Volume/Cilt: 10 Issue/Sayı: 3 December/Aralık-2019 ISSN:1309-6265

e-international journal of educational research

e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/*Editorial*
Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI

Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bir Dünya Savaşı Atölyesi
Student Opinions Regarding the Use of Creative Drama as a Method in the Lesson Social Studies: A World War Workshop
Çiğdem Kozaner Yenigül (1-14)

Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları ve Yetkinlik İnançları Üzerine Etkisi
Effect of Cognitive Behavioural Group Counselling on Future Anxiety and Competence Belief of University Students
Serra Dinç - Seval Erden Çınar (15-28)

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Mezuniyet Notlarının Regresyon Analizi ve Yapay Sinir Ağları Yöntemleriyle Tahmini
Estimation of Graduation Grades of Primary Education Students by Using Regression Analysis and Artificial Neural Networks
Murat Altun-Kemal Kayıkçı-Sezgin Irmak (29-43)

Öğretmenlerin Algılarına Göre Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranışları (İzmir-Bayraklı Örneği)
Levels of Social Loafing Behaviors of Cooworkers according to the Perceptions of Teachers (İzmir-Bayraklı Sample)
Suzan Yıldırım-Ali Aksu-Aslı Yurttaş-Ferdane Denkçi Akkaş (44-60)

MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi
Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System
İhsan Topçu-Mustafa Ersoy (61-75)

Özgeci Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Adaptation of the Altruistic Leadership Scale to Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study
Necdet Konan-Aytaç Gedik (76-92)

Editor / Editor
Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları
Editor Assistants
Mustafa Ersoy

Dil Editörleri
Language Editors
Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Univers.)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)
Ali İhsan Yanar(Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu
Editorial Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Şahin (Alaattin Keykubat Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Ayşen Köse (Yeditepe Üniversitesi)
Bambang Suprıyanto (Atma Jaya University)
Bertan Akyol (Adnan Menderes Üniversitesi)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Ekber Tomul Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Emel Tüzel İşeri (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Hasan Arslan (Onsekizmart Üniversitesi)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
Hüseyin Mertol (Süleyman Demirel Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
İrem Namlı Altıntaş (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)
Kazım Çelik (Pamukkale Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Ken Reıd (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Özcan (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)
Merih Tekin BENDER (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Oya Onat Kocabıyık (Trakya Üniversitesi)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)
Türkay Nuri Tok (Demokrasi Üniversitesi)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit ŞAHBAZ (Ege Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing

Education Source Database Coverage List

https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm

GALILEO Scholar
An Initiative of the University System of Georgia
Georgia's Virtual Libr

Social Sciences Full Text (formerly H.W. Wilson)

Wilson Social Sciences Full Text https://www.galileo.usg.edu/scholar/databases/zwop/?Welcome

OAJSE Open Access Journals Search Engine
An Open Access E-Journal Search Portal

http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html

Crossref

https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research

OCLC WorldCat

Current Index to Journals in Education (CIJE)

https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638

SOBIAD

https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E#

Scilit

https://www.scilit.net/journals/2399980

Scientific Journal Impact Factor
TOGETHER WE REACH THE GOAL

http://sjifactor.com/masterlist.php?area=all&country=in&ord=sjif&page=59

Editörden

2019 yılının Aralık sayısıyla sizinleyiz.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılabilir olduğu, özellikle tarih konularının öğretiminde kullanılabilir olduğu, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu tespitinde bulunan ***Kozaner****'e ait "Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bir Dünya Savaşı Atölyesi" isimli makale vardır. İkinci olarak, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin yetkinlik beklentisi ve geleceğe ilişkin tutumlarının arttığı, gelecek beklentisinin ise değişmediği tespitinde bulunan* ***Dinç ve Çınar****'ın "Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları ve Yetkinlik İnançları Üzerine Etkisi" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak,* ***Altun, Kayıkçı ve Irmak****'a ait "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Mezuniyet Notlarının Regresyon Analizi ve Yapay Sinir Ağları Yöntemleriyle Tahmini" adlı çalışma vardır. Araştırma bulguları ışığında geliştirilen modellerin etkili olduğu ve eğitimde toplam kalite yönetimi bağlamında sıfır hata hedefinde proaktif pozisyon alarak öğrenci başarısını artırma gibi çalışmalarıda kullanılabileceği söylenebilir. Dördüncü olarak, ilkokul öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin çalıştığı okuldaki müdürle olan çalışma süresi, zümrede yer alan öğretmen sayısı ve okulun başarı düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespitinde bulunan* ***Yıldırım, Aksu, Yurttaş ve Akkaş'****a ait "Öğretmenlerin Algılarına Göre Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranışları (İzmir-Bayraklı Örneği)" isimli makale vardır. Beşinci olarak, öğretmenlerin destekleme kurslarını faydalı buldukları, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almadaki başlıca sebeplerinin ek gelir elde etmek ve hizmet puanlarını artırmak olduğu tespitinde bulunan* ***Topçu ve Ersoy****'un "MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi" adlı çalışmaları vardır. Son olarak,* ***Konan ve Gedik****'in "Özgeci Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması " isimli çalışması vardır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için uyarlanan Türkçe formunun okul müdürlerinin özgeci liderlik özelliklerini öğretmenlerin algılarına göre ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.*

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, editör, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyor, baharın bizlere güzellikler getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara…

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the December number of 2019 year, we are together with you.

The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "Student Opinions Regarding the Use of Creative Drama as a Method in the Lesson Social Studies: A World War Workshop" by ***Kozaner****. The results of the study show that creative drama method can be used in the social studies class; especially it can be used for teaching of history subjects, positively affects relations with friends and contributes to socialization. Second, there is a study under the title of "The Effect of Cognitive Behavioural Group Counselling on Future Anxiety and Competence Belief of University Students" by* ***Dinç and Çınar****. The results demonstrated that psychological group counselling based on cognitive behavioural approach was effective in positive attitude towards future and increasing competence belief. On the other hand, positive future expectation scale scores did not change significantly. Third, there is a study under the title of "Estimation of Graduation Grades of Primary Education Students by Using Regression Analysis and Artificial Neural Networks" by* ***Altun, Kayıkçı and Irmak****. It can be said that the models developed with in the scope of the research can be used in studies such as zero error in the context of total quality management, taking proactive positions, increasing student achievement and guiding. Fourth, there is a study under the title of "Levels of Social Loafing Behaviors of Cooworkers according to the Perceptions of Teachers (İzmir-Bayraklı Sample)" by* ***Yıldırım, Aksu, Yurttaş and Akkaş****. They determined that the level of perceived social loafing behaviors of the primary school teachers was significantly different in terms of seniority with the school principal in the school in charge, size of the working group and academic success of the school. Fifth, there is a study under the title of "Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System" by* ***Topçu and Ersoy****. The findings of the research show that the primary aim of the teachers is to earn additional income and increase their service scores. Finally, there is a study under the title of "Adaptation of the Altruistic Leadership Scale to Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study" by* ***Konan and Gedik****. It can be said that the Turkish form of altruistic leadership scale for the educational organization is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the altruistic leadership qualities of school principals according to the teachers' perceptions*

I thank to the journal employees, editors, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. Moreover, I hope that spring brings goodies to us

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/*Editorial*
Prof. Dr. Erdal Toprakcı */vi-vii*

Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bir Dünya Savaşı Atölyesi
Student Opinions Regarding the Use of Creative Drama as a Method in the Lesson Social Studies: A World War Workshop
Çiğdem Kozaner Yenigül (1-14)

Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları ve Yetkinlik İnançları Üzerine Etkisi
Effect of Cognitive Behavioural Group Counselling on Future Anxiety and Competence Belief of University Students
Serra Dinç - Seval Erden Çınar (15-28)

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Mezuniyet Notlarının Regresyon Analizi ve Yapay Sinir Ağları Yöntemleriyle Tahmini
Estimation of Graduation Grades of Primary Education Students by Using Regression Analysis and Artificial Neural Networks
Murat Altun-Kemal Kayıkçı-Sezgin Irmak (29-43)

Öğretmenlerin Algılarına Göre Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranışları (İzmir-Bayraklı Örneği)
Levels of Social Loafing Behaviors of Cooworkers according to the Perceptions of Teachers (İzmir-Bayraklı Sample)
Suzan Yıldırım-Ali Aksu-Aslı Yurttaş-Ferdane Denkçi Akkaş (44-60)

MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi
Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System
İhsan Topçu-Mustafa Ersoy (61-75)

Özgeci Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Adaptation of the Altruistic Leadership Scale to Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study
Necdet Konan-Aytaç Gedik (76-92)

Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bir Dünya Savaşı Atölyesi *

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem KOZANER YENİGÜL
Lefke Avrupa Üniversitesi -KKTC
ckozaner@eul.edu.tr

Özet:

Bu çalışmada, 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde MEB'e bağlı özel bir kurumda 7. Sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada araçtırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formlarından ve öğrencilerin atölyede hazırladıkları yazılı materyallerden elde edilen verilere, içerik analizi türlerinden frekans analizi kullanılarak ulaşılmıştır. Veriler 2015-2016 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılabilir olduğu, özellikle tarih konularının öğretiminde kullanılabilir olduğu, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkilediği, sosyalleşmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra drama kavramına tanımlama getiremedikleri gözlemlenmiştir

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, öğretim yöntemi, yaratıcı drama, öğrenci görüşleri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.1-14

DOI: 10.19160/ijer.600816

Gönderim : 19.08.2019
Kabul : 08.10.2019

Önerilen Atıf

Yenigül Kozaner, Ç. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri: Bir Dünya Savaşı Atölyesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 3 2019, ss. 1-14, DOI: 10.19160/ijer.600816

* Bu çalışmanın bir bölümü 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında düzenlenen IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmulştur.

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, kazandırılması öngörülen beceriler ve değerler değerlendirildiğinde topluma yararlı, etkin vatandaşlar yetiştirme konusunda işlevsel öneme sahip bir derstir.

Sosyal bilgiler programı, her öğrencinin kendine özgü olduğunu kabul eder. Bireysel farklılıklarının olduğunu kabul eder. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesine önem verir, öğrencileri yaratıcı düşünmeye, sorgulamaya ve iş birliği yapmaya özendirir Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmayı sağlar. Öğrenme sürecinde öğrencilerin deneyimlerini kullanmasına ve çevresiyle etkileşim kurmasını sağlar (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır. (Öztürk, 2009).

Sosyal bilgiler programı, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim ve empati becerisi, araştırma becerisi problem çözme becerisi, karar verme becerisi, sosyal katılım becerisi gibi becerileri kazandırmayı amaçlar (MEB,2005).

Sosyal bilgiler programında yer alan bu becerilerin kazandırılmasında öğrencileri sürece aktif katılımını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması dersin önemli bir boyutudur.

Ortaokul kademesinde on iki- on dört yaşları arasında çocuklarda soyut düşünme becerisi başlar. Piaget, bu yaş dilimini "soyut işlemsel dönem (11 yaş ve üstü) olarak tanımlamıştır. Bu durum önemli davranış değişikliklerine neden olur. Var olmayan düşünebilme, irdeleme ve değerlendirme bu yaşlarda gerçekleşebilir. Bu yaş grubunun bilişsel gelişim özellikleri değerlendirildiğinde, hipotezler oluşturup bunları test edebilen, gerçek yaşantısı dışında kavramlar oluşturup kritik üst düzey becerileri öğrendikleri bilinmektedir. Öğretmenler temel eğitimin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesi için, bu dönemin gelişim özelliklerine dikkat etmelidir (Oktay ve Unutkan, 2007). Sosyal bilgiler dersi sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler planlanırken öğretim ilkelerinden "öğrenciye görelik ilkesi" göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencilerin ilgileri, heyecanları, öğrenme merakları, öğretimin her aşamasında önemlidir. Bireylerin yaratıcı olarak yetiştirilmesi için tüm faaliyetlerin öğrencilere göre uyarlanması, öğrencinin özel yeteneklerinin ortaya çıkarılması, derslerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gibi konuları kapsamaktadır (Küçükahmet, 2014). Öğrenciyi merkeze alan sosyal bilgiler programında kullanılan yöntem ve teknikler; anlatım yöntemi, soru-yanıt yöntemi, tartışma yöntemi, problem çözme yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, sergi tekniği, atölye çalışması (workshop) tekniği, gözlem gezisi yöntemi, beyin fırtınası tekniği sözlü tarih tekniği, yaratıcı dramı yöntemi (Yaşar ve Gültekin, 2006; Akhan ve Demirezen, 2015). Sosyal bilgilerde kullanılan yöntemlerden "yaratıcı drama" günümüzde bireyi merkeze alan eğitim yaklaşımı için önemli bir seçenektir (Akhan ve Demirezen, 2015). Yaratıcı drama, drama uygulamalarını içeren bir terimdir. Farklı yaklaşımlardaki disiplinler ve uygulamalar yaratıcılık konusunda farklı sonuçlara yol açacaktır (Tam, 2016).

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, bir düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) tekniklerinden yararlanarak canlandırılmasıdır. Canlandırma süreçleri deneyimli bir lider eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2014). Drama doğası gereği, toplumsal bağlamda öğrencileri düşünmeye, konuşmaya, karar vermeye, görüşlerini paylaşmaya yöneltir. Öğrenme çevre ve içerik arasındaki etkileşimi içerir ve bu etkileşim yaşanan olayların birey tarafından anlamlandırılmasını sağlar. Drama bu etkileşimin başlamasında etkin rol oynar (Smith ve Herring,

1993). Bu yöntemde öğrencilerde empati becerisi gelişir, başkalarının hissettiklerini ve düşündüklerini anlama imkânı bulurlar. Problem çözme ve karar verme becerileri gelişir ve bireysel yeteneklerini geliştirmede de yararı vardır (Küçükahmet, 2014). Drama yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Yaparak- yaşayarak öğrenme, öğrenilen bilginin kalıcılığını arttırırken aynı zamanda dersin amaçlarına ulaşması noktasında önem kazamaktadır. Bu nedenle çocukların dokunmaları, görmeleri ve duymaları gerekmektedir. (Çelik Bayramoğlu ve Başbuğ, 2018). Yaratıcı drama yaklaşımı, öğrencileri "bilmenin" içsel güçlü yönlerini somut eylemde keşfetmeye yönlendirir (Zaghloul, 2018)

Yaratıcı dramayı geleneksel eğitim yöntemlerinden ayıran yanı, her yaştan insana özgürlük tanıyarak duygu yaratmasıdır. Katılımda içtenlik sağlandığında, çocukların önceden ortaya çıkmamış yetenekleri ortaya çıkabilir. Diğer taraftan duygularının denetim altına alınması sağlanarak, öfke, korku, kıskançlık gibi duygularını doğru ortamlarda boşaltma olanağı bulurlar (Öztürk, 2001). Eğitimde yaratıcı dramanın konusunu; olay, olgu, soyut- somut bir durum, gazete haberi, karikatür, edebiyat türleri, bir metin veya fotoğraf, bir ders konusu da dramada ele alınacak konuyu oluşturabilir. Eğitimde yaratıcı drama bir grup etkinliğidir, Bir grup olmadan yapılamaz. Grup yaratıcı dramanın bir ögesidir ve gönüllülük esas olduğu gibi sınıfta derste yöntem olarak kullanılabilir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011).

Yaratıcı drama yönteminin, bireylerin gelişiminde tümel bir yaklaşımı olduğu söylenebilir. Yaratıcılık, iletişim, sorumluluk alma, somutlaştırabilme ve zorlukları kolaylaştırma adına bireyin bütüncül gelişimine olumlu etki sağlayabilir (Oruç ve Çağır, 2018).

Bu çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bir yöntem olarak yaratıcı drama uygulamalarının kullanımına yönelik görüşlerini belirleyerek, grup içinde iletişime ve arkadaşlık ilişkilerine etkisinin olup olmadığı ve I. Dünya savaşı konusunda yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla katılımcılarda oluşan duyguların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu:

Çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı özel bir ortaokulda 7. Sınıfta öğrenim gören 12-13 yaş aralığında 11'i kız 10'u erkek 21 öğrenci oluşturmuştur. Atölyeye katılımda gönüllük esas alınmış, 6 öğrenci atölyeye dahil edilmemiştir. Katılımcılar daha önce yaratıcı drama eğitimi almamıştır.

Atölye Süreci:

Öğrenciler için atölye öncesi bazı katılımcıların yaratıcı drama geçmişi olmadığı için ve yaratıcı drama farkındalığını arttırmak amacıyla "Türk tarihinde yolculuk" ünitesi konularını içeren bir atölye hazırlanmıştır. Katılıcılara atölyenin içeriği ve atölyede kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi verilmiştir.

Çalışmada, "20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir" kazanımına yönelik geliştirilen yaratıcı drama atölyesinin planın yapılması ve değerlendirilmesi basamakları izlenmiştir.

Atölye çalışmalarının içeriği, ünitede kazandırılması amaçlanan, karar verme, zaman ve kronolojiyi algılama, mekanı algılama becerilerine yönelik oluşturulmuştur. "Bir dünya savaşı atölyesi" planı hazırlık aşamasında bir yaratıcı drama liderinden uzmanın görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını içeren 3 saatlik bir oturum hazırlanmıştır.

Atölyenin hazırlık/ısınma aşamasında üç etkinlik yapıldı. I. Dünya savaşı konusunda öğretim programında yer alan kavramlar kullanılarak (Sömürgecilik, hammade yarışı, pazar rekabeti, silahlama yarışı, milliyetçilik akımı, Alsas-Loren sorunu, Rusya'nın sıcak denizlere inme politikası, Avusturya-Macaristan'ın Balkanları ele geçirme düşüncesi) kulaktan kulağa oyunu ve hafıza oyunu oynatıldı. Aynı zamanda savaş dönemine ait fotoğraflar ve bilgi kağıtlarından yararlanılarak hazırlık/ısınma aşaması tamamlandı.

Canlandırma aşamasından önce ara değerlendirme yapıldı. Öğrencilere ısınma oyunlarında kullanılan kavramları hatırlayıp hatırlamadıkları, bu kavramların savaş sürcine etkisinin neler olabileği tartışıldı. Canlandırma aşamasının birinci etkinliğinde, toplantı ve liderin role girmesi teknikleri kullanışmıştır. (Lider role girer. Öğrencileri toplantıya davet eder. Aralarında asker, politikacı, köy halkı, öğretmen ve kendileri de belirleyeceği birçok meslek grubundan insan vardır. Osmanlı devletinin savaşa girmeden önceki durumu, ittifak bloğunda neden yer aldığı, savaştığı cepheler, savaşta tarafsız kalsaydı olabilecek durumlar, savaşın sonuçları, her boyutuyla liderin de rolde kalması ve yönlendirilmesiyle tartışılır). Canlandırma aşamasının ikinci etkinliğinde mekandaki ayaklı panoya iki tane zarf yapıştırıldı. Birinci zarfa itilaf devletleri, ikinci zarfa ittifak devletleri yazıldı. Önceden hazırlanmış olan devletlerin isiminlerinin yazılı olduğu kağıtlar masaya bırakıldı. Öğrenciler bu kağıtları alarak ikili olarak arka arkaya dizildiler, devletlerin yazılı olduğu bu kağıtları hangi bloğa aitse o zarfın içine yerleştirdiler. Oyun bitince zarflar açıldı ve değerlendirme yapıldı. Canlandırma aşamasının üçüncü etkinliğinde. Katılımcılardan ikişerli ve üçerli grup olmaları istendi. Gruplara durum kartları dağıtıldı. Gruplardan eş zamanlı doğaçlama yapmaları istendi. Doğaçlamaları bittiğinde kartlarını değiştirdiler ve her grup durum kartlarındaki farklı olaylar hakkında fikir yürüterek doğaçlama fırsatı buldu. Canlandırma aşamasında yapılan etkinlikler ara değerlendirmede tartışıldı. Öğrencilere "I. Dünya savaşının nedenleri sonuçları" ve "cepheler" konusu tekrar edildi.

Atölyenin değerlendirme aşamasında istasyon tekniği kullanıldı. Öğrenciler, önceden hazırlanmış olan 1. Dünya Savaşı'na yönelik soruları gruplar halinde cevaplandırdılar. Son olarak öğrenciler, atölyedeki uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerini liderle paylaşmışlardır

Veri Toplama Aracı:

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında son halini alan yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların yaratıcı drama kavramına yükledikleri anlam ve sosyal bilgilerde dersi konularında yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik görüşleri, grup içinde iletişime ve arkadaşlık ilişkilerine etkisinin olup olmadığı, atölyedeki etkinliklerde hissettikleri duyguların neler olduğunu belirlemek amacıyla altı soru sorulmuştur. Araştırmanın bir diğer veri kaynağını atölye sürecinde öğrencilerden değerlendirme aşamasında alınan dokümanlar oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi:

Çalışmada, nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda, ilgili alan yazın taraması yapılarak üç uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş altı soru belirlenmiştir. Yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi ve frekans analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli bir mesajın içerdiği enformasyonu temel almaktadır yöntemin ilk adımı "betimsel işlemedir" (Bilgin, 2014). Elde edilen veriler ifadelerin benzerliğine göre gruplanmış, ana tema ve temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulguların tanımlanmış ve yorumlaması yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi sonuçları tabloları

oluşturulurken, ana tema ve tema grupları esas alınmıştır İçerikte belirlenen temaların hangi sıklıkla tekrar ettiği ve yüzde, değerleri de tablolarda verilmiştir. Katılımcının görüşleri değerlendirildiğinde, bazı katılımcılardan birden fazla tema elde edilmiştir. Bu bağlamda, temaların frekansları ve yüzde değerleri katılımcı sayısı üzerinden değil, temalar dikkate alınarak hesaplanmıştır. Temaları desteklemek amacıyla öğrencilerin özgün cümlelerine de yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için atölye ve kazanımlara ilişkin veriler kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilmiştir. İçerik analizinde geçerlik amaçlar ve araçlar arasındaki uygunlukla ilgilidir (Bilgin, 2014). İç geçerlik başka bir anlamda doğruluk değerinin tartışılmasıdır. Çalışmanın bulgularının anlam taşıyıp taşımadığı, okuyucu açısından bir gerçekliğe sahip olup olmadığı iç geçerlik konusunu oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Dış geçerliği sağlamak için, araştırma süreci yani veri toplama, uygulama ve analiz aşaması ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, bulguların başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Güvenirlik çalışması için; ana temaların, temaların ve öğrenci ifadelerinin yer aldığı kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, bir kez daha alanında uzman iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Güvenirlik çalışması için Güvenirlik= Görüş Birliği /(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) (Miles ve Huberman, 1994) formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda güvenirlik %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bulgular bölümünde öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Erkek öğrenciler (E1), kız öğrenciler (K2) vd. olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda, yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, 6 ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 1*:*

Yaratıcı drama kavramı ile ilgili genel düşünceler

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Drama Üzerine	Bilgi Sahibi Değil	9	45
	Doğaçlama	5	25
	Canlandırma	4	20
	Tiyatro	2	10
	Oyun	1	5

Drama kavramına yönelik, görüşmeye katılan öğrencilerin % 45'i kavram hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden (E4) drama üzerine: "Yeterince bilgi sahibi değilim ama daha çok bilgiye sahip olmak isterim" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin %25'i dramayı doğaçlama olarak tanımlamıştır. (K9) drama üzerine: "Drama yaşanabilir bir olayı doğaçlama yaparak anlatmak". Katılımcıların %20'si canlandırma olarak tanımlamış (K11) "yaratıcı drama yaşanabilir bir olayın yaratıcı ve güzel biçimde canlandırmaktır." şeklinde tanımlamıştır. Katılımcıların %10'u dramayı "tiyatro" olarak tanımlamıştır. (E15) "Çok fazla bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Ama tiyatro içine duygu karılması gerek bir şey. Ben de yapabildiğimi düşünüyorum" olarak açıklama getirmiştir. Katılımcıların % 5'i "oyun" olarak tanımlamıştır. (E19) "Evet çok zevkliydi ve oyun gibiydi." Katılımcıların yaratıcı drama geçmişlerinin olmaması, drama kavramına ilişkin açıklama getirememeleri açısından etkilidir.

Tablo 2:

Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliği

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Kullanılabilirlik	Etkili Öğrenme	7	35
	Eğlenerek Öğrenme	6	30
	Akılda Kalıcı	5	25
	Kullanılabilir Değil	3	15

Öğrencilere, Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız. Sorusuna verdikleri cevaplardan yararlanarak: Yaratıcı dramanın kullanılabilirliği konusunda öğrencilerin % 35'i etkili öğrenme olarak görüş belirtmiştir. Katılımcı (K17) "evet, çünkü sosyal bilgiler dersi sıkıcı bir ders ve her öğrencinin öğrenme şekli vardır. Okuyarak yazarak öğrenmeyen bir çocuğun öğrenmesinde drama etkilidir. Bende olduğu gibi." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin dramanın kullanılabilirliği konusunda % 30'u eğlenerek öğrenme % 25'i akılda kalıcı (K5) "evet çok, çünkü canlandırıldığında ve o anda gülünç bir şeyler olduğu için insanın aklında daha fazla şey kalıyor" şeklinde yorumlamıştır. Öğrencilerin %15'i kullanılabilir değil şekline görüş belirtmiştir. (E2) "bence evde tekrar etmek daha iyi bir öğrenme yolu, dramayla öğrenebileceğimi sanmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında, yaratıcı dramanın büyük oranda öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 1:

Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersinde öğrenciler arası iletişime katkısı

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
İletişim	İletişimi Güçlendirir	5	25
	Katkısı Yok	5	25
	Sosyalleşme	5	25
	Kendini iyi İfade Etme	3	15
	Fikir Alışverişi	2	10

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın kullanımının arkadaşlarınızla olan iletişiminize katkısı var mı? sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak kullanılabilirliği konusunda öğrencilerin %25'i "iletişimi güçlendirir" olarak görüş belirtmiştir. (E3) "bence arkadaşlık ilişkilerimizi ve iletişimimizi güçlendirir. Tartışıyoruz ve birbirimizle hem zıt hem de aynı fikirde olduğumuz anlar oldu birbirimize saygı gösterdik". Öğrencilerin %25'i "katkısı yok" (K7) "hayır yok ben düşünmüyorum", öğrencilerin %25'i "sosyalleşme", (K9) "arkadaşlarımızla ortaklaşa çalışıp, sosyalleşiyoruz, bu da arkadaş edinmemize yardımcı oluyor" öğrencilerin %15'i "kendini iyi ifade etme" (E16) "normal derslerde çok fazla konuşmuyorum. Ama arkadaşlarım ve ben drama yaparken içimden geçenleri çekinmeden söyledim". Öğrencilerin %10'u "fikir alışverişi" (K1) "Vardır, mesela yapacağımız dramanın tartışmasını yaparken arkadaşlarımızın da fikrini almak ilişkilere etkili olur". Şeklinde görüş belirtmişlerdir. Dramanın her sürecinde iletişimin öğeleri sıklıkla kullanılır. Farklı bakış açısına sahip bireylerin yaratıcı drama uygulamasıyla grup etkileşiminde bulunmaları, katılımcılarda iletişimi güçlendirdiği, sosyalleşmeye katkıda bulunduğu ve katılımcılara kendini daha iyi ifade etme konusunda da katkı sağladığı görülmüştür.

Tablo 2:
Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersi konularına yönelik kullanılabilirliği

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Konulara Yönelik Kullanılabilirlik	Tarih Konuları	14	70
	İletişim Konuları	2	10
	Ezbere Dayalı Konular	2	10
	Tüm Konular	2	10
	Coğrafya	2	10

Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi konularına yönelik kullanılabilirliği üzerine, katılımcıların %70'i "tarih konuları" görüşünü belirtmiştir. (K12) "tarih konuları çünkü konuşarak ya da öğretmeni dinleyerek bir yere kadar öğreniyoruz fakat o olayı canlandırdığımız zaman daha akılda kalıcı oluyor". Katılımcıların %10'u "iletişim konuları" (E6) "ilk ünite olabilir" (iletişim ve insan ilişkileri ünitesi), katılımcıların %10'u "ezbere dayalı konular" (K17) "Ezber gerektiren konularda olabilir çünkü drama yaptığımız için daha çok aklımızda kaldı" katılımcıların %10'u "tüm konular" (E19) "bence sosyalde tüm konularda" katılımcıların %10'u "coğrafya konuları" (K5) "6. Sınıfta öğrendiğimiz dünya hakkındaki her şeyde drama yapabiliriz" şeklindeki açıklamalarıyla sosyal bilgiler dersi konularına yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar, sosyal bilgiler dersi konularına yönelik yaratıcı dramanın yönteminin en fazla tarih konularında uygulanmasına yönelik görüş belirtilmiştir. Özellikle tarih konularının öğretiminde uygulana yöntem ve tekniklerin seçimi son derece önemlidir. Öğrencilere kendi zaman dilimlerinden önce yaşanmış olayları aktarırken, kullanılacak materyal, yöntem ve teknik seçimiyle tarihi bizzat yaşatmak, derse ve konuya yönelik algının da değişmesinde etkili olabilir.

Tablo 3:
Yaratıcı dramanın konunun öğrenimine yönelik kullanılabilirliği

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
I. Dünya Savaşı	Olumlu Etki	8	45
	Akılda Kalıcı	8	40
	Eğlenerek Öğrenme	5	25
	Yaratıcılık	2	10
	Coğrafya	2	10

Yaratıcı drama yönteminin I. Dünya Savaşı konusunun öğrenimine yönelik kullanılabilirliği konusunda katılımcıların %45'i "olumlu etki "görüşünü belirtmiştir. (E8) "I. Dünya Savaşı'nı drama yaparak öğrenmemiz, olumlu etki yarattı. Yaptığımız etkinliklerde bir kısmını bildiğim konular pekişti ve akılda kalıcı oldu" Katılımcıların %40'ı "akılda kalıcı", (K20) "Normalde bu konuyu bilmiyordum ve bilsem de sevmezdim. Ama drama yaparak aklımda kalır sınavda kolayca yapabilirim." Katılımcıların %25'i "eğlenerek öğrenme" (E3) "Bu konuyu işleyemeyecektik. İşlediğimiz hem çok iyi oldu hem de konuyu anlayabileceğimizi düşünmezdim ama oyunlarla eğlenerek öğrendik" Katılımcıların %10'u "yaratıcılık" olarak görüş belirtmiştir. (E21) "Okuma ya da dinlemeye dayalı dersin daha yaratıcı ve hızlı hale gelmesi" şeklindeki açıklamalarıyla Bir Dünya Savaşı atölyesinde öğrencilerin kazanıma hem görüşme formlarından elde edilen açıklamalarla hem de atölyenin değerlendirme aşamasında yöneltilen sorulara anlamlı cevaplar vermeleriyle ulaştıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları açıklamalarda genelde sosyal bilgiler dersinin okumaya ve dinlemeye dayalı bir ders olduğu algısı gözlemlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde yaratıcı drama tekniklerinden faydalanmaları öğrenciler tarafından konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Tablo 4:
Yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerde oluşan duygular

Ana Tema	Alt Temalar	f	%
Duygu	Mutluluk	8	40
	Güven	5	25
	Korku	3	15
	Endişe	3	15
	Merak	3	15
	Utanma	2	10
	Cesaret	2	10

Yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerde oluşan duygulara yönelik katılımcıların %40'ı duygu durumunu "mutluluk" olarak açıklamıştır. (K11) "Drama yaparken hem mutlu oldum hem de eğlenceli bir şekilde konuyu öğreneceğim için merak duygusunu yaşadım". Katılımcıların %25'i "güven" duygusunu yaşadığını belirtmiştir. (K10) "Açıkcası güven hissettim hem kendime gücendim hem de gruptaki arkadaşlarıma. Aynı zamanda hata yapacağımı düşünerek heyecan ve korkuyu yaşadım. Katılımcıların %15'i "korku",%15'i "merak" duygusunu yaşadığını belirtmiştir. (E4) "I. Dünya Savaşı'nı derste işleyememiştik eğlenceli bir yerde konuyu öğrendiğim için merak duygusunu yaşadım" şeklinde açıklama getirmiştir. Katılımcıların %10'u "utanma" duygusunu yaşadığını belirtmiştir. (K6) "heyecan ve utanç çünkü sahneye çıktık". Katılımcıların %10'u "cesaret" duygusunu yaşadığını belirtmiştir. (E16) "Meraklandım ve kendim yapmaya çalıştım kendi kendimi ve grubumdakileri cesaretlendirdim. Böyle öğrenmek derstekinden daha iyi" cümleleriyle yaşadıkları duyguları açıklamışlardır. Drama öğrencilerin etkin katılımını gerektirir ve bu uygulamalarda yaşadıkları deneyimler farklı duygulara sebep olabilir. v Öğrencilerin ders sürecinde, yaratıcı drama etkinliklerine katılımı, konuya yönelik motivasyonlarını ve yaşadıkları duyguların, öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini de arttırdığı söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde, öğretmen ve öğrencilerin izleyeceği yöntem ve tekniklerin önemi yadsınamaz. Kullanılan yöntem ve teknikler öğretmenlerin ya da öğrencilerin aktif olma durumlarına göre ikiye ayrılır. Öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerden biri yaratıcı drama yöntemidir. Yaratıcı drama yöntemi ile olaylar ve durumlar arasındaki bağlantılar daha kolay öğrenilebilir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Kara ve Çam, 2007).

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin katıldıkları atölye sonucunda yaratıcı drama yöntemine ilişkin sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliği ve konuya yönelik kullanılabilirliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Geçmiş eğitim öğretim süreçlerinde, yaratıcı drama geçmişi olmayan katılımcılar, yaratıcı drama kavramına net bir açıklama getirememişlerdir. Bu kavramı, doğaçlama canlandırma, oyun ve tiyatro olarak tanımlayan katılımcılar da mevcuttur. Bu yöntemin sosyal bilgiler dersinde birçok konuda kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, yaratıcı drama yöntemiyle derse daha istekli olduklarını, etkili öğrenmenin gerçekleştiğini ve eğlenerek öğrendiklerine dair görüş belirtmişlerdir. Yaratıcı drama yönteminin kullanılabilir olmadığına dair açıklama yapan katılımcılar da mevcuttur.

İncebacak, Tungaç ve Yaman (2017), yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaratıcı dramayla öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Katılımcılar, yaratıcı dramayı genelde oyun gibi düşünürken, uygulama sonucunda bir yöntem olduğunun farkına vardıkları ve konunun öğrenilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yaratıcı dramanın derste aktif öğrenme yöntemi olarak kullanılmasının etkili öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Kara ve Çam (2007), yaratıcı drama yönteminin grupla bir işi yapma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, kendini

kontrol etme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Aykaç (2008), yaratıcı dramanın, öğrencilerin sınıfta arkadaşları ile yan yana oturmalarına ve grup olarak canlandırma yapmalarına imkân sağlaması açısından daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalar yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal beceriler kazanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğuna ve öğrencilerin birçok açıdan olumlu öğrenme süreci geçirdikleri sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Nayci ve Adıgüzel, 2017).

Akoğuz (2002), iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisini araştırmış, katılımcılara dinleme becerileri kazandırdığı, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde yüksek düzeyde ilerleme olduğu, iletişim engellerini azalttığı ve olumlu iletişim becerileri kazandırdığı sonucuna varmıştır. Birçok araştırma sonucu, yaratıcı drama yönteminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiği yönündedir. Yaratıcı drama süreçlerine katılan çocuklar, izleyici konumunda olmayıp işlenen konuyu yaşayarak ve süreçle ilgili görüşlerini aktararak aktif bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı davranışların kazanımını sağlayacağı kabul edilmektedir (Kartal, 2009).

