142	3.88	.61					
	3 11 ve üstü	144	3.47	.53					
Okul Türü	1 İlkokul	115	3.79	.89	2; 376	-.048	.33	.319	
	2 Ortaokul	127	3.82	.62					
	3 Lise	137	3.76	.36					
Yaş	1 25 ve altı	19	4.09	.73	4; 374	11.105	.76	.023	1-2
	2 26-35 yaş	127	3.87	.69					
	3 36-45 yaş	116	3.79	.67					
	4 46-55 yaş	90	3.69	.61					
	5 56 ve üstü	27	3.51	.42					

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdemleriyle genel erteleme davranışı eğilimlerinin anlamlı olarak değiştiği görülmektedir [$F_{(2;376)}= 9.475$; $p<.05$]. Genel erteleme davranışı eğilimiyle mesleki kıdem alt kategorileri arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl ve 5 yıl ve altı yıl kıdeme sahip olanlara göre daha az; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların da 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre daha az erteleme davranışı eğilimine sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemdeki artış erteleme davranışına ilişkin eğilimi azaltmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan mesleki kıdem, genel erteleme eğilimini ($\eta^2=.71$) orta düzeyde etkilemektedir. Katılımcıların çalıştıkları okul türü ile erteleme davranışı eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın katılımcıların yaşları ile erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4;374)}= 11.105$; $p<.05$]. 25 ve altı yaşa sahip katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha fazla erteleme eğilimi içinde oldukları; benzer şekilde 26-35 yaş grubundakilerin de 56 yaş ve üzerindeki katılımcılardan daha çok erteleme davranışına eğilimleri oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu ile yaştaki artışın erteleme davranışına ilişkin eğilimleri azalttığı



belirlenebilir. Yaş değişkeni, genel erteleme davranışı eğilimini ($\eta^2=.76$) orta düzeyde etkilemektedir. Katılımcıların kişilik özellikleri ile erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Kişilik Özellikleri İle Erteleme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5
1 Duygusal Denge	3.76	.81					
2 Dışadönüklük	2.19	.46	-.72**				
3 Uyumluluk	3.01	.69	-.79**	.63*			
4 Deneyime Açıklık	2.09	.42	-.82**	.86**	-.49*		
5 Sorumluluk	3.19	.77	-.83**	-.59*	.77**	-.69*	
6 Erteleme Eğilimi	3.79	.62	.87**	.32	-.76**	-.37	-.83**

Not: N = 379; ** p < .01; * p < .05

Tablo 4 incelendiğinde erteleme davranışı eğilimi ile kişilik özelliklerinden duygusal denge arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir ($r=.87$). Bununla birlikte kişilik özelliklerinden uyumluluk ($r=-.76$) ve sorumluluk ($r=-.83$) ile erteleme eğilimi arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde deneyime açıklık ile erteleme eğilimi arasında düşük düzeyde negatif yönlü; dışadönüklük ile erteleme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Erteleme davranışı eğilimi ile kişilik özellikleri arasındaki Regresyon analizi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Erteleme Davranışı İle Kişilik Özellikleri Arasındaki Yordama Düzeyleri

Değişkenler	B	SH _B	β	t	p
Sabit	93.486	5.128		16.542	.000
Duygusal Denge	1.359	.102	.397	3.964	.001
Dışadönüklük	.384	.092	.030	1.021	.166
Uyumluluk	-.845	.082	-.091	-1.955	.004
Deneyime Açıklık	-.442	.079	-.046	-2.320	.093
Sorumluluk	-1.032	.106	-.496	-17.412	.011
R=.649	R ² =.421				
F _(5,373) =74.358	p=.000				N = 379



