

**GAZIANTEP UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

**Vol.13 No.1 2014**

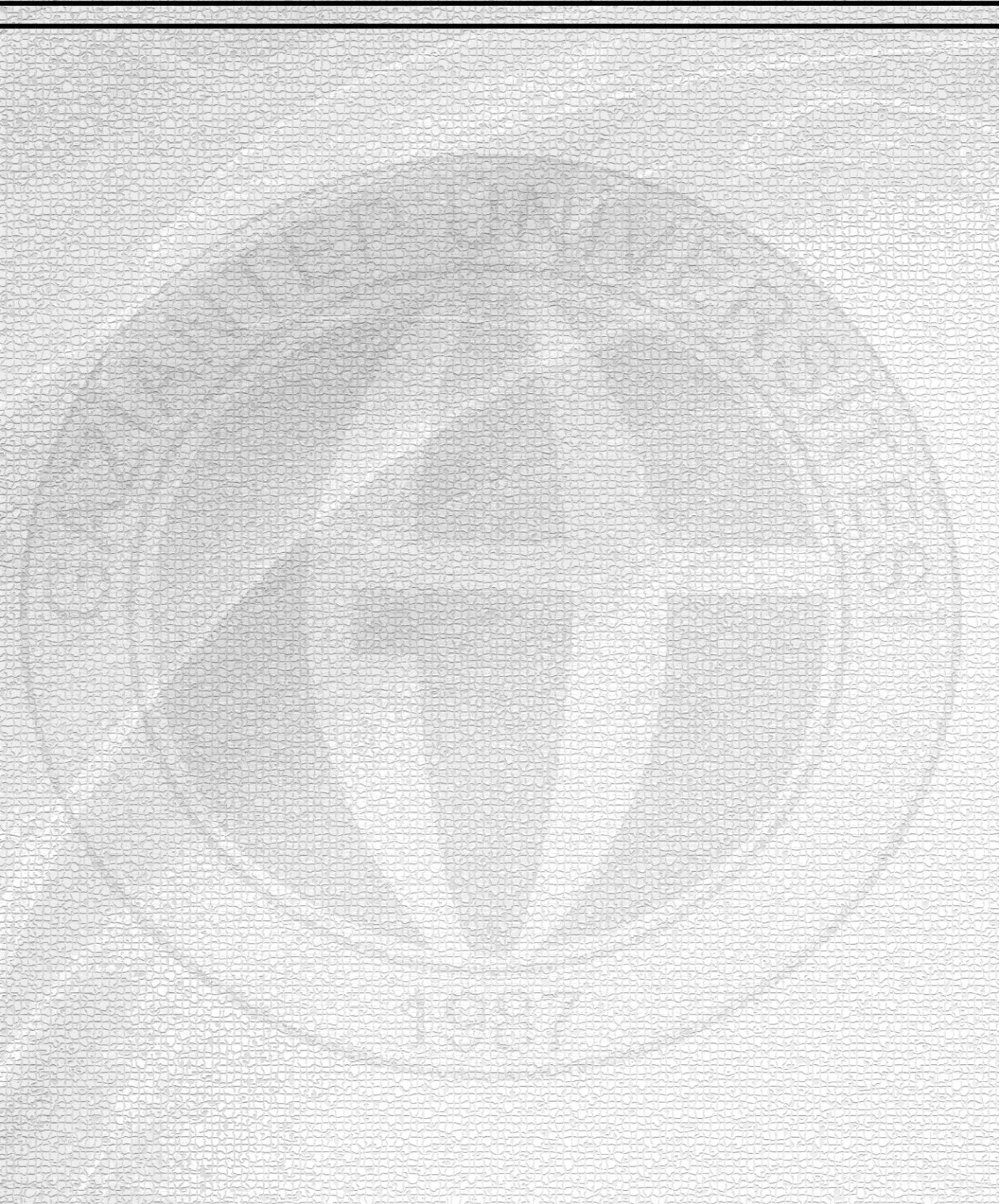
**ISSN: 1303-0094**



**GAZIANTEP UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

**Vol.13 No.1 2014**

**ISSN: 1303-0094**



# GAZIANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

**Aims and Scope:** Gaziantep University Journal of Social Sciences is a peer-reviewed and international academic journal which is published four times in a year. The language of the journal is English and Turkish. The language of Law articles could also be French.

The aim of Journal of Social Sciences [JSS] is to publish research articles on social sciences for contributing to the international social sciences literature. JSS publishes high quality studies in the fields of General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Communications, Information Science, Law, Literature, and Philosophy. Although JSS has a preference for academic studies, it also welcomes studies that are written other researchers and practitioners. The goal of JSS is to constitute a qualified and continual platform for sharing studies of academicians, researchers and practitioners.

**Copyright** © 2013 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

**Editorial Correspondence and Subscription Address:** University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE  
Tel: +90 342 317 18 96 Fax: +90 342 360 10 43  
Email: jss@gantep.edu.tr

The Journal has an international editorial board.

**Print:** University of Gaziantep Press.

**Cover Design:** Mustafa SEVİNDİK – sevindik27@gmail.com

**Abstracted and Indexed in:**

ULAKBİM national index

EBSCO Host database

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

ERGO (Educational Research Global Observatory) NewJour

Türk Eğitim İndeks

**Owner**

Gaziantep University  
Rector Prof.Dr. M. Yavuz COŞKUN

**Editor-in-Chief**

Asst.Prof.Dr. Lider BAL

**Section Editors**

Asst.Prof.Dr. Zekiye Antakyaloğlu  
Assoc.Prof.Dr. Mehmet Emin Sönmez  
Asst.Prof.Dr. Bilge Köksel  
Asst.Prof.Dr. Muharrem Açıköz  
Assoc.Prof.Dr. Ekrem Kara  
Asst.Prof.Dr. Ahmet Özpai

Assoc.Prof.Dr. Mustafa Emre Köksalan  
Asst.Prof.Dr. Atınç Olcay  
Asst.Prof.Dr. Yunus Emre Emre Tansü  
Asst.Prof.Dr. Şenay Leyla Kuzu  
Asst.Prof.Dr. Ayşe Öztürk

**Editorial Assistants**

Res.Asst. Mustafa DEMİR

Res.Asst. İlyas OKUMUŞ

**Technical Assistant**

Mustafa SEVİNDİK

**Editorial Board**

Asst.Prof.Dr. Lider BAL  
Prof.Dr. Cengiz TORAMAN  
Prof.Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN  
Prof.Dr. Mehmet Tevfik GÜLSOY  
Assoc.Prof.Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
Assoc.Prof.Dr. Meltem KARADAG

Asst.Prof.Dr. Mustafa METE  
Assoc.Prof.Dr. Erdal BAY  
Assoc.Prof.Dr. M. Fatih ÖZMANTAR  
Assoc.Prof. Dr M. Emre KÖKSALAN  
Assoc.Prof.Dr. Murat CERİTOĞLU

**Volume 13, Number 1, January 2014**

**Web:** <http://jssarchive.gantep.edu.tr>  
<http://jss.gantep.edu.tr>

**Email:** [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

**Advisory Board**

Andrejs Geske (University of Latvia, Latvia)	Mustafa Yılmaz (University of Hacettepe, Türkiye)
B. N. Ghosh (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	Nazmiye Özgüç (University of İstanbul, Türkiye)
Bayram Ürekli (University of Selçuk, Türkiye)	Şeyma Güngör (University of İstanbul, Türkiye)
Erdoğan Didar (American University, Bulgaria)	Şinasi Aksoy (METU, Türkiye)
Ercan Tatlıdil (University of Ege, Türkiye)	Tokay Gedikoğlu (University of Gaziantep, Türkiye)
Erman Artun (University of Çukurova, Türkiye)	Tuba Üstüner (Cass Business School, UK)
Hikmet Y. Celkan (University of Gaziantep, Türkiye)	Uli Schamilogli (University of Wisconsin-Madison, USA)
Hüseyin Bağcı (METU, Türkiye)	Ülkü Şişik (University of Hacettepe, Türkiye)
Jean Crombois (American University, Bulgaria)	Yasin Ceylan (METU, Türkiye)
Kemal Silay (Indiana University, USA)	Yusuf Akan (University of Gaziantep, Türkiye)
Lelio Iapadre (University of L'Aquila, Italy)	Zeynep Hamamcı (University of Gaziantep, Türkiye)
Michael Goldman (University of Minnesota, USA)	Zuhal K. Kara (University of Harran, Türkiye)

**Volume 13, Number 1, January 2014**

**Web:** <http://jssarchive.gantep.edu.tr>  
<http://jss.gantep.edu.tr>

**Email:** [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

GAZIANTEP UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

**REFEREES OF VOLUME 13, NUMBER 1, JANUARY 2014**

Dr. Soner TASLAK  
Dr. H. Mustafa PAKSOY  
Dr. Mustafa KURT  
Dr. Yusuf AKAN  
Dr. Ali ACARAVCI  
Dr. Hande SEBER  
Dr. Aytül ÖZÜM  
Dr. Mustafa GÜLTEKİN  
Dr. Murat CERİTOĞLU  
Dr. Fevzi KARADEMİR  
Dr. Emre SEZGIN  
Dr. Özgür YILMAZ  
Dr. Hasan ŞEKER  
Dr. Atila YILDIRIM  
Dr. Mesut SAĞNAK  
Dr. Sevilay ŞAHİN

Dr. Mustafa ÖZDEN  
Dr. Birsen BAĞÇECİ  
Dr. Atınc OLCAY  
Dr. Erkan Faruk ŞIRIN  
Dr. Hakan ÇAĞLAYAN  
Dr. Abdurrahman EKINCI  
Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ  
Dr. Erdal BAY  
Dr. Ayşe SUMMAK  
Dr. Zeynep HAMAMCI  
Dr. Sencer BULUT  
Dr. Akin EFENDIOĞLU  
Dr. Mehmet ŞAHİN  
Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU  
Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR  
Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

**Volume 13, Number 1, January 2014**

**Web:** <http://jssarchive.gantep.edu.tr>  
<http://jss.gantep.edu.tr>

**Email:** [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

GAZIANTEP UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.13, No.1, January 2014

**TABLE OF CONTENTS**

<b>ECONOMICS</b>	<b>Pages</b>
Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi <b>Yaşar AKÇA, Gökhan ÖZER</b>	1-23
Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir mi? <b>Adnan ÖZYILMAZ, Seçkin ESER</b>	25-39
Kayıtdışı Ekonominin Bir Değerlendirmesi ve Türkiye <b>Cuma BOZKURT</b>	41-58
<b>LITERATURE</b>	
Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's The Unconsoled and "A Family Supper" <b>Mehmet Ali ÇELİKEL</b>	59-67
Özbekistan'daki Masal Araştırmalarının Tarihi Gelişimi <b>Selami FEDAKAR</b>	69-90
Birlikte Eklerin İşlevleri <b>Hasan KARACA</b>	91-98
<b>EDUCATION</b>	
Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretime Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin İrdelenmesi <b>Sevilay ÇIRAK, Servet DEMİR</b>	99-113
4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi <b>Soner DOĞAN, Celal Teyyar UĞURLU, Ahsen DEMİR</b>	115-138
İl Eğitim Denetmenlerinin Dinleme Becerileri <b>Atila YILDIRIM, Fatih YILMAZ</b>	139-152

GAZIANTEP UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.13, No.1, January 2014

**TABLE OF CONTENTS (cont.)**

<b>EDUCATION</b>	<b>Pages</b>
Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <b>Sevilay ŞAHİN, Çiğdem ÇAKIR, Necati ÖZTÜRK</b>	153-168
Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi <b>Serdarhan Musa TAŞKAYA, Hikmet SÜRMEİ</b>	169-181
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri <b>Özlem ÖZCAKİR SUMEN, Alper KESTEN</b>	183-199
Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers in Terms of Status of Playing Sports (Mustafa Kemal University Sample) <b>Hüseyin KIRIMOĞLU, Serpil YENİAD, Esmâ ÇOBAN</b>	201-209
Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkileri <b>Fatih BOZBAYINDIR, Erkan KAYABAŞI</b>	211-227
Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması <b>Güzide ÖNER, Serkan ÜNSAL, Nafiye Nur MEŞE, Fahrettin KORKMAZ</b>	229-243
The Effect of Group Counseling Program on 8th Grade Students' Assertiveness Levels <b>İsmail SEÇER, Sırrı AKBABA, İsmail AY</b>	245-257





## **Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi**

### **The Effects of Organizational Characteristics on Enterprise Resource Planning Implementation Success and Perceived Organizational Performance**

Yaşar AKÇA\*  
Bartın Üniversitesi  
Gökhan ÖZER\*\*  
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü

#### **Özet**

Çalışmanın hedefi, organizasyonel özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması (KKP) sistemi uygulama başarısı ile organizasyonel performansa etkilerini göstermektir. Bu amaçla 236 firmadan anket yoluyla elde edilen veri, korelasyon, faktör ve regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular; (1) Üst yönetim desteğinin KKP uygulama başarısı üzerinde istatistiki olarak anlamlı ve pozitif yönde etkisinin bulunmasına karşın algılanan organizasyonel performans üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığını, (2) Organizasyonel amaçlarda konsensusun ne KKP uygulama başarısına ne de organizasyonel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını, (3) Eğitimin KKP uygulama başarısına ve organizasyonel performansa etkisinin pozitif olduğunu, (4) Enformasyon yoğunluğunun KKP uygulama başarısı üzerinde etkisinin bulunmamasına karşın, algılanan organizasyonel performans üzerinde istatistiki olarak anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Üst Yönetim Desteği, Organizasyonel Amaçlarda Konsensus, Eğitim, Enformasyon Yoğunluğu, Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısı, Algılanan Organizasyonel Performans

#### **Abstract**

The aim of this study is to demonstrate the effects of organizational characteristics on Enterprise Resource Planning (ERP) system implementation success and organizational performance. For this purpose, data obtained from 236 firms through surveys were analyzed using correlation, factor and regression analysis. The results were as follows; (1) While top management support had a statistically significant and positive effect on ERP implementation success, it had no

\* Yrd.Doç.Dr., Bartın Üniversitesi,İİBF, İşletme Bölümü, e-mail: yakca@bartin.edu.tr

\*\* Prof.Dr., Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İşletme Fakültesi, e-mail: ozer@gyte.edu.tr

significant effect on perceived organizational performance. (2) Organizational consensus had a statistically significant effect on neither ERP implementation success nor organizational performance. (3) The effect of training on ERP implementation success and organizational performance was positive. (4) Although information intensity didn't have an effect on ERP implementation success, it had a statistically significant and positive effect on organizational performance.

*Keywords:* Top Management Support, Organizational Consensus, Training, Information Intensity, Enterprise Resource Planning Implementation Success, Perceived Organizational Performance.

## **Giriş**

Günümüzde iş hayatını bilgisayarlar ve onlar kullanılarak hayata geçirilen enformasyon sistemleri olmadan sürdürmek son derece güç olurdu. Düşük maliyeti, güçlü işlemcisi, yaygın bulunabilirliği sayesinde en küçük işletmelerde bile bilgisayara dayalı enformasyon sistemleri mevcuttur. Bilgisayarların yaygınlaşmasıyla birlikte organizasyonların enformasyon sistemlerinin uygulanmasına ve geliştirilmesine yaptıkları yatırımlar hızlanmıştır (Zviran ve Erlich, 2003:81). Bunun bir nedeni enformasyon sistemi kullanımının "güç kaynağı" görülmesidir (Thong, Yap ve Raman, 1997:254).

İşletmelerde planlama, kontrol, koordinasyon ve karar vermek amacıyla bilgisayara dayalı enformasyonun biriktirilmesi, işlenmesi, depolanması, iletilmesi, analiz edilmesi ve yayılımını sağlayan bilgisayar donanımı ile bilgisayar yazılımından oluşan ürünler enformasyon sistemi olarak ifade edilmektedir (Ollila ve Lyytinen, 2003:276). Başka bir ifadeyle enformasyon sistemi; organizasyonun ihtiyaç duyduğu enformasyonu karşılamak için dizayn edilmiş enformasyon akışıdır (Mercader, Cerdan ve Sanchez, 2006:17). Enformasyon sistemi veri ve talimatlardan oluşan girdileri işler ve çıktıları kullanıcılara veya diğer sistemlere gönderir.

Özellikle büyük işletmelerde çok kullanılan ve yazılım endüstrisi içinde en hızlı büyüyen yönetim enformasyon sistemlerinden biri Kurumsal Kaynak (KKP) Planlaması'dır. KKP sistemlerini tanımlamak gerekirse; işletme süreçlerinin otomasyon ve entegrasyonunu sağlayan, kurum çapında ortak veri ve uygulamaları paylaştıran, aynı anda enformasyonun üretimini ve enformasyona erişimini gerçekleştiren yazılım sistemi paketi olarak ifade edilebilir (Deloitte Consulting, 1999:2).

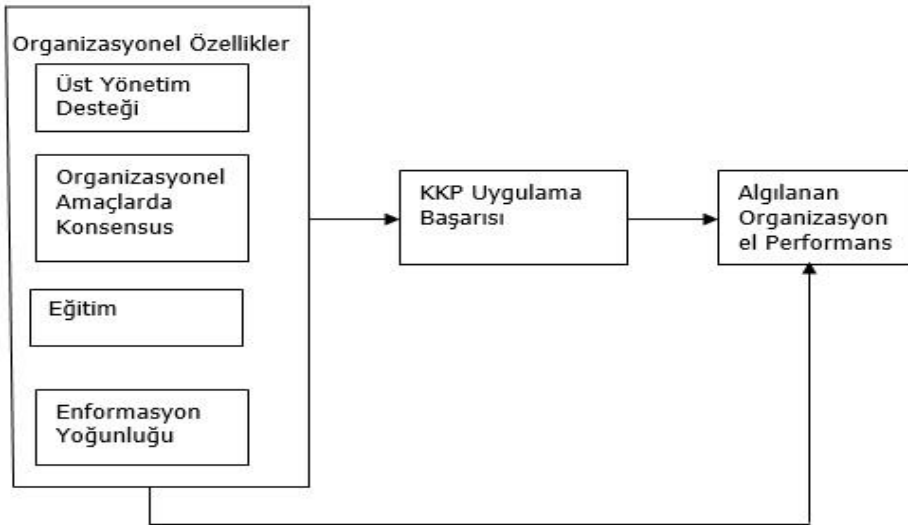
KKP organizasyona "ömurga" ve "dijital sinir sistemi" (Mabert, Soni ve Venkataramanan, 2001:76) işlevleri sağlar. KKP adaptasyonundan amaç; organizasyonun performansını iyileştirmesidir (Damanpour ve Gopalakrishnan, 1998:4). Üreticiler; endüstrilerindeki en düşük maliyetli, en yüksek kaliteli ve en hızlı üretici olmayı istediklerinden (Kumar ve Meade, 2002:453), global rekabet, gelir artışı beklentisi, pazar değişimlerine tepki ve iş süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi (Somers ve Nelson, 2001:1) gibi nedenlerle KKP uygulamasına yönelmektedir. KKP pek çok endüstride "de facto" bir standart olmuştur (Kraemmer, Moller ve Boer, 2003:339). KKP yazılım pazarını savunma, havacılık, uzay, finans, eğitim, sigorta, perakendecilik, haberleşme, inşaat, üretim gibi sermaye yoğun endüstriler oluşturur. Örneğin dünyanın ilk 1000 firmasının %70'i KKP sistemlerini kullanmaktadır (Holland ve Light, 1999:30).

KKP enformasyon sisteminin organizasyona uygulanmasına etki eden faktörler; kullanıcı özellikleri, yenilikçi özellikler, organizasyonel özellikler ve çevresel özelliklerdir (Thong, 1999:187). Bu çalışmada ortaya konulan araştırma modeli organizasyonel özellik faktör grubundan dört değişkeni içermektedir. Bunlar: üst yönetim desteği, organizasyonel amaçlarda konsensus, eğitim ve enformasyon yoğunluğudur.

### Literatür ve Hipotezler

KKP sisteminin organizasyona uygulanmasında esas belirleyici faktör organizasyonel özelliklerdir (Damanpour, 1991:557). Bunun bir nedeni yeni enformasyon teknolojisinin uygulanmasından elde edilebilecek faydaların gerçekleştirilebilmesinin ancak organizasyonun mevcut değer sistemleriyle uyumluluğuna bağlı olmasıdır (Ramamurthy, 1994:2251). Diğer nedeni ise, organizasyonel özelliklerin yeniliğe pozitif yönde katkı beklentisidir (Brandyberry, 2003:152).

Modelin organizasyonel özelliklerini oluşturan değişkenlerden ilki; kültürel değerlerin şekillendirilmesinde rol oynayan ve yöneticileri temsil eden üst yönetim desteğidir. İkinci değişken organizasyonel amaçlarda konsensus, üçüncü değişken eğitimidir. Bu değişkenler Yenilik Yayılım Teorisi'nden alınmıştır. Enformasyon teknolojisinin işletmeye adaptasyonunu etkileyen organizasyonel faktörlerin tanımlanmasında ve analizinde teorik temel olarak Rogers'ın (1995) Yenilik Yayılım Teorisi (Diffusion of Innovation Theory/DOI) kullanılmıştır. Teori, yenilik adaptasyon ve uygulama kararı üzerine etki eden çok sayıda dışsal (bağımsız) faktörleri öngörür ve açıklar. Dördüncü değişken enformasyon yoğunluğudur. Enformasyon yoğunluğu değişkeninin organizasyonel özellikler içinde kullanımı bu makaleye özgüdür (Bakınız Şekil 1: Teorik Model) ve bu değişkenin organizasyonel özellikler içinde kullanımı sayesinde Yenilik Yayılım Teorisi'ne katkıda bulunulmuştur.



Şekil 1: Teorik Model

### **Üst Yönetim Desteği**

Enformasyon sistemi uygulama başarısının sağlanmasında üst yönetim desteğinin, vizyonunun ve sorumluluğunun kritik önemi 1960'ların sonlarından itibaren literatürde (Knol ve Stroeken, 2001:233; Ramamurthy ve Premkumar, 1995:337; Thong, Yap ve Raman, 1996:250) sık sık konu edilmiştir. Enformasyon sistemi içinde üst yönetim desteği; enformasyon sistemi fonksiyonunun öneminin üst yönetim tarafından anlaşılması ve üst yönetimin enformasyon sistemi faaliyetlerine katılma derecesidir (Raghunathan, Apigian, Raghunathan ve Tu, 2004:461-462).

Üst yönetim KKP kurulum çabasında aktif rol oynamalıdır. Çünkü enformasyonun esas kullanıcısıdır (Thong vd., 1996:254). Sistemin uygulanmasına etki eden yeterli organizasyonel kaynak dağılımını yani işgücü, finansman, teknik ekipman ve zaman sağlayabilir (Ahadi, 2004:9). Yeterli organizasyonel kaynak olduğunda ise başarılı enformasyon sistemi uygulaması ortaya konabilir.

Üst yönetimin liderlik rolü sayesinde yöneticiler; işgörenleri destekleyerek, motive ederek, ikna ederek, toplantılara katılıp karşılıklı görüş alışverişinde bulunarak, onlara emir vererek, sistemin uygulanması çabalarına katkıda bulunarak, problemlerin çözümünde zaman harcayarak son kullanıcılarla yakın işbirliğini gerçekleştirebilirler (Sharma ve Yetton, 2003:535). Kullanıcıların sistemi etkin kullanmaları üzerinde üst yönetimin motivasyon etkisi vardır (Reimers, 2002:3116).

Üst yönetim, KKP yazılımını işletmenin stratejik hedefleriyle uyumlaştırmalı, projeyi izlemeli ve ilerlemeleri gözden geçirmelidir. Üst yönetimin katılımı, özellikle belirsiz çevre içinde artan kriz ve çatışma problemlerini çözmede çok değerlidir (Pinto ve Slevin, 1987:22). Başarılı bir KKP uygulaması ancak üst yönetimin güçlü ve sürekli sorumluluğuyla tamamlanabilir.

Yapılan ampirik çalışmalarda (Choe, 1996:215; Raghunathan vd., 2004:10, Raghunathan ve Raghunathan, 1988:15; Weill ve Olson, 1989:15; Weill, 1992:307) üst yönetimin güçlü sorumluluğunun enformasyon sistemi performansını pozitif etkilediği, enformasyon sisteminin başarılı uygulaması için üst yönetim desteğinin en önemli faktör olduğu gösterilmektedir. Ayrıca organizasyonel performansın yönetici tutumlarına da bağlı olduğu söylenebilir (Kitchell, 1997:112).

Buna karşın Bajwa, Rai ve Brennan'ın (1998:41) bulguları, üst yönetim desteğinin enformasyon sistemi başarısını doğrudan etkilemediğini göstermektedir.

Bu bulgulara ve teorik bilgilere dayalı olarak şu hipotezler test edilecektir:

*H<sub>1a</sub>: Üst yönetim desteği, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

*H<sub>1b</sub>: Üst yönetim desteği, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

### **Organizasyonel Amaçlarda Konsensus**

Karar verme sürecinin bir çıktısı olan konsensus; bütün tarafların anlaşarak en makul (uygulanabilir) kararın grup kararı olarak alınması (Dess ve Origer, 1987:313) olarak ifade edilebilir. Yönetim üyeleri arasında organizasyonun temel öncelikleri olan pazarlama, yenilik, insan kaynakları, finansal kaynaklar, fiziki kaynaklar, verimlilik, sosyal sorumluluk, kâr gereksinimi vb. üzerindeki anlayış benzerliği ve sorumluluğun paylaşılmasıdır (Dess ve Priem, 1995:402). İşletme literatüründe konsensusun organizasyonel performans üzerinde çok önemli bir belirleyici olduğu ileri sürülmektedir (West ve Schwenk, 1996:571).

Özellikle kararların uygulanmasına ve koordinasyonuna yardım eder. Enformasyonun paylaşılmasına, fikirlerin açıklanmasına, firmanın rekabetçi çevresinin, hedeflerinin ve stratejilerinin algılanmasına yol açar (Dess ve Priem, 1995:401). Enformasyon sisteminin dizaynı ve uygulanması sürecine kullanıcıların katılımı konsensusu artırır ve daha iyi koordinasyon sağlar (Dooley, Fryxell ve Judge, 2000:1238). Daha tatmin edici sonuçlara eşlik eder (Reimers, 2002:3115). Araştırmacılar (Dess ve Origer, 1987:319; Knight, Pearce, Smith ve Olian, 1999:452), konsensus ve firma performansı arasındaki pozitif ilişkiyi test etmişlerdir. Beklenen doğrultuda önemli derecede direkt etkiler gösterilmiştir. Konsensusun başarılı adaptasyon uygulamasını artırarak firma performansını iyileştirdiği hipotezini test eden Dooley ve arkadaşları (2000:1239), 88 hastane yöneticisi ile yaptıkları ankette, konsensusun uygulama başarısıyla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bourgeois (1980:227) tarafından 12 firma üzerinde yapılan çalışmada, organizasyonel amaçlarda konsensusun ekonomik performansı pozitif etkilediği gösterilmiştir. Bir başka ampirik çalışmada, üst düzey yöneticilerin firmanın güçlü/zayıf tarafları konusunda konsensusa varmaları ile organizasyonel performans arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Hrebiniak ve Snow, 1982:1139). Yine 19 boya üretim firmasından 74 yönetici ile gerçekleştirilen ankette, %5 anlamlılık düzeyinde organizasyonel amaçlarda konsensus ve performans arasında önemli pozitif ilişki olduğu desteklenmiştir (Dess, 1987:270). Bradford ve Florin'in (2003:215) ampirik çalışmasında, konsensusun etkin uygulamaya, sistemin başarısının izlenmesine ve sonuçta algılanan organizasyonel performansa yol açtığı ileri sürülmüştür.

Bu değişkenle ilgili iki hipotez test edilecektir:

*H<sub>2a</sub>: Organizasyonel amaçlarda konsensus, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

*H<sub>2b</sub>: Organizasyonel amaçlarda konsensus, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

### **Eğitim**

Fertilere bilgi, düşünce, inanç, tutum, değer ve becerilerin kazandırılması suretiyle bireylerde istenen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi sürecine eğitim adı verilmektedir. Eğitim enformasyon teknolojisinin kullanımında ve kabulünde temel rol oynamakta (Knol ve Stroeken, 2001:233), bilgi ve uzmanlık seviyesini artırmaktadır (Sum, Ang ve Yeo, 1997:80). Dolayısıyla KKP sistemi adaptasyon başarısını etkileyen en önemli kritik başarı faktörleri arasındadır (Adams, Berner ve Rousse, 2004:57; Gyampah, 2004:179). Eğitim, KKP uygulama sürecinin

entegre bir parçasıdır (Grossman ve Walsh, 2004:40). KKP eğitimi denildiğinde çeşitli kullanıcı gruplarına günlük faaliyetlerinde KKP sisteminin etkin kullanımını (Stratman ve Roth, 2002:603) ve genel mantığını verme sürecidir (Zhang, Lee, Zhang ve Banerjee, 2003:6). KKP sisteminin temeli insan ve amacı bilgi transferini sağlayarak daha büyük organizasyonel performansı başarmaktır. KKP sistemlerinde bilgisayar kullanma yeteneğinin öğretilmesine gereksinim duyulur (Stratman ve Roth, 2002:612). Çünkü KKP yazılım paketleri fonksiyonlar arası entegrasyonu gerçekleştirdiğinden, iyi performans gösteren kullanıcılara ihtiyaç vardır.

Eğitim, kullanıcıları sistemin bir parçası yapacak (Adams vd., 2004:58), sistemin kullanılmasını sağlayacak (Gyampah ve Salam, 2004:735), sisteme yönelik olumsuz tutumları değiştirecek ve korkuyu yok edecektir (Zhang vd., 2003:6). Eğitimdeki başarısızlık uygulama problemlerine yol açar (Umble ve Umble, 2002:27). Verilen eğitimin başarılı olarak değerlendirilebilmesi, ancak işgörenlere sistemde karşılaşılabilecekleri problemleri çözecek yeterlilikte bilgi birikiminin verilmesiyle sağlanır.

Eğitimin KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu hipotezini sınanan Zhang ve arkadaşları (2003:6), 47 firmadan elde ettikleri veriden, hipotezin desteklendiğini işaret etmişlerdir (Zhang vd., 2003:8). Eğitim, organizasyonel büyümeyi destekleyen önemli bir süreçtir (Kassicieh ve Yourstone, 1998:26). Eğitimin büyüme ve yüksek performansla pozitif ilişkili olacağı hipotezini, 249 firma üzerinde test eden Birley ve Westhead (1990:540), %1 anlamlılık seviyesinde pozitif ilişkiyi rapor etmişlerdir (Birley ve Westhead, 1990:544). Firmanın eğitim yatırımı seviyesinin firma performansına pozitif eşlik edeceği hipotezini sınanan Thornhill (2006:693), 845 Kanada'lı firma üzerinde yaptığı çalışmada, pozitif ve önemli derecede ilişkinin varlığının desteklediği sonucuna ulaşmıştır (Thornhill, 2006:697).

Eğitimin oynadığı role ilişkin test edilecek hipotezler şunlardır:

*H<sub>3a</sub>: Eğitim, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

*H<sub>3b</sub>: Eğitim, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

### **Enformasyon Yoğunluğu**

Firmanın ürünlerinde ve faaliyetlerinde enformasyonun biriktirilmesi ve işlenmesi derecesine enformasyon yoğunluğu denir (Hu ve Quan, 2005:43). Ürün veya hizmetin kullanımı, üretimi, geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan enformasyon miktarı şeklinde de açıklanmıştır (Bhatt ve Stump, 2001:35). Diğer bir ifadeyle işletmenin ürün veya hizmetinin içinde bulunan enformasyon, o ürün veya hizmetin enformasyon yoğunluğu seviyesine işaret eder. Müşterilerinden, tedarikçilerinden enformasyonu toplayıp faaliyetlerinde, ürünlerinde enformasyonu kullanan firma enformasyon yoğundur (Kearns ve Lederer, 2004:905).

Organizasyonlarda enformasyon teknolojisinin oynadığı rolü enformasyon yoğunluğu şekillendirir (Wang, 2001:430). Enformasyon yoğun ürünler üreten organizasyonlar, yeni teknolojiden daha fazla fayda elde eder. Bu nedenle enformasyon yoğunluğu, firmanın enformasyon teknolojisine bağımlılığını etkilemektedir (Kearns ve Lederer, 2004:900). Enformasyon yoğunluğunun önemi özellikle ürün ömrünün kısalmasında ve bu yüzden yeni ürün sunumunun artmasında ortaya çıkmaktadır (Cadeaux, 1997:776). Üründeki yüksek enformasyon yoğunluğu,

enformasyon yönetimini gerektirir (Porter ve Millar, 1985:158). Örneğin yüksek ürün enformasyon yoğunluğuna sahip endüstriler olarak perakende, havayolları, ilaç, kimya, bankacılık, finans, sigorta hizmetleri, üretim, taşımacılık gösterilebilir. Yine elektronik üreticileri, gazeteler, bilgisayar yazılım firmaları enformasyon tabanlıdır (Palmer ve Griffith, 1998:39). Buna karşılık enerji, madencilik, inşaat gibi endüstrilerde enformasyon yoğunluğu düşüktür (Hu ve Quan, 2005:44). Enformasyon kaynağı olarak ilk akla gelen organizasyonların çevreleridir (Wang, 2001:436). Çevre içinde yeni problemlerin ve fırsatların ortaya çıkması, enformasyonun yoğun şekilde toplanmasını ve değerlendirilmesini gerektirir. Endüstri içinde enformasyon yoğunluğunun kaynakları; ürün/hizmet sunumu ve hedef pazar seçimidir.

Enformasyon yoğunluğunun organizasyonlarda enformasyon sisteminin adaptasyonuna ve kullanımına eşlik ettiği ampirik olarak bulunmuştur (Wang, 2001:432). Thong (1999:205) ampirik çalışmasında, ürün veya hizmetteki enformasyon yoğunluğunun enformasyon sistemi adaptasyon başarısına önemli derecede eşlik ettiğini destekleyen sonuçlar elde etmiştir.

Enformasyon yoğunluğu değişkeninin etkisi ile ilgili olarak şu hipotezler test edilecektir:

*H<sub>4a</sub>: Enformasyon yoğunluğu, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

*H<sub>4b</sub>: Enformasyon yoğunluğu, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.*

### **KKP Uygulama Başarısı**

KKP sistemlerini adapte eden organizasyonlar başarıyı ölçme ihtiyacı duymaktadırlar. Ölçülemeyen fayda ve maliyetlerin varlığına bağlı olarak enformasyon sistemlerinin performansa katkısını değerlendirmek güçtür (Zhang vd., 2003:3). Yine KKPyi adapte eden organizasyonun müşterileri, tedarikçileri, yatırımcıları açısından da başarıyı ölçmek zordur. Dolayısıyla KKP başarısı veya başarısızlığı çok boyutlu bir konudur.

Enformasyon sisteminin başarısı; enformasyon sistemlerinden elde edilecek yararlarıdır (Ashill ve Jobber, 1999:519). KKP sistemi için başarı, sistemin hedefleridir. KKP sisteminin başarısı KKP sistemleriyle başarılacak en iyi çıktılara işaret eder (Markus, Axline, Petrie ve Tanis, 2000:247). Bunlar; KKP sistemini kullanarak organizasyonel yeteneklerin iyileştirilmesi, stokların azaltılması, karar desteğinin iyileştirilmesi, belirlenen bütçeyle zamanında tamamlanması gibi işletme faaliyetleridir. KKP uygulamasının işletme hedeflerini karşılayamaması nedeniyle sistemin kullanımının durdurulması başarısızlık olarak değerlendirilir (Markus vd., 2000:247).

Torkzadeh ve Doll (1999:327), enformasyon teknolojisinin başarısını bireysel son kullanıcının işi üzerindeki etkisiyle ölçmüşlerdir. Fayda-maliyet analizi, sistemin kullanımı, kullanıcı tatmini, karar performansı artışı, analitik hiyerarşi yaklaşımı gibi çeşitli yollar da araştırmacılar (Thong, Yap ve Raman, 1997:257) tarafından önerilmiştir. DeLone ve McLean (2003:24) ise, enformasyon sistemi proje başarısının ölçümleri olarak; enformasyon kalitesi, sistem kalitesi, servis kalitesi, kullanım niyeti, sistem kullanımı, kullanıcı tatmini ve net sistem faydalarına işaret etmişlerdir.

KKP başarısı hareketli hedef olarak nitelenmektedir (Liang ve Xue, 2004:401). Bu sebeple Markus ve arkadaşları (2000:246), üç farklı zaman



*Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi*

noktasındaki süreç değişimini (KKP sisteminin proje safhası, canlı kullanıma geçiş safhası ve KKP sisteminin faydalarından işletme yararlanmaya başladığı zaman) dikkate alarak KKP sisteminin başarısını değerlendirmişlerdir. Görüldüğü üzere enformasyon sistemlerinin başarısının ölçümünde bir konsensus yoktur. Valf üretimi endüstrisinde faaliyet gösteren 33 küçük ve orta ölçekli firma üzerinde yapılan altı yıllık incelemede enformasyon teknolojisi yatırımının firma performansını önemli derecede etkilediği bulunmuştur (Weill, 1992:326).

Bu değerlendirmelerin ışığında KKP uygulama başarısı ile ilgili şu hipotez oluşturulmuştur:

*H<sub>5</sub>*: KKP uygulama başarısı, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.

### **Algılanan Organizasyonel Performans**

Performans; organizasyonun etkinlik ve etkililiğinin sistem tarafından iyileştirilmesi (Palvia, Sharma ve Conrath, 2001:249) suretiyle firmanın ekonomik hedeflerini gerçekleştirmesidir (Fuentes, Albacete-Saez ve Llorens-Montes, 2004:3). Organizasyonel performans ise enformasyon sisteminin işletme performansı üzerindeki etkisini ölçer (Zviran ve Erlich, 2003:82).

İşletme performansının ölçümü; pazar performansı, finansal performans ve ekonomik performans olarak incelenebilir (Mercader vd., 2006:24).

Pazar performansı; firmanın pazardaki başarısına işaret eder. Satışlardaki büyüme, pazar payındaki büyüme, müşteri tatmini seviyesi, ürün kalitesi, yeni ürün sunumu, rakiplerin performansı ile karşılaştırılması şeklinde ölçmek mümkündür (Bergeron, Raymond ve Rivard, 2001:134; Westerberg, Singh ve Hackner, 1997:252).

Finansal performans; faaliyet etkinliğini belirtir ve firmanın pazarda gerçekleşen talepleri kâra dönüştüren ürünlere nasıl çevirebildiğini açıklar. Finansal performansın göstergeleri kârlılık ve verimlilik (Westerberg vd., 1997:252). Maliyet, rekabetçilik, net kâr büyümesi, faaliyet harcamalarının kontrolü göstergeleriyle de ele alınabilir (Joseph, Rajendran, Kamalanabhan ve Anantharaman, 1999:1339; Strandholm, Kumar ve Subramanian, 2004:63).

Pek çok çalışmada performansın değerlendirilmesi; yatırımın (sermayenin) getirisi, aktiflerin getirisi, gelirlerin ve satışların artışı, likidite, hisse başına kazanç gibi rasyolarla gerçekleştirilmiştir (Bergeron vd., 2001:131-134). Böyle ölçümler ise performansın ekonomik boyutuna odaklanır.

Enformasyon sistemi performansının içeriği iki boyutu barındırır: süreç performansı ve ürün performansı (Espinosa, DeLone ve Lee, 2006:347). Süreç performansı; enformasyon sistemi proje sürecinin nasıl sonuçlandığına işaret eder. Zamanında ve belirlenen bütçeyle projenin tamamlanması, kullanıcı katılımı, takım üyelerinin tatmini, moral ile değerlendirilir. Ürün performansı; enformasyon sisteminin performansına işaret eder. Sistem kalitesi, sistemin fonksiyonelliği, sistemin etkisi ve sistem hakkında kullanıcı tatminiyle ölçülür.

KKP sistemlerinin firmanın finansal performansını pozitif etkilediği gösterilmiştir (Kearns ve Lederer, 2004:906; King, 2005:83). Reck'in (2004:107) çalışmasındaki sonuçlar, KKP sistemi uygulamasının firmanın finansal performansını

iyileştirmeye katkıda bulunduğunu desteklemiştir. Poston ve Grabski (2001:286), KKP sistemi uygulamasının iş gören sayısında azalma, satılan malların maliyetinde önemli iyileşmeler görüldüğünü rapor etmişlerdir.

### **Araştırma Yöntemi**

Bu bölümde öncelikle değişkenlere ait ölçeklerin nasıl geliştirildiği açıklanacaktır. Daha sonra veri toplama yöntemi izah edilecek ve faktör analizi yapılarak hipotez testleri yorumlanacaktır.

### **Değişkenlere Ait Ölçekler**

Araştırmada modellenen değişkenler arası etkileri inceleyebilmek için kullanılan sorular, literatürde geçerlilik ve güvenilirliği farklı çalışmalarda test edilmiş ölçeklerden uyarlanmıştır. Anket soruları 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar sıralanan beşli Likert tipi skala ile ölçülmüştür.

İlk dikkate alınan değişken üst yönetim desteğidir. Üst yönetim desteğine yönelik sorular Ramamurthy ve Premkumar (1995:349) ile Premkumar ve Roberts (1999:483) tarafından geliştirilmiştir. Organizasyonel amaçlarda konsensus soruları Bradford ve Florin'in (2003:222) çalışmasından alınmıştır. KKP eğitimini ölçen anket soruları Gyampah ve Salam'ın (2004:737) makalesinden uyarlanmıştır. Enformasyon yoğunluğu değişkeninin ölçümü için Porter ve Millar (1985:158) ile Thong'un (1999:198) makalelerinden yararlanılmıştır. KKP uygulama başarısını ölçen ilk soru Stratman ve Roth'un (2002:609), diğer sorular Hong ve Kim'in (2002:38) makalelerinden adapte edilmiştir. Algılanan organizasyonel performans için ise, ilk iki soru Deloitte Danışmanlık (1999:15), diğer sorular Ramamurthy ve Premkumar (1995:349) ile Stenbeck (1998:2) tarafından geliştirilen ölçekleri içermektedir.

### **Veri Toplama**

Oluşturulan anket formu ilk aşamada, KKP sistemleri kullanan 40 firmaya uygulanarak test edilmiştir. Bu test sonucu yanlış anlaşılabilir ve uygun olmayan bazı sorular anketten çıkartılmış, bazıları ise yeniden ifade edilmiştir. Araştırmanın anakütlesi Türkiye'de KKP sistemi kullanan firmalardır. KKP sistemine sahip 610 firmaya anketler postalanmış ve 236 firmadan cevap alınmıştır. Ankete katılım oranı, yaklaşık % 40'tır. Ankete cevap verenlerin unvanları, ağırlıklı olarak muhasebe (%59) ve bilgi işlem/KKP uzmanı sorumlularıdır (%23). Buna ilave olarak üretim sorumluları (%8), pazarlama sorumluları (%4), genel müdür/yardımcısı ve koordinatördür (%6).

Katılımcı firmaların satış hasılatı yönünden %70'i, çalışan sayısına göre ise yaklaşık yarısı (%46) büyük işletmedir (işletmelerin sınıflandırılmasında Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB) tarafından yapılan tanımlar kullanılmıştır. 10'dan az çalışan istihdam eden (1-9 işçi) ve yıllık net satış hasılatı yada mali bilançosu 1 milyon TL'yi aşmayan işletmeler; mikro işletmedir. 50'den az çalışan istihdam eden (10-49 işçi) ve yıllık net satış hasılatı yada mali bilançosu 5 milyon TL'yi aşmayan işletmeler; küçük işletmedir. 250'den az çalışan istihdam eden (50-249 işçi) ve yıllık net satış hasılatı yada mali bilançosu 25 milyon TL'yi aşmayan işletmeler; orta büyüklükte işletme, bu ölçülerin üzerindeki de büyük işletmedir.

*Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi*

Firmaların %65'i ait oldukları endüstrilerinde en az 16 yıldan beri faaliyet göstermektedirler. Yine firmaların %32'si metal, %18'i petrokimya, %13'ü tekstil, %12'si hizmet, %10'u gıda endüstrisinde faaliyet göstermektedir.

### **Faktör Analizi, Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Kullanılan ölçeklerin hepsi, daha önceki araştırmalarda test edilmiş olduklarından teorik ve deneysel yönden güçlüdür. Ancak yine de değişkenleri ölçen soruların geçerliliği ve güvenilirliği test edilmelidir. Bu amaçla SPSS yazılımı kullanılarak, varyans maksimizasyonu yöntemiyle Keşifsel Faktör Analizi (KFA) yapılmıştır. Faktör analizinin uygunluğunu ve kullanılan değişkenlerin homojenliğini test etmede Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett testi kullanılmıştır. Analizden elde edilen KMO (0.904); analiz sonuçlarının uygun, kullanılan değişkenlerin homojen olduğunu ve değişkenler arasında bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Mitchell, 1994:6). Bartlett testinin sonuçları ise (Bartlett'in test değeri 3327.705 ve  $p < 0.01$ ), anakütle içindeki değişkenler arasında bir ilişkinin var olduğunu açıkça göstermektedir. KFA sonuçlarına göre, 28 soru 6 faktöre yüklenmiştir ve toplam varyansın %68'i açıklanmaktadır.

Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve iç tutarlılığını kontrol etmek için Cronbach  $\alpha$  katsayıları kullanılmıştır. Cronbach  $\alpha$ ; farklılıklar ölçüldüğünde ölçeğin güvenilirlik ve iç tutarlılığını test eder (Cronbach, 2004:4). Tablo 1'den de görüleceği üzere bütün Cronbach  $\alpha$  değerleri, kritik değer olan 0.70'in üzerindedir. Bu değerler güvenilirliğinin tatminkâr olduğunu ortaya koymaktadır (Choe, 1998:189). Değişkenlere ilişkin Cronbach  $\alpha$  değerleri, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinden büyük olduğu için ayrıştırma geçerliliğinin sağlandığı da söylenebilir (Gaski, 1984:21).

*Tablo 1: Değişkenlerin Faktör Yükleri ve Cronbach  $\alpha$  Değerleri*

<b>Organizasyonel Özellikleri Oluşturan Faktörler ve Ölçekler (Toplam Varyansı Açıklama Oranı %67,691)</b>	<b>Faktör 1</b>	<b>Faktör 2</b>	<b>Faktör 3</b>	<b>Faktör 4</b>	<b>Faktör 5</b>	<b>Faktör 6</b>
<b>1.Üst Yönetim Desteği (Cronbach <math>\alpha</math>: 0.934 ) (toplam açıklanan varyans: %37,462)</b>						
Üst yönetim KKP uygulaması için yeterli finansman, fiziki kaynak ve personel sağlamıştır.	0.654					
Üst yönetimin KKP sistemine katılımı						

güçlüdür.	0.797
Üst yönetim, KKP sistemiyle ilgilenir.	0.852
Üst yönetim KKP sisteminin önemini anlar.	0.868
Üst yönetim, firmanın faaliyetlerinde KKP kullanımını destekler.	0.847
Üst yönetim, KKP sistemini stratejik kaynak olarak düşünür.	0.812
Üst yönetim, KKP sistemi adaptasyonunu destekler.	0.831
<b>2. Organizasyonel Amaçlarda Konsensus (Cronbach <math>\alpha</math>:0.73) (toplam açıklanan varyans: % 7,093)</b>	
KKP uygulaması başladığında özel amaçlar üzerinde konsensus vardı.	0.779
KKP uygulaması başlamadan önce kullanım nedeni kısa ve açık ifadelerle belirtilmişti.	0.781
<b>3.Eğitim (Cronbach <math>\alpha</math>:0.883) (toplam açıklanan varyans: % 13,469)</b>	
Eğitim programından sonra KKP sistemini anlama seviyem oldukça ilerlemiştir.	0.747
Yeni sistem için verilen eğitim, bana güven vermiştir.	0.825
Eğitim yeterli uzunlukta ve detaylıdır.	0.854
Eğiticiler bilgilidir ve sistemi anlamamda bana yardım etmişlerdir.	0.801
<b>4.Enformasyon Yoğunluğu (Cronbach <math>\alpha</math>:0.762) (toplam açıklanan varyans: % 9,666)</b>	
Tedarikçilerimizin sayısı	

*Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi*

çoktur.	0.719
Müşterilerimizin sayısı	
çoktur.	0.653
Ürünün satışı çok büyük miktarda enformasyon gerektirir.	0.725
Üretim süreci çok sayıda adımdan oluşur.	0.813
Ürünün üretimi, uzun bir zaman gerektirir.	0.631
<b>5.KKP Uygulama Başarısı (Cronbach <math>\alpha</math>:0.84)</b>	
KKP sistemi, dağıtım fonksiyonunun etkinliğini iyileştirmiştir.	0.552
KKP projesinin maliyeti, tahmin edilen bütçenin önemli derecede üzerinde gerçekleşmiştir.	0.601
KKP sistemi performansı, beklentileri karşılar.	0.811
KKP sistemi başarılıdır.	0.764
<b>6.Algılanan Organizasyonel Performans (Cronbach <math>\alpha</math>:0.93)</b>	
KKP sistemi, satışları artırmıştır.	0.840
KKP sistemi, kârı artırmıştır.	0.780
Pazar payını artırmıştır.	0.873
Pazarların çeşitlendirilmesine katkıda bulunmuştur.	0.887
Pazarlama maliyetlerinin azaltılmasına katkıda bulunmuştur.	0.777
Müşteri sayısının artırılmasına katkıda bulunmuştur.	0.820

---

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Üst Yönetim Desteği	27.70	0.728	1					
2.Org.Amaçlarda Konsensus	7.38	0.683	.382**	1				
3.Eğitim	14.65	0.854	.525**	.284**	1			
4.Enf.Yoğunluğu	19.66	0.686	.214**	.075	.261**	1		
5.KKP Uyg.Başarısı	14.47	0.647	.433**	.192**	.330**	.549**	1	
6.Alg.Org.Performans	18.23	0.737	.184**	.126	.467**	.316**	.598**	1

\*Korelasyon, 0.05 düzeyinde anlamlıdır, \*\*Korelasyon, 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’de, değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon analizine yer verilmiştir. KFA sonucunda organizasyonel özellikler dört faktöre yüklenmiştir. Bu faktörler üst yönetim desteği (açıklanan varyans %37.462 ve güvenilirlik katsayısı 0.934), organizasyonel amaçlarda konsensus (açıklanan varyans % 7.093 ve güvenilirlik katsayısı 0.73), eğitim (açıklanan varyans %13.469 ve güvenilirlik katsayısı 0.883) ile enformasyon yoğunluğudur (açıklanan varyans % 9.666 ve güvenilirlik katsayısı 0.762). Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde, tüm ilişkilerin istatistiki olarak anlamlı ve pozitif olduğu görülmektedir.

### Hipotezlerin Test Edilmesi

Hipotezlerin test edilmesi için dört regresyon denklemi oluşturulmuştur. Birinci denklemde organizasyonel özelliklerin KKP uygulama başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. İkinci regresyon denkleminde, organizasyonel özelliklerin algılanan organizasyonel performansa etkisi araştırılacaktır. Üçüncü regresyon denkleminde KKP uygulama başarısının organizasyonel performansa etkisi incelenecektir. Son denklemde ise, organizasyonel özellikler ile KKP uygulama başarısının birlikte algılanan organizasyonel performans üzerindeki etkisi test edilecektir.

$$UB = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{ÜS} + \beta_2 \cdot \text{OK} + \beta_3 \cdot \text{EĞ} + \beta_4 \cdot \text{EY} + e \quad (1)$$

$$OP = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{ÜS} + \beta_2 \cdot \text{OK} + \beta_3 \cdot \text{EĞ} + \beta_4 \cdot \text{EY} + e \quad (2)$$

$$OP = \beta_0 + \beta_1 \cdot UB + e \quad (3)$$

$$OP = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{ÜS} + \beta_2 \cdot \text{OK} + \beta_3 \cdot \text{EĞ} + \beta_4 \cdot \text{EY} + \beta_5 \cdot UB + e \quad (4)$$

(ÜS=Üst Yönetim Desteği, OK=Organizasyonel Amaçlarda Konsensus, EĞ=Eğitim, EY=Enformasyon Yoğunluğu, UB=KKP Uygulama Başarısı, OP=Algılanan Organizasyonel Performans, e= hata terimi)

Üst yönetim desteği, organizasyonel amaçlarda konsensus, eğitim ve enformasyon yoğunluğunun KKP uygulama başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı 1 no’lu regresyon denklemi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=38.469; p<0.01). Üst yönetim desteği ( $\beta=0.181$ ; p<0.01) ve eğitimin ( $\beta=0.474$ , p<0.01) KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin varlığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer iki bağımsız değişkeni oluşturan organizasyonel amaçlarda konsensus ( $\beta=0.067$ ; p<0.229) ile enformasyon yoğunluğunun ( $\beta=0.067$ ; p<0.211) KKP uygulama başarısını etkilemediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar; H<sub>1a</sub>, ve H<sub>3a</sub> hipotezlerinin desteklendiğini, H<sub>2a</sub> ve H<sub>4a</sub> hipotezlerinin desteklenmediğini ortaya

*Organizasyonel Özelliklerin Kurumsal Kaynak Planlaması Uygulama Başarısına ve Algılanan Organizasyonel Performansa Etkisi*

koymaktadır. Üst yönetim desteği, organizasyonel amaçlarda konsensus, eğitim ve enformasyon yoğunluğunun algılanan organizasyonel performans üzerindeki etkisinin araştırıldığı 2 no'lu regresyon denklemi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=22.958$ ,  $p<0.01$ ). Eğitim ( $\beta=0.520$ ,  $p<0.01$ ) ve enformasyon yoğunluğunun ( $\beta=0.166$ ,  $p<0.01$ ) algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bakınız tablo 3.).

*Tablo 3. Regresyon Analizi Sonuçları*

	1 no'lu Regresyon KKP Uygulama Başarısı		2 no'lu Regresyon Algılanan Organizasyonel Performans		3 no'lu Regresyon Alg. Organizasyonel Performans		4 no'lu Regresyon Algılanan Organizasyonel Performans	
	$\beta$	t	$\beta$	T	$\beta$	t	$\beta$	t
<b>Bağımsız Değişken</b>								
Üst Yönetim Desteği	.181	2.887**	-.093	-1.346			-.206	-3.289**
Org. Amaçlarda Konsensus	.067	1.207	-.021	-.351			.034	.622
Eğitim	.474	7.550**	.520	7.743**			.268	4.054**
Enf. Yoğunluğu	.067	1.256	.166	2.831**			.175	3.347**
KKP Uygulama Başarısı					0.59	11.356**	.486	7.719**
F	38.469		22.958		128.953		35.070	
R <sup>2</sup>	.405		.291		0.357		.440	
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	.395		.278		0.354		.428	

\*Katsayı 0.05 düzeyinde, \*\*Katsayı 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Organizasyonel özellikleri ifade eden diğer iki bağımsız değişken; üst yönetim desteği ( $\beta=-0.093$ ,  $p>0.180$ ) ile organizasyonel amaçlarda konsensusun ( $\beta=-0.021$ ,  $p>0.726$ ) algılanan organizasyonel performansı istatistiksel olarak anlamlı etkilemediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar;  $H_{3b}$  ve  $H_{4b}$  hipotezlerinin desteklendiğini,  $H_{1b}$  ve  $H_{2b}$  hipotezlerinin desteklenmediğini ortaya koymaktadır.  $\beta$  parametreleri, eğitimin hem KKP uygulama başarısı hem de algılanan organizasyonel performans üzerinde en yüksek etkiye sahip değişken olduğunu göstermektedir. KKP uygulama başarısının algılanan organizasyonel performans üzerinde etkisinin araştırıldığı 3 no'lu regresyon denklemi istatistiki bakımdan anlamlı bulunmuştur ( $F=128.953$ ,  $p<0.01$ ). Regresyon parametreleri incelendiğinde KKP uygulama başarısı arttıkça, algılanan organizasyonel performansın arttığını ( $\beta=0.598$ ,  $p<0.01$ ) ortaya koymaktadır. Parametre pozitif ve diğer değişkenlere oranla yüksektir. Bu bulgu, incelenen değişkenler arasında algılanan organizasyonel performansın açıklanmasında en yüksek etkiye KKP uygulama başarısının sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla son hipotezi oluşturan  $H_5$  desteklenmiştir.

Üst yönetim desteği, organizasyonel amaçlarda konsensus, eğitim, enformasyon yoğunluğu ve KKP uygulama başarısının algılanan organizasyonel

performans üzerindeki etkisinin araştırıldığı 4 no'lu regresyon denklemi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=35.070$ ,  $p<0.01$ ). Regresyon parametrelerine göre; eğitim ( $\beta=-0.268$ ,  $p<0.01$ ), enformasyon yoğunluğu ( $\beta=0.175$ ,  $p<0.01$ ) ve KKP uygulama başarısının ( $\beta=0.486$ ,  $p<0.01$ ) algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Üst yönetim desteğinin ( $\beta=-0.206$ ,  $p<0.01$ ) algılanan organizasyonel performans üzerinde negatif yönde istatistiksel seviyede anlamlı korelasyon etkisi vardır. Söz konusu negatif yönde anlamlı etkinin nedeni ise, uygulama başarısının regresyona girmesidir. Diğer değişkenlerle paylaşılan ortak korelasyon aslında pozitif ilişkiyi, burada olduğu gibi, negatif hale getirebilir. Yine organizasyonel amaçlarda konsensusun ( $\beta=0.034$ ,  $p>0.534$ ) algılanan organizasyonel performans üzerinde istatistiki yönden anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır (bakınız tablo3.).

Tablo 4. Hipotez Sonuçları Tablosu

Hip.No	Hipotezler	Sonuç
H <sub>1a</sub>	Üst yönetim desteği, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmiştir
H <sub>1b</sub>	Üst yönetim desteği, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmemiştir
H <sub>2a</sub>	Organizasyonel amaçlarda konsensus, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmemiştir
H <sub>2b</sub>	Organizasyonel amaçlarda konsensus, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmemiştir
H <sub>3a</sub>	Eğitim, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmiştir
H <sub>3b</sub>	Eğitim, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmiştir
H <sub>4a</sub>	Enformasyon yoğunluğu, KKP uygulama başarısı üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmemiştir
H <sub>4b</sub>	Enformasyon yoğunluğu, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmiştir
H <sub>5</sub>	KKP uygulama başarısı, algılanan organizasyonel performans üzerinde pozitif etkiye sahiptir.	Desteklenmiştir

### Çalışmanın Kısıtları ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışma kendi içinde bir takım kısıtları barındırmaktadır. Bu kısıtlamalardan ilki, katılımcıların oluşturduğu örneklem büyüklüğüdür. Bu çalışmada ana kütlelin tümünü belirlemek mümkün olamamıştır. KKP sistemlerini kurup, işleten şirketleri raporlayan herhangi bir kurum bulunmamaktadır. Örneklemin boyutu, KKP kullanan firmalar için araştırma sonuçlarının genelleştirilmesini engellemektedir.

İkinci kısıt, ankete katılımdaki genel isteksizliktir. Bununla birlikte gerçekleştirilen çalışma, Türkiye'de uygulanacak KKP sistemi gibi enformasyon teknolojilerinin organizasyona adaptasyonunda bir başlangıç noktası olarak görülebilir. KKP sistemlerini kullanmayı planlayan potansiyel kullanıcı firma yöneticileri için, KKP yazılımları üreten, satan ve uygulamasını yapan organizasyonlar için yeni bir perspektif oluşturabilir.

Gelecekteki çalışmalar için bir takım öneriler yapmak mümkündür. Bu öneriler dört başlık altında toplanabilir: (1) Araştırmalarda entegre edilen modüllerin sayısı gibi komplekslik boyutlarına odaklanılabilir, (2) KKP sistemlerinin iş



uygulamaları ve organizasyonel yapı üzerindeki etkileri araştırılabilir, (3) KKP sistemlerinin enformasyon kalitesine etkisi incelenebilir, (4) Çalışmanın bağımsız değişkenleri genişletilerek daha büyük örneklem kullanılabilir.

Hiç şüphesiz bu alanda yapılacak detaylı çalışmalarla, KKP sistemlerinin dezavantaj olarak görülen genel problemlerine çözüm bulma şansı elde edilebilir. Kısacası KKP sistemlerinin gelişiminde akademik literatürün katkısı iyi kurulmuş bir teoridir (Holland ve Light, 2001:43).

### **Sonuç**

Organizasyonel özelliklerin analizinde dikkati çeken sonuçlardan birincisi üst yönetim desteğinin durumuyla ilgilidir. Üst yönetim desteğinin KKP uygulama başarısı üzerinde anlamlı pozitif yönde etkisi varken algılanan organizasyonel performans üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Üstelik bu anlamsız etkinin yönü negatif değer almıştır. Üst yönetim desteğinin, KKP uygulama sürecindeki en önemli faktörlerden biri olduğu sonucu literatürdeki ampirik çalışmalarla (Bingi, Sharma ve Godla, 2001:437; Knol ve Stroeken, 2001:233; Ramammurthy ve Premkumar, 1995:337; Thong, 1999:202; Thong vd., 1996:250; Zhang vd., 2003:7) benzerdir. Bu çalışmada, üst yönetimin organizasyonel performans üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan test sonuçları, Bradford ve Florin'in (2003:207) sonuçlarıyla tutarlıdır. Her iki çalışmada da anlamlı etkiye rastlanmamıştır.

Organizasyonel özelliklerin analizinde dikkate değer ikinci sonuç organizasyonel amaçlarda konsensus değişkeninin durumudur. Organizasyonel amaçlarda konsensusun hem KKP uygulama başarısında hemde organizasyonel performans üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Anket katılımcılarının tümü üst yönetimi temsil etmediklerinden söz konusu değişkeni dikkate değer bulmamış olabilirler. Literatürde konsensusun hem enformasyon sistemi uygulama başarısı ve hem de firma performansı arasında pozitif etkisinin varlığına işaret edilmektedir (Bradford ve Florin, 2003:207; Dess ve Origer, 1987:319; St.John ve Rue, 1991:553). Türkiye uygulamasında konsensusun, KKP uygulama başarısı ve firma performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisine rastlanmamıştır.

Organizasyonel özellikleri temsil eden üçüncü değişken eğitimidir. Bu çalışmada eğitimin KKP uygulama başarısına ve organizasyonel performansa etkisi arasında bulunan pozitif ilişkiyle literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları aynı doğrultudadır (Thornhill, 2006:697; Birley ve Westhead, 1990:544; Zhang vd., 2003:7). KKP sistemleri sürekli eğitimi gerektirdiğinden, eğitim KKP uygulama sürecinin vazgeçilmezidir. Kullanıcılar, KKP teknolojisi hakkında bilgili olurlarsa KKP'nin uygulama başarısına pozitif etki edeceklerdir.

Organizasyonel özelliklerin analizinde dikkati çeken son durum, enformasyon yoğunluğu değişkeninin durumu ile ilgilidir. Enformasyon yoğunluğunun KKP uygulama başarısı üzerinde anlamlı pozitif yönde bir etkisi yoktur. Diğer taraftan söz konusu değişkenin algılanan organizasyonel performans üzerinde istatistiki olarak anlamlı ve pozitif bir etkisi bulunmaktadır.

Organizasyonel özelliklerle birlikte KKP uygulama başarısı da regresyona dahil edildiğinde, enformasyon yoğunluğunun algılanan organizasyonel performans

üzerindeki pozitif yönde istatistiki olarak anlamlı etkisi sürmektedir. Enformasyon yoğunluğu KKP sistemlerinin kullanımını gerektirmektedir. KKP sistemlerinin kullanımı da organizasyonel performansı pozitif ve anlamlı etkilemektedir.

Enformasyon yoğunluğu KKP uygulama başarısı için bir araçtır. Organizasyonel performans üzerinde ise sonuç özelliği taşımaktadır. Yapılan regresyon analizi de bu duruma işaret etmiştir. Enformasyon yoğunluğunun KKP uygulama başarısında etkili olmadığı sonucu Hung Hung, Chang ve Lee'nin (2004:734) bulgularıyla örtüşmektedir. Yüksek enformasyon yoğunluğuna sahip ürün veya hizmet, daha yoğun enformasyon sistemi kullanımını gerektirdiğinden organizasyonel performansı artıracaktır. Bu çalışmada ortaya konulan enformasyon yoğunluğunun organizasyonel performans üzerindeki pozitif anlamlı etkisi literatürdeki benzer çalışmaların (Kearns ve Lederer, 2004:907; Thong, 1999:199) bulgularını desteklemektedir.

### **Kaynakça**

- Adams, B., Berner, E. S., Rouse, J. (2004). Applying Strategies to Overcome User Resistance in a Group of Clinical Managers to a Business Software Application: A Case Study. *Journal of Organizational and User Computing*, 16(4), 55-64.
- Ahadi, H. (2004). An Examination of The Role of Organizational Enablers in Business Process Reengineering and The Impact of Information Technology. *Information Resources Management Journal*, 17(4), 1-19.
- Ashill, N. J., & Jobber, D. (1999). The Impact of Environmental Uncertainty Perceptions, Decision Maker Characteristics and Work Environment Characteristics on The Perceived Usefulness of Marketing Information Systems (MkIS): A Conceptual Framework. *Journal of Marketing Management*, 15, 519-540.
- Bajwa, D.S., Rai, A., Brennan, I. (1998). Key Antecedents of Executive Information System Success: A Path Analytic Approach. *Decision Support Systems*, 22, 31-43.
- Bergeron, F., Raymond, L., Rivard, S. (2001). Fit in Strategic Information Technology Management Research: An Empirical Comparison of Perspectives. *Omega*, 29, 125-142.
- Bhatt, G.D., & Stump, R.L. (2001). An Empirically Derived Model of The Role IS Networks in Business Process Improvement Initiatives. *Omega*, 29, 29-48.
- Bingi, P., Sharma, M.K., Godla, J.K. (2001). *Enterprise Systems Integration*. Florida, Amerika Birleşik Devletleri: Auerbach Publishers Incorporated. In Myerson, J. M. (Eds.), *Critical Issues Affecting an ERP Implementation* (p. 425-438).
- Birley, S., & Westhead, P. (1990). Growth and Performance Contrasts Between Types of Small Firms. *Strategic Management Journal*, 11(7), 535-557.
- Bourgeois, L.J. (1980). Performance and Consensus. *Strategic Management Journal*, 1, 227-248.
- Bradford, M., & Florin, J. (2003). Examining The Role of Innovation Diffusion Factors on The Implementation Success of Enterprise Resource Planning Systems. *International Journal of Accounting Information Systems*, 4, 205-225.
- Brandyberry, A.A. (2003). Determinants of Adoption for Organisational Innovations Approaching Saturation. *European Journal of Innovation Management*, 6(3), 150-158.
- Cadeaux, J.M. (1997). Counter Revolutionary Forces in the Information Revolution, Entrepreneurial Action, Information Intensity and Market Transformation. *European Journal of Marketing*, 31(11/12), 768-785.
- Choe, J.M. (1996). The Relationships Among Performance of Accounting Information Systems, Influence Factors and Evolution Level of Information Systems. *Journal of Management Information Systems*, 12(4), 215-239.
- Choe, J.M. (1998). The Effects of User Participation on The Design of Accounting Information Systems. *Information & Management*, 34, 185-198.
- Choe, J.M. (2004). Impact of Management Accounting Information and AMT on Organizational Performance. *Journal of Information Technology*, 19, 203-214.
- Cronbach, L.J. (2004). *My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures* (Los Angeles: University of California No. CSE Report 643).

- Retrieved 2009, April 20, from <http://epm.sagepub.com/content/64/3/391.full.pdf+html>
- Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation: A Meta Analysis of Effects of Determinants and Moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3), 555-590.
- Damanpour, F., & Gopalakrishnan, S. (1998). Theories of Organizational Structure and Innovation Adoption: The Role of Environmental Change. *Journal of Engineering and Technology Management*, 15, 1-24.
- Deloitte Consulting (1999) "ERP's Second Wave: Maximizing The Value of ERP-Enabled Processes", [http://www.deloitte.com/publications/m0499\\_1.html](http://www.deloitte.com/publications/m0499_1.html).
- Delone, W.H., & Mclean, E.R. (2003). The DeLone and McLean Model of Information Systems Success: A Ten Year Update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30.
- Dess, G.G. (1987). Consensus on Strategy Formulation and Organizational Performance: Competitors in a Fragmented Industry. *Strategic Management Journal*, 8, 259-277.
- Dess, G.G., & Origer, N. K. (1987). Environment, Structure and Consensus in Strategy Formulation: A Conceptual Integration. *Academy of Management Review*, 12(2), 313-330.
- Dess, G.G., & Priem, R. L. (1995). Consensus Performance Research: Theoretical and Empirical Extensions. *Journal of Management Studies*, 32(4), 401-417.
- Dooley, R.S., Fryxell, G.E., Judge, W.Q. (2000). Belaboring The Not-So-Obvious: Consensus, Commitment and Strategy Implementation Speed and Success. *Journal of Management*, 26(6), 1237-1257.
- Espinosa, J. A., Delone, W., Lee, G. (2006). Global Boundaries, Task Processes and IS Project Success: A Field Study. *Information Technology&People*, 19(4), 345-370.
- Fuentes, M.M., Albacete-Saez, C.A., Llorens-Montes, F.J. (2004). The Impact of Environmental Characteristics on TQM Principles and Organizational Performance. *Omega*, 32(6), 425-442.
- Gaski, J.F. (1984). The Theory of Power and Conflict in Channels of Distribution. *Journal of Marketing*, 48(3), 9-29.
- Grossman, T., & Walsh, J. (2004). Avoiding The Pitfalls of ERP System Implementation. *Information Systems Management*, 21(2), 38-42. DOI: 10.1201/1078/44118.21.2.20040301/80420.6
- Gyampah, K.A. (2004). ERP Implementation Factors A Comparison of Managerial and End User Perspectives. *Business Process Management Journal*, 10(2), 171-183.
- Gyampah, K.A., & Salam, A.F. (2004). An Extension of The Technology Acceptance Model in an ERP Implementation Environment. *Information & Management*, 41, 731-745.
- Holland, C.P., & Light, B. (1999). A Critical Success Factors Model for ERP Implementation. *IEEE Software Review*, 16(3), 30-36. DOI: 10.1109/52.765784
- Hong, K.K., & Kim, Y.G. (2002). The Critical Success Factors for ERP Implementation: An Organizational Fit Perspective. *Information&Management*, 40, 25-40.

- Hrebiniak, L.G., & Snow, C.C. (1982). Top Management Agreement and Organizational Performance. *Human Relations*, 35, 1139-1158.
- Hu, Q., & Quan, J.J. (2005). Evaluating The Impact of IT Investments on Productivity: A Causal Analysis at Industry Level. *International Journal of Information Management*, 25, 39-53.
- Hung, S.Y., Chang, S.I., Lee, P.J. (2004). Critical Factors of ERP Adoption for Small and Medium Sized Enterprises: An Empirical Study. *Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS)*, 57, 724-737.
- Joseph, I.N., Rajendran, C., Kamalanabhan, T.J., Anantharaman, R. N. (1999). Organizational Factors and Total Quality Management An Empirical Study. *International Journal of Production Research*, 37(6), 1337-1352.
- Kassicieh, S.K., & Yourstone, S.A. (1998). Training, Performance Evaluation, Rewards and TQM Implementation Success. *Journal of Quality Management*, 3(1), 25-38.
- Kearns, G.S., & Lederer, A.L. (2004). The Impact of Industry Contextual Factors on IT Focus and The Use of IT for Competitive Advantage. *Information&Management*, 41, 899-919.
- King, W.R. (2005). Ensuring ERP Implementation Success. *Information Systems Management*, 22(3), 83-84.
- Kitchell, S. (1997). CEO Characteristics and Technological Innovativeness: A Canadian Perspective. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(2), 111-125.
- Knight, D., Pearce, C.L., Smith, K.G., Olian, J.D. (1999). Top Management Team Diversity, Group Process and Strategic Consensus. *Strategic Management Journal*, 20(5), 445-465.
- Knol, W.H.C., & Stroeken, J.H.M. (2001). The Diffusion and Adaption of Information Technology in Small and Medium Sized Enterprises Through IT Scenarios. *Technology Anaysis & Strategic Management*, 13(2), 227-246.
- Kraemmer, P., Moller, C., Boer, H. (2003). ERP Implementation: An Integrated Process of Radical Change and Continuous Learning. *Production Planning&Control*, 14(4), 338-348.
- Kumar, S., & Meade, D. (2002). Has MRP Run Its Course? A Review of Contemporary Developments in Planning Systems. *Industrial Management & Data Systems*, 102(8), 453-462.
- Liang, H., & Xue, Y. (2004). Coping with ERP Related Contextual Issues in SMEs: A Vendor's Perspective. *Journal of Strategic Information Systems*, 13, 399-415.
- Mabert, V., Soni, A., Venkataramanan, M. (2001). Enterprise Resource Planning: Common Myths Versus Evolving Reality. *Business Horizons*, 44(3), 69-76.
- Markus, M.L., Axline, S., Petrie, D., Tanis, C. (2000). Learning From Adopters' Experiences with ERP: Problems Encountered and Success Achieved. *Journal of Information Technology*, 15, 245-265.
- Mercader, J.R., Cerdan, A.L.M., Sanchez, R.S. (2006). Information Technology and Learning: Their Relationship and Impact on Organisational Performance in Small Businesses. *International Journal of Information Management*, 26, 16-29.
- Mitchell, V.W. (1994). How to identify psychographic segments: Part1. *Marketing Intelligence and Planning*, 12(7), 4-10.