Uygungül (2016), yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, öğrenmelerinde etkili olduğu, olumlu duygular oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2009), yaptığı çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleriyle, empatik öğrenme sürecinde, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri açısından olumlu yönde bulgular elde etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yönteminin kullanılması, ders konularının somut bir hale gelebilmesi ve ünite kazanımlarına ulaşılmasında, öğrencilerin derse aktif katılımın sağlanmasında, öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde, öğretmen ve öğrencilerin izleyeceği yöntem ve tekniklerin önemi yadsınamaz. Kullanılan yöntem ve teknikler öğretmenlerin ya da öğrencilerin aktif olma durumlarına göre ikiye ayrılır. Öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerden biri yaratıcı drama yöntemidir. Yaratıcı drama yöntemi ile olaylar ve durumlar arasındaki bağlantılar daha kolay öğrenilebilir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Kara ve Çam, 2007).

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin katıldıkları atölye sonucunda yaratıcı drama yöntemine ilişkin sosyal bilgiler dersinde kullanılabilirliği ve konuya yönelik kullanılabilirliği konusunda olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Geçmiş eğitim öğretim süreçlerinde, yaratıcı drama geçmişi olmayan katılımcılar, yaratıcı drama kavramına net bir açıklama getirememişlerdir. Bu kavramı, doğaçlama canlandırma, oyun ve tiyatro olarak tanımlayan katılımcılar da mevcuttur. Bu yöntemin sosyal bilgiler dersinde birçok konuda kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, yaratıcı drama yöntemiyle derse daha istekli olduklarını, etkili öğrenmenin gerçekleştiğini ve eğlenerek öğrendiklerine dair görüş belirtmişlerdir. Yaratıcı drama yönteminin kullanılabilir olmadığına dair açıklama yapan katılımcılar da mevcuttur.

İncebacak, Tungaç ve Yaman (2017), yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaratıcı dramayla öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Katılımcılar, yaratıcı dramayı genelde oyun gibi düşünürken, uygulama sonucunda bir yöntem olduğunun farkına vardıkları ve konunun öğrenilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yaratıcı dramanın derste aktif öğrenme yöntemi olarak kullanılmasının etkili öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Kara ve Çam (2007), yaratıcı drama yönteminin grupla bir işi yapma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, kendini kontrol etme becerilerini kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Aykaç (2008), yaratıcı dramanın, öğrencilerin sınıfta arkadaşları ile yan yana oturmalarına ve grup olarak canlandırma yapmalarına imkân sağlaması açısından daha iyi iletişim kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bu

sonuç çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalar yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal beceriler kazanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğuna ve öğrencilerin birçok açıdan olumlu öğrenme süreci geçirdikleri sonucuna varan çalışmalar da mevcuttur (Nayci ve Adıgüzel, 2017).

Akoğuz (2002), iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisini araştırmış, katılımcılara dinleme becerileri kazandırdığı, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde yüksek düzeyde ilerleme olduğu, iletişim engellerini azalttığı ve olumlu iletişim becerileri kazandırdığı sonucuna varmıştır. Birçok araştırma sonucu, yaratıcı drama yönteminin bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiği yönündedir.

Uygungül (2016), yaratıcı drama yönteminin kullanılmasıyla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, öğrenmelerinde etkili olduğu, olumlu duygular oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Kartal (2009), yaptığı çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama etkinlikleriyle, empatik öğrenme sürecinde, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimleri açısından olumlu yönde bulgular elde etmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yönteminin kullanılması, ders konularının somut bir hale gelebilmesi ve ünite kazanımlarına ulaşılmasında, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasında, öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde kullanılabilir olduğu ve öğrencilerın dersin her sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir. Atölyenin konusu olan I. Dünya Savaşı'nı neden ve sonuçlarıyla, savaşın taraflarının yarattığı etkiler de uygulamanın her aşamasında dikkat çekecek boyutta ele alınmıştır. Atölyede, öğrencilere olayları canlandırma fırsatı verilmesi, I. Dünya Savaşı konusunu aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin ders kitaplarından ya da düz anlatımla öğrendikleri bilgileri, atölyedeki etkinlerle, değerlendirme fırsatı bulmuşlardır.

Yaratıcı drama atölyesinin değerlendirme aşamasında yapılan görüşmede, öğrenciler konuyu sınıf ortamından farklı bir mekânda öğrenmiş olmalarının da olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde geçmişte yaşanmış olayları bir plan doğrultusunda soyut kavramlar olmaktan çıkararak, canlandırma, rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle öğrenciyi yaşanan durumlara dahil etmek derse olan tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere tarih konularının temellerini aktarırken, onları olayların içine dahil etmeleri, aktif olacakları ortamlar yaratmaları önemlidir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* . Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akhan, N. ve Demirezen, S. (2015). *Araştırma inceleme yoluyla öğrenme/öğretme stratejileri*. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı damanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 297-314.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Yayın.

Çelik Bayramoğlu, A. ve Başbuğ, S. (2018). T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi,*13(1), 5-68.

Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.

Güneysu, S. ve Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zeka gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 4(7), 35-50.

İncebacak, B., Tungaç, A. ve Yaman, S. (2017). Yaratıcı drama ile öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*6(1), 214-248.

Kara,Y. ve Çam. F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 145-155.

Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis an expanded sourcebook. London: Sage Publication.

Nayci, Ö. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama'nın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 349-365.

Oktay, A. ve Unutkan Polat, Ö. (2007). *İlköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Oruç, Ş. Ve Çağır, S. (2018). 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini kullanınımın incelenmesi. *International Journal of Social Science Research,* 7 (1), 154-174.

Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi,* 18(18), 251-259.

Öztürk, C. (2009*). Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Smith, L. & Herringy, D. (1993). Using drama in the classroom. *Reading Horizons,* 33(5), 418-426.

Tam, P.C. (2016). Children's creative understanding of drama education: Abakhtinian perspective. *Thinking Skills and Creativity,* 20, 29-39.

Uygungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yöntemini öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Üstündağ, T. (2001). *Yaratıcı drama öğretmeninin günlüğü.* İstanbul: Pegem Yayıncılık.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılağa yolculuk.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yaşar, Ş.,ve Gültekin M. (2006). *Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri*. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (111-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zaghloul, H. S. (2018). Using creative educational drama to enhance self-development skills for the students at university level. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*,9 (4), 71-77.

*Student Opinions Regarding the Use of Creative Drama as a Method in the Lesson Social Studies: A World War Workshop**

Assist. Prof. Çiğdem KOZANER YENİGÜL
European Universty of Lefke-TRNC
ckozaner@eul.edu.tr

Abstract

In this study, it was aimed to determine 7th Grade students' opinions regarding the use of Creative Drama as a method in social studies class. In this study, qualitative method was used. The study group consists of 27 students studying at 7th class in a private institution affiliated to the Ministry of Education in the province of Çankaya, Ankara. Through the aims of the study, the structured interview form developed by the researcher and the data obtained from the written materials prepared by the students at the workshop were obtained by using frequency analysis from types of content analysis. The data were collected during the spring semester of 2015-2016 academic year. As a result of the research, it was concluded that creative drama method can be used in the social studies class, especially it can be used for teaching of history subjects, positively affects relations with friends and contributes to socialization. Besides, it was observed that they have not been able to define the concept of drama.

.

Keywords: Social studies, teaching method, creative drama, student opinion

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 3, 2019, pp.1-14

DOI: 10.19160/ijer.600816

Received: 19.08.2019
Accepted: 08.10.2019

Suggested Citation:
Yenigül Kozaner, Ç. (2019). Student Opinions Regarding the Use of Creative Drama as a Method in the Lesson Social Studies: A World War Workshop, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 3, 2019, pp. 1-14, DOI: 10.19160/ijer.600816

* A part of this study was presented as an oral paper at the 4th International Symposium on History Education held between 1-3 September 2016.

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *In this study, it is aimed to determine the views on the use of creative drama as a method in the 7th grade students' social sciences lessons. Through this aim; what are the participant's views related to creative drama? What are the students' views on the availability of the creative drama for teaching social sciences? What are the views on the availability of the creative drama method for Social Studies lessons? What is the impact of creative drama method on their relationship with friends? What are the emotions of students after the use of creative drama in the 'First World War' topic? The answers were searched for these kinds of questions. Qualitative research method was used in this study. In the assessment of the workshop process, the data obtained from the students' activity papers and structured interview forms were gained using frequency analysis from the types of content analysis.*

Method: *In the study, the creative drama workshops that were developed for the achievement -the students can be able to relate the causes and consequences of the First World War to the political and economic structure of the Ottoman State and European countries at the beginning of the 20th century were prepared, implemented and evaluated. Since some participants did not have a creative drama experience, a preliminary workshop was held. In the process of preparing a world war workshop, the opinions of an expert, creative drama leader, have been taken into consideration. Accordingly, a 3-hour workshop including the stages of preparation / warm-up, animation and evaluation, the reasons for World War I, 1-hour workshop expressing the state of the Ottoman Empire and European countries, and 1-hour workshop for the evaluation of the results of World War I for 2 hours were designed. In the implementation phase, techniques such as double and triple group improvisations /animation, role playing, meeting technique, leader role entry, photo frame creation were used. At the last stage, the participants' information notes written during the assessment phase and the data obtained from the structured interview form were evaluated in themes by content analysis. The study group consisted of 21 students, 11 girls and 10 boys, aged 12-13 years, who were studying at the 7th class in a private secondary school in the province of Çankaya, Ankara. Participation in the workshop was based on voluntariness, 6 students were not included in the workshop. Participants have never been trained in creative drama. In the study, in the structured interview form prepared regarding the objectives of the research for the purpose of collecting the qualitative data, the validity was revised and six questionnaires were determined by three experts by searching the relevant field literature. The main themes and theme groups were taken as basis while the data obtained from the structured interview forms were formed as tables. In order to support the themes, the students' personal statements were also included. The data related to workshops and achievements were coded and these codes have been supported with the help of direct quotes to provide internal validity in the study. The unity of the findings was continuously checked by the investigator. In order to provide external validity, the research process, that is data collection, application and analysis phase, has been tried to be explained in detail. For reliability study; a checklist where main themes, themes, and student expressions were included was formed. The codes determined by the investigator were revised by two experts in the field. The reliability study were calculated using the formula, Reliability = Opinion Agreement / (opinion agreement + opinion divergence) (Miles and Huberman, 1994). As a result of the work done, reliability was found to be 91%. In the findings section, students' opinions were directly quoted. Abbreviations such as male students (E1), female students (K2), etc. were used.*

Findings: *When the findings from the responses of the students to the use of creative drama method in accordance with the research purpose are interpreted; defines the drama concept as improvisation, play, animation and theater. Most of them cannot explain the concept of drama. The participants' not having creative drama backgrounds is influential in terms of inability to explain the drama concept. In the social studies course, in terms of the contribution of the creative*

drama method to the learning process; they state that it does not foster effective learning; learning in a fun way, permanent learning and it is not available in the class. Considering the views of participants, it can be said that creative drama contributes substantially to their learning process in a positive way. Students participating in creative drama processes are active learners by experiencing the content and conveying views about the process. About the contribution of the use of creative drama, as a teaching method in social studies class, to the communication with friends; there is a variety of views such as creative drama has contributed to their socialization, benefited from expressing themselves well, exchanged ideas or did not contribute. Participants about the availability of creative drama method for social studies lessons; express that creative drama can be used for teaching history subjects, communication subjects, subjects based on memorization, geography subjects, and for all subjects. Participants states that creative drama had positive impact; fostered permanent learning, learning in a fun way, and increased creativity in respect of the usability of the creative drama as a method to learn the World War I topic. Participants say that they felt happiness, trust, fear, anxiety, curiosity, embarrassment, and courage through the use of the creative drama method. It can be said that their involvement in creative drama activities not only increased their motivation towards the subject and but also the feelings they are experiencing increased their interests and desires for learning. As a result of the findings of this research, it can be observed that the students reported positive opinions about the usability of the creative drama in the social sciences courses and the usability towards the subject as a result of the workshop they attended. It can be said that the use of creative drama as an active learning method contributes to efficient learning. It is also seen that the creative drama method has an important place in making the course subject concrete, gaining the units achievements and developing of positive attitudes towards the lesson. In accordance with the results of the research, it can be stated that creative drama can be used in the teaching of social studies course topics and it is a method that provide students to actively participate in each process. In future studies, a workshop can be devoted to the acquisition of a different social knowledge. The influence of the creative drama method can be examined with a larger study group. Through the findings of the study the impact of creative drama on the academic success of the students can be evaluated.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları ve Yetkinlik İnançları Üzerine Etkisi[1]

Serra Dinç (Öğr.Gör.)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi-Türkiye
serra.dinc@sbu.edu.tr

Doç.Dr. Seval Erden Çınar
Marmara Üniversitesi-Türkiye
seval.erden@marmara.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayandırılarak hazırlanan ve uygulanan grupla psikolojik danışmanlık çalışmasının, beliren yetişkinlik dönemi içinde bulunan üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları ve yetkinlik inançları üzerine etkisini incelemektir. Çalışmada ön-test son-test gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesindeki 8 öğrenci ile 8 hafta süresince 90 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ) uygulanmıştır. Veri analizinde non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılmıştır. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulaması sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin yetkinlik beklentisi ve geleceğe ilişkin tutumlarının arttığı, gelecek beklentisinin ise değişmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Keywords: *Gelecek kaygısı, yetkinlik inancı, bilişsel davranışçı yaklaşım, grupla psikolojik danışma*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.15-28

DOI: 10.19160/ijer.608132

Gönderim : 21.08.2019
Kabul: 09.11.2019

Önerilen Atıf

Dinç, S. ve. Erden-Çınar, S. (2019). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları ve Yetkinlik İnançları Üzerine Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss. 15-28, DOI: 10.19160/ijer.608132

[1] Bu çalışma 12-13 Mayıs 2018 tarihinde Marmara Üniversitesinde düzenlenen 1.Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Kişinin iç ve dış dünya kaynaklı kontrol edilemeyen bir tehlike ihtimali veya tehlike şeklinde algılanıp yorumlanması durumları karşısında yaşadığı karmaşık duygu kaygı olarak ifade edilmektedir (Beck ve Emery, 2017). Cattel ve Scheier (1958)'ın yaptıkları faktör analizi sonucunda ortaya çıkan durumluk ve sürekli kaygı boyutları, Spielberger'in (1966) çalışmasıyla kaygı türleri olarak literatüre kazandırılmıştır (Akt., Yılmaz ve ark., 2014). Durumluk kaygı acil veya anlık durumlar içerisinde yaşanılan stresli durumdan dolayı hissedilen kaygıdır. Sürekli kaygı ise kaygıya yatkın olan kişinin sürekli olarak içinde bulunduğu durumları stresli veya tehdit edici olarak yorumlaması sonucu hissedilen duygudur (Öner ve Le Compte, 1998). Bunlar dışında kaygının birkaç çeşidi daha bulunmaktadır. Kişide tehdit oluşturan olumsuz kaygı ile beraber, onu motive eden, uyum sağlamasına ve kazanmasına yardımcı olan olumlu kaygı da bulunmaktadır (Özgül, 2003). Bilişsel kaygı, kişinin kendi beklentileri ve olumsuz yorumlamaları sonucu ortaya çıkarken (Konter, 1996), bedensel kaygı da stresli durumların fizyolojik olarak belirmesi durumudur (Gümüş, 2002). Gelecek kaygısı da kaygı çeşitlerinden biri olarak ifade edilmektedir. Kaygı zaten gelecekle alakalı bir histir ve net olmayan geleceğin oluşturduğu duygulanım durumu da kaygı olarak belirtilebilir (Köknel, 1985; Akt., Yalçın, 1998).

Yaşam dönemleri bağlamında gelecek kaygısı ele alındığında, üniversite yıllarının yer aldığı beliren yetişkinlik döneminde bu kaygının en belirgin şekilde yaşandığı görülmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Kaya ve Varol, 2004; Kula ve Saraç, 2016). Üniversite çağlarında öğrenciler, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki dönem olan ''beliren yetişkinlik'' gelişim dönemindedirler (Arnett, 2000). Bu dönemde bireylerin kimliğe ilişkin kaygıları halen devam etmektedir. Kendi bakış açıları doğrultusunda ne oldukları ne olacakları ile başkalarının bakış açıları doğrultusunda kendilerinin ne oldukları ve ne olacaklarına dair soru işaretleri vardır ve bu konularda kaygılanırlar (Arnett, 2004). Kimliklerine dair cevap arama süreçleri, yaşamdaki duygusal durumları, iş hayatı ve dünyayı değerlendirme gibi birçok alanda karar verme durumları söz konusudur. Bu süreçler ergenlikte başlayıp, beliren yetişkinlik döneminde tam olarak ortaya çıkmaktadır (Nelson, 2003). Beliren yetişkinler kimlik süreçlerini ararken, mesleki sorgulamalar ve buna yönelik eğitim ve iş arama süreçleri içinde olurlar (Arnett, 2004). Mezuniyet sonrası yaşamlarında yeni bir dönemin içinde olmayı hayal eden üniversite öğrencileri, sosyal yaşamda nitelikli birey olma arzusundadırlar. Bu arzu ve hayalleri gerçekleştirmeye çalışırken oluşan iş arayışları, duygusal ilişkiler, yaşadıkları arkadaşlıklar ve çeşitli sorumluluklar kişide kaygı oluşturabilir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Tüm bunlarla birlikte dünyaya dair bakış açısı, din ve politika gibi konularda ailelerinde karşılaştıkları düşünce ve fikirlerin dışına çıkarak, üniversite gibi daha farklı sosyal çevrelerde bulunarak diğer bakış açıları ile karşılaşmaktadırlar. Beliren yetişkinler, bu farklılıklarla yüzleşip başa çıkmaya ve birçok plan üretmeye çalışırken, istikrarsızlık dönemi geçirebilmektedirler (Doğan ve Cebioğlu, 2011). Bu dönemde ortaya çıkan diğer bir kaygı sebebi de arada kalmış bir dönem olmasıdır. Bu çağ içerisinde bir ergen veya bir yetişkin olmayan kişiler, duygu ve düşünceler bakımından karmaşık bir durumda olabilmektedirler (Atak ve Çok, 2010).

Bireyler var olan beklentileri, amaçları, istekleri yerine gelmedikçe ya da gelmeyeceğini düşündükçe ümitsiz ve mutsuz olurlar. Kişide oluşan bu mutsuzluk duygusu, geleceğine dair duyduğu kaygıyı da artırır (Yalçın, 1998). Bireyin gelecek kaygısını arttıran pek çok etmen bulunabilmektedir. Beliren yetişkin dönemindeki kişinin ailesinin istek ve beklentileri bu etmenlerin başında yer almaktadır. Ailelerin çocuklarıyla ilgili gerçekçi olmayan veya onlara uygun olmayan ya da uyum sağlayamayacakları beklentileri olduğu zaman, kişi o istekleri karşılayamamaya dair kaygı duyabilmektedir (Kula ve Saraç, 2016).

Beklentiler ve aldıkları eğitimler doğrultusunda sosyal yaşamda ve iş yaşamında yer edinmeye çalışan birey, gelişim görevi doğrultusunda kariyer planı yapmak ve kendini bir iş alanında göstermek için arayışlara girecektir. Bir yandan arayışlarını sürdüren birey, öte yandan ortamsal faktör ve olanakların gerçekleri ile de yüz yüze kalıp, bu süreç içerisinde de gelecek

kaygısı yaşayabilmektedir. Daha önce bir işte çalışmış bireylerde yeniden iş bulma endişesi azalırken, işe dair bir deneyimi bulunmayanlarda ise iş bulma ve dolayısıyla gelecek kaygısı artmaktadır (Yalçın, 1998). Buna dair yapılan bir çalışmada, bireylerin iş bulma umudu ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ve herhangi bir işte deneyim sahibi olma ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dursun ve Aytaç, 2009). İnsanların, içinde bulundukları arkadaş çevrelerine verdikleri önemin yüksek olması sebebiyle, onlardan aldıkları geribildirimler kaygılarını arttırmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Geleceğe yönelik beklentiler üzerine Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan nitel bir araştırmaya göre, öğrenciler okulu zamanında bitirme ve güzel bir yuva kurma üzerine olumlu beklentiye sahiplerken; yönetici kadrolarında yer almak, yüksek lisans doktora yapmak gibi kariyer hedeflerinde ümitsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (Başkonuş, Akdal ve Taşdemir, 2011). Tıp fakültesi son sınıf öğrencileri üzerine yapılan bir başka çalışmada (Canbaz, Sünter, Aker ve Pekşan, 2007), katılımcıların yarısının mesleki gelecek kaygısı taşıdığını, bunların da yarısının da uzmanlığa ait kaygı taşıdığı belirtilmiştir. Hindistan'da üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise işlevsel olmayan kariyer düşünceleri ile kaygı arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunurken; motivasyon ile negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Sud ve Kumar, 2006).

Kaygı pek çok kuramcı tarafından ele alınan bir değişken olarak alan yazında yer almaktadır. Bilişsel davranışçı kuram, bu yaklaşımlardan biridir. Kurama göre biliş, duygu ve düşünceleri etkilemektedir. Bir başka ifade ile kişilerin olayları algılama biçimi, onların duygusal tepkilerini şekillendirmektedir. Bu bağlamda kaygı, ortaya çıkan olayın bir sonucu değil, olaya ilişkin kişinin değerlendirmelerinin ve altta yatan temel inançların bir sonucu olarak görülmektedir. Bundan dolayı, bireyin belirli bir olaya yüklediği anlam önem arz etmektedir (Beck, 2011). Bireyin algıladığı tehlike sonucu oluşan düşünce anksiyeteyi oluşturabilmektedir. Ancak kaygı esnasında kişiler hali hazırda oluşan tehlikeyi mübalağalı bir biçimde değerlendirebilmektedirler (Kabakçı, 2003). Bilişsel modele göre kaygının oluşmasında iki tip hatalı düşüncenin işletildiği varsayılmaktadır. Bunlardan birincisi, kaygı esnasında beliren olumsuz otomatik düşünceler iken, ikincisi işlevsel olmayan sayıltılardır. Bu sayıltılar, bireyin kendisiyle ve hayatla alakalı genel inançlarıdır ve bireyi bazı durumları işlevsel olmayan bir biçimde yorumlayacak duruma getirir (Kabakçı, 2003). Benzer şekilde öğrencilerde oluşan gelecek kaygısının da kaygının oluşumuna doğrudan olayların değil, bunun tersine kişinin rasyonel olmayan inançlarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Rasyonel olmayan inançların yerine alternatif inançlar geliştirmeyi amaçlayıp gelecek kaygısını azaltmayı hedefleyen bilişsel davranışçı yaklaşımda çeşitli müdahaleler bulunduğu görülmektedir (Leahy, 2007; Westbrook, Kennerley ve Kirk, 2011). Bu müdahalelere geçilmeden önce kaygının normal bir duygu olduğunu belirtmek ve psiko eğitim vererek kişinin durumu anlamasını sağlamak önemlidir (Beck, 2011; Türkçapar, 2013). Bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz otomatik düşüncelerin tanımlanıp fark ettirilmesi, rasyonel olmayan düşünce ve davranışların yerine rasyonel düşüncelerin yerleştirilmesi bilişsel davranışçı yaklaşım müdahalelerindendirler. Tüm bunlar sokratik sorgulama, çifte standart, ya hep ya hiç, en kötü senaryo, imajinasyon, maruz bırakma gibi teknikler kullanılarak gerçekleştirilir (Türkçapar, 2013).

Beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin hayatlarındaki değişimlerle baş edebilmeleri ve bu evreyi sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri için sağlam bir yetkinlik inancına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bandura (1990)'ya göre yetkinlik inançlarının güçlendirilmesi bu dönem için oldukça önem arz etmektedir (Akt., Gökçakan, 2008). Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı göre yetkinlik, kişinin hayatını etkileyen durumlar ve yaptığı işler üzerine olan kontrolü olduğuna ve karşılaştığı zorluklarla baş edebilme gücüne inanma düzeyidir (Bandura, 1977). Bandura (1986)'ya göre yetkinlik inancı yüksek olan kişiler, duygu, düşünce ve davranışlarını ne şekilde ortaya koyacaklarını bilirler. Bu insanlar, yeni ve zorlu yaşam olaylarından kaçınmaz ve yapacaklarını başarılı bir biçimde tamamlamak için ellerinden gelen her şeyi kararlılıkla uygularlar. Yetkinlik inancı düşük kişiler ise, yaşamdaki belli görevleri

gerçekleştirirken yetkinlik inancı yüksek olanlara göre daha fazla stres ve gerginlik hissederler (Bandura, 1997).

Yetkinlik akademik, sosyal ve duygusal olmak üzere üç temel özel alanda ortaya çıkmaktadır (Zimmerman, 1997). Akademik yetkinlik inancı kişinin eğitimiyle ilgili durumları başarabileceğine dair yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura ve Schunk, 1981). Bireylerin akademik yetkinlik algısı arttıkça kendi kariyerleri için aldıkları kararlar daha çeşitli şekilde olmaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001). Sosyal yetkinlik inancı sosyal bir organizasyona katılma, ilişkilerde başarılı olma, atılganlık, yardımlaşabilme, arkadaşça davranabilme olarak tanımlanmaktadır (Connoloy, 1989). Sosyal yetkinlik inancının artması, kişiler arası stresle baş etme düzeyini arttırmaktadır (Matsushima ve Shiomi, 2003). Duygusal yetkinlik inancı da algılanan olumsuz duygularla baş etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Muris, 2001). Çelikkaleli ve Kaya (2016)'ya göre duygusal yetkinlik inancı ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Bilişsel modele göre yetkinlik inancı, kişinin yine kendisiyle ilgili rasyonel olmayan yorumları ve algısı sebebiyle azalmaktadır. Bu sebeple altta yatan yanlış düşünce ve inanışların keşfi, bunların ortadan kaldırılması ve yerine yenilerinin getirilmesiyle yetkinlik inancının arttırılabileceği savunulmaktadır (Gökçakan, 2008). Bunun için kişiyi cesaretlendirme, danışanın kendisiyle ilgili daha önce yetkin olduğunu düşündüğü durumları hatırlatma, direkt ve dolaylı müdahale, geri bildirim yöntemleriyle akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik alanlarını keşfetmesi sağlanır (Gökçakan, 2008).

Yetkinlik inancı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Problem çözme becerilerinin, akademik ve duygusal yetkinlik inançların tarafından yordandığı (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010); sosyal yetkinliğin de iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri tarafından yordandığı (Erözkan, 2013) görülmüştür. Rayle, Arredondo ve Robinson Kurpius (2005) çalışmalarında, kadın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançları ile kişilerin ve ailelerinin eğitime olan değer yargıları ve özgüvenleri ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde etmiştir. Gökçakan (2008) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan deneysel bir araştırmada ise Akılcı Duygusal Davranış Terapisi (ADDT) temelli grupla psikolojik danışmanlığın, yetkinlik inançlarını yükselttiği gözlemlenmiştir.

Literatür incelendiğinde gelecek kaygısı ve yetkinlik inancını birlikte alıp, bilişsel davranışçı ekole göre değerlendiren deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili literatür ışığında bu çalışmada beliren yetişkinlik dönemindeki öğrencilerin gelecek kaygılarını azaltıp, geleceğe olumlu bakmalarını sağlama ve yetkinlik inançlarını arttırmaya yönelik bilişsel davranışçı yaklaşımı esas alan 8 haftalık grupla psikolojik danışma programının hazırlanması, uygulanması amaçlanmıştır. Ayrıca bu programın etkililiğinin sınanması da araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu hipotezler test edilmiştir:

Grupla psikolojik danışma programının uygulanmasından sonra

1. Grubun geleceğe ilişkin tutum ölçeği son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde artacaktır.
2. Grubun olumlu gelecek beklentisi ölçeği son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde artacaktır.
3. Grubun yetkinlik beklentisi ölçeği son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde artacaktır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırmada tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde seçkisiz seçilen gruba ön test çalışması ve son test çalışması uygulanır (Karasar, 2015). Araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma programı, bağımlı değişkenleri ise grup üyelerinin gelecek kaygısı ve yetkinlik inanç düzeyleridir.

Çalışma grubu

İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde öğrenci olan 8 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Üniversite bünyesinde "Gelecek Kaygısı Grup Çalışması" adı altında bir psikolojik danışma grup çalışmasının gerçekleştirileceği duyurusu yapılmış, başvuranlar içerisinden 10 kişi seçkisiz olarak seçilmiştir. Grup çalışmasının başladığı gün gruba 8 kişi gelmesi sebebiyle, tüm oturumlar bu 8 kişiyle devam etmiştir. 8 kişinin 6'sı kadın, 2'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 4 öğrenci Psikoloji, 2 öğrenci Sosyoloji, 1 öğrenci Endüstri Mühendisliği, 1 öğrenci ise Hukuk bölümü öğrencisidir.

Veri toplama araçları

Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (EYBÖ): Ergenlerin yetkinlik inancı düzeylerini belirleyen ölçek Muris (2001) tarafından geliştirilmiş, Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran-Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. EYBÖ 23 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Toplam ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 23 ile en yüksek 115 arasında değişmektedir. ''Hiçbir zaman'' ve ''Her zaman'' arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği kişilerin yetkin olmalarına dair inançlarını göstermektedir. Akademik, sosyal ve duygusal olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları .64, .69 ve .71'dir. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı ise .78 bulunmuştur (Çelikkaleli, Gündoğdu, ve Kıran-Esen, 2006).

Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği: Geleceğe Yönelik Tutum Ölçeği, üniversite öğrencilerinin kişisel geleceklerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Güler (2004) tarafından geliştirilmiştir. 40 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir ve geleceğe ilişkin olumlu, kaygılı ve planlı yönelimleri ölçmektedir. Olumlu Yönelim faktörü, geleceğe dair olumlu bir bakışı yansıtan maddeleri kapsamaktadır. Kaygılı yönelim faktörü, geleceğe karşı kaygı ve korku duymayla ilgili maddelerdir. Planlı Yönelim faktörü ise geleceğe yönelik plan ve düşüncelerle ilgilidir. Güvenirlik katsayıları alt-ölçekleri için sırasıyla, .80, .81 ve .79 iken ölçeğin tamamı için ise .84 olarak bulunmuştur (Güler, 2004).

Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği: İmamoğlu (2001) tarafından geliştirilen beş maddeli, 5'li likert tipinde olan bu ölçek, bireylerin kişisel gelecekleri hakkındaki beklentilerinin olumluluk derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük 5 ile en yüksek 25 arasında değişmektedir. İç tutarlık katsayısı .85'tir (İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007).

Verilerin analizi

Grubun sınav kaygısı son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde artıp artmadığını belirlemek için non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi yapılmıştır. ''Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır'' (Büyüköztürk, 2017, s.174).

Süreç

Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı doktora programında yer alan Bilişsel-Davranışçı Kuram ve Uygulamalar dersi kapsamında programlanan bilişsel davranışçı temelli grupla psikolojik danışmanlık çalışması, uzman psikolog ve ders öğretim üyesinin süpervizyon desteği ile oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Hazırlanan psikolojik danışmanlık çalışması 8 hafta boyunca, haftada bir gün 90 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği, Geleceğe İlişkin Tutum ve Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçekleri, ilk oturumun başında ön-test olarak, son oturumun sonunda ise son-test olarak uygulanmıştır.

Gelecek kaygısını azaltma ve yetkinlik inancını arttırmaya yönelik hazırlanan grupla psikolojik danışma programı temelde bilişsel davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. BDT temelli literatür ve etkinliklerin yanı sıra farklı kaynaklardan da yararlanılmıştır (Altınay, 2015; Erkan, 2002; Erkan ve Kaya, 2009; Türkçapar, 2009; Voltan Acar, 2012). 8 oturum şeklinde hazırlanan grup çalışması, ders öğretim üyesinin geri bildirimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve oturumlar şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk oturumda tanışma ve grup kuralları belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Farkındalık ve gevşeme egzersizlerinin yer aldığı bu oturumda gelecek kaygısına dair paylaşımlarda bulunulmuştur. İkinci oturumda kaygı, gelecek kaygısı ve beliren yetişkinliğe yönelik psiko-eğitim verilerek oturum başlatılmıştır. Düşünce ve duygularını fark etme ve normalize etme çalışmaları yapılmış, imajinasyon ve ısınma oyunlarından yararlanılmıştır. Üçüncü oturumda otomatik düşünceleri fark edip, bilişsel çarpıtmaları tanıtarak kendi çarpıtmalarını fark etmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. ''Doğrudan sorular'', "sokratik sorgulama" ve ''yönlendirilmiş keşif'' teknikleri kullanılmış. Dördüncü oturumda Ellis'in ABC kuramından hareketle duygu, düşünce, davranış analizi yapmak, kaygıyı oluşturan sebeplerin temelinde algılayış olduğunu göstermek, kaygıyı yenmenin bir yolunun da amaçları belirliyor olmaktan geçtiğini göstermek ve bilişsel çarpıtmaları çürütmeyi öğretmek amaçlanmıştır. ''Sokratik sorgulama'', ''en kötü senaryo'', ''çifte standart'' ve ''planlama'' teknikleri kullanılmıştır. Beşinci oturumda rasyonel alternatif düşünceleri öğretmek, duyguların daha net farkına varmak, düşünce ve duygu arasındaki bağı kavramak ve gelecek kaygısı ile ilgili mantıklı, mantık dışı düşünceleri belirlemek amaçlanmıştır. ''Kanıt inceleme'', ''alternatif düşünce'' ve ''boş sandalye'' teknikleri kullanılmıştır. Altıncı oturumda yetkinlik algılarını pozitif yönde değiştirmek, benlik saygılarını arttırmak ve bilişsel davranışçı terapi mantığını pekiştirip cesaretlendirmek amaçlanmıştır. Bunun için "cesaretlendirme", "yarar-zarar analizi", "çifte standart", "rasyonel-irrasyonel düşünceler", "alternatif düşünceler", "rol oynama" kullanılmıştır. Yedinci oturumda bir önceki oturumda kaygıları ile baş edebildikleri görüldüğü için problem çözme aşamaları, hayır diyebilme becerisi kazanma gibi güvenli davranış ve etkili iletişim teknikleri uygulanmıştır. Bu eğitimleri almalarıyla yetkinlik algılarında da artış olacağı düşünülmüştür. Sekizinci ve son oturumda tüm oturumların özetlenmesi, kendileri ile ilgili olumlu özellikleri farkına varmaları ve ifade etmeleri, bu çalışmanın onlara katkılarını paylaşma ve bu kazanımları günlük yaşamda kullanabilmeyle ilişkili paylaşımlar ve iyi dileklerle vedalaşma gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda, grubun geleceğe yönelik tutum, olumlu gelecek beklentisi ve yetkinlik beklentisi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1:
Çalışma değişkenlerinin ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri

	Öntest			Sontest		
Değişkenler	**n**	$\bar{X}$	**ss**	**N**	$\bar{X}$	**ss**
Yetkinlik beklentisi	8	75.37	9.76	8	83.25	5.94
Gelecek ilişkin tutum	8	134.87	7.05	8	140.75	7.34
Olumlu gelecek beklentisi	8	17.5	3.33	8	20	2.20

Tablo 1'de görüldüğü gibi, grubun yetkinlik beklentisi ölçeği ön test puanlarının ortalaması 75.37, standart sapması 9.76; geleceğe ilişkin tutum ölçeği ön test puanlarının ortalaması 134.87, standart sapması 7.05; olumlu gelecek beklentisi ölçeği ön test puanları ortalaması 17.5, standart sapması 3.33 olarak hesaplanmıştır. Grubun yetkinlik beklentisi ölçeği son test puanlarının ortalaması 83.25, standart sapması 5.94; geleceğe ilişkin tutum ölçeği ön test puanlarının ortalaması 140.75, standart sapması 7.34; olumlu gelecek beklentisi ölçeği ön test puanları ortalaması 20, standart sapması 2.20 olarak hesaplanmıştır.