Tablo 5 incelendiğinde, kişisel özelliklerden duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluğun regresyon modeline anlamlı katkı verdiği görülmektedir. Modele en anlamlı katkıyı sorumluluk kişilik özelliğinin verdiği ($\beta=-.496$; $p<0.05$), duygusal denge ($\beta=.397$; $p<0.01$) ve uyumluluk ($\beta=-.091$; $p<0.05$) kişilik özelliklerinin de anlamlı etki sundukları belirlenmiştir. Bunun yanında dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin modele anlamlı bir katkısının olmadığı da belirlenmiştir ($p>0.05$). Modele ilişkin tüm değişkenler birlikte ele alındığında, katılımcıların kişilik özellikleri, erteleme davranışı eğilimlerine ilişkin varyansın %42'sini anlamlı bir şekilde açıklama olduğu söylenebilir ($R^2=.421$; $F_{(5,373)}=74.358$). Regresyon analizi sonuçlarından hareketle kişilik özellikleri ile erteleme davranışı arasındaki matematiksel model aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

$$\text{Erteleme} = 93.486 + 1.359 \text{ Duygusal Denge} - 1.032 \text{ Sorumluluk} - .845 \text{ Uyumluluk} - .442 \text{ Deneyime Açıklık} + .384 \text{ Dışadönüklük}$$

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine göre erteleme davranış eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, kişilik özelliklerinden duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir etkileşim söz konusudur. Bunun yanında kişilik özellikleri, erteleme davranışı eğiliminin önemli bir bölümünü açıklamaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet, erteleme davranışını etkilemektedir. Erkekler, kadınlara göre daha fazla erteleme eğilimi sergilemektedirler. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki farklı araştırmalarla desteklenirse de alanyazında cinsiyet ve erteleme eğilimi arasında çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Çeşitli araştırmalarda cinsiyetin, erteleme eğilimi arasında etkili olmadığı tespit edilmiş (Aydoğan, 2008; Baltacı, 2017a; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Effert ve Ferrari, 1989; Gülebağlan, 2003; Haycock, McCarty ve Skay, 1998; Özer ve Altun, 2011; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984; Watson, 2001); farklı araştırmalarda da kadınların erkeklere göre ertelemeye daha fazla eğilimli oldukları belirlenmiştir (Vestervelt, 2000; Pychyl, Coplan ve Reid, 2002). Bununla birlikte, erkeklerin kadınlara göre daha fazla erteleme eğiliminde olduğunu belirleyen çalışmalar: Balkıs (2007); Balkıs ve Duru (2009); Kandemir (2010; 2014); Milgram ve Marshevsky (1995); Prohaska, Morrill, Atilas ve Perez (2001); Uzun-Özer (2005); Yeşil ve Şahan (2012); Zakeri, Esfahani ve Razmjoe (2013) çalışmaları ise bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Dünyadaki genel istihdam politikalarında kadınların istihdam dengesindeki yeri her geçen gün artmaktadır. Ülkemizde ise kadınlar, eğitim sektöründe (öğretmenlik) erkeklerden daha yüksek bir oranda temsil edilmektedir. Kadın istihdamının artması ile kadınlara ait kişilik ve çalışma biçimlerinin çalışma hayatına girmesi önem arz etmektedir. Türk eğitim sistemi içinde kadınlar genellikle kariyer gelişimlerini belirli bir işi uyumlu bir şekilde sürdürme olarak görmekte (Baltacı, 2017c) ve yöneticilik yapmaktan çekinmektedirler. Bu durum kadınların iş yaşamına olan katkılarını da sınırlandırmaktadır. Kadınların yöneticilik kademelerindeki sayısının artmasıyla erteleme gibi çeşitli davranışların görülme sıklığında radikal azalmaların görüleceği bu araştırma sonuçlarından hareketle belirlenebilir.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan medeni durum; yani, evli okul yöneticilerinin, bekarlara göre daha fazla erteleme eğiliminde oldukları sonucu, alanyazınla benzerlikler