- Ollila, E.M., & Lyytinen, K. (2003). Why Organizations Adopt Information System Process Innovations: A Longitudinal Study Using Diffusion of Innovation Theory. *Information Systems Journal*, 13, 275-297.
- Palmer, J.W., & Griffith, D.A. (1998). Information Intensity: A Paradigm for Understanding Web Site Design. *Journal of Marketing Theory and Practices*, 6(3), 38-42.
- Palvia, S.C., Sharma, R.S., Conrath, D.W. (2001). A Socio Technical Framework for Quality Assessment of Computer Information Systems. *Industrial Management&Data Systems*, 101(5), 237-251.
- Pinto, J.K., & Slevin, D.P. (1987). Critical Factors in Successful Project Implementation. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 34(1), 22-27.
- Porter, M.E., & Millar, V.E. (1985). How Information Gives You Competitive Advantage. *Harvard Business Review*, 63(4), 149-160.
- Poston, R., & Grabski, S. (2001). Financial Impacts of Enterprise Resource Planning Implementations. *International Journal of Accounting Information Systems*, 2, 271-294.
- Premkumar, G., & Roberts, M. (1999). Adoption of New Information Technologies in Rural Small Businesses. *Omega*, 27, 467-484.
- Raghunathan, B.S., & Raghunathan, T.S. (1988). Impact of Top Management Support on IS Planning. *The Journal of Information Systems*, 2(2), 15-23.
- Raghunathan, B.S., Apigian, C.H., Raghunathan, T.S., Tu, Q. (2004). A Path Analytic Study of The Effect of Top Management Support for Information Systems Performance. *Omega*, 32, 459-471.
- Ramamurthy, K. (1994). Moderating Influences of Organizational Attitude and Compatibility on Implementation Success From Computer Integrated Manufacturing Technology. *International Journal of Production Research*, 32(10), 2251-2273.
- Ramamurthy, K., & Premkumar, G. (1995). Determinant and Outcomes of Electronic Data Interchange Diffusion. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 42(4), 332-351.
- Reck, J.L. (2004). Firm Performance Effects in Relation to The Implementation and Use of Enterprise Resource Planning Systems . *Journal of Information Systems*, 18(2), 107-110.
- Reimers, K. (2002). Implementing ERP Systems in China. *IEEE Computer Society*, 8, 3112-3121. DOI: 10.1109/HICSS.2002.994311
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. ed.). New York, Amerika Birleşik Devletleri: Free Pres.
- Sharma, R., & Yetton, P. (2003). The Contingent Effects of Management Support and Task Interdependence on Successful Information Systems Implementation . *MIS Quarterly*, 27(4), 533-555.
- Somers, T.M. & Nelson, K. (2001) The Impact of Critical Success Factors Across The Stages of Enterprise Resource Planning Implementations, *Proceedings of The 34th Hawaii International Conference on System Sciences*, s. 1-10.

- St.John, C., & Rue, L. (1991). Research Notes and Communications Coordinating Mechanisms, Consensus Between Marketing and Manufacturing Groups and Marketplace Performance . *Strategic Management Journal*, 12, 549-555.
- Stenbeck, J. (1998). Evolving Enterprise. *Information Technologies for Manufacturing Competitiveness*, 1(2), 1-9.
- Strandholm, K., Kumar, K., Subramanian, R. (2004). Examining The Interrelationships Among Perceived Environmental Change, Strategic Response, Managerial Characteristics and Organizational Performance. *Journal of Business Research*, 57, 58-68.
- Stratman, J.K., & Roth, A.V. (2002). Enterprise Resource Planning (ERP) Competence Constructs: Two-Stage Multi-Item Scale Development and Validation. *Decision Sciences*, 33(4), 601-628.
- Sum, C.C., Ang, J.S.K., Yeo, L.N. (1997). Contextual Elements of Critical Success Factors in MRP Implementation. *Production and Inventory Management Journal*, 38(3), 77-82.
- Thong, J.Y.L. (1999). An Integrated Model of Information Systems Adoption in Small Businesses . *Journal of Management Information Systems*, 15(4), 187-214.
- Thong, J.Y.L., Yap, C.S., Raman, K.S. (1996). Top Management Support, External Expertise and Information Systems Implementation in Small Businesses. *Information Systems Research*, 7(2), 248-267.
- Thong, J.Y.L., Yap, C.S., Raman, K.S. (1997). Environments for Information Systems Implementation in Small Businesses . *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 7(4), 253-278.
- Thornhill, S. (2006). Knowledge, Innovation and Firm Performance in High and Low Technology Regimes. *Journal of Business Venturing*, 21, 687-703.
- Torkzadeh, G., & Doll, W.J. (1999). The Development of a Tool For Measuring The Perceived Impact of Information Technology on Work. *Omega*, 27, 327-339.
- Umble, E.J., & Umble, M.M. (2002). Avoiding ERP Implementation Failure. *Industrial Management*, 44(1), 25-33.
- Wang, E.T.G. (2001). Linking Organizational Context with Structure: A Preliminary Investigation of The Information Processing View . *Omega*, 29, 429-443.
- Weill, P. (1992). The Relationship Between Investment in Information Technology and Firm Performance: A Study of The Valve Manufacturing Sector. *Information Systems Research*, 3(4), 307-333.
- Weill, P., & Olson, M.H. (1989). Managing Investment in Information Technology: Mini Case Examples and Implications. *MIS Quarterly*, 13(1), 3-17.
- West, C.T., & Schwenk, C.R. (1996). Top Management Team Strategic Consensus, Demographic Homogeneity and Firm Performance: A Report of Resounding Nonfindings. *Strategic Management Journal*, 17(7), 571-576.
- Westerberg, M., Singh, J., Hackner, E. (1997). Does The CEO Matter? An Empirical Study of Small Swedish Firms Operating in Turbulent Environments. *Scandinavian Journal of Management*, 13(3), 251-270..
- Zhang, L., Lee, M.K.O., Zhang, Z., Banerjee, P. (2003). Critical Success Factors of Enterprise Resource Planning Systems Implementation Success in China. *IEEE Computer Society*, 8(8), 1-10.

Zviran, M., & Erlich, Z. (2003). Measuring IS User Satisfaction: Review and Implications. *Communications of The Association for Information Systems*, 12, 81-103.



## Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?

### Can Evidence Based Management Contribute To Increasing Management Quality?

Adnan ÖZYILMAZ<sup>1</sup>  
Mustafa Kemal Üniversitesi  
Seçkin ESER<sup>2</sup>  
Mustafa Kemal Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, yönetim açısından yeni bir uygulama olan, kanıt temelli yönetim'in (KTY) yönetimde kaliteyi artırıp arttıramayacağını incelemektir. KTY'yi uygulamak için neler yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kanıt, en iyi kanıt ve bugünkü uygulamalar üzerinde değerlendirmeler yapılarak, yönetici kararlarının oluşum aşamasında kanıtın rolü incelenmektedir. Buna dayanarak, gerçek bilimsel kanıtın karar vermede doğruluğu savunulmaktadır. Bu çalışma sonuçları bize, KTY'nin birçok yönetsel karar alanlarında uygulandığında yöneticilerin düşünce ve davranış tarzını etkileyeceği; farklı, etkin ve etkili bir yönetim tarzı ortaya çıkaracağını göstermektedir. KTY sayesinde yönetsel kararların alınmasında ve problemlerin çözülmesinde daha etkin bir yol izlenecek ve sonuçta da örgütsel performans ve yönetsel kalite artacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kanıt, Yönetim, Kanıt Temelli Yönetim, Kalite

**Abstract:** The objective of this current study is to investigate the effect of evidence based management (EBM) on management as a new approach to increase quality of management. Evidence, the best evidence, and current applications of EBM are evaluated to understand the influence of evidence in the beginning steps of managerial decision making. Based on the evaluation, we discuss that it is right to consider scientific evidence as a base of managerial decision making. The results indicate that when applied in many managerial decision making, EBM affects managerial thinking and practicing and, as a result, reveals an efficient and effective managerial style. Because of EBM, organizations follow an efficient way in making managerial decisions and solving problems and, consequently, increasing organizational performance and managerial quality.

**Key words:** Evidence, Management, Evidence Based Management, Quality

#### Giriş

Kanıt temelli yönetim (KTY), etkili yönetsel kararlar verilmesine yardımcı olan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Tek bir yönetim tarzından ziyade, yönetsel

---

<sup>1</sup> Doç.Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,  
e-mail: ozyila@yahoo.com

<sup>2</sup> Öğr.Grv., Mustafa Kemal Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu,  
e-mail: seser@mku.edu.tr

### *Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?*

karar aşamasında oluşturulan farklı yaklaşımların bütünü olarak kabul edilir (Briner, Denyer ve Rousseau, 2009; Rousseau, 2006; Rynes, Giluk ve Brown, 2007). Mevcut en iyi bilimsel kanıtın yönetsel kararlarda kullanılmaması, uygulamaların etkisiz, rutin uygulamalarda bile deneyerek öğrenmeye yarayan—ki çok pahalı bir öğrenme yöntemidir—bir şekil almasına yol açmaktadır. Bu da yönetim kararlarının kalitesini düşürerek, yönetim performansını ve sonuçta da örgüt performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Kanıt, yönetim sürecinde kullanılmadığı durumlarda mantıklı ve açık sonuçlara ulaşmakta sıkıntı yaşanmaktadır. Kanıtı dayanmayan, yenilikten uzak devam eden süreçlerde, performans artırımı ve gelişiminin sağlanamaması tüm örgütün ve çalışanların performansını olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışmada, yönetim, kanıt ve KTY çerçevesinde farklı uygulama alanlarına değinilmektedir. Yönetimin doğası, değişimi ve örgütsel yönetimin ana noktaları üzerinde durularak, kanıt temelli bir yönetim anlayışına başlamadan önce gerekli olan örgütsel değişim sırasında neler yapılması gerektiğine değinilmektedir. Çalışma, son yıllarda geliştirilen KTY'nin, yöneticilerin karar sürecine mevcut en iyi bilimsel delili sunmak suretiyle yönetsel kararların kalitesinin artırılmasına imkân tanımaya amaçlamaktadır. Bu çalışmada organizasyonlarda KTY'yi başarmak için için şu dört araştırma sorusuna cevap aramaktadır. (1) KTY nedir? (2) Kanıt ve KTY'ye ilişkin kanıtın kalitesi nedir? (3) KTY nasıl uygulanabilir ve yöneticilerin bu uygulamadaki rolleri nelerdir? (4) KTY'nin örgütsel performans üzerindeki etkileri nelerdir? Bu sorulara cevap vermek suretiyle, bu çalışma yöneticiler, akademisyenler, danışmanlar ve aynı zamanda KTY ile ilgilenen bireyler için KTY'nin uygulanmasına, yönetsel kararların kalitesinin artırılmasına ve böylece, başarılı yönetimin gerçekleşmesine katkı sağlanmaktadır. İlgili araştırma sorularımıza cevap vermeden önce KTY'yi uygulamak için gerekli değişim konusu üzerinde aşağıda kısaca durulacaktır.

#### **Kanıt Temelli Yönetim (KTY) Süreci**

KTY'de değişim önemli bir konudur. Çünkü kanıt temelli uygulamalar bir değişim süreci olarak görülmektedir. KTY, 'değişimi' sürekli olarak görür. Ancak değişimin yönü ve değişimin bazı yönlerinin hızı doğru bilgi ile şekillenir. Başka bir deyişle 'kanıt' varsayımları, kararları, politikaları ve uygulamaları destekler (French, 2006).

Birçok kar amaçlı organizasyon genellikle geçmişteki karar ve uygulamaları nasılsa onları mevcut durumlarıyla devam ettirme eğiliminde ve amacındadır. Çünkü, bu durum onların işlerini kolaylaştırır. Uygulamalarda elde ettikleri deneyimler de yararlı olabilir, ancak, bu yaklaşım tarzı, örgütün yeni bir durumla karşılaşmasıyla (geçmişteki durum ve uygulamalardan farklı olarak) sıkıntı yaratmaktadır. Çünkü aynı yönetim tarzının farklı durumlara uygulanması yanlış ve eksik sonuçlar doğurabilmektedir (Pfeffer ve Sutton, 2006b).

Son yıllarda yönetim sürecindeki yenilik girişimleri önemli birer adım olarak kabul edilmektedir. Birçok yazar liderlerin değişik girişimlere başlamakta acele etmemesi gerektiğini önermektedir. Bunun yanında liderlerin örgütsel değişime başlamadan önce şu sorulara yanıt bulmaları gerektiğini savunmaktadırlar (Pfeffer ve Sutton, 2006a).

1. Değişim uygulaması şu an yaptığımızdan daha mı iyi?
2. Değişim için gerçekten zaman ve para ayırmaya değer mi?

3. Temel değişikler yapmak yerine sadece sembolik değişiklikler yapmak en iyi yol mudur?
4. Değişim girişimi liderler için iyi, fakat şirketler için kötü müdür?
5. Liderler değişikliğin gerçekleşmesi için yeterli güce sahip midir?
6. Kişiler önceden çok fazla değişim girişimlerinden bunalmış mı?
7. İnsanların yeni bir uygulama için bakış açıları ne olacak?
8. Değişim ilerlemelerini insanlara öğreterek, onları sürekli güncellemek mümkün olabilecek mi?

Bir örgütü sarsmak ve farklı bir yöne taşımak o kadar kolay değildir. Değişimi uygulamak için güç gereklidir. Liderler değişimler için ne kadar az güç harcamaları gerektiğini öğrenince şok olmuşlardır. Önemli bir girişime başlamadan önce, liderler güç dinamiklerini anlamalı, anahtar seçimleri tanımlamalı ve siyasal değişimleri takip etmelidirler. Nitekim doğru koşullar sağlandığında, örgütler son derece hızlı bir şekilde değiştirilebilir. Bu koşullar şunlardır: (1) İnsanlar mevcut durumdan memnun olmadıklarında, (2) başarılı olacaklarına inandıklarında ve bunu destekleyen güven duygusunu hissettiklerinde, ve (3) farklı bir yön izleme ihtiyacı ve bu yöne odaklanma konusunu başardıklarında (Pfeffer ve Sutton, 2006a).

### **Mevcut Uygulamalar İle KTY Uygulamalarının Karşılaştırılması**

Mevcut ve KTY uygulamaları arasında fark bulunmaktadır (Pfeffer ve Sutton, 2006b). *Mevcut uygulamalara* baktığımızda, eski fikirler tedavi edilip uygulanmakta ve sanki yeni fikirlermiş gibi sunulmaktadır. Bu uygulamaların temelinde çığır açan fikir ve çalışmalar olduğundan daha fazla yüceltilerek uygulanmaktadır. Ayrıca, organizasyonlar, takımlar ve insanlar hakkındaki başarı ve başarısızlık öykülerini kullanmak suretiyle en iyi ve en kötü uygulamaları ortaya çıkarmaktadır. Bundan da öte, popüler ideoloji ve teoriler kullanılarak yönetim uygulamaları oluşturulup, ortaya çıkarılıp, uygulanmaları teşvik edilmektedir. Son olarak, uygulamalar sadece araştırma yöntemleri ve yönetim uygulamalarının erdemlerinin uygulanması üzerinedir.

*KTY uygulamalarına* baktığımızda ise, yukarıdaki mevcut uygulamaları benimseyen yaklaşımın yani eski fikirleri tedavi etme anlayışının tersine, çığır açan fikir ve çalışmalardan şüphelenilmektedir. Bu fikir ve çalışmaların sağlam temele dayanıp dayanmadığı sorgulanmaktadır. Ayrıca, sadece dahi olan insanların değil, zeki insan topluluklarını kutlamak gerektiği düşüncesi KTY'de hâkimdir. Bundan da öte, KTY araştırma ve öngörülen uygulamaların belirsizlikleri, dezavantajları ve erdemlerini vurgulamak gerektiğini savunmaktadır. KTY'nin beklide en önemli yanı ideolojiler ve teorilere tarafsız bir yaklaşım takınması, moda olanı değil de en iyi kanıt üzerindeki temel yönetim uygulamalarını kullanmasıdır. Yönetim yeteneğinin geliştirilmesinde, örgütsel yönetim düzeyinde daha başarılı olmak için prensipler belirlenmesinde ve örgütsel sorunların çözümünde KTY'nin uygulanması gerektiği savunulmaktadır. Tıp ve eğitim alanları ile karşılaştırıldığında, yönetim alanında KTY'nin daha az uyumlaştırıldığı ve uygulama alanı bulunduğu gözlemlenmektedir (Mann, Lui ve Lai, 2010). Oysa KTY, tıp ve eğitim alanlarında şu faydaları sağlamıştır: (1) Teorik bilginin uygulamaya konulması ile daha doğru sonuçlara ulaşma, (2) karar verme sürecinde araştırma kanıtının örgütsel uygulamalara aktarımını sağlama ve (3) yenilik, örgütsel öğrenme ve takım çalışmasını yaratma.

**KTY Diye Bir Şey Var Mıdır?**

İlk olarak özel sektördeki firmalar sınırlı bir çerçevede yerleştirilmiş bilim tabanlı uygulamalara katkıda bulunmuşlardır. İlaç şirketleri yatırımlarını biyoteknoloji ve temel araştırma içerisinde tanıtımlarına rağmen, klasik çalışma kendi misyonu içerisinde yönetsel bilginin gelişmişliğini bulundurmaz. Geçmişte bakıldığında Cadbury, IBM ve General Motors gibi önde gelen çokuluslu şirketler etkin bir şekilde; şirket bünyelerinde ve diğer şirketlerle işbirliklerinde eğitim uygulamaları, çalışan motivasyonu ve çalışanların denetimi üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu şirketlerin çabaları kanıt temelli uygulamalara büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. Sanayi-üniversite işbirliğinin önemli yararlarına rağmen günümüzde sadece birkaç örgüt kendi yönetim uygulamalarını oluşturmakta, diğerleri ise bu çalışmaları yapan örgütlerle bağlantı kurmaktadır. Yönetsel alanda birçok köklü şirket, dünya çapında deneyim kazanmaya başlamış ve kısa süreçlerde yaşanan baskılar kriz ortamlarını yaratmıştır. Bu durum neticesinde şirketler arası oluşan işbirlikleri önemli ölçüde azalmıştır. Fakat yine de klinik araştırmalar ve eğitim sistemleri oluşabilecek politik müdahaleleri etkilemektedir. Eğitim ve asayiş gibi daha çok kanıt odaklı alanların aksine, yönetim çoğunlukla bir özel sektör aktivitesi olarak görülmektedir. Bu durumda açıklık ve karşılaştırmalı üstünlük oluşturulurken benzer uygulamaların teşvik edilmesi, kamu politikası baskıları tarafından daha az etkilenmesini ortaya çıkarır. İşletmeler organizasyonun özellikleri, inançları etkisinde kalarak şekillenir. Uygulamaları ve problemleri özel ve farklıdır. Geniş bir alana yayılmış bu durum benzersiz bir paradoks olarak adlandırılır (Rousseau, 2005).

Briggs ve Mcbeath (2009), KTY'yi örgütsel performans ve sosyal sorumluluk için yükseltilmiş taleplerin karşılanmasına yardımcı olan bir meslek olarak görmektedir. KTY, en iyi ulaşılabilir bilimsel kanıtlarla şekillenen yönetsel kararlar ve örgütsel uygulamalar anlamına gelmektedir (Rousseau ve McCarty, 2007). Kanıt dayalı yönetim sadece doğru bir metoddan ziyade, doğru kararlar almamızı sağlayan fikir birliğidir. Soru işaretli belirli uygulamalarda sistematik yorumlarla neyin doğru neyin yanlış olduğunun doğruca özetlenmesidir. Birçok yönetici kanıt dayalı yönetimi yeni bir uygulama olarak görmekle birlikte, asıl amacının yönetsel kararlara yardımcı olmak gerektiğini savunmaktadır (Briner vd., 2009). Kanıt dayalı yönetim uygulaması bir zihniyet değişikliği gerektirmektedir. Daha iyi kararların alınmasında varsayımlar ve tahminlerden ziyade, daha derin, mantıklı ve gerçek olayların öngörülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yönetimde işe yarayan kati gerçekleri savunmaktadır (Pfeffer ve Sutton, 2006a). Yönetim alanında, kanıt temelli uygulamaya karşı ortaya çıkan hareket KTY olarak bilinmektedir (Rynes, Giluk ve Brown, 2007).

**Kanıt Temelli Uygulama Nedir?**

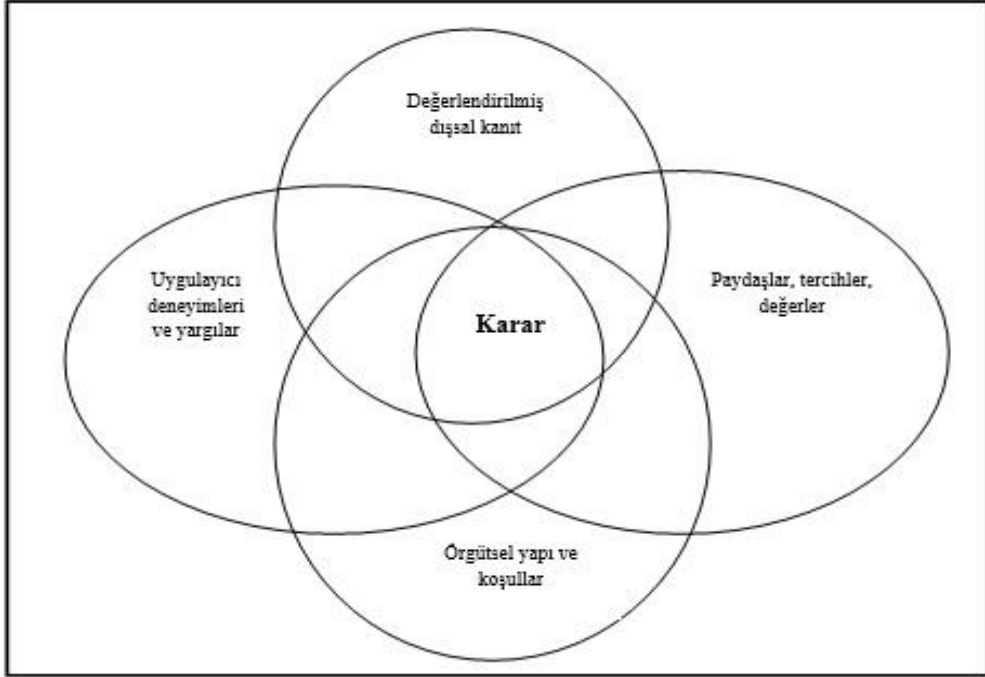
KTY, karar verme sürecinde, ulaşılabilir mümkün en iyi kanıtı yönetici kararı ve paydaş değerleri ile birleştiren bir yönetim modelidir (Olivas ve Lujan, 2008). KTY'nin düşünce ve gerçekleştirme aşamasında dört temel unsurun kesişmesi gerekmektedir. Bu unsurlar, (1) değerlendirilmiş dışsal kanıt, (2) paydaşlar-tercihler ve değerleri, (3) örgütsel koşullar ve yapı ve (4) uygulayıcı deneyimleri ve yargılar çemberinde şekillenmektedir. Belirlenen dört temel unsurun boyutları Şekil 1 gösterilmektedir. Bu dört temel unsurun boyutları, KTY üzerinde son derece önemlidir. Etkinin gücü her karar aşamasında değişiklik göstermektedir.

KTY dört unsurun kesişim noktasında yer alır fakat burada önemli olan bu unsurların boyutu ve yönetim üzerindeki etkisinin gücüdür. Bazı koşullarda paydaş fikirlerinin veya etik unsurların karar vericiler tarafından değerlendirildiğinde, dışsal kanıttan daha önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu durum karar aşamasında daha büyük bir öneme sahiptir. İçsel kanıta başvuru durumlarda ise karar üzerindeki etkinin oldukça az olduğu belirlenmiştir. Böylece her durumda farklı unsurlar üzerinde değişiklik gösteren tercihlerin dikkatli ve bilinçli bir şekilde yapılması gerektiği görüşüne varılmıştır (Briner vd., 2009). Bütün uygulayıcılar, uygulamaları için 'kanıta' sahip olmayı amaçlarlar (Briner ve Rousseau, 2011). Bununla birlikte, kanıt temelli uygulama, kanıtı, uygulama kararlarının içine aktarır, birleştiren belirli bir yol ya da, tam olarak, bir takım yaklaşımlar olarak kabul edilir. Örnek olarak, tıp biliminde hasta bakımı ile ilgili karar aşamasında klinik uzmanlığı düzenli, sistematik araştırmalardan elde edilen dışsal klinik kanıtla birleştirir. Bu durumda üç açıdan uygulama yapılması gerekmektedir.

1. Kanıt temelli uygulamalar, uygulayıcıların uzmanlığı ve araştırma sonucunda elde edilen dışsal kanıtla birleştirilir. Bu durum, bilginin iki kaynağının da (uzmanlık ve dışsal kanıt) önem taşıdığına göstergesidir.
2. Kanıt temelli uygulamalar araştırma sonucunda tutarsız veya konuyla ilgisiz olduğu anlaşılmış olsa bile, en iyi ulaşılabilir kanıtı elde etmeye çalışmak ve kullanmak olarak sarf edilen süreç olarak nitelendirilir. Kanıtı kullanmak onu körü körüne takip etmek değildir. Sadece iyi bir kanıt olduğunda onu kullanmak ya da iyi bir kanıt yoksa hiçbir şey yapmamaktır. Var olan kanıtın incelenmesi ve gelişimin sağlanması çok daha etkin bir süreçtir. Bu süreçte kanıtın ortaya çıkışını sağlayan durumun incelemesi yapılmalıdır. Aynı zamanda bilginin diğer kaynaklarına da karar verme aşamasında başvurulmalıdır. Bazı araştırma kanıtları, uygulanan bilgilerin içerisine kolayca aktarılabilir. Bilimsel ve sıklıkla başvuru kanıt, kanıt temelli uygulamalara katkıda bulunabilir
3. Kanıt temelli uygulamalar, tek bir çalışmaya güvenmektense, ulaşılabilir ve uygun tüm kanıtları belirleyen sistematik değerlendirmeleri kullanır.

## Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?

Şekil 1. KTY'nin dört temel unsuru (Briner vd., 2009).



KTY birçok farklı şekilde tanımlansa da, kanıt temelli uygulama fikri en çok tıp ve ona yakın alanlarda ortaya çıkmaktadır. Ancak, profesyonel uygulamalara bilgi vermesi, kaynak sağlaması açısından bilimsel kanıtın uygulanması yeni bir olgu değildir. Tıp ve hemşirelikte, kanıt temelli oluşum kavramı artık iyice oturmuştur. Hemşirelerin, doktorların ve diğer uzmanların tıpla ilgili temel eğitimlerini KTY oluşturmaktadır. Yeni temel bilime ek olarak, etkili uygulamalar üzerindeki araştırmalara önemli kaynak sağlamaktadırlar. Özellikle, hastaların belirli tiplerinin en iyi nasıl tedavi edilebileceğini içeren amaca uygun sorulara araştırma literatüründeki sistematik yorumlarla cevap verilebilmektedir (Briner ve Rousseau, 2011).

Yönetim alanında ise, KTY örgüt performansı ve kamu yararını arttırmak amacıyla artan taleplere cevap vermek amacıyla geliştirilen bir yönetim şeklidir. Aynı zamanda, stratejik kararların alınmasında bilginin nasıl kullanılacağı ile ilgili metodları gösteren, yönetsel kararların alınmasında ve problemlerin çözümünde kaliteyi artırma yolu sağlayan bir yöntemdir (Briggs ve Mvbeath, 2009).

KTY bilginin dört kaynağının bilinçli, açık ve akla uygun olarak kullanımınıdır. KTY, uygulayıcı uzmanlığı ve kararı, yerel bağlamdan elde edilen kanıt, en iyi ulaşılabilir araştırma kanıtının kritik değerlendirilmesi, bu karardan etkilenen bireylerin bakış açıları çerçevesinde oluşturulan 4 alanda gelişme göstermektedir (Briner ve Rousseau, 2011).

- Bilginin 4 kaynağının bilinçli kullanımı, KTY potansiyel olarak farklı ve bazen yorumlanması zor olan bilginin kaynağının dikkatli ve sürekli incelenmesini içerir (Bilinçli kullanım).

- Belirgin ve açık olmakla anlatılmak istenen, her kaynaktan alınan bilginin açık, bilinçli, methodsal bir yöntemle kullanılmasıdır. Bu durum son karardaki bütün bilginin anlaşılması açısından büyük rol oynamaktadır (Belirginlik ve açıklık).
- Akılcı davranmak, etkili kararların kullanımını içerir. Her kaynaktan alınan bilginin geçerliliği, doğruluğu ve kararlılığı değerlendirilmektedir (Akla uygunluk- makul).
- 'Bilgi' ve 'kanıt' edinimi sonucunda farklı kanıt kaynaklarının bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu birleştirme, bütünleştirme süreci; kaynakların kesiştiği noktadaki karar aşamasına işaret etmektedir. Süreç sonucunda ise alınan karar, bu aşamadan etkilenen bireylerin bakış açılarını değiştirmektedir (yansıtma-etkileme).

Kanıt ve bilgi, uygulama kapsamı ve problem arasındaki ilişkide ciddi olarak değerlendirilir. Örneğin, büyük bir firmadaki insan kaynakları yönetimi (İKY) uzmanı, organizasyon yapısında, buna bağlı olarak da her türlü karar aşamasında eksiklik olduğunu bir problem olarak görebilir. Problemi çözmek için müdahale etmek isteyebilir. Bu durumda uygulayıcılar bilgi kaynak ve türlerini derleyerek; hangi müdahalelerde ne tür bilginin kullanılması gerektiğini ciddi bir şekilde değerlendirmeleri gerekir. Oluşturulan bilgilerden hiçbiri tam anlamıyla sorunu çözmüyorsa, en etkili olanın seçilmesi gerekmektedir. Bilgi ve kanıt derlemesi yapıldıktan sonra ikinci basamak ise, kanıtın farklı kaynaklarının birleştirilmesidir.

Başka bir ifadeyle İKY uzmanı açısından ele aldığımızda yukarıda belirtilen 4 alan değerlendirildiğinde: (1) Uygulayıcı deneyim ve karar aşamasında; (a) Firmada daha önce yöneticinin ne gördüğü, nasıl geliştiği, geçmişte nasıl çalışıldığını ve nedeni, (2) Kanıt edinimi aşamasında; (a) Firma içi araştırma, (b) firmada ne çeşit sorunlar var ve hangi bölümlerde, (c) yöneticilerin bu durum karşısındaki düşünceleri, (3) En iyi kanıtın değerlendirilmesi aşamasında; (a) elde edilen kanıtın ne kadar güvenilir ve kabul edilebilir olduğu, (b) sistematik çalışmalardan elde edilen kanıtın ne tür etkili müdahaleler oluşturduğu, (4) Bu müdahalelerden etkilenen bireylerin bakış açılarında ise; (a) çalışanların önerilen müdahaleler hakkındaki düşünceleri, (b) yöneticilerin müdahaleler hakkındaki hisleri vb. sorulara yanıt aranması gerekmektedir (Briner ve Rousseau, 2011).

### **KTY'nin İki Şekli**

Yönetim en iyi bilgiyi karar aşamasında, elinin altında hazır bulundurmalı ve karar vermede kullanabilmelidir. Juran'a (2013) göre karar süreci kanıt, bilgi ve yönetim uygulaması çerçevesindeki adaptasyon sürecini şu şekilde sunmaktadır (Şekil 2).

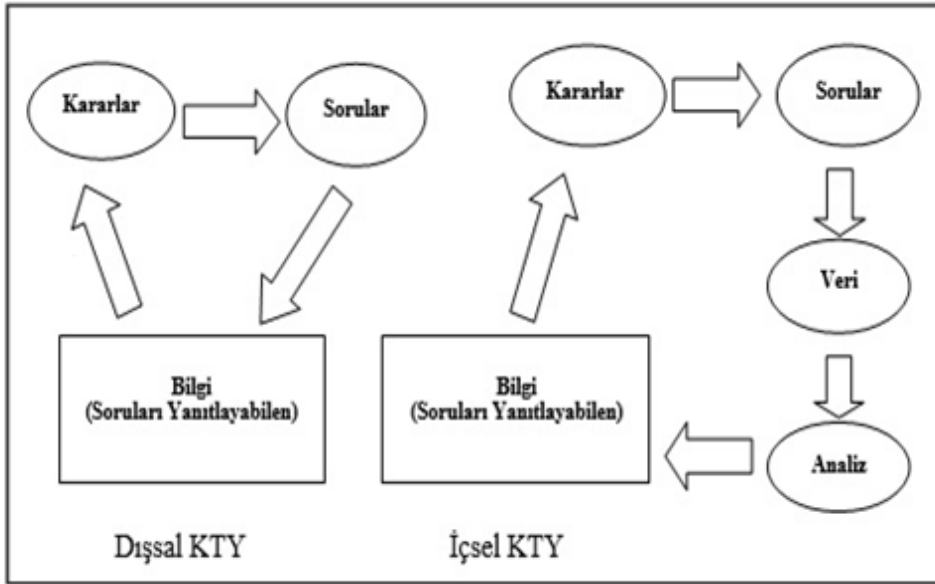
Şekil 2'ye göre 1. Basamak, en iyi karar için bilginin belirlenmesi ve belirli soruları hazırlamaktır. Eğer bu sorulara cevap verilirse karar sağlanacaktır. Sorular hazırlandığı zaman cevaplamak için neye ihtiyaç duyulduğunu düşünmek gereklidir. Varsayımlar ya da sezgisel duygular temel alınmamalıdır. En kesin yol derhal yanıt almaya çalışmaktır (Bu süreç dışsal KTY ile gerçekleşir). Fakat bilimsel olarak belirli soruyu yanıtlamak için, amaca uygun bilginin kolayca ulaşılabilir olmadığını fark ederiz, veya varsa bile nereden alacağımızı fark edemeyiz. Bu noktada aynı bilimsel titizlikle, örgütün içine bakarak (içsel KTY) soruyu yanıtlamaya çalışmalıyız. Aynı zamanda bu durum, 'veri araştırması' anlamına gelmektedir. Veri elde etme sürecinde, verilerin ciddi bir şekilde analiz edilerek problemlere yanıt verecek niteliğe

### *Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?*

sahip olması beklenmektedir. Bu yolla kazanılan bilgiler sağlam karar almamıza izin verir ve deneyimlerimizi içerir. Bu durum rekabet kaynağının ana ve belki de tek kaynağı olarak görülmektedir. Ayrıca, bundan başka bilginin ve tecrübenin gelişimi sık sık bizi farklı sorularla karşı karşıya getirecek, öğrenmenin etkili bir süreci kurulacaktır.

Gördüğümüz üzere bilimsel kanıtın 2 kaynağı vardır: (1) İçsel kanıt (2) Dışsal kanıt. Dışsal KTY'nin arkasındaki fikir; Örgütlerin bilimsel olarak etkileri kanıtlanmış tüm fikir, yapı ve uygulamalarını yönetim uygulamaları ile birleştirmeleri ve aynı şekilde bilimsel olarak etkisiz görülenlerden vazgeçilmesi gerektiğidir. Dışsal kanıt örgüte, örgüt dışından bilimsel olarak yapılan çalışmalardan, yayınlardan aktarılır. Fakat Bilimsel ve yönetsel kanıtların örgütlere uygulanma zorluğu, bilimsel ve yönetsel topluluklar arasındaki iletişim problemleri dışsal kanıtın uygulanma aşamasında sıkıntı yaratmaktadır (Briner ve Rousseau, 2011). İçsel KTY, bilimsel metotların örgütün kendi aktivitelerine uygulanması oluşumunu ifade eder. Fakat iki kavram da bağımsız değildir. Temel fikir olarak aynıdır. Ayrıca, örgütlerin her iki yöntemi de istediği ifade edilmektedir (Martorell vd., 2011).

Şekil 2. İçsel ve dışsal KTY Süreci (Martorell vd., 2011).



### **KTY Nasıl Uygulanır?**

KTY, karar verme sürecini bilimsel kanıt üzerinde temellendirir. KTY, kötü kararların sayısını minimize eden en iyi yol olarak açıklanmaktadır. Dışsal kanıt gereklidir ve örgütlerin ve toplumun dışsal kanıttan büyük ölçüde yarar sağladığı kesindir. Başka bir ifadeyle, örgütün karar sürecini yönetmek içsel kanıt temelinde şekillenir. İçsel kanıt temelli yapılan tüm çalışmalar hiçbir şey olmasa bile kabul edilmeye hazırdır ve daha kolaydır. İçsel KTY uygulaması düşünme ve davranış yolunu benimsemeyi ve inanmayı gerektirir. Bu düşünme yolu (1) öğrenme (2)



geliştirme olarak iki ana aşama içerir, gözlemsel ve deneysel çalışmalar ile oluşturularak uygulamaya aktarılır (Martorell vd., 2011)

### **KTY'ye Nasıl Ve Nereden Başlamak Gerekir?**

KTY uygulamasına başlamak için en iyi yol kesinleşmese de, yıllardır birçok yöneticinin işbirliği ve çalışmalarından bazı mantıklı sonuçlar ortaya çıkarılmıştır (Martorell vd., 2011). Bunları şu şekilde ifade edebiliriz:

1. Tahmin: İnanmış yöneticilere ihtiyaç vardır. Yönetici gruplarının tahminleri bilim temeli oluşturularak kararlarını bu doğrultuda almaları sağlanmalıdır. Bilimsellikten kendini izole etmiş yöneticiler asla yeterli olamazlar. 3 veya 4 yönetici aynı fikri paylaşıyor ve istekli bir şekilde birbirlerini cesaretlendiriyorlarsa, örgütün geri kalanı da zamanla amaca uygun başarıyı elde edeceklerdir.
2. Tahmin: Uygulamaya dışsal kanıtansa, içsel KTY ile başlamak daha kolaydır. Bu iki yöntem de önemli zorluklar içermektedir ve uygulama açısından farklı yönleri vardır. İçsel KTY sadece tek bir örgütün yöneticisinin isteğine bağlıdır. Fakat dışsal KTY'de bir şirket yöneticisi kontrolü dışındaki birçok zorlukla yüz yüze gelir. Özellikle yönetim bilimine ve buradaki uygun bilgiye ulaşmadaki bağlantıda, belirsiz kanallar, karışık ve çelişkili mesajları çözmek zordur.
3. Tahmin: Bu süreçte en aşağı seviyeden başlamak daha kolaydır. Örgütteki düşük hiyerarşi yönetimi birçok açıdan daha basittir. Hiyerarşinin yüksek olduğu yönetimlerle karşılaştırıldığında, daha az insan ve birim içermektedir; önlem almak daha kolaydır ve daha acil hareket edilebilir. Süreçteki değişim ve sonuçlar daha küçüktür ve bilimsel metotla uygulamaya başlamak işleri daha kolay hale getirir. Daha düşük seviyeli süreçlerde, özellikle içsel KTY'de yöneticiler en yüksek kapasiteyle hareket ederler.
4. Tahmin: İkna olmuş yöneticiler bilimsel metotlarla bilgi alma ihtiyacındadırlar. Hoerl ve Snee'e (2002) göre, bu grup yöneticilerin bilimsel metot ve iş versiyonlarında pratik yapmaya ihtiyaçları olduğunu savunmuşlardır. Aynı zamanda karar verme sürecindeki verinin kullanımını gerçekleştirecek temel istatistiksel araçların kullanımı konusunda çatışmaları ve veri kalite yönetimini akıllıca yanıtlamaları gerekmektedir.

KTY uygulamasını teşvik eden ve aksatan göz önünde bulundurulması gereken birçok faktör olmasına rağmen yukarıda sayılanlar en önemlileridir.

### **İçsel Ve Dışsal KTY İle İlgili Sonuçlar**

KTY, kanıt temelli tıp alanının izlenmesi sonucu doğmuştur. Genel olarak KTY'nin tıp alanında kullanımı nispeten daha kolay görülse de (hastalardan toplanan verisel olaylar ve kesin bilgilerin birleştirilmesi), yönetimde tek bir yoldan öğrenmek ve hareket etmek zordur. Bu durumda, KTY hareketlerinin ve çabalarının dışsal ve içsel açıdan değerlendirilmesi daha mantıklı gözükmektedir.

İçsel KTY'ye başvurmak daha kolaydır ve yararları çok belirgindir. Dışsal KTY'ye uyum sağlamak ilk basamağı oluşturmaktadır. Fakat bu durum dışsal KTY'nin kullanımının önemli olmadığı anlamına gelmemelidir. İçsel KTY bilimsel metotların temel alındığı bir uygulamadan başka bir şey değildir ki bu uygulama örgüt aktivitelerinden öğrenilmektedir. Böylece kanıt temelli kararlar sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütlerin faaliyetlerinin en iyi ulaşılabilir teknolojiyi kullanarak ve

### *Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?*

kaliteli veri temel alınarak oluşturulan bilimsel metotların doğru bir şekilde analiziyle ortaya çıkmaktadır (Martorell vd., 2011).

#### **Yöneticinin Bakış Açısı Ve KTY'nin Faydaları**

KTY yeni bir fikir değildir. Araştırma ve uygulamalardaki boşluğun kapanmasına rehberlik edecek ihtiyaç duyulan modeli sağlamaktadır. Yöneticilere göre araştırma uygulama boşluğu birçok faktörden dolayı ortaya çıkmıştır. İlk ve her şeyden önce yöneticiler kanıtın ne olduğunu bilmemektedirler. İnsan kaynakları (İK) yöneticilerinin % 1'inden azı akademik literatürü düzenli olarak okumaktadır ve aynı şekilde durum İK yöneticilerine danışmanlık yapan kişilerde de görülmektedir (Rynes, Brown ve Colbert, 2002). Karar verme sürecindeki araştırma yoğunluğuna rağmen; bireysel ve grup performansı, iş stratejisi ve diğer etki alanları doğrudan örgütsel uygulamalara bağlıdır ve birkaç pratik yönetici bu durumdan yararlanmaktadır. KTY, yöneticilerin örgütlerini uygun gördükleri gibi çalıştırmak için sahip oldukları kişisel özgürlüklerini tehdit edebilmektedir (Rousseau, 2005). Rundall ve Walshe (2001), yöneticilerin araştırma uygulamalarından kaçınmalarında asıl sorunun yönetim eğitiminden kaynaklandığını belirtmektedir. Çünkü, yönetimde profesyonellik zorunlu değildir, yöneticiler bilimsel bilgi ile şekillendirilmiş bir uygulamada yer alma zorunluluğunu hissetmezler (Cascio, 2007).

Yönetim alanını oluşturan piyasada ve özellikle İK yönetimi alanında, akademisyenler, danışmanlar ve uygulayıcıları farklı alanlara yönlendirerek daha etkin bir yönetim süreci oluşturmaya çalışmaktadırlar. Özellikle rekabette en önde yer alma düşüncesini gütmektedirler. Çeşitli kesimler farklı bakış açılarına sahip olsalar bile, bu durumun izlenmesi gereken stratejilerin çeşitlerini göstermesi açısından etkili bir yol olduğu savunulmaktadır (Cascio, 2007). KTY, yönetim alanındaki finansman şirketleri, araştırma merkezleri, araştırmacılar, yöneticiler ve diğer profesyoneller için bağlantılı bir teori oluşturacak rol üstlenmektedir (Rowley, 2011). KTY, araştırmacıların yeteneklerini güçlendirerek yaptıkları araştırmaların etkisini ve değerini iş dünyasına, ekonomiye ve topluma ispatlamakta, dolayısıyla varoluşlarını kanıtlamaktadır. Yöneticiler ve diğer uzmanlar; uygulama ve performanslarını arttıracak yol arayışına girmekte ve gösterdikleri her çabanın örgütlerinin görev ve amaçlarını yerine getirmek olduğunu ispatlamaktadırlar. Kanıt temelli araştırmalar; yönetici ve uzmanlara süreç ve ürünlerde yenilik, performans artırımı ve gelişimi, ve hukuki ve ticari uyumsuzluklarda kendilerini korumak için bilirkşi tanıklığı alanlarında katkı sağlamaktadır.

Collins (2008) KTY'nin araştırma kanıtı kullanması gerektiğini öne sürmekte ve KTY'nin benzersiz özelliklerini sıralamaktadır. Bu özelliklerden birincisi, araştırmalardan elde edilen dışsal kanıt sistematik bir şekilde yorumlanır ve özetlenir. Bu durumda yöneticilerin ne bildiği ve bilmediği hakkında mantıklı olarak açık sonuçlara ulaşmamızı sağlar. İkincisi ise, araştırma kanıtı karar verme süreciyle, açık ve belirgin bir yol içinde bütünleştirilmiştir. Bu durum kararın kesinleşmesi için kanıtın geçerliliğini ve faydasını ortaya koymaktadır.

KTY uygulama kavramının birçok farklı boyutu vardır (French, 2002). Bunlar arasında; Veri-İlgi boyutu (araştırma bulgularına karşı uygun bilgi edinimi), bilimsel boyut (yorumsal yaklaşım içeriği), sosyal boyut (bireysel ya da grup olarak odaklanma), ve örgütsel boyut (bireysel boyut ve örgütsel karar vermedir). Birçok araştırma, uygulamalarda karşılaşılan sorunların genellikle araştırmayı yönlendiren ve araştırma bulgularını uygulayanlar arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Geçen

son on yılda uygulamada karşılaşılan bu boşluğun KTY'ye doğru hareket ile doldurulabileceği savunulmuştur. Tıp, eğitim, pazarlama, rehabilitasyon ve psikoloji alanlarına artı olarak yönetim alanında uygulanmaya başlanmıştır.

Rynes vd.'ne (2011) göre KTY en iyi kanıt üzerindeki prensiplerin örgütsel uygulamalara transferi olarak adlandırılır. KTY'ye göre sosyal bilim ve örgütsel araştırmaların etkisiyle örgütsel kararlarını şekillendiren uygulayıcı yöneticiler bu süreçte uzmana dönüşmektedirler. Başka bir ifadeyle, KTY yalnızca kişisel tercihler üzerindeki bağımlılık fikrinden uzaklaşarak, yönetim sürecini profesyonel kararlar çerçevesinde sürdürmeyi sağlamaktadır. Profesyonel kararlar sayısı oldukça fazla örneklem ve çalışmadan elde edilerek ve ulaşılabilir en iyi bilimsel kanıt üzerine dayandırılarak oluşturulmaktadır.

### **KTY'deki Ana Sorunlar**

Reay, Berta ve Kohn (2009) KTY'de güçlü kanıt eksikliğinin büyük bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Örgütsel performansın KTY ile sağlanabileceğini, fakat gerçekte ihtiyaç duyulan kanıtta ciddi bir eksiklik olduğunu, bunun nedeninin kanıtın zayıf ve KTY'nin uygulama aşamasından önce, kanıt araştırma aşamasında daha dikkatli, girişken olunması gerektiğini savunmuşlardır. Benzer olarak yöneticiler ve örgütlerin araştırma cevaplarını kanıtın gücüne dayandırmaları gerektiği ve en iyi kanıtın en iyi yöntemlerde uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin uygulamaya aktarmak istedikleri 'kanıt'ın, kesinlikle geçmişte kullandıkları ve kullanmaya alışık olduğu kanıt türünden farklı olması gerekmektedir. Bu durumda hangi teknik, araç, yaklaşımların yapılan hatalara göre azaltılması gerektiği belirlenmelidir. Ancak ve ancak bu yöntemi uygulamakla yönetim kalitesinin geliştirilebileceği savunulmaktadır (Shortell ve Fache, 2006).

KTY uygulamalarında karşılaşılan sorunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Olivas ve Lujan, 2008):

- Örgütte araştırmacıları harekete geçirecek bir girişim olmadığını ve kanıt nedir sorusunun yanıtı tam olarak kavranmadığı için KTY'nin uygulama içine aktarılmasında sıkıntı yaşandığını ve KTY'nin istatistiksel açıdan önemli buluşlara ön yargılı olacağı,
- KTY sürecinde yöneticilerin inanışlarını, tercihlerini ve ideolojilerini kullanmaları ile yanlış bir uygulama içinde bulunmaları, bu uygulamaları yönetim süreciyle uyumlu hale getirmeye zorlamaları, fakat evrensel olarak geçerli kabul edilemeyen girişimlerde bulunmaları,
- Bilimsel kanıtın tavsiyede bulunduğu iş alanları vardır. Kanıt başarısız olduğu zaman yerine akıllıca ve dikkatlice yapılmış analizler kullanılabilir. Araştırmacılar bilimsel yaklaşımları desteklemek için KTY'yi yanlış kullanmış olabilirler.

Kanıt temelli karar ve uygulama süreçlerini örgütlerinde uygulayacak ve bu konuda eğitilen yöneticilerin; yönetim eğitimcileri, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında sıkı bir ilişki kurmaları gerekmektedir. Bilimin açıkça kullanıldığı, yönetsel uzmanlığın gelişimsel modellerine adapte olduğu uygulamalarda yer alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Rousseau ve McCarty, 2007).

### **KTY Uygulamaları İçin Sonuç Ve Öneriler**

KTY iş adamlarının karar verme sürecini etkileyen ve geliştiren, riskleri, masrafları, boşa harcanmış zamanı ve çabayı azaltan bir yönetim şekli olarak görülmektedir (Pfeffer, 2010). Reay vd. (2009), KTY için kullanılan birçok mevcut

### *Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?*

kanıtın çok zayıf olduğu fakat gelecek için büyük bir potansiyel oluşturacağını savunmaktadırlar. Uygulayıcı yöneticilerin 'kanıtın gücü' karşısında farkındalığının artacağını ve iş alanlarında değişimi gerçekleştirmek için daha güçlü kanıt talebinde bulunmaktan büyük heves duyacaklarını belirtmektedirler. Bu durumda yönetim danışmanları, araştırmacılar iddiaları için daha güçlü kanıtlar sağlama ihtiyacına gireceklerdir.

Olivas ve Lujan (2008) KTY için şu önerilerde bulunmuşlardır:

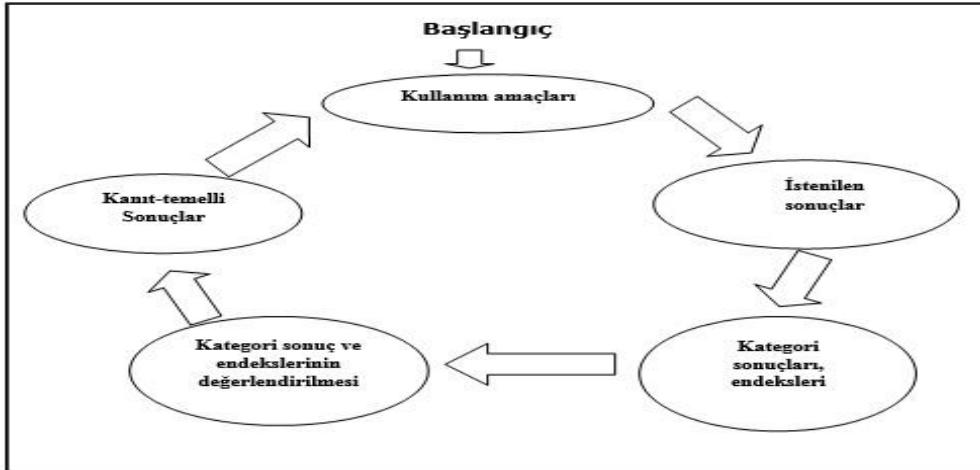
- Literatürde kanıt ve KTY ile şekillendirilmiş uygulamaları inceleyerek, günlük iş yaşamında bilimsel metotları kullanmak ve bu kapsamı mümkün kılmak.
- Varsayımları sistematik bir şekilde sorgulayarak, göstergeleri anlamaya çalışmak.

KTY uygulayan bir yönetici olabilmek için ilk olarak yöneticiler bu uygulamayı zihinlerinde benimseyerek, bu uygulamanın ne olduğunu kavramalıdır. İzlenmesi gereken üç temel basamak belirlenmiştir: (1) Başlamak, (2) Her gün öğrenme ve uygulama ve (3) KTY'nin örgütle bütünleştirilmesi (Rousseau ve Barends, 2011).

Yöneticilerin bakış açısı üzerinden KTY üzerinde bir değerlendirme yapıldığında, sağlık hizmetlerinde bulunan örgütler KTY'yi uygulayacak zaman bulamadıklarını ve genellikle iş alanları çok acil durumları içerdiğinden hızlı karar verme ihtiyacında olduklarını belirtmektedirler. Doktorlar da KTY ile tanıştıklarında aynı düşüncede olmalarına rağmen, zamanla kararlarının kalitesinin ve doğruluğunun arttığını ve bu yönetim tarzını temel aldıklarını böylece harcanan zamanın ve çabanın önemli olduğunu savunmaktadırlar. Günümüzde KT yaklaşım tıp uygulamalarında son derece iyi bir şekilde temellendirilmiş ve birçok klinik araştırmada kullanılmaktadır (Axelsson, 1998).

KTY'de başarılı bir uygulama gerçekleştirebilmek için ilk olarak bir model oluşturmak gerekmektedir. Kanıt temelli öğrenme çıktıları modeli, sonuçlardan elde edilen bilginin istenilen tasarlanmış kullanımlarını belirleyen bir yapı içerir. Kullanılacak sonuçlar seçilerek, kavramsal bir model geliştirilir. Kategoriler ve nesnel göstergeler dâhilinde oluşturulan bir ölçüm çerçevesi bu şekilde ortaya çıkmaktadır (Loon vd., 2012). Şekil 2'de kanıt temelli öğrenme modelinin başlangıç aşamasıyla başladığı gösterilmektedir.

Şekil 3. Kanıt temelli öğrenme modeli (Loon vd., 2012).



KTY’de araştırmacılar, yönetim uygulamaları ile daha yakından ilişki kurmaladırlar. Sadece örgütsel yaşamı anlamaya çalışmaktan ziyade; yönetsel hareketlerin sonuçlarını takip edip anlamaya çalışmak zorundadırlar (Axelsson, 1998).

Pfeffer ve Sutton’a (2005) göre KTY ciddiye alındığı takdirde, KTY’nin her yöneticinin düşünce ve davranış tarzını değiştirebileceğini savunmaktadır. KTY dünyayı görerek ve yönetimin bir sanat olarak geliştirilmesiyle şekillendirilmiştir. Daha iyi, daha mantıklı, olayları gözlemleyerek, liderlerin işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarına olanak sağlayacaktır. Bu yöntemle gerçeklerle yüz yüze gelinerek, yönetim hakkındaki klasik akılcı anlayışın ortaya çıkardığı etkiler daha iyi kavranmıştır. KTY ile reddedilen birçok yanlışlığın aslında örgütlere yol göstererek, performansını arttırıcı bir rol üstlendiği savunulmaktadır.

Hem yönetim uygulamalarında hem de yönetim alanlarında, KTY’nin gelişimi çok önemli sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Aynı zamanda da birçok yönetici ve araştırmanın davranışlarında da değişikliğe yol açacaktır. Yöneticiler, kararlarını, daha çok kullanılan, güncel olandan ziyade, ampirik araştırmalardan elde edilen sonuçlara dayandırmalıdır (Axelsson, 1998). Ancak bu şekilde yönetimin kalitesi arttırılabilir.

### Kaynakça

- Axelsson, R. (1998). Towards an evidence based health care management. *International Journal of Health Planing and Management*, 13, 307–317.
- Briggs, E. H., & Mcbeath, B. (2009). Evidence based management: Origins, challenges, and implications for social service administration. *Administration in Social Work*, 33, 242–261.
- Briner, R.B., Denyer, D., & Rousseau, D. M. (2009). Evidence-based management: Concept clean-up time? *Academy of Management Perspectives*, 23, 19–32.
- Cascio W. F. (2007). Evidence-based management and the marketplace for ideas. *Academy of Management Journal*, 50, 1009–1012.
- Collins, J., Denyer, D., & Turnbull, J. K. (2008). Educating the evidence-based manager: The executive doctorate and its impact on management practice. *The Organisation Knowledge Learning and Capabilities Conference (OKLC)*, April, ss. 28–30, Copenhagen, Denmark,.
- French, P. (2004). Evidence-based management. A. Crowther (der.), *Nurse Managers: A Guide to Practice* (ss. 259–271). Melbourne: Ausmed Publications.
- French, P. (2002). What is the evidence on evidence based nursing? An epistemological concern. *Journal of Advanced Nursing*, 37, 250–257.

*Yönetim Kalitesini Arttırmada Kanıt Temelli Yönetim Katkı Sağlayabilir Mi?*

- Hoerl, R., & Snee, R. (2012). *Statistical thinking: Improving business performance*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Juran, J. M. (2013). *Quality improvement tools*. Southbury, Connecticut: Juran Institute, Inc.
- Loon, H. M. J., Bonham, S. G., Peterson, D. D., Schalock, C. C., & Decramer, E. M. A. (2012). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and Program Planning, 36*, 80–87.
- Man, C.D., Steven, S.L., & Lai, J. (2010). New product development for food and beverage company: A showcase of evidence-based management. *Knowledge and Process Management, 17*, 74–81.
- Martorell, T. X., Grima, P., & Marco, L. (2011). Management by facts: The common ground between total quality management and evidence-based management. *Emerald Management Reviews, 22*, 599–618.
- Olivas-Lujan, M. R. (2008). Evidence based management: A business necessity for hispanics. *The Business Journal of Hispanic Research, 2*, 10–26.
- Pfeffer, J. (2010). Evidence-based management for entrepreneurial environments: Faster and better decisions with less risk. *Rock Center for Corporate Governance at Stanford University Working Paper No. 75*; Stanford University Graduate School of Business Research Paper No. 2051, California.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2005). *Evidence-Based Management*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006a). *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006b). Treat your organization as a prototype: The essence of evidence based management. *Design Management Institute, 17*, 3.
- Reay, T., Berta, W., & Kohn, M. (2009). What's the evidence on evidence-based management? *Academy of Management Perspectives, 23*, 5–18.
- Rousseau, D. M. (2005). Evidence-based management in health care. C. Korunka ve P. Hoffmann (der.), *Change and Quality in Human Service Work* (ss.33–46). Hampp, Munich.
- Rousseau, D. M., & Barends, R. G. E. (2011). Becoming evidence based HR practitioner. *Human Resource Management Journal, 21*, 221–235.

Özyılmaz,A.,Eser,S. /JSS 13(1) (2014) :25-39

- Rousseau, D. M., & McCarthy, S. (2007). Evidence-based management: Educating managers from an evidence-based perspective. *Academy of Management Learning and Education, 6*, 94–101.
- Rowley, J. (2011). Evidence-based marketing: A perspective on the 'practice-theory divide. *International Journal of Market Research, 54*, 521–541.
- Rynes, S. L., Brown, K. G., & Charlier, D. S. (2011). Teaching evidence-based management in MBA programs: What evidence is there? *Academy of Management Learning and Education, 10*, 222–236.
- Rynes, S. L., Brown, K. G., & Colbert, A. E. (2002). Seven common misconceptions about human resource practices: Research findings versus practitioner beliefs. *Academy of Management Executive, 16*, 92–103.
- Rynes, S. L., Giluk, T. S., & Brown, G. K. (2007). The separate worlds of academic and practitioner periodicals in human resource management: Implications for evidence-based management. *Academy of Management Resource, 50*, 987–1008.
- Shortell, M.S., & Fache, D. (2006). Promoting evidence-based management. *Frontiers of Health Services Management, 22*, 23–29.
- Walshe, K., & Rundall, G. T. (2001). Evidence-based management: From theory to practice in health care. *The Milbank Quarterly, 79*, 429–456.

## Kayıtdışı Ekonominin Bir Değerlendirmesi Ve Türkiye

### An Assessment Of Underground Economy And Turkey

Cuma BOZKURT\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

Hem gelişmiş ülkeler de hem de gelişmekte olan ülkelerde resmi olmayan bir ekonomik yapı durumundaki yer altı ekonomisi dediğimiz kavram zaman içerisinde oldukça genişlemiş ve bir sektör ve belki de ayrı bir ekonomi haline gelmiştir. Durum böyle olunca bu ekonomilerin boyutunun ve etki alanlarının belirlenmesi ya da ölçümünün yapılması önem kazanmaya başlamıştır. Bu ekonomilerin sebep olduğu vergi kayıpları kadar ekonomik ve sosyal büyümeye etkileri de önemli bir sorundur. Özellikle bu durum konumu itibariyle geçiş yolları üzerinde bulunan ülkemiz özelinde ayrı bir önem arz etmektedir. Bu konuyla ilgili olarak ekonomistler farklı ekonometrik tahminler önermişlerdir. Bu çalışmada bu etkilerin ve kayıpların tanımlanması, boyutu, ölçüm süreci ve teknikleri incelenerek Türkiye ekonomisi için birtakım öneriler ortaya konmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Kayıtdışı Ekonomi, İlegal Yöntemler, Türkiye, Öneriler.

#### Abstract

In developed countries and in developing countries, we called as concept of underground economy which an unofficial state economic structure, greatly extended over time and become a sector and perhaps a separate economy. In that case, determination of dimension and domain or measurement of this economics which began important. Tax losses which caused by this economics and effects to economic and social growth as an important problem. Particularly this situation in the subjective of our country where located on transition roads by location is showing a separate importance. With regard to this subject economists have proposed various econometric estimates. In this paper, identification of these effects and losses, size, measurement process and its techniques are examined and for Turkish Economy is some suggestions are put forward.

*Keywords:* Underground Economics, Illegal Methods, Turkey, Suggestions.

---

\* Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, e-mail: cbozkurt@gantep.edu.tr



**Giriş**

Gelişmekte olan ülkelerde gözlenen ekonomik büyüme yeterli istihdam imkânları yaratamayabilir ve işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunamayabilir ve bu da kayıtdışı ekonominin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Ancak kayıtdışı ekonomi artık hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeleri yakından ilgilendiren bir olgudur. Kayıtdışı ekonomi adından da anlaşılacağı üzere en basit haliyle kayıt altına alınmamış faaliyetlerden oluşmaktadır. Yer altı ekonomisi, gizli ekonomi, kayıtsız ekonomi ve gölge ekonomisi gibi terimlerle de isimlendirilen kayıtdışı ekonomi günümüz dünyasında ve ülkemizde de oldukça önemli boyutlara ulaşmış durumdadır. Evde üretim gibi piyasa dışı ekonomik faaliyetlerden oluşabileceği gibi illegal ekonomik faaliyetlerden de oluşabilir ve insanlar, vergi ve sosyal güvenlik primlerindeki ağır yüklerden kaçınarak kayıtdışılığa yönelebilirler. Yüksek bir oranda seyreden vergi oranları ve sosyal güvenlik primleri, erken emeklilik ve işsizlik gibi faktörler kayıtdışılığa yönelişi arttırmaktadır. Yıllar boyu yüksek enflasyon süreçleri ve bununla beraber yaşamış olduğumuz ulusal ve küresel krizlerin de kayıtdışılığa yönelişteki payı inkâr edilemez. Bu yüzden kayıtdışı ekonominin sebeplerinin, etkilerinin ve sonuçlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

**Kayıtdışı Ekonomi ve Sebepleri**

Kayıtdışı ekonomi kavramının iktisatçılar tarafından incelenmeye ve tartışılmaya başlanmasının temelleri 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır. 1970'li yılların sonlarında yayımlanan birkaç makale ile ekonomistlerin ilgisini çekmeye başlayan kayıtdışı ekonomi kavramı literatürde gayri resmi, enformel, düzensiz, ikinci, yeraltı, yasadışı, görünmeyen, kayıtlı olmayan, gölge ekonomi gibi farklı isimler taşımaktadır. Farklı açılardan ele alındığında farklı isimlerle adlandırılan kayıtdışı ekonomi kavramının birçok dilde en çok rastlanan ismi kara (black) ekonomidir (Akalin ve Kesikoğlu, 2007: 72).

Kayıt dışı ekonomiye ilgi II. Dünya savaşı sonrasında başlamış, Fransa'da ilki 1936'da sonraki 1940 yılında olmak üzere kayıt dışı istihdam konusunda yasal düzenlemeler yapılmış, ilk defa 1958 yılında Cagan tarafından A.B.D.'de kayıt dışı ekonominin hacmi ölçülmeye çalışılmıştır. Konunun hala güncel olmasının nedeni ise, genellikle bir sorun olarak görülen olgunun ortadan kaldırılamamış olmasıdır. Kayıtdışı sektörün büyüklüğünün, başta işsizlik oranı, bölgeler arasında gelir farklılığı, kişi başına düşen gelir ve hatta enflasyon olmak üzere bütün sosyoekonomik göstergelere etkileri olacağıdır. Kayıtdışı ekonominin, kaynak dağılımında etkinlikten uzaklaşma ve gelir dağılımını bozucu etkileri nedeniyle ekonomide yarattığı refah kaybı, rekabette eşitliği bozması gibi ile devletin varlığına olan kamu güvenini sarsması diğer olumsuzlukları arasında sayılabilir. Kayıtdışı ekonominin en önemli olumsuzluklarından biri de vergi kaybı yaratmasıdır (Yurdakul, 2008: 206).

Kayıt dışı ekonomi literatürde yer altı ekonomisi, ikinci, paralel, resmi olmayan, kara ve düzensiz ekonomi olarak da adlandırılmaktadır. Farklı adlara sahip iken yer altı ekonomisinin tanımı ve ölçüm yaklaşımı üzerinde bir görüş birliği yoktur. Bu nedenle yer altı ekonomisi ve ölçüm yaklaşımları için çok sayıda tanım mevcuttur (Öğünç ve Yılmaz, 2000: 1). Kayıtdışı ekonomi, "ya hiç belgeye bağlanmayarak ya da içeriği gerçeği yansıtmayan belgelerle, gerçekleştirilen ekonomik olayın (alım-satım), devletten ve işletme ile ilgili öteki

kişilerden(ortaklardan, alacaklılardan, kazanca katılan işçilerden vb.) tamamen ya da kısmen gizlenerek, kayıtlı(resmi) ekonominin dışına taşmasıdır”(Altuğ, 1999: 257).

Kayıtdışı ekonomi, genel olarak, kamu otoritelerinin denetimi dışında kalan her türlü ekonomik işlem olarak tanımlanmaktadır. Kayıtdışı ekonominin kapsamı içine hem yasalarla yasaklanmış ekonomik faaliyetler, hem de yasalarla yasaklanmadığı halde bilinçli olarak kayıtlara geçirilmeyen, belgelendirilmeyen ekonomik faaliyetler girmektedir(Tepav, 2006: 68). Araştırmacılar tarafından resmi olmayan ekonomi anlamına gelen çeşitli terimler kullanılmıştır: Düzensiz ekonomi(Ferman ve Ferman,1973), yer altı ekonomisi(Gutmann,1977), kara ekonomi(Dilnot ve Morris.1981), gölge ekonomisi(Frey, Weck ve Pommerehne,1982, Cassel ve Cichy,1986) ve resmi olmayan ekonomi(McCrohan ve Smith,1986) terimleri kullanılmıştır. Popüler medya ise; görünmez, saklı, batık, gölge, düzensiz, resmi olmayan, kayıtsız veya gizli terimlerini kullanmaktadır(Losby vd, 2002: 2). Aslında ekonomik aktivitelerin herhangi bir şekilde kaydedilmemesi kayıtdışılığı göstermektedir.

Belirli faaliyetler, hem ekonomik alanda üretken, hem de tamamen yasal olduğu halde çeşitli nedenlerle kamu otoritelerinden saklanmaktadır. Buradaki amaç; gelir, katma değer ve diğer vergilerden, sosyal güvenlik katkılarını ödemekten, kanunla belirlenmiş yasal düzenlemelerden (asgari ücret, güvenlik standartları vb.) kaçınma şeklinde özetlenebilir. Ülkemizde vergisel açıdan kayıtdışı ekonomik faaliyetler, vergi dairesinde mükellefiyet kaydı bulunmayanlar yada vergi mükellefiyet kaydı bulunduğu halde, gerçekleştirdikleri işlemleri gerçek vekille kayıtlara yansıtmayanlar tarafından yürütülmektedir. Esnafın vergi dairesine kayıt yaptırmadan marangozluk, terzilik benzeri işler yapması, tüccarın fatura düzenlemeden mal satması, tüketicinin alışverişte belge almaması, sanayicinin ürettiği ürünleri belgesiz satması, işverenin daha yüksek ücret alan işçisinin ücretini asgari ücret olarak Sosyal Sigortalar Kurumu'na bildirmesi, doktorun hastadan aldığı ücret karşılığında belge vermemesi gibi işlemler kayıtdışı ekonomiyi oluşturmaktadır(Tepav, 2006: 68).

Gölge ekonomisi veya yer altı ekonomisi olarak da adlandırılan kayıtdışı ekonomi dünyanın her tarafında yaygın bir şekilde görülmektedir ve artış gösterdiğine dair önemli işaretler vardır. Çoğu toplumlar bu faaliyetleri, resmi ekonominin dinamiklerini geliştirebilen vergi ve sosyal güvenlik sistemiyle ilgili reformlardan ziyade çeşitlilik arz eden çok sert önlemler veya eğitim vasıtasıyla kontrol etmeye çaba göstermektedirler. Kayıtdışı ekonomik faaliyetleri hakkında bilgi toplamak oldukça zordur. Etkili ekonomik politika kararları için, kayıtdışı ekonomide bir ülkenin kaynaklarındaki dağılım hakkında doğru istatistikleri elde etmek önemlidir. Politika yapımcıların özellikle kayıtdışı ekonominin yükselişiyile ilgilenmelerinin birkaç önemli nedeni vardır. Bunlar genel olarak şunlardır(Schneider ve Enste, 2000: 77-78);

- Büyüyen bir kayıtdışı ekonomi devlet tarafından fazla yüklenilen bireylerin reaksiyonu olarak görülebilir (Albert O. Hirschman 1970). Eğer kayıtdışı ekonominin artışı vergi ve sosyal güvenlik yüklerindeki bir artış vasıtasıyla olmuşsa, kayıtdışı ekonomiye kaçışlar vergi ve sosyal güvenlik tabanını aşındırabilir (Mancur Olson 1982).
- İlerlemiş bir kayıtdışı ekonomi politikacılar için bazı zorluklara neden olabilir. Çünkü resmi göstergeler(-işsizlik, emek gücü, gelir ve

tüketim üzerindeki-)güvenilir olmaz. Hatalı resmi göstergelere dayanan politikanın etkisiz veya daha kötü olması muhtemeldir.

- Büyüyen bir kayıtdışı ekonominin etkileri mutlaka göz önüne alınmalıdır. İlerlemiş bir kayıtdışı ekonomi bir yandan işçileri (yerli ve yabancı) resmi ekonomiden çekebilir. Öte yandan kayıtdışı ekonomide kazanılan gelirin bir kısmı resmi ekonomide harcanabilir. Böyle bir etki olumsuz mudur?