Grubun son test geleceğe yönelik tutum, yetkinlik algısı ve olumlu gelecek beklentisi puanlarının, ön test puanlarına göre anlamlı bir biçimde artacağı hipotezinin test edilmesi amacıyla Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi yapılmış, bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2:
Yetkinlik Beklentisi Ölçeği öntest ve son test puanları arasındaki farkı test etmek için gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar testi analizi sonuçları

		n	**Xsıra**	**∑sira**	**z**	**p**
Yetkinlik Beklentisi Ölçeği	**Azalanlar**	0				
	Artanlar	8	4.50	36.00	-2,533	0.011
	Eşit	0				
	Toplam	8				

Tablo 2'de görüldüğü gibi, yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi neticesinde, grubun yetkinlik beklentisi ön test ve son test puanları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,533$; $p<0.05$). Ön test ölçümünde düşük olan yetkinlik beklentisi son testte anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

Tablo 3:
Geleceğe İlişkin Tutum Ölçeği öntest ve son test puanları arasındaki farkı test etmek için gerçekleştirilen Non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi analizi sonuçları

		n	**Xsıra**	**∑sira**	**z**	**p**
Geleceğe ilişkin tutum ölçeği	**Azalanlar**	0				
	Artanlar	8	4.50	36.00	-2,524	0.012
	Eşit	0				
	Toplam	8				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda, grubun geleceğe ilişkin tutum ön test ve son test puanları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,524$; $p<0.05$). Ön test ölçümünde düşük olan geleceğe ilişkin tutum son testte anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

Tablo 4:
Olumlu Gelecek Beklentisi öntest ve son test puanları arasındaki farkı test etmek için gerçekleştirilen Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi analizi sonuçları

		N	Xsıra	∑sira	z	p
Olumlu Gelecek Beklentisi Ölçeği	**Azalanlar**	0				
	Artanlar	4	2.50	10.00	-1,826	0.68
	Eşit	4				
	Toplam	8				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda, grubun olumlu gelecek beklentisi ön test ve son test puanları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (z=-1,826; p>.05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışmada, bilişsel davranışçı yaklaşım odaklı sekiz oturumdan oluşan grupla psikolojik danışma uygulamasının, beliren yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencilerinin gelecek kaygılarına, yetkinlik inançlarına ve geleceğe yönelik tutumlarına olan etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psikolojik danışma grup uygulaması sonucunda, grupta bulunanların geleceğe dair pozitif tutumlarının ve yetkin olduklarına dair algılarının arttığını ortaya koymaktadır.

Grup çalışmasının ilk oturumunda beklentilerini dile getiren katılımcılar, geleceğe yönelik endişelerinin azalmasını bekledikleri için bu çalışmaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Geleceğe yönelik kaygılarının daha çok ne yapacağını bilememek üzerine yoğunlaştığını ifade eden grup üyeleri, iş hayatının korkutuyor olması, siyasi gündem belirsizliği, evlilik süreçlerinin nasıl olacağı, iyi bir ebeveyn olup olamayacakları gibi düşünceleri de kaygıları arasında belirtmişlerdir. Bilişsel davranışçı temelli sekiz oturumluk grup çalışması sonunda, neler kazandıkları ve beklediklerini bulup bulmadıkları sorulduğunda, geleceğe yönelik amaç ve plan oluşturmanın onlar için geleceğe yönelik belirsizliği azalttığını, bazı durumların zaman içinde oluşması gerektiğinin normal olduğunu fark ettiklerini, kendileriyle ilgili bilişsel çarpıtmaları keşfetmenin daha mantıksal düşünmeye yönelttiğini, düşünce, duygu, davranış ve durum arasındaki bağı biliyor olmanın daha olumlu düşünmelerini sağladığını, kendileriyle ilgili yetkin oldukları birçok özellik fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kaygılarına sebep olduğunu düşündükleri aile baskısı, ailedeki diğer başarılar, sosyal çevreden gelen söylemler, arkadaşlarının kıyaslamaları gibi konuların temelinde de kendi algılamaları olduğunu fark ettikleri yönünde paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Bilişsel davranışçı yaklaşımda, kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarının ne şekilde ortaya çıktığı, düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkinin fark edilmesi uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda otomatik düşünceleri fark etme ve günlük yaşamda onları yakalayabilme, bilişsel çarpıtmalara dair farkındalık geliştirme, gerçekçi ve işlevsel olmayan düşünceleri fark edip onları sorgulayabilme, ardından gerçekçi ve işlevsel olmayan bu düşüncelerin yerine gerçekçi ve sağlıklı alternatif düşünceleri koymak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Böylece soruna neden olduğu düşünülen ara inançlara ve temel inançlara ulaşılmaya yönelik bir formulasyon işletilir (Beck, 2011).

Literatürde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli grup çalışmalarında gelecek kaygısından çok genel kaygı ve diğer tür kaygı sorunları ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Aydın, Tekinsav-

Sütçü ve Sorias, 2010; Bozanoğlu, 2005; Demirci ve Erden, 2016; Kaymakcan ve Şirin, 2013; Yalçın ve Tekinsav-Sütçü, 2016). Gelecek kaygısına yönelik grup çalışmasına dayalı araştırma sayısı sınırlı olmakla birlikte Kaya ve Avcı (2016)'nın çalışmasında benzer şekilde bilişsel davranışçı temelli grup çalışmasının gelecek kaygısının azalttığı ve olumlu gelecek beklentisini yükselttiği sonucu elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Çelikkaleli ve Akbay, 2013; Çelikkaleli ve Kaya, 2016). Grupla psikolojik danışma uygulamalarının yetkinlik inancı üzerindeki etkisini gösteren çalışmalardan birinde Gökçakan (2008), 8 haftalık Akılcı Duygusal Davranışçı yaklaşım odaklı grup çalışması ile üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarının arttığı sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2018)'ın çalışmasında otomatik düşünceleri fark edip, işlevsel olmayan tutumları rasyonel olanlarla değiştirmenin, kaygıyı azaltıp, yetkinlik inançlarını arttırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca daha önce belirtildiği gibi bu çalışmada grup üyelerinin, planlama yapmanın kaygılarını azaltan bir etmen olarak ifade etmelerine benzer şekilde, Misra ve McKean (2000) de yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin zaman planlaması ve boş zaman aktivitelerini arttırdıkça kaygı düzeylerinin düştüğü sonucunu bulmuşlardır.

Literatürde yer alan çalışmalarda ve bu çalışmada elde edilen bulgular, Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımına dayanan psikolojik danışmanlık grup çalışmasının, geleceğe yönelik tutumları ve kişilerin kendilerine dair yetkinlik inançlarını kısa bir sürede ve etkili bir şekilde olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Buradan yola çıkarak, bu tür uygulamaların özellikle üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde gerçekleştirilmesi, gelecek kaygısının yoğun yaşandığı üniversite yıllarında hayatı kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Araştırmada kontrol grubu olmaması ve izleme uygulamasının yapılamaması çalışmanın temel sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Yapılan araştırma, yalnızca uygulama yapılan grupla sınırlı olduğu için, benzer çalışmalar, farklı şehirlerde bulunan vakıf ve devlet üniversitelerindeki öğrencilere uygulanılarak tekrarlanabilir. Böylece araştırmacılar için, özellikle gelecek kaygısı ile ilgili hem ortak hem de farklı değişkenleri ortaya koyabilme fırsatı doğacaktır. Bu ve benzer grup çalışmalarının üniversite psikolojik danışmanlık birimi uzmanlarına hizmet içi eğitim şeklinde verilmesi, onların bilgi birikimine katkı sağlamakla beraber daha çok öğrenciye de ulaşarak fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Altınay, D. (2015). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknikler.* İstanbul: Epsilon

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* NewYork: Oxford University Press.

Atak, H. ve Çok, F (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,17*(1), 39-50.

Aydın, A., Tekinsav-Sütcü, S., & Sorıas, O. (2010). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelikbilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 25-36

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 586-598.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72* (1),187-206.

Beck, J.S. (2011). *Bilişsel terapi temel ilkeler ve ötesi.* (N.H. Şahin, Çev.) Ankara: TPD

Beck A.T. ve Emery, G. (2017). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera

Başkonuş, T., Akdal, D. ve Taşdemir, M. (2011). *Ahi Evran Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin gelece beklentileri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye, (27-29 Nisan).

Büyüköztürk, Ş. (2017). S*osyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem akademi.

Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 17-42.

Canbaz, S., Sünter, A. T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007). Tıp Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler, *Genel Tıp Dergisi*, *17*(1), 15-19.

Connolly, J. (1989) Social self-efficacy in adolecence: Relations with self-concept, social adjusment and mental health. *Canadian Jurnal of Behavior Science Review, 21*(3), 258-269.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (6-9 Temmuz).

Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), *361-377*

Çelikkaleli, *Ö. ve* Akbay, S.*E. (2013).* Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi, 14(2),* 237-254

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu. M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, *25*, 62–72.

Çelikkaleli, Ö., & Kaya, S. (2016). University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience and emotional self-efficacy according to sex and gender roles. *Pegem Journal of Education and Instruction,6*(2), 187.

Demirci, İ., ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*, 67-83.

Doğan, A. ve Cebioğlu, S. (2011, Aralık). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları, 14 (28), 11-21*

Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *28*(1), 71-84.

Erkan, S. ve Kaya, A. (2009). *Deneysel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik kuramları.* Ankara: Pegem akademi.

Erkan, S. (2002). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2),* 739-745.

Gökçakan, Z. (2008). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetkinlik inançlarını yükseltmedeki etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 191-2014*

Güler, A. (2004). *Relationship between self-construals and future time orientations.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ.

Gümüş, M. (2002). *Profesyonel futbol takımlarında puan sıralamasına göre durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

İmamoğlu, O. ve Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi, 22* (60), 115-132.

Kabakçı, E. (2003). Panik ve yaygın anksiyete bozukluklarında bilişsel-davranışçı terapiler. I. Savaşır, G. Soygüt ve E. Kabakçı (Ed.), *Bilişsel-davranışçı terapiler* (s.91-112) içinde. Ankara: TPD Yayınları

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). O*ndokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi, 17*(17), 31-63.

Kaya, S., & Avci, R. (2016). Effects of cognitive-behavioral-theory-based skill-training on university students' future anxiety and trait anxiety**.** *Eurasian Journal of Educational Research*, *66*, 281-298.

Kaymakcan, R., ve Şirin, T. (2013). Bilişsel-Davranışçı Psikoterapi Yaklaşımı ile Bütünleştirilmiş Dini Danışmanlık Modeli'nin Din Eğitimi Alan Erkek Üniversite Öğrencilerinin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(26), 111-148.

Kula, K., Saraç, T. (2016) Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 13*(33), 227-242

Konter, E. (1996). *Sporda Stres ve Performans*. İzmir: Saray Kitabevi.

Leahy, R.L. (2007). *Bilişsel terapi ve uygulamaları.* İstanbul: Litera

Matsushima, R. ve Shiomi, K. (2003). Social self- efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality, 31* (4), 323-332.

Misra, R. ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16(1),* 41-51.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(?), 145-149.

Nelson, *L. J. (2003).* Rites of passage in emerging adulthood: Perspectives of young Mormons. *New Directions in Child and Adolescent Development, 100, 33-50.*

Öner, N ve LeCompte, A. (1998). *Süreksiz Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özgül, F. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

Öztürk, A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık 1.sınıf öğrencileriyle 4.sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma öz-yeterlik inançları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(51)*, 255-272

Rayle, A.D., Arredondo, P. & Robinson Kurpius S.E. (2005). Educational self-efficacy of college women: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling & Development, 83,*361-366.

Sud, A. ve Kumar, S. (2006). Dysfunctional career thoughts, achievement motivation and test anxiety among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 21*(1-2),41-51

Türkçapar, H. (2013). *Bilişsel Terapi.* Ankara: HYB.

Türkçapar, H. (2009). Bdt formlar. (Erişim Tarihi: 30.09.2016). http://bilisseldavranisci.org/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itmid=65

Westbrook, D., Kennerly, H. Ve Kirk, J. (2011). *Cognitive behaviour therapy.* London: SAGE

Voltan Acar, Nilüfer. (2012). *Grupla psikolojik danışmada alıştırmalar deneyler.* İstanbul:Nobel yayın dağıtım.

Yalçın, B. (1998). *Genel lise öğrencileriyle meslek lisesi öğrencilerinin gelecek kaygılarının karşılaştırılması.* VII. Ulusal eğitim bilimleri kongresi, Konya, Selçuk üniversitesi Eğitim Fakültesi, (9-11 Eylül).

Yalçın, M., ve Sütçü, S. T. (2016). Yetişkinlerde sosyal fobinin tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği: Sistematik Bir Gözden Geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(Ek 1), 61-78.

Yıldız, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın olumsuz otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlara etkisi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi, 3*(1), 1-9.

Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

The Effect of Cognitive Behavioural Group Counselling on Future Anxiety and Competence Belief of University Students

Serra Dinç (Lecturer)
University of Health Sciences-Turkey
serra.dinc@sbu.edu.tr

Assoc.Prof.Dr. Seval Erden Çınar
Marmara University-Turkey
seval.erden@marmara.edu.tr

Abstract

In this study, psychological group counselling based on cognitive behavioural approach for university students in emerging adulthood to increase competence belief and decrease future anxiety was aimed. The design of this research was pre-test-post-test quasi-experimental group design. The group-based cognitive behavioural therapy was carried out 90 minutes weekly, 8 sessions with 8 students. Participants were given 'Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths', 'The Positive Future Expectation Scale (PFES)' and 'Attitude Towards Future Scale (ATFS)'. The data obtained were analysed with Non-parametric Wilcoxon signed rank test. The results demonstrated that psychological group counselling based on cognitive behavioural approach was effective in positive attitude towards future and increasing competence belief. On the other hand, positive future expectation scale scores did not change significantly. Based on the findings obtained various suggestions were given.

Keywords: *Future anxiety, competence belief, group counselling, cognitive behavioural approach*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 3, 2019, pp.15-28

DOI: 10.19160/ijer.608132

Received: 21.08.2019
Accepted: 0911.2019

Suggested Citation:

Dinc S. &. Erden Cınar, S. (2019). The Effect of Cognitive Behavioural Group Counselling on Future Anxiety and Competence Belief of University Students, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 3, 2019, pp. 15-28, DOI: 10.19160/ijer.608132

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: *In this study, psychological group counselling based on cognitive behavioural approach for university students in emerging adulthood to increase competence belief and decrease future anxiety was aimed.*

Method: *The design of this research was pre-test-post-test quasi-experimental group design. The research's dependent variables are the future anxiety and competence belief levels of group members; the independent variable is psychological group counselling based on cognitive behavioural therapy. The participants of the research were 8 volunteer students (6 female, 2 male) who study in a foundation university in Istanbul. 4 of students' field were psychology, 2 of students' field were Sociology, 1of student's field was Industrial Engineering and 1 of student's field was Law Department. Participants were given 'Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths' to measure the competence belief, 'The Positive Future Expectation Scale (PFES)' and 'Attitude Towards Future Scale (ATFS)' to measure the future anxiety levels. The group-based cognitive behavioural therapy was carried out 90 minutes weekly, 8 sessions. The data obtained were analysed with Non-parametric Wilcoxon signed rank test to compare the pre-test and post-test scores of the group.*

Findings: *As a result of the analysis, there was a significant difference between the pre-test and post-test Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths scores of the participants ($z = -2{,}533$; $p<0.05$). Similarly, there was a significant difference between the pre-test and post-test Attitude Towards Future Scale scores ($z = -2{,}524$; $p<0.05$). On the other hand, there is no significant difference between the pre-test and post-test The Positive Future Expectation Scale scores of the participants ($z=-1{,}826$; $p>.05$).*

Discussion and Conclusion: *The impact of the cognitive behavioural therapy group program on the future anxiety and competence belief examined in this research. Participants who expressed their expectations in the first session of the group study stated that they participated in this study because they expected their anxiety about the future to diminish. The group members expressed their concerns about the future mainly focusing on not knowing what to do. The fact that they scare the business life, the uncertainty of the political agenda, how the marriage process will be, whether they will be a good parent, have also expressed their thoughts among their concerns. Firstly, the technics of psycho-education and normalisation were used in the group. Secondly, negative automatic thoughts were identified, cognitive distortions were discovered, irrational beliefs were refuted, and cognitive restructuring was used. By using of these methods, irrational beliefs replaced to rational beliefs. In addition, the methods such as direct and indirect interventions, relaxation exercises, exposures, feedbacks and various games were performed. The results indicate that the hypothesis is supported, psychological group counselling based on cognitive behavioural approach was efficient in positive attitude towards future and competence belief. The Positive Future Expectation Scale scores did not change significantly. Four of the participants scale scores increased while 4 of them remained constant. Participants' attitudes towards the future were effectively changed by psychological group counselling based on cognitive behavioural approach. Furthermore, the participants' competence beliefs were increased by the research. At the end of an eight-session group counselling based on cognitive behavioural theory, participants were asked what they gained and whether they found what they expected. They expressed that creating a goal and plan for the future reduces the uncertainty of future. They realized that some situations about life could be normal over time. They also mentioned that discovering of cognitive distortions about themselves leads to more logical thinking; understanding the connection between thought, emotion, behaviour and situation causes to more positive thinking. Moreover, they have noticed many features that they are competent about themselves. They also shared that they realized that they had their own perceptions on the basis of issues which they think may cause anxiety, such as family pressure, other successes in the family,*

discourses from the social environment, and friends' comparisons. It is thought that such practices should be apply especially in university psychological counselling centres because it will make life easier for students during university years when the future anxiety is occurred. The lack of a control group and absence of follow-up study are the main limitations of the study. It is thought that this and similar group counselling studies should be taught to university psychological counselling experts. Thus, it will be beneficial to reach more students. Additionally, it is considered that similar studies can be carried out with wider and different sample groups.

Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Mezuniyet Notlarının Regresyon Analizi ve Yapay Sinir Ağları Yöntemleriyle Tahmini[1]

Murat Altun
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
emurataltun@gmail.com

Doç. Dr. Kemal Kayıkçı
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Doç. Dr. Sezgin Irmak
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
sezginakdeniz@edu.tr

Özet:

Bu araştırmada Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2012-2017 yılları arasında mezun 578 öğrencinin cinsiyet, medeni durum, kayıt yaşı ve 1. sınıf 1. dönem ara sınav puanları verisi kullanılarak mezuniyet notlarını tahmin etmek için modeller oluşturulmuştur. Anonimleştirilmiş öğrenci verisi üzerinde çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapay sinir ağları ile oluşturulan modellerin çapraz değerlendirme sonuçlarında öğrenci başarısını kestirmede birbirine yakın sonuçlar verdiği görülmüştür. Ortalama mutlak hata yüzdesi değerleri baz alınarak yapılan değerlendirmede regresyon analizi modeli %94.30 başarı sağlarken yapay sinir ağları modeli %94.43 başarı sağlamıştır. Modeller öğrenci başarısına etki eden faktörlerin ağırlıklarını belirlemek için bulgular sağlamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen modellerin etkili olduğu eğitimde toplam kalite yönetimi bağlamında sıfır hata hedefinde proaktif pozisyon alarak öğrenci başarısını artırma gibi çalışmalarında kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *: Sınıf öğretmenliği, yapay sinir ağları, çoklu doğrusal regresyon, eğitsel veri madenciliği*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.29-43

DOI: 10.19160/ijer.624839

Gönderim : 06.09.2019
Kabul : 28.10.2019

Önerilen Atıf

Altun, M., Kayıkçı, K., ve Irmak S. (2019). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Mezuniyet Notlarının Regresyon Analizi ve Yapay Sinir Ağları Yöntemleriyle Tahmini, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss. 29-43, DOI: 10.19160/ijer.624839

[1] Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje Numarası: SDK-2018-4077). Kemal Kayıkçı danışmanlığında Murat Altun doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır

GİRİŞ

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de amaçları için vardır. Bundan dolayıdır ki örgütler, amaçlarını gerçekleştirebildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilirler. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ise öncelikle yönetimin sorumluluğundadır. Farklı bir anlatımla örgütler, "etkili" ve "yeterli" oldukları sürece varlıklarını sürdürebilirler (Aydın, 2014). Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmaktır (Bursalıoğlu, 1991). Ancak yönetimin bunu gerçekleştirmesi, yönetim biliminin ortaya koyduğu ilke, yöntem, teknik ve kuramlara uygun bir yönetsel anlayışı izlemesine bağlıdır. Toplumsal kültürü geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi olan eğitim örgütlerinin (Uras, 2016) bu işlevini yerine getirebilmesi için sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi beklenmektedir. Eğitim örgütlerinin bu beklentilerini gerçekleştirmesi, örgüt ve yönetim alanındaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmasına bağlıdır. Son zamanlarda küreselleşmenin de etkisine giren eğitim örgütleri kendilerini rekabet ortamı içerisinde bulmuşlardır. Küreselleşme ve yeni dünya düzenine uyum sağlamaya çalışan örgütlerin yönetsel anlayışları da buna uygun olarak değişmiş ve yenilenmiştir. Küresel pazarda başarı için sürekli iyileştirme esastır. Küresel pazar rekabeti olimpiyatlardaki yarışmalara benzer. Sürekli kendini geliştirmeyen atlet uzun dönemde yarışı önde yarışı bitiremez, bazen yarış çizgisine dahi ulaşamaz (Öztürk, 2009). Küreselleşme ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda örgüt ve yönetim alanında öğrenen örgütler, toplam kalite yönetimi ve insan kaynakları yönetimi anlayışları (Toprakcı, 2017) ön plana çıkmıştır. Rekabete dayalı örgüt anlayışında az maliyet ve yüksek performans hedeflenmektedir. Toplam kalite yönetimi anlayışı "sıfır hata", süreç yönetimi" "bilimsel yöntem ve istatistiksel düşünme" ve sürekli gelişim anlamına gelen "kaizen" ilkelerine dayanmaktadır (Kıngır, 2013; Öztürk, 2009). Çağdaş yönetim anlayışında yöneticilerin örgütlerini rekabet ortamında etkili ve verimli bir şekilde amacına ulaştırabilmeleri için toplam kaliteye dayalı örgütsel işleyişte tercih ettikleri yaklaşımlardan biri de "sıfır hata" için sürekli süreç iyileştirmeye dayalı süreç yönetimidir. Sürekli süreç iyileştirmek için süreci izleme, süreci kontrol etme (denetleme) ve süreci iyileştirme evreleri sırasıyla uygulanmalıdır. Sürekli süreç iyileştirmek için Planla, Uygula Kontrol Et ve Önlem al (PUKÖ) şeklinde ifade edilen Deming döngüsü kullanılabilir (Öztürk, 2009). PUKO döngüsüne dayalı sürekli denetim anlayışı sayesinde örgütsel işleyişte oluşan hedeften sapmalar kısa sürede tespit edilerek düzeltilmeleri için gerekli önlemler alınır, eksiklikler giderilir. Böylece sapma ve hataların devamından dolayı oluşacak zaman, emek, para ve diğer harcamaların boşa gitmesi veya ileride telafisi mümkün olmayan zararların olması önlenerek, örgütsel işleyişin amaca yönelik olması, daha etkili ve verimli bir işleyişin gerçekleşmesi sağlanabilir. Sapmaları önceden tespit ederek önlem almak ve süreci geliştirmek çağdaş eğitim denetiminin temel amacıdır (Aydın, 2007). Bu anlayış aynı zamanda insan kaynakları yönetiminin ilkelerinden birisi olan reaktif-tepkisel (sorunlar olduktan sonra çözümlemeye çalışmak) yerine proaktif-önleyici (sorunlar oluşmadan tahmin ederek önlem alarak olmasını önlemek) örgüt anlayışını ifade eder (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007; Bingöl, 2010).

Örgütler proaktif pozisyonlar almak için özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinden, veri üretiminden ve veriye yönelik yeni tekniklerden yararlanmaktadır. İnternet bant genişliklerinin artması, kullanıcı sayısının artması, sosyal medya, akıllı cihazlar ve otomasyon sistemleri üretilen veri miktarını artırırken maliyeti azalan, erişimi kolaylaşan veri depolama aygıtları depolanan veri miktarını artırmaktadır. Bu değişim sadece veri miktarı artışında değil aynı zamanda değişik formlarda ve değişik biçimlerdeki verinin (görüntü, ses, video, metin, sensor değerleri) üretilmesi ve depolanmasında da kendini göstermektedir. İşlemci hızının ve bellek kapasitelerinin artması çok büyük miktarda veri üzerinde önceden uygulanması zor olan bazı istatistiksel yöntemlerin, matematiksel modellerin ve algoritmaların kullanılmasına ve bazı yeni teknikler geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Büyük veri (big data) üzerinden değişik yaklaşımlar geliştirerek rekabet avantajına çevirmek için bilgi elde etmek temel motivasyonlardan biridir (Walter, 2000; Şeker, 2014; IDC, 2016). Veriye ve veriden bilgi çıkarılması sürecine farklı bakış açısıyla ortaya çıkan

veriden bilgiye giden tüm teknikleri çatısı altında birleştiren Veri Madenciliği (VM) için alanyazında veri tabanlarında bilgi madenciliği (knowledge mining fromdatabases), bilgi çıkarımı (knowledge extraction), veri ve örüntü analizi (data/pattern analysis), veri arkeolojisi gibi birçok kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlardan veri tabanlarından bilgi keşfi KDD (Knowledge Discovery from Databases) en yaygın kullanılanıdır (Akgöbek ve Kaya, 2011). Bilgi keşfi süreci olarak adlandırılan veri madenciliği sürecinde hedef genelde "büyük miktardaki" veride gizli olan ve kolayca görülemeyen bilgilerdir (Fayyad, Piatetsky-Shapiro ve Smyth, 1996). Veri madenciliği veride/veri tabanlarında potansiyel örüntüleri keşfetme sürecidir. Üzerinde çalışılan veri miktarı düşünüldüğünde manuel bir süreç değildir. Veri madenciliği sonucunda elde edilen örüntüler mantıklı olmalı ve bir yarar sağlamalıdır (Witten ve Frank, 2005). Veri madenciliği anlamlı korelasyonları, örüntüleri ve eğilimleri keşfetme sürecidir ve örüntü tanıma teknolojilerinin yanı sıra, istatistiksel (regresyon, navie bayes), matematiksel teknikler kullanır (GG, 2019). Veri madenciliği tek başına bir çözüm değil veri analiz teknikleri bütünüdür. Mevcut problemleri çözmek, kritik kararları almak veya geleceğe yönelik tahminleri yapmak için gerekli olan bilgileri elde etmeye yarayan bir araçtır (Argüden ve Erşahin, 2008).

Günümüzde birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılan veri madenciliği karar verme, strateji oluşturma gibi kritik konularda yöneticilere bilgi kaynağı olarak destek sağlayabilir. Veri madenciliğinin kullanım alanlarından biri de eğitimdir. Türkiye'de YÖK Tez Kurulu web sayfasından yapılan taramada veri madenciliği ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların eğitsel veri madenciliği, eğitimsel veri madenciliği ve eğitimde veri madenciliği adları ile kullanıldığı görülmektedir (YÖK, 2019). Geleneksel eğitimde ve uzaktan eğitimde veri madenciliği çalışmaları, eğitimde veri madenciliği alanında yapılan çalışmaları inceleme ve tanıtma, öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıkları ile bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrenci özelliklerini belirleme ve bunlara göre öğrencilerin üzerine yoğunlaşmış durumdadır (Özbay, 2015). Eğitsel veri madenciliği, eğitim ortamlarından özgün, büyük ölçekli veriyi keşfetmek için yöntemler geliştiren ve bu yöntemleri öğrencileri ve öğrenme ortamlarını daha iyi anlamak için kullanan, yeni bir disiplindir (IEDMS, 2019). Şekilde gösterildiği gibi eğitsel veri madenciliği eğitim sistemlerden elde edilen ham verinin eğitim yazılımlarının, geliştiricilerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların kullanabileceği bilgiye çevirme süreci olarak tanımlanmaktadır (García, Romero, Ventura ve de Castro, 2011). Eğitsel veri madenciliği eğitim örgütlerinin etkililiğini ve verimliliğini artırmada yöneticilere ihtiyaç duydukları veriye dayalı bilgiyi sağlamak için kullanılabilirler. Eğitsel veri madenciliği ile öğrenci verinin analiz edilmesi, öğrenci başarı ve başarısızlık nedenlerinin tespit edilmesi, öğrenci başarılarının arttırılması, eğitim-öğretim ortamlarındaki aksaklıkların tespit edilmesi, daha etkili eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulmasında yararlanılmaktadır (Özbay, 2015). Eğitsel veri madenciliği ile öğrenci akademik performansına yönelik tahmin modelleri oluşturulabilir ve bu tahmin modelleri öğrenciye rehberlik yapmak için kullanılabilir (Bienkowski, Feng ve Means, 2012). Eğitsel veri madenciliği ve öğrenme analitiği gibi yeni yaklaşımlarla analiz edilmesi sayesinde öğrenci profillerinin (öğrenme stillerinin, davranışlarının ve akademik başarı durumlarının) modellenmesi, benzer öğrenci profillerinin kümelenmesine olanak vererek öğrencilere kişiselleştirilebilir eğitim ortamları, öğretim programları ve öğrenme stilleri sunulabilir (Bienkowski, Feng ve Means, 2012). Eğitsel veri madenciliği ile geliştirilen modeller sayesinde geleneksel yöntemlerle çok fazla zaman ve emek gerektiren eğitsel işlerin kısa zamanda ve otomatik olarak yapılması sağlanabilir (Lopez, Luna, Romero ve Ventura, 2012).

Araştırma konusuyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitsel veri madenciliği ile öğrenci profilini belirleme, öğrenci başarısını tahmin etme veya okulu bırakma riskini belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayesha, Mustafa, Sattar ve Khan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenci bilgilerinden onların sınav notları tahmin etmek için bir model oluşturulurmuştur. Bu modelin final sınavından önce başarı durumu zayıf olabilecek öğrencilerin belirlenmesi ve performanslarının yükseltilmesi için gerekli önlemlerin alınabilmesi için kullanılması amaçlanmıştır. Baradwaj ve Pal (2011)tarafından yapılan bir çalışmada

Hindistan'da yer alan Purvanchal üniversitesinin Bilgisayar Uygulamaları Bölümü'nde gerçekleştirilmiş, bilgisayar uygulamaları dersindeki akademik başarıyı tahmin etmişlerdir. Başarı üzerinde etkili olan faktörleri saptamışlardır. Tsai C-F., Tsai C-T., Hung ve Hwang (2011)tarafından Tayvan'da bir üniversitede yapılan bir çalışmada öğrencilerin bilgisayar yeterlilik sınavı sonuçları tahmin edilmiştir. Cunningham (2017) tarafından yapılan çalışmada Kitlesel Çevrimiçi Açık Kurs (Massive Open Online Courses) çevrim içi kurslara kayıtlı her bir öğrencinin çevrimiçi kursun ilk çalışma gününe dayanarak, öğrencilerin kursu ne zaman tamamlayacağının yaklaşık % 80'ini doğru tahmin edebilecek modeller geliştirilmiştir. Whitlock (2018) tarafından yapılan çalışmada Üniversiteden ayrılacak öğrencileri tanımlamak için öngörücü modeller geliştirmiştir. Geliştirilen tüm modellerde rastgele şansın ötesinde tahmin gücü olduğu görülmüştür. Benton (2018) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öncesi demografik, akademik ve sosyal özellikleri kullanan modellerin Beyaz ve Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin birinci sınıf akademik başarısı ilişkisini belirlemeye yönelik modeller geliştirilmiştir. Alsuwaiket (2018)tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri için TIMSS 2015 4. Sınıf geçmiş geçmiş anketlerinden gelen maddeleri kullanarak matematikte öğrencinin başarısını tahmin etmek modeller oluşturulmuştur. Akçapınar (2014) doktora tezi çalışmasında 76 öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ait veri kullanılarak öğrencilerin derse ilişkin akademik performanslarını "geçti/kaldı" olarak *sınıflandıran*, dersten başarısız olacakları tahmin eden, benzer öğrenci profiline sahip öğrencileri *sınıflandıran* bir model geliştirmiştir. Aydın (2015) öğrencinin başarı durumu ile ilgili olarak dersin adı, e-hizmet faydalanma süreleri, öğrencinin dersi kaçıncı kez aldığı, değerlendirilen sınavlarının ortalaması, öğrenci yaşı, deneme sınavlarında doğru cevapladığı soru sayısı, deneme sınavlarındaki başarı oranı gibi değişkenler kullanılarak öğrencilerin derslerdeki başarı durumları değişik *sınıflama* algoritmalarıyla tahmin edilmiştir. Kılınç (2015) tarafından yapılan çalışmada mevzuattaki başarısızlık nedeniyle öğrencilikten çıkarılma politikasının, öğrencilerin parasal durumlarının ve demografik özelliklerinin, etkilerinin eğitsel veri madenciliği teknikleriyle incelenmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü'nde 2008'den 2011'e kadar olan dört yıl içinde birinci sınıf derslerine başlayan öğrencilerin verisi kullanılmıştır. Uygulanan yöntemler sonucunda, atılma politikasındaki değişiklik ile öğrencilerin not durumları arasındaki ilişki bulunmuş, öğrencilerin eğitim sürelerinin, burs veya kredi alınmasıyla değişiklik gösterdiği ve öğrencilerin parasal durumlarıyla annelerinin meslekleri arasında bağlantı olduğu görülmüştür.