göstermektedir. Evlilerin bekârlara göre farklı yaşam düzenine sahip olması, aile işlerine vakit ayırmak istemeleri veya aile kaynaklı iş yükü sebebi ile rutin işlerini bekârlara göre daha fazla ertelediği bildiren Burka ve Yuen (2008), evliliğin aile yaşantısına bir düzen getirdiğini ancak özellikle kadınların işlerini erteleme gibi çeşitli sorunlara sebep olabildiğini bildirmiştir. Steel ve Ferrari (2013) evliliklerin erteleme davranışına neden olduğunu ve özellikle uzun süreli evliliklerde erteleme eğilimlerinin yükseldiğini belirlemiştir. Tenne (2000), evlilik, çocuk sahibi olma, karmaşık bir özel hayatın olması, alkol ve kumar alışkanlığı gibi durumların işleri erteleme eğilimlerini arttırdığını bildirmiştir. Evlilik özellikle kadınların iş yaşamını olumsuz etkilemektedir. Aile kuran ve çocuk sahibi olan kadınların yöneticilik gibi durumlardan uzaklaşmaları ve işe yönelik tutumlarının azalması söz konusu olabilmektedir. Benzer bir durum erkekler için de söz konusu olsa da özellikle bu araştırma ile belirlenen ve evli erkeklerin, bekârlara göre daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve bu sorumluluklarını sürdürebilmek için genellikle işlerini erteledikleri yönündeki bulgu önem arz etmektedir.

Bu araştırmada katılımcıların yaşları ile genel erteleme davranışları arasında anlamlı bir değişim belirlenmiştir. Buna göre yaş arttıkça erteleme eğilimi azalmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alanyazınla benzerlik göstermektedir. Balkıs ve Duru (2009); Ferrari, Johnson ve McCown (1995); Gülebağlan (2003); Güner (2008); Yazıcı ve Bekaroğlu (2012), erteleme davranışının yaş ile ters yönlü ilişkisinin olduğunu, yaş ilerledikçe rutin işleri erteleme eğiliminin azaldığını belirlemiştir. Türk Eğitim sisteminde okul yöneticiliği, öğretmenlikten ayrı bir uzmanlaşma alanı değil, öğretmenlere verilen ikinci bir görevdir (Baltacı, 2017b). Eğitim sistemi içinde öğretmen atama zorlukları ve atama süresinin görece uzun olması sebebiyle öğretmenler çoğunlukla yirmili yaşlarının sonlarında göreve başlamaktadırlar. Alanyazında kişinin yaşındaki artışla birlikte yaşam tecrübesinin ve işe yönelik tutumlarının da artacağı düşüncesinden hareketle (Gawali, 2012; Johnson ve Bloom, 1995), belirli bir yaştaki öğretmenlerin yaşam tecrübelerinin ve işe yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olacağı söylenebilir. İşe yönelik tutum da işleri erteleme davranışının görülme sıklığını azaltmaktadır. Böylelikle yaşlı olarak nitelendirilen öğretmenlerin de aslında yaşam tecrübelerinden kaynaklanan bir tutum içinde oldukları ve işleri erteleme eğilimlerinin az olduğu belirlenebilir. Okul yöneticiliği cinsiyete bakılmaksızın genellikle belirli bir yaştan sonra tercih edilmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, yaşın erteleme eğilimini azaltıcı etkisinin olması durumu da dikkate alındığında, okullarda daha tecrübeli yöneticilerin istihdam edilmesi ile erteleme gibi sorunlarda muhtemel bir azalma olacağı belirlenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan mesleki kıdem, erteleme davranışı ile anlamlı olarak farklılaştığı ve mesleki kıdemdeki artışın, erteleme eğilimini azalttığı sonucu, alanyazınla paralellik göstermektedir (Burka ve Yuen, 2008; Gawali, 2012; Gülebağlan, 2003; Güner, 2008; Hess, Sherman ve Goodman, 2000; Johnson ve Bloom, 1995; Yazıcı ve Bekaroğlu, 2012). Yaş değişkeni gibi mesleki kıdem de zamanla edinilen deneyimlerin bir bütünü olması sebebiyle önem arz etmektedir. Yöneticilik deneyimi fazla olan kişilerin işe yönelik tutumlarının da artma eğiliminde olması (Baltacı, 2017c), erteleme davranışının görülme olasılığının azalmasına yol açacaktır. Okul sistemleri içinde çeşitli mesleki deneyime sahip yöneticilerin olması, bu yöneticilerin okulu yönetirken geçmiş deneyimlerinden istifade etmesini de kolaylaştıracaktır. Yine araştırmanın bağımsız değişkenlerinden eğitim durumu, erteleme davranışı ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Burka ve Yuen, 2008; Gülebağlan, 2003; Haycock, McCarty, ve Skay, 1998; Özer ve Altun, 2011; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).