Ekonomik literatürde kayıt dışı ekonominin artan vergi yükü ve sosyal güvenlik payları, resmi ekonomide özellikle emek piyasalarında artan düzenlemeler, haftalık çalışma saatlerinde azaltmaların zorlaştırılması, vergi moralinin düşmesi ve erken emeklilik gibi çok önemli nedenleri vardır. Vergi yükünün ve sosyal güvenlik paylarının artışı artan yer altı ekonomik faaliyetlerinin arkasındaki en önemli faktördür. Bilindiği gibi vergiler ekonomik ajanların emek-boş zaman seçimlerini etkiler ve aynı zamanda emek arzını yeraltına veya ekonominin vergi dışı sektörlerine doğru harekete geçirir. Resmi ekonomide işverenler için toplam emek maliyeti ve emeğin vergi kazancı arasındaki farklılık arttığı zaman yer altı ekonomik faaliyetlerinin artması beklenmektedir. Bu iki konu arasındaki farklılık toplam vergi yükünü gösterir ve bu nedenle sosyal güvenlik sistemine bağlıdır. Yüksek vergi ve sosyal güvenlik payları işverenler için daha düşük vergi geliri ortaya çıkarabilir ve bu yüzden bu işverenleri daha düşük ücret oranlarından kaçınacakları yer altı ekonomisinde çalışmaya teşvik eder(Öğünç ve Yılmaz, 2000: 3).

Kayıt dışı ekonominin ortaya çıkmasının pek çok nedeni bulunmaktadır. Vergi, nihayetinde bireylerin gelir ve servetinde bir azalma neticesi doğurduğundan bireyler vergi ödemekten o kadar hoşlanmazlar. Eğer vergi denetimleri etkin değilse, vergi kaçırmak kolay ve cezası ağır değilse bazı bireyler vergi kaçakçılığına yönelebilirler. Yine alış ve satışların, defter ve belgelere intikali bazı işlemlerde ya da faaliyetlerde kolayca gizlenebilir ya da eksik olarak kaydedilebilir. Özellikle hizmet sektöründe tüm faaliyetlerin ve işlemlerin hesaplara kaydedilmemesi mümkündür. Denetimler ancak çok yoğun ve etkin olduğu takdirde bu sektördeki vergi kaçakçılığı azaltılabilir. Sürekli fiyat artışları, işletmeleri zor durumda bırakır ve bunun neticesinde bazı işletme sahipleri vergilerini eksik beyan edilen matrahlar üzerinden ödeme eğiliminde olabilirler(Aktan, 1999: 2). Devletin asli görevlerinden olan vergi toplama ne yazık ki devleti mükelleflerin gözünde sevimsiz yapmaktadır. Yıllardır süregelen ve son yıllarda düşüş gösteren yüksek enflasyon oranlarıyla birlikte enflasyonun ekonomik ve sosyal maliyetleri de mükelleflerin gelirlerini saklamalarına ve eksik beyanda bulunmalarına neden olmaktadır.

Kayıtdışı ekonominin, mali, ekonomik, politik, sosyal, psikolojik ve hukuki birçok sebebi bulunmaktadır. Bu çerçevede, ülkenin ekonomik sistemi ve yapısal özelliklerinin kayıtdışılığı oluşturmada rol oynadığı görülmektedir. Özellikle, istihdam açısından bakıldığında, ekonomide küçük işletmelerin yaygınlığı ile tarım ve hizmetler sektörüne dayalı faaliyetlerin ağırlıkta olması kayıtdışılığa yol açan önemli etkenlerdir. Ekonominin az gelişmişliği, yüksek enflasyon, ekonomi politikaları, istikrarsızlık, krizler, kayıtlı ekonomide istihdam ve gelir imkânlarının kısıtlı ve yüksek maliyetli olması, kayıtdışılığın etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır(Us, 2004: 10).

Kuşkusuz kayıtdışı ekonominin, ekonomik nedenlerinin yanı sıra sosyolojik nedenleri de vardır. Örneğin, hızlı nüfus artışı ve göçün doğurduğu işsizlik ve çarpık kentleşme işgücü piyasasını olumsuz etkilemekte ve bu durum kayıtdışı istihdamda

ortam hazırlamaktadır. Kentleşme ve nüfus artış hızları dikkate alındığında, metropol niteliği kazanan yerleşme merkezlerinde ortaya çıkan sorunlar giderek ağırlaşmakta, bu durum yeni değer yargılarının oluşmasına ve yasalara itaat eğiliminin azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca ülkenin eğitim düzeyinin düşüklüğü vergi bilincinin geliştirilip yaygınlaştırılmamasına, vergi ve diğer yasal yükümlülüklerin gerektiği gibi yerine getirilememesine neden olmaktadır(DPT, 2001: 1).

Ekonomik sebeplere ek olarak, hızlı nüfus artışı, köyden kente göç ile birlikte oluşan işsizlik ve çarpık kentleşmenin, işgücü piyasasında olumsuzluklara yol açarken kayıtdışı istihdama da zemin hazırlamakta olduğu belirtilmektedir. Özellikle, yüksek işsizlik oranının söz konusu olduğu durumlarda, kayıtdışı ekonomiye giriş ve çıkışların daha az maliyette gerçekleşeceği varsayımı altında, kayıtdışı istihdamda büyüme olması muhtemeldir. Buna ek olarak, kişi başına harcanabilir geliri düşük olan ülkelerde, kayıtlı bir işten elde edilen gelir belirli bir yaşam düzeyi için yeterli olmamakta; ikinci bir işte çalışma ise kayıtdışı kalmaktadır(Us, 2004: 10).

Kayıtdışı ekonominin ortaya çıkmasında en temel sebeplerden biri, insan ihtiyaçlarının sonsuz fakat kaynakların sınırlı olması gerçeğidir. İnsan, daha iyi bir hayat şartını sağlayabilmek yani daha çok gelir ve servete sahip olmak ve harcama yapabilmek için kazancını devletle paylaşmayı arzu etmez. Bunun yanında iktisadi faaliyetlerini kayıt dışında sürdüren bir kişi, alıştığı tüketim düzeyinden daha düşük bir tüketim düzeyine geçmek istemeyecektir. Dolayısıyla sorunların temelinde insanların kendi faydalarını maksimize etme isteği yatmaktadır(Baldemir vd, 2010: 3).

### **Kayıtdışı Ekonominin Sınıflandırılması**

Kayıtdışı ekonomik faaliyetleri dört ana kategori altında gruplandırılabilir(Sennholz, 2003: 4):

- Vergi otoritelerine rapor edilmeyen gelir getirici ekonomik faaliyetler.
- Zorunlu hükümet lisansları, emek kanunları, tarımla ilgili hükümet düzenlemeleri, ihracat ve ithalat kontrolleri, para ve bankacılık üzerindeki hükümet kontrolleri, enerji üretimi ve dağıtımı ile ilgili hükümet kontrolleri vb. kurallara uymadan yapılan ekonomik üretimler. Kurallara uymayanlar vergilerden kaçabilir veya kaçmayabilir, ama onların hepsi illegal bir şekilde çalışır.
- Sosyal güvenlik yardımı ya da kamu yardımı alan kar sahiplerinin transferleri vasıtasıyla üretim faaliyeti. Onların çalışma özgürlüğü katı bir şekilde kısıtlanmıştır.
- İkamet statüleri olmaksızın yabancılar tarafından gerçekleştirilen illegal ekonomik faaliyetler. Onlar gelir vergisi ve diğer vergileri ödeyebilirler ama sınır dışı edilme korkusuyla kayıtdışında kalmalıdır.

Literatürde kayıtdışı ekonomi ile ilgili pek çok isim kullanılmaktadır. Bunlar: yer altı, gizli, gri, gölge, enformel, gizli kapaklı, illegal, gözden kaçmış, rapor edilmemiş, kayıt edilmemiş, ikinci, paralel ve kara(Feige, 1990).

Genel olarak dört tür spesifik kayıtdışı ekonomi ayrımı yapılmaktadır(Feige, 1990);

- İllegal ekonomi
- Rapor edilmeyen ekonomi
- Kayıt edilmeyen ekonomi

- Enformel ekonomi

### **İllegal Ekonomi**

İllegal ekonomi, yasal ticaret şekillerinin faaliyet alanını tanımlayan legal durumlara uyulmadan izlenen ekonomik faaliyetlerden kaynaklanan gelirden oluşur. İllegal ekonomiye katılan kişiler yasaklanan mal ve hizmetlerin üretimi ve dağıtımını ile uğraşırlar.

### **Rapor Edilmeyen Ekonomi**

Rapor edilmeyen ekonomi, vergi yasasındaki kodlamalar gibi kurumsal olarak oluşturulan mali kurallardan kaçmak veya kaçınmaktan kaynaklanan ekonomik faaliyetlerden oluşur. Rapor edilmeyen ekonominin özeti, vergi otoritesine rapor edilmesi gereken fakat rapor edilmeyen gelirin miktarıdır.

### **Kayıt Edilmeyen Ekonomi**

Kayıt edilmeyen ekonomi, istatistiksel devlet kurumlarının rapor gereksinimlerini tanımlayan kurumsal kurallardan kaçınmaktan kaynaklanan ekonomik faaliyetlerden oluşur. Özetle, mevcut kurallar ve sözleşmeler altında milli hesaplama sistemlerine kayıt edilmesi gereken fakat kayıt edilmeyen gelirin miktarıdır.

### **Enformel Ekonomi**

Enformel ekonomi, hükümet lisansları, emek sözleşmeleri, finansal krediler ve sosyal güvenlik sistemlerinin maliyetlerinden kaynaklanan ekonomik faaliyetlerden kaçınmaktan oluşmaktadır.

### **Kayıtdışı Ekonomiye Ölçüm Yöntemleri**

Kayıtdışı ekonomiye ölçme teşebbüsleri ilk olarak onu tanımlama problemiyle yüz yüze gelir. Çalışmalarda yaygın olarak kullanılan bir tanım şöyledir: resmi olarak hesaplanan (veya gözlemlenen) Gayrisafi Milli Hasıla (GSMH)'ya katılan ama şu anda kayıtdışı olan tüm ekonomik faaliyetlerdir. Örneğin bu tanım Edgar L. Feige(1989,1994), Schneider(1994a), Frey ve Werner Pommerehne(1984) ve Herald Lubell(1991)'de kullanılmıştır.(Schneider ve Enste,2000,s.78) GSMH anlamındaki kayıtdışı ekonomi; tanım olarak GSMH hesapları içinde olmasına rağmen kapsanamayan üretim ve gelirlerin büyüklüğünü, vergi açısından; vergilenmesi gerektiği halde, çeşitli sebeplerle vergi yetkililerinden gizlenen ve denetlenemeyen gelirleri, istihdam açısından; sosyal güvenlik kurumlarına kayıtlı olmadan çalışan kesimleri ve toplam istihdam kayıtlarında gözükmeyen ve işsiz olduğu kabul edilen eksiklikleri ifade etmektedir. "Kayıtdışı ekonomi" deyimini ülkemizde bütün bu alanları kavrayacak bir deyim olarak kullanılmaktadır.(Ilgın, 2002: 145-146) Tablo 1 de kayıtdışı faaliyetlerin sınıflandırılması verilmektedir (Schneider ve Enste, 2000: 79).

*Tablo 1: Kayıtdışı Ekonomik Faaliyetlerin Sınıflandırılması*

Faaliyetler	Parasal İşlemler		Parasal Olmayan İşlemler	
İllegal Faaliyetler	Çalıntı mallarla ticaret, Uyuşturucu madde işleri ve imalatı, Fahişelik, Kumar, Kaçakçılık ve Dolandırıcılık		Takas; uyuşturucu, çalıntı mallar, kaçakçılık vb. Kendi kullanımı için uyuşturucu üretmek, kendi kullanımı için hırsızlık yapmak	
Legal Faaliyetler	Vergi Kaçırma	Vergiden Kaçınma	Vergi Kaçırma	Vergiden Kaçınma

	Kendi çalışmasından elde edilen ve rapor edilmeyen gelir; legal mal ve hizmetler ile ilgili rapor edilmeyen işlerden kaynaklanan ücretler ve maaşlar	İşçilerin sayısını az gösterme	Yasal mal ve hizmet takası	İşlerin hepsini kendi kendine veya komşuların yardımıyla yapma
--	--	--------------------------------	----------------------------	--

Kaynak: Schneider ve Enste, 2000.

Kayıtdışı ekonominin kayıtlı ekonomiye nispetle büyüklüğünü tespit etmek amacıyla bazı yöntemler geliştirilmiştir. Birçok varsayıma dayalı olarak yapılan bu çalışmaların bir ölçümden ziyade "tahmin çalışması" olduğunu, farklı yöntemlerle, hatta aynı yöntemle yapılsa bile farklı varsayımlarla çok farklı sonuçlara ulaşılabileceğini belirlemek gerekmektedir. Her yöntem kayıtdışılığa farklı bir açıdan yaklaşmakta ve kapsama alanları farklı olabilmektedir. Bu açıdan, tahmin çalışmaları yapılırken, kapsamın iyi belirtilmesi, varsayımların mümkün olduğunca gerçekçi yapılması, ulaşılan sonuçların diğer bulgularla tutarlılığının sınanması ve muhtemel hataların belirtilmesi gerekmektedir. Tahmin yöntemleriyle; kayıtdışı ekonominin mutlak ve nispi büyüklüğünün, zaman içinde büyüme hızının, yol açtığı vergi ve sosyal güvenlik prim kayıplarının ne kadar olduğu gibi sorulara cevap aranmaktadır(Ilgın, 2002: 146).

Kayıtdışı ekonominin doğası onun doğrudan ölçümüne engel olduğu için araştırmacıları bazı tahmin yöntemleri kullanmaya zorlamaktadır. Kayıtdışı ekonomiyi hesaplamak için kullanılan çok sayıda tahmin yöntemi bulunmaktadır. Bu hesaplamalar ülkeden ülkeye ve kullanılan yöntemlere göre çok büyük farklılıklar gösterir(Çetintaş ve Vergil, 2003: 20).

Kayıtdışı ekonominin büyüklüğünün ölçümüyle ilgili olarak temelde üç önemli yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bunlar; doğrudan yaklaşımlar, dolaylı yaklaşımlar ve model yaklaşımıdır.

**Doğrudan Yaklaşımlar:** Bunlar ya gözlemleri ve gönüllü cevaplara dayanan örnekleri ya da vergi denetimi ve diğer rızaya bağlı metotları kullanan mikro yaklaşımlardır. Örnek gözlemler kayıtdışı ekonomiyi ölçmede ülkelerin bir kısmında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu metodun ana avantajı kayıtdışı ekonominin yapısı hakkında detaylı bilginin elde edilebilmesidir.(Schneider ve Enste, 2000: 91) Seçilen bir alanda ve sınırlı bir örnekten hareketle yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar birleştirilerek seçilen işkolundaki veya farklı işkollarındaki araştırmalarla birleştirilerek ülkenin bütünündeki kayıtdışılığın boyutu ortaya konulmaya çalışılmaktadır.(Ilgın, 2002: 147). Yöntemin esası, anket çalışmasıyla kayıtdışı ekonominin tahmin edilmesidir. Bu yaklaşımla kayıtdışı ekonomi konusunda ayrıntılı bilgi alınabilmekte ve bu faaliyetlerin yapısal özellikleri tespit edilebilmektedir(Şimşek vd., 1994: 11). Doğrudan yaklaşımlar iki çeşittir: vergi iadelerinin denetimi ve anket haritası(Anno, 2003: 5).

Kayıtdışı ekonomiye girme kararı ile ilgili sosyo-ekonomik motivasyonlar ve kayıtdışı ekonominin yapısı hakkındaki detaylı bilgiyi sağlama yeteneğinden dolayı mikro anketler problemin doğasını anlamak için potansiyel olarak güçlü bir fırsattır(Eilat ve Zinnes, 2000: 18). Metot, gelir açığının derecesinin belirlenmesinde ve maliyet etkili bir vergi uyum programının düzenlenmesinde faydalı olabilir. Ama bu metot kayıtsız ekonomik birimlerin faaliyetlerini ortaya çıkarmayabilir. Etkili bir vergi yönetiminin eksikliği bu metodun daha az etkili olması eğilimini gösterecektir. Sonuç olarak bu metot kayıtdışı ekonominin büyüklüğünü ortaya koymada yetersiz olabilir(Eilat ve Zinnes, 2000: 18).

**Dolaylı Yaklaşımlar:** Bu yaklaşım aynı zamanda gösterge yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Makroekonomik bir yapı arz etmektedir ve kayıtdışı ekonominin zaman içerisindeki gelişimi hakkında bilgileri de içeren çeşitli ekonomik ve diğer göstergeleri kullanmaktadır(Schneider ve Enste, 2000: 92). Bu yöntemlere dolaylı denilmesinin sebebi, başka amaçlar için hazırlanan milli muhasebe hesapları, parasal büyüklükler, demografik göstergeler, vergi istatistikleri gibi verilerin ve bu verilerdeki gelişmelerin analiz edilmesi esasına dayalı olmalarındandır(Ilgın, 2002: 147). Doğrudan metotlar kayıtdışı faaliyetlerdeki dolaylı sinyallerden ziyade kayıtdışında çalışan ekonomik aktörleri doğrudan ortaya çıkaran metotlardır. Dolaylı metotlar ise genellikle toplam ekonomik faaliyetleri ölçmeye çalışır ve bu nedenle zaman içerisinde kayıtdışı ekonominin büyüklüğündeki trendlerin belirlenmesine de yardımcı olurlar(Eilat ve Zinnes, 2000: 18). Dolaylı metot beş kategoride ele alınabilir: ulusal harcama ve gelir istatistikleri arasındaki uyumsuzluk, emek gücünün resmi ve gerçek istatistikleri arasındaki uyumsuzluk, işlem yaklaşımı, para talebi veya nakit-mevduat oranı yaklaşımı ve fiziksel çıktı metodu(Anno, 2003: 5).

Bununla birlikte kayıtdışı üretim aşağıdaki nedenlerden dolayı direkt olarak gözlemlenmeyen üretim faaliyetleri alanını gösterir(Anno, 2003: 4):

- Ekonomik nedenler(kasıtlı olarak vergiden kaçınma isteği, işçilerin lehine sosyal yardım veya aynı zamanda asgari ücretle, çalışma saatleri ve iş güvenliği ile ilgili kanun hükümlerini gözlemlemeden kaçınmak vb.)
- İstatistiksel nedenler(duyarlılık eksikliğinden dolayı idari formları ve istatistiksel anketleri doldurmadaki başarısızlık, hızla gelişen üretim sitemindeki değişiklikleri anlamada ortaya çıkan zorluklar)

**Model Yaklaşımı:** Model yaklaşımı kayıtdışı ekonomiyle ilgili açık bir şekilde çoklu nedenler ve aynı zamanda çoklu etkiler varsayımı yapar(Schneider ve Enste, 2000: 97). Bu metot kayıtdışı ekonominin sebepleri ve etkileri üzerine odaklanır(Frey ve Schneider, 2000: 5). Model yaklaşımı, gizli ekonominin birkaç göstergesi ve birkaç nedenden dolayı gizli değişkenlerin istatistiksel teorisine dayanır(Anno, 2003: 5). Model Metodu: Bu metot kayıtdışı ekonomik faaliyetlerin varlığını yakalayan birkaç göstergesi(etkiler) kullanma avantajına sahiptir(Eilat ve Zinnes, 2000: 21). Bu yaklaşımın öncüleri çeşitli yıllar için yirmidört OECD ülkesine yatay kesit analizini uygulayan Weck(1983), Frey ve Weck(1983a,b), Frey ve Weck-Hannemann(1984)'dir.

Kayıt dışı ekonomi kavramı çoğu kez vergilendirmeden kaçan işlemleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Kayıt dışı ekonomi kavramının vergilemeden kaçan işlemleri ifade etmek için kullanılması, resmi GSMH tahminlerinin gelir vergisi beyannamelerinde bildirilen gelirden hareketle yapılması durumunda anlamlı olur. Bu durumda vergilendirmeden kaçan ekonomik faaliyetler ve bu faaliyetlerin doğurduğu

gelir, gelir vergisi beyannamelerinde yer almayacağından GSMH tahminlerine yansımaz ve kayıt dışı ekonomi beyan edilmeyen gelir miktarına eşit olur(Candan, 2007: 4).

Kayıtsız milli gelirin tahminine yönelik ilk teşebbüs Kaldor(1956) tarafından yapılmıştır. Kaldor(1956) Hindistan'da gelir vergisinden kaçınılan gelirin tahminini yapmıştır. Ama 1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başlarında Avrupa ve Amerika'da kayıtsız milli gelirin yani saklı veya gizli ekonominin tahminine yönelik biraz da olsa çabalar vardır. Bu tahminler, kayıtdışı ekonominin boyutunu tahmin edip vurgulamış ancak tahminlerin standart hataları gibi diğer temel bilgileri ortaya koymamıştır. Pissarides ve Weber(1989) ve Bhattacharyya(1990), kayıtdışı ekonomi tahminlerinin standart hatalarını ortaya koymaya çalışmıştır. Tahmin metodlarının genel bir taslağı Bhattacharyya(1990) ve Bhattacharyya ve Ghose(1998)'de ortaya konmuştur. Bu ilk olarak kayıtdışı ekonominin açık bir şekilde tahminini gösterecektir. İkinci olarak bu yaklaşım aynı zamanda kayıtdışı ekonomi için ayrıştırılmış tahminleri elde etmemizi sağlayacaktır. Bir ekonomik faaliyet varsayımı altında  $M$  tüm sektörlerde/bölgelerde veya endüstrilerde gerekli<sup>1</sup>, ve  $M$  faaliyetinin seviyesi  $k$  sektörüyle bağlantılı gelir ve diğer değişkenler tarafından belirlenir. Böylece  $t$  zamanında;

$$M_t = M_{1t} + M_{2t} + \dots + M_{kt}.$$

Bu varsayım ile;

$$M_{jt} = f_j(Y_{jt}, Y_{jht}, Z_{jt}) \quad j=1, \dots, k.$$

Burada,  $Y_{jt}$  jninci sektördeki kayıtlı gelir/üretim,  $Y_{jht}$  jninci sektördeki kayıtsız gelir/üretim ve  $Z_{jt}$   $M_{jt}$  'yi belirleyen değişkenlerin bir vektörüdür(Bhattacharyya, 1999: 349).

### Kayıtdışı Ekonominin Etkileri

Kayıtdışı ekonominin en belirgin negatif etkisi ekonomik politikaları oluşturma sürecinde görülür. Geniş hacimde bir kayıtdışı ekonomi, işsizlik, milli gelir vb. resmi makroekonomik büyüklükleri çarpıtarak, bu verilerin güvenilirliğini azaltır. Bu verilerden yola çıkılarak oluşturulan ekonomik politikaların etkinliğini sınırlayabilir ya da tamamen ortadan kaldırabilir. Çünkü yeterince etkin parasal ve mali politikalar oluşturabilmek için üretim ve istihdam gibi anahtar istatistiklerde belirli bir kesinliğin olması şarttır(Çetintaş ve Vergil, 2003: 20).

Kayıtdışı ekonomi sosyal güvenlik kurumlarının finansal pozisyonlarını zarara uğratabilir. Kayıtsız firmalar sosyal güvenlik katkılarını ödemezler. Kayıtdışı ekonomi aynı zamanda hükümetin vergi gelirini düşürür ve düşen vergi geliri hükümetin düşük gelirli insanlara sosyal transferlerini sınırlar. Sosyal transferlerin sınırlanması düşük gelirli insanlar için daha zorlu yaşam standartlarına neden olabilir ve toplumdaki sosyal tansiyonu arttırabilir(Öğünç ve Yılmaz, 2000: 5-6).

Öte yandan, kayıtdışı ekonominin en önemli olumsuz etkilerinden birinin, devletin temel gelir kaynağı olan vergi gelirlerini azaltması olduğunu söylemek mümkündür. Ekonomik faaliyetlerin kayıtdışı bırakılması, vergilerin eksik ya da hiç

<sup>1</sup>  $M$  için mevcut literatürde kullanılan ekonomik faaliyetler: (1) dolaşımdaki para(Bhattacharyya,1990); (2) bir hanehalkının toplam harcaması(Pissarides ve Weber,1989); (3) enerji tüketimi(Gupta ve Mehta,1982).



ödenmemesine neden olmakta ve devletin vergi gelirleri azalmaktadır. Vergi gelirlerinin azalması sebebiyle ise bütçe finansmanının sağlanması için borçlanma yoluna gidilmektedir. Borçlanma sonucunda ise faiz oranlarında yükseliş yaşanmakta; faizlerdeki artış yatırımları azaltarak, gerek milli geliri gerekse istihdamı olumsuz etkilemektedir. Bütçe açıklarının borçlanma yoluyla finansmanı sonucu artan faizler sebebiyle kamu borçlanma maliyetinde artış kaydedilmekte; dolayısıyla, bütçe açıkları giderek artmaktadır(Us, 2004: 13).

Toplanan vergilerin verimli alanlarda kullanılmaması, israfa varan kamu harcamaları, devlet kadrolarının popülist nedenlerle aşırı şişirilmesi gibi faktörler mükelleflerin devlete olan güvenini sarsmakta ve vergi ödememe yoluna gitmelerine ortam hazırlamaktadır(Işık ve Acar, 2003: 122).

Kayıtdışı ekonomi, resmi ekonomi üzerinde bazı pozitif etkilere de sahiptir. Bir ülke ekonomisinde istihdam ortaya çıkarır. Kayıtdışı ekonomiyi oluşturan firmalar kayıtlı firmalardan daha düşük maliyet yapısına sahip olurlar ve bu yüzden onların emek talebi resmi ekonomideki firmalardan daha yüksek olabilir. Ayrıca Kayıtdışı ekonominin bir sonucu olarak sosyal refah seviyesi artabilir. Firmalar mallarını ve hizmetlerini genel piyasa fiyatlarından daha düşük bir fiyatta satabilirler ve bu yüzden daha düşük fiyatlar toplumun satın alma gücünü artırabilir ve halkın genel refah seviyesi artar(Öğünç ve Yılmaz, 2000: 6).

Kayıtdışı ekonomi bazen resmi ekonomi üzerinde pozitif etkilere sahip olabilir. Bazı araştırmacılar, kayıtdışı ekonominin büyümesi ile resmi ekonominin büyümesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Örneğin, Adam ve Ginsburg Belçika ekonomisi üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, resmi bir ekonomi ile kayıtdışı ekonominin büyümesi arasında pozitif bir ilişkinin varlığını tespit etmişler ve belirli varsayımlar altında (örneğin kayıtdışı ekonomiye daha düşük giriş maliyetleri) genişletici bir mali politikanın hem kayıtlı, hem de kayıtdışı ekonominin her ikisinde de pozitif bir uyarıcılığa sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır(Çetintaş ve Vergil, 2003: 18-19).

Kayıtdışı ekonomiye yol açan güçleri anlamak onunla mücadele etmek için doğru politika reçetelerini bulunmasına yardım eder. Kayıtdışı ekonominin nedenleri konusunu anlamamanın en iyi yolu ekonomik ajanların (bireyler veya firmalar) karşı karşıya kaldığı teşvikleri analiz etmektir. Bunun için resmi ekonominin dışına çıkarak kayıtdışı ekonominin faydalarını ve maliyetlerini tanımlamaya gereksinimimiz vardır. Literatürde söz edilen en baskın faktör vergi oranlarıdır. Yaygın tema, yüksek vergilerin(hem marjinal hem de toplam da) ekonomik ajanların kararları üzerinde negatif bir etkiye sahip olacağı şeklindedir(Eilat ve Zinnes, 2000: 14).

Kayıtdışı ekonominin önemi özellikle gelişmekte olan ülkelerde ve etkin piyasa faaliyetlerini desteklemek için yasal ve politik kurumların yeterli olmadığı geçiş ekonomilerinde ortaya çıkmaktadır. Bir ülkede resmi olmayan ekonominin büyüklüğünü tam olarak ölçmek zordur. Bununla birlikte bazı araştırmacılar gayri safi yurtiçi hâsılda resmi olmayan ekonominin payını dolaylı olarak tahmine çalışmışlar ve kayıtdışı ekonominin önemli bir boyutta olduğunu görmüşlerdir\*(Choi and Marcel, 2005: 817). Gelişmekte Olan Ülkelerde, Geçiş Ülkelerinde ve OECD Ülkelerinde Kayıtdışı Ekonominin Ortalama Büyüklüğü Tablo 2 de sunulmuştur.

---

<sup>2</sup> Bakınız Schneider ve Enste,2000.

**Tablo 2.** Gelişmekte Olan Ülkelerde, Geçiş Ülkelerinde ve OECD Ülkelerinde Kayıtdışı Ekonominin Ortalama Büyüklüğü(Gayri Safi Yurt İçi Hasılanın %'si)

Ülkeler/Yıllar	1992/ 2000	2000/ 2001	2002/ 2003
Afrika(Gelişmekte Olan)	33.9	37.4	41.2
Orta ve Güney Amerika(Gelişmekte Olan)	34.2	37.7	41.5
Asya(Gelişmekte Olan)	20.9	23.4	26.3
Geçiş Ülkeleri	31.5	34.6	37.9
Yüksek Gelişme Gösteren OECD Ülkeleri	13.2	15.7	16.8
Güney Pasifik Adası	31.7	32.6	33.4
Komünist Ülkeler	19.4	20.7	21.8
145 Ülkenin Ortalaması	33.6	34.5	35.2

Kaynak: Schneider, 2004.

145 ülkenin ortalaması 1999-2003 yılları arasında yaklaşık olarak % 33-35 arasında değişme gösterirken, gelişmekte olan Afrika ve Orta ve Güney Amerika ülkelerinde oran hep ortalamanın üzerinde seyretmiştir. Gelişmekte olan Asya ülkeleri ise ortalamanın altında bir kayıtdışılık yüzdesine sahiptir. Komünist ülkelerin yüksek gelişme gösteren OECD ülkelerinden sonra en az kayıtdışılığın olduğu ülkeler olması ekonomik sistemlerle ilgili olarak yeni değerlendirmelerin yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Gelir dağılımı açısından bakıldığında; gelir dağılımındaki adaletsizlik, düşük gelir grubunun genişliği ve orta gelir grubu üyelerinin nispi olarak azlığı kayıtdışılığın nedenleri arasındadır. İktisadi kriz ve durgunluk dönemleri de kayıtdışılığa uygun bir zemin oluşturmaktadır. Böyle dönemlerde işsiz kitleler, kayıtlı ekonomide bulamadıkları istihdam imkânlarını kayıtdışı faaliyetlerde arayabilmektedir. Müteşebbisler ise kriz ve durgunluğun etkilerini minimuma indirmek ve özellikle istihdam ve üretim açısından esnek davranabilmek gayesiyle kayıtdışı faaliyetlere yönelmektedirler(Işık ve Acar, 2003: 120). Çeşitli araştırmacıların değişik ülkelerde değişik yöntemlerle yapmış oldukları tahminler Tablo 3 de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Dünyada Kayıtdışı Ekonomi Tahminleri

Ülke	Araştırmacı	Yıl	Yöntem	Tahmin(%)
ABD	Bhattacharyya	1984	Ekonometrik	16.18
	Tanzi	1976	Ekonometrik	3.4 – 5.1
	Feige	1979	Nakit Oranı	28.0
	Gutmann	1979	Nakit Oranı	16.5
	Park	1977	Milli Gelir Farklılıkları	4.0
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	9
Almanya	Kiregaessner	1980	Ekonometrik	8.0 – 12.0
	Langfeldt	1980	Nakit Oranı	4.0 – 13.0
	Petersen	1974	Milli Gelir Farklılıkları	4.8
Avustralya	Norman	1982	Ekonometrik	13.40
	Tucker	1979	Nakit Oranı	10.70
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	15

Hollanda	Broesterhuizen	1979	Duyarlılık Analizi	4.8
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	13.2
İngiltere	Dilnot ve Morris	1979	Nakit Oranı	7.2
	O'higgins	1978	Milli Gelir Farklılıkları	2.9
	Feige	1979	İşlem Hacmi	15
	Macafee	1978	Milli Gelir Farklılıkları	2.5 – 3.0
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	13.2
İtalya	Gaetani-Darogana	1980	İstihdam	10 - 20
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	27.4
İsveç	Hansson	1979	Milli Gelir Farklılıkları	3.9 – 6.5
	Riskspolisstryrelse	1977	Vergi Yaklaşımı	1.4 – 5.6
	Klovland	1978	Ekonometrik	13.2
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	20.4
Cezayir	Schneider	2002	Mimic ve Döviz Talebi	35.6
	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	37.1
Arjantin	Schneider, Buehn ve Montenegro		Mimic	27.8
Azerbaycan	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	69.6
İsviçre	Schneider, Buehn ve Montenegro	2007	Mimic	9.1

Kaynak: DPT, 2001, Schneider, 2004 ve Schneider, Buehn ve Montenegro, 2010.

### Türkiye’de Kayıtdışı Ekonomi

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki refah ve gelişmişlik farkı dünyanın en önemli meselelerinden biridir. Bu farkın büyümesi küresel dengeleri ve istikrarı tehdit etmektedir. Bu farkın azaltılması, fakir ülkelerin sürdürülebilir ve kalıcı bir büyüme trendi yakalamaları ile mümkündür. Dolayısıyla iktisadi büyümenin daha iyi anlaşılmasına yönelik çalışmalar son dönemde ivme kazanmıştır. Bu çalışmalarda büyümeyi açıklayan geleneksel iktisadi modellerin ötesine geçilerek, büyümeyi sağlayacak ve bunu sürekli kılacak politika seçenekleri üzerinde durulmaktadır. Büyüme yanlısı kamu politikaları ele alınırken, refah düzeyi ile verimlilik arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Gerçekten de dünyanın en müreffeh ülkeleri, verimliliğin en yüksek olduğu ülkelerdir(Deloitte, 2007: 4).

Kayıtdışı ekonominin varlığının ülke ekonomisi ve işgücü piyasası üzerinde önemli etkileri olacağı açıktır. Kayıtdışı ekonomi öncelikle ekonomik istatistiklerin sağlıklı olmasına sebep olmakta ve bu verilere dayanılarak uygulanan politika ve tedbirlerden istenilen sonuçların alınamamasını beraberinde getirmektedir(Arasta, 2006: 46).

Türkiye’de ekonomik faaliyetlerin önemli bir kısmının kayıtdışı olarak gerçekleştirildiği genel olarak kabul edilmektedir. Türkiye’de kayıtdışı ekonominin ne kadar büyük olduğu konusunda ise kayıtdışılığın tanımı gereği üzerinde uzlaşılan ortak bir rakam bulunmamaktadır. Bu büyüklüğü tahmine yönelik çalışmalar birbirlerinden farklı sonuçlar vermektedirler. Kayıtdışı ekonominin büyüklüğünü ölçmeye yönelik çalışmaların farklı sonuçlar vermesi sadece Türkiye’ye özgü bir durum değildir: kayıtdışını ölçmeye yönelik çalışmalarda kayıtlı ve kayıtdışı ekonominin birbiriyle iç içe geçmesi nedeniyle kesin sonuçlar verecek yöntemler kullanılmamakta ve tahmin metotlarından faydalanılmaktadır(Deloitte, 2007: 6).

Türkiye’de kayıtdışı ekonomiye ilişkin ilk çalışmalar kayıtdışı ekonominin nedenleri ve sonuçları üzerine yoğunlaşmış olmasına karşın daha sonraki çalışmalar kayıt dışı ekonominin çeşitli yöntemler kullanılarak ölçülmesine ve yapısal durumunun incelenmesine yönelik olmuştur. Genel olarak kayıtdışı ekonominin, mal ve hizmet üretimine konu olmasına karşılık ekonominin geleneksel ölçüm yöntemleriyle bütünüyle tespit edilemeyen ve GSMH hesaplamalarına yansımayan alanları kapsadığı kabul edilmektedir. Kayıtdışı ekonomiyi ölçmeye yönelik çalışmalarda kayıtlı ve kayıtdışı ekonominin birbiriyle iç içe geçmesi nedeniyle kesin sonuçlar verecek yöntemler kullanılmamakta ve tahmin metotlarından faydalanılmaktadır. Ülkemizde kayıt dışı ekonomiye yönelik çalışmalar, bu sorunun mali boyutunun gelişmiş ekonomilere kıyasla hayli yüksek olduğunu göstermektedir. Türkiye’de kayıt dışı ekonominin büyüklüğünü belirleyebilmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar Tablo 4 de özetlenmiştir. Basit parasal oran, vergi yaklaşımı, ekonometrik yaklaşım, nakit oran, işlem hacmi, input-output yöntemi, istihdam yaklaşımı, karma yöntem gibi çeşitli yöntemler kullanılarak aynı ya da farklı yıllar için yapılan çalışmalarda kayıt dışı ekonominin GSMH’ya oranının %2 ile %70 arasında değiştiği görülmektedir(GİB, 2009: 4-6).

*Tablo 4. Türkiye’de Kayıtdışı Ekonominin Büyüklüğü ile İlgili Tahminler*

Araştırmacı	Yıl	Yöntem	Kayıtdışı Ekonomi (GSMH’ya Oranı %)
İlgin	2001	Basit Parasal Oran	66,2
	1993	Basit Parasal Oran	55,3
	1992	Ekonometrik Oran	47,2
Altuğ	1992	Kayıtdışı İstihdam Yaklaşımı	35
Derdiyok	1989	Vergi Yaklaşımı	46,9
Temel, Şimşek, Yazıcı	1992	Ekonometrik Yaklaşım	8,1
	1992	İşlem Hacmi	1,9
	1991	Vergi Yaklaşımı(Farklı Varsayımlarla)	29,9-16,4
Çetintaş, Vergil	1992	Ekonometrik Parasal Tahmin	23
	2000	Ekonometrik Parasal Tahmin	24,7
Schneider	2001	Karma Yöntem	33,2
Kasnakoğlu	1997	Nakit Oranı	30-61
		Ekonometrik	9-13
		İşlem Hacmi	31

Özsoylu	1990	Nakit Oranı	11,7
Schneider, Buehn ve Montenegro	1999	Mimic	32.7
	2001	Mimic	32.8
	2005	Mimic	30
	2007	Mimic	29.1

Kaynak: GİB, 2009 ve Schneider, Buehn ve Montenegro, 2010.

İstatistiki anlamda kayıtdışılığın olumsuz etkileri, kaynağından eksik ve hatalı olarak gelen verilere göre hazırlanan göstergeleri temel alarak oluşturulacak politikaların ve alınacak önlemlerin uygulamada başarısız olması ve istenmeyen sonuçlara yol açması şeklinde dolaylı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yapılan düzenlemelere uyulmamasından kaynaklanan kayıtdışılığın etkileri ise daha çok doğrudan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bir ekonomide ulaşılmaya çalışılan temel amaçlar; kaynak dağılımında etkinlik ve kaynakların verimli kullanılması, yeterli ve sürdürülebilir büyüme, fiyat istikrarı, gelir dağılımında adalet, dış dengenin sağlanması olarak özetlenebilir. Ülkenin refah düzeyi, istihdam ve fiyatlar genel seviyesi ve gelir dağılımı konularındaki iktisadi gerçeklerin doğru saptanamaması şeklinde ortaya çıkan istatistiki kayıtdışılığın, bu sayılan amaçlara ulaşma konusunda etkisi bulunmaktadır. GSMH, istihdam, fiyatlar, gibi temel göstergelerin kayıtdışılık nedeniyle doğru olarak belirlenememesi, etkin ve doğru politikalar ile gerekli önlemlerin alınıp uygulanamamasına, uygulamaların başarısızlığına, kaynakların yanlış yönlendirilmesine ve istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (DPT, 2001: 6-7).

Kayıtdışı ile mücadelede ve kayıtdışını önlemede toplumsal değer yargıları büyük önem taşımaktadır. Yolsuzlukla mücadelede olduğu gibi kayıtdışının doğmasını ve büyümesini engelleyen en önemli faktörlerden biri "peer pressure" olarak adlandırılan çevre baskısıdır. Bu çevre baskısının oluşabilmesi için toplumun ahlaki değerlerinin kayıtdışını dışlaması ve bu dışlamanın da bir toplumsal norm haline gelmesi şarttır. Böyle bir toplumda çevre baskısı kendinden dengeleyici bir rol oynayacak ve kayıtdışının büyümesini engelleyecektir. Buna karşılık bu tip bir toplumsal normun oluşturulamadığı ülkelerde bu kez tam tersine kayıtdışını arttıran bir süreç söz konusudur. Bu tip durumlarda Kayıtdışı adeta kendi başına bir norm haline gelmektedir. Toplumsal değer yargılarının Türkiye'de kayıtdışılığın büyümesini engelleyecek bir şekilde gelişmemesinin, kayıtdışının büyümesine neden olan faaliyetlerin toplum tarafından dışlanmamasının ve hatta bazı durumlarda meşru görülmesinin açıklaması, farklı sosyal dinamikler sonucu oluşan bilincin ne şekilde geliştiği incelenerek yapılabilir. Türkiye'de sosyal bilincin doğru bir şekilde gelişmemesinin en önemli nedenlerinden biri kronikleşmiş bir sorun olan kamu yönetiminde şeffaflığın sağlanamaması ve takiben vatandaşlarla devlet arasında bir güven eksikliğinin var olmasıdır. Bu güven eksikliğinden dolayı vatandaşların kafalarında vergi gelirlerinin ne şekilde kullanıldığına dair soru işaretleri oluşmaktadır. Ödenen vergilerin kamusal hizmet olarak geri dönmediğini düşünülmesi vatandaşları vergi kaçırmaya, vergiden kaçınmaya ve benzeri arayışlara ve faaliyetlere yönlendirmektedir (Aslanoğlu ve Yıldız, 2007: 131-132).

Hükümetler tarafından yapılan düzenlemeler, alınan vergiler ve yapılan diğer kesintiler ve bunların nasıl kullanılacağı, toplumun genel çıkarı ve bireysel olduğu kadar sosyal yararları da düşünülerek, ekonominin bütünü için etkin kaynak dağılımını geçkeştirmek amacıyla belirlenmektedir. Kayıtdışı faaliyetlerin genel

olarak arzulanmayan faaliyetler olduğu, emek yoğun ve gelişmiş olmayan teknolojiler kullanılan alanlarda yoğunlaştığı dikkate alınır, kayıtdışı ekonominin kaynak dağılımında etkinliği bozduğu ve kaynakları verimsiz alanlara yönelttiği sonucu çıkmaktadır. Faaliyetlerini kayıtdışı olarak yürütenler, faaliyetlerini kayıtlı olarak yürütenlerin kayıtlı olmaktan dolayı katlandıkları oldukça yüksek ek maliyetlere katlanmadıklarından, haksız rekabet avantajı elde edilmektedir. Bu ekonomideki rekabet yapısını bozmakta, sonuçta rekabetçi piyasanın etkin kaynak tahsisini gerçekleştirme fonksiyonu kaybedilmektedir. Büyük firmalardan kaynaklanan kayıtdışılık dışında, kayıtdışı faaliyetlerin daha çok küçük organizasyonlar ve şirketleşmemiş birimler tarafından gerçekleştiriliyor olması, büyük firmaların da işlerini taşeronlar aracılığıyla veya küçülerek yürütme çabaları, ekonominin merkezilikten uzaklaşmasına yol açmakta, bu durum optimum ölçek büyüklüğünün sağlayacağı verimlilik artışı gibi avantajların elde edilememesi sonucunu doğurmaktadır. Kayıtdışılığın en önemli nedenlerden birisinin de yüksek vergi oranları olduğu düşünülürse, kayıtlı kesimin vergi yükünün artırılması, bu kesim aleyhine olan adaletsizliği daha da artırmaktadır(DPT, 2001: 7).

Maliye Bakanlığı'na göre 2009 yılı itibariyle Türkiye'de ekonominin %28'i kayıt dışında bulunuyor. Son 8 yıllık dönemde kayıt dışılık sadece Katma Değer Vergisinde 104 milyar liralık ekonomik kayba neden oldu. 2002 yılından 2006 yılına kadar ki dönemde kayıt dışılıkta bir iyileşme görüldü. Ancak dünya ekonomisinde ortaya çıkan krize paralel 2007, 2008 ve 2009 yıllarında kayıt dışılık rakamlarında bir yükselme gözlemlendi. Red ve iadeler sonrası 2007 yılında %19'a yükselen kayıt dışılık oranı, 2008 yılında %20, 2009 yılında ise %28 olarak gerçekleşti. Bu da kriz dönemlerinde kayıtdışılığın arttığını göstermektedir. Hesap Uzmanları Kurulu'nun Kayıtdışı Ekonomi Raporuna göre, 2002-2009 döneminde GSYİH 2,72 kat, Vergi ve sübvansiyonlar ise 2,6 kat arttı (Ekonometre, 2012). Friedrich Schneider'in yapmış olduğu ve 31 Avrupa ülkesininin 2003-2010 yılları arasındaki kayıtdışılık durumunu inceleyen çalışmaya göre 2010 yılı itibariyle Türkiye'de kayıtdışından kaynaklanan vergi kaybının Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla'ya oranı yaklaşık %5,7'dir. Bu da 64,8 milyar TL'lik vergi kaybı demektir.

Yasadışı faaliyetler, konusu suç olan ve yasalarla cezalandırılan faaliyetlerdir. Bu faaliyetler sonucu oluşan ekonomik değerler, gelirin kaynaklık ettiği faaliyetin yasadışı olması nedeniyle, suç ekonomisi olarak adlandırılmaktadır. Bu doğrultuda suç ekonomisi olarak tanımlanan bu ekonomik büyüklük, yasadışı faaliyetlerden kaynaklanan ekonomiyi tanımlamak anlamında kullanılmaktadır. Ülkemizde suç ekonomisini önlemeye yönelik veya bu konuda düzenleme getiren çeşitli yasalardan oluşan oldukça geniş bir mevzuat bulunmaktadır. Yasadışı mal ve hizmet üretimi sonucunda oluşan kayıtdışı ekonomi, bir başka ifadeyle suç ekonomisi kayıtdışı ekonominin önemli bir alt ayrımıdır. Suç ekonomisinde belirleyici unsur faaliyetlerin yasaların öngördüğü şekilde yapılmaması değil, faaliyetin kendisinin yasaklanmış olmasıdır. Kayıtdışı ekonominin diğer bölümlerinde "gelir" in yasalara aykırı bir şekilde kayıtdışına çıkarılması söz konusu iken, suç ekonomisinde "üretim" yasalara aykırı olarak gerçekleşir. Faaliyet yasadışı olduğundan, yasadışı üretim sonucunda elde edilen gelir de doğası gereği gizlenme eğiliminde olması nedeniyle kayıtdışıdır. Diğer taraftan kayıtlı ekonomi içerisinde, konusu suç olan faaliyetler sonucunda elde edilen iktisadi değerlerin söz konusu olabileceği de bir gerçektir. Bu anlamda kayıtlı ekonomi ile bir geçişkenlik söz konusu olabilmektedir. Ancak nihai amaç bu ekonomiyi kayıt altına almak değil, ortadan kaldırmak olduğundan, mücadeleye

yönelik önlemler kaçınılmaz olarak bu hususları da içerecektir. Suç ekonomisinin üretim, dağıtım, tüketim ve diğer her tür faaliyetlerinin kapsadığı sürecin yasadışı olması, bu kapsamdaki faaliyetlerin genellikle konusunda uzmanlaşmış suç örgütlerince organize edilmesi ve yürütülmesi sonucunu doğurmaktadır(DPT, 2001: 56-57).

### **Sonuç**

Kayıtdışı ekonomi ülkemiz özneline değil tüm dünya için ciddi bir meseledir ve artık yapısal bir sorun haline gelmiştir. Gelir dağılımının düzenli olmadığı Ülkemizde, kayıtdışı faaliyetler milli gelirden bireylerin aldığı payın azalmasına ve zengin ve fakir arasındaki uçurumun daha da artmasına yol açmaktadır. Bu da bireyleri yeniden kayıtdışılığa yöneltmekte ve durum bir kısır döngü haline gelmektedir. Bazen ekonomik sebeplerden bazen de siyasi veya başka sebeplerden kaynaklanan kaynaklı olarak çıkan vergi affı uygulamaları ile, vergisini düzenli bir şekilde ödeyenlerde oluşan cezalandırılma olgusu bu kimseleri de kayıtdışılığa yönltebilmektedir. Siyasi ve ideolojik yaklaşımlar da kayıtdışılığa meyil eden kişiler ve kurumlar için bir fırsat olarak görülmektedir. İktidar olan siyasi parti veya partiler kendilerine oy veren seçmenlerin ve de oluşumun taban kesiminin beklentilerini dikkate alarak bir dizi faaliyetlere ve düzenlemelere girişmekte ve diğer kesimleri görmezden gelmektedirler. Görmezden gelinen kesimler ise bir takım finansal sıkıntılarla karşılaşabilmekte ve bu dışlanmışlığın vermiş olduğu bu saikle kayıtdışı faaliyetlere yönelebilmektedirler.

İşsizlik ve kayıtdışı istihdam Türkiye Ekonomisi için gündemini koruyan ciddi bir sorundur ve bu sorun komşu ülke Suriye'den gelen göçmenlerin de etkisiyle ciddi artışlar göstermiştir. İşsizlikle mücadele edilirken kayıtlı istihdamı da teşvik eden düzenlemelerin bir an önce hayata geçirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Kayıt altına alınmayan ekonomik faaliyetlerin kayıt altına alınması ve illegal veya yasadışı ekonomik faaliyetlerin önlenmesi gerekmektedir. Kamu gelirlerinin çoğunu vergi gelirleri oluşturduğu için vergi ve sosyal güvenlik sistemindeki aksaklıkları giderici bir vergi ve sosyal güvenlik reformu da mevcut sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Yüksek vergi oranlarıyla birlikte vergi bilincinin tam yerleşmemiş olması hem kişileri hem de kurumları kayıtdışı faaliyetlere yöneltmekte ve kamu gelirlerini azaltıcı etki yapmaktadır. Onun için devletin vergi oranlarını adil ve dengeli bir şekilde düzenlemesi gerekmektedir.

Vatandaşlar devletin kendilerine sunmuş olduğu hizmetlerin yetersiz olduğunu düşünmekte ve herkes yapıyorsa ben neden yapmayayım bilinciyle hareket ederek yapmış olduğu veya yapılan kayıtdışı faaliyetlerin makul olduğuna inanmaktadır. Piyasalara kayıtdışı olarak arz edilen ürünlerin fiyatlarının, yasal olarak piyasaya arz edilen ürünlere göre düşük olması, tasarruflarda artışa ve sermaye birikimine neden olmasına rağmen uzun vadede sadece ekonomiyi değil bir bütün olarak ülkeyi de çıkmaza sürükleyeceğinden, kayıtdışı ekonominin pozitif etkilerinin mücadeleyi sekteye uğratmaması için politika seçiminde hassas davranılması gerekmektedir. Uzun yıllar yüksek enflasyon oranlarıyla ve yüksek ve adil olmayan vergi oranlarıyla yaşamış olan insanımızın mücadele bilincini benimsemesi ve buradan hareketle kayıtlı faaliyetlerin özendirilmesi kolay olmayacağı gerçeği de politika seçimini yapılırken olayın sosyal, siyasi, psikolojik ve teknolojik boyutlarının da göz önünde bulundurulması zorunlu kılmaktadır. Seçilecek politikalar

kısa vadeli değil de uzun vadeli olarak belirlenmeli ve uygulanan ekonomi politikalarına entegre edilmeli ve sürdürülebilir olmalıdır. Bir diğer önemli faktör olan suçların özellikle de ekonomik suçların önlenmesi için ise ekonomik özgürlüklerin artırılması gerekmektedir. Bu yapıldığı takdirde suç eğilimlerini hafifletici etkiler ortaya çıkacaktır. Yaşam koşullarının iyileştirilmesiyle beraber kaynakların harekete geçirilerek yoksulluğun azaltılması, refah artışının sağlanması ve bunun sürdürülebilmesi için gelecek nesiller için de kaygı verici olan kayıtdışı ekonominin kayıt altına alınması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlar yapılırken siyasi iradenin kararlı bir tutum sergilemesi ve siyasi hesaplar yapmaması güvenilirliği ve inandırıcı artıracığı için olmazsa olmaz koşuldur.

### Kaynakça

- Akalın, G., ve Kesikoğlu, F.(2007). Türkiye’de Kayıtdışı Ekonomi ve Büyüme İlişkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 5, 2007, ss. 71-87.*
- Aktan, C., C.(1999). Ağır Vergi Yüğü ve Yer altı Ekonomisi. *Vergi Sorunları Dergisi, Şubat-1999, Sayı.125, s.51-55.*
- Anno, R., D.(2003). Estimating The Shadow Economy in Italy: a Structural Equation Approach. For 44 Riunione Scientifica Annuale SIE, JEL Classification: O17, C39, H26.
- Altuğ, O.(1999). Kayıtdışı Ekonominin Boyutları. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi, Sayı 15.*
- Arasta(2006). Kayıtdışı Ekonomi Nereye Kadar? *Sayı:29, Mart-Nisan 2006.*
- Aslanoğlu, S., ve Yıldız, S.(2007). Türkiye’de Kayıtdışı Ekonomi Olgusu, Bu Olguyu Azaltmaya Yönelik Çözüm Arayışları ve Bir Öneri: Rasyo Analizi Yoluyla Etkin Bir İnceleme Sisteminin Oluşturulması. *Sosyo Ekonomi Dergisi, Yıl.3, Sayı.6, s.127-146.*
- Baldemir, E., Gökalp, F. Ve Avcı, M. (2010). Türkiye’de Kayıtdışı Ekonominin Mimic Model ile Tahminlenmesi. *Ekonometri Derneği.*
- Bhattacharyya, D., K.(1999). On the Economic Rationale of Estimating the Hidden Economy. *The Economic Journal, Vol. 109, No. 456.*
- Candan, M.(2007). Kayıtdışı İstihdam, Yabancı Kaçak İşçi İstihdamı ve Toplumumuz Üzerindeki Sosyo-Ekonomik Etkileri. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi.*
- Choi, P., J., ve Marcel T.(2005). Corruption and the Shadow Economy. *International Economic Review, Vol. 46, No. 3 (Aug., 2005), pp. 817-836.* <http://www.jstor.org/stable/3663494> Erişim Tarihi: 23.12.2011.
- Çetintaş, H., ve Vergil H.(2003). Türkiye’de Kayıtdışı Ekonominin Tahmini. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4(1) 2003, 15-30.*
- Deloitte.(2007). Kayıtdışı Ekonomi Türkiye Serüveni. <http://www.deloitte.com> Erişim Tarihi: 16.12.2012.
- DPT(2001). Kayıtdışı Ekonomi Özel İhtisas Komisyonu Raporu. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.*
- Eilat, Y., ve Zinnes, C.(2000). The Evolution of the Shadow Economy in Transition Countries: Consequences for Economic Growth and Donor Assistance.



[www.ekonometre.net/haber/ekonominin/yuzde/28i/kayit-disi](http://www.ekonometre.net/haber/ekonominin/yuzde/28i/kayit-disi) Erişim Tarihi: 09.01.2012.

- Feige, E., L.(1990). Defining and Estimating Underground and Informal Economies: The New Institutional Economics Approach. *World Development Vol 18, No. 7; July 1990*.
- Frey, B.,S., ve Schneider, F.(2000). Informal and Underground Economy. *Forthcoming in Orley Ashenfelter: International Encyclopedia of Social and Behavioral Science, Bd. 12 Economics, Amsterdam: Elsevier Science Publishing Company, 2000*.
- GİB.(2009). Kayıtdışı Ekonomiyle Mücadele Stratejisi Eylem Planı(2008-2010). *Gelir İdaresi Başkanlığı, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Yayın No:87*.
- Giles, D., E., A.(1999). Measuring the Hidden Economy: Implications for Econometric Modelling. *The Economic Journal, 109(June)*.
- İlgın, Y.(2002). Kayıtdışı Ekonomiye Tahmin Yöntemleri ve Türkiye’de Durum. *Planlama Dergisi. Devlet Planlama Teşkilatı. http://ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/ilginy/kayitdis.pdf* Erişim Tarihi: 28.11.2011.
- İşık, N., ve Acar M.(2003). Kayıtdışı Ekonomi: Ölçme Yöntemleri, Boyutları, Yarar ve Zararları Üzerine Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı:21, Temmuz-Aralık 2003, ss. 117-136*.
- Losby, J., L., Else, J., F., Kingslow M., E., ve diğerleri(2002). Informal Economy Literature Review, [www.ised.org](http://www.ised.org) Erişim Tarihi: 22.03.2012.
- Öğünç, F., ve Yılmaz, G.(2000). Estimating The Underground Economy in Turkey. *The Central Bank of The Republic of Turkey, Discussion Paper, September, 2000*.
- Schneider, F., ve Enste, D., H.(2000). Shadow Economies: Size, Causes and Consequences. *Journal of Economic Literature Vol. XXXVIII (Mart 2000) ss. 77-114*.
- Schneider, F.(2004). The Size of the Shadow Economies of 145 Countries all over the World: First Results over the Period 1999 to 2003. *IZA DP No. 1431 Discussion Paper No. 1431 http://ssrn.com/abstract=636661* Erişim Tarihi: 20.09.2013.
- Schneider, F., Buehn, A., ve Montenegro, E.(2010). New Estimates for the Shadow Economies all over the World. *International Economic Journal, Vol.24, No.4, 443-461*.
- Tepav.(2006). Yolsuzlukla Mücadele TBMM Raporu “Bir Olgu Olarak Yolsuzluk: Nedenler, Etkiler, Çözüm Önerileri. *Tepav Yolsuzlukla Mücadele Kitapları-I*.
- Şimşek, A., Temel A., ve Yazıcı K.(1994). Kayıtdışı Ekonomi Tanımı, Tespit Yöntemleri ve Türk Ekonomisindeki Büyüklüğü. *İktisat İşletme ve Finans, Kasım 1994, Sayı 104*.
- Us, V.(2004). Kayıtdışı Ekonomi Tahmini Yöntem Önerisi: Türkiye Örneği. *Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni 2004/17, http://www.tek.org.tr* Erişim Tarihi: 12.05.2012.
- Yurdakul, F.(2008). Türkiye’de Kayıtdışı Ekonomi: Bir Model Denemesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 63-4*.

## Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's *The Unconsoled* and "A Family Supper"

Mehmet Ali ÇELİKEL\*  
Pamukkale Üniversitesi

### Abstract

Kazuo Ishiguro's lengthy novel *The Unconsoled*, published in 1995, and his short story "A Family Supper" bear resemblances to each other as the protagonists in both works take a journey to their past. Ryder, the protagonist of *The Unconsoled*, travels to a nameless European city, while the unnamed protagonist of "A Family Supper" travels back home to visit his father after his mother's death. Ishiguro's narration in both of these works functions to depict the journey of a protagonist to his past as a spatial restriction. The purpose of this study is to analyse these two texts by Ishiguro in terms of the existence of their characters in relation to their spatial ontology and their past to point out the relationship between space and memory.

**Key Words:** space, ontology, spatial ontology, memory.

### Özet

Kazuo Ishiguro'nun 1995'te yayımlanan uzun soluklu romanı *Avunamayanlar* ile "Bir Aile Yemeği" adlı kısa öyküsü kahramanlarının geçmişlerine yaptıkları yolculuklar bağlamında benzerlikler taşımaktadır. *Avunamayanlar*'ın kahramanı Ryder adı belirtilmeyen bir Orta Avrupa şehrine seyahat ederken, "Bir Aile Yemeği"nin isimsiz kahramanı ise, annesinin ölümünün ardından babasını ziyaret etmek için büyüdüğü eve gider. Ishiguro'nun anlatısı, her iki metinde de, kahramanın geçmişine yaptığı yolculuğu bir mekan kısıtlaması olarak betimlemektedir. Bu çalışmanın amacı, Ishiguro kahramanlarının mekansal varoluşları ve geçmişleriyle olan ilişkilerini, varoluş ve mekan-bellek ilişkisi açısından çözümlenektir.

**Anahtar Sözcükler:** mekan, varlık, mekansal varlık, bellek.

Kazuo Ishiguro's *The Unconsoled* centres on a protagonist who is confronted with his concealed past. The protagonists in "A Family Supper" and *The Unconsoled* share the similar problems of the uncertainties of their past; and the irresolvable nature of their memories due to the limitations imposed upon them by their space dominates Ishiguro's narratives in both works. The temporal and spatial framework

---

\* Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, e-mail: macelikel@pau.edu.tr

*Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's*

of the narratives are restricted by his strategy to narrate the events from the perspective of the protagonists' perception interrupted by the fragmented elements of their past. Thus, his novels turn into texts restricting the characters in an isolated fictional framework to foreground the irresolvable nature of memory. This study, therefore, aims to analyse Ishiguro's narratives in two of his texts in terms of their protagonists' restricted memory caused both by their lack of information about the past and by their spatial ontology in order to illustrate the relationship between space and memory.

Ishiguro's lengthy novel *The Unconsoled*, published in 1995, and his short story "A Family Supper" present the protagonists' unhappy moments about their memories and they bear resemblances to each other in terms of their journey to past. Ryder, the hero of *The Unconsoled*, travels to a nameless European city, while the unnamed hero of "A Family Supper" travels back home to visit his father after his mother's death. Ishiguro's narrative in both of these works functions to depict the journey of a protagonist to his past as a spatial restriction.

Spatial ontology, in Theodore R. Schatzki's terms, is marked by "the distinction between objective space and social space" (1991: 651). Since all ontologies arise in particular social circumstances, social space "does not exist independently of human lives" (Schatzki, 1991: 652). However, as Schatzki asserts, "it is important to realize that social space is not experiential space" since "experiential space differs from social space because experience is always someone's experience" (1991: 652). Ishiguro's heroes in *The Unconsoled* and "A Family Supper" do not have any personal experience in their new spatial ontology over which they have no control at all.

Ryder of *The Unconsoled* and the unnamed hero of "A Family Supper" both represent uncertainties of their existence by pointing out the gaps and hole they discover in their memory about their past during both their physical and mental journeys to the past. Both protagonists lose control over their visit during their stay and thus both works have an uncertainty of space, uncertainty between past and present. This uncertainty puts them in ambivalence about their past and future in unfamiliar environments which provide the atmosphere of both texts with a sense of homelessness, of not belonging. Ishiguro creates an atmosphere of an ontological limitation of space. The spatial ontology of the characters in both works determines and limits their relationship to their space, society and their own selves. Within this limitation, both Ryder and the nameless narrator of "A Family Supper" lose their ability to identify themselves with where they are and the way they exist. Their own identities are also alienated in their familial relations.

In *The Unconsoled*, Ishiguro constructs the story in an unspecified European city where Ryder, the protagonist, has just arrived to give a piano recital. Ryder is an internationally acclaimed pianist and has a pre-arranged schedule about which he has no information at all. "A Family Supper" surrounds the story of an unnamed protagonist who visits his family home after his mother's death, and in a similar fashion to the protagonist of *The Unconsoled*, does not know anything about what awaits him at home. As Hugh Lacey and Elizabeth Anderson point out, places are identified "through the particles which occupy them, and through their relations with

other occupied spaces" (1980: 273). In these two texts by Ishiguro, the protagonists cannot identify the places they arrive, because these spaces are occupied by people, objects and memories from which they are distanced.

Ishiguro's novels, in Timothy Bewes' words, are told from the perspective of a consciousness from which all elements of certainty, "not only personality, identity, subjectivity, opinions, signification and ideology, but also physical factors", have been removed (2010: 8). These elements of certainty include "spatial restrictions of vision, bodily infirmities [and] temporal limitations" (Bewes, 2010: 8). The heroes, therefore, are not controlled by the reality of the fictional framework of the novel, but rather controlled by the consciousness outside that fictional framework, which renders them uncontrolled. Life is only a symptom in Ishiguro's novels, not a centre of reality since "reality no longer constitutes a favourable soil for art" as in Georg Lukács' theorization of today's novel and there is "no longer any spontaneous totality of being" (1971: 17). Lukács' understanding of realism points out that fictional reality "becomes problematic precisely because reality has become unproblematic" (1971: 17). For this reason, "a hero is no longer the natural form of existence in the sphere of essence" according to Lukács (1971: 44). Bewes, at this point, suggests that Ishiguro insists on dismantling the possible by revealing "[p]erception, agency and emotion" to be "delusory" and knowledge is "almost always absent" (2010: 11). Ishiguro's heroes, then, are so away from the possible expectations that their lack of information shows the implausibility of their unnatural form of existence in the "sphere of essence" in Lukácsian terms.

The unnamed European city in *The Unconsoled* functions as a powerful sign of Ishiguro's insistence on dismantling the possible. Ryder does not know anything about the city to which he is invited to give a concert, let alone its name. Despite being invited as a highly reputed pianist, he is met with a shocking silence and emptiness. The opening paragraph marks his alienation and the sense of loss in a place where he newly arrives. Mystery of a new environment is intensified by the emptiness and the absence of a welcomer at the hotel:

The taxi driver seemed embarrassed to find there was no one – not even a clerk behind the reception desk – waiting to welcome me. He wandered across the deserted lobby, perhaps hoping to discover a staff member concealed behind one of the plants or armchairs. (*Unconsoled*, 1995: 3)

The opening paragraph not only functions to indicate Ryder's alienation from the space, but also suggests his lack of control over his visit. Although he does not know anything about the city and the people, everyone knows everything about Ryder. Similarly, the protagonist of "A Family Supper" finds himself intensely alienated in his childhood place as if in a totally foreign city. His homeland and his father's house turn out to be alienated bearing the secrets and details of his own mother's death. His childhood home, despite Ryder's realistic memories from his childhood, is unrealistically estranged and mystical. His father's version of what happened there becomes Ryder's only source of information about the period in his absence:

*Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's*

It was my father who supplied me with the details as we drove from the airport to his house in the Kamakura district. When we finally arrived, it was nearing the end of a sunny autumn day. ("A Family Supper", 1987: 434)

Like the unnamed hero of "A Family Supper", Ryder has to face the certainties of the space he arrives in and finds out that the whole city is related to his own forgotten past. They are, then, both alienated from their own past but are forced to face its consequences in an environment that makes them disoriented. The first thing that Ryder wants to do is to have a walk outside. However, his first trip outside the hotel increases his feeling of estrangement among the overwhelming buildings that make him feel totally an outsider:

The route from the hotel to the Old Town – a walk of some fifteen minutes – was distinctly unpromising. For much of the way glassy office buildings loomed over me along streets noisy with the late-afternoon traffic. (*Unconsoled*, 1995: 31)

In Lukács' terms, this is the paradoxical nature of the novel which is "most strikingly revealed in the fact that the world situation and the human type which most closely correspond to its formal requirements ... confront the writer with almost insoluble problems" (1971: 119). Ishiguro's narrative reflects this paradox not only to confront the author with insolubility but also to put the character in contradictory situations. In this way, the narrative moves away from depicting an atmosphere to be expected in a crowded city. For instance, the overwhelming atmosphere of the streets is juxtaposed with the quiet pace of a tourist town with all its ordinariness that carries Ryder's mood back to stability:

A few minutes later I had entered the Old Town. The narrow cobbled streets were full of people walking at an easy pace. I wandered around aimlessly for some minutes, past numerous little souvenir shops, confectioners and bakeries. (*Unconsoled*, 1995: 31)

However, the stability of his mood does not last long, and is juxtaposed with a tension caused by the unfamiliarity of the old town's local quietude that overwhelms Ryder even more than the crowd on the busy streets. As Geoffrey Maloney suggests, Ishiguro's world in *The Unconsoled* "disregards the known laws of space and time" adding "fantastic elements to illustrate the central theme of his novel" to picture his protagonist as "isolated" (2011). In this isolation, Ryder soon realises that the city and its people belong to a world that he already knows. The hero's life, which is meant to be "a work of literature", becomes only "a poor fragment", and thus, the novel "remains a beautiful yet unreal mixture" of sorrow and scorn but "not a unity" (Lukács, 1971: 120). "The greatest discrepancy between idea and reality" is time (Lukács, 1971: 120) in such a narrative of series of images. As a result of this, the strange overwhelming world that Ryder thinks he does not know turns out to be a place where his past resides and begins to reappear:

Turning I saw a woman sitting with a young boy waving to me from a nearby table. . . . I could not understand how I had failed to notice them earlier. (*Unconsoled*, 1995: 32)

In an interview conducted by Brian W. Shaffer, Ishiguro asserts that *The Unconsoled* "takes place in a kind of dreamlike world in which the narrator's past, present, and future merge to some extent" and he places the narration on a "spectrum between a weird world and a recognizably realistic, everyday world" (Shaffer, 2001: 3). Despite the ordinary everyday life going on in the city and the realness of the people who take Ryder around the town, there is still an incomprehensible ontology of the things around him. He cannot be certain whether or not the people and the things that surround him are real or the reoccurring images of his memory. As Tom Wilhelmus points out, he "may or may not have visited or inhabited the city before; he may or may not have a wife and child there with whom he has a dysfunctional and guilt ridden relationship" or perhaps he complies "with all the roles" arranged for him (Wilhelmus, 2006: 322). This is not only due to his vague memory, but also due to his disillusionment caused by the social roles and engagements. At one point, he succumbs to the idea that what he experiences in the old town must be real in spite of their ontological uncertainty. He understands that the woman and the young boy who wave him from a table are his family from his own past. Sophie, his assumed wife, and Boris, his assumed son, leave the café and walk through the streets of the old town. Yet, the unexpected nature of the novel continues:

Up ahead of us, Sophie's figure vanished around a corner and Boris's grip on my hand tightened. I had not until this moment appreciated how far in front we had allowed his mother to get, and though we increased our pace, it seemed to take an inordinate time for us to reach the corner ourselves. (*Unconsoled*, 1995: 40)

Although they lose Sophie round the corner, the novel's pace and unexpectedness of events give the narrative a powerful sense of spatial restriction. Ryder is unable to overcome his spatial ontology as he meets people from his past unexpectedly, loses people and finds them back again. The context in Ishiguro's narration loses its spatio-temporal relations. Ryder almost forgets why he is there and continuously gets occupied with people and memories coming from his past and with the tasks given to him. It becomes apparent that, as Bewes asserts, "the members of the community have enormous and irrational expectations of his abilities" (2010: 9). For instance, the manager of the hotel where he stays asks him to look at an album containing photographs about Ryder's whole career collected by his wife (*Unconsoled*, 20). The manager also wants him to listen to his son Stephan practicing a piece on the piano (25). Even Gustav, the porter of the hotel, requests him to have a word with his psychologically disturbed daughter. Ryder, therefore, is received as not only a pianist invited to give a concert, but also as a person to console the people, while he finds himself rather unconsoled as well as finding his ontology being changed by the new environment in this city where he temporarily stops for a concert.

The quandaries of Ishiguro's heroes do not only stem from their uncentred and uncontrolled focalization but also from the spatial restrictions created by elements such as the city walls, unknown or forgotten pasts, chance acquaintances or distant family members. In "A Family Supper", the nameless hero is an upper class business man's son who has been away from home for long years. The story

*Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's*

begins with information about a type of fish that turns out to be the cause of his mother's death:

Fugu is a fish caught off the Pacific shores of Japan. The fish has held a special significance for me ever since my mother died through eating one. The poison resides in the sexual glands of the fish, inside two fragile bags. When preparing the fish, these bags must be removed with caution, for any clumsiness will result in the poison leaking into the veins. Regrettably it is not easy to tell whether or not this operation has been carried out successfully. The proof is, as it were, in the eating. ("A Family Supper", 1987: 434)

This horrifying information about fugu functions to foreshadow the unpredictable nature of his visit. The narrator informs the reader that his mother passed away after eating one and fugu is used by families or groups of people for total suicides. His visit, as long as bearing the secrets of the period in his absence, reminds him of not only his physical alienation in his childhood home but also his years' long distance from his father and his sister:

His general presence was not one which encouraged relaxed conversation; neither were things helped much by his odd way of stating each remark as if it were the concluding one. ... Inevitably, our conversation since my arrival at the airport had been punctuated by long pauses. ("A Family Supper", 1987: 435)

In addition, he also finds himself too unfamiliar to remember even the shape of his childhood home. His lack of experience at home, his own home, makes him unable to associate what he sees to any of his memories from his childhood. He loses his spatial memory, a situation that limits his spatial ontology. In a sense, his past restricts him in his present ontology to be familiar with his own home, while his new presence equally limits his reminiscence, and thus his spatial ontology becomes somewhat inexplicable. This is signified by the loss of his spatio-temporal relations:

I followed my father from room to room. I had forgotten how large the house was. A panel would slide open and another room would appear. But the rooms were all startlingly empty. ("A Family Supper", 1987: 439)

When he meets his sister Kikuko, his past memories begin to reappear. They both talk about the well in their garden which makes his memories clearer. However, what the well signifies is yet another mystification, blurring the past memories. He always claimed to see a ghost of a woman wearing a white kimono walking around the well. Yet, these past memories about the well are the things Kikuko never believed:

"Do you remember," she said, as I came walking up to her, "how you used to say this well was haunted?"