Çağdaş örgüt ve yönetim kuramları doğrultusunda etkili ve verimli bir kalite yönetimi için gerekli ilkeler arasında "bilimsel yöntem ve istatistiksel düşünme", "proaktif yönetim anlayışı", "sıfır hata", "sürekli süreç geliştirme- Kaizen" yer almaktadır. Bu doğrultuda Akdeniz Üniversitesi'nin bilimsel ve istatistiksel bir yöntemle sürekli olarak süreç iyileştirme ve proaktif bir yaklaşımla öğrencilerin gelecekteki başarı-başarısızlık durumlarını tahmin ederek bu konudaki eğitim ve yönetim sürecinde iyileştirmeye gitmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mezuniyet notlarının bilimsel ve istatistiksel bir yöntem olan çoklu doğrusal regresyon ve yapay sinir ağları yöntemleriyle tahminini sağlayarak öğrencilerin gelecekteki olası başarısızlıklarını proaktif bir yaklaşımla önlemeye yardımcı olması ve üniversitede bu anlayışı yaygınlaştırmada ilk örnek olması açısından önemlidir. Yapılan çalışmalar öğrenci başarısına yönelik veri bazlı modellemelerin başarılı sonuçlar verdiği ve eğitsel veri madenciliği teknikleri altında oluşturulan modellerin işe yaradığını göstermektedir. Öğrencilere ilişkin verinin çoklu doğrusal regresyon ve yapay sinir ağları teknikleriyle modellenmesi ve sonuçların veri üzerinde değerlendirilerek modelin performansının ölçülmesi akademik başarının artırılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Bu araştırmanın amacı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğrencilerin akademik ve demografik verisini kullanarak mezuniyet notlarını tahmin edecek modeller geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırmada veri madenciliği tekniklerinden çoklu doğrusal regresyon analizi ve yapay sinir ağları kullanılmıştır. Regresyon tekniği bir veri öğesini, gerçek değerli tahmin değişkenine eşlemek için kullanılır. Bu fonksiyonun öğrenilmesini kapsar. Temel varsayım hedef verinin bilinen bir fonksiyon tipine (lineer, lojistik) uymasıdır. Regresyon tekniğinde daha sonra verilen veriyi en iyi modelleyen fonksiyon bulunmaya çalışılır. Gerçek sonuçlar ile tahminler arasındaki farkı tespit eden hata analizi hangi fonksiyonun en iyi olduğuna karar vermede kullanılır (Dunham, 2013). Yapay sinir ağları insan beynindeki nöronlara çok benzeyen birbirine bağlı düğümleri olan sistemlerdir. Algoritmalar kullanarak ham verideki gizli kalıpları ve korelasyonları tanıyabilir, kümelere ayırabilir, sınıflandırabilir ve bu işlemleri sürekli öğrenip geliştirebilirler. Yapay sinir ağları bilgisayarla görme, konuşma tanıma, makine çevirisi, sosyal ağ filtreleme, video oyunları ve tıbbi tanı gibi çeşitli alanlarda gelişme göstermiştir. Yapay sinir ağları birbirine bağlı bir yapay nöron grubundan oluşur ve bu, hesaplama için bağlantıya dayalı bir yaklaşım kullanarak bilgiyi işler. Merkezi bağlantıya dayalı temel prensip, zihinsel olayların birbirine bağlı basit ve çoğu zaman tek biçimli birim ağlarıyla tanımlanabilmesidir. Çoğu durumda bir yapay sinir ağları, öğrenme aşamasında ağ üzerinden akan dış veya iç bilgilere dayanarak yapısını değiştiren uyarlamalı bir sistemdir. Modern sinir ağları genellikle girdiler ve çıktılar arasındaki karmaşık ilişkileri modellemek ya da verideki modelleri bulmak için kullanılır. İleri beslemeli bir sinir ağı, birimler arasındaki bağlantıların yönlendirilmiş bir döngü oluşturmadığı yapay bir sinir ağıdır. Bu ağda, bilgi giriş düğümlerinden gizli düğümlere (eğer varsa) çıkış düğümlerine kadar sadece bir yönde ileri doğru hareket eder. Ağda hiç döngü yoktur. Geri yayılım algoritması iki aşamaya ayrılabilen denetimli bir öğrenme yöntemidir: yayılma ve ağırlık güncelleme. İki faz, ağın performansı yeterince iyi olana kadar tekrar edilir. Geri yayılım algoritmalarında, çıkış değerleri önceden tanımlanmış bazı hata fonksiyonlarının değerini hesaplamak için doğru cevap ile karşılaştırılır. Çeşitli tekniklerle, hata ağdan geri beslenir. Bu bilgiyi kullanarak, algoritma, hata fonksiyonunun değerini küçük bir miktar azaltmak için her bağlantının ağırlığını ayarlar. Bu işlemi yeterince fazla sayıda eğitim döngüsü için tekrarladıktan sonra, ağ genellikle hesaplama hatasının küçük olduğu bir duruma dönüşecektir. Bu durumda, ağın belirli bir hedef işlevi öğrenecektir (Şeker, 2008; SAS, 2019, Rapid Miner, 2019).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2012-2017 yılları arasından mezun olan toplam 696 öğrenci oluşturulmuştur. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek tüm öğrencilerin verisi kullanılmaya çalışılmıştır. Veri incelendiğinde araştırmada kullanılacak olan özelliklere ilişkin kayıp verinin olduğu kayıtlar araştırmadan çıkarılmıştır. Elde edilen veri setinde 578 öğrencinin verisi bulunmaktadır ve evrenin %83.05'ini temsil etmektedir.

Verinin Toplanması ve Analizi:

Araştırma kapsamında kullanılan veri Akdeniz Üniversitesi öğrenci bilgi sistemi veri tabanından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri için veri kullanımında uyulacak etik ilkeler belirlenerek Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan uygulama için izin alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra veriye erişim için Bilgisayar Bilimleri Araştırma ve Uygulama Merkezi'ne başvuru yapılarak Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine ait öğrenci kimlik bilgilerinin filtrelendiği, anonimleştirilmiş veri alınmıştır. Veri analizi için bir veri bilimi platformu Rapid Miner Studio (v. 9.2.001 Education Edition) kullanılmıştır. Bu yazılım veri

analizi, veri ön işleme, veri madenciliği teknikleri ve algoritmalarının kullanıldığı, modellerin oluşturulduğu ve değerlendirildiği tümleşik veri bilimi platformudur. Rapid Miner platformundaki araçlar kullanılarak veri ön işleme işlemleri yapılan ve veri madenciliği teknikleri için hazır hale getirilen veri setindeki niteliklere ilişkin veri özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Veri Setine Ait Özellikler

Nitelik Adı	Türü	Değer aralığı
Öğrenci Kod	Sayısal	1-1000
Cinsiyet	İkili grup (binominal)	Kadın (0) Erkek (1)
Medeni Durum	İkili grup (binominal)	Bekar (0) Evli (1)
Kayıt Yaşı	Sayısal	16-33
Eğitim Bilimine Giriş ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Türkçe I Yazılı Anlatım ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ara sınav puanı	Sayısal	0-100
İngilizce I ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Bilgisayar I ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Genel Biyoloji ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Uygarlık Tarihi ara sınav puanı	Sayısal	0-100
Mezuniyet Notu	Sayısal	0-4

Modelin Değerlendirilmesi:

Modelin eğitimi ve testi için Rapid Miner'da yer alan Cross Validation (Çapraz Doğrulama) işleci kullanılmıştır. Bu işleç iç içe geçmiş bir işleçtir. İki alt işlemi vardır: Eğitim alt işlemi ve test alt işlemi. Eğitim alt işlemi bir modelin eğitimi için kullanılır. Eğitilen model daha sonra test alt işleminde uygulanır. Modelin performansı test aşamasında ölçülür. Veri seti girişi, eşit boyuttaki k altkümelerine ayrılır. K altkümelerinin test veri seti olarak tek bir altküme tutulur (yani test alt işleminin girişi). Kalan k-1 altkümeleri, eğitim veri seti olarak kullanılır (yani, Eğitim alt işleminin girişi). Çapraz doğrulama işlemi daha sonra k kez tekrarlanır, k alt setlerinin her biri test verisi olarak tam bir kez kullanılır. Tek bir kestirim üretmek için k yinelemelerden elde edilen k sonuçlarının ortalaması alınır veya başka şekilde birleştirilir (Rapid Miner, 2019).

Modellerin eğitiminde ve testinde k=10 olarak alınmıştır. Veri seti 10 eşit parçaya bölünerek her seferinde 9 parçası eğitim 1 parçası test için kullanılarak veri setinin tümü kullanılmıştır. Çapraz Doğrulama yönteminde veri setinin kullanımında karışık örnekleme "Shuffle Sampling" yöntemi kullanılmıştır. Modellerin değerlendirilmesinde kullanılan performans göstergeleri ve hesaplamalarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

RMSE (Root Mean Squared Error) : Ortalama Hata Kareleri Karekökü
MSE (Mean Squared Error) : Ortalama Hata Kareleri
R^2 (SC) Squared Correlation : Determinasyon katsayısı
MAPE (Mean Absolute Percentage Error) : Ortalama Mutlak Hata Yüzdesi

BULGULAR

Sınıf Öğretmenliği Bölümü Mezunlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Bölümden mezun olan öğrencilerin verisi incelendiğinde 578 mezun öğrenciden; 366'sı (%63.32) kadın, 212'i (%36.68) erkek, 88'u evli (%15.22), 490'si (%84.78) bekardır. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında en küçük yaş 16.13, ortalama 18.95 ve en büyük yaş ise 32.47'dir. Mezun öğrencilerin 1. sınıf 1. dönem aldığı derslerin ara sınav puanları ve mezuniyet notlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Değişkenlere Ait Özellikler

Ders Adı/Ara Sınav Puanı	Min	Max	x̄	SS
Eğitim Bilimine Giriş	20	100	72,73	18.96
Türkçe I Yazılı Anlatım	40	100	77.74	13.28
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	23	100	71.12	16.88
İngilizce I	20	100	84.70	12.54
Bilgisayar I	5	100	76.82	16.04
Genel Biyoloji	12	97	50,83	17.12
Uygarlık Tarihi	30	100	78.86	16.07

Min: en küçük değer, Max: En büyük değer, x̄: Ortalama, SS: Standart sapma Mezuniyet Notu: 4'lük sistem,

Modelleme

Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu öğrencilerin mezuniyet puanları kestirmek için 2 adet model test edilmiştir. Öğrencilere ait cinsiyet, medeni durum gibi kategorik veri ikili grup (binominal değer 0-1) ifade edilerek kullanılmıştır. 1. model çoklu doğrusal regresyon analizidir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde amaç girdileri kullanarak çıktıları tahmin edecek bir model oluşturmaktır. Rapid Miner'da çoklu doğrusal regresyon işlecinde kullanılan parametreler ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Nitelik seçiminde M5-prime algoritması kullanılmıştır. Eş bütünleşme niteliklerini çıkar "eliminate colinear features" özelliği seçilerek eş bütünleşme özelliği gösteren dersler analiz dışı bırakılmıştır. Minimum tolerans düzeyi "mintolerance" anlamlılık düzeyi 0.05 olarak seçilmiştir. Eğitim Bilimine Giriş dersi eş bütünleşme özelliği gösterdiği için çoklu doğrusal regresyon analizine girmemiştir. Oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modeline ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Çoklu Doğrusal Regresyon Modeli ile Mezuniyet Notu Tahmini

Değişkenler	B	SH	SB	T	t	p
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	.002	.001	.132	.973	3.600	**.000***
Bilgisayar I	.002	.001	.110	.989	3.304	**.001***
Genel Biyoloji	.004	.001	.209	.799	5.433	**.000***
Türkçe I yazılı Anlatım	.001	.001	.037	.926	1.058	.290
Uygarlık Tarihi	.003	.001	.167	.956	4.980	**.000***
İngilizce I	.004	.001	.155	.854	4.394	**.000***
Yaş	-,004	.008	-.018	.946	-.528	.598
Medeni Durum	-.153	.028	-.191	.950	-5.488	**.000***
Cinsiyet	-.220	.021	-.367	.922	-10.460	**.000***
Sabit	2.266	.187	-	-	12.150	**.000***

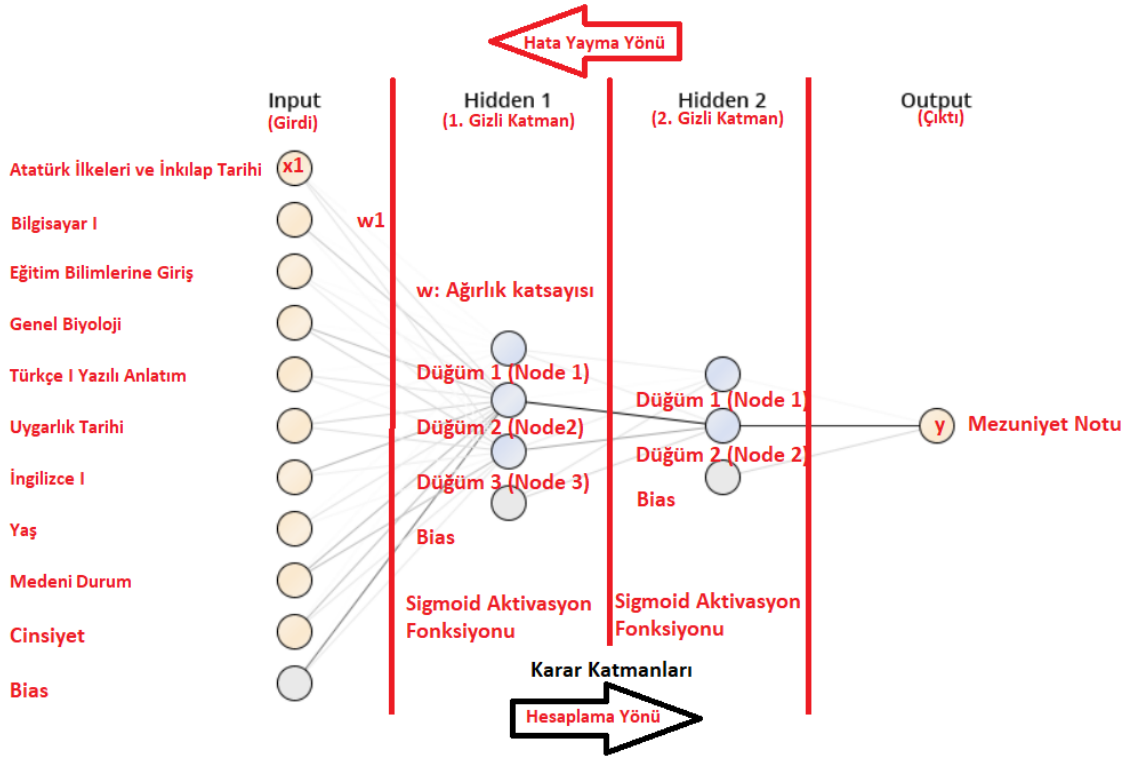
R^2=.410, * p<.01

Tablo 3 incelendiğinde Genel Biyoloji ve İngilizce I derslerinin ara sınav puanları mezuniyet notunu hesaplamada en yüksek katsayıya sahiptir. İkinci sırada Uygarlık Tarihi dersi ara sınav puanı gelmektedir. Mezuniyet notunu hesaplamada olumsuz yönden etki eden değişkenler ise evli olma durumu ve cinsiyet olarak erkek olma durumları görülmektedir. Analiz incelendiğinde mezuniyet notuna "evli" olmanın ve "erkek" olmanın olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon formülü aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

Mezuniyet Notu= 2.266+ (.004*Genel Biyoloji) + (.004*İngilizce I) + (.003*Uygarlık Tarihi) + (.002*Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I) +(.002*Bilgisayar I) + (.001*Türkçe I Yazılı Anlatım)-(0,151*Evli Olma) – (0,222*Cinsiyet)

Determinasyon katsayısına bakılarak (R^2=.410) 5 dersin ara sınav puanları, medeni durum ve cinsiyet değişkenleriyle oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modelinin mezuniyet notundaki varyansın %41'ini açıkladığı söylenebilir.

2. Model yapay sinir ağları ile mezuniyet notu kestirim modelidir. Bu model Şekil 1'de görüldüğü üzere giriş katmanı, 1. gizli katman, 2. gizli katman ve çıkış katmanından oluşmaktadır.



Şekil 1: Yapay Sinir Ağı Modeli

Yapay sinir ağları modelinde (Şekil 1) girdi katmanında Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf 1. dönem derslerine ait ara sınav puanları, yaş, medeni durum ve cinsiyet değişkenleri yer almaktadır. Yapay sinir ağları modeli incelendiğinde karar katmanları 2 adet gizli katmandan oluşmaktadır: 1.gizli katman ve 2. gizli katman. Bu katmanlarda aktivasyon fonksiyonu olarak Sigmoid fonksiyonu kullanılmıştır. Çıktı katmanında ise tahmin edilecek değer olan mezuniyet notu yer almaktadır. Hesaplama yönü girdi katmanından çıktı katmanına doğru işlemektedir. Girdilerin çıktılar üzerinde etkisi ağırlıklar (w) ile belirlenmektedir. Ağırlıklar girdilerle çarpılarak ileri doğru iletilir. Aktivasyon fonksiyonu her nöron için net girdiyi işleyerek aktivasyon çıktısını üretir. Modelin eğitimi sırasında tahmin edilen değer ile gerçek değer arasındaki fark azaltılmaya çalışılır. Bunun için aktivasyon fonksiyonu üzerinden geri yayılım ile ağırlıklar öğrenme oranı ve momentum değeri eklenerek güncellenir. Tahmin edilen değerler ile gerçek değerler arasındaki fark minimum olana kadar veya iterasyon sayısı kadar model öğrenmeye devam edecektir. Şekil 1'de gösterilen yapay sinir ağları için değişik sayıda gizli "layer" katman ve katmanlar içinde "node" düğümler test edilmiştir. Bu modellerden hata oranı en düşük modele ait parametreler ve açıklamaları aşağıda sunulmuştur (Rapid Miner, 2019).

Girdi (Input): Sinir ağının girdilerini göstermektedir. Modele girecek olacak değişkenleri göstermektedir.

Gizli Katman (Hidden Layer): Bu parametre tüm gizli katmanların adını ve boyutunu açıklar. Sinir ağının yapısını bu parametre ile tanımlayabilir. Her liste girişinde yeni bir gizli katman açıklanır. Her giriş gizli katmanın adını ve boyutunu gerektirir. Katman adı isteğe bağlı olarak seçilebilir. Sadece modeli görüntülemek için kullanılır. Modelde 2 adet gizli katman

kullanılmıştır (Hidden1, Hidden2). 1. Gizli katmanda 3+1 bias düğüm (node, nöron) 2. Gizli katmanda 2+1 bias düğüm yer almaktadır.

Öğrenme Döngüsü (Training Cycles): Bu parametre, sinir ağı eğitimi için kullanılan egzersiz çevrimlerinin sayısını belirtir. Geri yayılımda, çıkış değerleri önceden tanımlanmış bazı hata fonksiyonlarının değerini hesaplamak için doğru cevap ile karşılaştırılır. Hata daha sonra ağ üzerinden geri beslenir. Bu bilgiyi kullanarak, algoritma, hata fonksiyonunun değerini küçük bir miktar azaltmak için her bağlantının ağırlığını ayarlar. Bu parametre işlemin kaç defa tekrarlanacağını belirtmek için kullanılır. Varsayılan 1000 değeri korunmuştur.

Learning Rate (Öğrenme Oranı): parametresi her adımda ağırlıkları ne kadar değiştirdiğimizi belirler ve 0 değerini alamaz. 0.02 değerinde en düşük hata oranı elde edilmiştir. Momentum (Moment): Momentum, önceki ağırlık güncellemesinin bir kısmını olana ekler. Bu, yerel maksimumlamayı önler ve optimizasyon yönlerini düzeltir. 0.02 değerinde en düşük hata elde edilmiştir. Yapay sinir ağları modelinin çalışma yapısı şu şekilde açıklanabilir: Gizli katman 1' in 1. düğümü için: Gizli katman 1 için 1. adım girdilerin toplamı: $X_1*W_{1,1} + X_2* W_{2,1}+...+X_{10}*W_{10,1}+$ b. Girdiler ve sabit değer toplandıktan sonra 2. adımda toplam sonucu elde edilen değer sigmoid fonksiyonu ile çıktı olarak gizli katman 2 düğümlerine bağlanır. Aynı hesaplama işlemleri tüm katmanlardaki tüm düğümler için hesaplanır. Yapay sinir ağları tahminlerdeki hatayı azaltmak için hatanın kaynağı olan (geri yayılım algoritması) düğümün ağırlığını (W) güncelleyerek ideal ağırlıkları elde eder. Tablo 4'te 1. gizli katmana ait ağırlık katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 4

Yapay Sinir Ağları Modeli 1. Gizli Katman Ağırlık ve Düğümler

Girdi /Ağırlık (W)	Düğüm 1	Düğüm 2	Düğüm 3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	-.055	-.332	.288
Bilgisayar I	.018	-.599	.080
Eğitim Bilimlerine Giriş	-.034	-.181	-.228
Genel Biyoloji	-.025	-.721	.472
Türkçe I Yazılı Anlatım	.030	-.317	-.214
Uygarlık Tarihi	-.083	-.486	.375
İngilizce I	.005	-.823	.188
Yaş	.039	.327	-.093
Medeni Durum	-.047	.779	.717
Cinsiyet	.048	.700	.273
Bias	-.007	1.511	-.251

1.gizli katmanın çıktıları 2. gizli katmanın girdileri olarak işlenmektedir. 1. gizli katmandaki 3 düğümünün çıktıları 2. gizli katmanda 2 düğümün girdileridir. 2. gizli katmana ait ağırlık katsayıları (W)Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

YSA Modeli 2. Gizli Katman Ağırlık ve Düğümler

Girdi/Ağırlık (W)	Node1	Node2
Gizli katman 2 düğüm 1	-.196	-.220
Gizli katman 2 düğüm 2	-.035	-2.859
Gizli katman 2 düğüm 3	-.227	.970
Bias	-.335	-.462

Yapay sinir ağları ile oluşturulan modelin çıktısı 2. gizli katmanın 2 düğümünün çıktılarından elde edilen regresyon fonksiyonu sonucunda oluşan katsayılar: Gizli katman 2

düğüm 1: -.084, gizli katman 2 düğüm 2: 2.365 ve Threshold: -.452. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin mezuniyet notunu tahmin etmek için çoklu doğrusal regresyon ve yapay sinir ağları ile oluşturulan modellerin performans göstergeleri karşılaştırılmalı olarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Modellerin Karşılaştırılması

	N	$\bar{x}$	$\bar{x}_1$	RMSE	MSE	R^2	MAPE (%)
Regresyon Modeli	578	3.175	3.176	.223	.050	.410	5.70
YSA Modeli			3.175	.219	.048	.429	5.57

$\bar{x}$: Gerçek Mezuniyet Notlarının Ortalaması
$\bar{x}_1$: Tahmini Mezuniyet Notlarının Ortalaması

Tablo 6 incelendiğinde: Regresyon Modeli Ortalama Hata Kareleri Karekökü (RMSE)=.223, Ortalama Hata Kareleri (MSE)=.050, determinasyon katsayısı (R^2)= .410 ve Ortalama Mutlak Hata Yüzdesi (MAPE)=5.70'dir. Yapay sinir ağları modeli incelendiğinde Hata Kareleri Karekökü (RMSE)=.219, Ortalama Hata Kareleri MSE= .048, determinasyon katsayısı (R^2)= .429 ve Ortalama Mutlak Hata Yüzdesi (MAPE)=5.578'tir. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin mezuniyet notunu tahmin etmede yapay sinir ağlarının çoklu doğrusal regresyon modeline göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Yapay sinir ağları modelinde determinasyon katsayısı incelendiğinde modelin toplam varyansın %42.9'unu açıkladığı görülmektedir. Başka bir gösterge olan MAPE değerine bakıldığında ise yapay sinir ağları modelinin %94.43 doğrulukla (1-MAPE) öğrencilerin mezuniyet notunu tahmin etmeyi sağladığı görülmektedir. MAPE özellikle kestirim (forecast) modellerinde sıkça tercih edilen bir hata göstergesidir. MAPE hesaplanırken hatların mutlak değerinin alınması (pozitif negatif değerlerin hata değerini azaltmaması) güvenirliğini artırmaktadır (MAPE, 2006).

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan öğrencilerin 1. sınıf 1.dönem ara sınav puanları, cinsiyet, yaş ve medeni durum gibi değişkenler kullanılarak mezuniyet notlarını tahmin etmeye yönelik 2 model geliştirilmiştir. Geliştirilen modellerden çoklu doğrusal regresyon modelinin %94.30, yapay sinir ağları modelinin ise %94.43 doğrulukla (1-MAPE) öğrencilerin mezuniyet notunu tahmin kestirebildiği görülmektedir. Çoklu regresyon modeli sonuçları değerlendirildiğinde mezuniyet notuna etki eden demografik değişkenlerin cinsiyet ve medeni durum olduğu görülmektedir. Mezuniyet notuna etki eden ara sınav puanları ağırlıklarına göre sıralandığında Genel Biyoloji, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, İngilizce I, Bilgisayar I ve Uygarlık Tarihi dersleridir. Araştırmada oluşturulan modeller değerlendirildiğinde öğrencilerin mezuniyet notlarını erken akademik dönemlerde belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan benzer çalışmalar veri madenciliği teknikleri altında regresyon, yapay sinir ağları, karar ağaçları, sınıflandırma gibi tekniklerle öğrenci başarısının tahmin edilmesinde başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğrenci profillerinin belirlenerek öğrencilerin başarı durumlarına göre sınıflandırılmalarına yönelik modeller oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik performansını yükseltmek, başarısızlık nedenlerini belirlemek ve başarısızlığa düşmeden gerekli önlemleri almak ve için bu tür çalışmalardan yararlandığı görülmektedir (Ayesha, Mustafa, Sattar ve Khan, 2010; Baradwaj ve Pal, 2011; Tsai C-F., Tsai C-T., Hung ve Hwang, 2011; Cunningham, 2017; Benton, 2018; Alsuwaiket, 2018; Whitlock, 2018; Akçapınar, 2014; Aydın, 2015; Kılınç, 2015). Türkiye'de e-devlet uygulamaları ve bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kullanılan MEBBİS (MEB Bilişim Sistemleri), e-okul (öğrenci veli bilgi sistemleri), Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üniversite otomasyon sistemleri, uzaktan eğitim sistemleri gibi uygulamalarda öğretmen ve öğrencilere ait çok büyük ölçeklerde ve çok çeşitli veri tutulmaktadır, ancak bu veriden "bilgi"

elde etmede yeterince yararlanılmadığı söylenebilir (MEB, 2019). Özellikle eğitim alanında öğrencilerle, öğretmenlerle, öğretim ortamlarıyla, ölçme ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili tutulan devasa ölçekte veri yığınları düşünüldüğünde bu veri içerisinde saklı bilgilerin, örüntülerin keşfedilmesinin ve bunların eğitimin verimliliği ve kalitesinin artırılması için kullanılmasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu çalışmanın toplam kalite yönetimi anlayışını uygulayan Akdeniz Üniversitesi'nin sürekli gelişme (Aydın, 2007; Öztürk, 2009), sorunları önceden kestirerek proaktif bir anlayışla önlemeye çalışma ve hedeflerine (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007; Bingöl, 2010) daha etkili ve verimli bir şekilde ulaşmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

Akçapınar, G. (2014). Çevrimiçi Öğrenme Ortamındaki Eğitim Verilerine Göre Öğrencilerin Akademik Performanslarını Veri Madenciliği Yaklaşımı ile Modellenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD.

Akgöbek, Ö. ve Kaya, S. (2011). Veri madenciliği teknikleri ile veri kümlerinden bilgi keşfi:medikal veri madenciliği uygulaması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 237-245.

Alsuwaiket, M. (2018). Measuring academic performance of students in higher education using data mining techniques (Order No. 13872716). Available from Pro Quest Dissertations & Theses Global. (2204780401).

Argüden, Y. ve Erşahin, B. (2008). Veri madenciliği veriden bilgiye masraftan değere. ARGE danışmanlık.

Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi,* 5. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları..

Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi. Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*, 10. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, S. (2015). Veri madenciliği ve Anadolu Üniversitesi açık öğretim sisteminde bir uygulama. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (3), 36-44.

Ayesha, S., Mustafa, T., Sattar, A. R., ve Khan, M. I. (2010). Data mining model for higher education system. *Europen Journal of Scientific Research*, 43 (1), 24-29.

Baradwaj, B. K. ve Pal, S. (2011). Mining educational data to analyze students' performance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications,* 2 (6), 63-69.

Benton, J. (2018). Predicting first-year academic success of african american and White students at predominately White institutions (Order No. 10791386). Available from Pro Quest Dissertations & Theses Global.

Bienkowski, M., Feng, M., ve Means, B. (2012). *Enhancing Teaching And Learning Through Educational Data Mining And Learning Analytics: An İssue Brief.* Washington

Bingöl, D. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* 7. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*.8. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.

Cunningham, J. A. (2017). Predicting student success in a self-paced mathematics MOOC (Order No. 10272808). Available from Pro Quest Dissertations & T heses Global. (1900990574).

Dunham, M. H. (2003). Data mining introductory and advanced topics. New Jersey: Prentice Hall

Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G., ve Smyth, P. (1996). From data mining to knowledge discovery in databases. *AI Magazine,* 17(3), 37-37.

García, E., Romero, C., Ventura, S., ve De Castro, C. (2011). A collaborative educational association rule mining tool. *The Internet and Higher Education,* 14(2), 77-88.

GG. (2019). Gartner Group Web Sayfası. 07 20, 2019 tarihinde https://www.gartner.com/it-glossary/data-mining adresinden alındı.

IDC. (2016). IDC Global Research. 12 25, 2016 tarihinde http://www.idc.com adresinden alındı.

IEDMS. (2019). International Educaton Data Mining Society. 07 20, 2019 tarihinde http://www.educationaldatamining.org/ adresinden alındı.

Kılınç, Ç. (2015). Üniversite öğrenci başarısı üzerine etki eden faktörlerin veri madenciliği yöntemleri ile incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Tez No. 415460). YÖK Başkanlığı Tez Merkezi https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WY5CM7tPNE2z_YM6pBu0t51AOFfDtEC7P8BHiMbdbdZh0odTb6HLCYy8VAo6r2oS adresinden alındı.

Kıngır, S. (2013) *Toplam Kalite Yönetimi* 3. Baskı. Ankara: Nobel yayınları.

Lopez, M. I., Luna, J. M., Romero, C., ve Ventura, S. (2012). Classification via clustering for predicting final marksbased on studentparticipation in forums. 5th *International Conference on Educational Data Mining*.

MEB. (2019). 2023 Vizyonu. 12/09/2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden alındı.

Mean Absolute Percentage Error (MAPE). (2006). in Encyclopedia of Productionand Manufacturing Management (pp. 462–462). Springer US. https://doi.org/10.1007/1-4020-0612-8_580

Özbay, Ö. (2015). Veri madenciliği kavramı ve eğitimde veri madenciliği uygulamaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (5), 262-272.

Öztürk, A. (2009). *Toplam Kalite Yönetimi ve Planlaması*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Rapid Miner, (2019). Rapid Miner Documentation. 07 20, 2019 tarihinde https://docs.rapidminer.com/ adresinden alındı.

SAS. (2019). SAS. 07 20, 2019 tarihinde http://documentation.sas.com/ adresinden sorgulanarak alındı.

Şeker, Ş. E. (2008). Bilgisayar kavramları. 06 23, 2019 tarihinde http://bilgisayarkavramlari.sadievrenseker.com/2008/10/02/yapay-sinir-aglari-artificial-neural-networks/ adresinden alındı

Şeker, Ş. E. (2014). MIS Sözlük. 06 23, 2019 tarihinde http://mis.sadievrenseker.com/ adresinden alındı.

Toprakcı, E. (2017) Sınıf Yönetimi. Ankara: PegemA Yayınları

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. Ve Özer, M. A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Tsai, C. F., Tsai, C. T., Hung, C. S. ve Hwang, P. S. (2011). Data mining techniques for identifying students at risk of failing a computer proficiency test required for graduation. *Australasian Journal of Educational Technology,* 27 (3), 481-498.

Uras, M. (2016). *Eğitimin Sosyolojisi*. E. Toprakçı (Eds.) Eğitbilim, Pedandragoji. S.217-270). Ankara: Ütopya yayınları.

Walter, A. A. (2000). Data Miningl ndustry, Emerging Trendsand New Opportunities, Yayınlanmamış YL Tezi. Massachusetts Institute of Technology.

Whitlock, J. L. (2018). Using data science and predictive analytics to understand 4-year university student churn (Order No. 10904502)

Witten, I. H., Frank, E. (2005). *Data Mining: Practical Machine Learning Tools And Techniques*. 2.Baskı, Morgan Kaufmann yayınları, Burlington.

YÖK. (2019). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr adresinden sorgulanmıştır.

Estimation of Graduation Grades of Primary Education Students by Using Regression Analysis and Artificial Neural Networks[2]

Murat Altun
Akdeniz University-Turkey
emurataltun@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Kemal Kayıkçı
Akdeniz University-Turkey
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Sezgin Irmak
Akdeniz University-Turkey
sezginakdeniz@akdeniz.edu.tr

Abstract

In this research, models were developed to estimate the graduation grades of 578 students who graduated from the Department of Primary Education, Faculty of Education, Akdeniz University between 2012-2017 by using the data related to gender, marital status, age of enrollment and midterm exam points of 1st semester of 1st grade. It has been seen that the models formed by regression and artificial neural networks on anonymized student data give close results in predicting student success as a result of cross-evaluation. In the evaluation based on Mean absolute percentage error values, the regression model achieved 94.30% success and the artificial neural networks model achieved 94.43% success. The models provided findings to determine the weights of the factors affecting student achievement. It can be said that the models developed with in the scope of the research can be used in studies such as zero error in the context of total quality management, taking proactive positions, increasing student achievement and guiding.

Keywords: *Primary Education, artificial neural networks, regression, educational data mining*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 3, 2019, pp. 29-43

DOI: 10.19160/ijer.624839

Received: 06.09.2019
Accepted: 28.10.2019

Suggested Citation:

Altun, M., Kayıkçı, K., ve Irmak S. (2019). Estimation of Graduation Grades of Primary Education Students by Using Regression Analysis and Artificial Neural Networks, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 3, 2019, pp. 29-43, DOI: 10.19160/ijer.624839

[2] Supported by Akdeniz University Scientific Research Projects Unit (Project Number: SDK-2018-4077).

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *In the conception of competitive organization, low cost and high performance is targeted. In order to achieve this, total quality management approach is based on Kaizen principles which means "zero error", "scientific method of process management" and "statistical thinking and continuous improvement" (Kıngır, 2013; Öztürk, 2009). Together with process management based on continuous development and supervision, proactive management understanding based on prevention is essential for the effective functioning of educational organizations. In this study, it is important to predict student achievement in this respect.*

Developing technology has enabled the use of some statistical methods, mathematical models and algorithms that are difficult to apply on a large amount of data and development of some new techniques. It is one of the main motivations to acquire in formation to develop competitive approaches through big data (Walter, 2000; Şeker, 2014; IDC, 2016). Many concepts such as information mining in databases, information extraction, knowledge and pattern analysis, data archeology. are used in the literature for Data Mining (DM), which combines all the techniques from data to information with this different point of view. Knowledge Discovery from Databases (KDD) is the most widely used (Akgöbek ve Kaya, 2011). In the DM process, called the discovery process, the target is information that is often hidden in large amounts of data and not easily visible (Fayyad, Piatetsky-Shapiroand Smyth, 1996). One of the usage area of data mining is education. In the scanning process of the web page of YÖK (higher education board) Thesis Committee in Turkey, it is seen that the studies carried out in the field of education related to data mining are conducted under the names educational data mining, educational data mining and data mining in education (YÖK, 2019). It is seen that the studies conducted in the field of educational data mining deal with such factors as determining and classifying the students who are at risk of academic failure, the factors affecting student success, student profiles (Ayesha, Mustafa, Sattar ve Khan, 2010; Baradwaj ve Pal, 2011; Tsai C-F.,Tsai C-T., Hung ve Hwang, 2011;Cunningham, 2017; Benton, 2018; Alsuwaiket, 2018;Whitlock, 2018; Akçapınar, 2014; Aydın, 2015; Kılınç, 2015). The aim of this study is to develop a model that predicts graduation scores by using multi linear regression analysis and artificial neural network on the academic and demographic data of the students of the Department of Primary Education, Faculty of Education, Akdeniz University. With the models to be developed, it is considered important to predict the academic success of the students in the future and to carry out the necessary studies to increase the academic performance of the students.

Method*: Multi linear regression analysis and artificial neural network were used in the research. Regression is used to map a data item to a real-valued forecasting variable. This includes learning the function. The basic assumption is that the target data conforms to a known function type (linear, logistic). In the regression technique, the function that best models the given data is tried to be found. The error analysis, which detects the difference between actual results and predictions, is used to decide which function is best. The error analysis, which detects the difference between actual results and predictions, is used to decide which function is best (Dunham, 2013). The artificial neural network consists of an interconnected group of artificial neurons that process in formation using a link-based approach to computation. The main principle based on central connection is that mental events can be defined by simple and often uniform unit networks connected to each other. In most cases, an artificial neural network is an adaptive system that changes its structure based on external or internal information flowing through the network during the learning phase (Şeker, 2008; SAS, 2019, RapidMiner, 2019). In this study, data of 578 students who completed 1st year 1st semester visa scores, graduation grade averages and demographic age, gender, marital status data of 696 students who graduated from Department of Primary Education, Faculty of Education, Akdeniz University between 2012-2017 as data set used. For the training and testing of the models, the k results obtained from iterations were averaged by*

using the Cross-Validation processor in RapidMiner (RapidMiner, 2019). In order to measure the performance indicators of the models, root mean square error (RMSE), mean squared error (MSE), determination coefficient (R^2), mean absolute error percentage (MAPE) were used.