Bu araştırmada kişilik özelliklerinden duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk ile genel erteleme eğilimi arasında bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal denge ile genel erteleme arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal denge durumundaki artış gerçekte kişinin duygu-durum sorunları yaşadığını veya nevrotik bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Duygusal denge özellikleri yüksek olan kişilerin işe motive olamadıkları ve işleri yapmak istemedikleri, çoğunlukla erteledikleri alanyazında bildirilmektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Effert ve Ferrari, 1989; Tenne, 2000). Bununla birlikte, endişe, kaygı, olumsuz duygusallık, düşük benlik algısı ve kontrol eksikliği gibi nevrotik özellikleri taşıyan kişilerin daha yüksek düzeyde erteleme eğilimi içinde olması alanyazındaki çok sayıda araştırma ile benzerlikler göstermektedir (Gawali, 2012; Hess, Sherman ve Goodman, 2000; Johnson ve Bloom, 1995; Ferrari ve Pychyl, 2012; McCann, 2011; Al Otaibi, 2012; Sava ve Popa, 2011; Vreeke ve Muris, 2012; Zheng ve Zheng, 2011).

Bu araştırmada kişilik özelliklerinden sorumluluk ile erteleme eğilimi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Sorumluluktaki artış, erteleme eğiliminin görülmesini azaltmaktadır. Bu durum, tutarlı, güvenilir, kendi kendini kontrol edebilen, başarma arzusu yüksek ve temkinli bir şekilde çalışan kişilerin işleri erteleme eğilimlerinin düşük seviyelerde kaldığını belirlemektedir. Ayrıca sorumlu kişilerin işlerini daha çok sahiplendikleri ve işlerini zamanında yapma eğiliminde oldukları da belirlenebilir. Buna karşın erteleme davranışının temel nedenleri arasında zaman yönetimindeki yetersizlikler, işe motive olamama veya düşük sorumluluk algısına sahip olma gibi durumların olması sebebiyle kişinin sahip olduğu sorumluluk bilinci özellikle önemlidir. Araştırmanın sorumlu kişilik özelliği ile erteleme eğilimi arasındaki yukarıda anılan ilişkisi alanyazında çok sayıda araştırma ile desteklenmektedir (Aydoğan, 2008; Balkıs ve Duru, 2009; Johnson ve Bloom, 1995; McCown, Petzel ve Rupert, 1987; Lay, Kovacs ve Danto, 1998; Lee, Kelly ve Edwards, 2005; Uzun-zer, 2010; Uzun-zer, Saçkes ve Tuckman, 2013; Steel ve Ferrari, 2013; Vreeke ve Muris, 2012; Watson, 2001).

Kişilik özelliklerinden uyumluluk ile genel erteleme eğilimleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin belirlendiği bu araştırmada, çalışanların uyumluluk derecelerindeki artışın genel erteleme davranışını azalttığı sonucuna varılmıştır. Uyumluluk kişinin sosyalleşme düzeyi ile ilgilidir. Kişilerin rgt içinde sosyal, nazik, karşısındakine güven duyan, olaylara ve kişilere şüphe ile yaklaşmayan, uysal, iyi niyetli ve pozitif düşünen bireyler olmaları olarak belirlenebilecek uyumluluk özelliği, işe yönelik tutumların da pozitif olmasını sağlamakta ve kişinin iş performansını yükseltmektedir. Bu araştırmayla belirginleşen uyumlu kişilerin erteleme eğilimleri içinde olmamaları durumu alanyazınla paralellik göstermektedir (Arthur ve Graziano, 1996; Balkıs, 2006; akıcı, 2003; Ellis ve Knaus, 1977; Ferrari, 1991; Flett, Hewitt ve Martin, 1995; Lay, 1997; Milgram, Batori ve Mowrer, 1993; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Araştırma sonuçların hareketle kadın yöneticilere okullarda daha fazla görev verilmesi ile erteleme davranışının nispeten azalacağı sonucundan hareketle, okullarda yönetici görevlendirilmesi yapan politika belirleyicilerinin kadın yöneticileri tercih etmesi önerilebilir. Ayrıca, okul yöneticileri özeline kadınların erkeklere göre işleri daha az erteleyecekleri bulgusundan hareketle okullarda kadınların istihdam edilmesiyle birlikte okulların yönetim biçimlerinde önemli bir anlayış değişikliğinin yaşanması da söz konusu olabilecektir. Bu araştırma ile medeni durum ile genel erteleme davranışına eğilim arasında anlamlı ilişkiler bulunması, evlilerde erteleme eğilimlerinin daha fazla olması önemlidir. Okul yöneticilerine zaman yönetimi, ilişki yönetimi, iletişim becerileri gibi iş yaşamı ve aile yaşamı arasındaki düzenin sağlanması amacıyla eğitimler verilmesi, okul yöneticilerinin zaman yönetimlerini uygulamalı olarak öğrenmesi için bireysel danışmanlık hizmeti