"Yes, I remember."

...

*Ali Çelikel, M. / JSS 13(1) (2014) :59-67*

"Mother always told me that it was the old woman from the vegetable store you'd seen that night," she said. "But I never believed her and never came out here alone." ("A Family Supper", 1987: 437)

Trying to adapt and clarify his memory, the unnamed protagonist can never be oriented with space and time. By attempting to turn towards his past he is totally disoriented with his present and future. As a result, he is associated with neither present nor his past. His ontology freezes at timelessness in an unspecified spatial ontology. As Ishiguro himself asserts, "the way[...] in which we try to repair something from the past when it's actually far too late [is an] unrealistic ambition to try and put back something that fragmented a long time ago" (Shaffer, 2001: 3). While talking to his sister about the haunted well, the unnamed hero once again sees the same ghost of an old woman wearing a white kimono in the garden, coming from years ago. Upon Kikuko's disbelief, he never minds and they get in. However, from this fragmented and blurred past, his thrilling memory revisits him during the dinner in his mother's unrecognisable photograph:

"Who is that? In that photograph there?" "Which photograph?" My father turned slightly, trying to follow my gaze. "The lowest one. The old woman in the white kimono." ... "Your mother." His voice had become very hard. "Can't you recognise your own mother?" ("A Family Supper", 1987: 440)

His mother becomes a figure and shape that thrilled him many years ago when he believed that the well in the garden was haunted. "A Family Supper", then, is surrounded by mystery, unpredictability and insolubility defying the plausibly natural ontology of a fictional hero in relation with his space and time. His lack of information and loss of ties with his past and the spaces related to his past make him succumb to the circumstances. The only reliable and certain information in the story is his mother's death caused by eating fugu. His knowledge about the consequences of eating fugu, as proved by his mother's death, remains as his only tie with presence, home and his family. As the quiet dinner continues, a large steamy pot at the centre of the table remains untouched. The father opens the lid to serve the main course:

"You must be hungry," he said. ... "Thank you." I reached forward with my chopsticks. The steam was scalding. "What is it?" "Fish." "It smells very good . . . What is it?" "Just fish." . . . The three of us ate in silence. Several minutes went by. "Some more?" "Is there enough?" "There's plenty for all of us." ("A Family Supper", 1987: 441)

In the final part, the story hints that the supper is organised by the father who wants to follow the path of his business partner who committed suicide by taking all his family with him by turning the gas on all night. Although the father does not mention the name of the fish, it is evident that they eat fugu in silence and succumb to the circumstances.

To conclude, as in Wilhelmus's views, Ishiguro's texts are swirling mixtures of "guilt and dislocation in time" (2006: 322). The heroes in both texts studied here are dislocated and surrounded by a world that is organised beyond their perception, which makes them feel lost in time. They both find themselves in unrelenting



*Spatial Ontology and the Past in Kazuo Ishiguro's*

environments that make them disoriented. Hence, Ishiguro's narrative in both texts achieves the effect of a problematic fictional reality as in Lukács' theorization of realism in fiction. Ishiguro creates this function of problematic reality by disorienting his heroes not only spatially but also temporally. The framework of Ishiguro's texts also includes the influences of what is not framed within the story. Thus, both Ryder and the unnamed protagonist of "A Family Supper" find it hard to believe in the meaningfulness of their circumstances created by the ontology unknown to them. This is, as Bewes argues, the greatest achievement of Ishiguro's writing that registers "the vast discrepancy between the framed" and the "unframed perception in which the world is conscious of itself" (12). The memory of Ryder and the unnamed hero, therefore, depends on their spatial ontology that enables or disables them to remember according to what is framed by the narration. Their consciousness, limited to their personal experience, is dismantled by their lack of knowledge about their physical environment and the gaps in their memory. The haunting stories in both texts, as a result, present disruptions in the perception of the characters and these disruptions render the familiar narrative formulations like sentimentality and emotive descriptions almost absent.

### References

- Bewes, Timothy. (2010). "The Unframed: Kazuo Ishiguro". İşler, E. et. al. (eds.). *Batı Edebiyatında Kahraman*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları No: 17. 1-12.
- Ishiguro, Kazuo. (1987). "A Family Supper". Bradbury, M. (ed.). *The Penguin Book of Modern British Stories*. Harmondsworth: Penguin. 434-42.
- (1995). *The Unconsoled*. London: Faber & Faber.
- Lacey, H. M. & Anderson, E. (1980). "Spatial Ontology and Physical Modalities", *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Vol. 38, No. 3. pp. 261-285.
- Lukács, Georg. (1971). *The Theory of the Novel: A historico-philosophical essay on the forms of great epic literature*. (translated by Anna Bostock). Cambridge: The M. I. T. Press.
- Maloney, Geoffrey. "Distortions of the Artist in Space and Time: The Speculative Nature of Kazuo Ishiguro's *The Unconsoled*" in *Fantastic Metropolis*. <http://www.fantasticmetropolis.com/i/ishiguro-distortions/full/> Accessed on 29.11.2011.
- Schatzki, Theodore, R. (1991). "Spatial Ontology and Explanation". *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 81, No. 4. pp.650-670.
- Shaffer, Brian W. (2001). "An Interview with Kazuo Ishiguro" in *Contemporary Literature*, Vol. 42, No. 1. pp. 1-14.

*Ali Çelikel, M. /JSS 13(1) (2014) :59-67*

Wilhelmus, Tom. (2006). "Between Cultures: *The Moor's Last Sigh* by Salman Rushdie; *Rasero* by Francisco Rebolledo; Helen R. Lane; *All Souls' Rising* by Madison Smartt Bell; *The Island of the Day Before* by Umberto Eco; William Weaver; *The Ghost Road* by Pat Barker; *The Unconsoled* by Kazuo Ishiguro". *The Hudson Review*. Vol. 49. No. 2. 316-22.

# Özbekistan'daki Masal Araştırmalarının Tarihi Gelişimi

## Historical Development of Folktale Researches in Uzbekistan

Selami FEDAKAR\*  
Ege Üniversitesi

### Özet

Özbek masallarıyla ilgili ilk araştırmalar, 19. yüzyılın sonlarına doğru başlamış ve daha sonraki dönemlerde artarak devam etmiştir. İlk dönemde düzensiz bir şekilde yürütülen bu araştırmalar daha sonraki yıllarda daha sistemli ve planlı olarak yapılmaya başlanmıştır. 20. yüzyılın ilk yıllarında başlayan derleme faaliyetleri zamanla hız kazanmış ve daha sonraki yıllarda artarak devam etmiştir. Bu yıllar arasında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda pek çok masal metni derlenmiştir. Derlenen masal metinlerinin yayımlanmasıyla büyük bir masal külliyatı oluşmuştur. Masal metinlerinin çoğunun yayımlanmasından sonra Özbek masallarının incelendiği kitap bütünlüğündeki çalışmalar ortaya çıkmış ve günümüze kadar devam etmiştir. Söz konusu çalışmalarda Özbek masallarının ve masalcılığının kendine özgü yönleri başarılı bir şekilde tahlil edilmiştir.

Özbek masal araştırmalarının tarihi gelişim sürecini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu makalede Özbek masalları üzerinde Özbekistan'da yapılan araştırmalar belirli tarihi dönemlere göre başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Türk Dünyası, Sözlü Gelenek, Halk Edebiyatı, Özbek Türkleri, Masal.

### Abstract

The first studies related to Uzbek folktales were initiated in the late 19<sup>th</sup> century and they were progressively increased during subsequent periods. These studies that were carried out irregularly during first period have started being performed systemic and planned manner in the following years. The compilation activities started in the beginning of 20<sup>th</sup> century have gained pace and continued in the following years. As a result of studies carried out between these years, countless number of folktale texts was compiled. Through publication of compiled folktale texts a corpus of tales was created. After publication of many folktale texts, studies having integrity of book where Uzbek tales were scrutinized have emerged and continued up to day. In those published works, the unique aspects of Uzbek

---

\* Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,  
selamif@hotmail.com

folktales and folktale narrating tradition were analyzed successfully.

In this paper prepared to evaluate the process of historical development of Uzbek folktale evaluations, first those studies carried out in Uzbekistan concerning Uzbek folktales were analyzed.

*Key Words:* Turkic World, Oral Tradition, Folk Literature, Uzbeks, Folktale.

## **Giriş**

Özbek sözlü kültür ürünleriyle ilgili ilk araştırmalar, 19. yüzyılın sonlarına doğru başlamış ve daha sonraki dönemlerde artarak devam etmiştir. Erken dönemde çoğunlukla Rus araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırma, bazı halk edebiyatı türlerinin metinlerinin derlenmesi ve yayımlanmasından ibarettir. İlk dönemde belirli kişilerin farklı amaç ve tercihlerine bağlı olarak düzensiz bir şekilde yürütülen bu araştırmalar, daha sonraki yıllarda oluşturulan heyet ve kuruluşlar sayesinde kurumsal bir yapı kazanmıştır. Söz konusu heyet ve kuruluşların bünyesinde 1920'li yıllarda başlayan derleme faaliyetleri zamanla hız kazanmış ve 1950'li yıllara kadar yoğun bir şekilde devam etmiştir. Özbekistan'ın farklı şehirlerinde yapılan derleme çalışmaları sonucunda diğer halk edebiyatı ürünleriyle birlikte pek çok masal metni de kayıt altına alınmıştır. Fakat derlenen masal metinlerinin büyük bir çoğunluğunun yayımlanması ancak 1950'li yıllardan itibaren mümkün olmuştur. Önceleri, sınırlı sayıda makalenin yanında, masal metinlerinin yayımlandığı kitaplara önsöz ve sonsöz olarak hazırlanan Özbek masallarının incelenmesi çalışmaları, derlenen metinlerin yayımlanmasıyla birlikte ortaya çıkan masal külliyatı sayesinde kitap bütünlüğünde hazırlanmaya başlanmıştır. Bilim adamları 1960'lı yıllardan başlayarak günümüze kadar devam eden masal inceleme çalışmalarında, Özbek masallarını ve masalcılığını farklı bakış açılarına bağlı olarak tahlil etmiş ve Özbek masallarının milli ve uluslararası özelliklerini başarılı bir şekilde ortaya koymuştur.

Bu makale, yukarıda ana hatlarıyla çerçevesini çizmeye çalıştığımız Özbek masal araştırmalarının tarihi seyirini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Makalenin esasını oluşturan Özbek masalları üzerinde Özbekistan'da yapılan araştırmalar belirli tarihi dönemlere ayrılarak incelenmiştir.

Özbekistan'daki masal araştırmalarının tarihi gelişim sürecine bakıldığında, araştırmaların yapıldığı dönemlerin siyasi ve bilimsel şartlarına bağlı olarak, amaç ve yöntem bakımından birbirinden farklı özelliklere sahip araştırmaların ortaya çıkmasını sağlayan üç dönemden bahsetmek mümkündür. Bu nedenle, Özbekistan'daki masal araştırmalarını; "Erken Dönem", "Sovyetler Birliği Dönemi" ve "Bağımsızlık Dönemi" adlı başlıklar altında toplayarak tanıtmak yerinde olacaktır.

Özbekistan'daki masal araştırmaları değerlendirilirken, yapılan yayınların içeriğine göre iki farklı yayın çeşidinden söz etmek gerekir. Bu yayın çeşitlerinden ilki, farklı dönemlerde derlenerek kayda geçirilen masal metinlerinin yayımlanması şeklindedir. Diğer yayın çeşidi ise, yayımlanan masal metinlerinin bilimsel olarak incelendiği çalışmalardır. Erken Dönem'deki masal çalışmalarının tamamına yakını sadece masal metinlerinin yayımlanmasından ibaret olduğu için, bu dönemde yapılan çalışmalar her hangi bir ayrıma tabi tutulmadan tanıtılmıştır. Fakat Özbekistan'daki masal araştırmalarının büyük kısmını oluşturan Sovyetler Birliği ve Bağımsızlık Dönemlerindeki masal araştırmaları yayının türüne göre çeşitlilik arz etmektedir. Her

iki dönemde de farklı tür ve boyutta gerçekleştirilen bu araştırmalar, herhangi bir karışıklığa sebebiyet vermemek için, karışık olarak tanıtılmamış, söz konusu yayınlar öncelikle "Metin Yayınları" ve "İncelemeler" adlı iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. İncelemeler başlığı altındaki araştırmalar ise, yayın türüne göre; "Kitaplar", "Kitap Bölümleri", "Makaleler" ve "Tezler" başlıkları altında kronolojik olarak değerlendirilmiştir.

Ayrıca, burada vurgulanması gereken bir başka nokta, masal metinlerinin akademik ve popüler yayımlarıyla ilgilidir. Özellikle Sovyetler Birliği döneminde yayımlanan masal metinlerinin bir kısmının bilimsel, bir kısmının ise popüler nitelikte olduğu görülmektedir. A. S. Puşkin Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün<sup>1</sup> çıkarttığı "Özbek Halk İcadı"<sup>2</sup> serisinde yayımlanan masal metinlerinin ve söz konusu enstitüde görev yapan bilim adamlarının farklı tarihlerde yayımladığı masal metinlerini bilimsel yayınlar olarak değerlendirmek gerekir. Çünkü bu kitaplar, tamamen daha önce yayımlanan masal metinlerinin bir araya getirilmesiyle hazırlanmış çalışmalar değil, derlenen masalların pek çoğunun ilk defa yayımlandığı ve masal metinlerinin derleme bilgilerine kitabın sonunda yer verildiği çalışmalardır. Popüler nitelikte kabul ettiğimiz yayınlar ise, daha önce farklı kaynaklarda yayımlanan masal metinlerinin bir araya getirilerek yeniden yayımlanmasıyla oluşturulmuş kitaplardır. Bu kitaplarda yayımlanan masal metinlerinin derleme bilgilerine yer verilmemiş, daha da önemlisi bu kitaplarda yer alan masal metinlerinin yeniden düzenlenerek çocuklara yönelik hale getirilmesi söz konusu olmuştur. Bu nedenle, makalemizde Özbek masallarının metin yayınları değerlendirilirken sadece akademik metin yayınları tanıtılmış, popüler yayınlar üzerinde durulmamıştır.

### Erken Dönem

Özbek masalları hakkında yapılan araştırmaların ilk ortaya çıktığı dönem, 19. yüzyılın başlarından Sovyetler Birliği'nin kurulmasına kadar olan ve "Erken Dönem" diye adlandırabileceğimiz dönemdir. Bu dönemdeki çalışmaların neredeyse tümü, Rus Çarlığı'nın görevlendirmesiyle bölgeye giden kişilerle bağlantılıdır. 19. yüzyılın başlarında, Rusların Orta Asya'yı işgaliyle beraber etnograflar, coğrafyacılar, arkeologlar vb.den oluşan Rus bilim adamları, misyonerler ve seyyahlar, Çarlık hükümeti tarafından bölgede araştırmalar yapmak üzere görevlendirilmiştir. Bu araştırmaların yapılmasındaki amaç, Rus işgali altındaki bölgelerde yaşayan Türk boylarının coğrafyası, tarihi, dili ve folklorunun öğrenilerek bu bölge için oluşturulacak politikalarda kullanılmasıdır. Erken Dönem'de yapılan çalışmalar, Orta Asya'daki Türk boyları hakkında bilimsel verilere ulaşılmasını sağlamış olsa da söz konusu çalışmaların yapılmasının altında yatan gerçek sebep, Çarlık hükümetinin siyasi beklentileridir. K. İmamov, Çarlık Dönemi'nde Orta Asya'da araştırmalar yapan; N. P. Ostroumov, V. Çerevanskiy ve P. Tsveçkov gibi kişilerin bilim adamı görüntüsü altında, Çarlığın sömürge rejiminin aktif misyonerleri olduğunu belirtmektedir. (İmamov 1974: 6) Fakat söz konusu çalışmaları gerçekleştirenler, bu çalışmaları hazırlarken, her ne kadar siyasi bir amaç gütmüş olsalar da, bu eserler,

<sup>1</sup> A. S. Puşkin Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün adı, Özbekistan Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını kazanmasının ardından "Alişir Nevayi Dil ve Edebiyat Enstitüsü" olarak değiştirilmiştir. Çalışmamızın bundan sonraki kısımlarında söz konusu enstitünün ilk adı "PDEE" şeklinde kısaltılacaktır.

<sup>2</sup> "Özbek Halk İcadı" serisinde 1964-1990 yılları arasında, başta destan metinleri olmak üzere, masal, koşuk, atasözü, askiye ve fıkra metinleri yayınlanmıştır.

Orta Asya'da yaşayan Türk boylarının halk bilgisi ürünlerinin ilk defa yayımlandığı eserler olması bakımından önemlidir.

Erken Dönem'de Özbek masalları üzerinde yapılan çalışmalar, masal metinlerinin derlenerek yayımlanmasından ibarettir ve bu dönemde yayımlanan masal metinlerinin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu dönemde Orta Asya'da araştırmalar yapan misyonerlerin en tanınmış N. P. Ostroumov'dur.<sup>3</sup> Taşkent'te "Türkistan Vilayetinin Gazeti" adlı gazeteyi çıkaran ve Taşkent Gimnaziyası'nın [Lisesi] müdürlüğünü yapan Ostroumov, kendisinin, lise öğretmenlerinin ve öğrencilerin derlediği 26 masalı *Sarti, Etnograficeskie Materiali, Narodniya Skazki Sartov. [Etnografik Materyaller, Sartların Halk Masalları]* adlı kitapta yayımlamıştır. Ostroumov kitabının "Giriş" kısmında (ss. III-XVI) Sart [Özbek] masallarıyla Rus masalları arasındaki benzerlikler üzerinde durmuştur. Bu kitaptan alınan 17 masal ve daha sonraki tarihlerde derlenen 4 masalın yer aldığı eser, *Skazki Sartov [Sart Masalları]* adıyla 1906 yılında yeniden yayımlanmıştır. Söz konusu kitaplarda yayımlanan masalların derleme bilgileri her masalın sonunda verilmiştir. Fakat derleme bilgileri arasında, derlemenin yapıldığı tarih bulunmamaktadır. Yayımlanan masalların bazı derleme bilgilerinin o dönemde verilmiş olması ve Özbek masallarının ilk defa yayımlandığı eserler olması bakımından, Ostroumov'un bu çalışmaları dikkate değerdir.

Bu dönemde Özbek masallarının yayımlandığı bir başka çalışma, *Skazki Russkih İnorodtsev [Rus Olmayanların Masalları]* adını taşımaktadır. V. N. Haruzina'nın yayına hazırladığı ve V. M. Mihaylovsky'nin önsöz yazdığı bu eserde; Özbekler hakkında kısaca bilgi verildikten sonra iki Özbek masalı yayımlanmıştır. Kitapta, "Gordiy Han [Kibirli Han]" (ss. 222-225) ve "Han i Vor [Han ve Hırsız]" (ss. 226-227) masalları Sart masalları olarak verilmiştir. Söz konusu kitapta yayımlanan Özbek masallarının, N. P. Ostroumov'un *Sarti, Etnograficeskie Materiali, Narodniya Skazki Sartov* kitabının 1893 yılında yayımlanan ikinci baskısından alındığı kaydedilmiştir.<sup>4</sup>

Erken Dönem'de kitap şeklinde hazırlanan bu çalışmaların yanında, Özbek masal metinlerinin bazılarının gazete ve dergilerde de yayımlandığı görülmektedir. Türkolog A. N. Samoyloviç, 1908 yılında Hive'de bulunduğu sırada derlediği "Annamurad Buva Hakıda" adlı masalı, Rusça "Anna Murat Buvi" adıyla Jivaya Starina Dergisi'nin, Temmuz 1908'deki 4. sayısında yayımlamıştır. A. N. Samoyloviç, bu masaldan başka, Özbekler arasında yaygın olarak "Erni Er Kılğan Hatın" adıyla bilinen masalın Harezmi varyantı olan "Pişak Efsanesi"ni Jivaya Starina Dergisi, Sayı: I-II, 1910, ss 1-8'de yayımlamıştır. (Afzalov 1964: 15-16)

Bu dönemde Özbek masal metinlerini yayımlayan bir başka kişi Namangan-Yerkorğan Yerli Rus Okulu (Rus-Tuzam Maktabi) öğretmeni olan A. Vasilev'dir. A. Vasilev, İsmail Buraimov'dan derlediği "Hısriddin Palvan" masalını, Rusça "Hırsıntdin Palvan" adıyla Turkestanskiye Vedomosti [Türkistan Bülteni] Gazetesi'nde 21 Temmuz 1909'da yayımlamıştır. A. Vasilev yine, Namangan'ın Beşkapa Köyü'nde yaşayan Artıkbay Sarımsakov'dan derlediği "Şahzada Nazar Muhammad ve Malika Nazarbibı" masalını, Rusça "Tsareviç Nazar Muhammad i Tsarevna Nazarbibı" adıyla

<sup>3</sup> N. P. Ostroumov, 1883'ten 1917 yılına kadar, 35 yıl boyunca çıkardığı "Türkistan Vilayetinin Gazeti" [Tuzemni Gazit] adlı gazete etrafında bir "Sart edebiyatı muhiti" oluşturmaya çalışmıştır. (Togan 1981: 501)

<sup>4</sup> V. N. Haruzina'nın hazırladığı bu kitap, Moskova'da yayınlanmış olmasına rağmen, Özbek masallarıyla ilgili ilk yayınlardan olduğu için, eser burada tanıtılmıştır.

Turkestandskiy Vedomosti Gazetesi'nde 4 Temmuz 1909'da yayımlamıştır. (Afzalov 1964: 15)

Bu masalların dışında, "Şahli İskandar [Boynuzlu İskender]" masalı *Putevoditel Çerez Sredney Azii v Taşkent [Orta Asya'dan Taşkent'e Klavuz]* (1893) kitabında, "Cafakaş İab ve Tut Darahtı [Akılsız İab ve Dut Ağacı]" masalı *Yejerodnik Ferganskoy Oblasti [Fergana Bölgesi Yıllığı]* (1902) birinci cildinde, "Akılsız Çal ve Savdagarning Akllı Kızı [Akılsız İhtiyar ve Tüccarın Akıllı Kızı]" masalı ise, 16 Mayıs 1916'da Turkestandskiy Vedomosti Gazetesi'nde yayımlanmıştır. (Nurmurodov 1983: 50)

Bu kısımda üzerinde durulması gereken son çalışma, A. Divayev'in 1895 yılında yayımlanan eseridir. Divayev'in, Sirderya bölgesinden derleyerek, *Etnograficeskie material. Skazki, basni, poslovitsi, zagadki tuzemnogo naseleniya Sirdarinskoy oblasti [Sirderya Bölgesi Köylerinin Halkından Masal, Mesel, Atasözü, Bilmeceler]* adlı çalışmasında yayımladığı halk bilgisi ürünleri arasında masalların da bulunduğu, Özbek bilim adamları tarafından kaydedilmiştir. (Afzalov 1964: 16)

### Sovyetler Birliği Dönemi

Erken Dönem'de kişilere bağlı olarak gerçekleşen Özbek masalları hakkındaki çalışmalar, Sovyetler Birliği'nin kurulmasından sonra, oluşturulan resmi heyetler, çalışma grupları ve bazı kuruluşların bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Özbek masalları üzerinde Sovyetler Birliği döneminde yapılan çalışmalara geçmeden önce, bu dönemde genel olarak halk bilgisi ürünlerinin, özel olarak ise masal çalışmalarının ortaya çıkış şartlarını ortaya koymak için, bu alanda faaliyet göstermek üzere Sovyet döneminin ilk yıllarında oluşturulan resmi çalışma grupları hakkında kısa bilgi vermek uygun olacaktır. 1918 yılından başlayarak Özbek folklor çalışmalarının sistematik hale getirildiği Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün 1934 yılında kuruluşuna kadar, folklor ürünlerinin derlenmesi görevini üstlenen resmi kuruluşlar ve faaliyetleri şu şekildedir:

Türkistan'daki Türk boylarının etnografisi ve folkloru hakkında araştırmalar yapmak üzere 1918'de Türkistan Sovyet Cumhuriyeti Halk Maarif Komiserliği'ne bağlı "İlmi Bölüm" ve 1920'de ise Türkistan Halk Komiserler Meclisi'ne bağlı "Özbek Bilim Heyeti"<sup>5</sup> oluşturulmuştur. Türkistan Halk Maarif Komiserliği'nin yayın organı olan "Maarif" dergisinin birinci sayısında, Rus bilim adamları tarafından, Özbek Türkçesinde hazırlanan *Özbek Bedii Edebiyatını Toplamak İçin Kısa Rehber*<sup>6</sup> yayımlanmıştır. Bu tarihten sonra, Özbek halk bilgisi ürünlerini derleme görevi Özbek Bilim Heyeti'ne verilmiş ve söz konusu heyet "Bilim Ocağı" dergisini de çıkarmaya başlamıştır. İçerisinde hiçbir etnografin ya da halk bilimcinin bulunmadığı bu heyetin; G. Alim Yunusov, M. Y. Elbek, K. Yudahin, E. Polivanov ve G. Zafariy gibi üyeleri halk bilgisi ürünlerine karşı büyük ilgi göstermişlerdir. (Zarifov 1970: 224-226)

<sup>5</sup> H. T. Zarifov bu heyetin çalışmalarını; "Yerli halkların etnografisi ve folklorunu araştırma sahasındaki çalışmaların saf akademik çalışmalar değildir ve bu çalışmalar Sovyet hâkimiyeti ve devlet menfaatlerine uygun hale getirilmiştir." şeklinde değerlendirmiştir. (Zarifov 1970: 225)

<sup>6</sup> H. T. Zarifov, bu rehberin içeriğine dair şu bilgiyi vermiştir: "a. Derleme işlerine aydınları da dâhil etmek. (Bu, V. İ. Lenin'in milli cumhuriyetlerde, milli aydınları Sovyet eğitimine ve kültürüne çekme hakkındaki önemli talimatına uygundur), b. Tarla işlerini doğrudan halk arasında yapmak, c. Folklor ürünlerini öncelikle yaşlı kişilerden ve kadınlardan derlemek." (Zarifov 1970: 225)

Özbek Bilim Heyeti'nin başkanı M. Y. Elbek'in Taşkent Bostanlık'ta, G. A. Yunusov'un 1922 yılında Taşkent ile Semerkant'ta ve Ğulam Zafariy'nin 1921-1922 yılları arasında Fergana Vadisi'nde yaptıkları derleme gezileri sonucunda, diğer halk bilgisi ürünleriyle birlikte onlarca masal metni derlemişlerdir. (Zarifov 1970: 226) Töre Mirzayev, 1920-1925 yılları arasında derlenen halk bilgisi ürünlerinin, derlemeciler tarafından devlet arşivlerine teslim edilmediği için kaybolduğunu ve söz konusu derlemelerde elde edilen ürünlerden yayımlanan çok az bir kısmının günümüze ulaştığını belirtmiştir. (Mirzayev 1972: 25)

1924 yılında Özbekistan Cumhuriyeti kurulduktan sonra, o devirde Özbekistan'da sosyal bilimler alanında faaliyet gösteren hiçbir enstitünün bulunmaması ve Orta Asya Devlet Üniversitesi'nin Özbek Filolojisi ve Etnografyası bölümünün yetersiz kaldığı düşüncesiyle, 1925 yılında "Özbekleri Öğrenme (Araştırma) Komitesi" kurulmuştur. Komite, G. A. Yunusov'un başkanlığında faaliyet göstermeye başlamıştır. G. A. Yunusov tarafından hazırlanan "Özbek Halk Edebiyatıyla İlgili Bilgileri Toplayanlara Rehber" Maarif ve Okutuvçı Dergisi'nin 1926 yılındaki 7. ve 8. sayılarında yayımlanmıştır. (Zarifov 1970: 230-231)

1928 yılında, Özbekleri Araştırma Komitesine bağlı "Etnografya, Folklor ve Arkeoloji Araştırma Grubu" kurulmuştur. Bu grubun başına, Özbekistan'daki folklor araştırmalarının kurucusu olarak kabul edilen Hadi Zarifov getirilmiştir. Bu grup daha sonra, 1929 yılında kurulan Özbekistan Devlet Bilimsel Araştırma Enstitüsü'ne bağlanmış ve çalışmalarını bu enstitüsünün bünyesinde sürdürmüştür. 1929-1930 yıllarında Kaşkaderya, Surhanderya ve Harezmi bölgelerinde derleme gezileri düzenlenmiş ve pek çok halk bilgisi ürünü bu dönemde kayıt altına alınmıştır. Fakat Özbekistan'ın başkentinin Semerkant'tan Taşkent'e taşınması sırasında derleme ve araştırma faaliyetleri bir süreliğine durmuştur. Söz konusu araştırma grubu 1932 yılında, Hadi Zarifov, Hamid Alimcan, Uyğun ve Azad Şerafiddinov'un gayretleri sonucunda, "Medeni Kuruluş-İlmi Tekşiriş [Kültürel Kuruluş-Bilimsel Araştırma] Enstitüsü" bünyesinde yeniden oluşturulmuştur. Aynı yıl Ahangaran, Çırçık ve Fergana Vadisi'ne derleme gezileri düzenlenmiştir. (Mirzayev 1979: 87)

1934 yılında A. S. Puşkin Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün kurulması, Özbekistan'daki folklor araştırmalarının büyük bir gelişme kaydetmesini sağlamıştır. 1928'de kurulan ve başkanlığını Hadi Zarifov'un yaptığı "Etnografya, Folklor ve Arkeoloji Araştırma Grubu" daha sonra bu enstitüye bağlanmış ve grup Özbek folkloru hakkındaki çalışmalarını "Folklor Bölümü" adı altında sürdürmüştür. Folklor Bölümü'nün çalışmaları sayesinde, daha önce derlenen halk bilgisi ürünlerinin muhafaza edilmesi için enstitü bünyesinde bir arşiv oluşturulmuş ve belirli bir sistematığe bağlanan derleme gezilerinin, Özbekistan geneline yayılması sağlanmıştır. Bunun sonucunda, Özbekistan genelinde ve Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan'ın Özbeklerin yaşadığı bölgelerinde derlemeler yapılmıştır. (Mirzayev 1979: 87)

1918 yılından, PDEE'nin kurulduğu 1934 yılına kadar pek çok derleme gezisi düzenlenmiş olmasına rağmen, derlenen metinlerin pek azı yayımlanabilmiştir. Sayısı çok az olan yayınlar arasında masal metinleri bulunmamaktadır. Özbek masal metinlerinin yayımlandığı ve incelendiği çalışmalar PDEE'nin kurulmasından sonra başlayarak günümüze kadar devam etmiştir.



## Metin Yayınları

Özbek masalları üzerinde, Erken Dönem'deki çalışmaların çoğu Rus kökenli bilim adamları tarafından gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, Sovyetler Birliği döneminde, özellikle de PDEE kurulduktan sonraki masal araştırmalarının çoğu, Özbek bilim adamları tarafından yapılmıştır. Bu dönemdeki masal araştırmalarının sayısının daha fazla, yayınların çeşitli ve başarılı olmasının altındaki neden de bu olmalıdır. Sadece masallar değil, Özbek folklorunun diğer türleri üzerine de çalışmaları bulunan Hadi T. Zarifov, Mansur İ. Afzalov, Halid Rasulov, Zubayda Husayinova ve Muzayyana Alaviya gibi akademisyenler Özbekistan'daki ilk kuşak halk bilimciler olarak kabul edilir. Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalar, ilk kuşak halk bilimcilerin yetiştirdiği, Kamilcan İmamov, Töre Mirzayev, Bahadır Sarımsakov, Ğayrat Calalov, Malik Muradov vb. gibi bilim adamları tarafından gerçekleştirilmiştir.

PDEE kurulduktan sonra, yukarıda adları verilen bilim adamlarının özverili çalışmaları sonucunda, dağınık ve düzensiz bir halde olan derleme faaliyetlerine belli bir düzen kazandırılarak ülke geneline yayılması sağlanmış ve derlenen masal metinlerinin yayımlanmasına başlanmıştır.

Sovyetler Birliği döneminde, PDEE kurulduktan sonra, Özbek masal metinleri ilk defa, müstakil masal kitapları halinde değil, Özbek halk edebiyatının farklı türlerinden örneklerin yayımlandığı antoloji ve ders kitaplarının içinde yayımlanmıştır.

Miyan Buzruk Salihov, halk edebiyatı antolojisi niteliğinde olan ve 1935 yılında yayımlanan *Oktyabrgaça Bolgan Özbek Ağzaki Adabiyati [Ekim'e Kadar Özbek Sözlü Edebiyatı]* adlı eserinde; destan, atasözü ve sahne oyunları ile birlikte, "Bay bilan Navça", "Avam Falçı", "Üç Yalğan" ve "Tum Sağırılığım" gibi masalları da yayımlamıştır. M. B. Salihov, her bir masal metninden önce, söz konusu masal hakkında kısa bilgi vermiştir. Daha sonra masalın anlatan ve derleyen adlarını ve derleme yerini kaydetmiştir. (Afzalov 1964: 17)

Bu dönemde Özbek halk edebiyatının diğer türleriyle birlikte masal metinlerinin de yayımlandığı diğer bir çalışma, Hadi Zarifov tarafından hazırlan *Özbek Folklori* adlı eserdir. H. Zarifov'un Pedagoji Enstitüsü için hazırladığı bu ders kitabı, giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü "X. Asırdan XIV. Asra Kadar" (ss. 13-42), ikinci bölümü "XV. Asırdan Oktyabr [Ekim] Sosyalist İhtilaline Kadar" (ss. 43-306), üçüncü bölümü ise "Sovyet Folkloru" (ss. 307-372) adlarını almaktadır. Kitabın ikinci bölümünün 223-266 sayfaları arasında 20 masal metni yayımlanmıştır. H. Zarif, bu masallardan 2., 3., 4. ve 9. masalların metinlerinin sonuna, sadece masal anlatıcısının adını kaydetmiştir. Hadi Zarifov'un bu çalışmasının en önemli tarafı, eserinde yer alan masalların derlendiği ağız özelliklerinin korunarak yayımlanmış olmasıdır.

Özbek masal metinleri, Özbek Türkçesinde müstakil bir kitap olarak ilk defa 1939 yılında yayımlanmıştır. Büyük Karimiy'nin (1905-1945) PDEE arşivinde bulunan masal metinlerinin yayımladığı *Özbek Halk Ertaklari* adlı kitabında 21 masal metni bulunmaktadır. Ayrıca B. Karimiy, eserinin 3-13 sayfaları arasında bulunan "Halk Ertaklari" adlı söz başında, folklor eserleri, özellikle de masal araştırmalarının önemi üzerinde durmuş ve kitapta yayımlanan masalları kısaca tahlil etmiştir. B. Karimiy, Özbekistan'daki profesyonel masal anlatıcılarından pek çok masal metninin halen derlenmediğini ve kitabın yayımlandığı tarihe kadar PDEE'nin arşivinde bulunan masal metinlerinin hepsinin bu kitapta yer aldığını belirtmiştir. (Karimiy 1939: 12)

Önce 1951 yılında yayımlanan ve daha sonra masal sayısındaki bazı değişikliklerle aynı yayınevi tarafından 1953 yılında yeniden yayımlanan *Özbek Halk Ertaklari* adlı eser, Mansur İ. Afzalov ve Halid Rasulov tarafından yayına hazırlanmıştır. Daha sonra Özbek masal metinlerinin yayımlandığı birçok kitaba kaynaklık edecek olan bu kitabın 1951 baskısında 36, 1953 baskısında ise 26 masal metni bulunmaktadır. Her iki kitap da Rusça *Uzbekskiyе Narodniye Skazki [Özbek Halk Masalları]* adıyla, aynı tarihlerde Taşkent'te yayımlanmıştır. Her masalı çevirenin adlarının yazılı olduğu Rusça yayının redaktörlüğünü, Taşkent'te büyüdüğü için Özbek Türkçesini bilen ve Özbek masalları da derlemiş olan M. İ. Şeverdin adlı Rus yazar yapmıştır. Kitabın 1953 yılındaki Rusça baskısı, *Die Märchen Karawane: Aus dem Usbekischen Märchenschatz* adıyla, M. Spady tarafından Almancaya tercüme edilerek, 1959 yılında yayımlanmıştır.

Özbek masal metinlerinin en kapsamlı ve akademik yayını Mansur İ. Afzalov, Halid Rasulov ve Zubayda Husayinova tarafından yayına hazırlanan ve 1960-1963 yıllarında iki cilt halinde yayımlanan *Özbek Halk Ertaklari* adlı kitaptır. 1960 yılında yayımlanan birinci ciltte 76 masal metni, 1963 yılında yayımlanan ikinci ciltte ise, 114 masal metni bulunmaktadır. Akademik düzeyde olan kitabın en önemli özelliği, yayımlanan her bir masalın derleme bilgilerinin verilmiş olmasıdır. Kitabın "İzahlar" kısmında her masal için verilen derleme bilgilerinde; masalın adı, masalı anlatanın ve derleyenin adı, derleme tarihi ve yeri, PDEE Folklor Arşivi'ndeki envanter numarası yer almaktadır. Ayrıca, eserin birinci cildinin başında, 5-12 sayfaları arasında, M. İ. Afzalov'un hazırladığı ve Özbek masallarının o tarihe kadarki en kapsamlı incelemesi olan "Özbek Halk Ertaklari Toğrisida" adlı giriş yazısı, eserin önemini bir kat daha arttırmaktadır. 1963-1964 yılında aynı yayınevi tarafından ikinci baskısı yapılan bu iki ciltlik eserin, bazı masallar çıkartılarak 1995-1996 yıllarında iki cilt halinde, Özbeklerin günümüzde kullandığı Latin alfabesiyle 2007 yılında üç cilt halinde ve son olarak da 2008 yılında bazı masal metinleri çıkarılarak tek cilt halinde yeni baskıları yapılmıştır. Bunun yanında, bu iki ciltlik yayın Rusçaya tercüme edilerek, M. İ. Şeverdin redaktörlüğünde 1963, 1967 ve 1972 yıllarında yayımlanmıştır.

Özbek masallarının iki cilt halinde yayımlandığı bu kapsamlı yayından sonra, Özbekistan'ın farklı bölgelerinden derlenen masal metinleri, derlendiği bölgenin adıyla ve aynı konuları işleyen masalların bir araya getirilmesiyle oluşturulan kitaplar yayımlanmaya başlanmıştır.

Bu şekilde hazırlanan yayımlardan ilki, esas çalışma alanı Özbek lehçeleri olan Fettah Abdullayev'in hazırladığı *Harezmi Ertaklari* adlı eserdir. F. Abdullayev'in hazırladığı kitapta, Harezmi bölgesinden bazıları kendisi, bazıları da başkaları tarafından derlenen 46 masal metni yayımlanmıştır. Masalların Harezmi bölgesinin ağız özellikleri korunarak yayımlanması kitaba ayrı bir değer katarken, kitabın bilimsel açıdan bir diğer önemli özelliği de kitabın sonunda her masalın derleme bilgilerinin liste halinde verilmiş olmasıdır.

Özbekistan Bilimler Akademisi PDEE tarafından çıkarılan "Özbek Halk İcadı"<sup>7</sup> serisinin ilk masal kitabı olan *Altın Alma* 1966 yılında yayımlanmıştır. Kitabın bir başka özelliği, aynı konunun işlendiği masalların bir araya getirilerek yayımlandığı ilk çalışma olmasıdır. Kitapta; yeni derlenen ve daha önce yayımlanan, Özbek bilim adamlarının "hayatiyet ertaklar" olarak adlandırdığı 97 "gerçekçi masal"

<sup>7</sup> PDEE tarafından çıkarılan Özbek Halk İcadı serisinde yayınlanan Özbek Halk Masalları ciltlerini planlayarak hazırlayan M. İ. Afzalov'dur.

yayımlanmıştır. Bu seriden çıkan masal kitaplarının hepsinde, yayımlanan masalların derleme bilgileri, kitapların sonunda yer alan "İzahlar" başlığı altında kaydedilmiştir.

Özbek Halk İcadı serisinden yayımlanan ikinci masal kitabı *Suv Kızı* adını taşımaktadır. 1966 yılında yayımlanan bu eser, Özbek sihirli masallarının bir araya getirilerek yayımlandığı ilk çalışmadır. 22 sihirli masal metninin bulunduğu bu eserde de masalların derleme bilgileri kitabın sonunda yer almaktadır.

1966'da yayımlanan *Altın Alma* kitabından sonra, gerçekçi masallarının yayımlandığı ikinci kitap, yine Özbek Halk İcadı serisinden, *Aycema!* adıyla 1969 yılında yayımlanmıştır. Bu kitapta 84 gerçekçi masal yayımlanmış ve kitabın sonunda masalların derleme bilgilerine yer verilmiştir.

Aynı seriden 1969 yılında çıkan bir başka yayın Namangan'dan derlenen masalların yayımlandığı *Gülpari: Namangan Ertaklari* adlı kitaptır. Kitapta, Tacibay Gazıbayev tarafından derlenip yayına hazırlanan 61 masal metni yayımlanmıştır. Özbek Halk İcadı serisinden yayımlanan bütün eserlerde olduğu gibi, bu eserde de masalların derleme bilgileri kitabın sonunda liste halinde verilmiştir.

Pek çok Özbek masal metninin yayımlanmasında emeği geçen Mansur İ. Afzalov tarafından hazırlanan *Kenca Batır* kitabı, 1973 yılında PDEE yayımlarından çıkmıştır. M. İ. Afzalov'un toplayıp yayına hazırladığı 25 masal metninin yayımlandığı kitabın sonuna Afzalov'un yazdığı "Son Söz" yer almaktadır. Afzalov bu yazısında, Özbek masallarını tasnif etmiş, Özbek masallarındaki atasözlerini, bilmeceleri ve formelleri değerlendirmiş ve masal anlatıcıları hakkında kısaca bilgi vermiştir.

M. İ. Afzalov ile K. İmamov'un toplayarak yayına hazırladıkları masallardan oluşan *Kari Namatak [Yaşlı Kuşburnu]* adlı kitap, akademik metin yayınlarından biridir. K. İmamov, daha önce M. İ. Afzalov ile birlikte yayına hazırlayarak farklı kaynaklarda yayımladıkları masalları bir araya getirerek, 1973'te yılında vefat eden M. İ. Afzalov ile kendi adına 1977 yılında yayımlanmıştır. 26 masal metninin yayımlandığı kitap, Yaş Gvardiya Neşriyatı'ndan çıkmıştır. Aynı dönemde Yaş Gvardiya Neşriyatı tarafından yayımlanan popüler bir metin yayını *İkki Sahrgar [İki Büyücü]* adlı kitaptır. Kitapta M. Aliyev tarafından yayına hazırlanan az sayıda masal yayımlanmıştır.

1983 yılında yayımlanan *Külse Gül, Yğlasa Dür [Gülse Gül, Ağlasa İnci]* adlı kitap, masalların seçimi bakımından diğer masal yayınlarından farklı bir özelliğe sahiptir. Akademik yayınlardan biri olan söz konusu kitapta, sadece, tanınmış bir masal anlatıcısı olan Abduğafur Şükürov'dan farklı tarihlerde, farklı kişiler tarafından derlenen 17 masal metnine yer verilmiştir. Kitabın sonunda masalın adı, derleyen, derleme tarihi ve PDEE folklor arşivindeki envanter numarasından oluşan derleme bilgileri liste halinde verilmiştir. Ayrıca, Z. Husayinova ve B. Sarımsakov tarafından hazırlanan "Sehrlı Alem Sahibi" adlı son söz niteliğindeki kısa yazıda, A. Şükürov'un hayatı ve masalcılığı hakkında bilgi verilmiştir.

Özbek masallarının 1980'li yıllarda Rusçaya tercüme edilerek birkaç defa Taşkent'te yayımlandığı görülmektedir. Bu kitaplardan biri, M. İ. Şeverdin ve M. Moskaleva'nın redaktörlüğünü yaptığı *Karavan Çudes: Uzbekskiyе Narodniye Skazki [Mucize Kervanı: Özbek Halk Masalları]* adlı kitaptır. Kitabın birinci baskısı 1981, ikinci baskısı ise 1984 yılında yapılmıştır. Diğer çeviri, A. Konovalov ve V. Stepanov tarafından yayına hazırlanan *Volşebniy Tsvetok: Uzbekskiyе Narodniye Skazki [Sihirli Çiçek: Özbek Halk Masalları]* adlı kitaptır. Kitapta efsane, fıkra ve rivayetlerle birlikte, 65 masal metni bulunmaktadır. Aynı dönemde Özbek masallarının Rusçaya tercüme edilerek yayımlandığı bir başka kaynak *Uzbekskiyе Narodniye Skazki [Özbek Halk*

*Ertaklari*] adlı iki ciltlik kitaptır. H. S. Sülaymanov Elyazmaları Enstitüsü yayınları arasından çıkan kitabın birinci cildi 1987, ikinci cildi ise 1988 yılında yayımlanmıştır. Söz konusu yayın 1972 yılında, yine aynı adla yayımlanan iki ciltlik kitaba dayanmaktadır.

Özbek Halk İcadı serisinden 1985 yılında çıkan *Altın Beşik* adlı kitap, masalların yayına hazırlanması ve yayımlanması bakımından "Kari Namatak" (1977) kitabıyla benzerdir. Bu kitapta yayımlanan masallar da M. İ. Afzalov ve K. İmamov tarafından daha önce yayına hazırlanmış masallardır ve K. İmamov, M. İ. Afzalov'un ölümünden 12 yıl sonra, söz konusu kitabı da kendisi ve Afzalov'un adıyla yayımlamıştır. Kitapta 42 masal metni bulunmaktadır ve Özbek Halk İcadı serisinden çıkan bütün yayımlarda olduğu gibi, bu yayında da masalların derleme bilgileri yer almaktadır.

Özbek masal metinlerinin bu dönemde yayımlandığı bir başka eser *Zar Kakilli Yigit, Bülbülgoya: Özbek Halk Ertaklari* adlı kitaptır. 1986 yılında yayımlanan kitaba ulaşamadığımız için, bu yayının sadece adını vermekle yetiniyoruz.

1988 yılında yayımlanan *Özbek Halk Ertaklari* adlı kitap, bu dönemdeki dikkati çeken metin yayınlarından biridir. Töre Mirzayev ve Bahadır Sarımsakov'un daha önce Özbek Halk İcadı serisinden çıkan kitaplarda yayımlanan masallardan seçtiği 16 masal metni bu kitapta yeniden yayımlanmıştır. Masalı anlatan, derleyen ve yayına hazırlayanların adları, içindekiler kısmında ve her masalın adından sonra verilmiştir.

Özbek Halk İcadı serisinin yedinci masal kitabı olan *Zümrüd ve Kıymat [Zümrüt ve Kıymet]*, Kamilcan İmamov tarafından hazırlanmıştır. Kitapta 54 masal metni yayımlanmış ve her bir masalın derleme bilgisi, kitabın sonundaki "İzahlar" kısmında verilmiştir.

Malik Muradov ve Hacıakbar Şayhov'un derleyip yayına hazırladığı masalların bulunduğu *Gülakahkah, Sehrlı Ertaklar* adlı kitap, Yaş Gvardiya Neşriyatı tarafından yayımlanmıştır. Kitapta, daha önce hiçbir kaynakta yayımlanmamış olan 11 sihirli masal bulunmaktadır. "Özbek Halk Fantastikası" serisinin altıncı kitabı olarak yayımlanan eserin "İçindekiler" kısmında, her bir masalın adından sonra, masal anlatıcısının adı verilmiştir.

1990 yılında yayımlanan *Lukmani Hakim [Lokman Hekim]* adlı kitap, Özbek Halk İcadı serisinin sekizinci ve son kitabıdır. Söz konusu kitapta, usta masal anlatıcısı Nurali Nurmatov'dan derlenen masallarla birlikte, nakllar, komik hikâyeler ve fıkralar da yayımlanmıştır. Kitabın "İçindekiler" kısmında, her masal metninin adının yanında, derleyen ve metnin PDEE folklor arşivindeki envanter numarası da kaydedilmiştir.

Özbek masal metinlerinin Sovyetler Birliği döneminde yayımlandığı son kitap Şamirza Turdimov tarafından hazırlanmıştır. Özbekistan Bilimler Akademisi A. S. Sülaymanov El Yazmaları Enstitüsü yayınlarından 1990 yılında çıkan *Özbek Halk Ertaklari* adlı kitapta 25 masal metni yayımlanmıştır. Kitabın başında, Gayrat Calalov'un yazdığı "Ertaklarımız Cılası" adlı önsöz bulunmaktadır.

Buraya kadar verilen bilgilerden de anlaşılacağı gibi, Özbek masallarının metin yayınlarının yapıldığı çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Erken dönemde sınırlı sayıda olan masal metinlerinin derlenmesi ve yayımlanması çalışmaları, Sovyetler Birliği döneminde daha düzenli bir hale getirilmiş ve Özbek bilim adamlarının çabalarıyla oldukça fazla sayıda masal metni derlenerek yayımlanmıştır.

## İncelemeler

### Kitaplar

Özbek masallarının incelendiği, kitap bütünlüğündeki ilk çalışma, masal metinlerinin yayımlanmasında büyük emeği olan Mansur İ. Afzalov'un *Özbek Halk Ertakları Hakında [Özbek Halk Masalları Hakkında]* adlı kitabıdır. Afzalov'un masal metinleri üzerinde uzun yıllar çalışmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu kitabı, dört bölümden oluşmaktadır. Kitabının giriş kısmında; masalların önemi, çocuk terbiyesindeki rolü, yazılı edebiyatla ilişkisi ve Özbek masallarının derlenme ve yayımlanması konularında kısaca bilgi verilmiştir.

Özbek masallarını ilk defa tasnif eden M. İ. Afzalov, masalları konularına göre; "Fantastik Masallar" ve "Realist Masallar" şeklinde iki ana başlık altında incelemiştir. Fantastik masallar grubunun alt başlıkları olarak "Hayvan Masalları" ve "Sihirli-Fantastik Masallar", realist masallar grubunun alt başlıkları olarak ise, "Gündelik Masallar" ve "Hicvî Masallar" dâhil etmiştir. M. İ. Afzalov'un kitabının bölümleri de bu tasnife göre şekillenmiştir. Kitabın birinci bölümüne "Hayvanlar Hakdagi Ertaklar", ikinci bölümüne "Sehrli-Fantastik Ertaklar", üçüncü bölümüne "Hayatiy-Satirik Ertaklar" adları verilmiştir. İlk üç bölümde masallar; konuları, kahramanları ve tür özellikleri bakımından, masallardan örnekler verilerek, değerlendirilmiştir. "Özbek Halk Ertaklarının Öziga Has Hususiyatları" adlı dördüncü ve son bölümde ise, Özbek masalları; hacimleri, mensur-manzum olmaları, masallarda kullanılan atasözü ve bilmece, formeller, dil ve diyalog yapıları bakımından incelenmiştir. M. İ. Afzalov'un bu kitabı, Özbek masallarının tasnif edilerek incelendiği kitap şeklindeki ilk çalışma olması ve Özbekistan'da daha sonraki yıllarda masal türü üzerinde çalışan bilim adamlarına yol gösterici nitelikte olması bakımından önemli bir eserdir.

Anara Möminova'nın 1967 yılında tamamladığı *Özbek Halk Ertaklarında Hatın-Kızlar Obrazi (Realizm ve Romantizm Tendentsiyaları Aspektida) [Özbek Halk Masallarında Kadın Tipi (Realizm ve Romantizm Eğilimleri Açısından)]* adlı tez çalışması, 1969 yılında *Halk Ağzaki İcadida Ayallar Obrazi [Halk Sözlü Yaratıcılığında Kadın Tipler]* adıyla kitap olarak yayımlanmıştır. Kitap iki bölümden oluşmaktadır. "Ertaklarda Hatın-Kızlar Tasviri" adlı birinci bölümde, masallardaki; ana, sevgili, eş, akıllı ve becerikli, vatansever ve kahraman, devlet erbabı ve olumsuz kadın tipler ayrı başlıklar altında incelenmiştir. "Ertaklarda Realizm ve Romantizm Tendentsiyaları" adlı ikinci bölümde ise, realist ve romantik bakış açısının masallardaki kadın tiplerinin tasvirine etkisi üzerinde durulmuştur.

Özbek masallarının incelendiği bir başka çalışma, Kamilcan İmamov'un *Özbek Satirik Ertakları [Hicvi Özbek Masalları]* adlı kitabıdır. Kitap, yazarın 1968 yılında hazırladığı *Özbek Satirik Ertaklarında Sotsial Motivlar [Özbek Hicvi Masallarında Sosyal Motifler]* adlı tez çalışmasına dayanmaktadır. Aynı türdeki masalların ilk defa bir arada değerlendirildiği çalışmada, mizahi ve hicvi masallar; konuları, motifleri ve tipleri bakımından incelenmiştir. Kitabın giriş kısmında, Özbek masalları hakkında yapılan ilk çalışmalar hakkında kısaca bilgi verilmiş ve N. P. Ostroumov'un kitapları başta olmak üzere, Özbek masalları hakkındaki ilk çalışmalar eleştirel bir gözle değerlendirilmiştir. Üç bölümden oluşan kitabın, "Satirik Ertakların Janr Hususiyatları" adlı birinci bölümünde, söz konusu masallardaki sınav motifi, komik kahraman tipi, destanlardaki komik kahraman tipi, Aldar Köse ve bu masallardaki çatışma konuları alt başlıklar halinde tartışılmıştır. "Sotsiyal Motifler" adlı ikinci bölümde masallardaki sosyal motifler örnekler verilerek incelenmiştir. Kitabın "Özbek

Satirik Ertakların Bediîy Hususiyatları" adlı son bölümünde, hicvi masallar konuları ve kahramanları bakımından tahlil edilmiştir.

Özbek masalları hakkında pek çok çalışması bulunan Ğayrat Calalov'un 1975-1980 yılları arasında biri Rusça olmak üzere dört kitabı yayımlanmıştır. Bu kitaplardan ilki 1975 yılında yayımlanan *Ertak ve Hayat* adlı kitaptır. Söz konusu kitaba ulaşma imkânımız olmadığı için, sadece kitabın künyesini vermekle yetiniyoruz.

Ğayrat Calalov'un masallar hakkındaki en dikkat çekici çalışması, *Özbek Halk Ertakları Poetikası [Özbek Halk Masalları Poetikası]* adlı kitabıdır. G. Calalov kitabının giriş kısmında masal türünün genel özellikleri üzerinde durduktan sonra, masallardaki fantezi konusunu işlemiştir. Birinci bölümde "Macaziy (Mecazî)", ikinci bölümde "Sehrlî-Fantastik (Sihirli Fantastik)" ve üçüncü bölümde de "Hayatîy-Satirik (Gündelik-Hicvî)" masallar; tür özellikleri, konuları, motifleri, tipleri ve formelleri bakımından tahlil edilmiştir.

G. Calalov'un *Özbek Folklorida Janrlarara Munasabat [Özbek Folklorunda Türler Arası İlişkiler]* adlı kitabı, Özbek masallarının halk edebiyatındaki diğer türlerle ilişkisinin kitap bütünlüğünde incelendiği tek örnek olması bakımından önemli bir çalışmadır. Kitabın başlığında "Özbek Folklorunda" ifadesi geçiyor olmasına rağmen, kitabın genelinde Özbek masallarının diğer türlerle ilişkisi konusu işlenmiştir. Bu bakımdan kitabın adı ile muhtevası uyumlu değildir. Üç bölümden oluşan kitabın girişinde masallarla ilgili genel bilgiler verilmiştir. Birinci bölümde, mecazî masallar olarak adlandırılan hayvan masallarının; destan, efsane, rivayet ve yazılı masallarla ilişkisi üzerinde durulmuştur. Sihirli masalların incelendiği ikinci bölümde; sihirli masalların diğer halk edebiyatı türleriyle ilişkisi ve sihirli masallardaki kahraman tipi değerlendirilmiştir. Son bölümde, hayatîy (gündelik) masalların mit, efsane, atasözü, bilmece ve koşukla ilişkisi konu edilmiştir.

G. Calalov'un yukarıda tanıtılan *Özbek Halk Ertakları Poetikası* ve özellikle de "*Özbek Folklorida Janrlarara Munasabat* adlı kitaplarını esas alarak hazırladığı *Uzbekskiy Narodniy Skazoçniy Epos [Özbek Halk Masalsı Destanları]* adlı çalışması Taşkent'te Rusça yayımlanmıştır. Kitabın birinci bölümüne "Uzbekskiy skazki i ih raznovidnosti [Özbek Masalları ve Çeşitleri]", ikinci bölümüne "Uzbekskiy volşobniye skazki [Özbek Sihirli Masalları]", üçüncü bölümüne "Vzaimosvyaz i vzaimovliyanie skazok s drugimi janrami uzbekskogo folkloru [Masalların Özbek Folklorundaki Diğer Türlerle İlişkisi ve Etkisi]" ve dördüncü bölümüne ise "Grani Janra [Tür Özellikleri]" adları verilmiştir.

Hudaybergan Egamov'un *Sovet Şarkı Türkiy Halkları Ertakçilik Ananaları Tarihidan Oçerklar* adlı kitabı, Sovyetler Birliği döneminde Türk boylarının sihirli masallarının karşılaştırmalı olarak incelendiği ender yayınlardan biri olması sebebiyle, dikkat çekicidir. Egamov'un kitabı beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Türk boylarının masalları üzerinde yapılan çalışmalar üzerinde durulduktan sonra masallar; "Hayvan Masalları", "Sihirli-Fantastik Masallar" ve "Gündelik-Hicvî Masallar" başlıkları altında tasnif edilmiştir. İkinci bölümde masallardaki ortak olay örgüsü ve motifler üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde masallardaki küçük oğlan, kadın, üvey ana vb. gibi ortak tipler tahlil edilmiştir. Dördüncü bölümde Türk boylarının sosyal hayatındaki unsurların incelenmesinde masalların kaynak olarak kullanılması konusu tartışılmıştır. Beşinci ve son bölümde ise, Türk boylarının sihirli masallarında; renk sembolizmi, benzetmeler, sıfatlamalar, atasözleri ve sözlü ve yazılı masal ilişkisi konu edilmiştir.

Özbek masalları konusunda bu dönemde hazırlanan çalışmalar arasında Malik Muradov ve Hacıakbar Şayhov tarafından hazırlanan *Hayatbahş Hayallar [Hayat Bahşeden Hayaller]* adlı kitabı da saymak gerekir. Kitapta; masallardaki fantezi unsurları, masal, mit ve efsane ilişkisi tahlil edilmiş, daha önce yapılan tasniflerden hareketle, Özbek masallarının tasnifi yapılmış ve tasnifteki başlıklarda yer alan masal türlerinin özellikleri üzerinde durulmuştur.

### **Kitap Bölümleri**

Özbek masallarının incelendiği ikinci yayın türü, Özbek folklorunun geneli veya farklı alanları hakkında hazırlanan kitaplardır. Özbek folklorunun genelini incelendiği el kitabı niteliğindeki çalışmalarda, kitapların bir bölümü masallara ayrılmış ve bu bölümlerde Özbek masalları hakkında bilgi verilmiştir. Özbek folklorunun farklı alanlarıyla ilgili konuların tartışıldığı kitaplarda ise, masalların incelenen konuyla ilgili yönleri, yine ayrı bir bölüm halinde değerlendirilmiştir.

Haşımcan Razzakov, 1965 yılında yayımlanan *Özbek Halk Ağzaki İcadida Satira ve Yumor (Farğana Materialleri Asasida) [Özbek Sözlü Yaratılığında Hiciv ve Mizah (Fergana Materyalleri Esasında)]* adlı eserinde, Fergana Vadisi'nden derlenen halk bilgisi ürünleri çerçevesinde, Özbek halk bilgisi ürünlerindeki hiciv ve mizahi unsurları incelemiştir. Kitabın "Epik Yaratıcılıkta Hiciv, Mizah ve Komik Kahraman" adlı üçüncü bölümünün "Hicvi Masallar ve Gayeleri" adlı birinci alt başlığında, Özbek masallarındaki hiciv ve mizah konusunu masallardan örnekler vererek tahlil etmiştir.

Gani Cahangirov'un hazırladığı *Özbek Balalar Folklori [Özbek Çocuk Folkloru]* adlı kitap, masalların da konu edildiği kaynaklardan biridir. Yazar, Özbek çocuk folklorunu tasnifinde, çocuk masallarını çocuk folklorunun bir türü olarak kabul etmiştir. Cahangirov, "Balalar Ertakları" (ss. 28-44) başlığı altında, önce Özbeklerde masal türünü adlandırmak için kullanılan terimler hakkında bilgi vermiştir. Çocuklara anlatılan masalları icra amacına göre; "Terbiye için anlatılan masallar" ve "Vakit geçirmek için anlatılan masallar" olarak iki başlık altında tasnif etmiştir. Bunların yanında, Özbek masal anlatıcıları hakkında bilgi vermiş ve çocuk masallarının özellikleri üzerinde durmuştur.

Bahadır Sarımsakov *Özbek Adabiyatida Seci [Özbek Edebiyatında Seci]* adlı çalışmasında, Özbek edebiyatındaki nesir eserlerde yer alan seci sanatını incelenmiştir. Yazar, birinci bölümde secinin tarifi ve türleri konusu üzerinde durduktan sonra, halk nesri ve klasik edebiyattaki nesir eserlerde yer alan seci türlerini tahlil etmiştir. Kitabın "Halk Nesrinde Seci ve Karakteri" adlı ikinci bölümünde, atasözleri ve destanlarla birlikte, masallarda yer alan seci örneklerini ele almıştır.

H. Razzakov, T. Mirzayev, A. Sabirov ve K. İmamov tarafından hazırlanan ve 1980 yılında yayımlanan *Özbek Halk Ağzaki Poetik İcadi [Özbek Halk Sözlü Yaratıcılığı]* adlı kitap Özbek halk edebiyatının el kitabı niteliğinde bir eserdir. Üniversitelerin ve pedagoji enstitülerinin filoloji fakültelerine yönelik olarak hazırlanan kitabın, 124-166 sayfaları arasında yer alan "Ertaklar" bölümü K. İmamov tarafından hazırlanmıştır. K. İmamov, Özbek masallarını "Hayvanlar Hakkındaki Masallar", "Sihirli Masallar" ve "Gerçekçi-Gündelik Masallar" başlıkları altında incelemiştir. Aynı kitap, K. İmamov, T. Mirzayev, B. Sarımsakov ve A. Sabirov tarafından gözden geçirilerek 1990 yılında yeniden yayımlanmıştır. Kitabın bu baskısının 187-215 sayfaları arasında yer alan "Ertaklar" bölümü, yine K. İmamov tarafından hazırlanmıştır.

Özbek halk edebiyatındaki nesir türler hakkında yaptığı pek çok çalışmasıyla tanınan Kamilcan İmamov'un *Özbek Halk Prozası [Özbek Halk Nesri]* adlı eseri, 1981 yılında yayımlanmıştır. İmamov, söz konusu kitabının "Ertaklar" adlı birinci bölümünde, önce Özbek Türklerinin masal türünü ifade etmek için kullandıkları terimler üzerinde durmuş ve masalların tasnifini yapmıştır. Daha sonra, Özbek masallarını konuları, kahramanları, motifleri vb. gibi özellikleri bakımından tahlil etmiştir.

Birinci baskısı 1980, gözden geçirilmiş ikinci baskısı ise 1990 yılında yayımlanan *Özbek Halk Ağzaki Poetik İcadı* adlı el kitabı niteliğindeki eserin daha hacimli bir benzeri, *Özbek Folklori Oçerklari* adıyla, iki cilt halinde yayımlanmıştır. Başta üç cilt olması planlanan eserin sadece iki cildi yayımlanabilmiştir. Eserin 1988 yılında yayımlanan birinci cildinde; folklor ürünlerinin yaratıcıları ve icracıları konusu üzerinde durulduktan sonra; atasözü, bilmece, tören folkloru ve koşuk türleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. İkinci cilt 1989 yılında yayımlanmıştır ve bu ciltte ise Özbek folklorunun; efsane, rivayet, nakl, masal, fıkra, laf, askiye, halk tiyatrosu ve kukla gibi türleri, farklı bilim adamlarının hazırladığı bölümler halinde değerlendirilmiştir. Eserin ikinci cildinde masallar geniş bir çerçevede ele alınmış ve masal türü kitabın 61-128 sayfaları arasında incelenmiştir. İlgili bölümde; "Hayvan Masalları", "Sihirli Masallar" ve "Gündelik Masallar" K. İmamov tarafından tahlil edilirken, "Bilmeceli Masallar" Zubayda Husayinova tarafından ve "Çocuk Masalları" ise Ğani Cahangirov tarafından alt başlıklar halinde incelenmiştir.

### **Makaleler**

Özbek masallarını inceleme konusu eden ve makale şeklindeki ilk çalışmalar, masal metinlerinin yayımlandığı kitaplarda yer alan "önsöz" veya "sonsöz" niteliğindeki yayınlardır. Bunun yanında, masallarla ilgili makalelerin yer aldığı bir başka yayın organı ise çeşitli dönemlerde yayımlanmaya başlayan dergilerdir. Başta 1958 yılından bu yana yayımlanmakta olan "Özbek Tili ve Adabiyatı" dergisi olmak üzere, "Fan ve Turmuş" ve "Edebiy Miras" gibi dergilerde, masalların incelendiği çok sayıda makale yayımlanmıştır.

Özbek masalları hakkındaki ilk değerlendirmelerin yer aldığı çalışma, M. İ. Afzalov ve B. Karimov'un *Özbek Adabiyatı 15 Yıl İçida [Özbek Edebiyatı 15 Yıl İçinde]* kitabında yayımlanan "Özbek Folklori" adlı makaleleridir. Makalenin yazarları, Özbek masallarından "Fantazili Masallar" ve "Hicvi Masallar" hakkında genel görüşlerini ve değerlendirmelerini ifade etmişlerdir. Fakat masallarda tür konusu ve masal türlerinin kendilerine özgü yönleri hakkında hiçbir bilgi vermemişlerdir.

Özbek masal metinlerini kitap bütünlüğünde ilk defa yayımlayan Büyük Karimiy, *Özbek Halk Ertaklari* kitabının "Halk Ertaklari" adlı önsözünde, yüzeysel olsa da, Özbek masalları hakkındaki ilk bilgileri vermiştir. Yazar, yazısının girişinde masal araştırmalarının önemi üzerinde durduktan sonra, pek çok Özbek masalında yer alan "kel tipi" hakkında bilgi vermiştir. Daha sonraki kısımlarda, kitapta yer alan masalları kısaca tahlil etmiştir.

Özbek masallarının incelendiği bir başka önemli çalışma Mansur İ. Afzalov'un "Halk Ertaklarining Tasnifi" adlı makalesidir. Afzalov bu makalesinde, bazı Rus bilim adamlarının masal çalışmaları üzerinde kısaca durduktan sonra, Özbek masallarını dört başlık altında sınıflandırmıştır. Daha sonra, bu başlıklara giren masalları; konuları, kahramanları, motifleri vb. bakımından tahlil etmiştir. Masalların tasnifi konusunun ele alındığı bir başka çalışma ise Kamilcan İmamov'un "Özbek Halk



Ertaklarının Tasnifi” adlı makalesidir. Yazar bu makalesinde Özbek masallarını sınıflandırmamış, masal sınıflandırmasının prensipleri üzerinde durmuştur. İmamov, masalları sınıflandırmak için, önce masalların diğer nesir türlerle ilişkisinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiş ve masal türünün diğer türlerle ilişkisi konusunda bazı değerlendirmelerde bulunmuştur.

Özbek masalları hakkında makale şeklindeki ilk incelemeleri bu şekilde tanıttıktan sonra, makaleleri tek tek tanıtmak yerine, işledikleri konuya göre sınıflandırarak yazar ve makale adlarını vermek yerinde olacaktır.

Özbek masallarının türleri ve bu türlere ait masalların bazı özellikleri hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmalar arasında özellikle aşağıdaki iki makale dikkati çekmektedir: K. İmamov’un “Satirik Ertaklarda Konflikt [Satirik Masallarda Çatışma]” ve G. Calalov’un “Satirik Ertakların Bazı Hususiyatları [Satirik Masalların Bazı Özellikleri]”.

Özbek masalları hakkında çalışan bilim adamlarının üzerinde önemle durduğu konulardan bir diğeri, masalların kökeninin belirlenmesi olmuştur. G. Calalov ile H. Egamov’un birlikte hazırladıkları “Ertakların Kadim İldızı [Masalların Kadim Kökleri]” adlı makale ve K. İmamov’un “Özbek Halk Ertaklarının Tarihiy Asaslariga Dair [Özbek Halk Masallarının Tarihi Esaslarına Dair]” adlı makalesi bu alandaki önemli çalışmalar olarak sayılabilir.

Köken araştırmalarına benzer çalışmalar masallardaki bazı motifler üzerine de yapılmıştır. Çok sayıda makalede, Özbek masallarında sık kullanılan bazı motiflerin kökeni ve özellikleri konu edilmiştir. Bu makaleler arasında; K. İmamov’un “Ertaklarda Sınav Motivi [Masallarda Sınav Motifi]”, M. Corayev’in “Ertaklardaki Ananaviy Üç Yol Motivining Genезisi [Masallardaki Geleneksel Üç Yol Motifinin Kökeni]” adlı makaleleri dikkat çekicidir.

Özbek masallarında çok sık rastlanan tiplerin özellikleri, tarihi kökenleri ve bu tiplerin diğer halk edebiyatı türlerindeki şekilleri gibi konular da Özbek bilim adamlarının üzerinde durduğu konular arasındadır. Kamilcan İmamov’un “Ertaklarda Satirik Obrazlar İfadesi, Komizm Vasıtaları [Masallarda Satirik Tipler ve Komedi Vasıtaları]” ve “Calmağız-Cadugar Obrazi Talkiniga Dair [Calmağız-Cadugar Tipinin Yorumuna Dair]” adlı makaleleri ve H. Şakirova’nın “Özbek Sehrlı-Fantastik Ertaklarida İcabiy Obraz [Özbek Sihirli-Fantastik Masallarında Olumlu Tip]” makalesi, bu alanda hazırlanmış önde gelen çalışmalardır.

Masalların diğer halk edebiyatı türleriyle ilişkisi, özellikle de destanlarla ilişkisi, makalelerde sık sık tartışılan konular arasındadır. Masal ve destan arasındaki karşılıklı etkileşim; konu, tip, motif ve tasvir araçları bakımından tahlil edilmiştir. Bu konuda çalışan bilim adamları ve makaleleri şunlardır; K. İmamov “Dastanlarda Ertak Motivleri [Destanlarda Masal Motifleri]”, “Ertak ve Dastanlarda İdeal Kahraman Talkini Masalasiga Dair [Masal ve Destanlardaki İdeal Kahramanın Yorumu Meselesine Dair]”, R. Racabov “Zavarhan Dastanida Ertak Motivleri [Zavarhan Destanında Masal Motifleri]”, H. Abdullayev “Ertakdan Dastanga [Masaldan Destana]” ve S. Rozimbayev “Ertakların Dastanlardaki Bir Funktsiyasiga Dair [Masalların Destanlardaki Bir Fonksiyonuna Dair]”.

## Tezler

Sovyetler Birliği döneminde Özbek masallarının incelendiği bu çalışmaların yanında, çeşitli üniversiteler ve enstitüler bünyesinde doktora düzeyinde sınırlı sayıda tez çalışması da yapılmıştır. Bizim ulaşabildiğimiz kadarıyla bu dönemde masallar

konusunda hazırlanan dört doktora tezi bulunmaktadır. Söz konusu doktora tez çalışmalarını hazırlayan kişiler ve tez konuları aşağıda verilmiştir.