Findings: *In the study, two models were developed to predict graduation grades by by using the data related to gender, marital status, age of enrollment and midterm exam points of 1st semester of 1st grade of the students who graduated from the Department of Primary Education, Faculty of Education, Akdeniz University. Regression Model root mean square error was (RMSE) = 0.223, Mean Error Squares was (MSE) = 0.050, the determination coefficient was (R^2) = 0.410 and Mean Absolute Error Percentage was (MAPE) = 0.057. When the artificial neural network model was examined, the root mean square error was (RMSE) = 0.219, the Mean Error Squares was (MSE) = 0.048, the determination coefficient (R^2) = 0.429 and the Mean Absolute Error Percentage was (MAPE) = 0.057. When the determination coefficient of artificial neural network model was examined, it was seen that the model explains 42.9% of the total variance. When the MAPE, another indicator, was examined, it was seen that the ANN model enabled students to estimate the graduation grade with an accuracy of 94.43% (1-MAPE). When the results of multi linear regression were evaluated, it was seen that the demographic variables affecting the graduation grade were gender and marital status. The midterm exam points which affected the graduation grade were General Biology, Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution, English I, Computer I, Turkish I and History of Civilization. When the models created in this research were evaluated, it could be said that it is effective in determining the graduation grades of the students in the early academic terms.*

Discussion and Conclusion: *It is seen that multi linear regression model with accuracy 94.30% and artificial neural network model with accuracy 94.43% can predict students' graduation grade (1-MAPE). When the results of multi linear regression were evaluated, it was seen that the demographic variables affecting the graduation grade were gender and marital status. It can be stated that students may benefit from such studies in order to improve their academic performance, to determine the reasons of their failure and to take the necessary precautions without failing (Ayesha, Mustafa, Sattar & Khan, 2010; Baradwaj & Pal, 2011; TsaiC-F.,Tsai C-T., Hung & Hwang, 2011; Cunningham, 2017; Benton, 2018; Alsuwaiket, 2018; Whitlock, 2018; Akçapınar, 2014; Aydın, 2015; Kılınç, 2015). In applications such as electronic government applications and information systems used by the Ministry of Education in this context, e-school (students and parents in formation systems), Education Information Network, universities automation systems, distance education systems in Turkey, large scale and wide variety of data related to teachers and students are kept, but it can be said that these data are not used sufficiently to obtaining formation (MoNE, 2019). With this study, it was aimed to contribute to the continuous process development related to the education process of Akdeniz University which applies total quality management approach (Aydın, 2007, Öztürk, 2009), and to preventing its problems with a proactive approach by predicting them in advance more effectively and efficiently (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007; Bingöl, Turkey, 2010).*

Öğretmenlerin Algılarına Göre Çalışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranışları (İzmir-Bayraklı Örneği)[1]

Suzan Yıldırım (Öğr.Grv.)
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi-Türkiye
suznyildirim@gmail.com

Prof.Dr. Ali Aksu
Dokuz Eylül Üniversitesi-Türkiye
ali.aksu@deu.edu.tr

Arş. Grv. Aslı Yurttaş
Kafkas Üniversitesi-Türkiye
asliorcan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ferdane Denkçi-Akkaş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi-Türkiye
ferdanedenkci@yahoo.com

Özet:

Bu araştırmada, İzmir, Bayraklı ilçesindeki okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler bakımından incelenerek okullarda yapılan çeşitli grup çalışmalarının etkililiği kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde, İzmir ili Bayraklı ilçesinde bulunan 31 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 2000 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilen ve anket formunu yanıtlayan 293 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerine, Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından geliştirilmiş ve Ülke (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan ölçek kullanılarak ulaşılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde olup, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları çalışma arkadaşlarını sosyal kaytarma davranışlarına ilişkin değerlendirmeye yönelik 11 ifadeden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu'nda ise, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk lisansüstü eğitim durumu, kıdemi, çalıştıkları okuldaki kıdemi, okul müdürü ile çalışma yılı ve görev aldıkları zümrede yer alan öğretmen sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır. Elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 21 programında analiz edilmiş analiz sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin çalıştığı okuldaki müdürle olan çalışma süresi, zümrede yer alan öğretmen sayısı ve okulun başarı düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bireyleri kaytarma davranışından caydıracağı düşüncesiyle okullarda yürütülen grup çalışmalarının en fazla 6 mümkün ise 3-4 kişilik gruplarla yapılması, kaytarmanın önüne geçebilecek grup içi bir iç denetim mekanizmasının kurulması ve okul müdürlerinin birlikte çalıştığı öğretmenlerin kişisel ve mesleki uygunluğu ve yeteneklerini bilerek onlara verilecek görevleri daha iyi planlaması için aynı okulda en az 4-5 yıl görev yapmasının daha uygun olacağı getirilen önerilerden birkaçıdır.

Keywords: Eğitim, İlkokul öğretmenleri, Grup çalışması, Algılanan sosyal kaytarma

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.44-60

DOI: 10.19160/ijer.631192

Gönderim : : 09.10.2019
Kabul: 01.11.2019

Önerilen Atıf

Yıldırım, S., Aksu, A., Yurttaş, A., Denkçi-Akkaş, F. (2019). Öğretmenlerin Algılarına Göre Çlışma Arkadaşlarının Sosyal Kaytarma Davranışları (İzmir-Bayraklı Örneği), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss. 44-60, DOI: 10.19160/ijer.631192

[1] Bu araştırma 01-04 Kasım 2018 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (Eyfor)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Sosyal kaytarma kavramı 1913 yılında, Fransız ziraat mühendisi Maximilien Ringelmann'in yapmış olduğu halat çekme deneyi sonucu ortaya atılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ringelmann, bu deneyde bir grup insanın bir halatı topluca çektiği zamanki verimin, grup üyelerinin bireysel olarak halatı çektiği zamanki verime kıyasla daha az olduğunu gözlemlemiştir (Kravits ve Martin, 1986:937). Ancak bu bulgunun, 1974'e kadar, Ingham, Levinger, Graves ve Peckham'ın (1974) bu deneyi yeniden yaptığı zamana kadar dikkate alınmadığı görülmektedir. Gruplarda çalışan katılımcıların bireysel olarak çalışan katılımcılardan daha az çaba sarf ettikleri keşfi için "sosyal kaytarma" terimi öne sürülerek bu durumun kişiler ve kişilerle ilişkili kurumlar üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmüştür (Latane, Williams ve Harkins, 1979). Sonraki dönemlerde yapılan çalışmalarda ise bu araştırma beş ayrı kategoride incelenmiştir: 1) hem fiziksel hem de bilişsel grup çalışmalarında sosyal kaytarma davranışının var oluşu, 2) sosyal kaytarma davranışının nedenleri ve caydırıcılıkları, 3) kendi başına harcayacağı eforu grup çalışmasında başkalarının üzerine yükleme (enayi etkisi, "sucker effect"), 4) pozitif bir mekanizma olarak sosyal kaytarma ve son olarak da 5) modern teknolojide sosyal kaytarma (Simms ve Nichols, 2014).

İlk olarak, bireylerin bir gruptaki bireysel üretkenliklerini azaltma eğilimi olarak tanımlanan ve "Ringelmann etkisi" olarak bilinen sosyal kaytarma, bireylerin ortaklaşa çalıştıklarında, bireysel ya da tek başına çalıştıkları durumlara kıyasla gösterdiği motivasyon ve çabada meydana gelen azalmadır (Williams ve Karau, 1995). Sosyal kaytarma üzerine yapılan çalışmalar arttıkça, sosyal kaytarma davranışının motivasyon mu yoksa koordinasyondan mı kaynaklanan bir problem olduğu, sosyal kaytarmaya tam olarak neden olan durum ya da durumların ne olduğu, grup dinamiklerinin bireyin kalabalığın içersinde saklanmasına olanak sağlayıp sağlamadığı, sosyal kaytarmanın sadece fiziksel aktivitelerde mi yoksa bilişsel görevleri yerine getirirken de ortaya çıkıp çıkmadığı gibi sorulara yanıt bulmaya yönelik araştırmaların önü açılmıştır (Simms ve Nichols, 2014). 1977 yılında, Petty, Harkings, Williams ve Latane'in bir grup öğrenciyle yaptığı şiir ve kompozisyon değerlendirme araştırmasında sosyal kaytarmanın sadece fiziksel değil bilişsel etkinlilerde de ortaya çıktığı bilgisine ulaşılmıştır. Beş yıl sonra, Latane, Williams ve Harkins Ringelmann'ın halat çekme deneyini tezahürat ve alkış ekleyerek tekrarlamışlardır ve iki önemli sonuca ulaşmışlardır. Ringelmann'ın sonuçlarının tekrarlanabilir olduğu, bağırmanın ve alkışlamanın basit doğasından dolayı, bireyin azaltılmış çabasının nedeninin sadece grup üyeleri arasındaki koordinasyon problemleri ya da görevin zorluğu olmadığını, sosyal kaytarmanın "bireyler, sosyal kurumlar ve toplumlar için olumsuz sonuçları olan bir tür sosyal hastalık" olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Latane vd, 1979:831). Her ne kadar araştırmacılar, sosyal kaytarmayı bu kadar sert terimlerle tanımlasalar da tartışmalarında, insanların bireysel olarak çalışmaya ihtiyaç duyacakları zamanlar için enerjilerini korumak istedikleri ve ödül kazanmak istedikleri için grup içersinde kaytarma yapmaya karar verdiklerini de belirtmişlerdir (Harkins, Latane, ve Williams, 1980). Ancak sosyal kaytarmaya karşı bu uyumlu bakış açısı tam olarak araştırılmamıştır.

Sosyal kaytarma davranışını anlamaya, hangi durumlarda ortaya çıktığını tespit etmeye yönelik yapılan araştırmaların ardından, sosyal kaytarma davranışını teşvik edici ve caydırıcı etkenlerin neler olduğunu bulmaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Harkins, Latane ve Williams (1980), tezahürat deneylerini genişleterek "eğer insanlar bireysel çabalarının ölçülebildiğini düşünürlerse, daha az kaytarma davranışı gösterme eğiliminde bulunacaklardır" iddiasıyla katılımcılara bireysel çabalarının ölçüleceğini ikna etmek için, her birine mikrofon takmışlardır. Sonuç olarak, kişisel çabalarının ölçüldüğü inancının kişileri sosyal kaytarma davranışı göstermekten vazgeçirdiği ortaya çıkmıştır. Yaptıkları ikinci deneyde, birileri tek başına çalışırken bile, bireysel performansın ölçülebilirliğinin önemli olduğunu kanıtlamışlardır. Deneyde, katılımcılara bireysel performanslarının ölçülmediği söylenmiş ve sonuçta tek başına çalışırken bile katılımcıların verimliliğinin azaldığı, kaytardıkları tespit edilmiştir. Sonraki

araştırmalarda da bireysel performansın ölçülemediği durumlarda sosyal kaytarmayı azaltmak için ne yapılabilir sorusuna odaklanılmıştır.

Sosyal kaytarma davranışını teşvik edici ve caydırıcı etkenlerin neler olduğunu bulmaya yönelik başka bir çalışma da Harkins ve Petty'nin (1982) görevi zorlaştırmanın ve daha ilginç hale getirmenin sosyal kaytarmayı azaltıp azaltmayacağını test etmek üzere yaptığı araştırmadır. Elde edilen verilere göre, bireylere zor bir görev verildiğinde grupla birlikte çalışırken de bireysel olarak çalışırkenki kadar sıkı çalıştıkları, yani kaytarmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bireye bilgi sahibi oldukları veya yetenekli oldukları bir görev verildiğinde, sosyal kaytarmanın azaldığı görülmüştür. Araştırmanın başka bir sonucu ise bireylerin göreve olan katkılarının benzersiz olduğunu hissettikleri durumlarda ve başka herhangi bir grup üyesinin onlar kadar becerikli bir biçimde göreve katkıda bulunamayacağını hissettiklerinde kaytarma davranışı gösterme ihtimalinin düştüğüdür.

Szymanski ve Harkins (1987) başka bir çalışmada, bireyi hem bireysel hem bir grup çalışmasında kaytarmak yerine motive etmek için ihtiyaç duyulan şeyin motivasyon olduğu düşüncesinden hareketle, öz-değerlendirmenin sosyal kaytarmayı azaltmak için yeterli olup olmadığını araştırmıştır. Bireye nesnel bir standardı olan bir görev verildiğinde ve çıktıları alındığında, bireyin kendi performansını değerlendirmesinin bireyi motive ettiği dolayısıyla sosyal kaytarma davranışını azalttığı belirlenmiştir.

Olumsuz toplumsal ipuçlarının çalışanın nicel performansı, içsel çalışma motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkilerini araştıran Schnake (1991) olumsuz sosyal ipuçlarının, küçük gruplarda "enayi etkisi" olarak bilinen toplumsal ikilem fenomenine benzer bir etki yaratabileceğini ileri sürmüş ve enayi etkisini sosyal kaytarma kavramının bir türü olarak tanımlamıştır. Enayi etkisi, grup üyelerinin, diğerlerinin grup performansı adına çaba sarf etmeden kaçındıkları algısından hareketle bir "enayi" yerine koyulmamak adına kendi bireysel çabalarını kendine saklamaları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

George (1992) görev görünürlüğü ve göreve içsel yönden bağlı olma ile sosyal kaytarma davranışı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur. Göreve içsel yönden bağlı olma düşük olduğu zaman, görev görünürlüğü ve sosyal kaytarma arasında olumsuz ilişki görülmektedir. Bazı görevlerin düşük bazılarının yüksek görünürlüğü olduğunu, yüksek görünürlüğü olan görevlerde çalışanların ortaya koydukları çabaların, yöneticileri tarafından kolaylıkla fark edileceğini düşünerek, sosyal kaytarma davranışı sergilemeyeceklerini öne sürmüştür. Ancak, Doğan, Bozkurt ve Demir (2012) tarafından yöneticilerin, çalışanlarının sosyal kaytarma davranışı gösterip göstermediklerine yönelik algıları ile çalışanların, kendi görevlerinin görünürlüklerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı başka bir çalışmada sosyal kaytarma davranışı ile algılanan görev görünürlüğü arasında ilişki bulunamamış satış ve pazarlama alanındaki yönetici ve çalışanların sosyal kaytarma ve görev görünürlüğü kavramlarını çok fazla algılayamadıkları ileri sürülmüştür.

Hoeksema-van Orden, Gaillard ve Huunk (1998), bireyin uykusuzluktan ve yorgunluktan ötürü sosyal kaytarma davranışı gösterme eğiliminin daha sık olacağını öne sürmüştür. Yapılan araştırmalar, basit bir görev bile olsa yorgunluk faktörü devreye girdiğinde karmaşık, zor bir işe kıyasla, basit bir görevin yürütülmesinde daha çok kaytarma olduğu tespit edilmiştir.

Ferrante, Green and Forster (2006), grup liderlerinin sosyal kaytarma davranışı üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik yaptığı araştırmada, teşvik edici, harekete geçirici bir grup lideri bulunan takımların performansıyla, resmi bir lideri olmayan grupların performansı karşılaştırıldığında, ilk grubun yani teşvik edici bir lideri olan grubun performansının daha iyi olduğu ve bu takımda daha az kaytarma olduğu belirlenmiştir.

Kanten (2014), işyeri nezaketsizliğinin sosyal kaytarma davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde duygusal tükenmenin aracılık rolünü incelemiş ve örgütlerde algılanan işyeri nezaketsizliğinin, iş görenlerin sosyal kaytarma davranışı sergilemelerine ve psikolojik açıdan

yıpranmalarına yol açtığını ileri sürmüştür. Şeşen ve Kahraman (2014) ise örgütsel bağlılık ve iş tatmininin sosyal kaytarma ile olan ilişkisini incelemiştir. Bireyin iş tatmini ve örgütsel bağlılığının azalmasının çalışanı sosyal kaytarma davranışına yönelttiği sonucuna varmıştır.

Kesen (2015) tarafından beş farklı imalat firmasının çalışanları üzerinde yapılan, psikolojik güçlendirmenin dört boyutu olan anlam, yetkinlik, özerklik ve etki ile bir bütün olarak psikolojik güçlendirmenin çalışanların sosyal kaytarma davranışları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada, psikolojik güçlendirmenin boyutlarından anlamlılık ile sosyal kaytarma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani kaytaranlara işlerinin önemi anlatıldığında görev ve amaçlarını daha anlamlı görecekleri ve daha fazla çaba sarf ederek işi diğer grup üyelerine bırakmayacakları öne sürülmüştür.

Çalışanlar tarafından kullanılan izlenim yönetimi taktiklerinin sosyal kaytarma davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada, Yıldız, İşçi ve Taşçı (2016), izlenim yönetimi taktiklerinin hepsinin sosyal kaytarma davranışını destekler nitelikte olduğunu öne sürmüşlerdir. Örgütlerde kurulacak iyi bir performans ve ödül sistemi ile sosyal kaytarma davranışını caydırmanın mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere sosyal kaytarma üzerine yapılan çalışmalar sosyal kaytarma davranışının görülme nedenleri ve bu davranışı azaltmaya yönelik alınabilecek önlemleri içermektedir. Sosyal kaytarma davranışı sadece fiziksel etkinliklerde gösterilen bireysel çabada azaltma değil aynı zamanda bilişsel etkinliklerde görülebilen, bireysel performansı bilinçli olarak azaltmak olarak açıklanabilmektedir. Bireylerin, sosyal kaytarma davranışı sergileme nedenlerini; insanların bireysel olarak çalışmaya ihtiyaç duyacakları zamanlar için enerjilerini korumak istemeleri, bireysel olarak ödül kazanmak istemeleri, bir grup içinde çalışırken harcadıkları çabanın gözden kaybolup gideceğini düşünmeleri, kendi bireysel çıktılarının tespit edilebilir olduğunu düşünmemeleri şeklinde özetlemek mümkündür. Sosyal kaytarma davranışını azaltan etkenler ise; bireylere nesnel bir standardı olan bir görev verildiğinde ve çıktıları alındığında grupla çalışırken bireyleri motive etmesi sebebiyle bireye zor bir görev verilmesi, bilgi sahibi oldukları veya yetenekli oldukları bir görev verilmesi, yöneticileri tarafından kolaylıkla fark edileceğini düşünerek yüksek görünürlüğü olan görevlerin verilmesi, çalışma gruplarına, teşvik edici, harekete geçirici bir grup lideri atamak ve bireylere yaptıkları işin önemini anlatmak, iyi bir performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemi kurmak şeklinde özetlenebilir.

Bir örgüt olarak okul öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görev ve sorumlulukları dahilinde işleyen bir eğitim topluluğudur. Eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülebilmesinde şüphesiz öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Bireysel çabaya kıyasla çoğulcu ve katılımcı çalışmanın desteklendiği okullarda eğitimin verimliğinin arttığı söylemek mümkündür. Okullarda, belirli aralıklarla branş öğretmenlerinin öğretim programının uygulanma ve eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine yönelik birlikte karar aldıkları ve çeşitli paylaşımlarda bulundukları, zümre öğretmenleri kurulu, sınıf öğretmenleri kurulu, disiplin kurulu, sınav komisyonları, ders kitabı seçme komisyonları gibi birçok çalışma grupları bulunmaktadır. Bu toplantılarda gruplar halinde çalışan ve çeşitli karar alan öğretmenlerin bu süreci nasıl değerlendirdiği çeşitli çalışmalarda ele alınmış, toplantıların genelde orta düzeyde başarıya ulaştığı görülmüştür. Küçük, Ayvacı ve Altıntaş'a (2004) göre, üst düzeyde başarıya ulaşması beklenen bu toplantıların orta düzeyde başarı göstermesinin en önemli sebebi öğretmen sayısının fazla olmasıdır. Çünkü toplantıların kalabalık gruplarla yapılması, öğretmenlerin katılımını ve kendilerini ifade etmelerini güçleştirmekte ve dolayısıyla toplantıların etkililiği düşmektedir.

Grup çalışmaları, çalışmaya katılan bireylerin farklı yetenek, bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları nedeniyle yaratıcı problem çözümü, yenilik getirme, performans artışı, iş tatmini gibi pozitif çıktılar sağlayabilmektedir (Bozkurt ve Bozkurt, 2011:4). Bu yönüyle grup çalışması sinerji kaynağı olmakta ve bireysel çalışmaya kıyasla toplu eylem ve işbirliği yoluyla yapılan işin verimliliğini arttırmaktadır (Ülke, 2006). Bireyler toplu olarak çalışırken, girdilerini birleştirdikleri tek bir grup ürünü oluşturmak için diğer insanlarla birlikte çalışırlar ancak farklı bireylerden gelen

bu girdiler birleştirilemeyebilir (Williams ve Karau, 1995). Bu durumda, grup çalışması sırasında grup üyelerinin ortaya koyduğu performans bireysel olarak yürütülen çalışmalardaki performansına kıyasla değişmekte, azalmaktadır. Yani kişiler gruplar halinde çalışırken bireysel çabalarında izlenebilir bir azalma sergileyebilmekte ve bunun sonucunda düşük grup performansı ve üretkenlikte azalma görülmektedir (Ying, Li, Jiang, Feng ve Lin, 2014). Bu durum 'sosyal kaytarma ya da aylaklık' olarak nitelendirilmektedir. Bireyin grup çalışmasında sergilediği bu düşük performans iş ortamlarının sürekliliği açısından son derece tehlikelidir. Çünkü uzun vadede var olan iş iklimi sosyal kaytarmanın etkisiyle zarar görmekte ve bireysel performanslarda da düşüşler gerçekleşmektedir (Akgündüz, Akdağ, Güler ve Sünnetçioğlu, 2014).

Örgütler için grup çalışması, tek tek parçaların bütünü nasıl oluşturacağının belirlenmesine yardımcı olması ve bireylerin tek başına çözebileceğinden çok daha büyük ya da karmaşık olan sorunların üstesinden gelmesini sağlaması açısından önemli bir mekanizmadır (Ataseven ve Yılmaz, 2013:430). Bu nedenle, grup çalışmasından en yüksek oranda fayda sağlamak için, örgütlerin, bireylerin kolektif olarak çalışırken hangi şartlar altında sosyal kaytarma davranışı gösterdiğini ve bu kaytarma davranışını azaltmanın yollarının ne olabileceğini bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, grup çalışmasının talep edildiği ve bazı durumlarda gerekli olduğu MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına ilişkin sosyal kaytarma kavramını araştırmak, okullarda yürütülen grup çalışmalarının sosyal kaytarmadan etkilenip etkilenmediğini, ne derecede etkilendiğini ortaya koymaktır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının ne düzeyde sosyal kaytarma davranışı gösterdiklerini ve bu algıların hangi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşları ne düzeyde sosyal kaytarma davranışı göstermektedir?
2) Öğretmenlerin sosyal kaytarma düzeyleri onların a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) eğitim düzeylerine, d) okuldaki çalışma sürelerine, e) okul müdürüyle çalışma sürelerine, f) görev aldıkları zümredeki öğretmen sayısına, g) medeni durumlarına, h) çocuk sahibi olmalarına i) kıdemlerine j) çalıştıkları okulun başarı düzeyine göre anlamı farklılık göstermekte midir?

olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı gösterme durumlarını inceleyen bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998).

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde, İzmir ili Bayraklı ilçesinde bulunan 31 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 2000 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu okullardan, ilçe merkezinde ve gelişmiş semtlerde konumlananlar ile merkeze uzak, az gelişmiş ve göç alan semtlerde bulunan okullardan, okulun başarı düzeyine göre yüksek, orta ve düşük akademik başarıya sahip okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmaya, bu okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinden tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilen kişiler gönüllülük usulünce dâhil edilmiştir. İlçede yer alan okullardan, okulların akademik başarı düzeyine göre üst düzeyde yer alan okullarda görev yapan 161 ilkokul öğretmenine, orta düzeyde yer alan okullarda görev yapan 154 ilkokul öğretmene ve düşük akademik başarı

düzeyinde yer alan okullarda görev yapan 180 ilkokul öğretmenine, toplamda 495 ilkokul öğretmenine anket dağıtılmıştır. 311 adet anket geri toplanmış ve analiz edilmeye uygun olan üst düzeyde yer alan okullardan 102, orta düzeyde yer alan okullardan 93 ve alt düzeyde yer alan okullardan ise 98 olmak üzere toplamda 293 adet anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, lisansüstü eğitim durumuna, kıdemine, çalıştıkları okuldaki kıdemine, okul müdürü ile çalışma süresine ve görev aldıkları zümredeki kişi sayısına, medeni, durumuna ve çocuk sahibi olma durumuna göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların belirlenen değişkenlere göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	205	75.1
	Erkek	68	24.9
Yaş	35 ve altı	40	15.8
	36 ve üstü	213	84.2
Lisansüstü Eğitim	Var	51	19.7
	Yok	208	80.03
Kıdem	1-15 yıl	43	18.7
	16-25 yıl	113	49.1
	26-43 yıl	74	32.2
Çalıştıkları Okuldaki Kıdem	1 yıldan az	126	55.5
	1-6 yıl	101	45.5
Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	1 yıldan az	52	22.5
	1-6 yıl	179	77.5
Zümre Kişi Sayısı	2-6 kişi	81	37.3
	7-12 kişi	136	62.7
Medeni Durum	Evli	225	83.6
	Bekâr	44	16.4
Çocuk Durumu	Var	240	89.2
	Yok	29	10.8

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %75,1 oranında kadın, %24,9'unun erkek olduğu, %84,2'sinin 36 ve üstü yaş aralığında, %15,8'inin ise 35 ve altı yaş aralığında yer aldığı, %19,7'sinin lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu %80,03'ünün ise lisansüstü eğitim almamış olduğu, katılımcıların %49,1'inin 16-25 yıl, %32,2'sinin 26-43 yıl ve %18,7'sinin ise 1-15 yıl aralığında kıdemli olduğu, çalıştıkları okulda katılımcıların %55,5'inin 1 yıldan az, %45,5'inin 1-6 yıl arasında çalıştığı, % 77,5'inin 1-6 yıl arasında, %22,5'inin ise 1 yıldan az süredir mevcut okul müdürü ile çalıştığı, %62,7sinin 7-12 kişilik, %37,3'ünün 2-6 kişilik gruplarla zümre çalışmalarını yürüttüğü, %83,6'sının evli, %16,4'ünün bekar olduğu ve % 89,2'sinin çocuk sahibi olduğu, %10,8'inin çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmada, Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) tarafından geliştirilmiş ve Ülke (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış İş Arkadaşına Yönelik Algılanan Sosyal Kaytarma Ölçeği (Perceived Coworker Social Loafing Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 11 olumlu ve 2 olumsuz madde olmak üzere 13 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları çalışma arkadaşlarını sosyal kaytarma davranışlarına ilişkin değerlendirmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Maddelerin puanlamasında Kesinlikle Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Biraz

Katılıyorum 3, Katılıyorum 4, Kesinlikle Katılmıyorum 5 puan olacak şekilde kodlama yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda ise, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, lisansüstü eğitim durumu, kıdemi, çalıştıkları okuldaki kıdemi, okul müdürü ile çalışma yılı ve görev aldıkları zümredeki kişi sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi: Veriler, IBM SPSS Statistics 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiki analizlerin (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra demografik değişkenlere yönelik analizler için, t testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way anova) kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi

İlkokul öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarına yönelik algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeylerini belirlemek üzere betimsel analiz yapılarak, her maddeye ve toplam puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Sosyal kaytarma ölçeğinin madde düzeyinde ve toplam puan ortalamaları

Soru	Maddeler	$\bar{x}$	SS
1	Çalışma arkadaşlarım, toplu görev dağılımlarında sorumluluk almaktan kaçınırlar.	2.23	1.10
2	Kendilerine verilen bir işi başkasına bırakmadan istenen kalite ve zamanda yapmak birinci hedefleridir.	2.45	1.20
3	İşi yapacak başkaları varsa, çalışma arkadaşlarım kendilerine verilen görevi değil, kendi istedikleri işi yaparlar/ işin kendi istedikleri kısmına yoğunlaşırlar.	2.56	1.21
4	Çalışma arkadaşlarım, bireysel hedeflerini grup amaçlarının önünde tutarlar.	2.29	1.20
5	Çalışma arkadaşlarım, mesai saatleri içerisinde iş ile ilgili olmayan aktivitelere istikrarlı bir biçimde zaman ayırırlar.	2.22	1.19
6	Çalışma arkadaşlarım, kendi üstlenmeleri gereken bazı sorumlulukları diğer çalışanlara yüklerler.	2.09	1.02
7	Çalışma arkadaşlarım, işi yapabilecek kendilerinden başka çalışanlar olduğu zaman, işi yapmak için daha az çaba gösterirler.	2.43	1.12
8	Çalışma arkadaşlarım, işin kendi üzerlerine düşen kısmını yapmazlar.	2.54	.87
9	Çalışma arkadaşlarımdan bazıları, ekibimizdeki diğer çalışanlardan daha az çaba gösterirler.	2.43	1.13
10	Çalışma arkadaşlarımdan bazıları, eğer işi yapacak başka çalışanlar varsa daha gevşek davranırlar.	2.54	1.20
11	Çalışma arkadaşlarımdan bazıları, eğer diğer grup üyeleri yardım edebilecek durumdaysa, diğer bölüm veya müşterilere yardım etmek için daha az zaman harcarlar.	2.35	1.06
12	Çalışma arkadaşlarımdan bazıları, işleri başkası yapıyorsa çalışıyor görünür ama kendi paylarına düsen işi yapmazlar.	2.13	1.06
13	Çalışma arkadaşlarım, ekip veya grup içinde bir işi yapmak için ellerinden geleni en iyi şekilde yaparlar.	2.18	1.07
Sosyal Kaytarma Ölçeği		2.29	.79

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeylerinin ($\bar{x}$=2,29) katılmıyorum düzeyde olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşları ortalamanın altında sosyal kaytarma davranışı göstermektedir. En yüksek puan ortalaması "İşi yapacak başkaları varsa, çalışma arkadaşlarım kendilerine verilen görevi değil, kendi istedikleri işi yaparlar/ işin kendi istedikleri kısmına yoğunlaşırlar." Maddesine ($\bar{x}$=2,56) ait iken, en düşük puan ortalaması "Çalışma arkadaşlarım, kendi üstlenmeleri gereken bazı sorumlulukları diğer çalışanlara yüklerler." ($\bar{x}$=2,09) maddesine aittir.

2. a) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi cinsiyet değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	$\bar{x}$	n	ss	t	p
Kadın	2.34	205	.71	-1.28	.205
Erkek	2.47	8	.77	-1.27	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, erkek katılımcıların algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması kadınların puan ortalamasından büyüktür. Ancak kadınların algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamaları ($\bar{x}$kadın=2,34) ile erkeklerin sosyal kaytarma puan ortalamaları ($\bar{x}$erkek=2,47) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Konuyla ilgili diğer araştırma bulgularına bakıldığında, Williams ve Karau (1995) sosyal kaytarma araştırma bulguları üzerine yaptıkları çalışmada; sosyal kaytarmanın erkeklerde daha çok görüldüğünü, kadınların grup ve topluluk çalışmalarına daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. Uysal (2016) tarafından yapılan sosyal kaytarma ve tükenmişlik duygusu konulu ve Uslu ve Çavuş'un (2014) örgütsel adalet ve kaytarma davranışları konulu araştırmalarında da sosyal kaytarma davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2. b) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi yaş değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin yaş değişkenine göre t-testi sonuçları

Yaş	$\bar{x}$	N	SS	t	p
35 yaş ve altı	2.51	40	.65	1.43	.152
36 yaş ve üstü	2.33	213	.71	1.53	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, 35 yaş ve altında olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması, ($\bar{x}$=2.51) 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{x}$=2.33) büyüktür. Ancak 35 yaş ve altı olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması ile 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.152).

2. c) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi lisansüstü eğitim değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin onların lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre t-testi sonuçları

Lisansüstü eğitim	x̄	N	SS	t	p
Var	2.27	51	.65	-1.15	.214
Yok	2.40	208	.71	-1.25	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının lisansüstü eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, lisansüstü eğitim almamış olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.40) lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin puan ortalamasından (x̄=2.27) büyüktür. Ancak lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması ile lisansüstü eğitim almamış olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.214). Uslu ve Çavuş (2014), örgütsel adalet ve kaytarma davranışları üzerine yaptıkları bir araştırmada en çok kaytarma davranışının ön lisans mezunlarında olduğunu, ön lisans mezunlarının, lisans mezunlarına göre sosyal kaytarma davranışı göstermeye daha eğilimli olduğunu belirtmişlerdir.

2. d) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi okulda çalışma süresi değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin onların çalıştıkları okulda çalışıyor oldukları süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre t-testi sonuçları

Okulda çalışma süresi	x̄	N	SS	t	p
1 yıldan az	2.32	126	.65	-.47	.641
1-6 yıl	2.36	101	.72	-.46	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, çalıştıkları okulda 1 ile 6 yıl arasında çalışıyor olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.36) okulda 1 yıldan az süredir çalışıyor olan öğretmenlerin puan ortalamasından (x̄=2.32) büyüktür. Ancak okulda 1 ile 6 yıl arasında çalışıyor olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması) ile 1 yıldan az süredir çalışıyor olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.641).

2. e) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi okul müdürüyle çalışma süresi değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin okul müdürüyle olan çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.
Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin müdürle çalışma süresi değişkenine göre t-testi sonuçları

Müdürle Çalışma Süresi	x̄	N	SS	t	p
1 yıldan az	2.07	52	.61	-3.55	.001
1-6 yıl	2.46	179	.72	-3.86	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, müdürle 1 ile 6 yıl arasında çalışıyor olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.46) ile 1 yıldan az süredir çalışıyor olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları (x̄=2.07) arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p=. 001).

Yani çalıştığı okuldaki okul müdürü ile bir yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşları sosyal kaytarma davranışı göstermektedir. Bu farkın, uzun süre aynı müdürle çalışan öğretmenlerin çalışma arkadaşlarını daha uzun süre gözlemleme fırsatı olacağından onların grup çalışmalarında birbirlerinin performanslarını daha iyi değerlendirme fırsatı ve deneyimi kazanmış olacağını söyleyebiliriz.

2. f) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi zümre kurulunda yer alan kişi sayısı değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin zümre kurulundaki kişi sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.
Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin zümre kurulu kişi sayısı değişkenine göre t-testi sonuçları

Zümre Kurulu Kişi Sayısı	x̄	N	SS	t	p
2-6 kişi	2.21	81	.66	2.68	.008
7-12 kişi	2.47	136	.73	2.75	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının zümre kurulu kişi sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, 2-6 kişilik gruplarla birlikte çalışan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.21) ile 7-12 kişilik daha büyük gruplarla çalışan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları (x̄=2.47) arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p=.008). Görüldüğü üzere 7-12 kişiden oluşan büyük gruplarla birlikte çalışan öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşları sosyal kaytarma davranışı göstermektedir. Bu durumu açıklama da sosyal etki teorisinden faydalanabiliriz. Latané'nin (1981) sosyal etki teorisine göre, insanlar sosyal etkinin kaynakları veya hedefleri olarak görülürler. Birey, sosyal güçlerin bir hedefi olduğunda, hedef gruptaki insan sayısını arttırmak etkinin grup üyeleri arasında bölünmesine ve her bir bireyin üzerindeki sosyal baskının azalmasına sebep olacaktır. Bunun sonucu olarak da, insanların kolektif olarak çalıştığı çalışma gruplarında, birey sayısı arttığı için bireye düşen sosyal baskı azalacağından grup üyelerinin bireysel çabaları da azalabilir. Grup büyüklüğü arttıkça, her bireyin üzerindeki sosyal etki azalmakta ve dolayısıyla bireysel performansta da düşüş olabilmektedir.