sunan profesyonellerden yardım almaları önerilebilir. Yaşın ve mesleki deneyiminin okulda karşılaşılan sorunların çözülmesinde, kişilerarası iletişimin dengelenmesinde ve okul sisteminin en uygun yönetim biçiminin belirlenmesinde etkili olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırma sonuçlarına da dayanarak okullarda yaşı ve mesleki kıdemi yüksek olan yöneticilere de görev verilmesi veya yaş ve mesleki kıdemi yüksek olan yöneticilerin, bu özelliklere sahip olmayan yöneticilere koçluk ve mentorluk yapmaları da önerilebilir.

Araştırma ile kişilik özelliklerinin genel erteleme davranışını açıklamada oldukça önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle sorumluluk ve uyumluluk gibi pozitif kişilik özelliklerinin, genel erteleme davranışını azalttığı sonucu önemlidir. Sorumluluk, bir kişilik özelliği olması yanında işe yönelik tutumun da önemli bir göstergesidir. Sorumluluk, kişinin bir amacı gerçekleştirmede sergilediği kararlılık, irade ve odaklanma gücü ile düzenli ve dengeli bir çalışma alışkanlığı olarak belirlendiğinde, kişinin işe yönelik sorumluluklarının, bireysel performansını arttıracaklarını, işleri zamanında yapmasını sağlayacağı belirlenebilir. Sorumlu kişilik özellikleri küçük yaşlardan itibaren kişilere kazandırılabilir bir özelliktir. Özellikle batı toplumlarında bireyci anlayışın egemen olması ile kişilerin kendilerine, ailelerine ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Örneğin Almanya’da çocuklar okulöncesi (kindergarten) dönemlerden itibaren ödev, hak ve sorumluluklarının bilinciyle eğitilirler ve eğitimin her aşamasında hesapverebilirlik önemli bir unsurdur. Çocukların temel sorumluluk bilinciyle eğitilmeleri, profesyonel yaşantılarında da hesapverebilir bireyler olmalarını, üstlendikleri işleri zamanında yapmalarını sağlamaktadır. Türk Eğitim sistemi içinde de sorumluluk, okul öncesi, ilkököl ve diğer eğitim kademeleri içine de yerleştirilmelidir. Ancak böylesi uzun soluklu bir öneri, erteleme gibi güncel bir sosyal sorunun çözümü için yeterli olmayacaktır. Erteleme davranışı, günümüz iş dünyasının yaşadığı önemli bir sorundur ve çözümünü eğitim sistemine yüklemek, sorunun çözümünü ertelemekten başka bir anlam ifade etmeyecektir. Okul yöneticilerine sorumluluk bilincinin kazandırılması amacıyla ödüle dayalı ödeme sistemleri, işi zamanında yapanın ödüllendirilmesi, işleri belirli düzenlerde yapan çalışanların örnek gösterilmesi gibi pekiştiriciler kullanılabilir. Özellikle birincil (manevi) ve ikincil (maddi) pekiştiricilerden etkilenen çalışanlar için ayrı ayrı düzenlenecek ödüllendirme sistemi ile genel erteleme davranışının görülme sıklığı azaltılabilir. Ancak aynı ödüllerin verilmesi bir süre sonra duyarsızlık yapacağından, ödüllerin belli aralıklarla çeşitlendirilmesi erteleme davranışının görülme sıklığının azaltılması açısından önerilebilir. Bunun yanında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve diğer yasal düzenlemelerde var olan ödül sistemlerinin işlerliği etkinleştirilmeli, ödüllendirmenin kayırmacı bir zihniyetle değil, ödülü gerçekten hak eden çalışanlara verilmesi de sağlanmalıdır.