Anara Möminova. *Özbek Halk Ertaklarida Hatın-Kızlar Obrazı (Realizm ve Romantizm Tendensiyaları Aspektida) [Özbek Halk Masallarında Kadın Tipi (Realizm ve Romantizm Eğilimleri Açısından)]*. Alişer Navaiy Namidagi Semerkant Devlet Universiteti, Taşkent, 1967.

Kamilcan İmamov. *Özbek Satirik Ertaklarida Sotsiyal Motivlar. [Özbek Hicvi Masallarında Sosyal Motifler]*. A. Puşkin Namidagi Til ve Edebiyat İnstituti, Taşkent, 1968.

Gayrat Aripoviç Djalalov. *Genезis i Poetika Uzbekskoy Volşebnoy Skazki [Özbek Sihirli Masallarının Kökeni ve Poetikası]*. Taşkentskiy Gosudarstveniy Institut Kulturi. [Taşkent Devlet Kültür Enstitüsü], Taşkent, 1986.

Mamatkul Corayev. *Mağıçeskie çisla v uzbekskih narodnih skazkih (İstoriçeskie osnovi i poetičeskie funktsii) [Özbek Halk Masallarında Sihirli Rakamlar (Tarihi Temelleri ve Poetik Fonksiyonu)]*. Taşkent, 1987.

Özbek masalları üzerinde, metinlerin derlenmesi ve yayımlanması şeklindeki ilk çalışmaların çoğunun Rus bilim adamları tarafından yapılması ve bilimsel nitelikteki masal incelemelerinin Sovyetler Birliği döneminde başlaması, Rusya'daki masal araştırmalarının Özbek masal araştırmaları üzerinde etkili olması sonucunu doğurmuştur. Daha sonraki yıllarda masal üzerinde çalışan Özbek bilim adamlarının Sovyet sisteminin içinde yetişmiş olmaları, çalışmalarında Rusçayı kullanmak zorunda kalmaları ve Rusya'daki masal araştırmalarını yakından takip etmek durumunda olmaları, bu etkinin daha da artmasını sağlamıştır. Fakat Rusya'daki masal araştırmalarının Özbek masal araştırmaları üzerindeki bu etkisi, Özbek bilim adamlarının sadece Rus bilim adamlarının çalışmalarını taklit ettikleri veya özgün çalışmalar ortaya koyamadıkları şeklinde yorumlanmamalıdır. Bu dönemde, her ne kadar çalışmalarındaki hâkim görüş Sovyet bakış açısı olsa da, Özbek bilim adamları, masal araştırmalarında dünyadaki yeni yöntem ve yaklaşımları Rus bilim adamlarının çalışmaları üzerinden takip etmişler, bu sayede kendi boylarındaki masalların uluslararası özelliklerini ve kendine özgü yönlerini, yaptıkları bilimsel çalışmalarda başarılı bir şekilde ortaya koymuşlardır.

### **Bağımsızlık Dönemi**

Özbekistan Cumhuriyeti'nin 1991 yılında bağımsız bir devlet olmasından sonra, Özbek bilim adamları, Sovyetler Birliği'nin belli dönemlerinde artan belli dönemlerinde de hafifleyen baskılardan tamamen kurtulmuş ve daha rahat bir çalışma ortamına kavuşmuşlardır. Bağımsızlık döneminde yaşanan ekonomik problemler gerçekleştirilen yayınların sayısını kısmen etkilemiş olsa da, Özbek folklorunun diğer türleri hakkındaki çalışmalarla birlikte, Özbek masalları hakkındaki çalışmalar da yayımlanmaya devam etmektedir. Bu dönemde, Özbekistan Bilimler Akademisi Alişir Nevaiy Dil ve Edebiyat Enstitüsü masal metinlerinin yayını ve incelenmesi çalışmalarının merkezi halini almıştır. Bu kurumda çalışan bilim adamlarının yanı sıra Buhara ve Semerkant gibi büyük şehirlerdeki üniversitelerde çalışan bilim adamları Özbek masalları üzerinde çalışmalar yürütmektedir. Kamilcan İmamov, Memetkul Corayev, Cabbar İşankul, Şamirza Turdimov, Cumabay Yusupov gibi bilim adamları ve bunların yetiştirdiği öğrenciler son dönemde Özbek masal araştırmalarını yürüten kişilerdir.

## Metin Yayınları

Özbek masallarının bağımsızlık dönemindeki metin yayınlarının bir kısmı daha önceki yayınlara, bir kısmı da yeni yapılan derlemelere dayanmaktadır. 1993 yılında yayımlanan *İkki Ay İkki Yulduz [İki Ay, İki Yıldız]* kitabında yayımlanan masallar, bu dönemde yapılan derlemelerde kaydedilmiştir. "Cihan Halkları Ertaklari" serisinin ilk kitabı olarak yayımlanan söz konusu kitapta, Özbek Köroğlu dairesi destanları hakkında yaptığı çalışmalarla tanınan Malik Muradov tarafından derlenen ve yayına hazırlanan 31 masal metni bulunmaktadır. Kitaptaki masalların bir kısmı daha önce yayımlanan masalların varyantı, bir kısmı ise adları yeni duyulan masallardır. Malik Muradov tarafından yazılan "Men-Ertakman [Ben Masalım]" adlı önsözün bulunduğu kitabın "İçindekiler" kısmında, her masalın adından sonra anlatıcının adı da verilmiştir.

Bu dönemde yayımlanan bir başka kitap ise *Dev Kız: Özbek Halk Ertaklari* adlı kitaptır. Bu kitap daha önce adını verdiğimiz pek çok metin yayımında emeği geçen Kamilcan İmamov tarafından yayına hazırlanmıştır. Kitapta çoğu daha önce yayımlanmamış 12 sihirli masal bulunmaktadır.

Aynı yıl Özbek masal metinlerinin yayımlandığı bir başka eser *Ming Bir Külgi* adını taşımaktadır. Söz konusu kitapta mizahi masallarla birlikte, mizahi özelliğe sahip rivayet, nakl, latife ve sözlü hikâyeler yayımlanmıştır. Daha önce yayımlanan 22 masal metninin bulunduğu kitap yine, Kamilcan İmamov tarafından yayına hazırlanmıştır.

Yine, 1994 yılında yayımlanan *Danişmand İskandar: Ertaklar* adlı kitap, içerdiği masalların derlendiği bölge bakımından diğer metin yayınlarından farklıdır. Tacikistan'da yaşayan Özbek masal anlatıcıları Baynazar Beknazarov, Cabbar Çarikulov ve Hıdır Turdiyev'in anlattığı 22 masal, Bahadır Sarımsakov tarafından derlenmiş ve yayına hazırlanmıştır. Kitapta bulunan masalların bir kısmı daha önce yayımlanan masalların varyantları, bir kısmı ilk defa yayımlanan masallardır.

Yeni derlenen masal metinlerinin yayımlandığı bir başka kaynak *Altın Vadiy Ertaklari* adlı kitaptır. Kitaptaki metinlerin çoğunluğunu masallar oluşturmaktadır ve söz konusu kitapta masalların yanında efsane ve rivayet metinleri de yer almıştır. Bu eserde yayımlanan masal metinleri Erkin Hudayberdiyev tarafından Fergana, Andican ve Namangan'dan derlenmiştir.

M. İ. Afzalov, H. Rasulov ve Z. Husayinova tarafından hazırlanan ve 1960-1963 yıllarında iki cilt olarak yayımlanan *Özbek Halk Ertaklari* kitabının bağımsızlık döneminde birden fazla yeni baskısı yapılmıştır. Bunlardan ilki 1995-1996 yıllarında yayımlanmıştır. Yine, *Özbek Halk Ertaklari* adıyla yayımlanan iki ciltlik kitaba, eski baskıdaki bazı masal metinleri alınmamıştır. 1995 yılındaki birinci ciltte 69 masal, 1996 yılında yayımlanan ikinci ciltte ise 40 tane masal metni bulunmaktadır. 1960-1963 baskısında bulunan M. İ. Afzalov'un yazdığı "Özbek Halk Ertaklari Toğrisida" adlı giriş yazısı ve yayımlanan masalların derleme bilgileri de bu baskıda verilmemiştir.

1998 yılında yayımlanan *Namangan Ertaklari* adlı kitapta, Namangan bölgesinden çeşitli tarihlerde derlenen masal metinleri bulunmaktadır. Kitapta yayımlanan 41 masal metninin bazıları Tacibay Ğazıbayev'in hayattayken derlediği masal metinleri, bazıları ise Ğazıbayev'in öğrencileri Nasiba Hacımuradkızı ve Abduşükür Sabirov'un günümüze yakın dönemlerde derledikleri masal metinleridir.

M. İ. Afzalov, H. Rasulov ve Z. Husayinova tarafından yayına hazırlanan, 1960-1963 yıllarında yayımlanan ve 1995-1996 yıllarında yeni baskısı yapılan iki

ciltlik kitabın bir başka baskısı da 2007 yılında, yine *Özbek Halk Ertaklari* adıyla yapılmıştır. Özbek Türklerinin bağımsızlıktan sonra kullandığı Latin alfabesiyle yayımlanan kitabın bu baskısı üç ciltten oluşmaktadır. Birinci ciltte 54, ikinci ciltte 47, üçüncü ciltte ise 82 masal metni yer almaktadır. Eserin 1960-1963 yıllarında yapılan baskısında bulunan M. İ. Afzalov'un yazdığı "Özbek Halk Ertaklari Toğrisida" adlı önsöz yazısının yerine, Mahkam Mahmudov ve Bahadır Sarımsakov'un hazırladığı "Nadir Hayalatning Songsiz Asmani" adlı yazı eklenmiştir. Ayrıca, kitabın ilk baskısında bulunan derleme bilgileri bu baskıda da korunarak liste halinde verilmiştir.

Özbek masallarının metin yayınları kısmında üzerinde durduğumuz son kitap, yukarıda adını verdiğimiz kitabın 2008 yılındaki Latin alfabesiyle yapılmış baskısıdır. Bu baskısı da *Özbek Halk Ertaklari* adını taşıyan kitapta, daha önceki baskılarda yer alan masal metinlerinden seçilen 41 masal metnine yer verilmiştir ve bu masalların derleme bilgileriyle ilgili hiçbir açıklama yer almamıştır.

Bağımsızlık dönemindeki metin yayınları çalışmalarının en önemli özelliği, masal metinlerinin kaynak kişilerden derlendiği gibi, yani masal metinlerine hiçbir müdahale yapılmadan yayımlanmış olmasıdır. Bilindiği gibi, Sovyetler Birliği döneminde, sözlü gelenekten derlenen halk bilgisi ürünlerinin yazıya geçirilmesinde özellikle milli ve dini unsurların ya tamamen çıkarılması ya da Sovyet sistemine hizmet edecek şekilde değiştirilmesi söz konusu olmuştur. Özbekistan'da bağımsızlık dönemiyle birlikte, metin yayınlarının büyük bir kısmı, daha önceden yayımlanan masal metinlerinin arşivdeki el yazma metinleriyle karşılaştırılarak yeniden yayımlanmaya başlanmıştır. İlk baskısı 1960-1963 yıllarında yapılan *Özbek Halk Ertaklari* adlı kitabın 2007 yılında yapılan baskısı, bu şekilde hazırlanan metin yayınlarının en dikkat çekici örneğidir.<sup>8</sup>

## İncelemeler

### Kitaplar

Özbek masallarının bağımsızlıktan sonra kitap bütünlüğünde inceleme konusu edildiği ilk çalışma, *Özbek Halk Ertaklarida Sehrlı Rakamlar* adlı kitaptır. Mamatkul Corayev'in 1987 yılında tamamladığı *Magičeskie čisla v uzbekskih narodnih skazkih (İstoričeskie osnovı i poetičeskie funktsii) [Özbek Halk Masallarında Sihirli Rakamlar (Tarihi Temelleri ve Poetik Fonksiyonu)]* adlı tez çalışmasının yeniden gözden geçirilmiş ilaveli baskısı olarak değerlendirebileceğimiz bu çalışmanın konusu Özbek masallarındaki formel sayılardır. M. Corayev kitabında, sihirli rakamların tarihi esasları konusu üzerinde durduktan sonra Özbek halk bilgisi ürünlerinin tümünde olduğu gibi, Özbek masallarında da sık rastlanan 3, 4, 5, 7, 9 ve 40 gibi formel sayıları masallardan verdiği örneklerle tahlil etmiştir.

Özbekistan'ın Harezmi bölgesi masallarının incelendiği ilk çalışma Cumabay Yusupov'un *Harezmi Ertagi ve Hayat Hakikati* adlı kitabıdır. Kitapta, Harezmi masallarının tasnifi ve tür özelliklerinden çok, bölgedeki masalların geçiş dönemlerinde düzenlenen törenlerle ilişkisi konu edilmiştir. Bu bakımdan diğer çalışmalardan farklı bir özelliğe sahiptir. Kitabın birinci bölümünde, Harezmi bölgesinden halk bilgisi ürünleri derleyen A. N. Samoyloviç'in masal derleme

<sup>8</sup> Masal metinlerinin yayımlandığı "Özbek Halk Ertaklari" adlı kitabın 1960-1963 yıllarında yapılan baskısıyla 2007'de yapılan baskısında yer alan bazı masallardaki müdahale ve değişiklikler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Selami Fedakâr. *Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar*. İzmir: Egetan Yayınları, 2011, ss. 145-146.

faaliyetleri değerlendirilmiştir. İkinci bölümde, masal ve tören ilişkisi, tarihi ve tipolojik olarak tahlil edilmiştir. Üçüncü bölümde masalların doğum ve düğün törenleriyle ve dördüncü bölümde ise cenaze ve yas törenleriyle ilişkisi ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu kısımda tanıtacağımız son çalışma, yine Cumabay Yusupov tarafından hazırlanan *Harezmi Ertaklari Poetikasi [Harezmi Masallari Poetikasi]* adlı kitaptır. Söz konusu kitap da daha önce tanıttığımız kitaplardan bazıları gibi, tez çalışmasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. C. Yusupov'un 1999 yılında hazırladığı *Harezmi Ertaklari Genezisi, Asasiy Hususiyatlari ve Poetikasi [Harezmi Masallarının Kökeni, Temel Özellikleri ve Poetikasi]* adlı tez çalışması 2005 yılında kitap olarak yayımlanmıştır. Yazar kitabının giriş kısmında, farklı tarihlerde Harezmi bölgesinden masal derleyen kişiler ve derledikleri masallar hakkında kısaca bilgi vermiştir. Birinci bölümde Harezmi halk edebiyatındaki nesir türler ve masalların bu türler arasındaki yerini tartışmıştır. İkinci bölümde; masal ve yer adları, masal ve Avesta kitabı, masal ve koşuk ilişkisinden hareketle, masalların genel özelliklerini incelemiştir. İlk kitabında ele aldığı masalların geçiş dönemlerinde düzenlenen törenlerle ilişkisi konusuna, kitabın üçüncü bölümünde tekrar yer vermiştir. Dördüncü bölümde; Harezmi masallarındaki formel unsurlar ile masalların yapısal özellikleri üzerinde durmuş ve masalların varyantları konusunu değerlendirmiştir.

### **Kitap Bölümleri**

Bağımsızlık döneminde kitap bölümü olarak hazırlanmış dikkat çekici tek çalışma K. İmamov'un 2008 yılında yayımlanan *Özbek Halk Nesri Poetikasi [Özbek Halk Nesri Poetikasi]* adlı kitabıdır. K. İmamov'un bu kitabını, 1981 yılında *Özbek Halk Prozası* adıyla yayımlanan kitabının genişletilmiş ve gözden geçirilmiş yeni baskısı olarak değerlendirmek mümkündür. İmamov'un kitabı giriş ve beş bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü "efsane", ikinci bölümü "rivayet", üçüncü bölümü "masal", dördüncü bölümü "fıkra" ve son bölümü ise "nakl" türüne ayrılmıştır. 104-196 sayfaları arasında yer alan "masallar" bölümünde Özbek masalları; tür özellikleri, konuları ve motifleri bakımından incelenmiştir. Daha sonra masallar; "Hayvan Masalları", "Sihirli Masallar" ve "Gündelik Masallar" başlıkları altında değerlendirilmiştir. K. İmamov'un bu kitabı, Özbek masallarının son veriler ışığı altında değerlendirildiği ve günümüze yakın dönemde yayımlanan bir çalışma olduğu için önemli bir eserdir.

### **Makaleler**

Son dönemlerde Özbek masalları konusunda hazırlanan makalelerde büyük bir çeşitlilik olduğu gözlenmektedir. Bu çeşitliliğin ortaya çıkmasının en önemli sebebi, bağımsızlığın getirdiği rahatlama sayesinde, Özbek bilim adamlarının dünyadaki masal çalışmalarına ve son dönemlerde ortaya atılan teorik bakış açılarıyla hazırlanmış yayınlara doğrudan ulaşabilme imkânına kavuşmuş olmalarıdır. Bilimsel araştırmalardaki bağımsız çalışma imkânı sayesinde, günümüze yakın dönemlerde yayımlanmış olan makalelerde Özbek masallarının özellikleri farklı açılardan daha derinlemesine incelenmiş ve Özbek masallarının tür özellikleri, farklı masal türlerinin kendine özgü yönleri, masalların halk edebiyatındaki diğer türlerle olan ilişkisi vb. gibi konular tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca, Özbekistan'da dil ve edebiyat alanında en itibarlı dergilerden biri olarak kabul edilen "Özbek Tili ve Adabiyati" dergisinin bağımsızlıktan sonraki dönemde de bu özelliğini koruyarak, Özbek masallarının

bilimsel yöntemlerle incelendiği makalelerin neredeyse tek yayın organı haline geldiğini özellikle belirtmek gerekmektedir.

Bağımsızlık döneminden sonra yayımlanan makalelerin hepsini bir makalede tanıtmanın mümkün olmayacağı düşüncesiyle, bu dönemde yayımlanan ve önemli olduklarını düşündüğümüz makaleleri, işledikleri konuya göre sınıflandırarak makalelerin künyelerini vermeyi tercih ediyoruz. Günümüze yakın dönemde, Özbek masalları konusunda hazırlanmış makalelerde işlenen konular ve makale adları aşağıda verilmiştir.

Özbek masallarının tür özellikleri ve masal türlerinin özellikleri: K. İmamov'un "Maişiy Ertaklarning Asasiy Hususiyatlari ve Tasnifi" ve "Ögay Kız Tipidagi Türküm Ertaklarning Ayrim Hususiyatlariga Dair" adlı makaleleri; B. Karimov'un "Özbek Halk Ertaklarning Bazi Bir Hususiyatlari Hakida-I" ve "Özbek Halk Ertaklarning Bazi Bir Hususiyatlari Hakida-II" makaleleri; S. Cumayeva'nın "Hayvanlar Hakidagi Ertaklarning Spetsifikasi" makalesi; C. Yusupov'un "Harezmi Ertaklarida Variantlilik" makalesi; K. Kadirov'un "Sehri-Fantastik Ertaklarda Epik Vakt Tüşünçasi" ve "Özbek Halk Sehri Ertaklarida Epik Mekan".

Özbek halk edebiyatındaki nesir türler ve masalların tasnifi: K. İmamov'un "Hayvanlar Hakidagi Ertaklarning Aralık Tipi", "Özbek Halk Ertaklarning Tasnifi" ve "Özbek Halk Nasri Janrlari Tasnifi" adlı makaleleri; M. Corayev'in "Özbek Halk Nasri Janrlarini Tasnif Kiliş Mezanlari" adlı makalesi.

Özbek masallarında sıklıkla yer alan dev, peri, yalmağız ve Hızır gibi tiplerin tahlil edildiği makaleler: C. İşankul'un "Dev Obrazining Bedii Tasviri" makalesi; B. Cumaniyazov'un "Yalmağız Obrazining Kadimiy Ildizlari" makalesi; A. Kayumov'un "Pari Obrazining Genezisiga Dair Mulahazalar" adlı makalesi; F. Nurmanov'un "Özbek Halk Ertaklarida Hızır Obrazining Epik Talkini" makalesi ve K. İmamov'un "Pari Obrazining Mifo-Epik Talkini" adlı makalesi.

Masal motiflerinin ve formellerinin inceleme konusu edildiği makaleler: T. Rahmanov'un "Sehri Ertaklardagi Ayrim Motivlar Genezisiga Dair" makalesi; S. Cumayeva'nın "Hayvanlar Hakidagi Ertaklarning Syujet Motivlari Tizimi" makalesi; C. Yusupov'un "Harezmi Ertaklarida Ananaviy Başlama" makalesi; C. İşankul'un "Özbek Ertaklarida Tüş Motivini" ve B. Rahmanov. "Ertakda Formulaviy Tasvir" adlı makalesi.

### **Tezler**

Bağımsızlık döneminden sonra Özbek masalları üzerinde hazırlanan tez çalışmalarının sayısında büyük bir artış olduğu görülmektedir. Tespitlerimize göre, Özbek masallarının, halk bilimi açısından incelendiği altı çalışma, dil özellikleri açısından incelendiği bir çalışma ve pedagojik önemi bakımından incelendiği iki doktora tez çalışması farklı tarihlerde hazırlanarak tamamlanmıştır. Söz konusu doktora tez çalışmalarını hazırlayan kişiler ve tez konuları, kronolojik olarak aşağıda liste halinde verilmiştir.

Koşmurad Beknazarov. *Özbek Halk Maişiy Ertaklari (Örganilişi, Tasnifi, Poetikasi) [Özbek Halk Gündelik Masallari (Araştırmalar, Tasnif, Poetika)]*. A. Kadiri Namidagi Devlet Madaniyat İnstituti, Taşkent, 1993.

Nuratdin Halilloyevich Dosanov. *Özbek Halk Ertaklari Tilida Anıqlavçilar [Özbek Halk Masallarının Dilinde Tamlayanlar]*. Nizamiy Namidagi Taşkent Devlet Pedagogika İnstituti, Taşkent, 1994.

Muslima Kadirovna Bazarova. *Kiçik Yaşdagı Maktab Okıvçılarıda Dostlık, Ortaklık Hissini Tarbiyalaşda Halk An'analarından Faydalanış (Özbek Halk Ertakları Vasıtasıda)* [Küçük Yaştaki Okul Çocuklarına Dostluk, Arkadaşlık Hissini Öğretmede Halk Geleneklerinden Faydalanma (Özbek Halk Masalları Vasıtasıyla)]. Nizamiy Namidagi Taşkent Devlet Pedagogika İnstitutı, Taşkent, 1994.

Salima Cumayeva. *Hayvanlar Hakidagi Ertakların Genetik Asaslari ve Spetsifikasi*. [Hayvan Masallarının Genetik Esaslari ve Kendine Özgü Yönleri]. Alişer Navaiy Namidagi Til ve Edebiyat İnstitutı, Taşkent, 1996.

Nadira Nigmatovna Dosthodayeva. *Özbek Sehrli Ertakların Struktural Tahlili [Özbek Sihirli Masallarının Yapısal Tahlili]*. Alişer Navaiy Namidagi Til ve Edebiyat İnstitutı, Taşkent, 1999.

Dilfuzahan Aliyevna Abdurahimova. *Maktabgaça Tarbiya Yaşdagı Balalarnı Ahlakiy Ruhda Tarbiyalaşda Halk Ertaklarından Faydalanış [Okul Çocuklarını Ahlaklı Yetiştirmede Halk Masallarından Faydalanma]*. K. Niyaziy Namli Respublika İlmiy Tadkikat İnstitutı, Taşkent, 1998.

Cumabaviy Yusupov. *Harezmi Ertakların Genезisi, Asasiy Hususiyatlari ve Poetikasi [Harezmi Masallarının Kökeni, Temel Özellikleri ve Poetikasi]*. Alişer Navaiy Namidagi Til ve Edebiyat İnstitutı, Taşkent, 1999.

Mamura Abduhamidovna Sadikova. *Ügay Kız Tipidagi Turkum Ertakların Spetsifikasi, Genезisi ve Badiiyati [Üvey Kız Tipi Dairesindeki Masalların Kendine Özgü Yönleri, Kökeni ve Estetiği]*. Alişer Navaiy Namidagi Til ve Edebiyat İnstitutı, Taşkent, 2003.

Kamaliddin Namazoviç Kadirov. *Özbek Sehrli Ertaklarında Zaman ve Mekan Talkini [Özbek Sihirli Masallarında Zaman ve Mekân Yorumu]*. Alişer Navaiy Namidagi Til ve Edebiyat İnstitutı, Taşkent, 2004.

Buraya kadar verilen bilgiler ışığı altında, Özbekistan'da masallar üzerinde yapılan çalışmaların tamamı, bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, 19. yüzyılın sonlarında Rus bilim adamları tarafından başlatılan masal çalışmalarının, daha sonraki yıllarda Özbek bilim adamları tarafından daha sistemli bir hale getirildiğini, yayınlarda çeşitlilik sağlandığını ve günümüze kadar başarıyla sürdürüldüğü açıkça görülmektedir. Özbek folklor ürünlerinin genelini incelendiği birkaç istisna dışında, ilk dönemde yapılan masal çalışmaları, masal metinlerinin yayımlanmasından ibarettir. Sovyetler Birliği Dönemi ve Bağımsızlık Dönemi'nde ister popüler, isterse akademik olsun Özbek masallarının yayımlandığı kaynakları hazırlayan kişilerin çoğunun müracaat ettiği kurum, daha önce derlenen masal metinlerinin saklandığı "PDEE Folklor Arşivi" olmuştur. Arşivdeki masal külliyatı kullanılarak, kısmen PDEE tarafından çıkartılan "Özbek Halk İcadı" serisinde, kısmen de söz konusu kurumda görevli bilim adamlarının farklı dönemlerde yayımladıkları çalışmalar sonucunda, akademik seviyede masal yayınları ortaya çıkmıştır.

Özbek masallarının incelendiği nitelikli çalışmalar 1960'lı yıllarda, yani belli sayıda masal metni yayımlandıktan sonra ortaya çıkmış ve zamanla konu çeşitliliği sağlanarak günümüze kadar devam etmiştir. Özbekistan'daki ilk kuşak halk bilimciler tarafından kitap, kitap bölümü ve makale şeklinde hazırlanan inceleme çalışmalarında, Özbek masallarının genel özellikleri, sınıflandırılması, motifleri ve kahramanları üzerinde durulmuş ve belli bir bilgi birikimi sağlanmıştır. İkinci kuşak halk bilimciler, hocalarının çalışmalarını devam ettirerek, Özbek masallarının farklı açılardan incelendiği çalışmalara imza atmışlardır. Bu dönemde yapılan masal çalışmalarında tartışılan konular daha da genişlemiş ve Özbek masallarının tür

özellikleri ve türleri, masalların diğer türlerle ilişkisi, masal türlerinin, motiflerin tarihi kökenleri vb. gibi konuların derinlemesine incelendiği pek çok bilimsel çalışma yayımlanmıştır.

### **Kaynakça**

- Afzalov, M. İ. (1964) *Özbek Halk Ertakları Hakında*. Taşkent: Fan Neşriyatı.
- Baynazarov, Fayzulla. (1989) "N. P. Ostroumov İcadida Özbek Edebiy Mirası". Edebiy Miras, No: 2, ss. 60-65.
- Fedakâr, Selami. (2011) *Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar*. İzmir: Egetan Yayınları.
- İmamov, K. (1974) *Özbek Satirik Ertakları*. Taşkent: Fan Neşriyatı.
- Karimiy, B. (1939) "Özbek Halk Ertakları". *Özbek Halk Ertakları*. Taşkent: Özdavneşr.
- Mirzayev, T. (1972) "Özbek Folkloristikasının Tarakkıyat Tarihidan". *Özbek Tili ve Adabiyati*, S. 5, ss. 24-32.
- Mirzayev, T. (1979) "Folklor İlmining Maskani". *Özbek Tili ve Adabiyati*, S. 1, ss. 86-88.
- Nurmurodov, Yoldaş. (1983) "Özbek Halk Ertaklarının Nemisça İlk Tarcıması". *Özbek Tili ve Adabiyati*, Sayı: 5, ss. 49-52.
- Togan, A. Zeki Velidi. (1981) *Bugünkü Türkili Türkistan ve Yakın Tarihi*. (2. Baskı), İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Zarifov, Hadi. (1970) "Özbek Sovet Folkloristikası Tarihidan". *Özbek Sovet Folklori Meseleleri*. (Tadkikatlar, 1. Kitap) Taşkent: Fan Neşriyatı, ss. 218-281.



## Birlikte Eklerin İşlevleri

### Functions of Joint Affixes

Hasan KARACA\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

Birlikte ekler, tamlama veya öbek kurarak dilbilgisel anlam ilgileri sağlayan ek kalıplarıdır. Bu kalıplar, birden fazla ekin bir arada kullanılmasıyla oluşmuştur. Birlikte ekin işlevini kendisini oluşturan eklerin hiçbiri hem söz dizimi hem anlam olarak tek başına karşılayamamaktadır. Ekler, yeni bir işlevi birleşerek yerine getirmektedir. Türkçede bu kullanıma uygun olarak on yedi kalıp tespit edilmiştir. Bu eklerin on tanesi fiillerle yedi tanesi de isimlerle kullanılmaktadır. Fiillerle kullanılan birlikte ekler zarf-fiil öbekleri kurar. İsimlerle kullanılan birlikte ekler, belirtili / zincirleme isim tamlaması, tekrar öbeği veya iki durum ekli öbek kurma işlevine sahiptir. Bu çalışmayla, birlikte eklerin anlam ve söz dizim bakımından işlevleri ele alınıp incelenmiştir.

*Anahtar kelimeler:* ek, birlikte ek, tamlama, öbek, eklerin işlevleri.

#### Abstract

Joint affixes are the patterns which provide grammatical meaning references by forming complements or phrases. These patterns have occurred by the usage of multiple affixes in company. None of the affixes which bring about the joint affixes, can correspond the function of the joint affix itself in terms of both syntax and semantic. The affixes realize a new function by unifying. As convenient to this usage seventeen affix patterns have been fixed in Turkish. Ten of them are used with verbs and seven of them are used with nouns. The joint affixes which are used with verbs constitute adverbial participle phrases. The joint affixes which are used with nouns have the function of forming definite/chain noun complement, reduplication or phrases with two case affixes. In this study, functions of joint affixes with regard to semantic and syntax have been examined.

*Keywords:* affixs, joint affix, complement, phrases, function of affixes.

#### Giriş

Kendi işlevleri dışında yeni bir işlevi karşılamak için birlikte kullanılan ekler 'birlikte ek' denir. Yapı olarak aynı ekin tekrarı veya farklı ikili ek kalıbından oluşur. Birlikte ek kavramı ve bu kavramın ifade ettiği ekler, hem yapısal hem de işlevsel olarak Türk diline ait yeni bir değerlendirmedir. Bu değerlendirmenin sahibi Delice, birlikte ekleri ilk defa "Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi" adlı çalışmasıyla ortaya koymuştur (2000: 228). Zikredilen makaledeki sınıflandırmaya dayanan "Türkiye Türkçesinde Eklerin İşlevleri" adlı tarafımızca hazırlanmış olan doktora tezinde de söz konusu ekler ayrı bir başlık altında incelenmiştir (Karaca, 2013: 333-344). Yine, Delice "Türkçenin Ekleri Yapı Olarak Nasıl Sınıflandırılmalı?" bildirisiyle birlikte ekleri, eklerin oluşturduğu dil bilgisel yapı kategorisi olarak değerlendirir ve

---

\* Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, e-mail: karaca@gantep.edu.tr

"fiillerle birlikte ek", "isimlerle birlikte ek" olmak üzere iki alt başlık altında ele alır (Delice, 2013).

Karşıladıkları anlam bakımından birlikte ekin işlevi ile kendisini oluşturan eklerin işlevleri farklıdır. Birlikte ek yapısını oluşturan ekler, asıl işlevlerini terk ederek yeni bir işlev için bir araya gelmiştir. Oluşan anlam, ancak iki ekin birlikte kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. Burada -tıpkı birleşik kelimelerdeki işleyiş gibi- tek ekin karşılayamadığı anlam alanının birden fazla ekten oluşmuş 'birlikte ek' aracılığıyla karşılanması söz konusudur. Bu ekler, genellikle zarf işlevlidir. Zarf-fiil ekleri veya zarflarla karşılanan birçok anlam ilgisi birlikte eklerle de ifade edilebilir.

Türkiye Türkçesinde tespit edebildiğimiz kadarıyla on yedi birlikte ek vardır. Bunların on tanesi fiillerle, yedi tanesi isimlerle kullanılmaktadır. Buna göre, "-DI -AcAk", "-DI -AlI", "-DI -AsI", "-DI -mAdI", "-DI mI-", "-DIğInA -AcAğInA", "-mAz mI-", "-mIş -mAmIş", "-mIyor mu-", "-r / -Ar / -Ir -mAz" ekleri fiillerle; "-DAn -A", "-I -InA", "-Im / -In -m / -mIz / -n / -nIz / -I / -sI / -IArI", "-I -InA", "-I -IncA", "-I -I", "-I -sIz" ekleri isimlerle kullanılan birlikte eklerdir.

Eklerin birlikte kullanımıyla oluşmuş birlikte ek kalıpları, yapı olarak söz dizimsel işleve sahip olup öbek kurar. Bunlar, isim tamlaması, zarf-fiil öbeği, tekrar öbeği ve iki durum ekli öbektir. Ek, fiillerle zarf-fiil öbeği, isimlerle isim tamlaması, tekrar öbeği veya iki durum ekli öbek kurmaktadır. "İki durum ekli öbek", Delice tarafından "*Birleşenleri oluşturan her iki ismin bir durum eki alması ile oluşan ekli bir kelime öbeğidir. Birinci isim ayrılma; ikinci isim de yönelme durumu eklerini alır: [yediden / yetmiş], [köyden / kente]...*" (2007: 43) şeklinde tanımlanıp örneklenmektedir.

## Birlikte Ekler

### Adlara Getirilen Birlikte Ekler

#### -DAn -A eki

-DAn ve -A durum eklerinden meydana gelmiştir. İki durum ekli öbekler kurar. İki durumlu öbekte -DAn -A eki, kavramlar arası sınırların başlama ile bitme noktalarını çıkış ve bitiş ifadesiyle anlatır. Bu yapılar, zarf, isim veya sıfat olarak kullanılır:

"Çocuk, onu [*tepeden tırnağa*] şöyle süzüp üstü peçeteyle örtülü bir tabak uzattı." □ E. Şafak, TDK, BTS).

"[*Tıraştan tıraşa*] yüzüne bak." (N. Hikmet).

"Koşarsın [*pencereden pencereye*]." (C. S. Tarancı).

-DAn ...-A eki, çekim edatlarıyla kullanıldığında edat öbeğinin isim unsurunu oluşturur. Bu kullanımda birlikte ekin ifade ettiği anlam, edatla pekiştirilmiş olur. "*/+DAn...+A/ tamlayıcısıyla ilgili söyleyebileceğimiz diğer bir husus, tamlayıcının ...kadar, ...dek, ...değin gibi edatlarla kullanılabilmesidir. Yapı, bu şekilde edat grubu da oluşturmaktadır.*" (Sev, 2002: 253).

[*Sabahtan akşama kadar*] seni bekledi.

[*Buradan oraya değin*] susacaksın.

[*Yerden göğe dek*] haklısın.

#### -I -InA eki

Karaca,H. /JSS 13(1) (2014) :91-98

Ek, III. tekil şahıs iyelik eki ve -A durum ekinin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur. Ekin her iki unsurunda da iyelik eki vardır. -I ...-InA eki, tekrarlanmış kelime kalıbında kullanılır ve tekrar öbeği kurar. Kurduğu tekrar öbekleri, 'bir şeyin karşılığı veya eşiti' anlam ilgisine sahiptir:

[Boşu boşuna] bu kadar yolu yürüdü.

Davul [dengi dengine] çalar. (atasözü).

Dediklerimi [harfi harfine] yerine getirmiş.

### **-Im / -In -m / -mİz / -n / -nİz / -I / -sİ / -lArİ eki**

İlgi ve iyelik eki, birlikte ek olarak belirtili veya zincirleme isim tamlaması kurar. İyelik ekleri, mülkiyet, aidiyet, şahıs ifadesi, gösterme, ilgi, pekiştirme gibi işlevlerle (Ergin, 2009: 225) birden fazla unsuru bağlayarak tamlama kurucu ek olma özelliği taşır. Aynı şekilde ilgi eki de iyelik ekinin sahiplik bildirme işlevine sahiptir (Boz, 2013: 23) ve tamlama kurar.

İlgi ve iyelik eki, birlikte ek olarak bazen tamlamanın unsurları arasında anlam ilgisi kurar bazen de tamlamanın kendisiyle bir anlam bildirir. Ekin şahıslara göre çekimine dayanan farklı şekilleri vardır.

### **Parça-bütün ilişkisi kurma**

Tamlayan ve tamlanan arasında mensubiyet ve aitliğe dayanan parça-bütün ilgisi kurar. Tamlamanın unsurları arasındaki parça-bütün ilişkisi, ya bütünü kendi bünyesindeki parçasını ya da bütünü dış dünyaya ait parçasını belirtmeye yöneliktir:

"[*Senin dudakların*] pembe,

Ellerin beyaz." (C. Külebi).

"Geçende yanımdan geçti de tanıyamadı aval, o [*kalabalığın içi*]nde." (H. Taner, TDK, BTS).

Komşu, [*komşunun külü*]ne muhtaçtır. (atasözü).

Tamlamayı oluşturan unsurlar yer değiştirebilir, tamlamayla tamlanan arasına başka ifadeler girebilir:

"Dante gibi [*ortasındayız ömrün*]." (C. S. Tarancı).

"Gittik o son diyara ki [*serhaddidir yerin*]." (Y. K. Beyatlı).

"Sevip sevip yâri ele kaptırmak,

[*Kara bahtın* bana eski *iş*]dir." (Sabahattin Ali).

Nesneler tamlayan olduğunda tamlanan eki sadece iyelik anlatır, şahıs ifade etmez (Gülsevin, 2007: 12):

[*Suyun akışı*]na göre yol alırız.

[*Bunun nesi*]ni beğenmedin?

Bu tamlamaların bazısında tamlayana getirilecek -A durum eki, birlikte ekin yerini tek başına tutar:

Bir zamanlar bu [*insanların hizmetçisi, kapıcısı*]ydım. // Bir zamanlar bu [*insanlara hizmetçi, kapıcı*]ydım.

Bu çocuk, [*ömrünüzün neşesi*] oldu. // Bu çocuk, [*ömrümüze neşe*] oldu.

### **Pekiştirme**

Birlikte ek, "kendi" dönüşlülük zamirinin tamlanan olması durumunda pekiştirme işlevindedir. Bu işlevde "kendi" zamirinin "dönüşlülük" ve "-In" ekinin "belirtme" özelliği etkilidir:

### Birlikte Eklerin İşlevleri

[*Etin kendisi*] yağlıydı.

[*Adamın kendisi*] anlattı bunları.

[*Oyuncuların, seyircilerin kendileri*] kabul etti burayı.

#### Sıfat ilişkisiyle vurgulama

Bu ek, tamlananın tamlayanın özelliğini, niteliğini anlattığı veya tamlayanı belirtme sıfatı ilişkisiyle ifade ettiği isim tamlamaları kurar. Bu tamlamalar, bir tür ters çevrilmiş sıfat tamlamasıdır; ancak, yapıyı ters çevirerek sıfat tamlaması kurmak her zaman mümkün değildir. Mümkün olanların bir kısmı ise isim tamlamasıyla aynı anlamı karşılamaz. Birlikte ek, bu isim tamlamalarında 'vurgulama' işlevindedir:

[*Adamın iyisi*] alışverişte belli olur. (atasözü).

[*Tarlanın taşlısı*], [*kızın saçlısı*], [*öküzün başlısı*]. (atasözü).

[*Bilgilerin, delillerin, belgelerin tümü*]ne ulaşmaya çalışıyoruz.

[*Adamın biri*] durmadan konuşuyordu.

Tamlanan, sıfat-fiil veya sıfat-fiil öbeği olabilir:

[*Uyanığın önde gideni*]dir o.

Sende gördük [*bakışların en korkmazı*]nı, [*kararlısını*].

Tamlama, tamlayanın tekrarıyla oluşturulabilir. Bu durumda, tamlananın nitelik bildirmesi derin yapıda kalmıştır:

[*Zenginlerin zengini*]ydi bu aile.

[*Beterin beteri*] vardır.

#### Gösterme / işaret etme

Birlikte ek, tamlananı gösterme, işaret etme işlevleriyle isim tamlaması kurar. Karahan, ilgi ekiyle belirtme hâli eki arasında işlev ortaklığı olduğuna işaret eder ve bu ortaklığın eklendikleri ismi belirtme olduğunu söyler (1999: 605-611):

"[*Rızkın* onda *dokuzu*] ticarettedir." (Hz. Muhammed).

[*Benim gibisi*] kanar böyle şeylere.

[*Elmanın kilosunu*] iki liraya çıktı.

Ekin gösterme işlevinde kullanıldığı bazı isim tamlamaları, kalıplaşmıştır. Kalıp hâlindeki bu tamlamalar, belirtisiz isim tamlamalarının kavram anlatma özelliğine eş değer bir ifade gücü taşır:

[*Sözün özü*], hepimiz duyarlı olmalıyız.

[*İşin doğrusu*], kendi hatamızı geç fark ettik.

Yine [*günün adamı*] sen oldun.

#### -II -InA eki

-II ...-InA eki, sıfat yapan -II ile III. tekil şahıs iyelik ve -A durum ekinin birleşmesiyle oluşmuş -InA yapısının birlikte kullanılmasından oluşmuştur. Ek, belirtme ve sınırlandırma işlevleriyle tekrar öbekleri kurar:

"Sevmek, [*başlı başına*] saadettir." (A. Gündüz, TDK, BTS).

Kimse gelmeden her şey [*yerli yerine*] konuldu.

#### -II -Inca eki

Karaca, H. /JSS 13(1) (2014) :91-98

-II ile iyelik teklik 3. kişi eki, zamir n'si ve eşitlik ekinden mürekkep -InC ekinin birlikte kullanılmasından oluşmuştur. Ekin kurduğu tekrar öbekleri tarz anlatır: "Kaldırırma [*boylu boyunca*] yatmıştı." (A. Ağaoğlu, TDK, BTS). Her şey [*yerli yerince*] konulmuştu.

### **-II -II eki**

-II ... -II birlikte eki, iki kavram arasında bağ kurma işleviyle tekrar öbekleri kurar. Tekrar öbeği, bir arada bulunma, grup ve topluluk bildirir:

"Türkçede eskiden beri görülen ve birbirine yakın iki kelimedede çift olarak kullanılan bu ek bir arada bulunma ifade eder. İki nesnenin bir arada bulunduğunu, iki nesnenin beraber olduğunu, kısacası iki nesnenin meydana getirdiği topluluğu ifade eder. Yani iki nesne, iki isim arasında bir bağ vazifesi görür. Aşağı yukarı 've' manasına gelir." (Ergin, 2009: 172).

Ergin ayrıca, ekin baştan beri ikili yapıda olduğunu, ayrı bir ek olan sıfat yapma eki -II ile karıştırıldığını ve bunun sonucu olarak eklerin fonksiyonlarının birleştiğini belirtir (2009: 173):

"Günlük gazetelerimizin dilinden anlamak için yanımızda [*irili ufaklı*] lügat kitapları taşıyacağız." (B. R. Eyuboğlu, TDK, BTS).

"Hem ev idaresi bakımından daha [*derli toplu*] yaşarız." (Y. K. Karaosmanoğlu, TDK, BTS).

### **-II -sİz eki**

Olma anlatan -II ile yokluk ve silme anlatan -sİz eklerinin birlikte kullanımından doğmuştur. Ek, tekrar öbekleri kurar. Bu tekrar öbekleri; plansız, rastgele veya kontrolsüz olma anlatır.

"Anahtar deliği karanlıktı, içerden [*belli belirsiz*] sesler geliyordu." (Y. Atılğan, TDK, BTS).

"Masa ara sıra [*belli belirsiz*] titriyordu." (Y. Atılğan, TDK, BTS).

Onun ani ve [*yerli yersiz*] çıkışlarına biz de alışmıştık.

## **Fiillere Getirilen Birlikte Ekler**

### **-DI -AcAk eki**

-DI ...-AcAk eki, görülen geçmiş ve gelecek zaman kipi eklerinin birlikte kullanılmasıyla oluşmuştur. Zarf-fiil işleviyle yargı hükmünde durum bildirir. Yapı, sözdizimsel olarak zarf-fiil öbekleri de kurar. Bu durumda ekin kurduğu zarf-fiil öbeği, çabukluk ve yaklaşma anlatır.

"[*Oldu olacak*] bunu makamla söyle de bari biraz eğlenelim." (O. C. Kaygılı, TDK, BTS).

"Bir gamzeli rüzgâr yetecek / Ha [*itti*] beni ha *itecek*." (Ö. L. Mete).

### **-DI -AIİ eki**

Görülen geçmiş zaman kipi eki ve -AIİ zarf-fiil ekinin birlikte kullanımı sonucu oluşmuştur. Cümlede asıl fiilin gerçekleşme süresinin dayandığı zamanı ve sürüp gitme bildirir. "*Hareket zaman başlangıcı ifadesiyle zarf olarak fiile bağlanmaktadır.*" (Tiken, 1999: 356). Gülsevin, bu ekle yapılmış zarf-fiil öbeğini (benzer yapılarla birlikte) birleşik zarf-fiil olarak değerlendirir (2001: 133). -DI ...-AIİ eki, tamamladığı

### Birlikte Eklerin İşlevleri

asıl eylemin sürecini pekiştirir: "-AI eki, işlev bakımından güçlendirilmek üzere, yaygın olarak kendisinden önce gelen ve şahıs ekleri de alabilen, görülen zaman ekiyle birlikte de kullanılır: *aldım alalı, bildim bileli, duydum duyalı, oturdum oturalı vb.*" (Korkmaz, 2003: 72).

"Ben [*geldim geleli*] açmadı gökler." (S. Karakoç).

Bu oyun [*çıkıçı çıkalı*] eve geç gelmeye başladı.

#### -DI -AsI eki

Görülen geçmiş zaman kipi eki -DI ile -AsI sıfat-fiil ekinin birlikte kullanılması sonucu oluşmuştur. Ek, zarf ilgisiyle asıl fiildeki hareketin başlangıcını anlatır. Ekteki -DI unsuru, şahıslara göre çekimlenebilir:

"Biz bu meslek kusurundan [*oldum olası*] kendimizi kurtaramamış ve hâlâ kurtaramamaktayız." (B. Felek, TDK, BTS).

#### -DI -mAdI eki

Görülen geçmiş zaman kipi eki -DI'nın fiilin olumlu ve olumsuz biçimine getirilmesiyle oluşan birlikte ektir. Kurduğu zarf-fiil öbeğiyle zamanda tezlik anlatır. Ek, asıl fiille eş zamanlı diyebileceğimiz durum bildirir. Ekin her iki unsuru da şahıslara göre çekimlenebilmektedir:

[*Oturduk oturmadık*] sen aradın.

Adımı [*attım atmadım*] kaçmaya başladı.

#### -DI mI- eki

'-Inca, -DIğInda veya -DIğI zaman' anlam ilgilerine sahip zarf-fiil öbekleri kurar. Ekin kurduğu öbek ile asıl fiil arasında eylem-sonuç ilişkisi söz konusudur. Önermeler arasında bağlantı kurar (Aksan, 1998: 205). Ek, asıl eylemin anlamını "kesinlik" ifadesiyle pekiştirir:

"Zekâ [*olmadı mı*] akıl biraz hımbıl kalıyor." (A. İlhan, TDK, BTS).

"Dostlarından birine [*kızdı mı*] onun salonda asılı duran resmini alır, ayak yolunun duvarına asar." (S. Birsal, TDK, BTS).

"Züğürtlükten, telefonumuz [*kesildi mi*] ona bir selam yollar açtırdık." (Y. Z. Ortaç, TDK, BTS).

#### -DIğInA -AcAğInA eki

DIğInA ...-AcAğInA ek kalıbı, -DIk ve -AcAk sıfat-fiil eklerinin -A durum ekiyle birleşmesi ve bu birleşiklerin birlikte kullanılması sonucu oluşmuştur. Ek, tekrarlanan fiillerde zarf işlevi görür. Ekin kurduğu zarf-fiil öbekleri -genellikle- olumsuz durumları aktarmada kullanılır:

Bence [*Gittiğine gideceğine*] pişman oldu.

#### -mAz mI- eki

-mAz ve -mI eklerinin asıl işlevleri dışında birlikte kullanımıyla oluşmuş ek kalıbıdır. Ek, asıl fiili '-Inca, -DIğInda, -DIğI zaman veya sebep' anlam ilgileriyle tamamlayan zarf-fiil öbekleri kurar. Kurduğu zarf-fiil öbeği ile asıl yargı arasında sebep-sonuç ilişkisi vardır. Bu öbekler, cümle kuruluşunda yapılarıdır ve şahıslara göre çekimlenebilir.

[*Durup durup çocuğa sahip çıkemez mi*], deli oluyorum.

Karaca,H. /JSS 13(1) (2014) :91-98

[*Bütün bunlardan sonra suçunu inkâr etmez mi*], şaşış kalıyorum.  
[*Herkese içinde bana bağırmasın*], işte o zaman kızıyorum sana.

### **-mİş -mAmİş eki**

Öğrenilen geçmiş zaman kipi ekinin olumlu ve olumsuz biçimiyle birlikte kullanılması sonucu oluşmuştur. Ekin kurduğu zarf-fiil öbekleri, zamanda belirsiz çabukluk bildirir. Kullanımı pek yaygın olmayan bir ektir (Yücel, 2000: 108).

Aradan bir saat [*geçmiş geçmemiş*] fark edilmişler.

Beş dakika [*beklemiş beklememiş*] çağırılmışlar.

### **-mIyor mu- eki**

Olumsuzluk (-mA), şimdiki zaman (-yor) ve soru (mI-) eklerinin birlikte ek olarak kullanılmasıyla oluşmuş ek kalıbıdır. Cümlede asıl yargıyı '-IncA, -DIğIndA, -DIğİ zaman veya sebep-sonuç' anlam ilgileriyle tamamlayan zarf-fiil öbekleri kurar. Ekin kurduğu öbekler, cümle kuruluşundadır ve şahıslara göre çekimlenebilir:

[*Her gün beni kapıda karşılamıyor mu*], bütün yorgunluğumu unutuyorum.

[*Erkenden karşıma dikilmiyor mu*], iyice sinirleniyorum.

[*Gözlerini süzerek bakmıyor musun*], kızgınlığım hemen geçiyor.

### **-r / -Ar / -Ir -mAz eki**

Geniş zaman kipi ekinin olumlu ve olumsuz biçimiyle birlikte kullanılması sonucu oluşmuştur (Yücel, 2000: 106). Ek, zarf-fiil öbekleri kurar. Zamanda tezlük bildiren başlangıç zarf-fiillerini asıl fiile bağlar. Asıl fiille gecikmesiz zamandaşlık anlatır (Tiken, 1999: 352). Söz konusu 'zamandaşlık' tam bir eş zamanlılığı anlatmaz. Cümlede zarf-fiil öbeğinin bildirdiği gerçekleşme zamanı, asıl fiilden hemen öncedir:

"Ormancı da [*gelir gelmez*] yıkar masayı." (türkü sözü).

"Kara gözlüm, efkârlanma, gül gayrı;

İbibikler [*öter ötmez*] ordayım.

Mektubunda diyorsun ki: "Gel gayrı!"

Sütler kaymak [*tutar tutmaz*] ordayım." (B. S. Erdoğan).

Bu yapı, sıfat olarak da kullanılabilir:

[*Olur olmaz*] işlerle uğraşıp vakit kaybetmeyelim.

## **Sonuç**

Türkçede eklere dayalı anlam ilgilerinin bir kısmı birden fazla ekin beraber kullanılmasına dayanan "birlikte ek" kalıplarıyla sağlanmaktadır. Bu ek kalıpları, söz konusu anlam ilgilerini genellikle öbek kurarak karşılar. Birlikte eki oluşturan ekler, görev ve yapı olarak tek başlarına karşılayamayacakları yeni bir işlev için bir araya gelmiştir. Bu ekler, isimlerle kullanıldığında isim tamlaması, tekrar öbeği veya iki durumlu öbek; fiillerle kullanıldığında ise zarf-fiil öbeği kurar.

## **Kaynakça**

Aksan, Doğan (1998), *Anlambilim*, Engin Yayınevi, Ankara.

*Birlikte Eklerin İşlevleri*

- Boz, Erdoğan (2013), *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi*, Kitabevi, Ankara.
- Delice, H. İbrahim (2000), "Türk Dilinde İşlevsel Ek Tasnifi Denemesi", *Cumhuriyet Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 24, Sivas, s. 221-235.
- Delice, H. İbrahim (2007), *Türkçede Sözdizimi*, Kitabevi, İstanbul.
- Delice, H. İbrahim (2013), "Türkçenin Ekleri Yapı Olarak Nasıl Sınıflandırılmalı?" İstanbul Üniversitesi, VIII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi, 30 Eylül - 4 Ekim 2013, İstanbul.
- Ergin, Muharrem (2009), *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Gülsevin, Gürer (2001), "Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt II / Sayı: 2, Afyonkarahisar, s. 125-143.
- Gülsevin, Gürer (2007), *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, TDK Yayınları, Ankara.
- Karaca, Hasan (2013), *Türkiye Türkçesinde Eklerin İşlevleri* (Basılmamış Doktora Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas 2013.
- Karahan, Leyla (1999), "Yükleme (Accusative) ve İlgi (Genetive) Hâli Ekleri Üzerine Bazı Düşünceler", *3. Uluslararası Türk Dil Kurultayı 1996*, Ankara, s. 605-611.
- Korkmaz, Zeynep (2003), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, TDK Yayınları, Ankara.
- Sev, İ. Gülsel (2002), " /+DAn... +A/ Yapısına İlişkin", *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Derneği Yayınları, Türkoloji Dergisi*, C.15, S.1, Ankara, s. 247-259.
- Tiken, Kâmil (1999), "Türkiye Türkçesinde Basit ve Birleşik Zarf-Fiillerin İfade ve İşlevleri", *Türk Dil Araştırmaları Yıllığı-Belleten [2003]*, C. -I-II, S. 42, Ankara, s. 281-364.
- Yücel, Bilâl (2000), "Türkiye Türkçesinde Zarf-fil Eklerinin Yapı Bakımından Sınıflandırılması", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 9, Sivas, s. 75-114.



## **Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojinin Öğretime Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin İrdelenmesi**

### **Examining Classroom Teachers' Views about Their Competencies Concerning the Integration of Technology**

Sevilay ÇIRAK\*  
**Gaziantep Üniversitesi**  
Servet DEMİR\*\*  
**Gaziantep Üniversitesi**

#### **Özet**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunda öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler ile ilgili neler düşündükleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma benzer konularda araştırma yapacak olan diğer araştırmacılara öncülük yapması noktasında önem taşımaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Katılımcılar bir ilköğretim okulunda çalışmakta olan 6 sınıf öğretmenidir. Katılımcıların seçiminde ölçüt tipi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan etkileşimi konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ve teknolojinin öğretime entegrasyonu konusunda deneyimleri, aldıkları eğitim ve eğitim düzeylerinin yeterlik konusundaki düşüncelerini etkilediği görülmüştür. Çalışma, bu konuda önerilerle son bulmuştur.

*Anahtar kelimeler:* Teknoloji entegrasyonu, öğretmen yeterliği, sınıf öğretmenleri, TPAB

---

\* Arş. Gör. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sevilaycirak@hotmail.com

\*\* Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, demirservet@gmail.com

### **Abstract**

The present study aimed to reveal what classroom teachers think about their competencies about the integration of technology. This study is important to lead other researchers to investigate similar studies. The study is a qualitative and phenomenology study. Participants are 6 classroom teachers who were chosen by criterion sampling method. The research data were collected by an open-ended questionnaire and interviews were recorded. Descriptive analysis technique which is a qualitative research method was used to analyze the data. The results indicated that the in-service classroom teachers require participating in such courses on technology and pedagogy for their professional development and teachers' experiences with technology integration and their education status significantly affect their views about their own competencies. As a result of this research, suggestions were developed.

*Keywords:* Technology integration, teacher competencies, classroom teacher, TPCK

### **Giriş**

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte; bu gelişim her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Yavuz & Coşkun (2008)'a göre bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kalmakta; böylece öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır. Bilginin güçle eşdeğer görüldüğü günümüz bilgi toplumlarında eğitim; bilgi teknolojilerini rahatlıkla kullanan, bilgiyi üreten, sınıflandıran, sunan ve paylaşan; sorunların farkına vararak çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yenilmez & Karakuş, 2007).

Bu bağlamda eğitimde teknolojinin kullanımı, hem eğitimin çağın gereklerine uygun olarak yürütülmesini, hem de eğitimden amacına uygun en yüksek verimin alınmasını sağlayacaktır (Arslan, 2003). Bu çerçevede gelişen teknolojileri sınıf içine taşımanın öğrenime etkisi üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.(Çekbaş, Yakar, Yıldırım, & Savran, 2003; Işıksal & Aşkar, 2005; Usluel & Demiraslan, 2005). Yapılan bu araştırmalar teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir.

Teknolojinin öğretime entegrasyonu sürecinde yaşanan değişimler öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler konusunda da değişiklikler yapılması sonucunu doğurmaktadır. Bu bağlamda yeni öğretim programları çerçevesinde, öğretmenlerden bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamı hazırlamaları ve bu konuda yeterlik sahibi olmaları beklenmektedir (MEB, 2009). Dolayısı ile etkili öğretimde artık alan bilgisi ile öğretme bilgisi yeterli olmamakta; teknoloji bilgisini de kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. İşman (2002) ve Kocasaraç (2003) tarafından yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğretime teknoloji entegrasyonu konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Shulman'ın Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) modeline teknoloji bilgisinin eklenmesi ile oluşturulmuştur (Mishra & Koehler, 2006). TPAB çatısı öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan anlayışlarının etkili öğretim teknolojileri ile alan temelli öğretimi ortaya çıkarmak için birbirini nasıl etkilediklerini tanımlamaktadır (Harris, Mishra, & Koehler, 2007). TPAB,

bileşenlerindeki her bir alan ve bunların kesişimleri sonucunda şekillenmektedir. TPAB çatısı alan, pedagoji ve teknoloji arasındaki ilişkilerin önemini vurgularken bunların iyi bir öğretmenin gelişiminde esas olduğunu belirtir (Mishra & Koehler, 2006). Öğretmenin "Mevcut konuyu teknoloji kullanarak en iyi nasıl öğretebilirim?" sorusuna verdiği yanıtın içeriği bu süreçte önemli bir yere sahiptir (Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011). Kısacası TPAB, öğretimin teknoloji ile zenginleştirilmesine dayanmakta ve yeni nesil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere odaklanmaktadır. TPAB'ın teknoloji, pedagoji ve alan bileşenlerinin oluşturduğu yedi bileşenden her birinin içeriği aşağıda verilmiştir.

**Teknolojik Bilgi (TB):** TB, öğretmenin, kullanacağı teknoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olmasıdır. Öğretimde kelime işlemci(Word, Write Now vb.)kullanmaya karar veren bir öğretmenin öncelikle bilgisayar teknolojisi, devamında ise bu yazılımla ilgili sahip olması gereken bilgi türü bu bileşene örnek verilebilir.

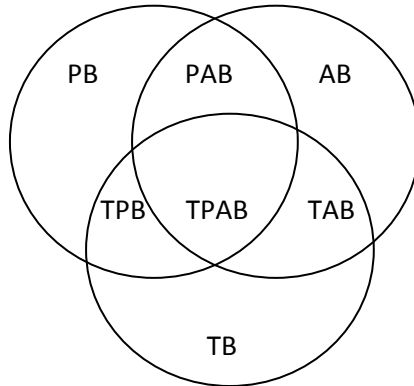
**Pedagojik Bilgi (PB):** PB, öğretmenlik bilgisi olarak kabul edilebilir. Sınıf yönetimi, ders planı geliştirme, öğrenci öğrenmesi ve değerlendirme yöntemleri gibi öğretim süreçleri ve metotları hakkındaki bilgidir.

**Alan Bilgisi (AB):** AB, öğretmenin alanı ile ilgili kavram, teori ve uygulamaları ve öğretim programında konunun ele alınış şekli, derinliği ve genişliğini bilmesidir.

**Pedagojik Alan Bilgisi (PAB):** PAB, iyi bir öğretimin sağlanması için öğretmenin, sahip olduğu alan bilgisini organize etmesidir. Yani, öğrencilerin zorluklarının ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve anlamlı öğrenmelerinin artırılması için zihinsel temsillerin kullanıldığı öğretim stratejilerinin bilgisini de içermektedir.

**Teknolojik Alan Bilgisi (TAB):** TAB, öğretmenin çeşitli konularda hangi teknolojinin daha uygun olduğunu anlamasını gerektirir. Yani öğretmenin öğretmek istediği konu için hangi teknolojinin daha uygun olduğuna karar verebilmesidir.

**Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB):** TPB, öğretmenin kullandığı teknolojilerin öğretimde etkin olarak nasıl kullanacağını bilmesidir. Yani, araçların ve malzemelerin kısıtlamalarının ve olanaklarının bilinmesi ve aracın olanaklı kıldığı pedagojik yaklaşımların neler olduğunun kavranmasıdır. Örneğin, öğretmenin kullanmaya karar verdiği bir teknolojinin grup çalışması için uygun olup olmadığını değerlendirebilmesi teknolojik pedagojik bilgisi kapsamındadır (Mishra & Koehler, 2006).



(Şekil 1: Akkoç, Özmantar ve Bingölbali, 2008)

Öğretmenin teknoloji entegrasyonu noktasında sahip olması gereken yeterlikler, öğretimde etkili teknoloji kullanımı açısından önemli görülmektedir. Zira öğretimde teknolojik araçların hangi yoğunlukta kullanıldığı değil, uygun pedagojik yaklaşımla konu ile bütünleştirilmesi daha önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu yeterlik göstergelerinin neler olduğu ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Mumcu, Haşlamam, ve Usluel, 2008). Bu yeterlik göstergelerinin belirlenmesinde uygulayıcıların yani öğretmenlerin görüşleri önem arz etmektedir (Levin & Wadmany, 2008). Çünkü uygulama sürecinde ne tür sıkıntılar yaşanabileceği ve ne tür bir kolaylıklar sağlanacağı hususunda en önemli kaynak öğretmendir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler konusunda ülkemizde alanda bizzat uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine ele alınıp irdelendiği araştırma sayısı az bulunmuştur. Bunun yanı sıra salt sınıf öğretmenleri ile nitel çalışma yolu ile veri elde edilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretime teknolojiyi etkin olarak entegre etmelerinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ile ilgili düşüncelerini tespit etmek ve TPAB çatısı kullanılarak konuya ilişkin bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın araştırma sorusu "Bir sınıf öğretmenin teknolojiyi sınıf içerisinde etkili olarak kullanabilmesi için sahip olması gereken yeterliklere ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" olarak belirtilebilir. Ayrıca bu çalışma benzer konularda araştırma yapacak olan diğer araştırmacılara öncülük yapması noktasında önem taşımaktadır. Araştırmanın sonuç ve önerilerinin benzer problemlere çözüm üretmede yardımcı olması beklenmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için çalışma olgubilim desenindedir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken teknoloji yeterlikleri kavramının anlamını derinleştirmek ve (görüşleri etkileyen faktörler irdelendiği için bu desene girmektedir.) göstergelerinin neler olması gerektiğine ilişkin bilgiler araştırıldığı için bu desene girmektedir.

### **Katılımcılar**

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre; olgu bilim araştırmalarında kaynak olarak araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplar seçilmelidir. Bu bağlamda bu çalışmada eğitim öğretim sürecinin en temel basamağını oluşturan ilköğretimde çalışan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu araştırmada veriler 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bir bilgisayar laboratuvarı, tepegöz aleti, her sınıfında projeksiyon gereci ve bilgisayar bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapmakta olan (okulun seçimi kolay ulaşılabilir durum örneklemesi) ve kendilerinden zengin veri toplanacağı düşünülen, okul müdürünün de görüşüyle mesleğinde istekli olduğu bilinen 6 sınıf

öğretmeninden elde edilmiştir. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışmanın güven ortamı sağlaması bakımından daha zengin veri toplanmasını sağlayacağı ve böylelikle araştırmaya zenginlik katacağı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin seçiminde gönüllülük de dikkate alınmış; ilgili öğretmenlerin seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt tipi örneklemeyle belirlenmiştir. Çünkü ilgili öğretmenlerin konuya dair alt yapılarının olması gerekmektedir. İlgili altyapıya sınıflarında bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullanabilme olanakları olan öğretmenlerin sahip olduğu düşünülmektedir. Zaten bu örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir(Yıldırım & Şimşek, 2008).

*Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri*

Kod Ad	Cinsiyet	Eğitim durumu	Kıdem	Konu ile İlgili Eğitim Durumu
Seda	Bayan	Kimya Öğrt mezunu Sınıf Öğrt	11 yıl	lisansta teknik bilgi
Murat	Bay	Sınıf Öğrt	13 yıl	hizmet içi teknik bilgi
Zerrin	Bayan	Sınıf Öğrt + yüksek lisans	13 yıl	lisansta teknik bilgi
Ömer	Bay	Elektronik ve Bilgisayar Öğrt Mezunu Sınıf Öğrt	4 yıl	lisansta teknik bilgi
Ayşe	Bayan	Sınıf Öğrt	6 yıl	lisansta teknik bilgi
Zehra	Bayan	Sınıf Öğrt	8 yıl	lisansta teknik+hizmetiçi teknik bilgi

### Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri çalışmaya gönüllü olarak katılan 6 sınıf öğretmeninden görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmede araştırmacı tarafından alanyazın taranarak geliştirilen ve araştırmacı dışında 2 eğitim bilim uzmanının görüşleri alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yanıtları ayrıntılı hale getirmek için açıklayıcı sorular da forma eklenmiştir. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, her katılımcıdan konuya dair derinlemesine bilgi elde etmektir. Dolayısıyla az sayıda birimden yeterince güvenilir bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme öncesi katılımcı öğretmenlere görüşmenin ne konuda olacağına dair kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmenin tanıdık bir örneklem ile gerçekleştirilmesi karşılıklı güvene dayalı rahat bir ortamın oluşmasını sağlamış; görüşmeler müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilmiş ve görüşme süreci katılımcıların izni ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler "Siz teknolojiyi

sınıfınızda hangi amaçla kullanıyorsunuz?” sorusu ile başlayıp “Bir sınıf öğretmenin teknolojiyi sınıf içerisinde etkili olarak kullanabilmesi için hangi yeterliklere sahip olması gerekir?” sorusu üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Öğretmenlere son olarak “Teknoloji entegrasyonu konusunda kendi yeterliğinize ilişkin düşünceniz nedir?” sorusu yöneltilmiştir.

Görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Çalışmanın verileri sunulurken öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

## **Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması**

Çalışmada Mishra & Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) teorik çatısı analiz çerçevesi olarak kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin konuya ilişkin düşüncelerinin Mishra & Koehler (2006) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) teorik çatısı ile uygunluğuna bakılmış ve değerlendirme yapılmıştır.

Öğretmenlerin düşünceleri içerik analizi yöntemi ile bulgulara dönüştürülmüştür. Düşünceler araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak ayrı ayrı kodlanmış; daha sonra kodlar TPAB bileşenlerine (Teknoloji bilgisi, alan bilgisi, pedagoji bilgisi, teknolojik alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknoloji pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi) göre temalandırılmış ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu için belirttikleri diğer özellik ya da yeterlikler diğer kategori teması altında verilmiştir. Bu işlemde sonra 2 diğer meslektaşın da verileri kodlaması istenmiş ve bunlar karşılaştırılarak kodlamalar son haline getirilmiştir. Araştırmacılar arasında kod uyumluluğu %89 olarak bulunmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2008), içerik analizinde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini yansız olarak ortaya koymak amacıyla cevaplardan direkt alıntılar yapılmıştır. İfadelerde yer alan temel noktalar frekans değerleri ile katılımcıların konuyla ilgili demografik özellikleri analiz sürecinde önemli olduğundan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri de göz önüne alınarak incelenmiştir.

## **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önceden belirlenen temalara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri/ Temalar

Alt temalar	f	İfadeler
Teknoloji Bilgisi	10	Seda: "İlk iyi bir bilgisayar kullanım becerisine sahip olmalı." Zerrin: "Bilgisayarı az çok kullanmasını bilmeli. Hani bir yerden bir yere bir şey transfer ederken, kopyala, yapıştır, bilgileri aktarma vs. bilmeli." Zehra: "Bilgisayar kullanımı şart. Eğer öğretmen sunum hazırlayacaksa ppt'yi bilecek. Çeşitli yazılımlar işte. Benim bile bilemediğim var. Onları bilmek lazım."
	19	Ayşe: "Öğretmen sınıfı iyi organize edebilmeli. Nasıl öğreteceğini bilmeli." Ömer: "Öğretmen zamanını iyi kullanmayı bilmeli. Zamanını en verimli şekilde kullanmayı bilmeli." Murat: "Asıl olan pedagojidir."
	5	Ayşe: "Anlatacağı konuyu da iyi bilmeli öğretmen." Zerrin: "Sınıf öğretmeninin derslerine hâkim olması lazım. Kazanımlara hâkim olması lazım. Çünkü her sınıf seviyesinde bizim verebileceğimiz kazanımlar farklı oluyor."
Pedagojik Alan Bilgisi	6	Murat: "Bilgiyi nasıl sunacağını bilmeli." Zerrin: "Yani hangi bilgiyi hangi yöntem teknikle aktarabilir çocuğun seviyesine göre onu bilmeli."
Teknolojik Alan Bilgisi	1	Seda: "Alanına özgü bizim de bilmediğimiz yazılımları da bilmeli."
Teknolojik Pedagojik Bilgi	31	Ömer: "Gerekli yerlerde sunumu durdurup altını çizmesi gerekir. Sadece ppt'de sunum hazırlamak yetmiyor. Oradaki arka plan rengi de önemli. Çünkü rengin insanlar üzerinde bırakmış olduğu bir etki var." Seda: "Sınıfının seviyesine göre sunumlar, sınıfının ihtiyacına göre görsel ve işitsel materyaller hazırlayabilmeli."
	9	Zerrin: "Hangi kazanımda hangi yöntemi kullanmalı buna hâkim olmalı ki teknolojiyi ne devrede kullanacağını bilmeli."
TPAB		

Toplam	81
Seda:	TB(1) PB(3) AB(1) PAB(1) TAB(1) TPB(5) TPAB(2)
Murat:	TB(1) PB(3) AB(2) PAB(-) TAB(-) TPB(4) TPAB(1)
Zerrin:	TB(2) PB(3) AB(1) PAB(3) TAB(-) TPB(5) TPAB(3)
Ömer:	TB(2) PB(3) AB(-) PAB(-) TAB(-) TPB(6) TPAB(-)
Ayşe:	TB(1) PB(4) AB(1) PAB(1) TAB(-) TPB(5) TPAB(1)
Zehra:	TB(3) PB(3) AB(-) PAB(1) TAB(-) TPB(6) TPAB(2)

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek frekansın teknolojik pedagojik bilgi(31) ile pedagoji bilgisi(19) temasına ait olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla teknoloji bilgisi (10); teknolojik pedagojik alan bilgisi (9); pedagojik alan bilgisi (6); alan bilgisi (5) son olarak da teknolojik alan bilgisi (1) yeterlik alanları olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin her bir temadan kaçır kez söz ettiği tablonun altında özet halinde verilmiştir.

Bunların dışında etkili bir teknoloji entegrasyonu için; diğer kategorisinde Murat, Zerrin ve Ayşe öğretmenin istekli ve araştırmacı özelliğe sahip olması; Murat, Zerrin, Ömer ve Ayşe öğretmenin tecrübe sahibi olması; Murat ve Zehra ise öğretmenin teknolojiye yönelik olumlu tutum sergilemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Zehra, "faydası olduğunu düşünürsen yaparsın; yoksa olmuyor"; Zerrin, "bu konudaki gelişmeleri de takip edebilmeli"; Murat ise "öğretmen araştırmacı olmalıdır." ifadelerini kullanmışlardır.