2. g) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi medeni durum değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin onların medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Medeni Durum	x̄	N	SS	t	p
Evli	2.41	225	.71	1.46	.144
Bekâr	2.43	44	.69	1.50	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının anketi cevaplayan öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, bekâr olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.43) evli olan öğretmenlerin puan ortalamasından (x̄=2.41) büyüktür. Ancak evli olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması ile bekâr olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.144).

2. h) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi çocuk sahibi olma değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre t-testi sonuçları

Çocuk	x̄	N	SS	t	p
Var	2.39	240	.71	.461	.645
Yok	2.33	29	.64	.502	

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının onların çocuk sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, çocuğu olan öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma puan ortalaması (x̄=2.39) çocuğu olmayan öğretmenlerin puan ortalamasından (x̄=2.33) büyüktür. Ancak çocuğu olan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalaması ile çocuğu olmayan öğretmenlerin sosyal kaytarma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.645).

2. i) Algılanan sosyal kaytarma davranışı kıdem değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11.

Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin kıdem değişkenine göre anova sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	1.869	2	.935	1.841	.161
Gruplariçi	155.270	227	.508		
Toplam	117.139	229			

Öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma puan ortalamalarının onların kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p=.161).

2. j) Algılanan sosyal kaytarma davranışı düzeyi okul başarısı değişkeni açısından farklaşmakta mıdır?

İlkokul öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeylerinin çalıştıkları okulun başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12.
Öğretmenlerin algılanan sosyal kaytarma düzeylerinin okul başarı durumu değişkenine göre anova sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	4.299	2	2.149	4.146	.017
Gruplariçi	150.342	290	.518		
Toplam	154.640	292			

Öğretmenlerin sosyal kaytarma düzeyi puan ortalamalarının çalıştıkları okulun başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Anova testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p>.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere yapılan post hoc (Tukey) sonuçlarına göre, başarı düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeyleri ile orta düzeyde başarılı olan (p<.038) ve başarı düzeyi düşük (p.<0.35) olan okullarda çalışanların sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Görüldüğü gibi, başarı düzeyi orta ve düşük olan okullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeyi iyi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Başarı düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin, bireysel olarak okul başarısına katkıda bulunduğu varsayımıyla başarılı okullarda çalışan öğretmenlerin grup çalışmalarında bireysel performanslarının yüksek olacağını söyleyebiliriz.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgütlerin varlığını sürdürmesi ve gelişmesi her zaman büyük önem arz eden örgütsel amaçlardan biri olmuştur. Örgütlerin geliştirilmesinde hem örgütsel yapı, iş ve performans hem de örgütün ayrılmaz bir parçası olan insan, insanın ihtiyaçları, inançları, değer ve tutumları ve bireylerarası ilişkilerine odaklanmak gerekmektedir. Örgütlerde, problem çözme, karar alma ve planlama gibi birçok etkinliklerin gerçekleştirilmesinde grup çalışmalarının etkisi ve önemi bilinmektedir. Ancak bazı durumlarda çeşitli sebeplerle, her bir birey grup çalışmasında maksimum performans sergilenmekten kaçınabilir, zihinsel ve bedensel olarak iş süreçlerine yönelik çabalarını azaltma eğiliminde olabilir. Grup çalışmalarında, bu bireysel çabanın bilinçli olarak azaltılması durumu sosyal kaytarma kavramıyla açıklanmakta ve bu davranış örgüte uzun vadede zarar verebilmektedir. Bir gruptaki sosyal kaytaranların varlığı grup dinamiği üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir, gerilim yaratabilir. Dolayısıyla, örgütlerin öncelikle bu davranışı tanımlayıp, tespit edip sonrasında da azaltmaya ya da caydırmaya yönelik alınabilecek tedbirlerin neler olabileceği konusunda çalışmalar yapması gerekmektedir.

Eğitim örgütünde de grup çalışmasını gerektirecek pek çok durum vardır. Okullarda, zümre öğretmenleri kurulu, sınıf öğretmenleri kurulu, disiplin kurulu, sınav komisyonları, ders kitabı seçme komisyonları gibi birçok çalışma grupları bulunmaktadır. Düzenli olarak bir araya gelen bu çalışma gruplarının performansları genellikle incelenmemekte, büyük oranda işin yapılıp yapılmadığa odaklanılmaktadır. Ancak, grup çalışmalarında her bir bireyin maksimum çaba ve performans sergilemeyebileceği ve bunun da çalışmayı olumsuz yönde etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmadır.

İzmir, Bayraklı ilçesindeki okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalışma arkadaşlarının sosyal kaytarma düzeyine yönelik algısını ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma ile örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamanın altında sosyal kaytarma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışı göstermediği şeklinde yorumlanabileceği gibi, öğretmenlerin çalışma arkadaşını kolay kolay kaytaran kişi olarak göstermekten çekinen ya da bunu uygun bulmayan hatta katılımcının belki kendisinin kaytaran bir çalışma arkadaşı olmasından kaynaklandığı şeklinde de yorumlanabilir. Şeşen ve Kahraman'ın (2014), iş arkadaşlarının sosyal kaytarmasının kendi kaytarma davranışlarına etkisini ölçtüğü araştırma sonuçları, arkadaşının sosyal kaytarma davranışı sergilediğini algılayan bir çalışanın kendisinin de sosyal kaytarma davranışı gösterme eğilimine girdiğini ve bir süre sonra kendisinin de kaytardığını göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda sosyal kaytarma üzerine yapılacak araştırmalarda konu hakkında derinlemesine araştırmaya olanak sağlayan, görülmeyen ya da saklanmış bilgileri ortaya çıkarmada etkili olan nitel araştırma yönteminin kullanılması önemli görülmektedir.

Araştırma sonucunda sosyal kaytarma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte olan araştırmalar bulunmaktadır (Uslu ve Çavuş, 2014; Stark, Shaw ve Duffy, 2007; Uysal,2016; Özek, 2014). Ancak erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla sosyal kaytarma davranışı gösterdiğini destekleyen araştırma bulguları da mevcuttur (Williams ve Karau 1995; Karadal ve Saygın, 2013). Araştırmanın bir diğer değişkeni olan yaş ile sosyal kaytarma arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine araştırma sonucunda sosyal kaytarma ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Eğitim düzeyi (Özek,2014; Karadal ve Saygın, 2013), kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışı göstermelerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Öğretmenler, her ne kadar çalışma arkadaşlarının genel olarak kaytarmadığını düşünse de değişkenler üzerinden yapılan analiz sonuçları, sosyal kaytarma düzeyinin öğretmenlerin çalışma grubuna, yani zümrede yer alan öğretmen sayısına, müdürle olan çalışma süresine ve okulun başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. 7 ve daha fazla kişiden oluşan kalabalık sayılabilecek gruplarla çalışan öğretmenler daha az sayıda kişi ile çalışan öğretmenlere göre bu kalabalık gruplarda sosyal kaytarma davranışının görüldüğü algısına sahiptir. Ringelmann, yürüttüğü deneylerde grup çalışmalarında takımın büyüklüğü ve bireysel olarak sarf edilen çaba arasında ters bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Deneyde, bireylerin tek başlarınayken harcadıkları kuvvet ortalama 63 kg olarak ölçülmüşken, üçer kişilik gruplarda kişi başı ortalama 53 kg ve sekiz kişilik gruplarda ise 31 kg olarak gözlemlenmiştir (akt. Kafes, 2017). Görüldüğü üzere birey sayısı arttıkça toplam performans azalmaktadır. Dolayısıyla okullarda gerek öğretmenler zümre kurulu çalışmalarının gerekse diğer grup çalışmalarının, grup üyelerini kaytarma davranışından caydıracağı düşüncesiyle, maksimum 6 eğer mümkünse 3-4 kişilik gruplarla yapılması önerilebilir. Nitekim grupta yer alan kişi sayısı arttıkça bireysel performanstaki azalmanın üstler ya da gruptaki diğer bireyler tarafından fark edilme kaygısı, daha küçük gruplara göre daha az olabilir ve kaytarma davranışı artabilir. Diğer taraftan az sayıda kişiden oluşan bir grupta görev alan bireyler birbirlerinin performansını kolaylıkla gözlemleyebileceğinden, kaytarmanın önüne geçecek grup içi bir iç denetim mekanizması oluşturabilirler. Ayrıca kaytardığı tespit edilen çalışanın diğer çalışanları etkilememesi için uygun caydırıcı bir değerlendirme sisteminin kurulması önerilebilir (Şeşen ve Kahraman, 2014).

Analiz sonuçları, okullardaki sosyal kaytarma düzeyinin müdürle olan çalışma süresine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Okul müdürü ile bir yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerin algısına göre çalışma arkadaşları sosyal kaytarma davranışı göstermektedir. Buna göre aynı müdürle belli bir süre çalışan öğretmenlerin çalışma gruplarındaki öğretmenleri daha iyi tanıma fırsatı bulabileceğini ve grup çalışmalarında birbirlerinin performanslarını daha iyi ölçme şansına sahip olabileceğini düşünebiliriz. Bu sonuç sosyal kaytarma davranışında müdür ve öğretmen etkileşiminin önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal kaytarma davranışının

görülmesi ile okul müdürü ile çalışma yılı ilişkisini test eden başka bir araştırmada yöneticileriyle 1 yıldan az süredir çalışanların, yöneticileriyle 5 yıldan fazla süredir çalışanlara kıyasla ekip çalışmalarında, ekibindeki diğer çalışanlardan daha az çaba gösterdiği dolayısıyla kaytarma davranışı gösterdiği anlaşılmaktadır. (Özek, 2014). Görüldüğü üzere, bir okul müdürünün aynı okulda belirli bir süre -en azından bir yıldan fazla- çalışması sosyal kaytarma davranışını caydırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, birlikte çalıştığı öğretmenlerin kişisel ve mesleki uygunluğu ve yeteneklerini bilerek onlara verilecek görevlerde görev dağılımının daha iyi planlanması için de bir okul müdürünün aynı okulda en az 4-5 yıl görev yapmasının daha doğru olacağı söylenebilir.

Yönetim anlayışı ve sosyal kaytarma üzerine yapılan çalışmalar okul müdürünün yönetim anlayışının da öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışı göstermeleri üzerine etkisi olduğunu göstermektedir. Destekleyici yönetim anlayışının sosyal kaytarma davranışını anlamlı şekilde etkilediği ortaya konmuştur (Özek, 2014). Bu bağlamda okul müdürlerini de kapsayacak şekilde yapılacak ileriki çalışmalarda, okul müdürünün liderlik tarzı ile öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin görev dağılımı yapma kıstaslarının neler olduğu, yapılan grup çalışmalarında çalışma gruplarının belirlenmesindeki rolü, yine yapılan bu grup çalışmalarında süreç değerlendirmesi yapıp yapmadığı, çalışma gruplarını denetleyip denetlemediğine yönelik araştırmalar yapılarak, grup çalışmalarını etkili bir biçimde yöneten okul müdürleri ile diğerleri arasında fark olup olmadığına bakarak bu iki tip okul müdürü ile çalışan grupların sosyal kaytarma düzeyleri arasındaki farklılıklar incelenebilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç da yüksek başarı düzeyine sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışı gösterme düzeyinin orta ve düşük başarı düzeyine sahip okullara kıyasla daha düşük olmasıdır. Başarılı okullarda görev yapan öğretmenlerin de mesleki yönden başarılı olacağı varsayımıyla, bu öğretmenlerin okulun başarısına katkıda bulunmak amacıyla kendilerine verilen görevleri hem bireysel hem de grup çalışmalarında en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Dolayısıyla, başarıyı hedefleyen bir öğretmenin diğerlerine kıyasla daha düşük düzeyde kaytarma davranışı göstereceğini söyleyebiliriz. Akademik başarı düzeyi orta ve düşük olan okullarda, öğretmenlerin grup çalışmalarındaki sosyal kaytarma düzeyini azaltmak için grup çalışmalarının desteklenip, öğretmenlerin daha motive bir biçimde çalışmalarına yönelik öğretmenin ilgi duyduğu, kişisel ve mesleki becerilerine hitap eden, zorluk derecesi belli görevleri yürütmelerine olanak sağlamak gibi sosyal kaytarmayı caydırıcı bazı önlemler alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aguinis, H. & Henle, C. A. (2003). The search for universals in cross-cultural organizational behavior. *Organizational behavior: The state of the science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Akgündüz, Y., Akdağ, G., Güler, O. & Sünnetçioğlu, S. (2014). İşten ayrılma niyeti ve aşırı rol yükünün otel çalışanlarının sosyal aylaklık davranışlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16(4), 515-536.

Ataseven, L., & Yılmaz, R. (2013). Ortak çalışma ve ekip bilimi: Teoriden pratiğe. *Bilgi Dünyası, 14*(2), 421-440.

Bozkurt, Ö., Bozkurt, İ. (2011). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9* (1), 1-18.

Doğan, A, Bozkurt, S & Demir, R. (2012). Sosyal kaytarma davranışı ile algılanan görev görünürlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 12 (24), 53-80.

Ferrante, J. G, Green, G. S. & Forster, R.W. (2006) Getting more out of team projects: İncentivizing leadership to enhance performance. *Journal of Management Education,* 30.

George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal,* 35, 191-202.

Harkins, S. G., Latane, B., & Williams, K. (1980). Social loafing: allocating effort or taking it easy. *Journal of Experimental Social Psychology,* 16, 457-465.

Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology,* 43(6), 1214-1229.

Hoeksema-van Orden, C. Y. D., Gaillard, A. W. K., & Buunk, B. P. (1998). Social loafing under fatigue. *Journal of Personality and Social Psychology,* 75(5), 1179-1190.

Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *10*(4), 371-384.

Quadri, S. J. , Jadhav, S. E. & , S. P. (2012). Effect of age and gender on social loafing of state level cricket players. *Review and reasech 1*(11), 1-4.

Kafes, M. (2017). Sosyal kaytarma davranışı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(11), 227-245.

Kanten, P. (2014). İşyeri nezaketsizliğinin sosyal kaytarma davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde duygusal tükenmenin aracılık rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 6(1), 11-26.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karadal, H. Saygın, M. (2013) An investigation of the relationship between social loafing and organizational citizenship behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 99*, 206 – 215

Kesen, M. (2015). Psikolojik güçlendirme çalışanların sosyal kaytarma davranışlarını azaltır mı? *Journal of Yasar University, 10*(38), 6478-6554.

Kravitz, D. A., & Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(5), 936-941.

Küçük M., Ayvacı Ş. H. & Altıntaş A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Latané, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist,* 36, 343-356.

Latane, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37(6), 822-832.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., Bennett, N. (2004). Social Loafing: A field Investigation. *Journal of Management,* 30, 285-304.

Özek, H.(2014). *Örgütlerde sosyal kaytarma davranışı ile psikolojik iklim ilişkisi ve konuyla ilgili bir araştırma.* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Petty, E. R., Harkins, G. S., Williams, D. K., & Latane, B. (1977). The effects of group size on cognitive effort and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 3(4), 579-582.

Robbins, T. L. (1995). Social loafing on cognitive tasks: An examination of the "sucker effect." *Journal of Business and Psychology,* 9(3), 337-342.

Schnake, M. (1991). Equity in Effort: The "Sucker effect" in co-acting groups. *Journal of Management, 17*(1), 41-45.

Simms, A. & Nichols, T. (2014). Social loafing: a review of the literature. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), 58-67.

Stark, EM, Shaw JD, Duffy MK. (2017). Preference for Group Work, Winning Orientation, and Social Loafing Behavior in Groups. *Group & Organization Management, 32*(69), 699-723.

Szymanski, K., & Harkins, S. G. (1987). Social loafing and self-evaluation with a social standard. *Journal of Personality and Social Psychology,* 53(5), 891-897.

Şesen, H. & Kahraman, Ç. A. (2014). İş arkadaşlarının sosyal kaytarmasının, bireyin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve kendi kaytarma davranışlarına etkisi. *İş ve İnsan Dergisi,*1(1), 43-51.

Williams, K. D. & Karau, S. J. (1995). Social loafing: Research findings, implications, and future directions. *Current Directions in Psychological Science,* 4(5), 134-140.

Uslu YD, Çavuş MF. (2014). Örgütsel adalet ve kaytarma davranışları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4* (9), 51-54.

Uysal, T. (2016). Örgütlerde sosyal kaytarma algısının çalışanların tükenmişlik duygusuna etkisi. 3. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi. Aydın.

Ülke, H. E. (2006). *Investigating the role of personality and justice perceptions on social loafing.* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, M., İşçi, E.,& Taşçı, S. (2016). İzlenim yönetimi taktiklerinin sosyal kaytarma üzerine etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 103-120.

Ying, X., Li, H., Jiang, S., Peng, Fei., Lin, Z. (2014). Group laziness: The effect of social loafing on group performance. *Social Behavior and Personality,* 42, 465-472.

Levels of Social Loafing Behaviors of Cooworkers according to the Perceptions of Teachers (İzmir-Bayraklı Sample)

Suzan Yıldırım (Instructor)
İzmir Katip Çelebi University-Turkey
suznyildirim@gmail.com

Prof.Dr. Ali Aksu
Dokuz Eylül University-Turkey
ali.aksu@deu.edu.tr

Res.Ass. Aslı Yurttaş
Kafkas University-Turkey
asliorcan@gmail.com

Asst. Prof. Ferdane Denkçi-Akkaş
İstanbul Medeniyet University-Turkey
ferdanedenkci@yahoo.com

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the levels of perceived coworker social loafing behaviors of primary school teachers working at schools in İzmir, Bayraklı province. It is also aimed to determine whether these levels are significantly different according to gender, age, marital status, having children, level of education, seniority, seniority with the school principal in the school in charge, the size of the working group and the academic success of the schools. In addition, these levels are intended to be evaluated within the scope of the effectiveness of group work done in schools. The population of the study consists of 31 primary schools and 2000 primary school teachers working in Bayraklı district of İzmir province during fall 2017-2018 academic year. Stratified sampling method is used and the sample of the study is consisted of 293 teachers who could be reached and answered the questionnaire. Perceived Coworker Social Loafing Scale developed by Liden, Wayne, Jaworski ve Bennett (2004) and adapted into Turkish by Ülke (2006) was used to collect data. The scale is a 5-point Likert type and consists of 11 expressions for teachers to evaluate their coworkers on social loafing behaviors. In the Personal Information Form, there are questions about gender, age, post graduate education, seniority, and seniority with the school principal in the school in charge, the size of the working group and their hometown. The data obtained were analyzed in the IBM SPSS Statistics 21 program and the results of the analysis showed that the level of perceived social loafing behaviors of the primary school teachers was significantly different in terms of seniority with the school principal in the school in charge, size of the working group and academic success of the school.

Keywords: Education, Perceived social loafing, group-work, primary school teachers.

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 3, 2019, pp.44-60

DOI: 10.19160/ijer.631192

Received: 09.10.2019
Accepted: 01.11.2019

Suggested Citation:

Yıldırım, S., Aksu, A., Yurttaş, A., Denkçi-Akkaş, F. (2019). Levels of Socıal Loafıng Behavıors of Cooworkers Accordıng to the Perceptıons of Teachers (İzmir-Bayraklı Sample) , *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 3, 2019, pp. 44-60, DOI: 10.19160/ijer.631192

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *The term of social loafing refers to the tendency of individuals to make less effort when they are part of a group. The behavior of social loafing behavior can be explained as deliberately reducing individual performance in both physical and cognitive activities. The reasons why individuals exhibit social loafing behavior can possibly be summarized as people want to preserve their energy for the times when they need to work individually, they want to win awards individually, they think that their efforts will be lost while working in a group and they do not think that their individual outputs are detectable. The factors that reduce social loafing behavior are mostly about the tasks given to the individuals and can be summarized as the following: giving individuals a difficult task with an objective standard and with an output because these tasks motivate individuals while working within the group, giving a task that individuals are knowledgeable or capable of, giving tasks with high visibility considering that they can easily be noticed by their managers. Appointing a mobilizing group leader and explaining the importance of their job to individuals and establishing a good performance evaluation and rewarding system are the other factors that reduce social loafing behavior. There are many situations in educational organizations that require group work. In schools, there are many working groups such as branch teachers committee, board of class teachers, board of discipline, exam commissions and textbook selection commissions. The performances of these working groups, which come together regularly, are generally not examined, but largely focused on whether the work is done or not. However, it should be kept in mind that in group studies, each individual may not show a maximum effort and performance and this may negatively affect the task and the job. The aim of this study is to reveal the level of social loafing behavior of the colleagues according to the perceptions of teachers and the variables according to which these perceptions differ. To accomplish this aim a) To what extent do colleagues show social loafing behavior according to teachers' perceptions? b) Do teachers' social loafing levels differ according to gender, age, educational background, working time at school, working time with school principal, number of teachers in branch teachers committee, marital status, having children, seniority and school achievement were searched for answers.*

Method: *This study, which examines social loafing behaviors of colleagues according to teachers' perceptions, is a descriptive research designed as a relational survey method. The descriptive research model is a research model that tries to describe and examine the current state and characteristics of events, assets and groups under their own conditions. The population of the study consists of 31 primary schools in Bayraklı district of İzmir province and 2000 primary school teachers working in these schools in the fall semester of 2017-2018 academic year. For the sampling, these schools are categorized into two according to the socio-economic situation: schools located in the center and in the developed districts, schools located in the districts that are far from the center and underdeveloped which also receives immigration. And among these schools, schools which have high, middle and low academic achievement are included in the sample. 311 questionnaires were collected. A total of 293 questionnaires were evaluated, 102 of which were from schools with upper academic level, 93 from schools with middle academic level and 98 from schools with lower academic level. In the study, Perceived Coworker Social Loafing Scale, which was developed by Liden, Wayne, Jaworski and Bennett (2004) and adapted to Turkish by Ülke (2006), was used. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics 21 package program.*

Findings*: According to the findings of the research, a) teachers perceive social loafing behaviors of their colleagues at the level of "disagree". This situation can be interpreted as teachers do not show social loafing behavior. But also can be interpreted as teachers may hesitate to mark their colleagues as a loafing person or they simply may think that it is inappropriate to mark a person as a loafing one, even himself may be a loafing person. b) According to the teachers' perceptions, there is no significant relationship between the level of social loafing behavior of colleagues and gender, age, education level, seniority, working time at school, marital status and having children. c) According to the perceptions of teachers, there is a meaningful relationship between the level of social loafing behavior of colleagues and duration of working with the school principal, the number of teachers in branch teachers committee and the achievement level of the school.*

MEB Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi[1]

Dr. Öğr. Üyesi İhsan Topcu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Ersoy
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ersoy.mustafa@gmail.com

Özet:

Birçok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de öğretim programlarına destekleyici olması, eksikliklerin giderilmesi ve öğrenmenin tamamlanması amacıyla öğrencilere yönelik ilave eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilindiği gibi, tamamlayıcı eğitim ve merkezi sınavlara hazırlama amacıyla ihtiyaç duyulan bu eğitim ülkemizde uzun bir zamandır dershaneler aracılığı ile verilmekteydi. Başlangıçta tamamlayıcı bir eğitim vermek ve buna ihtiyaç duyan çok az sayıda öğrencinin devam etmesiyle başlayan dershanecilik sistemi zamanla çok büyük taleplerle karşılaşmış ve neredeyse resmi olarak kurulmuş eğitim kurumları olan okulların önüne geçer hale dönüşmüştür. Bunun üzerine dershanelerin kapatılması ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destekleme eğitimini MEB bünyesinde verilmesi gündeme gelmiştir. Bu kapsamda verilecek olan eğitim Destekleme ve Yetiştirme Kursları DYK olarak planlandı ve uygulamaya konuldu. Bu araştırmanın amacı 2015 yılından itibaren uygulamaya konulan bu uygulamaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırmalarda sık kullanılan olgubilim deseni tercih edilmiştir. Farklı branşlarda 20 öğretmenden oluşan katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin destekleme kurslarını faydalı buldukları, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almadaki başlıca sebeplerinin ek gelir elde etmek ve hizmet puanlarını artırmak olduğunu bulgusu elde edilmiştir. Karşılaşılan sorunlar daha çok öğrencilerin motivasyonunun düşük olması ve devamsızlık yapmalarıdır. Bu kursların daha verimli geçebilmesi için öğrencilerin ve velilerin kurslar hakkında bilinçlendirilmesi ve materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Etkili eğitim, Destekleme Kursları, Yetiştirme kursları, Sınavlara hazırlık, Tamamlayıcı eğitim*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.61-75

DOI: 10.19160/ijer.645227

Gönderim : 11.11.2019
Kabul : 17.12.2019

Önerilen Atıf

Topcu, i. & .Ersoy, M. (2019). MEB destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss. 61-75, DOI: 10.19160/ijer.645227

[1] Bu makale 1-3 Mayıs 2018 tarihinde yapılmış olan 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş halidir.

© 20XX e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

Her ülkenin eğitim sistemi kendi amaçlarını daha iyi yerine getirebilmek ve etkililiği sağlayabilmek için çalışır. Bu doğrultuda Türk eğitim sistemi de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde daha nitelikli ve etkili bir eğitim verebilmek için zaman zaman bir takım yeni uygulamalar getirmektedir. Bu uygulamalardan biri Şubat 2015 tarihli ve 2689 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yönetmelik esaslarına göre verilecek olan örgün ve yaygın eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'dır. Her ne kadar ilgili yasal düzenlemede örgün ve yaygın eğitimi desteklemek olduğu açıkça belirtilmiş olsa da bu kursların temel amacı kurslara katılan öğrencilerin eksikliklerini tamamlamak ve kademeler arası geçişte önemli bir yer tutan merkezi sınavlara hazırlamak şeklinde algılanmaktadır. DYK daha çok böyle algılansa da Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel amacı okulları daha etkili hale getirmek ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktır. Eğitim kurumlarının etkililiği, öğretim ve eğitim faaliyetlerinin planlı, programlı ve amaçlı bir şekilde yürütülmesiyle olanaklıdır. Öğretim programları temelde hedef, öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç ana kısımdan oluşur. "Öğrenciye kazandırılan veya kazandırılması planlanan her bir hedef aynı zamanda bir kazanım olarak ifade edilebilir. Bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanılması ya da değiştirilmesi ise öğrenme olarak tanımlanmaktadır" (Schunk, 2011. Akt. Göksu ve Gülcü, 2016, s.154).

Eğitim sisteminin ve okulların etkililiği bu bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasıyla olanaklıdır. Okulların öncelikli görevi öğrencilere bunların kazandırılmasını sağlamak ve toplumun tüm kesimlerine fırsat eşitliği dâhilinde daha nitelikli bir eğitim olanağı sunmaktır. Okulların bu hizmetleri tam olarak yerine getirememesi doğal olarak velilerde birtakım arayışlara yol açmıştır. Ülkemizde dershanelerin oluşum ve yaygınlaşma süreci bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Birçok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de öğretim programlarına destekleyici olması, eksikliklerin giderilmesi ve öğrenmenin tamamlanması amacıyla öğrencilere yönelik ilave eğitimlere ihtiyaç duyulabilir. Tamamlayıcı eğitim olarak veya merkezi sınavlara hazırlama amacıyla ihtiyaç duyulan bu eğitim dershaneler aracılığı ile veya okulların kendi bünyesinde verilebilir. Ancak ülkemizde bu ihtiyaç daha çok ailelerin desteği ve dershaneler aracılığıyla verilmeye başlandı. Başlangıçta tamamlayıcı bir eğitim vermek ve buna ihtiyaç duyan çok az sayıda öğrencinin devam etmesiyle başlayan dershanecilik sistemi zamanla çok büyük taleplerle karşılaştı ve neredeyse resmi olarak kurulmuş eğitim kurumları olan okulların önüne geçer hale dönüştü. Bu durum zamanla eğitim sistemi içerisinde çok ciddi görülebilecek sorunlara yol açmıştır. Bunlar, eğitim hizmetlerinin ticari hale dönüştürülmesi, ekonomik durumu iyi olmayan aileleri maddi olarak zor durumda bırakması, öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemesi, okullarda yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz etkilemesi, ezbere ve örnek çözümleri hatırlamaya dönük dersler olması, eğitimde eşitlik ilkesine zarar vermesi şeklinde sıralanmaktadır (Bozbayındır ve Kara, 2017, s.337). Bu sorunların eğitimde var olan eşitsizlikleri, bölgesel, toplumsal ve sınıfsal farklılıkları artırdığı yapılan akademik çalışmalarla ortaya konduğu görülmektedir (Bacanlı ve Domyacı, 2013; Saltık, 2015; Bozbayındır ve Kara, 2017). Ortaya çıkan bu sorunlara çözüm getirmek ve eğitimde fırsat eşitliğin sağlamak amacıyla, bakanlık 2015 yılından itibaren, talep bulunan ve belirli koşulları sağlayan tüm ortaokul ve liselerde destekleyici eğitim kapsamında kurslar vermeye başlamıştır (MEB, 2014; Saltık, 2015; Akkaya, 2017).

Destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması ve yürütülmesi ile ilgili usul ve esaslar ilgili yönergeyle düzenlenmiştir. Buna göre "kurslar, fizikî kapasitesi ve öğrenci/kursiyer potansiyeli yeterli olan resmî ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ile halk eğitimi merkezi müdürlüklerine bağlı olarak açılır" (MEB, 2014). İlgili yönergede kursların amaçları açıkça belirtilmemiş olmakla beraber, "kurs programlarının hazırlanmasında kursun destekleyici ve yetiştirici nitelikte olmasına dikkat edilir" (Madde 10) ifadesi kullanılmıştır. Kursların amacı

destekleme ve yetiştirme olmakla birlikte bu kurslara katılan öğrencilerin amacı veliler tarafından daha çok merkezi sınavlara hazırlanmak olarak algılanmaktadır.

Eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini sağlamak, tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türk eğitim sisteminin de temel ilkelerindendir. Bununla birlikte farklı etkenler fırsat ve imkan eşitliğini uygulamayı zorlaştırmaktadır. Bölgesel özellikler, okulun bulunduğu çevre, ailelerin sosyoekonomik durumu, kırsal ve kentsel yaşam arasındaki farklar fırsat ve imkan eşitliğinin uygulanmasını güçleştirmektedir (Toprakcı, 2010; Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2017). Destekleme ve yetiştirme kursları bu açığı kapatmak, özel kurslara ve derslere ulaşım olanağı olmayan öğrencilere bu imkânı sağlamak adına önemli bir girişim olarak görülebilir.

Özel dershanelere ve kurslara yönelik talep sadece bize özgü bir durum olmayıp birçok ülkede yaygın olarak görülen bir durumdur. Kim (2007)'in tespit ettiği gibi, "Doğu Asya'da ve bazı Avrupa ülkelerinde saygın üniversitelere girmek için rekabete dayalı üniversite sınavlarının olması ve yüksek sosyal sınıfa mensup olma isteği özel derslere ihtiyaç duyulmasının temel sebepleri olarak görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde, devlet eğitim sistemindeki kısıtlı kaynaklar özel derse ihtiyaç duyulmasının sebebi olarak öne sürülmektedir" (akt. Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017, s.1157). Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan ve Japonya gibi üniversiteye girişin merkezi sınavlarla yapıldığı ülkelerde özel ders veren kurumlar oldukça yaygın bir şekilde faaliyet göstermektedir (Demir Başaran ve Narinalp Yıldız, 2017, s.1157).

Sanıldığının aksine özel derslere, kurslara ve dershanelere yönelen öğrencilerin büyük bölümünün akademik başarısı yüksektir. Bu öğrenciler geleceğe ilişkin belirli hedefleri olan öğrencilerdir ve diğer öğrencilerle daha iyi rekabet edebilmek için ilave dersler ve kurslar alırlar. O nedenle ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları diğerlerine göre daha avantajlı durumdadır. Esasında bakanlık dezavantajlı durumda olan öğrencilere bu kurslara ücretsiz katılma imkânı sağlayarak önemli bir adım atmıştır. DYK uygulaması ile fırsat eşitsizliğinin bir ölçüde giderilmesi düşünüldü. Bu yönüyle önemsenecek bir uygulama olan bu kursların açılması kadar amaçlara ne kadar yaklaşabildiği de önemlidir.

Bu çalışmanın amacı 2015 yılından itibaren tüm ortaokul ve liselerde verilmeye başlanan bu kursların nasıl yürütüldüğünü ve amaçlarına ulaşma düzeyini araştırmaktır. Daha açık bir ifadeyle, bu kursların gerçek anlamda eğitimde fırsat eşitsizliğini ne ölçüde giderebildiğini, öğrencilerin sosyal gelişimine ne ölçüde katkıda bulunduğunu, velileri maddi anlamda zorlayan dershane ve özel ders için bütçe ayırma ihtiyaçlarını ne ölçüde azaltabildiğini ve akademik başarıya nasıl katkıda bulunabildiğini kısmi olarak da olsa ortaya koymaktır.

Yukarıda ifade eden amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi, 'DYK da görev alan öğretmenlerin bu kursların yürütülmesi ve amaçlarına ulaşmasına ilişkin görüşleri nelerdir?' şeklinde belirlenmiştir. Alt problemler ise aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin DYK da görev alma sebepleri nelerdir?
2. DYK da kullanılan materyaller ile öğretim yöntem ve teknikleri nedir?
3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciye katkıları nelerdir?
4. Destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan sorunlar nelerdir?
5. Bu kursların daha verimli ve etkili olması için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli:

Bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni nitel araştırmalarda çok kullanılan yöntemlerden birisidir (Patton, 2002; Creswell, 2003; Christensen, Jonson ve Turner, 2015). Olgu bilim çalışmalarında bir durum veya olguların tüm derinlemesine incelenmesi amaçlanır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ama ayrıntılı bir şekilde bilgilere ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Aynı zamanda olay ve olgulara ilişkin yaşantıları, algı görüş ve düşünceleri ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72-75).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik tekniği tercih edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin bu kurslarda görev almış olması ölçüt olarak alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak için tercih edilmiştir (Patton, 2002, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 108). Böylece incelenen konuya ilişkin derinlemesine bilgiye sahip daha fazla bireyi örnekleme alabilmeyi sağlamaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullarda çalışmakta olan ve aynı zamanda destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış 20 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu kurslarda görev almış farklı branşlardan öğretmenlerin görüşleri alınarak farklı verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Böylece veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma grubunda 15 kadın ve beş erkek öğretmen yer almıştır. Katılımcı olarak belirlenen bu 20 öğretmene (Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö20) şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin profiline ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1:

Katılımcıların Kodları ve Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Branşınız	Mesleki Kıdeminiz
Ö 1	Kadın	Lisans	Türkçe	12
Ö 2	Erkek	Lisans	Matematik	13
Ö 3	Erkek	Lisans	Türkçe	23
Ö 4	Kadın	Lisans	Matematik	17
Ö 5	Erkek	Yüksek Lisans	Fen Bilgisi	8
Ö 6	Erkek	Lisans	Din Kültürü	11
Ö 7	Erkek	Lisans	Fen Bilgisi	20
Ö 8	Erkek	Lisans	Din Kültürü	28
Ö 9	Kadın	Lisans	Türkçe	15
Ö 10	Kadın	Lisans	Sosyal	16
Ö 11	Erkek	Lisans	İngilizce	18
Ö 12	Erkek	Lisans	Fen Bilgisi	9
Ö 13	Kadın	Yüksek Lisans	Sosyal	5
Ö 14	Erkek	Lisans	Matematik	12
Ö 15	Erkek	Lisans	İngilizce	10
Ö 16	Erkek	Yüksek Lisans	Fen Bil.	6
Ö 17	Erkek	Yüksek Lisans	Sosyal Bil.	9
Ö 18	Erkek	Lisans	Matematik	17
Ö 19	Erkek	Lisans	Türkçe	21
Ö 20	Erkek	Lisans	Fen Bil.	19

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri kaynağı doğrudan DYK'larda görev alan öğretmenlerdir. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların amaca uygunluğunu kontrol etmek amacıyla eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşü alınmıştır. Belirlen soruların ve sondaların yer aldığı bir taslak görüşme formu oluşturularak katılımcıların dışında bir öğretmen ile görüşme yapılmış, bu sürecin sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki soru ve sondalara aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Sizce öğretmenler DYK da ne amaçla görev alıyorlar?
2. Bu kurslarda kullanılan materyaller ile öğretim yöntem ve teknikleri nedir?
   Sonda: MEBin sağladığı kaynaklar dışında materyal kullanılıyor mu?
   Sonda: Ne tür materyaller kullanılıyor?
3. Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciye ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Sizce destekleme ve yetiştirme kurslarında yaşanan en önemli sorunlar neler?
   Sonda: Bu sorunlar nelerden kaynaklanıyor?
5. Sizce bu kursları daha verimli ve etkili hale getirmek için neler yapılmalı?
   Sonda: Üst düzey yöneticiler neler yapabilir?
   Sonda: Öğretmenler neler yapmalı?
   Sonda: Veliler neler yapabilir?

Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş ve görüşmelerin kaydedilmesini istemeyen katılımcıların verdiği yanıtlar not almak suretiyle veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi:

Görüşmelerden elde edilen veriler önce ham veri halinde yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra veriler, içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla yorumlanmıştır ve bulgulara ulaşılmıştır. İçerik analizi sürecinde Robson (2015)'ın içerik analizi için önerdiği aşamalar takip edilmiştir. Buna göre birinci aşama kodlama aşamasıdır. Bu aşamada aynı kuramsal düşünceleri içeren veriler belirlenmiştir. İkinci aşama gruplandırma ve kategorilere ayırma aşamasıdır. Kodlanan veriler bu aşamada kategorilere ayrılmıştır. Üçüncü aşamada ise birbirleriyle ilişkili olanlar bir tema altında biraraya getirilmiştir. Daha sonra da temaların düzenlenmesiyle bulguların tanımlanması aşaması gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Verilerin kodlanması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve daha sonra karşılaştırmaları yapılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenirlik formülüne göre (uyuşum / uyuşum + uyuşmama x 100) güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda uyuşum yüzdesi % 81 olarak bulunmuştur. Katılımcıların rumuzları Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcı rumuzları cümlenin sonuna eklenmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin kurslarda görev alma sebepleri

Bu araştırmanın birinci alt problemi destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin bu kurslarda görev alma nedenlerini belirlemektir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen veriler göre, kurslarda görev alan öğretmenlerin çoğunun ek ücret için görev almayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2:
Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alma Sebepleri

Kurslarda görev alma sebepleri	f
Ek ders ücreti	14
Hizmet puanı	7
Öğrenci eksiğini tamamlama	5
Konu tekrarı/tamamlama	4
Sınavlara hazırlama	3
Daha fazla soru çözme	2
Öğrenciyi kodlama alanına yönlendirme	1

Tablo 2 öğretmenlerin çoğunun (f=14) ders ücreti alabilmek için destekleme ve yetiştirme kursunda görev aldıklarını göstermektedir. Ücretten sonra en fazla görev alma sebebi ise hizmet puanı elde edilmesi (f=7) amacıdır. Kurslarda görev alma sebeplerinin öğrenci eksikliklerini tamamlamak olduğunu söyleyenlerin sayısı beş (f=5) olarak görülmektedir. Bunların yanında öğretmenler konu tekrarı yapılmasına imkân sağlaması (f=4), öğrencileri sınava hazırlamak (f=3) ve daha fazla soru çözmek (f=2) içinde kurslarda görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise kursta görev almasına sebep olarak öğrenciyi kodlama alanına yönlendirmek (f=1) göstermiştir.

Bu kurslarda görev alma nedenini bir matematik öğretmeni "…öğrencilere daha fazla soru çözümü yapmak için" (Ö2) şeklinde açıklarken İngilizce branşından bir başka öğretmen "… 8.sınıf öğrencilerini sınava yönelik çalıştırmak ve aylık maddi gelirimi artırmak için" (Ö7) ifadesini kullanmıştır. Branşı Türkçe olan bir başka öğretmenin (Ö19) "kurslarda görev alma sebebim ek ders ücreti ve hizmet puanı için" demesi aslında bu kurların öğrencilerin eksiğini giderme ve sınavlara hazırlama yerine öğretmenleri ekonomik ve mesleki olarak tatmin etme şeklinde görüldüğüne bir örnektir.

Bunun yanında ek ders ücreti ve hizmet puanı gibi nedenlerle kurslarda görev almış olsalar da " ders eksikliklerini tamamlama ve derse takviye amacıyla" (Ö18) bu kurslarda görev aldığını söyleyenler de olmuştur. "… öğrencileri kodlama alanına yönlendirmek için" (Ö5) diyen tek öğretmen ise fen bilgisi öğretmeni olmuştur. Diğerlerinden farklı olarak kodlamaya önem veren bu öğretmen, muhtemelen daha önce öğrencileri arasında kodlama hatası yapan öğrenciler bulunduğu için öğrencilerin bu kurslarda bu tür hatalardan kurtulacağını düşünmüş olabilir.

Kurslarda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri

Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunda kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri Tablo 3 de verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu soru-cevap (f=14) tekniğini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Düz anlatım yoluyla ders anlattıklarını söyleyenlerin sayısı yedi (f=7) ve test çözmeyi tercih edenlerin sayısı da yedi (f=7) olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 3:
Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f
Soru- cevap	14
Test çözme	7
Düz Anlatım	7
Tartışma	3
Sunum	2
Çalışma Kâğıtları	2
Uygulama	1

Branşı sosyal bilgiler olan bir öğretmen (Ö17), " branşım gereği daha çok konuyu ben anlatıyorum. Bazen de sınava yönelik soru çözüyoruz" şeklinde açıklama yaparken bir matematik öğretmeni (Ö14) ise " öğrencilerin seviyesi çok farklı. Öğrencilerin seviyelerine uygun çalışma kâğıtları hazırlayarak ders yapıyorum" ifadesini kullanmıştır. Başka bir matematik öğretmeni (Ö2) ise "genelde test çözüyoruz. Buraya gelen öğrenciler daha çok sınav için geliyor." demektedir.

Branşı Türkçe olan 21 yıllık deneyime sahip bir diğer öğretmen (Ö19) "... düz anlatım, soru- cevap yöntemlerini kullanıyorum." şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamayı yapan Türkçe öğretmeni bu araştırmanın katılımcıları arasında 20 yıl ve üzerinde öğretmenlik hizmeti olan dört öğretmenden birisidir. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğretmenlik deneyimi artmakla birlikte kullanılan yöntem ve teknikler fazla değişmemektedir. Soru cevap yöntemini kullandığını ve konu tekrarı yaptığını ifade eden diğer bir öğretmen ise 28 yıllık hizmeti olan din Kültürü öğretmenidir (Ö8). "Tekrar, soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullanıyorum" (Ö8).

Sunum yoluyla ders anlattığını ifade eden öğretmenlerden birisi (Ö16) Fen bilgisi öğretmenidir. Altı yıllık deneyime sahip ve aynı zamanda yüksek lisans yaptığı anlaşılan bu öğretmen ise " derslerde öğrenciler çok isteksiz ve genelde sıkılıyorlar. O nedenle farklı şeyler deniyorum, sunumlar yapıyorum" ifadesini kullanmaktadır. Branşı sözel olan öğretmenlerin daha çok düz anlatım yaptıkları, fen ve matematik branşı öğretmenlerinin ise daha çok soru cevap ve test çözmeye yöneldiği anlaşılmaktadır. Tartışma yoluyla derslerini yaptığını ifade eden öğretmenlerin (Ö6, Ö10, Ö17) sayısı ise üçtür. Sadece bir öğretmenin (Ö5) uygulamaya yer verdiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kurslarda kullandığı materyallerin ise bakanlıkça kullanılması istenilen ders kitapları ve çalışma kitaplarından oluştuğu anlaşılmaktadır.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenciye Katkısı

Destekleme ve yetiştirme kurslarının temel amacı öğrencilerin örgün ve yaygın eğitimdeki eksikliklerini gidermektir. Bu yönüyle ele alındığında kursların amacına ulaşması bu kurslara katılan öğrencilere katkı düzeyidir. Eğitim sisteminin eksikliklerini gidermek ve eğitimde dezavantajlı gruplara katkı sağlamak amacıyla açılan bu kursların öğrencilere ne derece faydalı olduğu, istenilen faydayı sağlayıp sağlamadığı önemli bir husustur.

Bu kursların öğrenciye ne tür katkılar sağladığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde bu kursların öğrenciye katkısı hakkındaki öğretmen görüşlerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4:
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenciye Katkıları

Öğrenciye katkıları	**f**
Öğrenciye farklı etkinlikler yapıldığı için öğrenme eksiklikleri gideriliyor.	10
Öğrencilerin ders başarısı artıyor.	6
Öğrencinin soru çözmesini sağlıyor.	5
Öğrencinin tekrar etmesini sağlıyor.	4
Öğrenci motivasyonu artıyor.	3
Öğrenciye katkısı yoktur.	2

Araştırmaya katılan 20 öğretmenin yarısı (%50) bu kursların öğrenme eksikliklerini giderdiği görüşündedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilere yönelik farklı etkinlikler yapıldığı için öğrenme eksiklikleri gideriliyor (f=10) diyenler birinci sırada yer almaktadır. Altı öğretmen bu kursların öğrenci başarısını artırdığını düşünmektedir. Diğer görüşler ise şu şekilde ortaya çıkmıştır: öğrencinin soru çözmesini sağlıyor (f=5), öğrencinin tekrar etmesini sağlıyor (f=4) ve öğrenci motivasyonu artıyor (f=3) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğretmen (f=2) kursların öğrenciye katkısı olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Branşı matematik olan bir katılımcı (Ö2), " … yapılan alıştırma ve etkinliklerle öğrenciler eksikliklerini tamamlıyor. Derslerde öğrendiklerini tekrar etmiş oluyorlar" şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer bir düşünce de olan Fen Bilgisi öğretmeni (Ö7), " derslerde anlayamayan öğrenciler bu kurslarda tekrar edilince konuyu anlıyorlar. Daha iyi pekiştiriyorlar. O nedenle faydalı buluyorum." ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılar, genel olarak bu kursların öğrencilere tekrar etme, soru çözme olanağı sağladığı için onların başarısını artırdığını, onları motive ettiği ve eksiklerini giderdiğini düşünmektedirler. Branşı Din Kültürü olan katılımcı (Ö8) "Devam eden öğrencinin ders başarısını artırdığını düşünüyorum. Eksik kalan, anlamadığı yerleri daha rahat sorup öğrenme imkanı oluyor." görüşünü belirtmiştir. Başka bir Türkçe öğretmeni (Ö 19) ise "Dershanelere olan ihtiyacı azalttığı için öğrenciye katkısı olduğunu düşünüyorum. Dersin devamı niteliğinde olduğu için öğrenci eksiklerini daha iyi görmektedir." şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte iki öğretmen (Ö11 ve Ö 17) bu kursların öğrencilere pek fazla katkı sağlamadığı düşüncesindedirler. Bu öğretmenlerden birisi (Ö11) "Ücretsiz olduğu için öğrenciler yeteri kadar ilgi göstermiyor. Bu yüzden de öğrenciye katkısı çok fazla olmuyor." cümleleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Karşılaşılan Sorunlar

Destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliğinin önemli bir göstergesi de bu kursların işleyiş sürecidir. Yürütülen kurslar istenilir bir şekilde ve sorunsuz olarak devam ediyorsa amaca ulaşmak daha olasıdır. Kursların işleyiş sürecine baktığımızda öğretmenlerin beklenenin üzerinde bazı sorunların ve eksikliklerin olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu sorunlar ve eksiklikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5:
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında Yaşanan Sorunlar

Sorunlar	**f**
Öğrencilerin devamsızlık yapması	11
İstekli olmayan öğrencinin problem yaratması	7
Ücretsiz olması verilen önemi azaltması	6
Öğrencinin seçtiği öğretmene verilmemesi	4
Materyal eksikliği	2

Tablo 5 incelendiğinde kurslarda görülen en önemli sorun öğrenci devamsızlığıdır. Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunda karşılaştıkları sorunların başında bu gelmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (f=11), bu soruna işaret etmektedir. Bilindiği gibi eğitimde yapılan bir etkinliğin verimli olabilmesi büyük ölçüde öğrencinin o etkinliklere aktif katılımıyla mümkündür. Kursa düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin bu uygulamadan beklenilen verimi almaları da düşünülemez. Bu sorunla ilgili olarak bir Fen Bilgisi öğretmeni (Ö7) şöyle demektedir: "Öğrencilerin devamsızlık yapması ve materyal eksiğimizin olması karşılaştığımız en önemli sorunlardır." Bir matematik öğretmeni (Ö14) de benzer ifadeleri kullanmıştır. "Öğrencinin ilgisizliği ve devamsızlığı yaşadığımız en büyük sorunlardan bir kaçıdır."

Karşılaşılan diğer önemli bir sorun da istekli olmayan öğrencinin problem yaratması (f=7) olarak görülmektedir. Kursların ücretsiz ve herkese açık olması bu kurslara gerçekten ihtiyacı olan ve istekle katılmayı tercih eden öğrencilerin yanı sıra, aile baskısıyla ve istemeyerek giden öğrencilerin de kurslara geldiğini göstermektedir. Bu da doğal olarak diğer öğrencilerin kurslardan daha verimli yararlanabilmelerini engellemektedir. Bununla ilgili olarak bir katılımcı, Fen Bilgisi öğretmeni (Ö20), "Derste sorun çıkaran öğrenciler evden kurtulmak için kursa gelerek katkı sağlamak isteyen öğrencileri engellemektedir" ifadesini kullanmıştır. Branşı Sosyal bilgiler

olan bir başka katılımcı da, "Öğrencinin ilgisiz olması en büyük problemimiz olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler bu kursların amacını yeteri kadar anlamıyor." demektedir.

Kursların ücretsiz olarak tüm öğrencilere verilmesinin bu kursların önemini azalttığını ifade edenler (f=6), de bunu bir sorun olarak üçüncü sıraya koymuşlardır. Diğer dile getirilen sorunlar ise öğrencinin seçtiği öğretmene verilmemesi (f=4) ve materyal eksikliği (f=2) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Verimliliğinin Sağlanması

Araştırmanın önemli bir alt problemi de uygulamaya konulan bu kursların daha iyi yürütülebilmesi ve verimli olabilmesi için neler yapılabileceğinin öğretmenlerin görüşleriyle belirlenmesidir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6:

Kursların Verimliliğinin Sağlanmasına Yönelik Öneriler

Kursların Verimliliği İçin Öneriler	**f**
Kurs konusunda öğrenci ve velilerin bilinçlendirilmesi	13
Materyal ve kaynak sorununun çözülmesi	6
Temel dersler dışındaki kurslara da yönlendirilmesi	3
Ders planlamasının daha düzgün yapılması	2
Öğrencinin seçtiği öğretmenden ders alması	2
Öğrenci devamsızlığının takip edilmesi	2
Öğrenciyi öğretmenin seçmesi	1
Seviye gruplarının oluşturulması	1
İl genelinde deneme sınavlarının yapılması	1

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili olarak velilerin ve öğrencilerin yeterince bilinçli olmadığını düşünmekteler. Öğretmenler kursların daha verimli olması için kurslardan yararlanacak olan öğrencilere ve onların velilerine yeterince bilgi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Tablo 6'ya göre, kurs konusunda öğrenci ve velilerin bilinçlendirilmeli diyenler (f=13) ilk sırada gelmektedir. İkinci sırada görülen önerinin ise kurslarda kullanılan kaynaklarla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Materyal ve kaynak sorununun çözülmesi gerekir diyen katılımcı sayısı altıdır.

Bu önerilere ilişkin öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazıları burada verilmiştir., branşı Türkçe olan kadın bir katılımcı (Ö9): "Öğrenciler bilinçlendirilerek, eksikliklerinin kapatılması için yararlı olduğunun farkına vardırılması gerekiyor." ifadesini kullanmıştır. Başka bir katılımcı (Ö9), "Öğretmen öğrenci veli işbirliğinin olmasının verimi artıracağını düşünüyorum." demektedir. Materyal konusunda ise bir başka katılımcı (Ö3), "Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha verimli geçebilmesi adına devletin daha fazla materyal sağlaması gerekir. Test kitabı gibi" önerisinde bulunmuştur. Kurslara herkesin kabul edilmesi yerine bazı ölçütlere göre öğrencilerin devam etmesi gerektiğini söyleyen bir başka öğretmen de (Ö16), "Kursların daha verimli geçebilmesi için kursa sadece öğretmenlerin seçtiği öğrenciler gelmeli ve seviye sınıfları oluşturulmalıdır." şeklinde bir öneride bulunmuştur.

Okullarda yürütülen destekleme ve yetiştirme kurslarının daha verimli ve etkili olabilmesi hususunda öğretmenlerin diğer önerileri şöyledir: Temel dersler dışındaki kurslara da yönlendirilme yapılmalıdır (f=3), öğrencinin seçtiği öğretmenden ders alabilmesi sağlanmalıdır (f=2), il düzeyinde sınavlar yapılarak öğrencilerin belirli seviyelere ve kriterlere göre kurslara devam etme hakkı verilmelidir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla okullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere kurslarda görev alma sebepleri, kullandıkları öğretim yöntem tekniklerini, kursların öğrencilere katkısı, karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri sorulmuştur. Ayrıca, bu kursların daha verimli olabilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin önerileri alınmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almadaki başlıca sebebinin ek gelir elde etmek ve hizmet puanlarını artırmak olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Göksu ve Gülcü (2016)'nün de benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir. Kurslarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu düz anlatım, soru-cevap ve test çözme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016) da yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciye olan katkısı ile ilgili bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilere katkısı olduğunu belirtmiştir. Derslerde yapamadıkları fazladan etkinlikleri bu kurslarda gerçekleştirerek öğrencilerin eksikliklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir. Görüşlerine başvurulan bazı öğretmenler ise öğrencilerle daha fazla soru çözümü gerçekleştirerek öğrencileri sınavlara daha iyi hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Ünsal ve Korkmaz (2016) yaptıkları çalışmalarda bu sonucun dershaneye gitme nedenlerine benzediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çalışma alışkanlığı kazanamamış öğrenciler için tekrar yapması fırsatı sağlaması açısından öğrenciye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Maddi imkânsızlık sebebiyle ek eğitim alamayan öğrencilerin bu kurslardan faydalandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin hem akademik başarılarının arttığı hem de çeşitli etkinlikler için bir uygulama olduğu söylenebilir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan sorunların başında öğrenci devamsızlığı görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları sonucunda destekleme ve yetiştirme kursu için yayınlanan kılavuzda belirtilen madde gereğince kurstan kaydı silinmektedir. Yine aynı kılavuzda kurs sınıflarında öğrenci sayısı 10 un altına düştüğünde kurslar birleştirilmekte ya da kapatılmaktadır (MEB, 2014). Bu durum ise kursa devam eden öğrencinin derslerden verimli bir şekilde faydalanmasına engel olmaktadır. Kursların yürütülmesi sırasında yaşanan diğer sorunlar ise kullanılan materyallerin yetersizliği, derslerin aynı öğretmenler tarafından monoton olarak anlatılması ve öğrencilerdeki motivasyon eksikliği olarak belirlenmiştir. Canpolat ve Göçer (2017, s. 144) "Kursların yeni başlaması, dershanelerin ülke genelinde devam etmesi, velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği, doğru bir planlama yapılmadan kursların başlaması, kursların geç başlaması, kursların ücretsiz olması gibi sebeplerin kursa katılımı ve ilgiyi azalttığı" bulgusuna ulaşmışlardır.

Ayrıca, öğretmenler derse aile zoruyla isteksiz ve ilgisiz gelen öğrencilerin dersi sabote ettiklerini düşünmekte ve bunu da ayrı bir sorun olarak görmektedirler. Bu öğrenciler dersin verimini düşürmekte ve disiplin sorunu ortaya çıkarmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması öğrenciler için büyük bir avantaj olsa da bunun farkında olmayan öğrencilerin verdiği önemi azalttığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin seçimlerini dikkate almadan oluşturulan sınıflara kaydının yapılması, öğrencinin kursa olan ilgisini azaltmaktadır. Öğretmenler materyal eksikliğinin de sorun olarak dile getirmişlerdir.

Destekleme ve yetiştirme kursunun daha verimli geçebilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, kurs konusunda öğrenci ve velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrenci ve veliler yeterince bilgisi olmadığı için öğrencinin devamsızlığı artmakta ve derse olan ilgisi azalmaktadır. Öğretmenler ayrıca destekleme ve yetiştirme kurslarının verimli geçebilmesi için materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Öğrencilerin temel dersler dışındaki kurslara da yönlendirilmesi öğrencinin hem sosyalleşmesini hem de yeteneklerini geliştirmesini sağladığı dile getirilmiştir. Destekleme ve yetiştirme

kurslarındaki verimli geçebilmesi adına okul idarelerinin ders planlarını daha dikkatli yapması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler öğretmenleri seçtikleri için, dersler çakışmakta ve öğrenci çakışan derslerden birini seçmek zorunda kalmaktadır.

Araştırmandan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara doğrultusunda araştırmacılar, uygulayıcılar ve eğitimde politika üretenler için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrencilerin devamlılığını sağlamak için öğrenci ve veliler bilinçlendirilmelidir.
- Okullardaki materyal ve kaynak eksiklikleri giderilmelidir. Alternatif materyaller kullanılmalıdır.
- Temel derslerin yanında öğrencilerin yeteneklerini gelişebileceği kurslar da açılmalıdır.
- Hafta içi öğrenciler okul derslerinden sonra yaşadıkları yorgunluk nedeniyle derslere konsantre problemi yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kurstan aldıkları verimin artırılması için kursların hafta sonu verilmesi sağlanmalıdır.
- Okul idareleri öğrencileri kendi tercih ettikleri öğretmenler dışındaki öğretmene vererek sınıf oluşturmamalıdır. Öğrenci seçimleri dikkate alınarak programlar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akkaya, A. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Bacanlı, H. ve Domyacı, M. A. (2013). *Kapatılma veya dönüştürülme ayrımında dershaneler.* Ankara: Ankara Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi.

Bozbayındır, F ve Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri *Sakarya University Journal of Education,* 7(2), 324-349.

Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 479-501.

Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. AJESI - *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 7(1): 123-154

Christensen, L.B.,.Jonson R.B. ve Turner, R.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz,* (Çev. ed. Ahmet Aypay, 2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Demir Başaran, S. ve Narinalp Yıldız, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (29), 1152-117).

Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13(12), 87-118.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/ orgundestek_1.html (Erişim: 10.12.2018)

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd Edition), London: Saga Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M Bütün ve S Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. (Çev. Ş Çınkır ve N Demirkasımoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.

Saltık, E. Ş. (2015). Dershanelerin dönüşüm süreciyle ve eğitim teknolojilerinin bu süreçteki rolüyle ilgili düşünce ve planları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* İstanbul.

Toprakcı, E. (2010) The Realıty of Primary Schools and Basıc Educatıon in Turkey E-IJER e- International Journal of Educational Research. Vol 1, No 1 (2010) Summer 2010 pp: 1-17 Full Paper: http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89704

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (*6. Baskı) Ankara: Seçkin.

Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. ve Ceylan, E. (2017). T*ürkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları* (TEDMEM Analiz Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Teachers' Views on the Supportive and Training Courses in Turkish Education System

Asts. Prof. İhsan Topcu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr

Asts. Prof. Mustafa Ersoy
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
ersoy.mustafa@gmail.com

Abstract

As being in many countries, it could be normal to give extra support and training to the students at schools. Complementary education and private courses have been supplied by private course centers for a long time in Turkey. When it started years ago, only a few students attended these courses since it was considered as a supportive course for some students who needed it. Yet, it has become a huge educational sector within years and left the formal schools and formal education behind. Seeing this fact, policy makers and ministry of education decided to close these private course centers. Instead, the ministry decided to supply these courses at schools after the normal education time or at weekends for all students whoever want to join it. So that the ministry planned to give chance to the students without paying any fee for it. These courses were opened in 2015.This study aims at revealing the teachers' opinions on these extra supporting and training courses supplied by schools out of the normal planned education time. It was planned as a qualitative study. Phenomenology, a type of qualitative research design which is used very often was preferred. Twenty teachers were determined as the study group and interviews were conducted with them about the study subject. Data were analysed via content analysis and findings of the study gained. Conclusions and suggestions were developed in accordance of the findings.

Keywords: *Effective education, Supportive education, School courses, Complementary education*

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No:3x, 2019, pp.61-75

DOI: 10.19160/ijer.645227

Received: 11.11.2019
Accepted: 17.12.2019

Suggested Citation:

Topcu, i. & .Ersoy, M. (2019). MEB destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilmes, *E-International Journal of Educational Research*, Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss. 61-75, DOI: 10.19160/ijer.645227

EXTENDED ABSTRACT

***Problem**: Each country has an education system to supply educational services to its citizens effectively. The authorities in our country also try to develop and improve its education system. Ministry of national education in turkey has made many reforms and regulations. One of them is the Supportive and Training Courses (STC), started in 2015, applied in basic education and high schools. The related law regulated these courses do not clearly indicate the aims of these courses. Yet it is understood that the main objective is to give equal opportunities to the disadvantaged students so that they can complete their deficiencies, consolidate what they learn and also, they are well prepared for the common exams. This study aims at revealing the process, effectiveness and problems of these courses. It also aims at getting suggestions from the participant teachers on how to solve the problems and how to make these courses more fruitful and beneficial for the students. The research questions are formed as to understand why teacher take part in these courses, what teaching methods and materials they use, what problems are faced most and how to make these courses more effective.*

***Method**: This is a qualitative study and phenomenology was preferred for the study. Phenomenology is one of the most used methods in qualitative researches. Study group was determined with the maximum diversity and criteria sampling. The criterion was to be one of the teachers who took part in those courses in the last three years. Study group was formed 20 teachers, 15 are males and five females. Among them there were different branches such as Math, Turkish, Science, English. The participants were coded as Ö1, Ö2, … Ö 20, indicating as Teacher 1, Teacher 2, etc. Data were collected through semi-structured interview forms. The data obtained from the interviews were first written in raw data. Then, the data were interpreted through content analysis and descriptive analysis and the findings were obtained.*

***Findings**: The study revealed that teachers' main reason to take part in these courses is to get extra income (f=14) and to increase their service scores (f=7). then comes the students' needs to complete their insufficiencies (f=5). Four teachers expressed it was their reason to repeat and consolidate the learn subjects in those courses. Three of the teachers said that they prepared their students to the common exams. It was understood that most teachers (f=14) preferred question and answer technique in these courses. Then comes the direct explaining method (f=7). The same number of the participants (f=7) solved sample questions for the central exam. Two of them reported that they use argumentation technique in these courses. Teachers used the same materials with the normal lessons in these courses. they said that teaching materials were supplied by the ministry of education and it is obligatory to use them in the courses. As for the contributions of these courses to the students, half of the participants (f=10) expressed that courses helped students to complete their insufficiencies and deficiencies. They emphasized that students had the chance to repeat and consolidate their lessons in these courses. Six teachers said the courses raised the students' academic success. Five teachers pointed out that students solved sample questions and prepared for the exams this way. The results proved that some teachers (f=3) had the idea that these courses increased students' motivation. However, two of the participants said that these courses were not beneficial for students. One important finding of this study is the problems faced with during these courses. Teachers were asked what problems they had while taking part in these courses. The first problem they expressed is the absenteeism. 11 Teachers stressed that students were mostly irregular to these courses. Other problems were listed as; reluctant students make problems in the courses (f=7). Students don't care these courses since they don't pay any fee for the course (f=6). Four participants said that students didn't have the right to choose their teachers and it was also a problem. Two participants deliberated on the materials used. According to the findings, teachers made some suggestions to make these courses more fruitful and beneficial. They (f=13) suggested that parents and students should be conscious about the courses. New materials*

and sources should be used in the courses (f=6). Three of them stated that various courses should be opened not only for academic success but in different fields such as music, sports, fine arts, etc.

***Results and Suggestions**: The findings of the research show that the primary aim of the teachers is to earn additional income and increase their service scores. Similar results were obtained in other studies (Göksu and Gülcü, 2016). In the courses, it was understood that the majority of the teachers used direct explaining, question-answer and test solving methods. We see that Ünsal and Korkmaz (2016, p. 109) also gained similar results. The problems experienced during the courses were determined as insufficiency of materials used, monotonous lectures by the same teachers, high student absenteeism and lack of motivation in the students. İncirci et al. (2017), Canpolat and Göçer (2017, p. 144) had similar results emphasizing the same problems. In accordance with the conclusions reached, suggestions have been developed for researchers, practitioners and policy makers in education.*

Özgeci Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Doç.Dr. Necdet Konan
İnönü Üniversitesi-Türkiye
necdet.konan@inonu.edu.tr

Aytaç Gedik (Doktora Öğr.)
İnönü Üniversitesi-Türkiye
aytacgedik@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı özgeci liderlik ölçeğini eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Bu amaçla öncelikle ölçek İngilizce orijinalinden Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ölçek formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya il sınırları içinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan birbirinden bağımsız üç çalışma grubunun görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu 164 öğretmenden; ikinci çalışma grubu ise 154 öğretmenden, üçüncü çalışma grubu 28 öğretmenden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubundan alınan verilerle yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, analize alınan 9 maddenin toplam varyansın %66,992'sini açıkladığı belirlenmiştir. AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının test edilmesi için ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen modelin özgün özgeci liderlik ölçeğinin modeli ile benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının ,323 ile ,757 arasında değiştiği ve alt - üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, iki boyut için sırasıyla ,898 ve ,728; ölçeğin genelinde ,887 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayıları iki boyut için sırasıyla ,708 ve ,816; ölçeğin genelinde ,783'tür.Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için uyarlanan Türkçe formunun okul müdürlerinin özgeci liderlik özelliklerini öğretmenlerin algılarına göre ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Keywords: Eğitim örgütü, Liderlik, Özgeci liderlik, Ölçek uyarlama.

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 3, 2019, ss.76-92

DOI: 10.19160/ijer.661177

Gönderim : 27.11.2019
Kabul : 28.12.2019

Önerilen Atıf

Konan, N. ve Gedik, A. (2019). Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması,, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 2019, ss. 76-92, *DOI: 10.19160/ijer.661177*

© 2019 e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayıran temel farklılıklardan biri, geçmiş kuşağın bilgi birikimini edinmek/almak, buna yenilerini ekleyerek, bu birikimi bir sonraki kuşağa aktarmaktır (Konan 2013a: 32). Sınırlı yetilerle dünyaya gelen insanoğlu, varlığını sürdürebilmek için olsa bile yeni bilgi, beceri ve tutumlar edinmek zorundadır. Günümüzde bunun en amaca dönük, işlevsel, düzenli kısaca sistemli olarak gerçekleştirildiği yerler eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, girdisinin tümünü ya da büyük çoğunluğunu daha çok çevreden aldığı, çıktısının tümünü ya da büyük çoğunluğunu daha çok çevreye verdiği için açık sistem; çıktısının niteliğini belirleyen başat ögesinin insan olması nedeniyle toplumsal sistem olarak nitelendirilmektedir. Temel girdisi ve çıktısı insan olan ve insan ögesinin belirleyici olduğu toplumsal açık sistemlerde, sistemin çıktısının niteliğini belirleyen temel etmen, sistemde yer alan çalışanların amaca yönelik davranışları (Konan, 2013b: 46), isteklilikleri ve bu alandaki yetkinlikleridir.

Okullar, en yakın çevresinden başlayarak evrensel düzeye kadar etkiler yaratabilen, kendine özgü özelliklere sahip sistemlerdir. Bu etkinin yönü karşılıklı olmakla beraber, sürekliliği, yoğunluğu ve yaygın etki gücü açısından bakıldığında okulun daha belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Okul, çevresinden aldığı girdiyi, insan ögesinin belirleyici olduğu bir süreçten geçirerek, çevresel beklentilere uygun, nitelikli çıktılar olarak mezun etmeyi öngörür (Konan, 2012: 79). Hemen her örgütte olduğu gibi okullarda da kişisel, mesleki, kurumsal, toplumsal ve evrensel kaynaklı birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların çözümünde en büyük beklenti ve sorumluluk okul yöneticilerine yöneliktir. Çünkü okulu amaçları doğrultusunda yaşatma, temelde okul yöneticisine ait bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (Konan, 2013c: 787; Toprakcı, 2001a). Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde, okul yöneticisi olmak isteyenlerin sayı ve nitelik olarak artması; seçilme, atanma/görevlendirilme süreçlerinin yeterliği esas alan, saydam bir süreçle gerçekleştirilmesi ve görev güvencesinin sağlanmasının, önemli katkılar getirmesi öngörülebilir. Örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olanların, yüksek düzeyde sadakat, verimlilik ve sorumluluk duygusu taşıdıkları (Akpınar ve Uluğ, 2017: 39); öğretmenlerin yönetici olmaktan kaçındıkları (Altınışık, 1995a, 1995b) gerçekleri dikkate alındığında sorunun ne denli büyük olduğu görülecektir.

Okul yöneticilerinin niteliği ile eğitim sisteminin etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğu; okul yöneticilerinin kalitesinin, bir anlamıyla tüm eğitim sistemin kalitesini belirlemekte; sistemdeki başarı ya da başarısızlığın nedeni olarak açığa çıkmakta olduğu (Uluğ, 2010: 280) yaygın kabul görmektedir. Daha yetkin, daha etkili bir okulu oluşturmanın ön koşulu, daha nitelikli, daha donanımlı eğitim ve okul yöneticilerinin sisteme egemen kılınmasıdır (Uluğ, 2010: 283). Bu durum eğitim sistemimizin 'idareci' değil, 'lider' yöneticilere olan gereksiniminin (Uluğ, 2010: 284; Toprakcı, 2001b) üst düzeyde olmasının göstergelerindendir.

Okul yöneticilerinin lider olması beklentisi, yaygın kabul görürken, yeni çözümlemelere de kapı aralamıştır. Bunlardan biri de çok farklı liderlik yaklaşımlarının okul örgütünde uygulanma olanağı ve olası sonuçlarıdır. Liderlik, bazen amacı, yönelimi, önceliği, bakış açısı, anlayışı ve uzmanlığıyla; bazen kendisine, izleyenlerine, örgütüne, örgütün bulunduğu çevreye ve evrensel değerlere ilişkin algı ve beklentileriyle, bazen de baskın bir kişilik özelliğiyle ele alınıp açıklanmaya çalışılarak (Konan, 2015: 274) çok sayıda liderlik yaklaşımından söz edilmektedir. Bunlardan biri de özgeci liderliktir.

Toplumsal bir varlık olan insan, sosyal yaşamın gereği olarak yardımlaşma yoluyla ihtiyaçlarını karşılayıp yaşamını sürdürebilmek zorundadır. Bu yardımlar, insana maddi ve manevi kazançlar sağlayabilir. Hiçbir kazanç beklentisi içinde olmadan da insanlar birbirine yardımcı olabilir. Bazen bu yardım etme durumu, yardım eden kişinin kendi menfaatlerini hiç düşünmeden, hatta kendi zararına olabilecek biçimde tamamen başkasına fayda sağlama amacını da içerebilir. Bu şekilde özgecilik olarak tanımlanan olumlu davranış ortaya çıkmış olur.