Erteleme davranışı, örgütlere sosyal uyumunu gerçekleştirmiş çalışanlar arasında daha az görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu ile kişilik özellikleri arasında önemli bir yere sahip olan uyumluluğun önemi belirginleşmiştir. Uyumluluk kişinin sosyalleşme ve diğerlerine güven derecesidir. Yüksek uyumluluk işbirliği ve karşılıklı güveni mümkün kılarken, düşük uyumluluk çıkarıcılık ve şüphencilik gibi olumsuz özelliklerin görülmesine yol açmaktadır. Örgütlerde kişilerin sosyalleşmesi sağlanarak uyum yetenekleri geliştirilebilir. Ayrıca onlara verilecek iletişim becerileri, hitabet, duygudaşlık gibi eğitimler ile uyumlu kişilik özellikleri kazanmaları sağlanabilir. Özellikle okul yöneticilerine yönelik ilişki temelli eğitimlere ağırlık verilmesi, hizmet içi eğitimlerin işlerlik kazandırılması önemlidir. Okullarda uyumlu yöneticilerin varlığı ile gerek okul iklimi gerekse okulun bağlı olduğu diğer örgütlerle ilişkileri iyileşme gösterecektir.

Bu araştırmayla belirginleşen ve okul yöneticilerin sahip olduğu duygusal denge özelliklerinin, işleri ertelemelerinde etkili olduğu sonucu önemlidir. Duygusal denge, nevrotik kişilik özellikleridir.



Duygusal dengesi yüksek olan kişilerin korku, endişe, düşmanlık, içe kapanıklık, kırılabilirlik, şiddet eğilimi ve depresif davranışlar içinde olabilecekleri bilinmektedir. Araştırma ile okul müdürlerinde yüksek düzeyde nevroitik davranış eğilimi bulunması dikkat çekicidir. Bu durum özellikle eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde sunulmasına engel teşkil etmektedir. Okul yöneticiliği görevlendirmeleri için Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen komisyonlarca mülakatlar yapılmakta ve okullarda çalışacak yöneticiler bu mülakatlarda sergiledikleri bilgi, tutum ve davranışlarla belirlenmektedir. Son dönem yönetici seçimleri mülakat komisyonlarınca yapılsa da genellikle yöneticiliğe talip olan kişilerin duygusal denge özellikleri göz ardı edilmekte veya belirlenmemektedir. Bu durum okullarda yöneticiler ile öğretmenler ve veliler arasında çeşitli sorunların yaşanmasına ve okulların temel işlevlerini yerine getiremez hale gelmesine yol açmaktadır. Okullara yönetici seçilirken bu görevi yapabilecek duygusal dengeye sahip kişilerin seçilmesi önemlidir. Okul içinde olumlu iklim yaratabilmek, dengeli bir duygusal kimliğe sahip yöneticilerin olmasını gerektirmektedir. Okul yöneticileri arasında duygusal denge sorunları yaşayanların belirlenmesi ve sistem dışına çıkarılmasıyla eğitim sistemi daha dengeli bir yapıya kavuşturulabilir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Üniversiteler ile işbirliği yaparak resmi ve özel okul yöneticilerinin karakter analizlerini yaptırmalı ve hem yöneticiler hem de öğretmen ve diğer personel için karakter kimlik kartı veya benzeri belgelerin edinilmesini zorunlu kılmalıdır.