İlgili bileşenlerin TPAB çatısı ile ilişkilendirildiği tabloda (tablo 2) en yüksek frekansa sahip temaların teknoloji pedagoji bilgisi (31) ve pedagoji bilgisi (19) olduğu görülmektedir. Bu durum bize sınıf öğretmenlerinin pedagojiyi çok daha öncelikli olarak gördüğünü ve devamında da teknoloji kullanımından ziyade öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan teknolojilerin uygun pedagojik yaklaşımlarla desteklenmesinin çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu noktada Seda, Zerrin, Ömer, Zehra ders esnasında sözel yönergelerle öğrencileri kavram/konu üzerinde düşündürecek sorular sorarak etkinliğin amacı dışına çıkmasına engel olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Zehra, "Sunumu bölüp tekrarlar yapmak lazım, sorularla desteklemek lazım." ifadesine yer vermiştir.

Teknoloji bilgisi (10) ile alan bilgisi (5) temasının nispeten daha az frekansta elde edilmesi öğretmenlerin alanlarında ve kullandıkları teknoloji bakımından her öğretmenin bunları zaten biliyor olduğunu bir ön kabulde dile getirmemelerinden kaynaklanabilir. Ayşe'nin "Zaten bilmediğin bir konu yoktur sınıf öğretmenliğinde güncel konular içeriyor." ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir. Teknolojik alan bilgisi temasında da sadece 1 frekansın yer alması öğretmenlerin alan yazılımlarından haberdar olmadığını göstermektedir.



Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular üzerine yapılabilecek çıkarımlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları ders içerikleri öğretmenlerin teknolojiye ulaşma çabalarını ve yeterliklerini etkilemektedir. Ömer hariç öğretmenlerin tümü okullarına projeksiyon cihazı geldikten sonra (2010 yılı) bu teknolojiyi kullanmaya başladığını belirtmiştir. Ömer'in lisans döneminde aldığı eğitim gereği teknolojiye mutlak şekilde ihtiyaç duyması ve kendisine projeksiyon cihazı temin etmesi üzerinde etkili olmuş olabilir. O halde lisans sürecinde verilen eğitimler öğretmenlerin ilgili konuda farkındalıklarının daha yüksek olmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri de yeterlikle ilgili düşüncelerini etkilemektedir. İfade edilen 9 TPAB temasından 3'ünü Zerrin kullanmıştır. Bu durum öğretmenin yüksek lisans eğitiminden kaynaklanabilir. Bunun yanında "kazanım" "yöntem teknik" "kaynaştırma öğrencisi" "öğretim programı" ifadeleri ile teknolojik entegrasyon kavramının tam anlamını ifade eden tek öğretmen Zerrin olmuştur. Zerrin'in bu konuda ifadesi "Hangi kazanımda hangi yöntem kullanılmalı buna hâkim olmalı ki teknolojiyi ne devrede kullanacağını bilmeli." şeklindedir. O halde yüksek lisans eğitimi öğretmenin ufkunu açan öğretmene daha bütüncül bir bakış sağlayan bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin teknoloji ile ilgili deneyimleri (öğretimde teknolojiyi kullanma biçimleri) teknolojik yeterlikle ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Örneğin Zehra derslerinde video/canlandırmalar kullandığından ve zaman zaman da net'e bağlanmaya çalıştığından "Her şeyi hazırlayıp sınıfa getirirsen iyi oluyor ama sınıfta bir şeyler oluşturmaya çalışırsan ders gidiyor. Mesela sınıfta bazen internet'e girmeye çalıştığım zaman bağlantı olmuyor. O arada zaman kayboluyor. Ama direkt flash'a yükleyip izlettiğim zaman güzel oluyor." İfadesi ile zaman yönetiminin gereğine dikkat çekerken, Ayşe teknolojiyi etkinlikleri tahtaya yansıtarak kullandığından "Zamandan kazanç sağlıyor." ifadesini kullanıyor.

Öğretmenlerin teknolojiye biçtiği rol de algılarını ve düşüncelerini etkilemektedir. Murat, Zerrin ve Ayşe'ye göre teknoloji olmazsa olmazlardan değildir, teknik bir problemle karşılaşıldığında alternatif yol bulmaya gerek kalmaksızın çizimler, şekiller tahtaya çizilerek de gösterilebilir. Bununla birlikte Seda ve Zehra o konu için teknolojinin kullanılması gerekiyorsa olumsuz bir durumla karşılaşıldığında (örneğin elektrikler kesildi) dersin diğer derslerle yer değiştirilerek ertelenebileceğini (alternatif ders) sınıf öğretmeni olmanın bunun üzerinde fayda sağladığına değiniyor. Buna karşın Ömer ise "Teknik bir sorunla karşılaşacağını düşünerek yapmış olduğu sunumların çıktısını alabilir (alternatif çözüm) aslında." ifadesi ile öğretmenin bunu öncesinde düşünmesinin gerekliliğini vurguluyor. Çünkü ona göre teknoloji olmayınca ders işlenmiyor.

Öğretmenlerin teknolojinin faydasına ilişkin düşünceleri teknoloji, alan ve pedagoji etkileşimi ile ilgili algılarını, düşüncelerini etkilemektedir. Örneğin Ayşe, teknolojik araçların öğrencilerin kavrama ve anlamalarını kolaylaştırdığını, kalıcılık sağladığını belirtiyor. Bu konuda öğretmenlerin tümü adı geçen 3 alanın etkileşiminde en fazla ağırlığın pedagojiye ait olduğunu belirtmişlerdir. Seda, teknolojinin öğrencilerin kavramları somutlaştırmasında faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncesi teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin etkileşiminde teknolojinin en fazla % 30 oranında kullanılmasını önermesinde etkili olmuştur. Murat ise teknoloji, alan ve pedagoji bilgilerinin etkileşiminde asıl olanın pedagoji

olduğunu bunu alan bilgisinin takip ettiğini en son da teknoloji bilgisinin geldiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin "öğretmenin sınıf içindeki rolü" ile ilgili düşünceleri de yeterlikle ilgili görüşlerini etkilemektedir. Bununla ilgili Seda "Öğretmenin bilgi birikimi çok önemli. Öğretmen kesinlikle çok bilgili olmalı. Çok iyi olduğum konularda bile hazırlanıp geliyorum ben. Unuttuğum atlayacağım bir şeyler olabilir. Her an çocuk size uç bir şey sorabilir. O an öğretmen kesinlikle bir açıp bakalım dememeli." ifadesini kullanırken, Ayşe bununla ilgili "Zaten güncel konuları işlediğinden bilmediğin bir konu yoktur ama öğrencinin seviyesine inebilmek önemli." diyerek pedagojinin önemli olduğunu belirtmekte; Ömer ise "Bazı konularda bilmediğim şeyler olabiliyor. Ders esnasında aklıma gelmeyenleri hemen internetten arayıp buluyorum. Birlikte öğreniyorum" ifadesini kullanmaktadır.

Teknoloji alanının diğer alanlara göre daha hızlı gelişmesi öğretmenleri bu alanda daha fazla mesleki gelişim eğitimlerine gereksinim olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayşe'nin "Teknoloji her gün gelişiyor." ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Murat ise görüşmede bahsedilen yazılımları ve akıllı tahta uygulamalarını görmediğini ve bunları lisans eğitimi sırasında da almadığı konusundaki şikâyetini dile getiriyor. Fatih projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü Formatör öğretmen yetiştirme eğitimine başvurduğunu buna da bilgisayar öğretmeni olmadığı için kabul edilmediğini bu yüzden kullanabilecekleri yazılımlar ile ilgili mesleki gelişim eğitimlerine katılabileceğini belirtmiştir. Bunun yanında Murat "Aslında şöyle bir şey olmalı; bir öğretmen dersi anlatırken diğer öğretmen gözlemleyebilmeli." şeklinde bir öneri getiriyor. Böyle bir uygulamanın bir üniversitede yapıldığını ancak cesaret edemediği için kendisinin katılmadığını belirtiyor. Burada öğretmene hizmet içi eğitimlerin içeriğinin ve öneminin detaylıca tanıtılmasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkıyor.

Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri de teknolojik yeterlik konusundaki algılarını etkilemektedir. Öğretmenlerin tümü uygulama esnasında dikkat yönetimi ve yönergelerin gerekli olduğunu belirterek teknoloji ortamında sınıf yönetimi için bunun şart olduğunu belirtmektedirler. Genel olarak Seda, Murat ve Zerrin sınıf yönetimi (PB) açısından bir zorluk yaşamadıklarını belirtmekte Ömer ise hala bazı normları yerleştiremediğini ifade etmektedir. Bu durum Ömer'in nispeten daha az tecrübeli olmasından kaynaklanabilir. Bu konuda Zerrin'in "3-5 yıllık öğretmenken sorulsa eksikim vardır derdim ancak şimdi tecrübeye de güvenerek bilgi anlamında da teknoloji anlamında da yeterli olduğumu düşünüyorum." ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

### **Tartışma**

İlgili bileşenlerin TPAB çatısı ile ilişkilendirildiği tablo 2'de en yüksek frekansa sahip temaların teknoloji pedagoji bilgisi (31) ve pedagoji bilgisi (19) olduğu görülmektedir. Demir ve Bozkurt (2011)'un çalışmalarında da ilköğretim matematik öğretmenleri pedagojik bilgi ile teknolojik pedagojik bilgidен nispeten yüksek frekanslarda, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik alan bilgisinden daha az söz etmişlerdir. Adıgüzel ve Yüksel (2012)'in çalışmalarında öğretmenler öğretim teknolojilerinin eğitsel özelliklerini tanımları, nerede ve niçin kullandıklarını bilmelerinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu noktada teknolojinin etkin kullanımı

önemli bir önceliktir. Mumcu, Haşlamam, ve Usluel (2008)'in de ifade ettiği gibi öğretimde teknolojik araçların hangi yoğunlukta kullanıldığı değil uygun pedagojik yaklaşımla konu ile bütünleştirilmesi daha önemlidir.

TAB temasında sadece 1 frekans yer alması öğretmenlerin alanlarına özgü yazılımlardan haberdar olmadığını göstermektedir. Hâlbuki dinamik alan yazılımları (Cabri 3D, Geogebra vb. Cabri 3D yazılımı ilköğretimden üniversiteye tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilir bir yazılımdır. Geogebra yazılımı ise örneğin üç boyutlu cisimlerin açınımlarında ilköğretim seviyesinde etkili olabilecektir.) öğretmenlerin de belirttiği kalıcılığı sağlama ve soyut kavramları somutlaştırmada çok önemli bir yere sahiptir. Tuncel, Argon, Kartallıoğlu, ve Kaya (2011) da öğretim teknolojilerinin özellikle soyut yapıların somutlaştırılması noktasında öğrenme ortamına katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır. İlgili yazılımların kullanılması ilgili teknolojilerin kâğıtta yer alan materyallerin sadece tahtaya yansıtılmakla kalmayıp çok daha ileri boyutlara taşınmasını sağlayabilir. Teknolojik olanakların bu denli ilerlediği bir devirde öğretmenlerin daha ilerisini bilmemesi ve uygulamalarına yansıtılmaması düşündürücü bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları ders içerikleri öğretmenlerin teknolojiye ulaşma çabalarını ve yeterliklerini; lisansüstü eğitimleri de yeterlikle ilgili düşüncelerini etkilemektedir. O halde lisans düzeyinde alınan eğitimin önemli olduğu çıkarılabilir. Devamında da çağın gerisinde kalmamak ve anlamlı öğrenmeleri artırmak üzere okullarda teknolojiye ulaşma olanağının sağlanması birinci öncelik olarak düşünülebilir. Mumcu, Haşlamam ve Usluel (2008)'in çalışmalarında da okulun, öğretmenler için teknolojik kaynakların devam edilebilirliğini sağlaması bunun yanında öğretmenlerin, mesleki gelişimleri ve bu gelişimlerinin sürdürülebilir olması için teknolojik yeniliklerin takip edilebildiği, güncel konularla donatılmış eğitimlerin olduğu, yer, süre ve erişim açısından kısıtlılığı olmayan bir ortam sunulması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin teknoloji ile ilgili deneyimleri (öğretimde teknolojiyi kullanma biçimleri) ve teknolojiye biçtiği rol de teknolojik yeterlikle ilgili algılarını ve düşüncelerini etkilemektedir. Baek, Jung, & Kim (2008)'e göre de öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaları onların sadece hali hazırdaki bilgi ve becerilerine bağlı değildir. Öğretmenlerden teknolojinin öğretime entegrasyonu istenmeden önce onlara teknoloji çeşitliliği ve teknolojinin kullanımı etkileyen pedagojik yaklaşımları içeren deneyimler sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitimler belirlenirken farklı deneyimlere ve algılara sahip olan öğretmenlerin varlığı düşünülerek onların tutum ve düşüncelerini değiştirebilecek nitelikte eğitimler düzenlemelidir.

Öğretmenlerin teknolojinin faydasına ilişkin düşünceleri teknoloji, alan ve pedagoji etkileşimi ile ilgili algılarını, düşüncelerini etkilemektedir. Teknolojinin eğitime entegre edilebilmesi için teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi eşit derecede öneme sahip (Mishra & Koehler, 2006) olmasına karşın öğretmenlerin teknoloji ile ders işleme konusunda eğitim almamaları pedagojinin daha önemli olduğu düşüncesinin oluşmasının sebebi olarak gösterilebilir. Yıldırım (2007), öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu ve öğretim teknolojilerini kullanma konusunda bilgi ve beceri yetersizliği içinde olduklarını belirtmiştir. İşman (2002), Kocasaraç (2003) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini teknoloji entegrasyonu konusunda yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında teknoloji alanının diğer alanlara göre daha hızlı gelişmesi öğretmenleri bu alanda daha fazla mesleki gelişim eğitimlerine gereksinim olduğunu ortaya

çıkarmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerden Seda, Zerrin, Ömer, Ayşe ve Zehra'ya lisans düzeyinde, Murat ve Zehra'ya ise hizmet içi eğitimlerde bilgisayarın teknik kullanımı ile ilgili bilgi verildiği, internet ve öğretim amaçlı teknoloji entegrasyonu konusunda eğitim almamaları ve öğretmenlerin (f=5) kendilerini kullandıkları teknolojiler açısından kısmen yeterli görmeleri teknoloji, alan ve pedagoji etkileşimi ile ilgili algılarının gelişmesi için teknoloji entegrasyonu konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin "öğretmenin sınıf içindeki rolü" ile ilgili düşünceleri de yeterlikle ilgili görüşlerini etkilemektedir. Günümüz bilgi toplumunda öğretmen ve öğrencinin rolünde değişimler olmuştur. Öğretmenin bilgi aktaran, öğretici, öğrencinin de bilgi alıcı rolü, "öğrenme" üzerine odaklanmıştır. Bu anlayıştan hareketle, öğretmenlik mesleğinin tanımı niteliğini taşıyan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde öğretmenlerin iş birliği yapan, birlikte öğrenmeyi esas alan rolleri üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri de teknolojik yeterlik konusundaki algılarını etkilemektedir. Bunlar göz önüne alındığında henüz tecrübe sahibi olmayan göreve yeni başlamış öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde teknolojinin derse entegrasyonu ile ilgili sık sık karşı karşıya bırakılması ve mevcut öğretmenlerin teknolojiyi daha sık kullanmalarının tecrübe kazanmaları açısından önemi görülmektedir. Bu doğrultuda Ulaş ve Ozan (2010) tarafından yapılan bir araştırmaya göre de sınıf öğretmenlerinin meslekteki tecrübeleri arttıkça sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerinde eğitim teknolojilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Kahyaoğlu (2011)'nin fen ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da rastlanmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretime teknolojiyi etkin olarak entegre etmelerinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ile ilgili düşüncelerini ve bunların altında yatan nedenleri tespit etmek ve TPAB çatısı kullanılarak konuya ilişkin bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. TPAB çatısı kullanılarak incelenen bulgular öğretmenlerin alanları ile ilgili yazılımlardan haberdar olmadıklarını, teknoloji, pedagoji ve alan etkileşimi konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını, teknolojinin öğretime entegrasyonu konusunda deneyimleri, aldıkları eğitim ve eğitim düzeylerinin, öğretmenin sınıf içindeki rolü, teknolojinin faydası ile ilgili düşüncelerinin öğretmenlerin teknolojinin öğretime entegrasyonunda sahip olmaları gereken yeterlik konusundaki düşüncelerini etkilediğini ve kendilerini teknoloji entegrasyonu konusunda yeterli gördüklerini göstermiştir. Bu sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımının kaçınılmaz olduğu dikkate alındığında, ilk olarak tüm okullarda teknolojik donanımların eksiksiz sağlanması gerekmektedir.

Öğretmelerin teknoloji, alan ve pedagoji etkileşimi ile ilgili algılarının gelişmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin sadece bilgilendirilmesi

değil duyuşsal olarak da öğretim teknolojilerini kullanmaya hazır hale getirilmeleri ve bu konuda teşvik edilmeleri sağlanabilir.

Söz konusu hizmet içi eğitimler okul ve alan temelli olarak tasarlanabilir. Bu çerçevede öğretmenlere verilecek olan eğitimlerde öğretim teknolojilerinin teknik olarak tanıtımı değil gerçek sınıf ortamı problemlerinin ele alınıp ve tartışılması sağlanabilir. Öğretmenler böylelikle konuyu daha çok içselleştirebilecek ve duyuşsal olarak da teknoloji kullanımına hazır hale gelebilecektir. Hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin uygulamaları için mikro öğretimden yararlanılabilir. Böylece öğretmenlerin derslerine teknolojiyi etkin olarak entegre edebilmeleri için teknoloji ile ilgili deneyimlerinin artması sağlanmış olur.

Lisans programlarında da alana özgü yazılımların tanıtılıp öğrencilere bire bir uygulamaların yaptırıldığı dersler verilebilir. Böylece yeni mezun öğretmenler sahaya daha deneyimli olarak çıkabilecektir.

Bunların yanında teknoloji entegrasyonunun gerçekleştirildiği bir sınıf video kayıtları vb. ile gözlenerek durumun değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. & Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Entegrasyon Becerilerinin Değerlendirilmesi: Yeni Pedagojik Yaklaşımlar İçin Nitel Bir Gereksinim Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 265-286.
- Akkoç, H., Özmantar, F. ve Bingölbali, E. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarına Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Amaçlı bir Program Geliştirme, 107K531 no'luTübitak Projesi, 1.Dönem Gelişme Raporu.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'eİlişkin Görüşleri. *TOJET*, 2(4), 67- 74.
- Baek, Y., Jung, J. & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education*, 50: 224-234.
- Bozkurt, A. & Cilavdaroglu, A.K. (2011). Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma Ve Derslerine Teknolojiyi Entegre Etme Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Çekbas, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., &Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 76-80.
- Demir, S. & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online, 10(3), 850-860. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Harris, J. B., Mishra, P. & Koehler, M. J. (2007). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed, *Paper presented at the American Educational Research Association Conference*, Chicago, IL.
- Işıksal, M. & Aşkar, P. (2005). The Effects of Spread sheet and Dynamic Geometry Software on the Achievement and Self-Efficacy of 7th Grade Students, *Educational Research*, 47 (3), 333-350.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 72-91.
- Kahyaoğlu, M. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yeni Teknolojileri Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların Öğretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2 (3).
- Lewin, T. & Wadmany, R. (2008). Teacher's Views on Factors Affecting Effective Integration Of Information Technology in the Classroom: Developmental Scenery. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 16(2), 233-263.
- MEB (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2013). Tebliğler Dergisi, <http://tebligler.meb.gov.tr/> .
- Mishra, P. &Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Mumcu, F. K., Haşlamam, T. &Usluel, Y. K. (2008). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Modeli Çerçevesinde Etkili Teknoloji Entegrasyonunun Göstergeleri, *8th International Educational technology conference* Eskişehir, Türkiye.
- Tuncel, M., Argon, T., Kartallıoğlu, S. & Kaya, S. (2011).İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Araç-Gereçleri Kullanma Sıklığı ve Bu Sıklığı Etkileyen Faktörler, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Ulaş, A. H. & Ozan, C. (2010).Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 63-84.
- Usluel, Y. K., Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede Bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 134-142.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yenilmez, K. ve Karakuş, Ö. (2007). İlköğretim Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimine İlişkin Görüşleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 87-98.
- Yıldırım, A., Şimşek. H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34 (2), 171-186.

## **4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi**

### **Analysis of the "4+4+4" Education System's Positive and Negative Effects on the School Partners according to the Opinions of Administrator**

Soner DOĞAN\*  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Celal Teyyar UĞURLU\*\*  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Ahsen DEMİR\*\*\*  
Milli Eğitim Bakanlığı

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim sisteminin öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere olumlu ve olumsuz etkilerini yöneticilerin kendi ifadelerine dayalı olarak betimlemektir. Araştırma durum deseni kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde görev yapan 18 yönetici oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları yapılan analizler neticesinde okul yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki görüşleri, 4+4+4 eğitim sisteminin olumlu etkileri ve 4+4+4 eğitim sisteminin olumsuz etkileri olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Yöneticiler yeni sistemi genel olarak olumlu değerlendirmelerine rağmen, yöneticilerin görüşleri doğrultusunda tüm okul paydaşlarında 30 olumlu ve 34 olumsuz alt kategoriye ulaşılmıştır.

*Anahtar kelimeler:* 4+4+4 Eğitim Sistemi, Okul Yöneticisi, Olumlu Olumsuz Katkı, Okul Paydaşları.

#### **Abstract**

The purpose of this research is to describe the positive and negative effects of the new educational system, put into practice on 2013-2014 school year, on students, parents, teachers and administrators on the basis of the administrators' own opinions. This is a qualitative study in which the exception pattern is used. The study group comprises of 18 administrators serving in the province of Sivas. The data collected through open-ended questions were analysed by using descriptive analysis, content analysis and analysis method. The research findings are discussed under three themes, including the opinions of the administrators about the "4+4+4" education system, the positive effects and the negative effects of the "4+4+4" educational system. Despite the fact that the administrators have an overall positive assessment about new educational system, in accordance with the opinions of the administrators, 30 positive and 34 negative sub-categories has been reached in all school

\* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, snr312@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celalteyyar@yahoo.com

\*\*\* Öğretmen, MEB., ahsen\_755@hotmail.com



partners.

*Keywords:* 4+4+4 Educational System, School Administrator, Positive/Negative Contribution, School Partners.

## **Giriş**

Eğitimin amaçlarının, toplumdan topluma ve çağlar boyunca farklılık göstermesinin temel belirleyenleri dönemin ekonomik koşulları, toplumun yetiştirmek istediği insanda bulunmasını istediği özellikler ve buna göre biçimlenen eğitim felsefesi olarak özetlenebilir (Doğan, 2006). Eğitim felsefeye, bilimlere, sanatlara, inançlara sürekli başvurur. Kuramları, sistemleri, buluşları, yenilikleri, normları, kanunları, teknolojiyi yakından izler. Bunlardan elde ettiği malzemelerle hem kendini oluşturur, hem de bunların serpilip gelişmesine yardım eder. Tüm konularda bilinçlenmenin imkânını yaratır. Eğitim çağın yeniliklerini yakalayamazsa, kuskusuz işlevsel olmaz ve teorinin gerektirdiği uygulamaları ortaya koymakta çaresiz kalır (Çakır, 2010). Sürekli, sürdürülebilir, yani kapsayıcı ve geliştirici olan bir eğitim politikası, felsefe, kültür ve bilime dayanır ve merkez noktası çocuklar ve gençlerdir (Yapıcı, 2006).

Eğitim politikası bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim ereklerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012), geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan ulusun yüreği ve sesi olan ulusal bir projedir (Yapıcı, 2006). Bir ülkenin eğitim politikası, genel olarak toplumdaki çeşitli gereklerin, eğilimlerin ve beklentilerin sonucudur. Eğitim politikası, ülkenin sosyal ve ekonomik gereksinimleri ve hedefleri doğrultusunda oluşturulmaktadır. (Özgür, 2005). Bunu üstlenecek ve uygulayacak kurumlar demokratik sistemlerde, ülke genelinde söz sahibi olan bir ya da daha fazla siyasi partinin tekelindedir (Dağdelen, 2008).

Osmanlı İmparatorluğundan günümüze eğitimin tarihsel süreç içerisinde farklı uygulamalarının olduğunu görmek mümkündür. Farklı uygulamalar siyasal yönetim biçimleriyle değişebilmektedir. Osmanlılar, Selçuklularda ve öteki İslam ülkelerindeki mektep denen ilköğretim düzeyindeki okulları aldılar. Bu okullar farklı isimlerle anılmasına karşın halk tarafından bu okullara Sıbyan mektebi denilmekteydi (Akyüz, 2009). Bu mekteplerde 4-5 yaşlarından itibaren erkek ve kız çocukları karma biçimde 9-10 yaşlarına kadar öğrenim görürlerdi (Kömürcü, 2010). Rüştîyelerin ilköğretimi bitirme yaşı olan 14 yaşında olanları ve sıbyan mektebini bitirenleri öğrenci olarak alması günümüz eğitim sistemine göre ortaokul seviyesinde olduğunu göstermektedir (Mert, 1999).

İlköğretimle ilgili bazı yeniliklerin ve yasal düzenlemelerin ortaya çıkması 1824 yılında başlamıştır. İlköğretim ilk olarak padişah II. Mahmut'un bir fermanıyla okuma çağında bulunan çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. Bu uygulamaya uymayanlara cezai müeyyideler de getirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). 1847 tarihli talimatın ailesinin rızası olanlar daha küçük yaşta verilebilmesine karşın okula başlama yaşı altı yaş olarak belirtilmiştir. Yine bu talimatnamede sıbyan mektebinin süresinin dört yıl olduğu, dört yılın sonrasında yapılacak sınavlardan sonra başarılı olanların rüştîyelerde okumaya devam etmesi suretiyle zorunlu eğitim 6 yıl olarak belirlenmiştir (Akyüz, 1994; Gündüz, 2011). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretim zorunluluğuna uymayanlara bazı yaptırımlar uygulanmaya başlanmış, kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında ilköğretime

devamları zorunlu hale getirilmiştir (Mert, 1999). 1876 Kanun-i Esasi ile birlikte ilköğretim zorunluluğu anayasada yer almıştır (Mert, 1999, Kömürcü, 2010). Sıbyan mektepleri zamanla toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyince iyileştirilmek istenmiş, ancak bu okulların Vakıflar Bakanlığı'na bağlı olmasından dolayı, bunun yapılması mümkün olamamıştır. Bunun üzerine bir "Usul-ü Cedide" tartışması başlamış, yeni açılan okullara "usul-i cedide mektepleri" denilmiş ve bu okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır (Demirtaş, 2007). Cumhuriyet yıllarında da birçok maddesi yürürlükte kalmış olan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati' de (İlköğretim Geçici Kanunu - 1913), ilköğretimin zorunlu ve parasız olması (ilk kez bu yasada) öngörülmüş, zorunlu ilköğretim 6 yıla (2'şer yıl süreli 3 devreden oluşturularak) çıkarılmıştır (MEB, 2007). Yine bu kanunla ilköğretim "Mekteb-i İptidai Umumiye" adını almış ve Devre-i İptidaiye, Devre-i Vasatiye ve Devre-i Aliye adı altında her biri iki yıl süreli alt (ula), orta (mutavasita) ve yüksek (ali) devrelerinden oluşmuştur (Çelenk, 2008; Başaran, 1996).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra ise I. Heyeti İlmîyenin 15 Temmuz -15 Ağustos 1923 tarihleri arasındaki toplantılarında ilkokul programlarında değişiklikler öngörülmüş, 2. Heyeti İlmîyenin 1924 yılındaki toplantısında ilkokul süresinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi kararlaştırılmıştır (Cırtlı, 1983). Yeni Türk devletinin kuruluşunun hemen ardından milli kültürü güçlendirmek ve milli birliği sağlamak amacıyla, eğitimde birliği öngören 3 Mart 1924 tarih 430 sayılı Tevhidi Tedrisat (Eğitim Birliği) Yasasıyla Şeriye ve Evkaf Bakanlığının ve özel vakıfların bütün okulları Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir (Cırtlı, 1983; MEB, 2007; Güven, 2010; Alp, 2009; Ada, 2011). Sıbyan mektepleri kapatılarak ilkokul programlarında Osmanlı döneminden beri süregelen 3 devre kaldırılarak ilköğretimin süresi 5 yıla indirilmiştir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Bundan sonra eğitim parasız hale getirilmiş ve 7-14 yaş arasındaki çocuklar için ilköğretim mecburiyeti 1924 anayasasınının 87. maddesinde tekrarlanmıştır (Mert, 1999). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda (1961) ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer verilerek zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine İlişkin hazırlanan 2917 sayılı kanunda (1983) ilköğretim kurumlarının birinci (5 yıllık ilkokul) ve ikinci (3 yıllık ortaokul) kademesi ayrı ayrı kurulabileceği gibi şartları uygun olan yerlerde birlikte de kurulabileceği belirtilerek uygulamaya geçilmiştir. İlkokulun son sınıfı bitirildiğinde ilkokul diploması; ortaokulun son sınıfı bitirildiğinde ortaokul diploması verileceği de yine bu kanunlarla belirtilmiştir. 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı yasadan sonra ise "ilkokul" ve "ortaokul" birleştirilerek "ilköğretim okulu" haline getirilmiş, 8 yıllık kesintisiz eğitim yapılmış ve 8 yıldan sonra ilköğretim diploması verilmiştir (Sağlamer, 1998; Gürkan ve Gökçe, 1999). Ayrıca 1997-1998 eğitim öğretim yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması başlamıştır (Çınar, Çizmeçi ve Akdeniz, 2007; Ada, 2011). Osmanlı'dan günümüze kadar zorunlu eğitim süresinin değiştirildiği tarihler Tablo 1' de özetlenmiştir (Gündüz, 2011: 9):

*Tablo 1. Zorunlu eğitim süresinin değiştirildiği tarihler*

<b>1824</b>	Ergenlik çağına kadar sıbyan okullarına devam mecburiyeti getirildi.
<b>1847</b>	Dört yıl sıbyan mektebi+ iki yıl Rüştîye zorunluluğu getirildi.
<b>1869</b>	Sıbyan mektebi süresi, dört yıl, iki yılda Rüştîye zorunludur.

---

<b>1913</b>	Zorunlu öğretimin tekrar altı yıla çıkarılması kararına varıldı.
<b>1921</b>	Zorunlu eğitim dört yıla indirildi. İsteyen bir yıl daha okuyabilir.
<b>1923</b>	Zorunlu eğitimin süresi beş yıla çıkarıldı.
<b>1973</b>	Sekiz yıllık eğitime geçme kararı alındı. Deneme uygulamalarına başlandı.
<b>1997</b>	Tüm yurttta sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçildi.

---

Günümüzde ise uygulanan eğitim politikaları değiştirilerek 18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilköğretim ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012). 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla (2012), 4+4+4 eğitim sistemi ile mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş arası olarak belirtilmiş ve ilköğretim kurumları dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu olarak tanımlanmıştır. İlköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız şekilde kurulması, ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabileceği kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra ders saati sayılarında değişiklikler yapılmış ve öğretim kademelerine göre seçmeli dersler eklenmiştir. 4. sınıfı ve 8. sınıfı bitiren öğrencilere diploma verilmeyerek sadece 12 yıllık zorunlu eğitimin sonucunda diploma verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2012).

Bir fabrika hatalı ürün yaptığında ya da bir terzi hatalı bir dikiş diktiğinde sonuçları kısa sürede ortaya çıkmasına karşın eğitim çıktılarının iyi veya kötü sonuçları yıllar sonra ortaya çıkmaktadır. 4+4+4 eğitim sisteminin çıktıları da yıllar sonra kendini gösterecektir. Eğitim sisteminde gerçekleştirilen bu değişim kamuoyunda çok tartışılmış, yeterince hazırlık yapılmadan ve bilimsel temellerden yoksun olarak hayata geçirildiği yönünde eleştirilir almıştır. Bu eleştiriler ve tartışmalar doğrultusunda yeni eğitim sisteminin değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirmeyi yapacak olanlar ise bu eğitim sistemi içerisinde görev yapan eğitimciler olmalıdır. Bu kapsamda araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan yeni eğitim sisteminin öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere olumlu ve olumsuz etkilerini yöneticilerin kendi ifadelerine dayalı olarak betimlemektir. Bu amaçla okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Yöneticilerin 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 2- Yönetici görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler açısından olumlu etkileri nelerdir?
- 3- Yönetici görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler açısından olumsuz etkileri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada, yöneticilere göre 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici açısından olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemeye yönelik

olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan durum deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının amacı belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak iken en temel özelliği bir ya da birkaç durumun katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler yoluyla doküman toplama ile elde edilen ve analiz edilen verilerin derinliğine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011) .

### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada, 4+4+4 eğitim sistemine taraf olan okul yöneticileri örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınacak katılımcılar belirlenirken il merkezinde görev yapmaları ve okul müdürü olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna göre Sivas ilinde görev yapan 12 okul yöneticisi araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sayısı belirlenirken derinlemesine analiz yapılabilmesi, görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumları göz önünde bulundurulmuştur.

*Tablo 2. Okul yöneticilerinin okul türü ve yerleşim yerine göre özellikleri*

Okullar	Yerleşim Yerleri		Toplam
	Köy	İl merkezi	
İlkokul	-	6	6
Ortaokul	-	9	9
Ortaöğretim	-	3	3
Toplam	-	18	18

Çalışma grubunu 6'sı ilkokul yöneticisi, 9'u ortaokul yöneticisi, 3'ü de ortaöğretim yöneticisi olmak üzere toplam 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı il merkezinde görev yapmaktadır. Çalışma grubuna alınan okul yöneticilerine cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında görüşleri alınan okul yöneticilerinin tamamının erkeklerden oluştuğu; okul yöneticilerinin kıdemlerine bakıldığında ise en az kıdeme sahip olan yöneticinin kıdemi 11 yıl olmakla birlikte kıdem yıllarının 11 ile 33 yıl arasında değiştiği saptanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular öncelikle araştırmanın çalışma grubunda yer almayan iki okul yöneticisine yöneltilmiş, elde edilen sonuçlara göre soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ayrıca sorular nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak bir Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek araştırma sürecinde beklenmeyen veya planlanmayan cevapların alınması sağlanmış, böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunmuştur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2012). Sorular katılımcıların belirli bir anda belirli bir

konuya yönelik ne düşündüğünü ya da ne duyduğunu saptamaya yönelik tutum, inanç ve kanı sorularındır (Balci, 2001). Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır: *i.* 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz (olumlu, olumsuz, olumlu ve olumsuz). *ii.* Yapılan yeni düzenleme hakkında olumlu düşünmenizin nedenleri nelerdir? a. Öğrenci açısından, b. Öğretmen açısından, c. Veli açısından, d. Yönetici açısından *iii.* Yapılan yeni düzenleme hakkında olumsuz düşünmenizin nedenleri nelerdir? a. Öğrenci açısından, b. Öğretmen açısından, c. Veli açısından, d. Yönetici açısından.

Araştırma kapsamında elde edilen sorular 18 katılımcıya yöneltilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Kasım 2012- Ocak 2013 tarihleri arasında belirlenen katılımcılarla yapılan konu odaklı görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Konu odaklı görüşmeler kişilerin yaşamlarından ziyade bir program, konu ya da süreç üzerine odaklanmış görüşmelerdir. Görüşmeler hakkında katılımcılara bilgi verilmiş daha sonra katılımcılardan randevu alınmış ve tam randevu saatinde okullara gidilerek sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplam 320 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen tüm görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 320 dakikalık görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler ham veri olarak Microsoft Word yazı işleme programıyla metne dönüştürülmüştür. Veriler kodlanmadan önce iki araştırmacı tarafından verilerin dökümü olan transkriptler satır satır okunmuştur. Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla veriler dört aşamada analiz edilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. İlk aşamada katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen veriler anlamlı bütünlük halinde nasıl bölümlere ayrılacağı, bu anlamlı bütünlüğe nasıl bir kod verileceği ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenemeyeceği dikkate alınarak verilerden elde edilen kodlara göre kodlama süreci tamamlanmıştır. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İki araştırmacı tarafından aynı süreç takip edilmiş ve ortaya iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlar ve temalar çıkmıştır. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tablolarda verilen frekans değerleri o soruya cevap verenlerin sayısı üzerinden hesaplanmış olup ifade tekrarı oluşmaması için benzer ifadeler bir defa verilmiş ancak benzer ifadeleri kullanan katılımcıların rumuzları cümlelerin sonuna eklenmiştir. Katılımcılara (M1, M2, M3.....M18) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

## Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalara özgü kavramlar niteliğinde olup, nitel araştırmaların temel ilkeleri ve temel paradigması ile çelişmektedir (Mills, 2003:78).

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için öncelikle araştırmanın uygulama sürecinde tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca objektif olmaya dikkat etmiştir. Aktarılabilirlik konusunda araştırmacıların okuyuculara, uygulama ve içerikteki benzerliklere karar vermesi için yeterli detayları vermesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmanın yöntem bölümünde; araştırmanın yapıldığı yer, zaman ve içerik ile ilgili açıklayıcı bir şekilde bilgi verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını artırmak için çalışmada elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacının kendisi dışında, başka bir araştırmacı tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. İki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlığı "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, verilerin nasıl toplandığı, verilerin nasıl kaydedildiği ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

## Bulgular

Araştırma bulguları, yapılan analizler neticesinde, katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki görüşleri, katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri ve katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendirme nedenleri olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

### Katılımcıların 4+4+4 Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşleri

Bu tema altında katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki görüşleri "olumlu" "olumsuz" ve "hem olumlu hem olumsuz" olmak üzere üç kategoride sunulmuştur. Olumlu görüşleri içeren ifadeler "*yeni eğitim sistemi ile birlikte öğrenciler kendi akranları ile birlikte olabilecekler*", "*bu sistem sayesinde disiplin sorunları azalacak*"; olumsuz görüşleri içeren ifadeler "*bu sistem kız çocuklarının okullaşma oranını düşürecek*", "*öğrenciler ortaokula uyum sağlamakta güçlük çekecekler*"; hem olumlu hem olumsuz ifadeler ise "*sistem bazı sorunlar içeriyor, ama ilerleyen zamanlarda bu sorunlarda çözülecektir*", "*branş öğretmenleri öğrenci seviyesine inmekte zorlanacaklar ama zamanla bu sorunu aşacaklar*" şeklinde örneklendirilebilir.

Tablo 3. Katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki görüşleri

Okul türü	Olumlu	Olumsuz	Hem Olumlu Hem Olumsuz	Toplam
-----------	--------	---------	---------------------------	--------

*4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi*

İlkokul	5	1	3	9
Ortaokul	3	2	1	6
Ortaöğretim	3	-	-	3
To plam	11	3	4	18

Tablo 4 incelendiğinde, 11 katılımcının yeni sistemi olumlu; 3 katılımcının yeni sistemi olumsuz; 4 katılımcının ise hem olumlu hem de olumsuz değerlendirdiği görülmektedir. Genel anlamda katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemine karşı olumlu düşünceler içinde oldukları söylenebilir.

#### **Katılımcıların 4+4+4 Eğitim Sistemini Olumlu Değerlendirme Nedenleri**

Bu tema altında katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici açısından olmak üzere 4 farklı kategoride incelenmiştir.

*Tablo 4.* Katılımcıların, öğrenciler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri

S.N	Öğrenciler açısından olumlu etkileri	f	%
1	Öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde olmaları (M1, M2, M6, M8, M9, M12, M15, M16, M17, M18)	10	40
2	Kesintili olduğu için yeteneklerine göre istedikleri ortaokulu seçme imkânlarının olması (M1, M3, M8, M9, M10, M11, M12)	7	28
3	Fiziki mekânların ve uygulamaların gelişim dönemine göre uygun hale getirilmesi (M6, M7, M16, M18)	4	16
4	Üst sınıfların baskısının azalması (M6, M15)	2	8
5	Dini içerikli seçmeli derslerin gelmesiyle öğrencilerin ahlaki değerlerinin gelişmesi(M5)	1	4
6	Ortaokula geçişte okul seçimi yaşanacağı için ortaokullar arasında rekabetin artması ve kalitenin yükselmesi (M1)	1	4

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi öğrencileri 6 alt kategoride olumlu etkilemektedir. Bunlar, öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde olmaları (% 40); okulların kesintili olması sebebi ile öğrencilerin yeteneklerine göre istedikleri ortaokullara geçme imkânı bulmaları (% 28); öğrenciler okul seçeceği için okullar arası rekabetin ve kalitenin artması (% 4); dini içerikli seçmeli derslerin gelmesiyle öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin güçlendirilmesi (% 4); öğrencilerin ilkökul ve ortaokul seviyelerine göre ayrılmalarından sonra fiziki mekânların gelişim dönemlerine uygun hale getirilmesinin sağlanması (% 16); ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin ayrılmasıyla büyük sınıfların küçük sınıflar üzerindeki baskısının azalması (% 8) olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Öğrencilerin dört yıldan sonra kendi istedikleri bir okula gidecek olmaları olumlu bir gelişmedir. Ortaokula geçerken okul seçimi yapılacak olması ortaokullar arasındaki rekabeti dolayısıyla kaliteyi arttıracaktır" (M1),

"Öğrenciler kendi akranlarıyla eğitim görme fırsatı bulmuştur. İlkokul ya da ortaokulda öğrenciler benzer yaş gruplarına göre ayrılacağı için okulun fiziki mekânları da bu ayrışmaya göre tekrar düzenlenecek ve öğrenciler kendileri için daha sağlıklı fiziki mekânlara kavuşacaklardır" (M 6),

"Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sekiz yıl boyunca aynı mekânda okumak zorunda bırakılması öğrencilerin gelişimi açısından oldukça sakıncalı idi. Bu uygulamanın sona ermesi ile ilkokuldan ayrılan öğrenciler ortaokula geçişte kendilerini büyümüş gibi hissedeceklerdir" (M9),

"Daha 7 yaşında öğrenci ve velileri bir yarışın içerisine sokmak doğru değildi. Şimdi amaçlanan öğrencinin yeteneklerini öne çıkarmaya yönelik çalışma yapmaktır" (M11), "Çocukların fizyolojik ve psikolojik gelişimleri açısından binaların ve fiziki mekânların ayrılması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklı okul türü ve alanlarını seçebilecek olmaları olumlu gelişmelerdir" (M12).

4+4+4 eğitim sisteminin öğrencilere olumlu katkılarından en çok vurgulananlar öğrencilerin kendi yaş grubu ile aynı okulda öğrenim görmesi, okulların kesintili olması sebebi ile öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine göre okul seçebilecek olması ve fiziki mekânların ve uygulamaların gelişim dönemine uygun hale getirilmiş olmasıdır.

*Tablo 5. Katılımcıların, öğretmenler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri*

S.N.	Öğretmen Açısından Olumlu Etkileri	f	%
1	İlköğretimin iki kademeye ayrılmasıyla öğretmenler arasındaki zümre etkileşiminin artması (M18, M2, M1, M17)	4	22
2	Temel derslere branş öğretmenlerinin girmesi (M8, M13, M17)	3	16
3	Öğrencileri daha etkili kontrol edebilme imkânının oluşması (M16, M10)	2	11
4	Ağır müfredat ve sınav yükünün sınıf öğretmenlerinin üzerinden kalkması (M11, M9)	2	11
5	Öğretmenlerin daha verimli olmaları (M17, M11)	2	11
6	Öğretmenlerin derslerine girdikleri kademe ile daha çok ilgilenebilmesi(M18, M 7)	2	11
7	Sınıf öğretmeninin 4 yılda bir sınıf değiştirmesi (M9)	1	6
8	Okul kültürünün çabuk yerleşmesi (M6)	1	6
9	Öğretmenlerin seçmeli derslere daha istekli girmeleri (M5)	1	6

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi öğretmenleri 9 alt kategoride olumlu etkilemektedir. Bunlar, öğretmenlerin daha verimli olması (% 11); branş veya sınıf öğretmenlerinin nöbet vb. durumlarda sadece kendi kademe öğrencileri ile ilgilenecek olması (% 11); sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin ayrılması sonucunda zümre etkileşimlerinin artması (% 22); öğrencileri daha kolay kontrol edebilme imkanının oluşması (% 11); sınıf öğretmenlerinin üzerindeki ağır müfredatın ve sınav yükünün azaltılması (% 11); sınıf öğretmeninin 4 yılda bir sınıf değiştirmesi (% 6); beşinci sınıftaki sınıf öğretmeninin yeterli olamadığı temel derslere branş öğretmenlerinin girmesi (% 16); okul kültürünün çabuk yerleşmesi (% 6); öğretmenlerin seçmeli derslere seveerek girmeleri (% 6) öğretmenler açısından olumlu yönler olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak okul katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:



*4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi*

"Öğrencileri beşinci sınıfın sonuna kadar sınıf öğretmenleri okutuyordu. Sınıf öğretmenleri özellikle beşinci sınıfta çok zorlanıyorlardı. Bu nedenle beşinci sınıfların ortaokula dahil edilmesi isabetli olmuştur. Ancak branş öğretmenleri de beşinci sınıfın müfredatını ve beşinci sınıftaki öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmek zorunda kalacaklardır"(M7),

" Öğrencilerin temel derslerde öğretmenlerle daha küçük yaş da karşılaşmış olmaları bilginin doğru ve düzenli aktarılmasını sağlamaktadır" (M8),

"Sınıf öğretmenin dört yılda bir sınıfını değiştirecek olmasından dolayı öğretmenlerin üzerinden beşinci sınıftaki DPY ve bursluluk sınav yükü kalkacaktır" (M9),

"Öğrenciler benzer yaş gruplarında olduğu için onları koordine ve kontrol etmek kolaylaşacaktır" (M10),

"Müfredat programları sınıf öğretmenliği bazında ağırdı. Esasen sınıf öğretmenleri arasında 3+2 şeklinde kategorik çalışma uygulansaydı 5+3+4 şeklinde bir uygulama yapılabilirdi" (M11).

4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlere olumlu katkılarından en çok vurgulananlar daha çok sınıf öğretmenleri veya daha çok branş öğretmenlerinin bir arada bulunması sebebiyle zümre etkileşimlerinin artması, beşinci sınıflara branş öğretmenlerinin girmesi, öğrencileri daha kolay kontrol edebilme ve ağır müfredat ve sınav yükünün sınıf öğretmenlerinden alınması görüşleridir.

*Tablo 6. Katılımcıların, veliler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri*

S.N.	Veli Açısından Olumlu Katkılar	f	%
1	Öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde olmaları (M10, M8, M3, M1)	4	50
2	Alternatif okulların gelmesi (M12, M9)	2	25
3	Okulların fiziki olarak ayrılması (M16)	1	12,5
4	Alt sınıflarda bulunan öğrencilerin üzerinden üst sınıfların baskısının azalması (M15)	1	12,5

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi velileri 4 alt kategoride olumlu etkilemektedir. Belirtilen görüşler, okulların fiziki olarak ayrılması (% 12,5); üst sınıfların daha küçük öğrencilere olan baskılarının azalması (% 12,5); öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre seçebilecekleri alternatif okulların gelmesi (% 25); öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde öğrenim görecek olmalarıdır (% 50). Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

" Veliler çocuklarını istedikleri alanlarda okutma hakkına kavuşmuş oldular" (M12),

"Çocuğun kendi yaş grubu içinde bulunması veliye güven vermiştir" (M10),

"Üst sınıflarda okuyan öğrenciler kendilerinden küçük öğrencilere baskı yapıyorlardı. Bu sistem sayesinde baskının azaldığını söyleyebilirim. Veliler bu konuda eskiye nazaran çok daha rahat" (M15),

"Öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde eğitim-öğretim görecek olmaları velilerin okul güvenliği ile ilgili çekincelerini azaltmıştır" (M1),

4+4+4 eğitim sisteminin veliler açısından olumlu katkılarından en çok vurgulananlar öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde eğitim öğretim görecek olması ve öğrencilerin ilgi, yetenekleri doğrultusunda seçebilecekleri alternatif okulların olmasıdır.

**Tablo 7.** Katılımcıların, yöneticiler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumlu değerlendirme nedenleri

S.N.	Yönetici Açısından Olumlu Yönleri	f	%
1	Yöneticiler üzerindeki iş yükünün ve sorumluluğun azalması (M12, M11, M9, M8, M6, M1, M18)	7	53
2	Benzer yaş gruplarının bir arada olmalarından dolayı akran çatışmalarının ve disiplin sorunlarının azalması (M15, M2)	2	15
3	Fiziksel alt yapının öğrenci özelliklerine göre daha sağlıklı bir şekilde yapılandırılması (M10)	1	8
4	Yapılan etkinliklerde çeşitliliğin artırılması (M6)	1	8
5	Okul kültürü ve ikliminin daha kolay ve daha sağlıklı bir şekilde kurgulanması (M13)	1	8
6	Din kültürü derslerinin ağırlığının artırılmasıyla öğrencilerde ahlaki gelişimin güçlendirilmesi (M5)	1	8

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi yöneticileri 6 alt kategoride olumlu etkilemektedir. Bunlar, benzer yaş gruplarının bir arada olmalarından dolayı akran çatışmalarının ve disiplin sorunlarının azalması (% 15); yöneticilerin, üzerlerindeki iş yükünün ve sorumlulukların azalmasından dolayı daha verimli çalışabilme imkanı bulmaları (% 53); fiziksel alt yapının öğrenci özelliklerine göre daha sağlıklı bir şekilde yapılandırılması (% 8); öğrencilerin benzer yaş gruplarında olmalarından dolayı öğrenciler tarafından yapılan etkinliklerin çeşitliliğinde artış sağlanması (% 8); okul kültürü ve ikliminin daha kolay ve daha sağlıklı bir şekilde kurgulanması (% 8); din kültürü derslerinin ağırlığının artırılmasıyla öğrencilerde ahlaki gelişimin güçlendirilmesi (% 8) olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Okul yöneticilerinin işleri kolaylaştı. Çünkü daha öncesinde iki kurumun iki ayrı idare yapısının iş yükü vardı. O durum ortadan kalktı. Köy ilköğretim okulları devam ediyor. Örneğin tek bina olmasına rağmen iki ayrı kurum statüsündeler. Ayrı yazışma, dosyalanmış veri girişleri vb. halen var" ( M 1),

"İlgilenilen sınıf sayısındaki azalma ile birlikte bu sınıflarla daha fazla ilgilenme fırsatı doğmuştur. Dolayısıyla yapılan etkinliklerin sayısı artmış daha sağlıklı bir okul iklimi ve kültürü ortaya çıkmıştır" (M6),

"Çalışmalar daha düzenli koordine edilerek okulun imkanları daha verimli kullanılmaya başlanmıştır" ( M 8),

"Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmaların daha derli toplu yapılarak takip edilebilmeleri sağlanmıştır" (M 18),

"Öğrencilerin ayrıştırılmasıyla öğrenciler arasındaki sürtüşmeler ve çatışmalar gözle görülür bir şekilde azaldı. Artık disiplin sorunları için ayırdığımız zamanı öğrencilerin eğitim ve öğretim kalitelerini arttırmak için harcıyoruz" (M15).

4+4+4 eğitim sisteminin yöneticiler açısından olumlu etkilerinden en çok vurgulananlar yöneticilerin iş yükü ve sorumluluklarının azalması sonucunda daha verimli olmaları ve benzer yaş gruplarının bir arada olmalarından dolayı sorunların ve çatışmaların azalmasıdır.

### **Katılımcıların 4+4+4 Eğitim Sistemini Olumsuz Değerlendirme Nedenleri**

Bu tema altında katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendirme nedenleri öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici açısından olmak üzere 4 farklı kategoride incelenmiştir.

*Tablo 8. Katılımcıların, öğrenciler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendirme nedenleri*

S.N.	Öğrenci Açısından Olumsuz Yönler	f	%
1	İlkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi (M2, M11, M14, M15, M14)	5	27
2	Ders saatlerinin artmasına bağlı olarak daha geç saatte okuldan çıkılması (M3, M5, M9, M12, M13, M6)	6	33
3	Öğrencilere yapılan yönlendirmenin yetersiz olması (M7)	1	5
4	Öğrencilerin ortaokulda yatay geçiş hakkının olmaması (M7)	1	5
5	Din dersleri için ayrılan fiziki mekânların uygun olmaması, (M5)	1	5
6	Beşinci sınıfa geçen öğrencilerde branş öğretmenini sistemine uyum sağlama konusunda yaşanan zorluklar (M6)	1	5
7	Yeni okula ve arkadaşlara uyum sorunu (M6)	1	5
8	Seçmeli dersler nedeniyle rehberlik ve sınıf öğretmenliği programlarında aksama (M6)	1	5
9	Meslek okullarının orta bölümlerinin olmaması (M8)	1	5
10	Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha bürokratik olması ile sevgi azalması, başarı düşüşü (M3)	1	5

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi öğrencileri 10 alt kategoride olumsuz etkilemektedir. Bunlar, dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin daha çok okul seçeneğiyle karşı karşıya kalması ancak bu konuda yeterli yönlendirmenin yapılamaması sorunu (% 5); öğrencilerin yatay geçiş haklarının bulunmaması (% 5); ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi (% 27); ders saatlerinin artmasına bağlı olarak daha geç saatlerde okuldan çıkılması (% 33); din dersleri için ayrılan fiziki mekânların uygun olmaması (% 5); beşinci sınıflarda sınıf öğretmenlerinden branş öğretmenlerine geçişte yaşanan uyum sorunları (% 5); yeni başlanan okula ve arkadaşlara uyum sorunları (% 5); seçmeli dersler nedeniyle branş öğretmenleri tarafından yürütülen rehberlik ve sınıf öğretmenliği programlarında yaşanan aksaklıklar (% 5); meslek okullarının ortaokul bölümlerinin olmaması (% 5); 5. sınıfa geçişlerde branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha bürokratik olması ile sevgi azalması, başarı düşüşü (% 5) olumsuz yönler arasında belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

“Çocukların çok küçük yaşta okula başlamaları onların gelişimini olumsuz etkiliyor”(M 2),

“Ders saatlerinin artmasından dolayı günde 7-8 saat zor ve yorucu oluyor. Çok erken veya geç saatte okulda bulunmalarını onlar adına sıkıcı buluyorum” (M3),

“Ders saatlerindeki ve branş öğretmen sayılarındaki artıştan dolayı bir sınıf öğretmenin yerine 13 branş öğretmeni ile karşılaşan beşinci sınıf öğrencilerinin uyum dönemi sancılı olmaktadır. Öğrencilerin ders başarılarında, okula

devamsızlıklarında ve yeni arkadaşlara uyum konusunda olumsuzluklar yaşanmaktadır" (M6),

"Şu aşamada yapılan yönlendirmeyi yetersiz buluyorum. Özel yetenek ve beceri gerektiren (mesleki) liselerin dört yıllık ortaokul kısmının açılması gerekir. İleride doğabilecek sıkıntılara karşı yatay geçiş hakkının da verilmesi gerekmektedir" (M 7),

"Okulların ilkokul, ortaokul ve lise olarak ayrılması iyi ancak sadece İ.H.L'nin orta bölümünün açılması yeterli değil. Diğer meslek liselerinin de ortaokul bölümü açılmalıdır (M8),

"Öğrencinin okula başlama yaşının 60-66 ay olmasının öğrenciler arasında uyumsuzluk meydana getireceğine inanıyorum "(M14).

4+4+4 eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinden en çok vurgulananlar ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi ve ders saatlerinin artması sonucu öğrencilerin okuldan daha geç ayrılmaları olarak ifade edilmiştir.

*Tablo 9. Katılımcıların, öğretmenler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendiren nedenleri*

S.N.	Öğretmen Açısından Olumsuz Yönler	f	%
1	Öğretmenlerin seçmeli dersler konusundaki bilgi eksikliğinden dolayı bu derslere hazırlık yapma konusunda sıkıntılar yaşamaları (M13, M7, M5)	3	21
2	Öğretmenlerin norm kadro fazlası durumuna düşmeleri (M12, M3, M1)	3	21
3	Okuldan çıkış saatlerinin seçmeli ders ve ikili öğretimden dolayı çok geç olması (M13, M5)	2	15
4	Öğretmenlerin alan değişikliği yapmak zorunda kalmaları (M3, M1)	2	15
5	60-66 ay grubundaki öğrencilerin birinci sınıfa uyum sorunları (M14)	1	7
6	İkili eğitimin yorucu olması (M3)	1	7
7	Seçmeli dersler nedeniyle ders programı yapmada yaşanan sorunlar (M4)	1	7
8	Norm kadro uygulaması ve alan değiştiren öğretmenler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşürülmesi (M3)	1	7

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi öğretmenleri 8 alt kategoride olumsuz etkilemektedir. Bunlar 60-66 ay grubundaki öğrencilerin birinci sınıfa uyum sorunları (% 7); öğretmenlerin seçmeli dersler konusunda yeterince bilgilendirilmemelerinden dolayı seçmeli derslere hazırlanma konusunda sıkıntı yaşamaları (% 21); okul çıkış saatlerinin seçmeli dersler ve ikili öğretim sisteminden dolayı geç vakitlere sarkması, (% 15); öğretmenlerin norm fazlası durumuna düşmeleri (% 21); ikili eğitim yapan okulların yorucu olması (% 21); öğretmenlerin mecbur kaldıkları için alan değişikliği yapmaları (% 14); seçmeli dersler nedeniyle ders programı yapmada yaşanan sorunlar (% 7); norm kadro uygulaması ve alan değiştiren öğretmenler nedeniyle öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşürülmesi (% 7) olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Özellikle sınıf öğretmenlerinin norm fazlası durumuna düşmeleri ve bakanlığın normu eritmek için alan değişikliği yapılmasına izin vermesi tam bir vahamet" (M3),

*4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi*

"Beşinci sınıflara getirilen seçmeli dersler ders saatlerinin artmasına neden oldu. Özellikle nöbetçi öğretmenler beşinci sınıfları beklemekten şikâyetçiler" (M5),  
 "Beşinci sınıfa giren branş öğretmenleri ve seçmeli derslere giren öğretmenler uyum sorunu yaşamaktadır. Bu nedenle özellikle beşinci sınıfı okutacak öğretmenler ile seçmeli dersleri okutacak öğretmenlerin mesleki hizmet içi kurslara alınması gerekmektedir" (M7),  
 "Öğretmenlerimizden edindiğim bilgilere göre 60-66 ay grubunda yer olan öğrencilerde öğrenme ve okula uyum konularında sıkıntılar yaşanmaktadır" M(14),  
 "Öğretmenlerin alan değiştirmesi yeni sorunların oluşmasına neden olmuştur. Görev yaptığım okulda çalışan bir sınıf öğretmeni norm fazlası durumuna düşmüştü. Öğretmenimiz köye gitmemek için alan değişikliği yaparak fen ve teknoloji branşına geçiş yaptı. Ancak öğretmenimizin girdiği sınıflarda soruları çözemediğini ve öğrencilerin bunu fark ederek öğretmenleri ile dalga geçtiklerini öğrendik. Bu durum bizi çok üzmüştür" (M3).

4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlere olumsuz etkilerinden en çok vurgulananlar ise öğretmenlerin norm kadro fazlası durumuna düşmeleri, seçmeli derslere hazırlık yapmanın zorluğu ve ikili öğretim yapan okullarda okul çıkış saatlerinin geç olmasıdır.

*Tablo 10. Katılımcıların, veliler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendirme nedenleri*

S.N.	Veli Açısından Olumsuz Yönleri	f	%
1	Birden fazla çocuğu olan velilerin çocuklarının farklı kademelerde okumalarından dolayı çocuklarını farklı okullara göndermek zorunda kalmaları (M12, M13)	2	28
2	Veli bilgilendirme toplantılarının yapılmaması (M7)	1	12
3	Alan değişikliği ile branşa geçen öğretmenlerde öğrencinin okutulmak istenmemesi (M3)	1	12
4	Öğrencilerin okula çok erken veya çok geç gitmesi (M3)	1	12
5	Velilerin farklı seçmeli dersler istemeleri (M5)	1	12
6	Okula başlama yaşının düşmesiyle farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta okumak zorunda bırakılmaları (M14)	1	12
7	Fiziki mekânların yetersizliği (M4)	1	12

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi velileri 7 alt kategoride olumsuz etkilemektedir. Bunlar, yeni eğitim sistemi hakkında veli bilgilendirme toplantılarının yapılmaması (% 12); velilerin öğrencilerini alan değişikliği yaparak branşa geçen öğretmenlerde okutmak istememeleri (% 12); ikili öğretimden dolayı öğrencilerin okula çok erken gelmesi veya okuldan çok geç ayrılmaları (% 12); Kuran-ı Kerim'i yazın öğrendikleri için farklı seçmeli derslerin istenmesi (% 12); iki veya daha fazla öğrencisi olan velilerin öğrencileri farklı kademelerden ötürü farklı okullara göndermek zorunda kalmaları (% 28); okula başlama yaşının değişmesiyle beraber farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda bulunması (% 12); fiziki mekânların yetersizliği olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Ben bir veli olarak alan değişikliği yaparak branşa geçen bir öğretmen de çocuğumu okutmak istemezdim" (M3),

"Birden çok çocuğu olan aileler çocuklarını farklı kademelerde bulunmalarından dolayı farklı okullara göndermek zorunda kalıyorlar" (M12),

"Veliler okula başlama yaşının düşürülmesi ile okula başlayan 60-66 ay arasındaki çocukların uyum sağlayamayarak diğer çocukların gerisinde kalacaklarından dolayı endişe duyuyorlar" (M14),

"Okul olarak yeni sistemle ilgili velilere yeterince bilgi verebildiğimizi sanmıyorum" (M7),

"Veliler çocuklarını yazın kuran kurslarına gönderiyorlar. Bu nedenle farklı seçmeli derslerin olmasını isteyen velilerimiz oldu" (M5),

Alan değiştiren öğretmenlerimiz oldu. Veliler bu olayın farkındalar. Dolayısıyla alan değiştiren öğretmeni yetersiz olarak görüyorlar ve çocuklarının o öğretmende okumasını istemiyorlar" (M3).

4+4+4 eğitim sisteminin veliler açısından olumsuz yönlerine bakıldığında en çok iki veya daha fazla öğrencisi olan velilerin öğrencileri farklı kademelerden ötürü farklı okullara göndermek zorunda kalmaları görüşünün vurgulandığı görülmektedir.

*Tablo 11.* Katılımcıların, yöneticiler açısından, 4+4+4 eğitim sistemini olumsuz değerlendirme nedenleri

S.N.	Yönetici Açısından Olumsuz Yönler	f	%
1	İkili öğretimde uzun mesai saatleri sorunu (M2, M5, M9, M13)	4	26,6
2	Alt yapı eksikliklerinden kaynaklı olumsuzluklar (M3, M4, M8)	3	20
3	Öğretmen eksiklikleri (M3, M4)	2	13,3
4	Fiziki mekânların uygun olmaması (M3, M8)	2	13,3
5	Seçmeli derslerin öğretmenler ve ders programı açısından sıkıntı oluşturması (M4, M6)	2	13,3
6	Küçük öğrenci velilerinin sürekli okulda olması (M14)	1	6,6
7	Kademeli geçiş olmasıyla bürokrasinin artması (M17)	1	6,6

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi yöneticileri 10 alt kategoride olumsuz etkilemektedir. Bunlar, ikili öğretimde uzun mesailerden dolayı okuldan geç ayrılmak zorunda kalınması (% 26,6); sisteme yeterince hazırlık yapılmadan geçildiği için ortaya çıkan alt yapı eksiklikleri (% 20); derslere girecek yeterince öğretmen bulunmaması (% 13,3); fiziki mekân yetersizlikleri (% 13,3); seçmeli derslerin öğretmenler ve ders programı açısından sıkıntı oluşturması (% 13,3); öğrencilerin erken yaşta okula başlamaları nedeni ile velilerin öğrencileri için sürekli okulda bulunarak okul düzenini bozmaları (% 6,6); kademeli geçiş olmasıyla bürokrasinin artması (% 6,6) olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Yeni eğitim sistemine geçilirken gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadığı için fiziki mekânların kullanımında ve öğretmen sayısının yetersizliğinde sorunlar yaşıyoruz" (M3),

"Seçmeli derslerin programa yerleştirilmesinde ve derslerin pedagojik olarak günlere dağıtılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır" (M6),

"60-66 ay arası öğrencilerin velilerinin devamlı çocukları ile birlikte okula gelip gitmeleri, sınıfta çocuklarla birlikte oturmak istemeleri veya sınıfın kapısının önünde devamlı beklemeleri okul düzenini bozmaktadır" (M14),

"Özellikle ikili eğitim yapan okullarda mesai saatleri çok uzadı. Seçmeli dersler için başka bir formül bulunmalı" (M2),

"Beşinci sınıfların bransa geçmesi ile branş öğretmeni açığımız ortaya çıktı. Bu sorunu aşmak için çalışıyoruz. Alan değiştiren öğretmenlerin ise bu soruna iyi bir çözüm olmadığını düşünüyorum" (M3).

4+4+4 eğitim sisteminin yöneticiler açısından olumsuz etkilerinden en çok vurgulananlar ikili öğretim yapan okullardaki mesai sorunu ve alt yapı eksikliklerinden kaynaklı olumsuzluklardır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Katılımcıların 4+4+4 ile ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak çalışma grubundaki katılımcıların 4+4+4 eğitim sistemi hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Kol (2003), Okutan (2011), Kaya (2011), Demirtaş (2011), Çelik (2011) ve Şekerci (2011) yaptıkları çalışmalarda gelişmiş ülkelerin tamamında eğitimin kesintili olduğunu kesintisiz sekiz yıl dayatmasını haklı gösteren hiçbir sosyolojik, psikolojik ve pedagojik gerekçenin olmadığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı [OECD] (2011) verilerine göre, Türkiye'de nüfusun yüzde 90'ının eğitime katılım süresi ortalaması 7 yıl iken, OECD ve Avrupa Birliği ülkeleri ortalaması 13 yıldır. "Zorunlu eğitim" tüm OECD ülkelerinde ilk ve ortaokulu bazılarında ise liseyi kapsamaktadır. 5-14 yaşlar arasında tüm OECD ve diğer G20 ülkelerinde okullaşma oranı yüzde 90'ın üzerindedir. Şili, Polonya, Rusya Federasyonu ve Türkiye hariç tüm ülkelerde oran, 2009 yılında yüzde 95'ten yüksek olarak hesaplanmıştır. OECD bölgesinde 55-64 yaş arasında en az lise diplomasına sahip olanların ortalaması yüzde 61'dir. Bu yaş grubunda OECD'nin en düşük oranına sahip ülkesi AB üyesi Portekiz (yüzde 14). Portekiz'i Türkiye yüzde 19 lise diplomalı oranıyla izlemektedir. Eurydice (2007)'a göre ise Avrupa birliği ülkelerinin çok büyük bir çoğunluğunda zorunlu tam-zamanlı eğitim dokuz ya da on yıl sürer ve en az 15 ya da 16 yaşına kadar devam eder. Ancak Lüksemburg, Malta ve Birleşik Krallıkta (İngiltere, Galler ve İskoçya), on bir yıl, Hollanda ve Kuzey İrlanda'da 12 yıl ve Macaristan'da 13 yıl sürer. Gündüz (2011) Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı [UNESCO] verilerine göre 168 ülkede "ilkokul+ortaokul+lise" modeli, 50 ülkede "ilköğretim+lise" modeli; batı ülkelerinin 35'inde "ilkokul+ortaokul+lise", 8'inde "ilköğretim+lise" şeklinde eğitim yapılmaktadır. Bu istatistiklerde göstermektedir ki Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitimin 12 yıl olarak belirlenmesi Avrupa birliği ve OECD ülkelerinin eğitim politikaları ile genel anlamda uyum göstermektedir.

Ancak Orta Doğu Teknik Üniversitesi (2012), Ankara Üniversitesi (2012), Hacettepe Üniversitesi (2012) ve Boğaziçi Üniversitesi'nin (2012) ilk ve ortaöğretimde yapılanma ile ilgili hazırladıkları raporlarda temel eğitimin kesintili olmasının, iyi bir yurttaş yetiştirme, bireylere yurttaşlık kültürü kazandırma süreçlerine zarar vereceğini, okulların kademeli olmasının velileri ve öğrencileri dershanelere daha çok yönlendireceğini ve kademeli sistemde meslek seçimi için yaşın küçük olduğunu, meslek seçiminde kararlılık yaşının 17-18 yaşları olması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye Sanayi ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD] (2012) benzer şekilde zorunlu eğitimin süresi uzatılırken okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının büyük önem taşıdığını ancak kanunda bununla ilgili bir düzenleme yapılmadığını, kanun teklifiyle mesleki yöneltme ve yönlendirmenin erken yaşlara çekilmesinin temel eğitim ve becerilerin yetersiz kalması ve bilinçsiz meslek seçimleri gibi riskleri barındırdığını, ilköğretimi iki kademeye ayırma ve ilk kademe

sonrasını açık öğretimle ilişkilendirme yönündeki düzenlemelerin özellikle kız çocuklarının eğitime katılım ve okula devamları açısından sakıncalar yaratabileceğini ifade etmiştir. Yine Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2012) teni düzenleme ile ilgili tereddütlerini, ortaöğretim kurumlarının yeni sistemle gelen değişikliklere hazırlık süreci, acilen üzerinde durulması, aydınlatılması ve tartışılması gereken bir konudur. Ayrıca, ortaöğretimin yasal olarak zorunlu kılınmasının doğrudan ortaöğretime % 100 katılımı güvence altına almayacağı unutulmamalıdır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, ortaöğretime geçiş oranında doğal olarak önemli ölçüde artış görülecektir. Asıl önemli olan, bu yıl ve önümüzdeki yıllarda kayıt olan öğrencilerin okula fiilen devam etmelerini ve kaliteli bir eğitim almalarını sağlayabilmektir, şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan araştırma bulguları öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler açısından ayrı ayrı sınıflandırılarak verilmiştir. Ancak katılımcılar bazı konuları tüm taraflar için olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların tüm taraflar için olumlu gördükleri konuların başında ilköğretim okulunun ilkököl ve ortaokul olarak ayrılmasıyla fiziksel ve psikolojik olarak benzer gelişim dönemlerinde olan öğrencilerin bir arada bulunmalarının sağlanması olmuştur. Katılımcılar bu ayrışmayı öğrenciler açısından, öğrencilerin aynı yaş grupları içerisinde kendilerini daha güvende hissetmeleri; öğretmenler açısından öğrenciler ile daha rahat iletişim kurabilmeleri; veliler açısından çocuklarının daha güvenli bir ortamda olduklarına inanmaları ve yöneticiler açısından okulda öğrencileri daha rahat kontrol etme ve disiplin sorunlarında azalma yaşanması bakımından olumlu değerlendirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bu uygulamanın üst sınıfların alt sınıflar üzerindeki baskısını ortadan kaldırdığını dile getirmişlerdir. Bu sonuçları destekler nitelikte Dinler (2011) yönetici ve öğretmenlerin görüşleri bağlamında yürüttüğü çalışmada II. Kademe öğrencilerinin I. Kademe öğrencilerine birçok açıdan kötü model olduğunu, fiziksel alan kullanımında II. Kademe öğrencilerinin küçüklerine zarar verdiklerini, işleri için I. Kademe öğrencilerini kullandıklarını; Kaya (2011), ilk çocukluk çağındaki çocukların ergenlik çağındaki çocuklarla ortak kullanım alanlarındaki paylaşımlarından ötürü sık sık yaralandıklarını; Demirtaş (2011) küçük çocukların ezilme, horlanma nedenleri ile sınıf dışına dahi çıkamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gelişim dönemlerine göre ayrılmasının olumlu yönlerinin yanında katılımcılara göre bu durum öğrenciler açısından bazı olumsuzluklara da neden olmuştur. Buna göre ortaokula geçen öğrencilerin yeni okula ve arkadaşlara uyum süreci; beşinci sınıfa derse girmeye başlayan branş öğretmenlerinin müfredatı tanıma ve öğrencilere alışma süreci; branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha bürokratik olmaları ve sevgilerini çok fazla belli etmemeleri; yeni müfredatla birlikte rehberlik ve sınıf öğretmenliği konusunda tam bir görüş birliğine varılamaması katılımcılar tarafından olumsuz gelişmeler olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların tüm taraflar için olumlu olarak değerlendirdikleri bir başka konu ise ilk ve ortaokul ayrımının, fiziki mekânların öğrencilerin gelişim özelliklerine göre daha sağlıklı bir şekilde yapılandırılmasına olanak sağlamış olmasıdır. Katılımcılar bu durumu öğrenciler açısından, fiziksel mekânların öğrencilerin daha rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmesi; öğretmenler açısından daha elverişli ortamlarda ders yapabilmeleri; veliler açısından kendilerini okulda daha rahat hissedebilmeleri ve yöneticiler açısından daha az disiplin sorununun yaşanması bakımından olumlu değerlendirmişlerdir. Bu konuda Karasolak (2009) fiziki mekânların eğitim öğretimi



etkilemede önemli bir faktör olduğunu ve fiziki ortamları uygun olan okulların öğretmen ve öğrencilerinin olumlu düşünceler geliştirdiğini ifade ederken Gök ve Gürol (2002) yaptıkları çalışmada okulların kullandığı malzemelerin öğrencilerin vücut ölçülerine göre ergonomik açıdan uygun olmadığını belirtmiştir. Karasolak (2009); Gök ve Gürol (2002)'un araştırmaları ilköğretim okullarında fiziki mekânların öğrenciler arasındaki yaş farklılıklarından dolayı sağlıklı bir şekilde yapılandırılmadığını göstermektedir. Bu ifadelere paralel olarak bu çalışmada görüş bildiren katılımcılar 4+4+4 eğitim sistemi ile fiziki mekânlarda yaşanan sıkıntıların artık aşılabileceğine vurgu yapmışlardır.