Özgecilik kavramı ilk kez on dokuzuncu yüzyılda Auguste Comte tarafından egoizm ya da kendi çıkarına odaklanma davranışlarının karşıtı olarak başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu olarak tanımlanmıştır (Miller, 2003: 75). Durkheim; özgeciliği kişisel çıkar olmaksızın, gönüllü hareket etme olarak ifade etmiştir (Topses, 2012: 61). Macaulay ve Berkowitz (1970) ise özgeciliği dış ödüller beklemeksizin, bir diğerine yarar sağlamak maksadıyla yapılan davranışlar olarak tanımlamış ve bu davranışların yardım etme, paylaşma, cömertlik, sosyal haksızlığı ve eşitsizliği azaltma çabası gibi birçok biçimde olabileceğini belirtmiştir (Akt. Akbaba, 1994: 17).

Özgecilik, başkalarına olumlu bir şey yapmış olmanın verdiği mutluluk dışında başka bir ödül beklentisi olmaksızın yapılan bir yardım etme davranışıdır (Carlo ve Randall, 2002: 32). Takdir ya da saygı görme, ilgi çekme, popüler olma gibi amaçlarla yapılan olumlu sosyal davranış ile ödül beklentisi olmaksızın yapılan yardım etme davranışı arasında farklılıklar vardır (Tekeş ve Hasta, 2015: 57). Buna göre, kişi kendisine bir çıkar sağlayacağı düşüncesiyle bir yardımda bulunursa ya da birilerini etkilemek, gösterişte bulunmak için para yardımı yaparsa, söz konusu olan gerçek anlamda bir özgeci davranış olduğu söylenemez (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013: 303). Littauer'e (2002) göre, diğerlerinin iyiliği için kendinden ödün veren, fedakârlık yapan kişiye de özgeci kişi denilebilir (Akt. Kasapoğlu, 2013: 35). Özgeci kişi ödül, çıkar, fayda gibi lehte olan durumlarla ilgilenmez, diğer insanlarla olumlu etkileşim kurma, onları mutlu etme çabası özgeci kişi için ön plandadır.

Özgecilik kavramının tanımlarında vurgulanan bir diğerinin mutluluğu için karşılıksız yardımda bulunma, fedakârlık etme davranışlarından hareketle, özgeci liderlik izleyenlerinin refah ve mutluluk düzeyini artırmak amacıyla rehberlik etme, yol gösterme yeteneği olarak tanımlanabilir (Miller, 2003: 75). Özgecilik, hizmetkâr liderlik (Barbuto ve Wheeler, 2006; Dennis ve Bocarnea, 2005), fedakâr liderlik (Choi ve Mai-Dalton, 1999; Singh ve Krishnan, 2008), dönüşümcü liderlik (Avolio ve Locke, 2002) gibi birçok liderlik yaklaşımının ayrılmaz bir parçasıdır. Bunların yanı sıra, etik liderlik, değer temelli liderlik, otantik liderlik, babacan liderlik ve sosyal adalet liderliği gibi pek çok liderlik yaklaşımında da liderin özgeci davranışına büyük oranda yer verilmektedir.

İnsan ilişkileri yoğunluklu, toplumsal açık bir sistem olarak nitelenen okullarda özgeci davranışın daha yaygın olarak gözlenmesi beklenir. Özgeci davranışın okul bileşenlerinin tümü tarafından gösterilmesinde belirleyici kişilerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticileri özgeci davranışları sergileyerek rol model olabileceği gibi, bu davranışları göstermeyi özendiren, yüreklendiren, bu davranışları gösterenleri fark edip takdir ederek ve örnek olarak sunup okuldaki davranış kalıplarını bu yönde oluşturabilir, geliştirebilir. Bütün bunları gerçekleştirebilmesi liderlik rolünü yerine getirmesiyle olanaklıdır. Çünkü klasik yönetici davranışı ile emrederek, bu tutum ve davranışın oluşturulması olanaklı değildir. Özgeci davranış, okul yöneticilerinin, liderlik davranışlarının özünde bulunan etkileme yolunu etkili biçimde kullanarak gerçekleşebilir. Etkilemenin en etkili yolu, rol model olmaktır. Okul bileşenlerinin tümüyle ilişkilerinde özgeci davranışı yeğleyen ve bu konuda duyarlığını izleyenlerine hissettiren bir okul yöneticisinin, okulunda bu örgütsel havayı oluşturması mümkündür. Özgeci davranışı, okul bileşenleriyle ilişkilerinin merkezine alan liderlik davranışı sergileyen okul müdürü özgeci lider olarak nitelenebilir.

Liderlik özellikleri ve davranışları bakımından izleyenlerinin iyiliği için karşılıksız yardımda bulunan, kendi çıkarına ters düşse bile yardım etmekten geri kalmayan, her türlü fedakârlığı yaparak izleyenlerini mutlu eden kişinin özgeci lider olduğu söylenebilir. Özgeci lider kendini izleyenlerinin yerine koyarak onlar gibi düşünür, onlara sadece yardım etmekle yetinmez, adaleti sağlar, haksızlıklara karşı savunur, onların sömürülmelerini engeller. Bu bağlamda özgeci liderin davranışlarının empatik yardım ve karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutlarında incelenmesi özgeci liderlik biçeminin anlaşılması konusunda önem taşımaktadır.

Empatik yardım: Empati bir başkasının duygusal durumunu anlama ve paylaşma, onun durumunu değerlendirebilme, onunla özdeşleşme ve onun perspektifinden olaylara bakabilme

yeteneği olarak tanımlanabilir (De Waal, 2008: 281). Rogers'e (1983) göre ise empati, kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Gökler, 2009: 78). Rogers (1957) empatinin bilişsel, duyuşsal ve iletişimsel olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmektedir (Akt. Wiseman, 1996: 1164). Buna göre bir diğer kişinin bakış açısından olaylara bakabilme yeteneği bilişsel yönde, onun duygularını anlama ve hissetmesi duyuşsal yönde ve karşıdaki insan ile iletişim kurması ise iletişimsel yönde empatiyi oluşturur.

Empati ve özgecilik davranışı arasında nedensel bir ilişki vardır (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley ve Birch, 1981; Cialdini, Brown, Lewis, Luce ve Neuberg, 1997; Eisenberg ve Miller, 1987; Tekeş ve Hasta, 2015). Buna göre özgecilik davranışının ön koşulu empati kurabilmektir. Empati, diğer insanlar olumsuz duygular hissettiğinde bu olumsuz duygulardan o kişinin kurtulmasına yardımcı olabilecek bir faktör olarak özgeci davranışın temelini oluşturur (Özbek, 2004: 6). Çünkü empati olmadan özgecilik davranışları da olmaz. Özgecilik, fedakârlık gerektiren bir olgudur. Fedakarlık ise empati ile gerçekleşir.

Liderin özgecilik davranışı sergileyebilmesi için ilk önce izleyenleri ile empati kurma yeteneğinin olması gereklidir. İzleyenlerinin örgütün yapısı, işleyişi, çalışma koşulları, diğer personeller ile ilgili düşüncelerini liderin algılayarak, gelişen olaylara bir de izleyenler açısından bakması, izleyenlerin beklentilerini dikkate alması ve bu süreçleri izleyenlerine yansıtması empatik yardım için şarttır.

Karşılık beklenmeden yapılan yardım: Özgecilik davranışının özellikleri; başkasına yardım etme güdüsü, davranışı gerçekleştirene bazı fedakârlıklar, dışarıdan hiçbir ödül beklentisinin olmamasıdır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009: 63). Buna göre ödül beklenerek yapılan bir yardımın özgecilik değil, menfaate dayalı sosyal ilişki olduğu söylenebilir.

Karşıdaki insanın bakış açısıyla olaylara bakabilmek, onun ne hissettiğini anlayabilmek, ona yardımcı olabilmek için empati kurmak gereklidir. Empatinin yanı sıra, yapılan bu yardımında karşılık beklenmeden gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Empati kurulmadan ve karşılık beklenerek yapılan bir yardımın, özgecilik kapsamında olduğu söylenemez. Çünkü böyle bir yardımın altında kişisel menfaatler yatabilir, ancak özgecilikte menfaat beklentisinin olması durumu söz konusu değildir.

Avolio ve Locke (2002), özgeciliği liderlik davranışları için önemli bir motivasyon aracı olarak tanımlamıştır. Liderin, örgütü ve izleyenleri için özgeci davranışlar göstermesi beklenen bir durumdur. Lideri sıradan insanlardan ayıran özelliklerinden biri de özgecilik davranışlarıdır. Çünkü lideri lider yapan, izleyenleri tarafından benimsenmesini sağlayan etken, onun diğer insanlar gibi çıkar ilişkisi kurmadan izleyenlerinin menfaatini ön planda tutarak yardımda bulunmasıdır. Özgeci davranışları sayesinde lider, izleyenlerinde kendilerinin önemsendiği, korunup kollandığı, fikirlerine saygı duyulduğu algısı oluşturarak, onların kendisine ve örgüte bağlılığını artırma olanağına sahip olabilir.

Alanyazında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş veya uyarlanmış (Akbaba, 1994; Tekeş ve Hasta, 2015; Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013; Yavuzer, vd., 2006) özgecilik davranışlarını ölçen ölçekler bulunmaktadır. Ancak Türkçe alanyazında özgeciliği liderlik biçemi açısından inceleyip, ölçme aracı uyarlanan veya geliştirilen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, eğitim örgütlerinde özgeci liderlik davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek uyarlaması amacıyla, eğitim yönetimi alanyazınında bir ihtiyacı karşılayabileceği düşünülmektedir.

Özgeci liderliği empatik yardım ve karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutları ile nitelendiren bu araştırmanın amacı Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen özgeci liderlik ölçeğini (altruistic leadership scale) eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamaktır. Bu amaçla da Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

YÖNTEM

Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen Özgeci Liderlik Ölçeğinin (Altruistic Leadership Scale) eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında yönteme ilişkin yapılanlar aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun veriler, veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan, birbirinden bağımsız üç çalışma grubundan elde edilmiştir.

Birinci çalışma grubu, açımlayıcı faktör analizine ilişkin verilerin elde edildiği gruptur. Bu grup 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde resmi okullarda görev yapan 164 öğretmenden oluşmaktadır. Çizelge 1'de birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 1.

Birinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

Görev yapılan öğretim kademesi	f	%
İlkokul	41	25
Ortaokul	96	58,5
Lise	27	16,5

Çizelge 1'e göre birinci çalışma grubundaki öğretmenlerin 41'i (%25) ilkokul, 96'sı (%58,5) ortaokul, 27'si (%16,5) lise kademesinde görev yapmaktadır.

İkinci çalışma grubu doğrulayıcı faktör analizine ilişkin verilerin elde edildiği gruptur. Bu grup 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde resmi okullarda görev yapan 154 öğretmenden oluşmaktadır. Çizelge 2'de ikinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 2.

İkinci Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Dağılımı

Görev yapılan öğretim kademesi	f	%
İlkokul	49	31,8
Ortaokul	77	50
Lise	28	18,2

Çizelge 2'ye göre ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin 49'u (%31,8) ilkokul, 77'si (%50) ortaokul, 28'i (%18,2) lise kademesinde görev yapmaktadır.

Üçüncü çalışma grubu ise ölçeğin zamana karşı tutarlığını belirlemek için test-tekrar test uygulaması yapılan gruptur. Bu grup Malatya ili Battalgazi ilçesinde bir ortaokulda görev yapan amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 28 öğretmenden oluşmaktadır.

Uyarlama Çalışması

Araştırmada Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen ve dokuz maddeden oluşan özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, eğitim yönetimi ve denetimi alanyazınına hakim ve İngilizce bilgisi yüksek olan üç kişi tarafından ölçeğin İngilizce'den Türkçeye çevirisi ayrı ayrı yapılmıştır. Geri çeviri yapılarak kontrol sağlanmıştır. Elde edilen çeviri maddeler, eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalı doktora öğrencileri tarafından tartışılıp, üzerinde uzlaşı sağlanarak; bu maddelere son hali verilmiştir. İkinci aşamada, ölçek maddelerinin Türkçede anlamsal düzeyi tartışılmış, hedef kitle olan öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru olarak anlayabilmesini sağlamak için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla da yedi kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulama yapılmış; soruların öngörülen anlamda algılanıp algılanmadığı test edilmiştir. Üçüncü aşamada ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin gerekli olan analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlandığı bu çalışmada, yapı geçerliliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etme yeterliğinin belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca toplam puana göre belirlenmiş alt ve üst %27'lik grupların puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla da Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanması amacıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin faktörleşmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO katsayısının 0,60'dan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011: 125). Hesaplanan KMO değeri (,871) ve Bartlett küresellik testi sonucuna (804,162; p=0,00) göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler herhangi bir boyut sınırlandırması yapılmaksızın dik döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.

Özgeci Liderlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör ortak varyansı
1. Müdürüm, işyükümün fazla olduğu durumlarda yardımıma koşar.	,857	,189	,771
2. Müdürüm, bana yardımcı olmak için görevinin dışında da sorumluluk üstlenir.	,832	,158	,717
3. Müdürüm düzenli olarak halimi hatırımı sorar.	,731	,052	,538
4. Müdürüm, kendi çıkarlarına uygun olmasa da, öğretmenlerinin beklentilerini dikkate alır.	,763	,311	,679
5. Müdürüm, yaptıklarının sonucunun kendisini nasıl etkileyebileceğini düşünmeksizin, öğretmenlerine yardım eder.	,734	,318	,641
6. Müdürüm, öğretmenlerine haksızlık yapılmasına ya da onların sömürülmesine karşı çıkar.	,762	,332	,691
7. Müdürüm, kendi kişisel çıkarları ile çatışmadığı sürece öğretmenlerine yardımcı olur.	,016	,747	,559
8. Müdürüm, sadece kendine yakın bulduğu öğretmenler için daha fazla çaba gösterir.	,335	,809	,766
9. Müdürüm, sadece kendi çıkarı olduğunda, öğretmenlerine yardımcı olur.	,361	,733	,668
Özdeğer	4,850	1,179	
Açıklanan toplam varyans	53,888	13,104	
(% 66,992)			

Çizelge 3'deki bulgulara göre birinci faktörde yer alan 6 maddenin faktör yükleri ",731" ile ",857" arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 3 maddenin faktör yükleri ",733" ile ",809" arasında değişmektedir. Ölçeğe ait varyansın %53,888'ini birinci faktör, %13,104'ünü ikinci faktör açıklamaktadır. İki faktör tarafından açıklanan toplam varyans %66,992'dir. Büyüköztürk (2011), analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade etmektedir. Buna göre iki faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Özgeci liderlik ölçeğinin orijinal halinde olduğu gibi faktör 1 empatik yardım olarak, faktör 2 ise karşılık beklenmeden yapılan yardım olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan iki faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere, ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi IBM SPSS Amos 20 programı kullanılarak yapılmıştır.

Analizlerde, maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında yaygın olarak kabul gören ölçütler kullanılmıştır. Buna göre genel model uyumu için χ^2/sd oranının anlamlı olmaması ve 3'ten küçük olması modelin uyumunu gösterir (Şimşek, 2007). GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0,95 ya da üzerinde olması iyi uyumu, 0,9 ile 0,94 arasında olması ise kabul edilebilir uyumu, RMR ve SRMR değerlerinin 0,05 ten küçük olması iyi uyumu, 0,06 ile 0,08 arasında olması kabul edilebilir uyumu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum iyiliği göstergeleri Çizelge 4'de verilmiştir.

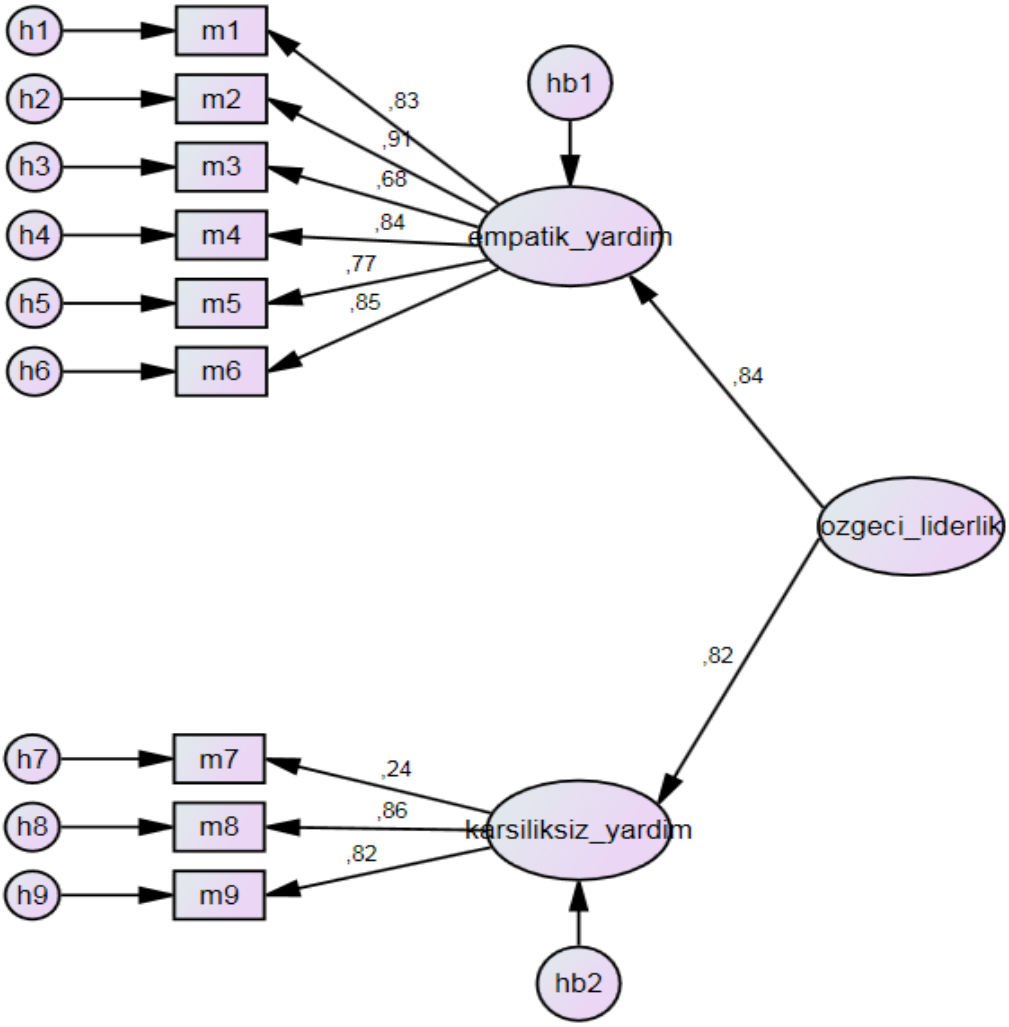
Çizelge 4.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Göstergeleri

Uyum iyiliği indeksleri	**Değer**
χ^2	59,879
Sd	26
χ^2/Sd	2,303
Goodness of Fit Index (GFI)	0,915
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0,853
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0,945
Comparative Fit Index (CFI)	0,960
RMSEA	0,092
Root Mean Square Residual (RMR)	0.065
Standardized RMR (SRMR)	0,047

Çizelge 4'de yer alan uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde, χ^2/sd oranının 2,303 değeri ile 3'ün altında olduğu, GFI (0,915), AGFI (0,853), NNFI (0,945), CFI (0,960), RMR (0,065) ve SRMR (0,047) değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerlere göre özgeci liderlik ölçeğini iki faktörlü modelinin yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörün yer aldığı model, Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Özgeci Liderlik Ölçeği İkincil Seviye İki Faktörlü Modeli

Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen özgeci liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde; ölçeğin altı maddeden oluşan empatik yardım ve 3 maddeden oluşan karşılık beklenmeden yapılan yardım alt boyutlarından oluştuğu bulgusu doğrulanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen modelin Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin modeli ile benzer olduğu söylenebilir.

Maddelerin Ayırt Edici Özellikleri

Özgeci liderlik ölçeğini oluşturan maddelerin her birinin ölçeğe ne oranda katkıda bulunduğunu ve ölçeğin bütünüyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla, madde-toplam korelasyonları ile %27'lik alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılarak sonuçlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

Özgeci Liderlik Ölçeğinin Madde-Toplam Korelasyon ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Faktör	Maddeler	Madde toplam korelasyonu	t (alt %27- üst %27)
Empatik yardım	1. Müdürüm, işyükümün fazla olduğu durumlarda yardımıma koşar.	,757	-40,921*
	2. Müdürüm, bana yardımcı olmak için görevinin dışında da sorumluluk üstlenir.	,710	-37,000*
	3. Müdürüm düzenli olarak halimi hatırımı sorar.	,550	-26,803*
	4. Müdürüm, kendi çıkarlarına uygun olmasa da, öğretmenlerinin beklentilerini dikkate alır	,743	-26,687*
	5. Müdürüm, yaptıklarının sonucunun kendisini nasıl etkileyebileceğini düşünmeksizin, öğretmenlerine yardım eder.	,713	-34,512*
Karşılık beklenmeden yapılan yardım	6. Müdürüm, öğretmenlerine haksızlık yapılmasına ya da onların sömürülmesine karşı çıkar.	,748	-24,800*
	7. Müdürüm, kendi kişisel çıkarları ile çatışmadığı sürece öğretmenlerine yardımcı olur.	,323	-36,735*
	8. Müdürüm, sadece kendine yakın bulduğu öğretmenler için daha fazla çaba gösterir.	,624	-27,327*
	9. Müdürüm, sadece kendi çıkarı olduğunda, öğretmenlerine yardımcı olur.	,604	-23,145*

*p<0,05

Çizelge 5'te özgeci liderlik ölçeğinin empatik yardım boyutundaki maddelerin, madde-toplam korelasyon katsayıları ",550" ile ",757" arasında değişmektedir. Karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutunda yer alan maddelerin, madde-toplam korelasyon katsayıları ".323" ile ".624" arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu korelasyonun yüksek olması, o faktördeki benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu (p < ,05) ve tüm maddelerin yüksek bir ayırt edicilik özelliği taşıdığını göstermektedir.

Ölçek Puanlarının Güvenirliği

Özgeci liderlik ölçeğinden elde edilen puanların güvenirlik analizleri Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6.

Özgeci Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cronbach's Alpha Katsayıları

Alt boyutlar	Alpha
Empatik yardım	,898
Karşılıksız yapılan yardım	,728
Özgeci liderlik	,887

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı empatik yardım alt boyutunda, 898; karşılıksız yapılan yardım alt boyutunda ,728; ölçeğin genelinde ise ,887 olarak hesaplanmıştır. Buna göre özgeci liderlik ölçeğinden alınan puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlığını belirlemek amacıyla, test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek Malatya ili Battalgazi ilçesindeki bir resmi ortaokulda görev yapan 28 öğretmene iki hafta ara ile uygulanmıştır. İki uygulamada elde edilen eşleştirilmiş puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7.

Özgeci Liderlik Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	*1*	*2*	*3*
1.Empatik yardım	,708**		
2.Karşılık beklenmeden yapılan yardım		,816**	
3.Özgeci liderlik			,783**

**p<0,01

Çizelge 7'deki bulgulara göre özgeci liderlik ölçeğinin birinci ve ikinci uygulama arasında empatik yardım boyutunda (r=,708; p<,01); karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutunda (r=,816; p<,01) ve özgeci liderlik ölçeğinin genelinde (r=,783; p<,01) pozitif ve anlamlı ilişki görülmüştür. Bu sonuçlara göre özgeci liderlik ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Zheltoukhova (2016) tarafından geliştirilen özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada ilk önce ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye üç ayrı çevirisinin yapılması sağlanmış, elde edilen çeviriler üzerinde tartışma yapılıp, çeviriye son hali verilmiştir. İkinci aşamada ölçek maddelerinin Türkçe'deki anlamsal düzeyinin hedef kitle olan öğretmenlere uygun olması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde oluşturulan Türkçe form, araştırmaya gönüllü olarak katılan üç farklı öğretmen grubuna uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizine göre özgeci liderlik ölçeğinin orijinali gibi iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz edilen dokuz maddenin, toplam varyansın %66,992'sini açıkladığı, madde faktör yüklerinin ,731 ile ,857 arasında değiştiği, açıklanan faktör ortak varyans oranlarının ise ,538 ile ,771 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddelerinin, madde-toplam korelasyonları ise empatik yardım boyutunda ,550 ile ,757 arasında; karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutunda ise ,323 ile ,624 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonunun ,30 ve daha yüksek olması, maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan t testi ile de alt %27 ve üst %27'lik grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgulara göre ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçekten elde edilen puanların güvenirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Buna göre Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının, ölçeğin empatik yardım boyutunda ,898; karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutunda ise ,728 ve ölçeğin genelinde ise ,887 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin zamana karşı tutarlığını belirlemek amacıyla, test-tekrar test korelasyon katsayıları empatik yardım ve karşılık beklenmeden yapılan yardım boyutları için sırasıyla ,708 ve ,816; ölçeğin genelinde ,783'tür.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre ölçeğin öğretmenlerin okul yöneticilerinin özgeci liderliğine ilişkin algılarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye eğitim yönetimi alanyazını incelendiğinde; Yavuzer, vd. (2006) tarafından geliştirilen öğretmen özgeciliği ölçeğine ulaşılmıştır. Ancak bu ölçek sadece öğretmenlerin özgecilik davranışını ölçmektedir; özgeciliği liderlik bağlamında ele almamıştır. Okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışlarını ölçen bir ölçeğe ise rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanan özgeci liderlik ölçeğinin okul yöneticilerinin özgeci liderlik davranışlarını ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması nedeniyle alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu ölçekten alınacak yüksek puanlara göre okul yöneticilerinin özgeci liderlik düzeylerinin yüksek olduğu kanaatine varılabilir. Ayrıca bu ölçek, okul yöneticilerinin özgeci liderliği ile ilişkilendirilebilecek başka araştırma konularıyla Çalışılabilir. Örneğin yöneticilerinin özgeci liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna, örgütsel bağlılığına etkileri gibi bireysel ya da örgütsel değişkenler birlikte incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akpınar, Y. ve Uluğ, F. (2017). Okul yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi, *V. Eğitim Yönetimi Forumu Tam Bildiri Kitabı*, Ankara: EYUDER Yayınları, 37-47.

Altınışık, S. (1995a). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(3), 333-334.

Altınışık, S. (1995b). Öğretmenler niçin okul müdürü olmayı istemiyor, *Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(3), 389-390.

Avolio, B. J. & Locke, E. A. (2002). Contrasting different philosophies of leader motivation: Altruism vs. egoism. *Leadership Quarterly*, *13*, 169-191.

Barbuto Jr, J. E. & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, *31*(3), 300-326.

Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T. & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of personality and Social Psychology*, *40*(2), 290.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, *31*(1), 31-44.

Choi, Y. & Mai-Dalton, R.R. (1999). The model of followers' responses to self-sacrificial leadership: an empirical test, *Leadership Quarterly, 10*(3), 397-421.

Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C. & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of personality and social psychology*, *73*(3), 481-494.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 279-300.

Dennis, R. S. & Bocarnea, M. (2005). Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership & organization development journal*, *26*(8), 600-615.

Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, *101*(1), 91.

Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 5(*19), 77-86.

Karadağ. E. ve Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8*, 41-70.

Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Konan, N. (2012). İlköğretim okulu ve lise öğretmenlerinin sigara içme alışkanlıkları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 78-100.

Konan, N. (2013a). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19*(1), 31-59.

Konan, N. (2013b). Educational Supervisors' Locus of Control, *Eurasian Journal of Educational Research, 51*, 45-64.

Konan, N. (2013c). Relationship between locus of control and problem-solving skills of high school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education, 3*(3), 786-794.

Konan, N. (2015). Liderliği betimleme çabalarının evrimi. M.B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.), *Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan: Eğitim ve toplum yazıları* (ss. 269-298). Ankara: Gazi Kitabevi.

Miller, L. M. (2003). *Qualitative investigation of intercollegiate coaches' perceptions of altruistic leadership.* Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, U.S.A.

Özbek, F. M. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 1*, 1-16.

Singh, N. & Krishnan, V. R. (2008). Self-sacrifice and transformational leadership: Mediating role of altruism. *Leadership and Organization Development Journal, 29,* 261-274.

Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G.,ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*: Pearson Education Inc. Boston, MA.

Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne, 3*(6), 55-76.

Topses, G. (2012). Elseverlik (alturizm) ve benseverlik (egoizm) ölçeğiyle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education. 1*(2), 60-70

Toprakci, E. (2001a) Okul Müdürlerinin Örgütleme Yeterliği Kırşehir: GÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi YIL: 2001, Aralık 2001, Cilt: 2, Sayı: 3, ss. 31-39 http://kefad.ahievran.edu.tr/arsiv/23.htm

Toprakci, Erdal (2001b) Okul Yönetimi Süreci ve Liderlik. Eğitim Araştırmaları Dergisi Anı Yayıncılık Ltd.Şti. Yıl:1, Kış 2001; Sayı: 3 4, (139-149) https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/okul-yönetimi-süreci-ve-liderlik.pdf

Uluğ, F. (2010). Eğitimde sistem reformu bağlamında yönetici yetiştirme ve istihdam, *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Nobel Yayınları, 280-296.

Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (alturism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(26), 301-321.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, *23*(6), 1162-1167.

Yavuzer, H., İşmen, E., Yıldız, A., Demir, İ., Meşeci, F., Kılıçarslan, A. ve Sertelin, Ç. (2006). Öğretmen özgeciliği ölçeği: Gelişme, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(3), 947-972.

Zheltoukhova, K. (2016). *Developing and validating a scale of altruistic leadership.* Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, England.

Adaptation of the Altruistic Leadership Scale to Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

Assoc. Prof. Dr. Necdet Konan
İnönü University-Turkey
necdet.konan@inonu.edu.tr

Aytaç Gedik (PhD Stud.)
İnönü University-Turkey
aytacgedik@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to adapt the altruistic leadership scale to Turkish for educational organizations and to analyze the validity and reliability of the scale. For this purpose, the scale was translated from English to Turkish, then the validity and reliability studies were conducted on three independent study groups who worked in elementary, secondary and high schools and participated voluntarily in Malatya during 2016-2017 school year. The first study group consisted of 164 teachers; the second study group consisted of 154 teachers, and the third study group consisted of 28 teachers. At the end of the Explanatory Factor Analysis (EFA) executed from the data of the first study group, it was determined that the 9 items accounted for 66.992% of the total variance. To test the two-factor structure obtained after EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the data from the second study group. At the end of confirmatory factor analysis, it has been seen that the model obtained is similar to the original altruistic leadership scale. The item-total correlation coefficients of the scale change from .323 to .757 and the difference between the mean of the items in the upper and lower 27% groups was significant. As a result of the analysis made within the scope of reliability studies, The Cronbach Alpha coefficients were .898 and .728 for the two dimensions respectively and ,887 in the overall scale. The test-retest correlation coefficients calculated from the third study group were .708 and .816 for two dimensions respectively and .783 in the overall scale. As a result of the validity and reliability studies, it can be said that the Turkish form of altruistic leadership scale for the educational organization is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the altruistic leadership qualities of school principals according to the teachers' perceptions.

Keywords: Educational organization, Leadership, Altruistic leadership, Scale adaptation.

E-International Journal of Educational Research,
Vol: 10, No: 3, 2019, pp.76-92

DOI: 10.19160/ijer.661177

Received: 27.11.2019
Accepted: 28.12.2019

Suggested Citation:

Konan, N. ve Gedik, A. (2019) Adaptation of the Altruistic Leadership Scale to Turkish for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study, E-International Journal of Educational Research, 10(3), 2019, pp. 76-92, DOI: 10.19160/ijer.661177

EXTENDED ABSTRACT

Problem: *Altruistic leadership can be defined as the ability to guide and guide in order to increase the level of welfare and happiness of the followers. (Miller, 2003: 75). Altruistic behavior is expected to be observed more widely in schools, which are characterized as a social open system with intense human relations. One of the determinants in the representation of altruistic behavior by all school components is the school administrator. School administrators can be role models by exhibiting altruistic behaviors; they can also create and develop behavior patterns in school by encouraging, supporting, recognizing and appreciating those who show these behaviors, and presenting them as examples. Accomplishing all these is possible by fulfilling the leadership role. Altruistic behavior can be realized effectively by the school administrators' using the way of influence in which the essence of leadership behaviors. The most effective way to influence is to be a role model. A school principal who exhibits leadership behavior that places altruistic behavior at the center of the relationship with the school components can be described as altruistic leader.*

This study aims at bringing a measurement instrument to the literature to identify altruistic leader behaviors of administrators who work as principals in educational organizations in Turkey by adapting Altruistic Leadership Scale, developed by Zheltoukhova (2016), in Turkish for educational organizations.

Methodology: *After obtaining the necessary permissions for Altruistic Leadership Scale, items in the English form were firstly translated into Turkish, independently by two experts, who were all in the field of educational administration. Considering that it will be administered in educational organizations, necessary corrections and modifications were made on translation forms by three people, field specialists in the field of Educational Administration, and the scale were made ready for language equivalence. Finally, to determine whether expressions in Turkish are understandable, items were reviewed by two Turkish language experts and the scale, which was considered to be understandable, was ready for implementation.*

Altruistic Leadership Scale was translated from English to Turkish, and then the validity and reliability studies were conducted on three independent study groups who worked in elementary, secondary and high schools and participated voluntarily in Malatya during 2016-2017 academic year. 164 teachers working in elementary and secondary schools and various types of high schools in Malatya constitute the first working group. The second study group consisted of 154 teachers, and the third study group consisted of 28 teachers.

The construct validity of the scale was examined by the confirmatory factor analyses (CFA). CFA is an analysis to determine and test how well the factors (latent variables) constructed of many variables (indicators) depending on a theoretical basis fit the actual data (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick and Fidell, 2007).

Findings: *At the end of the Explanatory Factor Analysis (EFA) executed from the data of the first study group, it was determined that the 9 items accounted for 66.992% of the total variance. To test the two-factor structure obtained after EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the data from the second study group. Confirmatory factor analyses conducted to examine different factorial structures, it has been found that the three factor-structure of the scale has acceptable fit values (x2/sd= 2,303; GFI=0,915; AGFI= 0,853, NNFI= 0,945; CFI= 0,960; RMSEA= 0,092; SRMR= 0,047).*

At the end of confirmatory factor analysis, it has been seen that the model obtained is similar to the original altruistic leadership scale. The item-total correlation coefficients of the scale change from .323 to .757 and the difference between the mean of the items in the upper and lower 27% groups was significant. As a result of the analysis made within the scope of reliability studies, The Cronbach Alpha coefficients were .898 and .728 for the two dimensions respectively and ,887

in the overall scale. The test-retest correlation coefficients calculated from the third study group were .708 and .816 for two dimensions respectively and .783 in the overall scale.

Conclusion: *In conclusion, it was found evidences that Turkish form is a valid and reliable measuring instrument to identify altruistic leader behaviors of administrators who work as school principals in Turkish educational organizations. The scale, can be named as 'School Principal Altruistic Leadership Scale (SPALS)', as is, can be utilized to determine teachers' perceptions regarding their principals' altruistic leadership competencies, in different learning stages and school types.*

As a result of the validity and reliability analyses, in the final form of the scale are 9 items and two sub dimensions. Each item in the scale is evaluated and analyzed on a Likert-type scale, which consists of options "1 = Never", "2 = Rarely," "3 = Sometimes", "4 = Often", "5 = Always". Based on the findings of the validity and reliability analyses, it was obtained proofs regarding the fact that the Turkish version of the School Principal Altruistic Leadership Scale adapted for educational organizations is a valid and reliable tool to measure the altruistic leadership characteristics and qualities of school principals.