Erteleme davranışıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrencilerin veya öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarına odaklanması ve profesyonel yaşantıda karşılaşılan genel erteleme davranışının göz ardı edilmesi, bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca araştırma ile okul yöneticilerinin demografik değişkenlerine ilişkin veriler kadar erteleme davranışı ve kişilik özellikleri de belirlenmiştir. Okullarda karşılaşın erteleme davranışlarının önemli bir nedeninin yöneticilerin kişilik özellikleri olduğunu belirleyen bu çalışma, alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmakta ve yeni çalışma alanları oluşturmaktadır. Örneğin genel erteleme davranışının öğretmenler arasındaki durumu, erteleme davranışı ile örgütsel yıldırma, bağlılık, bilgi uçurma veya karanlık kişilik özellikleri gibi farklı örgütsel davranış kavramları arasındaki ilişkilerin incelenmesi gibi alanyazın boşlukları belirlenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı demografik değişkenler, aracı ve moderatör etkiler veya farklı ölçme araçları ile erteleme davranışı sinanabilir. Ancak ileride yapılacak araştırmaların nitel desenlerde tasarlanması, erteleme davranışının nedenlerinin anlaşılması için belirleyici olacaktır. Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da kendi içinde sınırlılıkları söz konusudur. Bu çalışma 2016 yılı eylül ayında Ankara İli genelinde dar bir örnekleme, okul yöneticilerinin (okul müdürü ve müdür yardımcıları) görüşleri üzerinde yapılan nicel analizler ve karşılaştırmalar ile tasarlanmıştır. Farklı illeri de içeren daha büyük nicel desenler ve farklı örneklem grupları üzerinde yürütülecek nitel desenler veya boyamsal çalışmalarda alanyazında önemli bir eksiklik giderilebilir. Eğitim sistemi içerisinde taşra ve merkez teşkilatında görev yapan çok sayıda meslek gurubundan çalışan olması, ileride yapılacak çalışmalar için örneklem seçimi konusunda çeşitlilik sunabilir. Bunun yanında farklı nitel ve nicel ölçme araçları ile farklı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263.
- Allport, G.W. (1937). *Personality-A psychological Interpretation*. New York: Henry Holt Company.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Al Otaibi, S. M. B. (2012). The relationship between cognitive dissonance and the big-5 factors model of the personality and the academic achievement in a sample of female students at the University of Umm Al Qura. *Education*, 132(3), 607-625.



- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 9(4), 336-355.
- Arthur, W., & Graziano, W. G. (1996). The five-factor model, conscientiousness, and driving accident involvement. *Journal of personality*, 64(3), 593-618.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve özyeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 1-9.
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkıs, M.(2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimlerinin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychoterapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 2, 57-73.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalance of academic procrastination among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education*, 28(3), 825-839.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017a). Complexity Leadership: A Theoretical Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017b). Reasons for whistleblowing: A qualitative study. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 37-51.
- Baltacı, A . (2017a). Avrupa Okullarında Dini Simgelerin Yasallığı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (1), 45-80.
- Baltacı, A. (2017b). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3).
- Baltacı, A. (2017c). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Beswick, G., Rothblum, E. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T. A., & Lauver, K. J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of personality*, 70(3), 311-344.
- Bozkaya, E. (2013). *Örgüt Çalışanlarının Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Yapısı Yüksek Bir Kurumda Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.



- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İ. D. Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press.
- Burke, W. W. (2011). A perspective on the field of organization development and change: The Zeigarnik effect. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 47(2), 143-167.
- Cattell, R. B. (1956). Validation and intensification of the sixteen personality factor questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (3), 205-214.
- Cortina, J. M., & Landis, R. S. (2011). The earth is not round ($p = .00$). *Organizational Research Methods*, 14(2), 332-349.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). "Manual for the NEO Personality Inventory". Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çam, Z. (2013). Big five personality traits as a predictor of general and academic procrastination behaviours among adolescents. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 89-96.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors: The psycholexical approach to personality*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Dixon, W. J., & Massey, F. J. (1969). *Introduction to statistical analysis* (Vol. 344). New York: McGraw-Hill.
- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazaka, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.
- Effert, B. R., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-161.
- Ekşi, H. & Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet.
- Eysenck, H. J. (1951). The organization of personality. *Journal of Personality*, 20 (1), 101-107.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. ve Pychyl, T. A. (2012). "If i wait my partner will do it:" the role of conscientiousness as a mediator in the relation of academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 13-24.
- Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Flett, G. L., Blankstein, K. L., Hewitt, P. L. ve Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behaviour and Personality*, 20(2), 85-94.



- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson & W. G. McCown (Eds), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Springer.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality & Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Gawali, C. S. (2012). The impact of gender on development of big five (OCEAN) personality factors (openness to experience, conscientiousness, extroversion, agreeableness and neuroticism). *Indian Streams Research Journal* 2(4), 1-4.
- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, A. L., & Hair, C. E. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 820-835.
- Gülebağlan, C.(2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Erteleme Eğilimleri ve Kaygı Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hammond, M. S. (2001). The use of the Five-Factor Model of personality as a therapeutic tool in career counseling. *Journal of Career Development*, 27(3), 153-165.
- Haycock, L. A., McCarty, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling and development*, 76, 317-324.
- Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 61-74.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 113-128.
- Kandemir, M.(2010). *Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandemir, M. (2014). A Model Explaining Academic Procrastination Behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Kozako, I. N. A. M. F., Safin, S. Z., & Rahim, A. R. A. (2013). The relationship of big five personality traits on counterproductive work behaviour among hotel employees: An exploratory study. *Procedia Economics and Finance*, 7, 181-187.
- Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267-278.
- Lee, D., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2005). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.



- Madran, C., & Akdoğan, T. (2010). Satıcıların Kişilikleri ile Performanslarının İlişkisi; Beş Faktör Modeline Göre Bir Analiz. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 366-381.
- McCann, S. J. H. (2011). Emotional health and the Big Five personality factors at the American state level. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 547-560.
- McCabe, K. O., Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Verbraak, M. (2013). "Big Five Personality Profiles of Context-Specific Achievement Goals", *Journal of Research in Personality*, 47(6): 698-707.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 139-153.
- McGraw, K. O., & Fiala, J. (1982). Undermining the Zeigarnik effect: Another hidden cost of reward. *Journal of Personality*, 50(1), 58-66.
- Milfont, T. L., & Sibley, C. G. (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology*, 32(2), 187-195.
- Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 485-500.
- Milgram, N. N., & Marshevsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M. ve Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personal Psychology*, 58, 447-478.
- Orpen, C. (1998), The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.
- Özer, A. (2012). Pocrastination : Rethinking trait models. *Education and Science*, 35(166), 303-317.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 110-125.
- Prohaska, V., Morill, P., Atilas, I., & Perez, A. (2001). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16(1), 125-134.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). "Örgütsel Davranış". Ankara: Nobel Yayıncılık
- Rothblum, E. D., Solomon L. J., & Murakami J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology* 33, 387-394.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationship with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Sava, F. A., & Popa, R. I. (2011). Personality types based on the big five model. A cluster analysis over the Romanian population. *Cognition, Brain and Behavior*, 15(3), 359-384.



- Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15–26.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 237–248.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.
- Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the big-five factors of personality: beyond neuroticism and extroversion. *Personality and Individual Differences*, 51, 946-951.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2004). Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE). *Ege Üniversitesi Basımevi. Bornova, İzmir*.
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality*, 14(2), 141-156.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.
- Uzun Özer, B. (2005). *Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B. (2010). *A Path analytic study of procrastination: Testing cognitive, affective, and behavioural components*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, B. W. (2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychological reports*, 113(3), 874-884.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Carleton Üniversitesi, Kanada.
- Vreeke, L. J., & Muris, P. (2012). Relations between behavioral inhibition, big five personality factors, and anxiety disorder symptoms in non-clinical and clinically anxious children. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(6), 884-894.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analyses. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.



Yazıcı, H., & Bekaroğlu, B. (2012). Örgün Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin Erteleme Davranışlarının Okul Yönetimine Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

Yeşil, R., & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 219-236

Zakeri, H., Esfahani, B.N., & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 57–60.

Zheng, L., & Zheng, Y. (2011). The relationship of masculinity and femininity to the big five personality dimension among a chinese sample. *Social Behaviour and Personality*, 39(4), 445-450.

Zeigarnik, B. (1938). On finished and unfinished tasks. *A source book of Gestalt psychology*, 1, 300-314.



ULUSLARARASI | INTERNATIONAL
BİLİM KÜLTÜR VE | SCIENCE CULTURE AND
SPOR DERNEĞİ | SPORT ASSOCIATION



ISCSA_UBiKS

www.iscs-a.org



www.intjces.com