Katılımcılar, öğrenciler ve veliler açısından, ilkokuldan sonra farklı ortaokul seçeneklerinin olmasını olumlu bir gelişme olarak görmektedirler. Bu durumu, öğrenciler açısından, öğrencilerin yeteneklerine göre bir okula yerleşme imkânının oluşması; veliler açısından, çocukları için farklı seçeneklerin olmasının verdiği bir rahatlık olması açısından olumlu değerlendirmektedirler. Şekerci (2011)'nin kesintili eğitimin mesleğe yönelme ve yöneltme için daha uygun olduğunu; Akdemir (1991)'in ise öğrencilerin gelecekte mesleklerinde başarılı olabilmeleri ve öğrencilerden verimli sonuçlar elde edebilmek için ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmesi öğrenci ve velilere sunulan farklı okul türlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak ilkokul ve ortaokul sisteminin getirdiği bir takım sorunlarda katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar yeni sistem konusunda velilere yeterince bilgi verilmediğini bu nedenle ortaokula geçişlerde öğrenciler için sağlıklı bir yönlendirme yapılamayacağını; okulların ayrılmasıyla farklı kademelerde eğitim gören birden fazla çocuğu olan velilerin çocuklarını farklı okullara göndermek zorunda kalacaklarını; meslek okullarının imam hatip dışında ortaokul bölümünün olmamasının ve ortaokulda öğrencilere yatay geçiş hakkının verilmemesinin öğrencileri mağdur edeceğini dile getirmişlerdir.

Katılımcıların tamamı özellikle öğrenciler ve yöneticiler açısından dini içerikli dersler olan Kuranı Kerim, Hz. Peygamberin Hayatı gibi seçmeli derslerin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlayacağını ifade ederek bu uygulamayı olumlu değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin ahlaki gelişimi, öğrencilere davranışlarını kontrol etme becerisi kazandırırken, davranışlarını kontrol edebilen öğrencilerden oluşan bir okulun yönetiminin de yöneticiler açısından bir avantaj olduğu söylemi katılımcıların bu konudaki bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu konuda M5 rumuzlu katılımcı "*Dini içerikli seçmeli derslerin gelmesiyle öğrencilerin ahlaki değerlerinin gelişmesi sağlandı*" söyleminde bulunmuştur. Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan (2012) müfredata Kuranı Kerim ve Hz. Peygamberin Hayatı derslerinin konulmasının ve programlardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders içeriklerine Alevilik konusunun dâhil edilmesinin toplumun sosyal yapısının güçlenmesini sağlayacağını belirtmesi bu çalışmada ortaya çıkan görüşleri destekler niteliktedir. Ancak seçmeli derslerden kaynaklanan olumsuz durumlarda yok değildir. Katılımcılar, seçmeli derslerinde gelmesiyle beraber özellikle ikili eğitim yapan okullarda okula çok daha erken geldiğini ve okuldan çok daha geç çıktığını bu durumun ise tüm taraflar açısından olumsuz bir gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar velilerin farklı seçmeli dersler talep ettiklerini; öğretmenlerin seçmeli derslere hazırlık konusunda sıkıntılar yaşadıklarını; seçmeli dersler nedeniyle ders programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenleri mağdur ettiğini; Kuranı Kerim, Hz. Peygamberin Hayatı gibi dersler için uygun fiziki ortamın olmadığını bu durumun öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, öğretmenler açısından, sınıf ve branş öğretmenlerinin ayrılmasıyla sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi aralarındaki zümre dayanışmasının arttığını, öğretmenler arasındaki paylaşımın artmasının ise öğrencilerin başarısına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Okutan (2011)'in okullarda bulunan üç grup öğretmenin (okul öncesi, sınıf, branş) aynı ortamı paylaşmalarına rağmen farklı kültürlere sahip olduklarını; Çiftçi, Meydan, Koçyiğit ve Kayılı (2011)'nin öğretmenlerin teneffüs süresi içerisinde pek çok meşguliyeti olduğu için zümreleri ile konuşamadıklarını; Küçük, Ayvaci ve Altıntaş (2004)'in öğretmenlerin yaptıkları zümre toplantılarının kararlarını uyguladıklarında öğrencilerinin başarısının arttığını, bu durumun öğretmenler ve veliler arasındaki etkileşimi de güçlendirdiğini dile getirmeleri bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcılar, yeni eğitim sisteminin okul kültürü ve iklimini güçlendireceğini ifade etmişlerdir. Bu gelişmenin özellikle öğretmen ve yöneticiler açısından olumlu olduğunu belirten katılımcılar benzer gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin kendi aralarında daha uyumlu olabileceklerini, okullarına daha çok bağlılık geliştirebileceklerini bu durumun ise öğretmenlerin ve yöneticilerin sağlıklı okul kültürü ve okul iklimi oluşturma misyonlarını olumlu yönde etkileyeceğine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların görüşüne göre yöneticileri memnun eden bir başka konu ise sağlıklı okul kültürü ve iklimi ile birlikte okulda yapılan etkinliklerin sayısının artması ve çeşitlenmesidir. Şekerci (2011)'nin kademeler ayrıldığında kültürel sosyal etkinlikler yaş grubu gelişim düzeylerine uygun olacağından ve yaş grup aralığı daha yakın olan öğrencilerin iyi empatik ilişkiler kurması sonucunda paylaşılan güçlü bir okul kültürü oluşacağını ifade etmesi bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcılar okula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşürülmesini tüm taraflar açısından olumsuz bir gelişme olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum, öğrenci açısından, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak okula başlamaya hazır olmamaları; öğretmen açısından, öğrencilerin yapılan etkinliklerde yeterlilik gösterememeleri ve başarısız olanların diğer çocukların yanında eziliyor olmaları; veliler açısından, çocuklar küçük olduğu için velilerin endişe duymaları ve okulda uzun zamanlar geçirerek çocuklarını yalnız bırakmak istememeleri, yöneticiler açısından, yöneticilerin öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı tüm sorunlardan etkileniyor olmaları şeklinde ifade edilmiştir Orta Doğu Teknik Üniversitesi (2012), Ankara Üniversitesi (2012), Hacettepe Üniversitesi (2012) ve Boğaziçi Üniversitesi'nin (2012) ilk ve ortaöğretimde yapılanma ile ilgili hazırladıkları raporlarda kanunda okul öncesine vurgu yapılmadığı, dünyadaki birçok ülkede en az 72 aylık çocukların ilköğretime başlatılmaları ve ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim uygulamaları bir tesadüf olmadığı, bunun yansırı 1983-1985 eğitim-öğretim yıllarında beş yaş çocuklarının ilköğretime alınmalarının denendiği ve bu uygulamanın başarısızlıkla sonuçlandığı; hızla gelişimin meydana geldiği çocukluk çağlarında zihinsel, fiziksel ve ruhsal açıdan birbirinden farklı olan 60-72 aylık çocukların bir arada olmasının sorunlar ortaya çıkaracağı belirtilmiştir. Katılımcılar ilgili üniversitelerin görüşlerine paralel söylemlerde bulunmuşlardır. Bu iki ortak görüşten yola çıkarak okula başlama yaşının düşürülmesi konusunun hem teorik hem de uygulama açısından olumsuz olduğu söylenebilir.

Katılımcılar, yeni düzenleme ile beşinci sınıfı okutan öğretmenlerin norm kadro fazlası durumuna düşerek alan değiştirmek zorunda kalmalarını öğretmenler açısından; velilerin alan değiştiren öğretmenlerin verimli olamayacağını düşüncelerini veliler açısından; beşinci sınıfların branşa geçmeleri ile branş

öğretmeni eksikliğinin ortaya çıkmasını yöneticiler açısından olumsuz değerlendirmektedirler. Bu konuda Eğitim Sen Genel Başkanı Ünsal Yıldız, 4+4+4 üzerinden okulların ayrılmasıyla MEB verilerine göre 30 bini sınıf öğretmeni olmak üzere, 70 bine yakın öğretmenin norm fazlası duruma düştüğünü bildirmiştir (Akşam, 24 Ağustos 2012). Çepni, Cerrah ve Bacanak (2002)'in yaptığı çalışmada ilköğretimde uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin kendi branşlarına geçtiklerinde alan bilgileri yönünden kendilerini yeterli görmediklerini ve bir takım sıkıntılar yaşadıklarını belirtmesi katılımcıların görüşlerini destekler niteliktedir. Bu verilerden yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1- Fiziki mekânların eğitim- öğretim faaliyetlerine uygun hale getirilmesi için gerekli alt yapı çalışmalarının yapılması,
- 2- Alan değiştiren öğretmenlerin kendi alanlarına dönmelerinin sağlanması,
- 3- Okula başlama yaşının tekrara 72 aya çıkarılması,
- 4- Okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi,
- 5- Beşinci sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin ilgili kademede öğrenim gören öğrencileri ve beşinci sınıf müfredatını tanımalarını sağlayacak seminerler düzenlenmesi,
- 6- Özellikle rehberlik servislerinin daha işlevsel hale getirilerek ortaokula geçen öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik çalışmalar yapılması,
- 7- Bütün meslek liselerinin ortaokul düzeyinde yapılandırılması,
- 8- Ortaokula geçişlerde velilerin bilgilendirilerek öğrencilere sağlıklı bir yönlendirme yapılması,
- 9- Müfredatın hafifletilerek okula giriş ve çıkış saatlerinin tekrar düzenlenmesi,
- 10- Seçmeli derslerin içeriğine göre uygun derslikler hazırlanması,
- 11- Ortaokula giden öğrencilere yatay geçiş hakkı verilmesi önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Ada, Ş. (2011). Ülkemizde zorunlu eğitimin gelişimi kesintili-kesintisiz eğitim ve informal öğrenme. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 51-58.
- Akdemir, Ç. (1991). Okullarımızda mesleki rehberliğin önemi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2 (1), 76-83.
- Akpınar, B. Dönder, A. Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 talimatı. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5, 1-47.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. (15. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alp, H. (2009). *Tevhid-i tedrisat'tan harf inkılâbına ilköğretim (1924-1928)*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ankara Üniversitesi (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Ankara

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Görüşü. [http://bilimakademisi.org/sites/default/files/duyuru/ERG4%2B4\\_Yeni\\_Gerekce.pdf](http://bilimakademisi.org/sites/default/files/duyuru/ERG4%2B4_Yeni_Gerekce.pdf) adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Boğaziçi Üniversitesi (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. [www.fed.boun.edu.tr/form\\_files/Bogaziçi](http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/Bogaziçi) adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cırtlı, H. (1983). İlköğretim. İçinde, *Cumhuriyet döneminde eğitim* (s.261-281). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çakır, E. (2010). *Avrupa Birliği'nin eğitim politikası ve tam üyelik müzakereleri çerçevesinde Türkiye'nin uyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Çelenk, S. (2008). Türk eğitim tarihinde lâikleşme süreci. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375. [www.ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/ed-vol7say2.pdf](http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/ed-vol7say2.pdf) adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Çelik, V. (2011). Kesintili-kesintisiz eğitim politikasının değerlendirilmesi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 47-50.
- Çepni, S., Cerrah, L. ve Bacanak, A. (2002). *Sınıf öğretmenliği yapan fen öğretmenlerinin branş öğretmenliğine dönüş nedenleri ve döndüklerinde karşılaştıkları sorunlar*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, Ç. Çizmeçi, F. ve Akdemir, Z. (2007). 8 yıllık temel eğitim okullarında müfredatın gerektirdiği mekan standartlarının İstanbul okulları üzerinden analizi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 4 (2). 188-203.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2011). Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma durumlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 211-224.
- Dağdelen, Z. (2008). *Adalet ve kalkınma partisi eğitim politikalarının basına yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (17), 173-183.
- Demirtaş, Z. (2011). Gelişim dönemleri ve özellikleri açısından zorunlu eğitim. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 25-30.
- Dinler, C. (2011). *İlköğretim I. Kademe İle II. Kademe Öğrencilerinin Aynı Binada Eğitim Görmelerinin Paydaşlarca Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Doğan, Ç.Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye’de eğitim politikaları: yeni ilköğretim müfredatı sosyal bilgiler programı üzerine bir inceleme*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eğitim Reformu Girişimi ERG. (2012). 4+4+4’e geçiş. Eylül 2012 bilgi ve politika notları. <http://erg.sabanciuniv.edu/node/1092> adresinden 28.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Gündüz, M. (2011). Zorunlu ve kesintisiz eğitimin kısa tarihi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 3-10.
- Eurydice (2007). Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07 Edition. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_reports\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php) adresinden 12.04.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577. [www.ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m1.pdf](http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m1.pdf). adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi (2012). 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi’ne İlişkin Görüşler. <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf> adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun, (2917 S.K.). (1983). *Yayınlandığı Resmi Gazete*, No:18192.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (6287 S.K.). (2012). *Yayınlandığı Resmi Gazete*, No:28261.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 S.K.). (1961). *Yayınlandığı Resmi Gazete*, No:10705.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (4306 S.K.). (1997). *Yayınlandığı Resmi Gazete*, Gazete No:23084.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Kaya, A. (2011). Kesintisiz eğitimin okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 11-18.
- Kol, H. D. (2010). *Beş yıllık temel eğitim yapılarının sekiz yıllık temel eğitim sistemine fiziksel adaptasyonunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Konya.
- Kömürcü, C. (2010). *Cumhuriyet döneminde samsun ilinde ilköğretim (ilkokul) kurumlarının tarihsel gelişimi (1923-1960)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,

- Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Küçük, M. Aycı, Ş. H. ve Altıntaş, A. (2004). *Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Sempozyumunda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2007). *Türk eğitim sistemi 2007*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular cevaplar. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil\\_soru\\_cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf) adresinden 01.14.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Mert, K. (1999). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması konusunda öğretmen görüşleri (Niğde il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Niğde.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.) (1973). *Yayınlandığı Resmî Gazete*, No:14574.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2 nd. edition). Pearson Education, Boston.
- Okutan, M. (2011). Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 31-36.
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi ODTÜ. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. <http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/IlkveOrtaogretimdeYapilanmaOnerisiODTUEgitimFakultesiGorusu.pdf> adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Özgür, E. (2005). *Türkiye'nin kalkınmaya yönelik eğitim politikaları ve eğitim yatırımlarının geri dönüşü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Sağlamer, E. (1998). İki Binli Yıllarda İlköğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri. İçinde K. Güçlüoğlu ve M. Ergün (Ed.), *Cumhuriyetin 75. yılında ilköğretim*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şekerci, M. (2011). Kesintili eğitim çağdaş dünyanın bir gerçeğidir. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21, 61-68.
- Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği TÜSİAD. (2012). TBMM gündemindeki kanun teklifi-mevcut durumdan dahi geriye gidise yol açacaktır Türkiye'nin ihtiyacı olan eğitim reformu bu değildir. <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/basin-odasi/basin-bultenleri/tusiad-> adresinden 28.03. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı OECD. (2011). *Eğitime Bakış, 2011: OECD Indicators*. OECD.
- Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve Toplum* 2(6). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=270> adresinden 21.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

*4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi*

- Yetmiş bin öğretmen fazlalık durumuna düştü. (2012, Ağustos 24). <http://www.aksam.com.tr/guncel/70-bin-ogretmen-fazlalik-durumuna-dust> adresinden 21. 03.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## İl Eğitim Denetmenlerinin Dinleme Becerileri

### Listening Skills of the Provincial Education Supervisors

Atila YILDIRIM\*

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Fatih YILMAZ\*\*

Aliya İzzet Begoviç İHO

#### Özet

İl eğitim denetmenleri ilköğretim okullarına yılda iki defa denetim amaçlı gitmektedir. Özellikle, birinci denetimin amacı öğretmenlere rehberlik etmek olduğundan, öğretmenler gereksinim duyduğu mesleki bilgileri ve karşılaştıkları güçlükleri çok rahat bir biçimde eğitim denetmenleri ile paylaşabilirler. Eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerine sahip olmaları öğretmenlerin ihtiyaçlarını, ilgilerini ve düşüncelerini anlamak için etkili bir araçtır.

Araştırmada; öğretmenlerin algılarına göre, il eğitim denetmenlerinin dinleme becerileri ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin sahip oldukları bazı değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2011–2012 öğretim yılında Konya’da görev yapan 24614 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 251 yönetici ve 882 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma ile; öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, branş, görev ve cinsiyet değişkenleri bakımından il eğitim denetmenlerinin dinleme becerileri ile ilgili algılarının farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* Dinleme becerileri, il eğitim denetmenleri, ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileri.

#### Abstract

Provincial education supervisors visit primary schools twice a year. Especially, since the aim of supervision is to provide guidance to the teachers during the first visit, teachers could be able to discuss with the supervisors openly the professional assistance they need and the difficulties they face at school. Provincial education supervisors have the skills to be listening to teachers' needs, interests and ideas is an effective tool for understanding.

In the research, according to teacher views, provincial education supervisors' listening skills are analyzed depending on some variables primary school teachers and their principals have. The research is in the general survey model. The study population consists of 24614 teachers working in Konya in 2011-2012 academic years. The study sample consists of randomly selected 251 primary school principals and 882 primary school teachers. The research tries to determine whether the teachers' and the principals' educational background, professional seniority, branch, duty and gender affect their perception on the provincial education supervisors' listening skills.

*Key Words:* Listening skills, Provincial education supervisors, primary school teachers and principals.

\* Yrd. Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ayildirim@konya.edu.tr

\*\* İngilizce Öğretmeni, Aliya İzzet Begoviç İHO. yilmazoglu@gmail.com



**Giriş**

Örgütlerin dinamik yapısı örgütsel etkinliklerin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin sürekli denetlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle denetim, örgütlerin belirlenen hedefler doğrultusunda faaliyette bulduklarını belirlemede çok önemli yönetsel bir etkinliktir (Yılmaz, Taşdan ve Oğuz, 2009: 9). Denetim kavramının bir çok tanımı bulunmaktadır (Delano ve Shah, 2009: 49; Sybouts, 1967: 158; Yılmaz vd., 2009: 10). Bunlardan bazıları denetimin özünü kavramaya çalışırken, bir kısmı da denetimin işlevi üzerine odaklanmaktadır (Delano ve Shah, 2009: 49). Denetim, bireylerin deneyimlerini ve teorik bilgilerini bir araya getirerek iş ortamında karşılaştıkları problemlere kendi çözümlerini üretmelerine, strese karşı koymalarına ve mesleki kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olur (Zorga, 2002: 265-266).

Eğitim denetimi ise, öğretimin kritik bir değerlendirmesi (Karier, 1987: 3) ya da öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmeyi hedefleyen her türlü yardım etkinlikleri (Bouchamma, 2007: 293) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim denetimi, genel olarak, öğrenme ve öğretme ortamını etkileyen tüm değişkenler üzerinde etkin kontrol kurarak öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmeyi (Al-Mdanat vd., 2011: 567) ve öğretimin etkililiğini artırmayı amaçlar (Bruce ve Grimsley, 1987: 1). Bu nedenle de etkili eğitim denetimi eğitim kalitesinin artırılmasında anahtar rol üstlenmektedir (De Grauwe, 2007: 709).

Eğitim sürecinin uygulayıcıları olan denetmenler aynı zamanda öğretim lideridir (Berge ve Ladd, 1958: 457-458; Bruce ve Grimsley, 1987: 1; Kavas, 2005: 16; Murphy ve Hallinger, 1986: 213; Petersen, 2002: 159-160; Petersen, 1999: 1-2; Pruitt, 2010: 1). Öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak amacıyla öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmedir (Millward ve Temperley, 2010: 141). Öğretimsel liderliğin okul etkililiğinde çok önemli bir yere sahip olması nedeniyle de (Coldren ve Spillane, 2007: 3) öğretim liderinin öğrenme ve öğretmeye ilişkin engin bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenir (Ovando ve Ramirez, 2007: 92).

Bu becerilerden birisi de dinleme becerileridir. Başarılı kişilerarası iletişim ve ilişkilerin önemli bir parçası olan dinleme becerisidir (Bodie, 2011: 277; Bodie vd., 2011: 32-33; Brunner, 2008: 79; Miller, 2008: 1; Rahimi vd., 2012: 1048; Ramsey, 2007: 4; Shipley, 2010: 125; Walker, 2009: 128;). Dinleme becerisi örgüt iletişiminin ve liderliğin de önemli becerilerinden biridir (Brownell, 2003: 46; Ellis, 2003: 1; Luke, 1992: 7; McCord, 2011: 56; Miller, 2008: 2-16; Orick, 2002: 35; Ramsey, 2007: 17; Reave, 2005: 676 -677; Robert, 1997: 3; Shoho vd., 2006: 4; Southart ve Wolvin, 2009: 143; Williams, 2006: 5). Tüm sosyal alanlarda etkili iletişimin temelini oluşturan dinleme (Brunner, 2008: 74; Mickelson ve Welch, 2012: 29; Williams, 2006: 30), kişisel ilişkiler alanında da önemli yer tutmaktadır (Halone ve Pecchioni, 2001: 59) ve araştırmalar örgüt liderlerinin dinlemeye ilişkin tutumları ile çalışanların örgüte ilişkin tutumları arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir (Ellis, 2003: 7-8; Young ve Cates, 2010: 217).

Dinleme tanımları dinleme olgusunu araştıran araştırmacılar kadar çok olsa da, dinlemenin çok boyutlu ve karmaşık bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerden oluştuğu konusunda fikir birliği vardır (Christopher vd., 2011: 86; Ellis, 2003: 30; Jones 2011: 85). Modelden modele farklılıklar olmasına rağmen dinleme genellikle algılama, işleme ve cevap verme üzere üç boyuttan oluşur (Drollinger vd.,

2006: 163; Fenniman, 2010: 30; Miller, 2008: 15) ve konuşulunun zihinde anlama dönüştürülme süreci olarak tanımlanır (Lundsteen, 1989: 9). İletişim uzmanları arasında dinlemenin tanımı konusunda tam bir uzlaşma olmamakla birlikte, dinlemeyi tanımlayan bazı unsurlar vardır. 50 dinleme tanımının analizi sonucu en çok kullanılan beş unsur bulunmuştur. Bunlar; algılama, dikkat, yorumlama, hatırlama ve cevap vermedir (Janusik, 2004: 6).

Algılama dinlemenin en temel boyutudur ve konuşmacının sözlerini dinlemektir. Diğer bir boyut olan işleme bazen de değerlendirme olarak adlandırılır ve dinleyicinin bilişsel süreçlerini ifade eder. İşleme sürecinde mesajlar anlamlı şekillere dönüştürülür (Drollinger vd., 2006: 163). Anlamlı şekillere dönüştürme konuşmacının sözlerini ve düşüncelerini tarafsız ve yorumsuz bir şekilde konuşmacıya farklı sözcükler kullanarak ifade etmektir (Phillips, 1999: 164). Cevap verme son boyuttur ve dinleyicinin konuşmacıya onu duyduğunu işaret eden sözlü veya sözsüz mesajlardır (Drollinger vd., 2006: 164).

Dinleme en çok kullanılan bir iletişim becerisidir (Brue, 1988: 7; Brue, 1988: 15; Ellis, 2003: 19; Fitzgerald, 2009: 2; Imhof, 2008: 1; Lundsteen, 1989: 3; Miller, 2008: 5; Mordanunt ve Olson, 2009: 249; Pecchioni ve Halone, 2000: 69; Rahimi vd., 2012: 1945; Walker, 2009: 128; Williams, 2006: 32;). Ancak, dil becerileri nadiren öğretilir (Beall vd., 2008: 123; Brue, 1988: 16; Ellis, 2003: 4; Gilbert, 1997: 271; Salopek, 1999: 58; Shoho vd., 2006: 5; Sypher vd., 1989: 293; Rahimi vd., 2012: 1945; Miller, 2008: 6; Walker, 2009: 128). Disiplinlerarası bir olgu olan dinlemeyi psikoloji, iletişim, dilbilim, antropoloji, ve yönetim gibi bir çok alanda uzmanlar farklı açılardan ele almışlar; sonuç olarak da karmaşık metodolojik yaklaşımlar ve teorik çerçeveler ortaya çıkmıştır (Bodie vd., 2008: 104).

Carl Rogers'a dayandırılan etkin (aktif) dinleme becerileri (Phillips, 1999: 163) ise, geniş bir iletişimsel bağlamda kullanılan ve öğretilen, kişilerarası bir beceridir ve karşılıklı anlaşmayı artırır (Royce, 2005: 9-10). Etkin dinleme tekrar etme, özetleme, sözsüz ipuçlarına yanıt verme ve duygulara yanıt verme olmak üzere dinleyicinin etkin rol aldığı iletişim sürecidir (Jones, 2011: 86; Knippen ve Green, 1994: 357). Etkin dinleme esasen oldukça kolay bir süreçtir (Knippen ve Green, 1994: 358); ancak bireyler genellikle konuşmacıyı etkin dinlemekten ziyade iletişimde öne geçmek için konuşmacıya nasıl cevap vereceklerine odaklanırlar (Royce, 2005: 9-10; Williams, 2006: 2-3).

Etkin dinlemenin bir çok yararı bulunmaktadır. Etkili çatışma yönetimi doğrudan etkin dinleme becerisi ile ilgilidir (Phillips, 1999: 163). Etkin dinleme aynı zamanda konuşmacıya mesajın önemli olduğu ve dinleyicinin dikkatli olduğu mesajını iletir (Knippen ve Green, 1994: 358). Dinleme aynı zamanda duygusal desteğin önemli bir parçasıdır (Jones, 2011: 98); çünkü konuşmacı, dinleyicinin konuştuğunu dikkate aldığını ve konuşmacıya değer verdiğini hissetmek ister (Cousins, 1996: 15). Yöneticiler iletişimin etkililiğini artırmak için konuşmacıyı anladıklarını göstererek, iletişim sürecini açıklığa kavuşturarak ve bireyleri daha etkili iletişime teşvik ederek etkin dinleyici olmalıdırlar (Knippen ve Green, 1994: 358).

İyi bir dinleyici olmak konuşanın sözünü kesmemek, etkin dinleyici olmak, tüm dikkatini konuşmacıya vermek, arka plan gürültüsünü duymamak, zihni açık tutmak, cevap vermeden önce daha önceden söylenenleri hatırlamak ve anlaşılmayanı açıklığa kavuşturmayı gerektirir (Brunner, 2008: 73).

Günümüzde denetmenler lider, rol model, koç, danışman, öğretmen ve arkadaş gibi bir çok rol üstlenmişlerdir. Bu nedenle etkin dinleme bu zorlu rollerin üstesinden gelmelerinde denetmenler için hayati önem taşımaktadır (Cousins, 1996: 14); çünkü etkili denetim etkili iletişim ile başlar. Denetim sürecinde soyut ve belirsiz sözcükleri kullanmaktan kaçınmak ise etkili iletişimi artırır (Carnahan vd., 2009: 36-37). Denetim sürecinde yapıcı olunması ve etkili bir iletişim için denetmenler cesaretlendirici, yardım odaklı, kolaylaştırıcı, personel gelişimi odaklı bir diyalog ortamı yaratmalıdır. Bu ortamın yaratılması için ise denetmen monolojik değil diyalojik olmalıdır. Monolojik denetmen başkaları ile etkileşiminde iletişimi kısa tutan; diyalojik denetmen ise başkaları ile etkileşiminde iletişimi uzun tutan denetmen olarak ifade edilebilir (Beatty, 1977: 226-228). Araştırmaların dinleme ile sosyal bilişsel beceriler ve iletişim becerileri arasında pozitif ilişkiler bulunduğunu (Sypher vd., 1989: 293) gösterdiği dikkate alınırsa "iyi denetmenler her zaman iyi dinleyicilerdir" (Fenniman, 2010: 62-63; Ramsey, 2007: 3,17) ifadesi doğru bir ifade olacaktır. Etkin dinleme sürecinde duyguları dinlemek, duygulara yanıt vermek, konuşmacının sözlerini farklı sözcükler ile tekrar ederek konuşmacıyı kendi duygu ve düşüncelerine temas etmesini sağlamak, sorular sormak ve kesintisiz bir şekilde dikkatini konuşmacıya vermek, konuşmacı ile göz temasını sürdürmek gibi denetmenlere faydalı olabilecek bir çok önemli aşamalar bulunmaktadır (Cousins, 1996: 15).

Tüm örgütlerin ve eylemlerin merkezinde yer alan denetim sürecinde (Ramsey, 2007: 16) denetmenlerin değerlendirmenin niteliğini tam olarak yerine getirmesi hiç bir zaman beklenemez; ancak ölçütler tecrübe ve bilgi birikimi ile gelişir (Cooksy ve Mark, 2012: 83). Öğretim lideri olan denetmenlerin, örgütlerin etkiliğinde çok önemli bir fonksiyona sahip olması nedeniyle bu çalışmada; il eğitim denetmenlerinin dinleme uygulamaları ile ilgili olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları incelenmiştir. Bu amaçla; ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin algılarına göre il eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerinin bazı değişkenler (görev, cinsiyet, branş ve öğrenim durumu) bakımından incelenmiştir.

## **Yöntem**

Bu altbölüm, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözüm ve yorumu kısımlarından oluşmaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma; konuya, amaçlara uygunluğu nedeniyle, tarama modelinde yürütülmüştür, ölçek uygulamasıyla veriler toplanmıştır. Ölçekle toplanan verilerin çözümünde, karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Konya ili merkez ilçeleri (Meram, Selçuklu ve Karatay) ile Akşehir ve Ereğli ilçelerinde görevli ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu beş ilçedeki öğretmen ve yöneticilere ölçek Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bütün okullara elektronik olarak uygulanmıştır. Araştırmanın

örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılan 106 ilköğretim okulu müdürü, 145 müdür yardımcısı ve 882 öğretmen olmak üzere toplam 1133 kişi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Brandt, Brandt, Emmert, & Emmert (1992) tarafından geliştirilen Yavuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dinleme Becerileri" ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte "Konuşmaları kişisel önyargılardan uzak, açık görüşlü olarak dinler." ve "Konuşulanların anlaşılması için tekrarlar, açıklamalar ve özetler yapar." gibi sorular yer almaktadır. Orijinali 28 maddeden oluşan ölçek iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut, hatırlama ve tarafsızlık 14 maddeden (9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 26, 27, 28) oluşmaktadır. İkinci boyut ise, saygı, empati ve dikkat 10 maddeden (1, 2, 3, 5, 7, 8, 19, 21, 24, 25) oluşmaktadır. Faktör analizi sonucu, birinci faktör varyansın % 40.79'nu oluşturmaktadır, Cronbach alfa ise .95'dir. İkinci faktörün varyansın % 36.46'nı oluşturduğu ve Cronbach alfa= .92 bulunmuştur (Yavuz, 2010). Bu çalışmada birinci faktör Cronbach Alfa=.93, ikinci faktör Cronbach Alfa=.79 ve toplam Cronbach Alfa= .94 bulunmuştur.

*Tablo 1.* Ölçekte kullanılan grup aralık kat sayısı

Faktör 1	Faktör 2	Dinleme Düzeyi
14-24	10-17	Çok zayıf
25-35	18-25	Zayıf
36-46	26-33	Orta düzeyde yeterli
47-57	34-41	Yeterli
58 ve üstü	42 ve üstü	Çok yeterli

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Kişisel bilgi formları ile birlikte, Dinleme Becerileri Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS istatistik programıyla çözümlenmiştir.

### Bulgular

*Tablo 2.* İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin cinsiyete göre görüşleri arasındaki farklılık

	Cinsiyet	N	X	s	t	P
Hatırlama ve tarafsızlık	Kadın	414	47,8792	11,01484	3.16	.002
	Erkek	719	45,7622	10,77785	3.14	
Saygı, empati ve dikkat	Kadın	414	33,7077	6,39606	2.64	.008
	Erkek	719	32,6634	6,42143	2.64	

Araştırmaya katılanların il eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerinin hatırlama ve tarafsızlık boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(414)=3.16, P<.01$ ]. Kadın yönetici ve öğretmenlerin hatırlama ve tarafsızlık boyutuna yönelik görüşleri ( $X=47.88$ ), erkek yönetici ve öğretmenlere ( $X=45.76$ ) göre daha olumludur. Saygı, empati ve dikkat boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir ilişki vardır [ $t(719)=2.64, P<.01$ ]. Kadın yönetici ve öğretmenlerin saygı, empati ve dikkat boyutuna yönelik görüşleri ( $X=33.71$ ), erkek yönetici ve öğretmenlere ( $X=32.66$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, dinleme becerilerine ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 3.* İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre görüşleri arasındaki farklılık

Dinleme Becerileri	Önlisans (N=85)		Lisans (N=972)		Lisansüstü (N=76)		F	P
	X	s	X	s	X	s		
Hatırlama ve tarafsızlık	45.26	11.70	46.79	10.79	44.74	11.34	1.88	.153
Saygı, empati ve dikkat	32.15	6.87	33.21	6.34	31.97	6.87	2.18	.113

Analiz sonucu, yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre denetmenlerin dinleme becerilerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Her iki boyutta da önlisans, lisans ve lisansüstü mezunlarının görüşü "orta düzeyde yeterli" olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlar, eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerini "orta düzeyde yeterli" bulmuşlardır.

*Tablo 4.* İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasındaki farklılık

Dinleme Becerileri	0-9 Yıl (N=257)		10-19 Yıl (N=582)		20 Yıl ve Üstü (N=294)		F	P
	X	s	X	s	X	s		
Hatırlama ve tarafsızlık	48.04	10.48	45.82	10.86	46.63	11.26	3.71	.025
Saygı, empati ve dikkat	33.67	6.13	32.67	6.35	33.24	6.79	2.32	.099

Analiz sonucu, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre denetmenlerin dinleme becerilerine ilişkin hatırlama ve tarafsızlık faktörüne ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=3.705, P<.05$ ). Araştırmaya katılanların görüşleri mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi yıllar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 0-9 yıl kıdemi olanların ( $\bar{x}=48.04$ ) 10 yıl ve üstü kıdemi olanlardan daha yüksek düzeyde "yeterli" olduğu belirlenmiştir. Saygı, empati ve dikkat faktöründe anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre "yeterli" ve "orta düzeyde yeterli" görüşü benimsediği bulunmuştur.

*Tablo 5.* İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin görev değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılık

Dinleme Becerileri	Müdür (N=106)	MdBşYrdMdY rd (N=145)	Öğretmen (N=882)	F	P
Hatırlama ve tarafsızlık	X <sub>s</sub> 47.91	X <sub>s</sub> 46.67	X <sub>s</sub> 46.35	.984	.374
Saygı, empati ve dikkat	X <sub>s</sub> 34.14	X <sub>s</sub> 33.43	X <sub>s</sub> 32.85	2.21	.110

Analiz sonucu, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev değişkenine göre denetmenlerin dinleme becerilerine ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hatırlama ve tarafsızlık boyutunda müdürlerin görüşü "yeterli" düzeyde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşü ise "orta düzeyde yeterli" olarak belirlenmiştir. Saygı, empati ve dikkat faktöründe müdürlerin görüşü "yeterli" düzeyde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşü ise "orta düzeyde yeterli" olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılanlar görev değişkenine göre, eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerinin "yeterli" ve "orta düzeyde yeterli" olduğu yönde görüş belirtmişlerdir.

*Tablo 6.* İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin branşlarına göre görüşleri arasındaki farklılık

	Ortalamalar toplamı	df	Aritmetik ortalama	F	P
Hatırlama	4257,923	10	425,792	3,663	,000
Gruplararası	130431,880	1122	116,249		
Gruplar içi	134689,802	1132			
Toplam	1019,578	10	101,958	2,499	,006
Saygı	45769,127	1122	40,792		
Gruplararası	46788,704	1132			
Gruplar içi					
Toplam					

Analiz sonucuna göre her iki boyutta da (hatırlama ve saygı) grupların algıları arasında anlamlı fark vardır, hatırlama boyutu ( $F=.3,663$ ,  $P<.05$ ) ve saygı boyutu ( $F=2,499$ ,  $P<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Scheffe testine göre farklar sınıf öğretmeni, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile resim/müzik/beden eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin algıları birbirinden .05 anlamlılık düzeyinde farklı bulunmuştur. Diğer branşlar arasında farklılık yoktur. İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dinleme becerilerinin her iki boyutunda da sınıf öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri daha düşük düzeyde görüş belirtirken resim, müzik, beden eğitimi, İngilizce ve matematik dersi öğretmenleri daha olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

## Sonuçlar

İl eğitim denetmenlerinin dinleme becerilerine ilişkin kadın katılımcıların görüşleri daha olumlu bulunmuştur. Dinleme becerilerinin her iki boyutunda da kadın katılımcıların görüşleri "yeterli" düzeyde belirlenirken erkek katılımcıların her iki boyutta da "orta düzeyde yeterli" olduğu ortaya çıkmıştır. Marsnik'in (1993) de

belirttiği gibi kadın ve erkeklerin dinlemeye ilişkin tutumlarındaki fark cinsiyete yüklenen rol farklılığından kaynaklanabilir (Akt: Orick, 2002: 25); ayrıca kadın ve erkekler arasında dinlemeye ilişkin bilişsel işlem süreçlerinde farklılıklar bulunmaktadır (Johnston vd., 2000: 33-34).

Orick (2002: 78) ise liderlerin dinlemeye ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında dinleme ölçeğinin hatırlama boyutunda (The Listening Practices Feedback Report) hispanik kadınların dinleme tutumlarının hispanik erkeklerinkilerden daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Bu sonuca ilişkin olarak ise örgütsel hiyerarşide hispanik kadınların daha fazla ırk ayrımcılığına maruz kalmalarından dolayı daha sıkı bir eleme sürecine maruz kalmış olabilecekleri yorumunu yapmaktadır. Pearce ve arkadaşları kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha iyi dinleyici olduklarını belirlemiş ve bu durumun kadın ve erkeklerin dinleme esnasında neye dikkat ettikleri ile ilişkilendirmiştir. Kadınlar daha çok detaylara dikkat ederken erkekler iletilen mesajın bütününe dikkat etmektedirler (Pearce vd., 2003: 89-90). Fakat Shoho ve arkadaşları (2006: 38) da öğretmenlerin okul yöneticilerinin dinleme becerilerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin dinleme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Miller (2008: 91) liderlerin dinleme becerilerini incelediği araştırmasında liderlerin dinleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırmaya katılanların görüşlerine göre öğrenim düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Önlisans lisans ve lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların görüşleri "orta düzeyde yeterli" bulunmuştur. Williams (2006: 170) yöneticilerin dinleme becerilerini araştırdığı çalışmasında benzer şekilde öğrenim durumunun yöneticilerin dinleme düzeyini farklılaştırmadığını belirlemiştir. Miller (2008: 90) ve Ellis (2003: 75-76) ise benzer şekilde liderlerin dinleme becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Mesleki kıdemi 0-9 yıl olanların görüşü "yeterli" düzeyde diğer yıllar ise "orta düzeyde yeterli" düzeyde görüş belirtmiştir. Literatürde mesleki kıdem ve dinleme tutumu ile ilgili çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Ellis (2003: 74-75) dinleme ve liderlik ile ilgili araştırmasında katılımcıların dinleme algılarının mesleki kıdeme göre Dinleme Ölçeğinin "cevap" boyutu dışında kalan boyutlarının hiçbirinde farklılaşmadığını belirlemiştir. Orick (2002: 75-80) ise liderlerin dinleme tutumlarına ilişkin yaptığı araştırmada dinlemeye ilişkin lider tutumlarının mesleki kıdeme göre Dinleme Ölçeğinin (The Listening Practices Feedback Report) hiçbir alt boyutunda farklılaşmadığını belirlemiştir. Shoho ve diğerleri (2006: 36) de öğretmenlerin okul yöneticilerinin dinleme becerilerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin dinleme becerilerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Okul müdürleri dinleme becerilerinin her iki boyutuna da "yeterli" düzeyde görüş belirtmişlerdir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler ise "orta düzeyde yeterli" olarak görüş belirtmişlerdir. Müdür yardımcısı ve öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinden okul müdürlerinden daha çok çekindikleri söylenebilir. Okul müdürleri okulda çalışanları daha iyi bildiklerinden hareketle, denetmenlerin okulda çalışanlar hakkında müdürlerden bilgi aldıkları için iletişimleri daha fazla olmaktadır denilebilir.

İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dinleme becerilerinin her iki boyutunda da sınıf öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri daha düşük düzeyde görüş belirtirken resim, müzik, beden eğitimi, İngilizce ve matematik dersi öğretmenleri daha olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.

### Öneriler

İl eğitim denetmenleri erkek yönetici ve öğretmenlere en az kadın yönetici ve öğretmenlere gösterdikleri dinleme becerilerini göstermelidir.

İl eğitim denetmenlerinin dinleme becerileri genel olarak "orta düzeyde yeterli" bulunmuştur. Daha yeterli düzeye çıkartılması için denetmenlere iletişim ve dinleme becerileri konularında üniversitelerle işbirliğiyle sürekli hizmet içi eğitimler verilmelidir. İl eğitim denetmenlerinin yöneticileri ve öğretmenleri dinleme becerileri "yeterli" ve "çok yeterli" hale gelmesi için daha hassas davranmaları sağlanmalıdır.

İl eğitim denetmenlerinin sınıf öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında daha iyi bir iletişim kurmaları sağlanmalıdır.

Sınıf öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin denetmenlerin dinleme becerilerine ilişkin daha düşük düzeyde görüş belirtmelerinin nedenleri araştırılabilir.

İl eğitim denetmenlerinin mesleğe yeni başlayan yönetici ve öğretmenleri dinleme konusunda "yeterli" olduğu belirlenmiştir. 10 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan yönetici ve öğretmenlere de benzer yaklaşımın sergilenmesi gerekir.

### Kaynakça

- Al-Mdanat, A. N., ALdmour, H. A., Rahamneh, A. A. (2011). Obstacles against the Educational Supervision As Perceived by Teachers of Physical Education in District of Southern Mazar. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 567–578.
- Beall, M., L., Rosier, J. G., Matten, J.T&A. (2008). State of the Context: Listening in Education, *International Journal of Listening*, 22(2), 123-132. doi: 10.1080/10904010802174826
- Beatty, P. J. (1977). Dialogic Communication in the Supervision Process: A Humanistic Approach. *Education*, 97(3), 226–237.
- Berge, M. L., Ladd, E. T. (1958, April). Significant Books in Review The Superintendent as Instructional Leader. George W. Denmark (Ed.), [Review of the book *Thirty-Fifth Yearbook, American Association of School Administrators*]. *Educational Leadership*, p.457-460.
- Bodie, G., D., Worthington, D., Fitch-Hauser, M. (2011). A Comparison of Four Measurement Models for the Watson-Barker Listening Test (WBLT)-Form C, *Communication Research Reports*, 28 (1), 32-42. doi: 10.1080/08824096.2011.540547



- Bodie, G., D. (2011). The Active-Emphatic Listening Scale (AELS): Conceptualization and Evidence of Validity Within the Interpersonal Domain, *Communication Quarterly*, (59)3, 277-295. doi: 10.1080/01463373.2011.583495
- Bodie, G., D. (2011). The Understudied Nature of Listening in Interpersonal Communication: Introduction to a Special Issue, *International Journal of Listening*, 25(1-2), 1-9. doi: 10.1080/10904018.2011.536462
- Bodie, G., D., Worthington, D., Imhof, M., Cooper, L. O. (2008). What Would a Unified Field of Listening Look Like? A Proposal Linking Past Perspectives and Future Endeavors, *International Journal of Listening*, (22)2, 103-122. doi: 10.1080/10904010802174867
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer?, *J Pers Eval Educ*, 18, 289-308. doi: 10.1007/s11092-007-9025-8
- Brownell, J. (2003). Applied Research in Managerial Communication: The Critical Link between Knowledge and Practice, *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44(2), 39-49. doi: 10.1177/0010880403442004
- Bruce, R. E., Grimsley, E. E. (1987). History, Nature, and Purposes of Educational Supervision. *Readings In Educational Supervision*. (Vol. 2, P. 1-2). Washington Street, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brunner, B. R. (2008). Listening, Communication & Trust: Practitioners' Perspectives of Business/Organizational Relationships, *International Journal of Listening*, 22(1), 73 – 82. doi: 10.1080/10904010701808482
- Büyüköztürk, Ş. (2004) *Veri Analizi El Kitabı* (4. Baskı) [Data analysis handbook]. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Carnahan, C. R., Williamson, P., Sorensen, R. (2009). A Systematic Approach for Supervising Paraeducators in Educational Settings. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 34– 43.
- Cascio, W. F. (1995). Whither industrial and organizational psychology in a changing world of work. *American Psychologist* 50, 928–939.
- Christopher, C., Gearhart, B. Graham D. B. (2011). Active-Empathic Listening as a General Social Skill: Evidence from Bivariate and Canonical Correlations, *Communication Reports*, (24)2, 86-98. doi: 10.1080/08934215.2011.610731
- Coldren, A. F., Spillane, J. P. (2007). Making Connections to Teaching Practice The Role of Boundary Practices in Instructional Leadership, *Educational Policy Online*, doi:10.1177/0895904805284121
- Cooksy, L. J., Mark, M. M. (2011). Influences on Evaluation Quality, *American Journal of Evaluation*, 33(1), 79 – 97. doi: 10.1177/1098214011426470
- Cooper, L. O. (1997). Listening competency in the workplace: A model for training. *Business Communication Quarterly*, 60(4), 75-84.
- Cousins, R. B. (1996). Active Listening Is More Than Just Hearing. *Supervision*, 57(12), 14-15.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Management, *International Reviews of Education*, 53, 709-714. doi: 10.1007/s11159-007-9057-9
- Delano, F., Shah, J. (2009). Defining Supervision in a Professionally Packaged Way. *Relational Child and Youth Care Practice*, 22(1), 49–57.

- Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and Validation of the Active Empathetic Listening Scale, *Psychology and Marketing*, (23), 161–180. doi:10.1002/mar.20105
- Ellis, J. K. (2003). *Listening and Leadership: An Investigative Study into the Listening Practices of United States Coast Guard Enlisted Officers in Charge*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia.
- Fenniman, A. (2010). *Understanding Each Other at Work: An Examination of the Effects of Perceived Emphatetic Listening on Psychological Safety in the Supervisor-Subordinate Relationship*. Doktora Tezi, George Washington University, Washington DC.
- Fitzgerald, D. T. (2009). *Exploratory Study of Leadership: Assessment of Perceived Listening Skill and Leadership Style of Nurse Leaders/Managers*. Doktora Tezi, Regent University, Virginia.
- Gilbert, M. B. (1997). Perceptions of Listening Behaviors of School Principals. *School Leadership & Management*, 9( 2), 271 – 282. doi: 10.1080/0260136890090211
- Halone, K. K., Pecchioni, L. L. (2001). Relational Listening: A Grounded Theoretical Model, *Communication Reports*, 14(1), 59 – 71. doi: 10.1080/08934210109367737
- Petersen, G. J. (2002). Singing the Same Tune: Principals' and School Board Members' Perceptions of the Superintendent's Role as Instructional Leader, *Journal of educational Administration*,40(2), 158-171. doi: 10.1108/09578230210421114
- Imhof, M. (2008). Researching Listening from the Inside out: The Relationship between Conversational Listening Span and Perceied Communicatie Competence. Doctoral Dissertation, University of Maryland.
- Imhof, M. (2008). What You Have Listened to in School Today?, *International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. doi: 10.1080/10904010701802121
- Jacobs, C., Coghlan, D. (2005). Sound from silence: On Listening in Organizational Learning. *Human Relations*, 58(1), 115-138.
- Janusik, L. A. (2004). *Researching Listening From the Inside Out: The Relationship Between Conversational Listening Span and Perceived Communicative Competence*. Doktora Tezi, University of Maryland, Collage Park.
- Johnson, I. W., Pearce, C. G., & Tuten, T. L. (2003). Self-Imposed silence and perceived listening effectiveness. *Business Communication Quarterly*, 66, 23.
- Johnson, S. D., & Bechler, C. (1989). Examining the relationship between listening effectiveness and leadership emergence. *Small Group Research*, 29(4), 452-471.
- Johnston, M. K., Weaver, J. B., Watson, K. W., Barker, L. B. (2000). Listening Styles: Biological or Psychological Differences?. *International Journal of Listening*, 14, 32-46.
- Jones, S. M. (2011). Supportive Listening, *International Journal of Listening*, 25(1-2), 85–103. doi: 10.1080/ 10904018.2011. 536475
- Karier, C. (1987). Supervision in Historic Perspective. Bruce, R.E., Grimsley, E. E. (Comp.). *Readings In Educational Supervision*. (P. 3-16). Washington Street, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Knippen, J. T., Green, T. B. (1994). How the Manager can Use Active Listening? *Public Personnel Management*, 23(2), 357–359.
- Lundsteen, S. (1989). *Listening: Its Impact on Reading and Other Language Arts. Revised Edition*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Luke, R. A. (1992). Improving Your Listening Ability. *On Manager*, 37(6), 7.
- McCord, S., K. (2011). Leadership Style and Listening Practices of IMB Team Leaders: A Correlational Study. Doctoral Dissertation, The Southern Baptist Theological Seminary, Louisville.
- Mickelson, W. T., Welch, S., A. (2012). Factor Analytic Validation of the Ford, Wolvin, and Chung Listening Competence Scale, *International Journal of Listening*, 26(1), 29-39. doi: 10.1080/10904018.2012.639646
- Miller, K., L. (2008). A Quantitative Study of the Listening Practices of African-American Leader/Managers of Faith-Based Non-profit Organizations in the U.S. Doctoral Dissertation, Capella University.
- Millward, P., Temperley, H. (2010). Organizational Learning Facilitated by Instructional Leadership, Tight Coupling and Boundary spanning Practices, *J Educ Change*, 11, 139-155. doi: 10.1007/s10833-009-9120-3
- Mordaunt, O. G., Olson, D., W. (2009). Listen, Listen, Listen and Listen: Building a Comprehension Corpus and Making It Comprehensible, *Educational Studies*, 36(3), 249-258. doi: 10.1080/03055690903172068
- Murphy, J., Hallinger, P. (1986). The Superintendent as Instructional Leader: Findings From Effective School Districts. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 213–236.
- Orick, L. M. (2002). *Listening Practices of Leaders*. Doktora Tezi, University of New Mexico, New Mexico.
- Ovando, M. N, Ramirez, A. (2007). Principals' Instructional Leadership Within a Teacher Performance Appraisal System: Enhancing Students' Academic Success, *J Pers Eval Educ*, 20, 85-110. doi: 10.1007/s11092-007-9048-1
- Pearce, C. G., Johnson, I. W., Barker, R. T. (2003). Assessment of the Listening Styles Inventory: Progress in Establishing Reliability and Validity, *Journal of Business and Technical Communication*, 17(1), 84-113. doi: 10.1177/1050651902238546
- Pecchioni, L. L., Halone, K. K. (2000). Relational Listening II: Form&Variation Across Social and Personal Relationships, *International Journal of Listening*, 14(1), 63-69. doi: 10.1080/10904018.2000.10499036
- Petersen, G. J. (2002). Singing the Same Tune: Principals' and School Board Members' Perceptions of the Superintendent's Role as Instructional Leader, *Journal of educational Administration*, 40(2), 158-171. doi: 10.1108/09578230210421114
- Petersen, G. J. (1999). Demonstrated Actions of Instructional Leaders: An Examination of Five California Superintendents. *Education Policy Analysis Archives*, 7(18), 1–24.
- Phillips, B. (1999). Reformulating Dispute Narratives Through Active Listening, *Conflict Resolution Quarterly*, (17)2, 161-180. doi: 10.1002/crq.3890170207

- Pruitt, K. G. (2010). *The California Female Superintendent as Instructional Leader: Reported Practices and Self-Perceived Capabilities*. Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Rahimi, N. M., Yusri, G., Normeza, W. (2012). Listening Skills Profile Among Business Management Students, *African Journal of Business Management*, 6(5), 1945-1949. doi: 10.5897/AJBM11.2191
- Ramsey, R. D. (2007). Ten Things That Never Change For Supervisors. *Supervision*, 68(4), 16-18.
- Ramsey, R. D. (2007). The Most Important Skills for Today's Supervisors. *Supervision*, 68(11), 3-5.
- Reave, L. (2005). Spiritual Values and Practices Related to Leadership Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 4, 655-687.
- Rhodes, S. C. (1993). *Listening: A relational process*. In A. D. Wolvin & C. G. Coakley (Eds.), *Perspectives on listening* (pp.217-240). College Park, MD: Ablex Publishing.
- Royce, T. (2005). The Negotiator and the Bomber: Analyzing the Critical Role of Active Listening in Crisis Negotiations, *Negotiation Journal*, (21)1, 5-27. doi: 10.1111/j.1571-9979.2005.00045.x
- Robert, K. (1997). *Leading by Listening: An Empirical Test of Carl Rogers's Theory of Human Relationship Using Interpersonal Assessments of Leaders by Followers*. Doktora Tezi, The George Washington University, Washington DC.
- Salopek, J. J. (1999). Is Anyone Listening?. *Training and Development Magazine*, (1), 58-59.
- Shiple, S. D. (2010). Listening: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 45(2), 125-134.
- Shoho, A. R., Woods, J., & Smith, P. A. (2006). *Is anyone listening: The Dichotomous Perspective of School Administrator Listening Skills*. [Bildiri]. Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, San Antonio, TX.
- Southart, B. F. S., Wolvin, A. D. (2009). Jimmy Carter: A Case Study in Listening Leadership, *International Journal of Listening*, 23(2), 141-152. doi: 10.1080/10904010903014467
- Sybouts, W. (1967). Supervision and Team Teaching. *Educational Leadership*, 25(2), 157-165.
- Sypher, B. D., Bostrom, R. N., & Seibert, R. N. (1989). Listening, Communication Abilities, and Success at Work. *Journal of Business Communication*, 26(4), 293-303.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük* [Turkish dictionary]. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Walker, R. W., Cates, C. M. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 215-231. doi: 10.1080/13611267.2010.492938
- Williams, B. L. (2006). *The Listening Behaviours of Managers in the Workplace*. Doktora Tezi, The George Washington University, Washington DC.
- Yavuz, M. (2010) Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi An Analysis of School Principals' Listening Skills According to Teacher Feedback *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38 (2010), 292-306

- Yılmaz, K., Taşdan, M., Oğuz, E. (2009). Supervision Beliefs of Primary School Supervisors in Turkey, *Educational Studies*, 35(1), 9-20. doi: 10.1080/03055690802288502
- Young, K. L. (2009). Do You Ever Listen?: Discovering the Theoretical Underpinnings of Emphatic Listening, *International Journal of Listening*, 11(1), 127-137. doi: 10.1207/s1932586xijl1101\_7
- Zorga, S. (2002). Supervision: The Process of Life-Long Learning in Social and Educational Professions, *Journal of Interprofessional Care*, 16(3), 103-122. doi: 10.1080/13561820220146694

## Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### The Adaptation of Learning Organization Profile Scale (LOPS) to Turkish: A Study of Validity and Reliability

Sevilay ŞAHİN\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Çiğdem ÇAKIR\*\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Necati ÖZTÜRK\*\*\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı Okul Başarı Profili'nin (*School Success Profile, SSP*) bir boyutu olan Bowen, Ware, Rose ve Powers tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ni (*Learning Organization Profile Scale, LOPS*) Türkçe'ye uyarlamaktır. Ölçek eylem ve duyarlılık olmak üzere 36 madde içeren iki bileşenden oluşmaktadır. Araştırmaya Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde görev yapan 404 öğretmen katılmıştır. Öncelikle dilsel eşdeğerliği sağlamak için ölçek önce Türkçe'ye daha sonra tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. ÖOPÖ'nin geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), alt boyutlar arası korelasyon ve madde analizi incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe olarak okulların öğrenen örgüt özelliklerini ortaya çıkarmada kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler:* Okul başarı profili, öğrenen örgüt, geçerlik, güvenirlilik, uyarlama

#### Abstract

The aim of this study is to adapt The Learning Organization Profile Scale (LOPS) dimension of School Success Profile (SSP) developed by Bowen, Ware, Rose and Powers to Turkish. The scale consists of two dimensions including 36 items. 404 teachers working in Şahinbey province in Gaziantep participated in the study. Firstly, in order to provide linguistic equivalence, the scale was translated into

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ssahin@gantep.edu.tr

\*\* Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: cigdemcakir1905@hotmail.com

\*\*\* Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: necatiozturk.mn@gmail.com

Turkish later English again. In order to find out validity of the profile, Confirmatory Factor Analysis (CFA), correlation between dimensions and item-analysis were studied. Correlation between two dimensions was found 0.85. The internal consistency of the scale was found 0.96 and reliability was found 0.89. As a result, Turkish Learning Organization Profile Scale is said to be a reliable and valid instrument to find out school's learning organization characteristics.

*Keywords:* School success profile, learning organization, validity, reliability, adaptation

## **Giriş**

Günümüzde bilgi çağı, bilgi toplumu, bilgi üretimi gibi kavramlar ve bunların örgütlere yansımalarının (örgütlerin sürekli değişime ayak uydurmak durumunda olması) öğrenmenin sadece bireye atfedilen bir durum değil de takımlara ve örgütlere de atfedilen bir durum haline gelmesine neden olduğu görülmektedir. Nasıl ki toplumlar ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu, bilgi toplumu; tarihi dönemler tarih öncesi devirler ve tarih devirleri -ki bunlar da kendi içlerinde farklı dönemlere ayrılırlar- gibi çok ciddi farklılaşmaların olduğu dönemler geçirmişlerse örgütlerin de davranış biçimleri ve uygulamalarına göre dört farklı süreç geçirdikleri görülmektedir. Bunlar: Bilen örgüt, anlayan örgüt, düşünen örgüt ve öğrenen örgüttür (Pelit, Keleş ve Çakır, 2010).

*Bilen Örgüt:* Örgüt modellerinden en eskisi olup klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederic W. Taylor ve "Bilimsel Yönetim Yaklaşımı", Henri Fayol ve "Yönetimsel Teori", Max Weber ve "Bürokrasi Modeli" gibi yönetim teorisyenlerinin yaptıkları çalışmalarının özünde "her yerde ve şartta en iyi tek bir yol" bulunduğu fikri yatmaktadır (Tutar, 2001 Akt. Atak, 2009).

*Anlayan örgüt:* Anlayan örgüt ifadesini "neo-klasik" yönetim anlayışından almaktadır. Esneklikten yoksun ve yeniliklere kapalı örgüt kültürü, bu tarz örgütlerin öğrenme süreçleri için önemli engeller oluşturmaktadır. Anlayan organizasyonlarda, bilen organizasyonların kuralları, politikaları ve düzenlemeleri yerini insana bırakmıştır (Naktiyok, 2004).

*Düşünen örgüt:* Düşünen örgütler, problemleri bulmaya çalışan, yeni çözümler üretmeyi deneyen, sistemlerini problem çözmek için tasarlayan ve gelecekte doğabilecek problemleri bugünden düşünerek çözüm yolları bulmaya çalışan örgütlerdir (Yazıcı, 2001). Sorunlar öğrenme gerçekleşmeden aynı yöntemlerle çözümlendiğinden, tamamen ortadan kaldırılamamakta ve bu noktada öğrenen örgüt başlar (Atak, 2009).

*Öğrenen örgüt:* Öğrenen örgüt kavramının 1990'lı yıllarda Peter Senge ile popülerlik kazanmasından bu yana literatürde öğrenen örgüt kavramına henüz açıklık getirilememekle birlikte çeşitli tanımlamaları yapılmıştır (Daft ve Marcic, 1998; Loermans, 2002; Sankar, 2003; Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005). Öğrenmenin vizyonu eyleme dönüştürmedeki etkisinin vurgulandığı şu dört tanım ise literatürde sıkça kullanılmaktadır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005):

Öğrenen örgüt, bütün üyelerinin öğrenimini kolaylaştıran ve sürekli dönüşüm halinde olan (Pedler, Burgoyne ve Boydell, 1991); bilgiyi yaratma, edinme ve transfer etme ile yeni bilgi ve anlayışları yansıtan davranışların oluşturulması

becerisine sahip (Garvin, 1993); insanların gerçekten arzuladığı sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli genişlettikleri, yeni düşünme modellerinin beslendiği ve insanların sürekli birlikte öğrenmeyi öğrendikleri (Senge, 2004); performans hedeflerini gerçekleştirmek için stratejileri başarılı şekilde planlama, uygulama ve değerlendirme adına işgörenlerden elde edilen bilgileri toplama, kullanma ve değerlendirme yeteneklerinin desteklendiği süreçlerin ve durumların toplamı olan (Bowen, Rose ve Ware, 2006) örgüttür.

Altman ve Iles (1998) öğrenen örgüt kavramının şekillenmesinde dört teorik alt yapının varlığından bahsetmişlerdir. Bunlardan birincisi olan *stratejik yönetim* hedefi dış çevreden insan kaynakları ve öz yeterlilik gibi rekabet ortamının kilit kaynaklarına doğru değiştirmiştir. İkincisi olan *sistem teorisi* örgütlerin dinamik ve açık sistemler olduğu görüşünü desteklemektedir (Senge, 2004). Üçüncüsü olan *psikolojik öğrenme teorisi* öğrenme düzeyleri (birey, grup, örgüt, örgütler arası) ve öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği noktalarında devreye girmiştir. Son olarak dördüncüsü ise *örgüt şartları ve çevresidir* ki, temelinde örgüt sosyolojisi bulunur. Bu da yapı ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005). Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenen örgütler, bilen, anlayan ve düşünen örgütlerle kıyaslandıklarında, aralarındaki en büyük farklılık, değişime yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütler deneyler yaparak sürekli gelişmeye açık olduklarından, değişime daha kolay uyum sağlayabilmekte ve değişim öğrenmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Atak, 2009).

### **Öğrenen Örgütlerin Özellikleri**

Öğrenen örgüt ile ilgili yapılan bir çok çalışmada yazarlar tarafından öğrenen örgütlerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Pedler v.d., 1991; Goh, 1998; Griego, Geroy ve Wright, 2000; Phillips, 2003; Armstrong ve Foley, 2003; Rowden, 2001). Farklı yazarlar farklı unsurları vurgulamış ve öğrenen örgütler için şu temel özellikler ortaya çıkmıştır (Kontoghiorghes, Awbrey ve Feurig, 2005): Açık iletişimler, risk alma, öğrenmeyi destekleme ve takdir etme, kaynakların iş performansı için kullanılması, takım halinde öğrenme, öğrenme için ödül sistemi, eğitim ve öğretim ortamı, bilgi yönetimi.

Senge'ye (2004) göre öğrenen örgütler; sistem düşüncesiyle hareket etme (örgütler organik yapılardır), paylaşılan vizyonu olma (ortak bir gelecek hayal etme), kişisel hakimiyeti olma (özel beceri düzeyine sahip olunması), zihni modeller (algılamadan, yargılamadan önce kendini sorgulama), takım halinde çalışma özelliklerini taşımalarıdır.

Schlechy'e (2005) göre öğrenen örgütlerde; güç dağılmıştır, otorite görüş birliğine dayanır, kararlar alınırken çalışanlarla fikir alışverişinde bulunulur, grup öğrenmesine katkı sağlama temel değerdir, üyelik, örgüt yaşamına katkı sağlama yeteneğine dayanır ve buna bağlıdır.

Ron Brandt (2003), bir okulun öğrenen örgüt olup olmadığını belirleyebilmek için 10 durumdan bahseder. Bunlar: Uyumlu davranışa özendirici teşvik edici bir ortama sahiptir; zorlu ve fırsatlarla dolu aynı zamanda ulaşılabilir paylaşılan hedefleri vardır; örgütün gelişim aşamalarını takip eden ve tam olarak tanımlayabilecek üyelere sahiptir; amaçlarına en uygun şekilde bilgiyi toplar, işler ve kullanır; yeni fikirler üretmek için kurumsal bilgi tabanı ve belgelere sahiptir; ilgili dış kaynaklarla



sık sık bilgi alış verişinde bulunur; ürün ve hizmetlerle ilgili geri dönüt alır; sürekli olarak temel süreçleri geliştirir ya da iyileştirir; destekleyici bir örgüt kültürüne sahiptir; sosyal, politik ve ekonomik şartlar da dâhil dış çevreye duyarlı açık sistemlerdir.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak öğrenen örgütlerin temel özelliğinin uygulamaya yönelik, çalışanların gönüllü katılımının olduğu, işbirliğinin temel değer alındığı, süreklilik ve sürdürülebilirliğin takım çalışmasıyla teşvik edildiği uygulama temelli bir süreç olduğu söylenebilir.

### **Öğrenen Örgüt Ölçme Araçları**

İlgili literatür incelendiğinde bir örgütün öğrenen örgüt olup olmadığını belirlemek ve öğrenen örgütlerin farklı boyutlarını incelemek için çeşitli ölçme araçları geliştirildiği görülmüştür (Goh ve Richards, 1997; Phillips, 2003; Campbell ve Cairns, 1994; Marsick ve Watkins, 1999; Pedler v.d., 1991; Marquardt, 1996; Tannenbaum, 1997; Moilanen, 2001; Nonaka, Byosiere, Borucki ve Konno, 1994). Türkiye'de ise konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan birisi Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği'dir (Türkoğlu, 2002, Akt. Güçlü ve Türkoğlu, b.t.). Ölçek, Peter Senge'nin belirtmiş olduğu öğrenen örgütlerin oluşmasını sağlayan beş temel disiplinin örgütteki yansımalarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış, beş alt boyutlu (kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihni modeller, sistem düşüncesi) bir ölçektir. Bir diğer ölçek, Tiltay (2009) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenen Örgüt Ölçeği'dir. Bu ölçek de Peter Senge'nin öğrenen örgüt disiplinleri temel alınarak oluşturulmuş, bu disiplinlerin örgütteki mevcut halini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, beş alt boyutlu (bireysel yetkinlik, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller, örgüt yapısı) bir ölçektir. Diğer taraftan Mentеше (2013) tarafından geliştirilen İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Özelliklerini Taşıma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarını Belirleme Ölçeği de yine konu ile ilgili geliştirilmiş bir başka ölçektir. Bu ölçek, örgütlerin, öğrenme sorunlarını gidermeye yönelik olarak öğrenme düzeylerinin ve öğrenme yetersizliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş, dört alt boyutlu (bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt olmaya engel nedenler) bir ölçektir.

Yukarıda saydığımız ölçekler dışında bir de ilki Bowen ve Powers tarafından 2003'de geliştirilip, son değişikliği 2007'de Bowen, Ware, Rose ve Powers tarafından yapılmış olan Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) (Learning Organization Profile Scale, LOPS) dikkat çekmektedir. Öğrenen örgüt kavramının ÖÖPÖ ile birlikte farklı bir boyutta 1990'lı yıllarda Bowen ve Richman tarafından, öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörleri tespit etmek ve yapılan tespitler doğrultusunda gerekli müdahaleleri yapmak amacıyla oluşturulmuş olan Okul Başarı Profili'nde (OBP) (*School Success Profile, SSP*) ele alındığı görülmektedir. OBP'de öğrencilerin okul başarısını etkileyen faktörlerin çok boyutlu olarak düşünüldüğü görülmektedir. OBP öğrencilerin sosyal ortam ve bireysel adaptasyon davranışlarını ölçmeye yönelik; kişisel bilgi, okul dışı çevre (komşular), okul, arkadaşlar, aile ve sağlık olmak üzere altı modülde 30 alt boyut ve bu alt boyutlarda toplam 263 kapalı uçlu maddeden oluşmaktadır. OBP'nin, 1990'lı yıllardan itibaren 1997, 2001, 2005 ve 2008 yıllarında,

değişen şartlar dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bowen ve Richman, 2010).

ÖÖPÖ'nin oluşturulmasındaki temel nokta okulların, akademik başarıyı arttırmak için sürekli girişimlerde bulduklarını oysaki yeni girişimlere değil de yeni bakış açılarına ihtiyaçları olduğu düşünülerek, bir öğrenen örgüt kültürü geliştirilmesidir. Bu düşünceden yola çıkılarak Bowen ve Powers tarafından 2003'de, OBP'de bir örgütün öğrenen örgüt özelliği gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile ÖÖPÖ oluşturulmuştur (Bowen v.d., 2006). Hatta OBP ve ÖÖPÖ 2005 yılında Okul Başarı Profili, Müdahale Paketi (*School Success Profile, Intervention Package (SSP, IP)*), adlı, ürünler (products), kaynaklar (resources) ve süreçler (processes) bileşenlerinden oluşan -ki OBP ve ÖÖPÖ bu projenin ürünler bileşenine dahildir- bir proje çalışması ile daha geniş kapsamlı bir çalışma haline getirildiği görülmektedir (Bowen ve Rose, 2005). Daha sonra ölçek üzerinde tekrar çalışılmış ve son halini 2007'de almıştır (Bowen v.d., 2007). ÖÖPÖ'nin teorik olarak örgüt kültürü, takım çalışması ve sosyolojide bireylere biçilen sosyal rollere kadar indiği görülmektedir (Bowen v.d., 2006). Bowen, Rose ve Ware, Schein'in (1984) örgütsel kültür tanımında yer alan dışsal uyum ve içsel bütünleşme ayrımı; takım çalışması literatüründeki görev ve takım fonksiyonları ayrımı (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas ve Volpe, 1995); sosyolojideki yapısal-işlevselci yaklaşıma göre bireylere biçilmiş olan araçsal ve duygusal sosyal roller ayrımlarından yola çıkarak öğrenen örgütlerin varlığının tanımlanmasında iki temel ölçülebilir özellik bulunduğunu ileri sürmektedir. Bunlar: *eylemler(actions)* ve *duyarlılıklardır(sentiments)*. Buradaki *eylemlerin*, örgüt içindeki üyelerin örgütsel hedeflere ulaşmada kolektif yeterlilik ve paylaşılan sorumluluk göstermelerine işaret eden ve öğrenme için imkânlar tanıyan çalışma yaklaşımındaki amaçlı davranışlar ve etkileşim birimleri olarak değerlendirildiği görülmektedir. Literatürdeki konu ile ilgili tartışmalara - Bryk, Camburn ve Louis, 1999; Hiatt-Michael, 2001; Mitchell ve Sackney, 1998- bakılarak altı farklı eylem boyutunun belirlendiği görülmektedir. Bunlar: (1) takım odaklılık, (2) yenileşme, (3) katılım (4) bilgi akışı (5) hatalara hoşgörü ve (6) sonuç odaklılık. *Duyarlılıkların* ise örgütün tüm üyeleri arasındaki etkileşimlerden ve kişiler arası ilişkilerden doğan ve iç bütünleşme ile sosyal uyumu cesaretlendiren, destekleyen ve güçlendiren pozitif algıların, duyarlılıkların ve davranışların toplamına verilen isim olduğu görülmektedir. Literatürdeki konu ile ilgili tartışmalara -Cameron, Bright ve Caza, 2004; Hiatt-Michael, 2001- bakılarak altı farklı duyarlılık boyutunun belirlendiği görülmektedir. Bunlar: (1) ortak amaç, (2) saygı, (3) bağlılık, (4) güven, (5) karşılıklı destek ve (6) iyimserlik. Tüm bu boyutların altında belirlenmiş olan özellikler şöyledir (Bowen vd., 2007):

#### *Eylemler*

##### *Takım Odaklılık:*

- Çalışanlar takım olarak birlikte hareket etmesi,
- Danışma ve tavsiye için birbirlerine başvurmaları,
- Zorluklara değinmek ve problemleri çözmek için bir araya gelmeleri

##### *Yenileşme:*

- Çalışanların yeni fikirleri sıcak karşılamaları ve değerlendirmeleri,
- Bir şeyleri yapmanın yeni yolları konusunda zihinlerini açık tutmaları,
- Yeni uygulamalar denemeye istekli olmaları

## *Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

### *Katılım:*

- Çalışanların, öğrencilerin fikir ve düşüncelerini araştırmaları,
- Eğitim sürecinde velilerle birlikte çalışılması,
- Toplum kuruluşları ve örgütlerine bağlı ve onlarla işbirliği içinde hareket etmeleri

### *Bilgi Akışı:*

- Çalışanların okullarını nasıl daha etkili hale getirecekleri konusunda birbirleriyle fikir ve bilgi paylaşımında bulunmaları,
- Öğrenme deneyimlerini birbirleriyle paylaşırken rahat hissetmeleri,
- İletişim hatlarını açık tutmaları

### *Hatalara Hoşgörü:*

- Çalışanların yeni şeyler denemenin ve risk almanın hiçbir şey denememekten daha iyi olduğu konusunda hemfikir olmaları,
- Hataları öğrenmek için bir fırsat olarak görmeleri,
- Deneyimlerden, sonuçların belirlenmiş hedeflere göre nerede yetersiz kaldığını öğrenmeleri

### *Sonuçlara Odaklılık:*

- Çalışanların zihinlerinde tasarlanmış sonuçlara göre plan yapmaları,
- Çabalarını ölçülebilir sonuçları başarmak üstüne yoğunlaştırmaları,
- Önceden belirlenmiş hedeflere göre sonuçları değerlendirmeleri

### *Duyarlılıklar*

#### *Ortak Amaç:*

- Çalışanların yapmak için burada buldukları işte yüksek seviyede bir yatırımı paylaşmaları,
- İşlerinde güçlü bir anlam ve amaç duygusu hissetmeleri,
- İşlerinin önemi konusunda ortak bir inanç beslemeleri

#### *Saygı:*

- Çalışanların birbirlerini birey olarak kabul etmeleri,
- Birbirlerine değer verip ve uzman profesyoneller olarak davranmaları,
- Bireysel farklılıklara saygı duyarak ve değer vermeleri

#### *Bağlılık:*

- Çalışanların birbirlerine karşı bağlılık ve sadakat duygusu hissetmeleri,
- Önemli olayları, başarıları ve dönüm noktalarını kutlamaları,
- Birlikte çalışmaktan zevk alıyor olmaları

#### *Güven:*

- Çalışanların birbirlerini yardım ve destek konusunda hesaba katmaları,
- Birbirlerine güvenmeleri,
- İşlerinde dürüstlüklerini ve kişisel sağlıklarını birlikte gösterebilmeleri

#### *Karşılıklı Destek:*

- Çalışanların birbirlerine nezaket ve düşüncelilik göstermeleri,
- Kişisel ve ailevi ihtiyaç zamanlarında hassasiyet ve destek sunmaları,
- Birbirlerine hem meslektaş hem arkadaş gibi davranmaları

**İyimserlik:**

- Çalışanların öğrencilerin hayatında olumlu bir farklılık yaratabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri,
- İşlerine umutla ve iyimserlikle yaklaşmaları,
- Okulun performans hedeflerini karşılama konusundaki yeteneğinde olumlu bir farklılık yaratabileceklerine inanmaları

Örgütlerin öğrenme ile bütünleştirilmiş olmasının, yaşam boyu öğrenme yaklaşımının hem birey hem de örgüt açısından önem kazanmış olmasının, örgütlerin çağımıza ayak uydurmak gereği açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü örgütlerin, hızla gelişen ve yarını gittikçe belirsizleşen günümüzde varlıklarını koruyabilmeleri için yeniliğe açık olmaları, bunu kendi sistemleri ile en uygun şekilde bütünleştirmeleri gerekmektedir. Bu noktada örgütlerin, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmeleri için öğrenen örgüt olmaları gereği öne çıkmaktadır. Bunlar dikkate alınarak bu çalışmanın amacı, OBP'nin bir boyutu olan Bowen vd. (2007) tarafından son şekli verilmiş olan ÖÖPÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması olarak belirlenmiştir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için farklı özellikler, öğrenme düzeyleri, öğrenme yetersizlikleri ve öğrenen örgüt disiplinleri gibi çeşitli bakış açılarından söz edilmektedir. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile diğer ölçeklerden farklı olarak örgütlerin örgütsel hedeflere ulaşma yolunda bir öğrenme kültürü oluşturmak için göstermesi gereken davranışlar ve bu davranışları etkileyerek takımı bir arada tutan ve örgütün tüm seviyelerinde bulunması gereken duyarlılıkları ortaya çıkarması açısından konuya farklı bir bakış ve alana zenginlik katacağı düşünülmektedir. Böylelikle bu çalışmanın, geleceğimizin teminatı olarak gördüğümüz gençlerimizi yetiştiren eğitim örgütlerinin, geleceğin örgütleri olan öğrenen örgütler olma durumlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli müdahalelerin yapılmasına önemli katkısı olacağı düşünülmektedir.

**Yöntem**

Bu bölümde evren ve örneklem, ölçeğin uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları süreci açıklanmıştır.

**Evren ve Örneklem**

ÖÖPÖ'nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında araştırmanın evrenini Gaziantep İli, Şahinbey İlçesi'nde görevli 4200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanırken hedef kitledeki birey sayısı bilindiğinden  $n = N \cdot t^2 \cdot pq / d^2 (N-1) + t^2 \cdot pq$  formülü uygulanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Yapılan hesaplama sonucunda örneklem büyüklüğünün en az 352 olması gerektiği ortaya çıkmıştır ( $n = 4200(1,96)^2 0,5 \times 0,5 / 0,05^2 \times (4200-1) + (1,96)^2 0,5 \times 0,5 = 352$ ). Çalışmanın örneklemini evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 404 öğretmen oluşturmaktadır. Böylece evrenden ulaşılması gerekenin üzerinde bir örnekleme ulaşılmıştır. Örneklemin 223' ü erkek (% 55,2) ve 181' i kadındır (% 44,8).

## **Ölçme Aracı**

Araştırmada Bowen, v.d. (2007) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ) (*Learning Organization Profile Scale, LOPS*) kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce Gary L. Bowen'a glbowen@email.unc.edu adresinden ulaşılmış, ölçeği kullanmak için gerekli izin alınmıştır. Orjinalinde ÖÖPÖ maddeleri oluşturulurken Bowen tarafından geliştirilmiş olan örgüt kültürü ölçeği, Orthner, Cook, Sabah ve Rosenfeld tarafından geliştirilmiş olan öğrenen örgüt ölçeği ve Cameron, Bright ve Caza tarafından geliştirilmiş olan örgütsel erdemlilik (organizational virtuousness) ölçeği maddelerinden faydalanıldığı belirtilmiştir. Ölçekte eylem ve duyarlılık olmak üzere iki temel bileşen; takım odaklılık, yenileşme, katılım, bilgi akışı, hatalara hoşgörü, sonuç odaklılık, ortak amaç, saygı, bağlılık, güven, karşılıklı destek ve iyimserlik olmak üzere 12 alt boyut; ve her bir alt boyutta 3 madde olmak üzere toplam 36 madde bulunduğu görülmektedir. Çalışmada 1=kesinlikle katılmıyorum ve 6=kesinlikle katılıyorum arasında derecelendirilmiş 6'lı likert tipi ÖÖPÖ elde ettikleri görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Hambleton ve Patsula'nın (1999) önerileri dikkate alınmıştır. İlk olarak ÖÖPÖ'nin İngilizce olarak hazırlanmış olan formları içinde bir psikolog, iki dil uzmanı ve iki alan uzmanı olmak üzere beş kişilik bir grup tarafından ayrı ayrı Türkçe 'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu beş çeviri bir araya getirilip hedef kitlenin sosyo-ekonomik faktörleri göz önünde bulundurularak ortak bir çeviri haline getirilmiştir. Bu ortak çeviri tekrar iki dil uzmanı tarafından özgün dile çevrilmiş ve özgün maddeler ile tutarlı olup olmadıkları incelenmiştir. İnceleme sonucunda orjinal maddelerle Türkçe' den çevrilen maddeler arasında dil denkliliğinin olduğu görülmüştür. Çevirinin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş, 10 öğretmenle nitel görüşme yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

ÖÖPÖ'nin güvenirliliğini belirleyebilmek amacıyla test tekrar test yöntemiyle araştırmanın evreninden 100 öğretmene iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçek puanlarının güvenirliliği ve maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla ölçek evrendeki 404 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur.

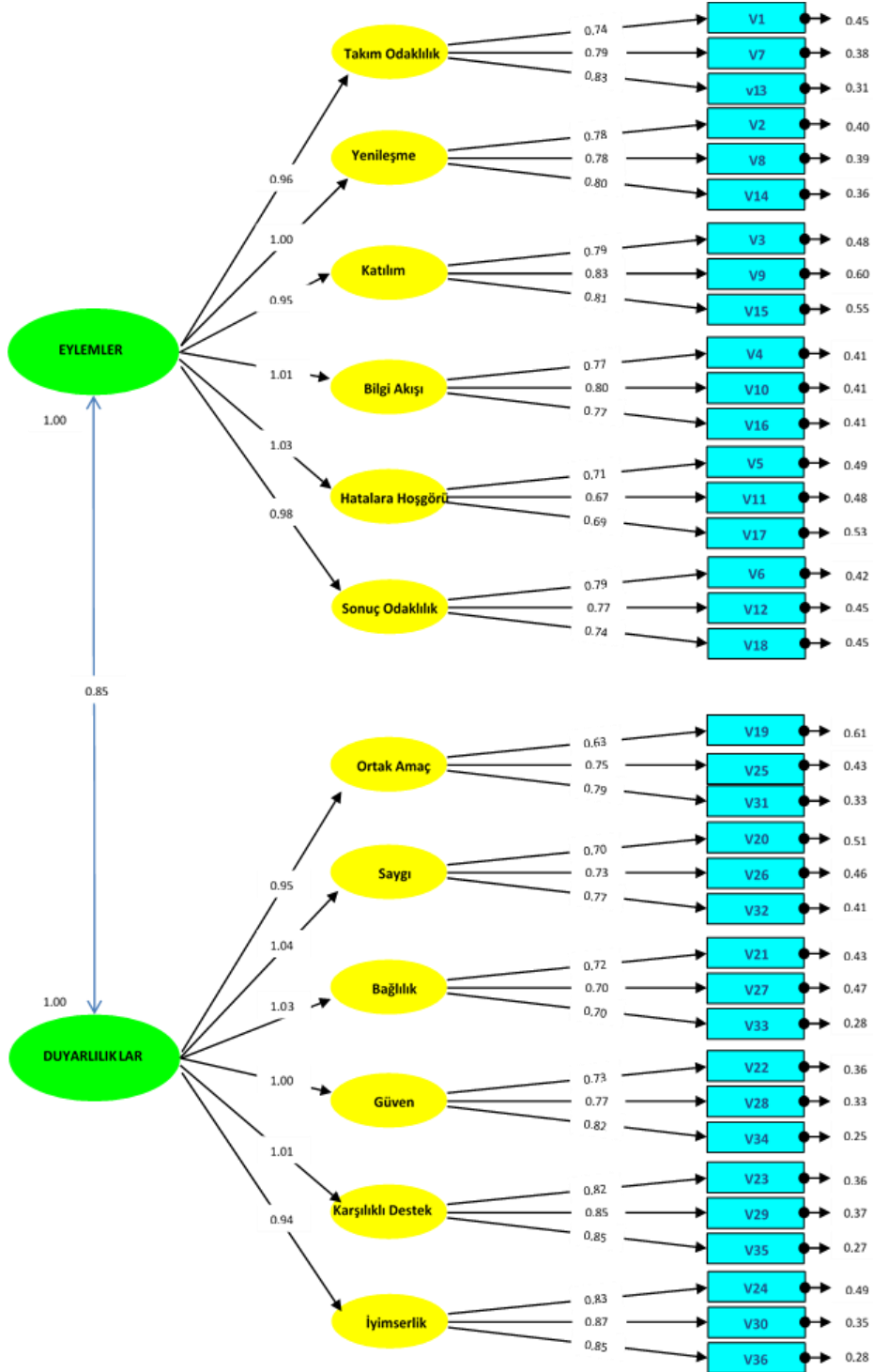
## **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada ÖÖPÖ'nin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliğine bakılmıştır. ÖÖPÖ'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. ÖÖPÖ'nin güvenirlilik çalışması kapsamında ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve kararlılığı test edebilmek amacıyla test-tekrar test yöntemi (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) kullanılmış olup, madde analizi ise madde-toplam korelasyonu ve t testi kullanılarak üst %27 ile alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığıyla incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri için SPSS 20 ve LISREL 8.7 (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

## **Bulgular**

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Bu araştırmada, özgün formun faktör yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Görelî Uyum İndeksi (Relative Fit Index-RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Hooper, Caughlan ve Muller'e (2008) göre GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Jöreskog ve Sörbom (1993) RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum, 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Akt. Çokluk v.d., 2012). DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ( $\chi^2=2096,31$ ,  $sd=577$ ,  $p=0.00$ ,) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= 0.08, NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.99, RFI=0.98, GFI=0.81 ve AGFI=0.78 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ne ilişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

## Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki İlişki

ÖÖPÖ'nin boyutlar arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.85$ ) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Madde Ayırıcılık Güçleri

ÖÖPÖ maddelerinin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanırken ilk olarak her bir deneğin aldığı toplam puan hesaplanmış ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun %27 (109)'si üst grubu, %27 (109)'si alt grubu oluşturmuştur. Üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı Bağımsız Gruplar t-testiyle sınanmıştır.

% 27' lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu ise katılımcıların üst %27 ve alt %27'lik diliminin ÖÖPÖ'nden almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin 4,24 ( $p < .01$ ) ile 16,28 ( $p < .01$ ) arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçekteki tüm maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.01$ ). Bu sonuç testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2004). Madde ayırıcılık güçleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği madde ayırıcılık güçleri (Alt-Üst Grup t değerleri)

Madde No	t	Madde No	t
Madde 1	14,51*	Madde 19	15,38*
Madde 2	15,07*	Madde 20	11,19*
Madde 3	12,56*	Madde 21	14,10*
Madde 4	13,50*	Madde 22	13,70*
Madde 5	15,15*	Madde 23	13,46*
Madde 6	12,22*	Madde 24	13,74*
Madde 7	15,06*	Madde 25	13,68*
Madde 8	13,73*	Madde 26	16,28*
Madde 9	13,05*	Madde 27	13,09*
Madde 10	14,32*	Madde 28	14,63*
Madde 11	12,90*	Madde 29	15,71*
Madde 12	12,08*	Madde 30	16,33*
Madde 13	4,24*	Madde 31	15,37*
Madde 14	15,41*	Madde 32	12,73*
Madde 15	14,48*	Madde 33	15,33*
Madde 16	15,20*	Madde 34	14,43*
Madde 17	12,84*	Madde 35	14,46*
Madde 18	13,96*	Madde 36	14,94*

N = 404 \*p = .00 ( $p < 0.01$ )

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve



ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini incelemektir. Ölçek uyarlamada önemli olan dilsel eşdeğerliğine bakılmış ve ÖÖPÖ'nin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi sürecinin başarılı biçimde tamamlandığını göstermesi açısından anlamlıdır. DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe versiyonunun faktör yapısıyla uyduğu görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yüksek bulunması iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin puan değişmezliği test-tekrar test yöntemiyle incelemiştir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının bu ölçüte göre biraz düşük olduğu görülmektedir.

Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu görülmektedir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler ve alt boyutlar için anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ÖÖPÖ'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin kısa ve kolay uygulanabilir oluşu ve alt boyutları açısından çeşitlilik göstermesi nedeniyle öğrenen örgütlere yönelik araştırmalarda önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Daha sonraki çalışmalarda, ölçeğin çeşitli meslek gruplarında ve farklı alanlarda da uygulanarak faktör yapısının sınanmasının yararlı olacağı, ölçeği güçlendireceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre elde edilen ölçeğin çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılabilir. Bunun alana zenginlik katacağı düşünülmektedir.

### **Kaynaklar**

- Altman, Y. ve Iles, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organizational change. *Journal of Management Development*, 17 (1), 44–55.
- Armstrong, A. ve Foley, P. (2003). Foundations of a learning organization: Organization learning mechanisms. *Learning Organization*, 10 (2), 74–82.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bowen, G. L. ve Rose, R. A. (2005). School Success Profile–Intervention Package Program Manual. January 2005.
- Bowen, G. L.; Ware, W. B.; Rose, R. A. ve Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children ve Schools*, 29 (4) October 2007.
- Bowen, G. L.; Rose, R. A. ve Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29 (2006), 97–104.

- Bowen, G. L. ve Richman, J. M. (2010). The school success profile: Assessing the social environment and the individual adaptation of middle and high school students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Sociologia, Lv, 1*, 2010.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development, 24* (1), Winter 2003.
- Bryk, A.; Camburn, E., ve Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly, 5*(Suppl.), 751–781.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, K. S.; Bright, D. ve Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist, 47*, 766–790.
- Campbell, T. ve Cairns, H. (1994). Developing and measuring the learning organization: From buzz words to behaviors. *Industrial and Commercial Training, 26* (7), 10–15.
- Cannon-Bowers, J. A.; Tannenbaum, S. I.; Salas, E. ve Volpe, C. E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R. A. Guzzo, E. Salas, ve Associates (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333–380). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012), Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. ve Marcic, D. (1998). Understanding management. Forth Worth, TX: Dryden Press.
- Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review, 71*, 78–91.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. S.A.M. *Advanced Management Journal, 63* (2), 15–20.
- Goh, S. C. ve Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organization. *European Management Journal, 2* (2), 575–583.
- Griego, O. V.; Geroy, G. D. ve Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: A human resource development practitioner's perspective. *Learning Organization, 7* (1), 5–13.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (b.t.). İlköğretim okullarının görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003\\_cilt1/sayi\\_2/137-161.PDF](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/137-161.PDF)
- Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided an guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*, 1-30.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *The School Community Journal, 11*, 113–127.
- Hooper, D.; Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6* (1), 53-60.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). Lisrel 8:Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc. (Akt.Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş.Sosyal Bilimler için Çok

- Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara, 2012
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kontoghiorghes, C.; Awbrey, S. M. ve Feurig, P. L. (2005). Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), Summer 2005.
- Loermans, J. (2002). Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6 (3), 285–294.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Brookfield, VT: Gower.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 451-478, March 2013
- Mitchell, C. ve Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. In K. Leithwood, ve K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 177–203). Lisse, NL: Swets ve Zeitlinger.
- Moilanen, R. (2001). Diagnostic tools for learning organizations. *Learning Organization*, 8 (1), 6–20.
- Naktiyok, A. (2004). *İç Girişimcilik* (1. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Nonaka, I.; Byosiere, P.; Borucki, C. C. ve Konno, N. (1994). Organizational knowledge creation theory: A first comprehensive test. *International Business Review*, 3 (4), 337–351
- Pedler, M.; Burgoyne, J. ve Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. New York: McGraw-Hill.
- Pelit, E.; Keleş, Y. ve Çakır, M. (2010). Otel işletmesi işgörenlerinin öğrenen örgüt uygulamalarına ilişkin algıları: Yerli ve yabancı zincir otel işletmelerinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 2010 ISSN: 1309 - 8039 (Online).
- Phillips, B. T. (2003). A four-level learning organization benchmark implementation model. *Learning Organization*, 10 (2, 3), 98–105.
- Rowden, R. W. (2001). The learning organization and strategic change. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 66 (3), 11–17.
- Sankar, Y. (2003). Designing the learning organization as an information-processing system: Some design principles from the systems paradigm and cybernetics. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 6 (4), 501–521.
- Schlechty, P. C. (2005). Characteristics of schools operating as learning organizations.  
[http://www.artofeducating.com/\\_data/MC%20Data/\\_prof%20development/WOW%20Char%20of%20Schools.pdf](http://www.artofeducating.com/_data/MC%20Data/_prof%20development/WOW%20Char%20of%20Schools.pdf).
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), ss. 316.
- Senge, P.M. (2004). *Beşinci Disiplin* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) (12. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36 (4), 437–452.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tiltay, M. A. (2009). Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

*Ek-1**Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği*

Madde No	Maddeler("Benim okulumda, biz...")
M1	Bir ekip olarak birlikte çalışırız.
M2	Yeni fikirleri değerlendirir ve kabul ederiz.
M3	Öğrencilerin fikir ve görüşlerini alırız
M4	Bu okulumuzu daha verimli hale getirmek için bilgi ve fikirleri paylaşıyoruz.
M5	Hiç denememektense yeni şeyleri denemek ve başarısızlık riskini almakta hemfikiriz.
M6	Planlarımızı yaparken önceden belirlediğimiz hedefleri göz önünde bulunduruyoruz.
M7	Her konuda birbirimize danışırız(Öğüt verir ve alırız).
M8	İşlerimizi yapmak için yeni yollar konusunda açık görüşlüyüz.
M9	Eğitim işlerinde velilerimizle ortaklaşa çalışırız.
M10	Fikirlerimizi paylaşmak konusunda kendimizi çok rahat hissediyoruz.
M11	Hatalarımızı birer öğrenme fırsatı olarak görürüz.
M12	Çabalarımızı ölçülebilir sonuçlara ulaştırmaya odaklanıyoruz.
M13	Zorlukları belirlemek ve çözmek için bir araya geliriz.
M14	Herhangi bir konuda yeni uygulamaları deneme konusunda istekliyiz.
M15	Çevremizdeki diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparız.
M16	Açık iletişim kanallarını kullanırız
M17	Belirlediğimiz hedefleri gerçekleştirmediğimiz yerlerde aynı konuda deneyimli olanlardan bilgi alırız.
M18	Elde ettiğimiz sonuçları daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda değerlendiririz.
M19	Okulumuzda gerçekleştirmek istediğimiz konularda yüksek düzeyde yatırımları paylaşıyoruz.
M20	Birbirimize bir birey olarak kabul eder ve değer veririz.
M21	Birbirimize karşı bağlılık ve sadakat duyarız.
M22	Birbirimize yardım ve destek konusunda güvenebiliriz.
M23	Birbirimize karşı düşünceli ve kibar davranırız.
M24	Öğrencilerimizin yaşantılarında olumlu farklılıklar yapabileceğimiz konusunda kendimize güveniyoruz.
M25	Yaptığımız işte çok güçlü bir anlam ve amaç duyarlılığına sahibiz.
M26	Birbirimizi uzman meslektaşlar olarak görürüz.
M27	Özel olayları, başarıları ve önemli durumları kutlarız.
M28	Birbirimize güveniyoruz.
M29	Hem kendimizle hem de ailemizle ilgi ve ihtiyaçlarımızın olduğu zamanlarda birbirimizi dikkate alır ve destekleriz.

*Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

- M30 İşimize iyimser ve umut dolu bir şekilde yaklaşırız.  
M31 İşimizin önemi konusunda ortak inançları paylaşıyoruz.  
M32 Bireysel farklılıklara kıymet verir, saygı duyarız.  
M33 Birlikte çalışmaktan hoşlanıyoruz (Mutluluk duyarız.).  
M34 Birlikte yaptığımız çalışmalarda dürüstlük ve birliktelik gösteririz.  
M35 Birbirimize hem meslektaş hem de arkadaş olarak davranırız.  
M36 Okulumuzun kendi performans hedeflerini gerçekleştirmedeki yeteneğinde, becerisinde pozitif farklılıklar yaratabileceğimize inanırız.
-

## Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi

### Evaluation of Primary School Teachers' Teaching Methods Used in Science and Technology Course

Serdarhan Musa TAŞKAYA\*  
Mersin Üniversitesi  
Hikmet SÜRMEİ\*\*  
Mersin Üniversitesi

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, 4 ve 5. sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmaya, Mersin ilinde bulunan ilköğretim okulunda 2009-2010 öğretim yılında görev yapmakta olan 36 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde kıdem yılı, cinsiyet ve mezun oldukları lisans düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada fen ve teknoloji dersinde sınıf öğretmenlerinin ortalama 5 öğretim yöntemi kullandıkları; en çok deney, anlatım ve soru cevap yöntemlerini tercih ettikleri; yöntem seçiminde kalıcı öğrenmeyi sağlama özelliğinin arandığı; deney yönteminin bazı öğretmenlerce kullanılmak istenmesine rağmen kullanılmadığı; derste kullanılmayan yöntemlerin okulun fiziki imkânlarının yetersizliği nedeniyle kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi için öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitime alınması önerisinde bulunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Sınıf öğretmeni, fen ve teknoloji dersi, öğretim yöntem ve teknikleri

#### Abstract

The purpose of this study is to determine 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade primary teachers' opinions about teaching methods and techniques used in science and technology course. Thirtysix primary school teachers participated to this study who were working in primary schools in the 2009-2010 academic year in Mersin. To collect the data, open-ended questions were used prepared by researchers. Participants were selected according to their seniorities, genders, and graduate levels. To analyse the data descriptive analysis method were used. The results obtained from this study show that, primary school teachers use five methods on average in science and technology class and most of them prefer the methods of experiment, instruction, and question-answer. In addition, when choosing the methods, permanence of learning feature is sought. Although the teachers want to use experiment method, they are not able to use it and also some other methods can not be used due to the lack of primary schools' physical facilities. As a result, it was suggested that for science and technology class, primary school teachers need to be taken in-service training programme about teaching methods.

\* Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD, serdarhan@gmail.com

\*\* Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, hikmet93@yahoo.com

*Keywords:* Primary school teachers, Science and Technology course, teaching methods and techniques.

## **Giriş**

Fen ve teknoloji ders programının vizyonu, bireysel ve kültürel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı bir birey olmalarının sağlanması olarak belirlenmiştir. Bu yolla araştıran-sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2005).

Fen ve teknoloji dersinin özel hedefleri, 2005 yılında yürürlüğe giren programda belirlenmiştir. Bu hedeflere göre öğrencilerin günlük yaşamla iç içe, araştırma ve sorgulama ağırlıklı bir öğrenme gerçekleştirilmesi için uygun bir öğrenme ortamı düzenlenmelidir. Bu dersin hedeflerine ulaşmak, ancak etkinlik ağırlıklı bir öğretim ile mümkün olabilecektir. Çünkü, programda belirlenen öğrenci kazanımlarının sağlanabilmesi için kullanılacak olan öğretim stratejileri yapılandırıcı öğrenme teorisi ile yönlendirilmiş, öğretmen merkezli stratejiden çok öğrenciyi merkez alan bir strateji uygun görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Öğretmenin rolü günümüzde, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp onlarla iyi iletişim kurarak, onlara gerekli temel becerilere ve toplumsal değerlere sahip insanlar olmalarını sağlamak olarak değişmiştir (Aktepe ve Aktepe, 2009). Bunu sağlamak için ise, öğretmenin çok zengin bir öğretim yöntemleri bilgisine sahip olması ve dersi için bunlardan uygun olanı seçebilmesi gerekmektedir.

Öğretim yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanmakta, öğrencilere, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen gözlem, deney planlama, uygulama ve çalışma teknikleri olarak belirtilmektedir (Yaşar,1998). Bir diğer tanıma göre ise yöntem, öğretim yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997).

Yöntem, sadece öğrenciyi bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin işbirliği yapma, tartışma yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini de geliştirebilmelidir (Şahin, 1998). Bu nedenle öğretmenler, derste kullanacakları yöntemlerin seçiminde yöntemde hangi özellikleri aradıklarını göz önünde bulundurmalarıdır.

"Fen öğretimi alanının özel nitelikleri, değişik bilim dallarının bu alanda yer alması, farklı düzeylerde ve farklı yetenek ve motivasyondaki öğrencilere farklı amaçlarla öğretim yapma gereği gibi nedenler bu öğretim alanında çeşitli öğretme-öğrenme yöntemlerine gereksinim göstermektedir" (Alkan ve Kurt, 2007: 67). Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli bir öğretimi gerçekleştirmek için öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirecek, öğrenciler arası işbirliğini sağlayacak ve öğrencinin aktif olarak derse katılımını teşvik edecek öğretim yöntemlerini etkin olarak kullanmaları gerekmektedir.

Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılacak çok sayıda yöntem ve teknik vardır (Kaptan, 1999; Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001). Literatürde, fen ve teknoloji öğretiminde hedeflenen davranışları ve özellikleri öğrencilere kazandırmak için kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli yöntemler olarak ayrıldığı görülmektedir. Fen ve Teknoloji dersinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerin bazıları aşağıda yer almaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve

Tutgut, 1997; Yaşar,1998; Kaptan, 1999; Akgün, 2001; Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001; Bayraktar, Erten ve Aydoğdu, 2006; Çepni, 2006; Kocakulah ve Gür, 2006; Saka, 2008; Şenocak, 2006; Alkan ve Kurt, 2007; Köse, 2008; Matyar, 2008; Ward, Roden, Hewlett and Foreman, 2009; Bilen ve Aydoğdu, 2012):

1. 5 E modeli
2. Anlatım yöntemi
3. Beyin Fırtınası tekniği
4. Deney yöntemi
5. Drama yöntemi
6. Gezi yöntemi
7. Gösteri (Demonstrasyon) yöntemi
8. Gözlem yöntemi
9. Hikâyeleştirme yöntemi
10. Kavram haritası yöntemi
11. Laboratuvar
12. Oyun yöntemi
13. Örnek olay tekniği
14. Problem çözme yöntemi
15. Proje yöntemi
16. Rol oynama yöntemi
17. Soru-cevap yöntemi
18. Tartışma yöntemi
19. TGA (Tahmin, Gözlem, Açıklama) yöntemi
20. Yapararak yaşayarak öğrenme (iş) yöntemi

Bütün yöntem ve tekniklerin öğrencilere kazandıracığı davranışsal, bilişsel ve psiko-motor beceriler göz önünde bulundurulduğunda ve öğretmenlerin derslerde bu yöntemlerden yararlanmaları, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir (Doğru ve Aydoğdu, 2003). Bu durum dikkate alındığında fen ve teknoloji öğretiminde sözü geçen yöntemlerin nasıl uygulanacağını önemi de ortaya çıkmaktadır. Ancak bu şekilde fen ve teknoloji dersinin öğrenciler açısından belirlenen hedeflerine ulaşabileceği düşünülmektedir.

Fen ve teknoloji dersi, 2012 yılına kadar ilköğretimin 4. sınıfından itibaren başlamakta iken bu yıldan sonra ilkokul 3. sınıftan başlamaktadır. Bu ders ortaokulların 8 sınıfına kadar devam etmektedir. İlkokul 3 ve 4. sınıflarda bu derse sınıf öğretmenleri, 5-8. sınıflarda ise alan öğretmenleri olan fen ve teknoloji öğretmenleri girmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji dersinde çağdaş öğretim yöntemleri konusunda bazı yetersizlikleri oldukları görülmektedir (Sönmez, 2002; Dindar ve Yangın, 2007). Bu durumun değişik nedenleri olabilir. Huyugüzel Çavaş ve Kesercioğlu (2008: 90), yaptıkları araştırmada: "Sınıf öğretmenlerinin daha yeni ve henüz çok fazla tecrübe etme imkânı bulamadıkları yöntem ve teknikleri kullanma konusunda, geleneksel olarak adlandırılan yöntem ve tekniklere göre kendilerini daha az yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır". Bu sorunun çözümü için öncelikle sorunun nedenlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Fen ve teknoloji öğretim yöntemleri ile ilgili olarak genelde alan öğretmenleri üzerine araştırmalar olduğu (Akpınar, Ünal ve Ergin, 2005; Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006; Karamustafaoğlu, 2006; Binler, 2007; Güneş, Şener Dilek,



Hoplan ve Güneş, 2011; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012), Ancak, sınıf öğretmenlerinin de ilköğretimde bu derse girmelerine rağmen bu konu ile ilgili çalışmalar sayısının yeterli olmadığı görülmektedir (Sönmez, 2002; Huyugüzel Çavaş ve Kesercioğlu, 2008; Gömleksiz, Kan ve Biçer, 2010; Sayın ve Afyon, 2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve bu konuda varsa yaşanan sorunların nedenlerin orta ya çıkarılması bu sorunun çözümüne katkı açısından önemlidir.

### **Amaç**

Bu araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri fen ve teknoloji dersinde hangi öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerini niçin tercih etmektedirler?
3. Sınıf öğretmenlerinin bildiği ancak kullanamadığı fen ve teknoloji öğretim yöntemleri hangileridir?
4. Sınıf öğretmenlerinin bildiği ancak kullanamadığı fen ve teknoloji öğretim yöntemlerini kullanamama nedenleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik olarak, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, Karasar (2000) tarafından geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada da bir durum tespiti yapmak amaçlandığı için tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelinde anket, görüşme, gözlem ve test teknikleri kullanılabilir (Aslantürk, 1999). Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma sorularının daha önceden belirlenmiş olması nedeniyle, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma, Mersin'in merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) bulunan ilköğretim okullarında 2009-2010 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınarak, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların maksimum çeşitlilik göstermelerine özen gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 39 sınıf öğretmeni katılmıştır. Ancak, 3 katılımcının ait soru formu eksik ve hatalı bulunduğundan, değerlendirme dışı tutulmuştur.

Çalışma grubunun kişisel özelliklerinin çeşitlilik göstermesi için cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem durumu dikkate alınmıştır. Katılımcılardan 18'i kadın, 18'i erkek; 20'si eğitim enstitüsü, 12'si eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümü, 3'ü fen edebiyat fakültesi ve 1'i de eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği dışındaki bir bölümünden mezun; 22'si 20 yıl ve üzeri, 11'i 11-20 yıl, 3'ü ise 1-10 yıl kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma verileri, açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Soru formları, araştırmacılar tarafından öğretmenlere verilmiş ve cevapları kendilerinin forma yazmaları istenmiştir. Formda yer alan sorular, Taşkaya ve Bal (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin

görüşlerini almak üzerine yapılmış olan araştırmada kullanılan sorulardan uyarlanmıştır. Soru formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. Soru formunun ikinci bölümde araştırma sorularına yer verilmiştir. Araştırmada, katılımcılara 4 soru yöneltilmiştir. Soru formunun güvenilirliği için Mersin dışında görev yapmakta olan 5 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama yapılan öğretmenlerin özelliklerinden olan cinsiyet, kıdem ve görev yapılan okulların maksimum çeşitliliğe uygun olması için, farklılık göstermesine dikkat dilmıştır. Ön uygulama sonrasında araştırmacılar tarafından soru formu tekrar gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin frekans değeri ve yüzdeleri tablolarda gösterilmiştir. Araştırmada yöntem ve teknikler katılımcılar tarafından aynı anlamda kullanıldığı için yöntem ve teknik ifadesi sadece yöntem olarak kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, nitel verilerin sayısallaştırılması, güvenilirliği artıracak yöntemlerden biridir. Bu nedenle, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme türünde hazırlanan bu araştırmada veriler sayısallaştırılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Cevapların kodlanarak frekanslarının hesaplanması iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Elde edilen iki ayrı sonuç araştırmacılarca karşılaştırılmıştır. Ortak kodlamalar ve farklı değerlendirmeler üzerinde görüş birliğine ulaşmak üzere birleştirilmiştir. Kodlamalar, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen: "görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği)\*100" formülü ile hesaplanmıştır. İki araştırmacının elde ettiği sonuçların yaklaşık olarak %85 oranında tutarlık gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra ulaşılan sonuçlar tartışılarak birleştirilmiştir ve ortak bir sonuca varılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri

Aşağıda yer alan Tablo 1'de sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemleri verilmiştir.

Tablo 1. Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Sıra	Yöntemler	f	%
1	Deney y.	30	83
2	Anlatım y.	30	83
3	Soru cevap y.	22	61
4	Yaparak-yaşayarak öğrenme (İş) y.	17	47
5	Gezi-Gözlem y.	16	44
6	İnceleme y.	16	44
7	Ödev	7	19
8	Beyin fırtınası t.	6	17
9	Proje y	5	14
10	Altı şapka düşünme tekniği t.	5	14
11	Problem çözme y.	5	14
12	Drama y.	3	8
13	Grup çalışması	3	8
14	Gösteri (demonstrasyon) y.	2	6
15	Tümevarım y.	2	6

*Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*

16	Tümdengelim y.	2	6
17	Rol oynama y.	1	3
18	Balık kılıçığı t.	1	3
19	Benzetişim y.	1	3
<b>TOPLAM</b>		<b>174</b>	<b>-</b>

Tablo 1'e göre fen ve teknoloji dersinde öğretmenlerin 19 farklı öğretim yöntemi kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinin katılımıcılar tarafından belirtilme sayısı ise toplam 174 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının 36 olduğu göz önünde bulundurulduğunda her öğretmenin yaklaşık 5 yöntem belirttiği görülmektedir.

Tablo'da sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi için en fazla uyguladıkları öğretim yöntemlerinin "deney" (30) ve "anlatım" (30) olduğu görülmektedir. Bu yöntemleri "soru-cevap" (23) yöntemi izlemektedir. Buna karşılık, "beyin fırtınası, drama, proje, problem çözme, altı şapka, balık kılıçığı, gösteri ve işbirliğine dayalı öğretim" gibi bazı yöntem ve tekniklerin çok az sayıda öğretmen tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır.

### **Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini tercih etme nedenleri**

Aşağıda yer alan Tabloda 2'de sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerini tercih etmede aradıkları kriterler verilmiştir.

*Tablo 2. Kullanılan Öğretim Yöntemlerini Tercih Kriterleri*

Sıra	Tercih Nedeni	f	%
1	Kalıcı öğrenme sağlama.	22	61
3	Okulun fiziki şartlarına uygun olması.	5	14
4	Öğretimin daha başarılı olmasını sağlama.	5	14
5	Çeşitli duylara hitap etmesi.	4	11
6	Öğrencilerin katılımı artırması.	4	11
7	İlgi çekici olması.	3	8
8	Öğrenci merkezli öğretime uygun olması.	3	8
9	Öğrenciye çeşitli beceriler kazandırması.	2	6
10	Öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi.	2	6
11	Konuların yetiştirilebilmesini sağlama.	2	6
12	Çoklu Zekâ Kuramı'na uygun olması.	2	6
13	Materyal kullanmaya imkân sağlama.	2	6
14	Bireysel öğrenmeyi sağlama.	2	6
15	Öğretimi kolaylaştırması.	2	6

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerini tercih etmede 15 farklı kriteri aradıkları görülmektedir. Bu kriterlerin öğrenme, öğretme ve öğrenciye yönelik olmak üzere üç başlıkta toplandığı söylenebilir. Öğretim yöntemlerini tercih etme nedeni olarak yöntemin kalıcı öğrenmeyi sağlama (22) en sık dile getirilen görüş olmuştur. Bunu öğrencilerin katılımını artırma ve öğretimin daha başarılı olmasını sağlama özellikleri takip etmektedir.

### **Sınıf öğretmenlerinin kullanamadıkları öğretim yöntemleri**

Aşağıda yer alan Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin bildikleri, ancak fen ve teknoloji dersinde kullanamadıkları öğretim yöntemleri verilmiştir.

*Tablo 3. Öğretmenlerinin Kullanamadığı Öğretim Yöntemleri*

Sıra	Yöntemler	f	%
1	Deney	8	22
2	Yaparak yaşayarak öğrenme (iş)	3	8
3	Gezi-gözlem	3	8
4	Proje	1	3

Tabloya göre öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde kullanmak istedikleri halde kullanamadıklarını ifade ettikleri dört yöntem bulunmaktadır ve bu yöntemler arasında en sık ifade edilen "Deney" yöntemidir (8). Bu yöntemi daha sonra yaparak yaşayarak öğrenme (iş) yöntemi (3) ve gezi-gözlem yöntemi (3) takip etmektedir. Bu araştırmada, proje yöntemi (1) de kullanılmadığı belirtilen yöntemlerden biri olmuştur.

### **Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanamama nedenleri**

Aşağıda yer alan Tablo 4'te, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde kullanmak istedikleri halde kullanamadıkları öğretim yöntemlerini kullanamama nedenleri verilmiştir.

*Tablo 4. Öğretmenlerinin Bildiği Ancak Derste Kullanamadığı Öğretim Yöntemlerini Kullanamama Nedenleri*

Sıra	Görüşler	f	%
1	Fiziksel yetersizlikler.	14	39
2	Gezi-gözlem için ulaşım ve zaman yetersizliği.	7	19
3	Yöntemi bilmediğim için.	2	6
4	Velilerin tutumunun olumsuz olması.	1	3
5	Sınıf mevcudunun kalabalık olması.	1	3
6	Müfredatın yoğun olması.	1	3
7	Öğrencilerin özelliğine uygun olmaması.	1	3
8	Prosedür gerektirmesi.	1	3

Tablo 4'e göre öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde kullanmak istedikleri ancak kullanamadıkları öğretim yöntemlerine ilişkin olarak, 8 farklı neden ileri sürmüşlerdir. Bunlar içinde okulun ve sınıfın fiziksel yetersizliği (14) ve gezi-gözlem için ulaşım ve zaman yetersizliği (7) ile ilgili nedenler en sık dile getirilen nedenler olmuştur. Öne sürülen diğer nedenleri öne sürenlerin oranı ise çok düşük kalmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4 ve 5. sınıfları okutmakta olan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili görüşlerini belirlemek, böylece bu derse ilişkin sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ve kullanamadıkları öğretim yöntemlerinin ve bunların özelliklerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde en çok anlatım ve deney yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntemleri sırayla soru cevap, yaparak yaşayarak öğrenme, gezi-gözlem ve inceleme yöntemleri izlemektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalarda da bu araştırmada çıkan sonuçlara paralel şekilde sınıf öğretmenlerinin ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun anlatım yöntemini tercih ettikleri, daha sonra ise sırayla deney, soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma ve problem çözme gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir (Sönmez, 2002; Doğru ve Aydoğdu, 2003; Aydede ve diğ., 2006; Binler, 2007; Yangın ve Dindar, 2007; Aktepe ve Aktepe, 2009, Sayın ve Afyon, 2011). Okul öncesi fen etkinliklerinde ise öğretmenlerin genellikle anlatım, drama ve deney yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Benzer şekilde diğer derslerde de sınıf öğretmenlerinin soru cevap ve anlatım yöntemlerinin sınıf öğretmenleri tarafından en çok kullanılan yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Doğan, 2004; Taşkaya ve Muşta, 2008; Taşkaya ve Bal, 2009). Bu çalışmalarda, bu yöntemleri öğretmenlerin daha çok tercih etme nedenlerinin genel olarak bilinen yöntemler olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlandığı görülmektedir. Ayrıca bu yöntemlerin genel olarak sunuş yolu ile öğretim yaklaşımı içinde olduğu söylenebilir. Bu yöntemlerin tercih edilmesi ise, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulamanın okulun fiziki koşullarında daha kolay uygulanabilmesinden ve daha kolay buluyor olmalarından kaynaklanabilir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenleri soru cevap yöntemini sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak sınıf öğretmenlerince bazı yöntemlerin fen ve teknoloji dersinde kullanıldığı hiç dile getirilmemiştir. Bu yöntemlerden biri de tartışma yöntemidir. Bu durum öğretmenlerin tartışmayı bir yöntem olarak kullanmadıkları ya da tartışmayı bir yöntem olarak bilmediklerini düşündürmektedir. Oysaki; Gürdal, Şahin ve Çağlar'a (2001) göre tartışma, öğrencinin fen alanında öğrendiği temel kavramları ve genellemeleri neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde kullanarak, o konuyla ilgili bilimsel davranışlar ve tutumlar kazanmasına yardımcı olması açısından önemlidir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin az kullandıkları öğretim yöntemlerinin bazıları beyin fırtınası, drama, proje, problem çözme, altı şapka, balık kılıcı, gösteri ve işbirliğine dayalı öğretim olarak belirttikleri görülmüştür. Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından yapılan çalışmada da, sosyal bilgiler öğretmenleri, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-teknikleri az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aktepe ve Aktepe (2009) tarafından yapılan araştırmada ise fen bilgisi öğretmenlerin en az kullandıkları öğretim yöntemleri problem çözme, proje ve rol oynama olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin daha çok, diğer derslerde de sık kullandıkları ve kolay uygulanabilen yöntemleri tercih etmelerinden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin aktif olarak derse katılabilecekleri, birlikte çalışmalar yapabilecekleri yöntemler, birbirlerinden farklı düşüncelere sahip olduklarını anlamaları ve güncel hayata yönelik problemlere çözüm yolları aramaları açısından önemlidir ve çok sayıda araştırma bu yöntemlerin kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir (Schulte, 1999; Koray, Presley, Köksal ve Özdemir, 2008; Çam, Özkan ve Avınc, 2009; Mitchell, Foulger, Wetzel and Rathkey, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin bu tür öğretim yöntemlerini derste kullanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gezi-gözlem yöntemi, fen konularının incelenmesi mümkün olmayan boyutları geziler yoluyla incelemesidir. Öğrenciyi bilgi kaynağına götürdüğü gibi çevreyi tanınması ve dersin sıkıcılığını azaltması açısından önemlidir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001). Bu yöntem öğrenciler tarafından da tercih edilmekte, öğrenciler doğa olayları hakkında gözlem yapma isteklerini dile getirmektedirler (Aktepe ve Aktepe,

2009). Bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin büyük bir kesiminin bu yöntemi hiç kullandığı söylenebilir.

Öğretmenlerden yöntemler konusunda yeterli bilgiye sahip olması beklenir. Çünkü öğretimin yapılış biçimi olarak tanımlanabilecek yöntem, öğretimin etkili olarak gerçekleşip gerçekleşmemesinde en önemli unsurlardan biridir. Ancak bu araştırmada fen ve teknoloji dersine giren sınıf öğretmenlerinin ortalama 5 öğretim yöntemi bildikleri anlaşılmaktadır. Bu sayı nitelikli bir öğretmenin bilmesi gerek öğretim yöntemi sayısından az olarak değerlendirilmiştir. Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin sayısının da az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MEB tarafından öğretmenlere bu alanda zaman zaman hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Ancak bu araştırmada çıkan sonuç ve diğer çalışmalar göz önüne alınarak, öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitime alınmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, kullandıkları öğretim yöntemlerini tercih nedeni olarak öğrenmeye yönelik nedenler belirtmişlerdir. Bu nedenler öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi, öğrenme isteğini arttırmayı, öğrenmeyi pekiştirmeyi ve etkili öğrenmeyi içermektedir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenler kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse katılımını etkileyeceğini ifade etmişler öğrencileri aktif olarak derse katılmaya sevk eden yöntemlerin başarıyı artıracığını belirtmişlerdir (Aydede ve diğ., 2006). Benzer çalışmalarda ise daha çok sınıf mevcudunun yöntem seçiminde etken olduğu, öğretmenlerin yöntem tercihi yaparken sınıf mevcudunu dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Doğru ve Aydoğdu, 2003; Taşkaya ve Bal, 2009).

Katılımcıların fen ve teknoloji dersinde kullanmak istedikleri halde kullanamadıkları öğretim yöntemlerinin başında deney yöntemi, gezi gözlem ve yaparak yaşayarak öğrenme (iş) yöntemlerini belirttikleri görülmektedir. Bu durum fen ve teknoloji dersi gibi etkinliklerin çok yer aldığı dersler açısından önemli bir eksikliktir. Çünkü deney yöntemi bu dersin ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bu yöntemin öğretmenler tarafından kullanılmak istenmesine rağmen yeterince kullanılamadığı sonucu düşündürücüdür. Aykaç (2011) tarafından yapılan çalışmada da gezi sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gezi-gözlem gibi öğrenciyi sürece katan yöntemlere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bu ders için en fazla deney yöntemini kullandıkları bulgusu dikkate alındığında kullanamadıkları yöntem olarak da en fazla deneyi ifade etmeleri, deney yönteminin etkili olarak kullanılmadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin kullanmak istedikleri öğretim yöntemlerini kullanamamalarına yönelik olarak belirttikleri nedenler arasında sıklıkla fiziksel yetersizlikler ve imkânsızlıklar üzerinde durmaları, istedikleri yöntemleri etkili olarak neden kullanamadıklarını açıklamaktadır. Benzer sonuç, Dindar ve Yaman (2003) tarafından yapılan çalışmadan da elde edilmiş, öğretmenlerin, fen bilgisi dolaplarındaki malzemelerin yetersiz olduğunu ve ancak gösteri deneylerine yetecek malzemelerin bulunduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin deney yönteminin yanı sıra bilgisayar destekli öğretim, proje, kavram haritası, ve gezi gözlem yöntemlerinin fen ve teknoloji kullanılması gerektiğini ancak bu öğretim yöntemlerinin çok zaman alması, okulun yeterli donanımına sahip olmaması, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve haftalık ders saatinin yetersiz olması nedenleri ile

kullanamadıklarını belirttikleri, gerekli eksikliklerin giderilmesinde ise çaba göstermedikleri tespit edilmiştir (Sönmez, 2002; Aydede ve diğ., 2006; Karamustafaoğlu, 2006; Sayın ve Afyon, 2011). Bu sonuçlar, yapılan çalışmaların sonuçları ile araştırma sonucunun paralellik gösterdiğini, öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde benzer yöntemleri kullanmak istediklerini ancak bazı yetersizlikler nedeni ile kullanamadıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri fen ve teknoloji öğretim programını benimsemekle birlikte bu alanda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar (Gömlüksiz ve Bulut, 2006; Dindar ve Yangın, 2007). Huyugüzel Çavaş ve Kesercioğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenleri, kendilerini fen ve teknoloji dersini öğretmede genel olarak yeterli bulmalarına rağmen, yeni programda önemle vurgulanan yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikler kullanma konusunda daha az yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma sonuçları daha önce yapılan benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde bu sorunlardan birisinin de öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemler konusunda olduğu söylenebilir. Bu sonuç, aynı zamanda programın tam olarak uygulanmadığını da göstermektedir. Programın öğrenci merkezli olmasına karşılık, öğretmenlerin çoğunun öğrencileri derste aktif hale getirecek yöntemleri kullanmıyor ya da kullanamıyor olmaları bu duruma neden olan eksikliklerin göz önünde bulundurularak çözüm yolları bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesinin ve okullardaki yetersizliklerin tespit edilerek giderilmeye çalışılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle hizmet öncesi eğitiminde, sınıf öğretmeni adaylarına öğretim yöntemleri konusunda yeterli bilgi verilmeli ve uygulamalar özenle yaptırılmalıdır. Konun çeşitli boyutlarını inceleyen bu çalışmaya benzer araştırmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra, fen ve teknoloji öğretmenlerinin bu derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerinin neler olduğu da araştırılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlere yöntemler konusunda uygulamalı ve teorik olarak hizmet içi eğitimler verilmelidir.

### **Kaynakça**

- Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, E., Ünal, G. ve Ergin, C. (2005). Farklı Alanlardan Mezun Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları. *Millî Eğitim*. 33(168).
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir BİLSEM örneği, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 69-80. (elektronik)
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2007). *Özel öğretim yöntemleri: Disiplinlerin öğretim teknolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslantürk, Z. (1999), *Araştırma metot ve teknikleri*. İstanbul: Emre Matbaası.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(32), 24-33. (elektronik)
- Aykaç, (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1), 113-126.

- Bayraktar, Ş., Erten, S. ve Aydoğdu, C. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde laboratuvarın önemi ve deneyler. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Ed.: Bahar, M.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 220-248.
- Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (elektronik)
- Binler, A. İ. (2007). Fen öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çam, F., Özkan, E. ve Avcı, İ. (2009). Fen ve teknoloji dersinde drama yönteminin akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Köy ve merkez okulları örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 459-483.
- Çelikkaya, T. Ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 741-758.
- Çepni, S. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Tutgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Dindar, H. ve Yaman, S. (2003). İlköğretim okulları birinci kademedeki fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araç-gereçlerini kullanma durumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 167-176.
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 240-252.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 193-203.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 150-158.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 173-192.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Biçer, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersini yürütmeye yönelik öz yeterlilikleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34(2), 21-30. (elektronik)
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M. ve Güneş, O. (2011). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, Antalya-Turkey. (www.iconte.org)
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Huyugüzel Çavaş, P. ve Kesercioğlu, P. (2008). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim yeterliklerinin belirlenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 9(1), 75-94.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.



- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, N. (2006). Okulöncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65–81.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılınc, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kocakulah, M. S. ve Gür, H. (2006). Fen ve matematik öğretiminde drama ve rol yapma. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Edt.: Bahar, M.). Ankara: Pegema Yayıncılık. 160-190
- Koray, Ö., Presley, A., Köksal, M. S. ve Özdemir, M. (2008). Enhancing problem-solving skills of pre-service elementary school teachers through problem-based learning. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2).
- Köse, S. (2008). Laboratuvara dayalı fen öğretimi. *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Edt.: Taşkın, Ö.). Ankara: Pegema Yayıncılık. 46-90.
- Matyar, F. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde proje ve araştırma tabanlı öğrenme. *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Ed.: Taşkın, Ö.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 24-39.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). CA: Sage, Thousand Oaks.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve klavuzu (4-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. (elektronik)
- Mitchell, J., Foulger, T. S., Wetzel, K. and Rathkey, C. (2009). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, (36), 339–346.
- Saka, A. Z. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde problem çözme ve probleme dayalı öğrenme. *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Ed.: Taşkın, Ö.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 151-202.
- Sayın, F. K. ve Afyon, N. (2011). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı kapsamında tercih ettikleri yöntemler ve etkinlikler düzenlerken karşılaştıkları güçlükler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2). 161-182.
- Schulte, P. L. (1999). Lessons in cooperative learning. *Science and Children*, 44-47.
- Sönmez, I. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretiminde kullanılan metotların öğretmenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*, İstanbul: Beta Yayım Dağıtım A.Ş.
- Şenocak, E. (2006). Probleme dayalı öğrenme. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. (Edt.: Bahar, M.). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 78-104.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(18), 249-268.
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: (27), 173-185.

- Taşkaya, S. M. ve Muştı, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <http://www.esosder.com>. (25), 240-251. (10.10.2010 tarihinde indirilmiştir).
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C. and Foreman, J. (2008). *Teaching science in the primary clasroom*. (2th. Ed.). London: SAGE Publication.
- Yaşar, Ş. (1998). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. *Fen Bilgisi Öğretimi*. (Ed.: Yaşar, Ş.) [www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2283/unite05.pdf](http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2283/unite05.pdf) (15.05.2010 tarihinde indirilmiştir). 61-80.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri**

### **School of Education Students' Expectations from Their Lecturers and Their Views on Whether These Are Fulfilled**

Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN\*  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Alper KESTEN\*\*  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

#### **Özet**

Toplumların yeni nesillerini yetiştirecek öğretmenleri eğitmeleri açısından üniversite öğretim elemanlarının önemi büyüktür. Öğretmenlerimizin ideal özelliklere sahip olabilmesi için öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarımızın ideal özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarından beklentilerini ve üniversiteye başladıktan sonra öğretim elemanlarının bu beklentileri ne derece karşıladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Bölümü farklı anabilim dallarında okuyan 20 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin üniversiteye başlarken ve bitirdikten sonraki düşünceleri arasında önemli değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin üniversite ortamını çok soğuk ve resmi beklerken oldukça samimi ve içten bir eğitim ortamı bulduklarını, derslerde öğrenci merkezli yöntemlerin işlenmesini beklerken geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak uygulandığı ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine yeterince değer vermediklerini düşündüklerini ve bilgi düzeylerinin üst seviyede olmasına rağmen bildiklerini öğrencilere aktarmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretim elemanları, Eğitim fakóltesi, Öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri

#### **Abstract**

University lecturers play a pivotal role in that they train the teachers who in turn educate the young generations of a society. This study seeks to unveil what university students expect from their lecturers before they start their studies and how much these expectations are met afterwards. The research makes use of case study, one of the qualitative research methods, with data obtained from the semi-structured interviews conducted with 20 students. The findings suggest significant changes in students' opinions before and after the start of their studies: the students expecting a cold and bureaucratic environment at university have found a friendly and cosy setting while those expecting student-centred teaching methods have witnessed more traditional methods instead. The students have also expressed their feeling

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü, Samsun, ozlem.ozcaker@omu.edu.tr

\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümü, Samsun, akesten@omu.edu.tr

that the lecturers do not quite appreciate them and that, even though they are highly knowledgeable, they have difficulty conveying this knowledge to the students.

*Key Words:* University lecturers, School of education, Students' expectations from their lecturers

## **Giriş**

Üniversite eğitimi, bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği dünyamızda çok önemli bir yere sahiptir. Bu önemin farkında olan aileler üniversiteye çocuklarını yerleştirmek ve iyi bir eğitim almalarını sağlamak için olağanüstü çabalar harcamaktadır. Bu amaçla yapılan üniversiteye giriş sınavları her yıl binlerce öğrencinin girdiği ve çok azının kazanabildiği sınavlardır. Bu sınavlardan yüksek puanlar alan, dereceye giren öğrenciler en iyi üniversiteye gidebilmek, kaliteli bir eğitim almak hayaliyle tercih yapmaktadır. Zorlukla girilen üniversitelerde öğrencilerin alacakları eğitim konusunda beklentileri de üst düzeyde olmaktadır. Ancak bu beklentilerle üniversiteye başlayan öğrencilerin duygu ve düşünceleri zaman içinde nasıl şekillendiği, üniversitelerin öğrencilerin beklentilerini ne ölçüde karşıladığıysa tam olarak bilinmemektedir.

Alan ve meslek bilgisi, değer yargıları, dünya görüşleriyle öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileyen öğretmen, devletin eğitim politikasını eğitim ortamında uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanan kişidir (Varış, 1994). Davranış değiştirme mühendislerinin yani eğitimcilerin amacı; eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı ürünleri en aza indirmek hatta yok etmektir (Senemoğlu, 2011). Toplumla öğretmen yetiştiren kurumlar olan üniversitelerin bu konuda önemi büyüktür. Öğretim elemanlarının hem mesleki özellikleri hem de kişilik özellikleri; bizim çocuklarımızı emanet ettiğimiz, geleceğimizi yetiştirecek öğretmenleri şekillendirmeleri bakımından büyük önem arz etmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerini ve üniversite ortamında bu beklentilerinin karşılanma düzeyini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu konuda yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda; Gregory (2012), öğrencilerin profesörleri değerlendirdiği popüler bir site olan 'Rate My Professor' web sitesinde beğenilen profesörlerin yardımsever ve ilgili, sınıflarının eğitici, özenli ve adil olduğunu; kaliteli öğrenme ve öğretmenin de böyle oluştuduğu bulmuştur. Öğrenci gözüyle en iyi profesörler iyi iletişim kuran, yardım eden, iyi öğreten, farklı yöntemler kullanan, eğlenceli ders anlatan, motive eden, öğrenciyi derse katan ve bilgi sahibi; zayıf profesörler ise iletişimsiz, öğrenmenin olmadığı, öğretim ve zaman yönetiminde zayıf, öğrenciyle ilgilenmeyen, saygı duymayan, profesyonel davranmayan, sıkıcı, farklı yöntemler kullanmayan kişiler olarak belirlenmiştir (Slate ve diğ. 2009). Çin' de yapılan bir çalışmada favori öğretmenler müfredat ve eğitimle ilgili bilgi sahibi, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ders kitabı ve araştırmalar arasında bağlantılar kuran, öğrencilerle ilgilenirken daha öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanan kişiler olarak belirlenmiştir. En az favori öğretmenler ise, öğretmekten çok araştırmaya odaklananlar, öğretme yeteneğini geliştirmenin önemini bilmeyenler ve iletişim kurulması zor kişiler olarak bulunmuştur (Tam ve diğ. 2009). Üniversite öğrencileri etkili öğretmen özelliklerini çeşitli öğretim stratejileri kullanma, alanında uzman, öğrencilere saygı ve ilgi gösterme; zayıf öğretmen özelliklerini ise iyi öğretememe, öğrenmenin ortaya çıkmaması, kötü sınıf yönetimi,

kötü davranma, öğrencilerle iletişim kurmama olarak belirtmişlerdir. (Wang ve diğerleri, 2007).

Öğrencilerin öğretim elemanlarından beklentileri ve öğretim elemanlarının gerçekte sahip oldukları özellikleri belirlemeye yönelik yurtiçinde de birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerine göre, öğretim elemanlarının yarısından çoğu "öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma", "iletişim" ve "ölçme-değerlendirme" becerileri açısından yeterli düzeyde değildir (Arslantaş, 2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında benimsediği kişisel özellikler sevecen, prensip sahibi ve prensiplerinden ödün vermeme, sıcakkanlı, öğrenciyi sevme, kendini üstün görmeme, eleştiriye açık; benimsenmeyen özellikler ise çok sert, otoriter, asabi, kendini üstün görme, kendi doğrularıyla insanları yönlendirme, eleştiriye kapalı ve öğrencileri sevmeme olarak belirlenmiştir (Özdemir ve Üzel, 2010). Öğretmen adaylarına göre, olumlu öğretim elemanı davranışları derse hazırlıklı ve zamanında gelme, öğrenci ile iyi bir iletişim ve paylaşma, öğrenciye değer verme, saygı gösterme, alanı ve formasyonu ile ilgili yeterlik, derslerinde daha esnek kurallara başvurma şeklinde sıralanırken; öğretim elemanlarının olumsuz davranışları ise iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar şeklindeki temalarda toplanmıştır (Kumral, 2009). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerinin belirlendiği başka bir çalışmada öğrenciler, etkili öğretmen özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığı veya öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın bu davranışlarda yeterli olduğunu belirlenmiştir (Şen ve Erişen, 2002). Ergün ve diğerlerinin (1999) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin öğretim elemanlarından istedikleri davranışlar şunlardır: İdeolojik propaganda yapmama, öğrenci kişiliğine değer verme, samimi davranma, kibirli davranmama, iletişim kurma, rehberlik etme, dersini öğrenciye iyi anlatabilme, dersi çekici hale getirme, örneklendirme. Saylan ve Uyangör (1998) araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin alan bilgisi ve genel kültür öğretim elemanlarını orta derecede değerlendirirken, öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanlarını iyi derecede değerlendirdiğini bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise, ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken nitelikler konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları aynı noktada birleşirken, gerçekte sahip oldukları özellikler açısından öğrenciler öğretim elemanlarına göre daha düşük oranlar belirtmişlerdir (Akgöl, 1994). Beyhan (1994), öğrencilerin, öğretim elemanlarına oranla kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirdiğini bildirmiştir. Öğretim elemanlarının yeterliliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bir çalışmada öğretim elemanları birçok alanda kendilerini yeterli görürken öğrenciler öğretim elemanlarını orta düzeyde yeterli veya yetersiz bulmaktadır (Köseoğlu, 1994).

Bu çalışmanın üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla öğretim elemanlarının değerlendirildiği nitel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir çünkü bu konuda yapılan nitel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Çalışmanın amacı, eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerini ve bu beklentilerin karşılama düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileri üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarının hangi özelliklere sahip olduklarını düşünüyorlardı?

2. Öğretim elemanları öğrencilerin beklentilerini ne ölçüde karşılamışlardır?

**Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

**Çalışma Grubu**

Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme aykırı örnekleme yöntemine göre seçilen İlköğretim bölümü farklı anabilim dallarında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Üniversiteye başlayan öğrencilerin hangi beklentilerle geldiklerini, bitirenlerin ne düşünerek bitirdiklerini belirleyebilmek için örnekleme grubu geniş tutulmuş ve ilköğretim bölümündeki her anabilim dalından öğrenciler seçilmiştir. Buna göre görüşmeler sınıf öğretmenliği birinci sınıftan iki öğrenci, dördüncü sınıftan iki öğrenci; matematik öğretmenliği birinci sınıftan iki öğrenci, dördüncü sınıftan iki öğrenci; fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıftan iki öğrenci, dördüncü sınıftan iki öğrenci; sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıftan iki öğrenci, dördüncü sınıftan iki öğrenci ve okul öncesi öğretmenliği birinci sınıftan iki öğrenci, dördüncü sınıftan iki öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda amaç, nicel araştırmalardan farklı olarak daha küçük gruplarla daha ayrıntılı ve derinlemesine veri elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle örnekleme sayısı 20 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada; ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının özellikleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında yayınlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" göz önüne alınarak araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin belirlenmeye çalışıldığı birçok çalışmada MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden faydalanıldığı görülmektedir (Numanoğlu ve Bayır, 2009; Gelen ve Özer, 2008; Akpınar ve diğ., 2004). Görüşme soruları öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan toplam altı soru ve sonda sorulardan oluşmuştur. Burada görüşme formunda yer alan sorulardan iki tanesine örnek olarak yer verilmiştir:

1. A. Üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarının nasıl bir "öğretme ve öğrenme süreci" izlediklerini düşünüyordun?

*ALTERNATİF: Üniversitedeki eğitim ortamı, derslerin işlenişiyile ilgili olarak düşüncelerin nelerdi?*

*Sonda: Dersin plânlaması, kullanılan materyaller, öğrenme ortamlarının düzenleniş, ders dışı etkinlikler, sınıf yönetimi, gibi.*

*B. Üniversiteye başladıktan sonra öğretim elemanlarının derslerdeki "öğretme ve öğrenme sürecini ve dersleri işleyişini" nasıl buldun?*

*2. A. Üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarını "ölçme ve değerlendirme" yaklaşımları açısından nasıl hayal ediyordun?*

*ALTERNATİF: Öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenmelerini tespit etmek için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sistemi uyguladıklarını düşünürdün?*

*Sonda: Ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme, gibi.*

*B. Üniversiteye başladıktan sonra öğretim elemanlarının "ölçme ve değerlendirmede izledikleri yöntemler" açısından nasıl buldun?*

Sorular uzman görüşüne sunulurken gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla uygulama öncesi pilot görüşme yapılmış ve soruların anlaşılmayan kısımları düzeltilerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarından öğretim elemanlarıyla ilgili olarak bu soruları ve sonda soruları yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiş ve ortamın sessiz olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Her öğrenciyle ayrı ayrı gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, daha sonra veriler bilgisayarda transkript edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Görüşmelerden elde edilen verilerin araştırmacı tarafından içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve yapılan kodlamalar uzman görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan kodların frekans değerleri hesaplanarak tablolastırılmıştır. Ayrıca öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak okuyucunun konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasına olanak tanınmıştır. Veriler analiz edilirken öğrencilerin isimleri alanlarına göre adlandırılmıştır. Örneğin ilköğretim matematik öğrencileri 1. sınıf M1a, M1b; 4. sınıf M4a, M4b; sınıf öğretmenliği öğrencileri 1. sınıf S1a, S1b; 4. sınıf S4a, S4b; fen bilgisi öğrencileri 1. sınıf F1a, F1b; 4. sınıf F4a, F4b; okul öncesi 1. sınıf O1a, O1b; 4. sınıf O4a, O4b ve sosyal bilgiler 1. sınıf SB1a, SB1b; 4. sınıf SB4a ve SB4b şeklinde kodlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur. İçerik analizi yapılırken öğretim elemanlarının özellikleri kişisel ve mesleki özellikler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

### **Öğretim Elemanlarının "Kişisel Özellikleri" ile İlgili Üniversite Öğrencilerinin Düşünceleri**

*Tablo 1. Öğretim elemanlarının "kişilik özellikleri" ile ilgili öğrenci düşünceleri*

		1.Sınıf	4. Sınıf	Toplam (f)	1.Sınıf	4. Sınıf	Toplam (f)	
		Üniversiteye başlamadan önce			Üniversiteye başladıktan sonra			
<b>Öğrenci ilişkileri</b>	Samimi	2	1	3	9	8	17	
	Resmi	8	9	17	1	2	3	
	Öğrenciye değer verme	Evet	2	4	6	3	3	6
		Hayır	8	6	14	6	7	13
	Rehberlik etme	Evet	3	4	7	5	4	9
		Hayır	3	2	5	4	4	8
	Eleştiriye açık olma	Açık	5	8	13	2	1	3
Kapalı		3	1	4	5	8	13	
<b>Toplum ilişkileri</b>	Samimi	2	7	9	6	3	9	
	Resmi	7	3	10	2	6	8	
	Liderlerle/ kurumlarla işbirliği	Var	3	3	6	2		2
		Yok				3	3	6

### Öğrenci ilişkileri

Çalışma sonuçlarına öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri boyutunda bakıldığında öğrencilerin üniversiteye ilk geldiklerinde büyük çoğunlukla (f=17) daha resmi ve soğuk bir ortam beklediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak ilginç bir şekilde öğrencilerin neredeyse tamamı (f=17) bu konuda yanıldıklarını samimi bir şekilde itiraf etmiş ve düşündüklerinin aksine öğretim üyelerinin kendileriyle olan ilişkilerinde samimi ve içten ilişkiler içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

"Hoca dersini anlatır gider, öğrenciyle pek muhatap olmaz, diye bekliyordum. Ortamı daha resmi bekliyordum. Ama hiç öyle değil, hocalar daha samimi. Odasına girebiliyoruz." (SB1b)

"Üniversiteye gelmeden önce hocalarla ilgili çok hikayeler duydum. Daha soğuk, resmi, otoriter hocalar bekliyordum. Hocalara soru bile sorabileceğimi sanmıyordum. Geldikten sonra gelmeden önceki düşüncelerimin tam tersi çıktı, doğrusunu söylemek gerekirse. Hocalarla ilişkilerim daha iyi, daha samimi oldu. Ortamın sıcak ve samimi olduğunu düşünüyorum." (SB4b)

Bu noktada asıl ilginç bulgu ise ilişkilerdeki bu samimi ve içten havanın öğrenciye değer verme noktasına yansımamış olmamasıdır. Öğrencilerin önemli bir kısmı (f=13) üniversite ortamında öğretim elemanlarının öğrenciye değer vermeyecekleri ön yargısıyla üniversiteye girdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler geçen süre zarfında da bu görüşlerini destekleyici tavırlarla karşılaştıklarını ve öğretim üyelerinden hakkettikleri değeri görmediklerini ifade etmişler hatta bu



görüşte olmadan üniversiteye gelen bir kısım öğrencilerin de bu konuda olumsuz yönde fikir değişikliğine gittikleri görülmüştür (f=14).

"[Öğretim elemanlarının] Öğrenciye değer vereceklerini düşünmüyordum. Gerçekten çoğu öğrenciye değer vermiyor. Birey olarak görmüyor." (S4b)

"Gelmeden önce bana hocaların öğrenci üzerinde baskı kurmaya çalıştıkları, kendilerini kanıtlamaya çalıştıkları anlatılmıştı. Daha resmi ilişkiler, daha acımasız bir ortam. Öğrenciye değer vereceklerini sanmıyordum. Bir hoca daha samimi, iletişim kuruyor, yol gösteriyor; diğerleri iletişime girmiyor. Gelmeden önce de soğuk ve resmi bir ortam bekliyordum, öğrenciye değer vermezler, diye düşünüyordum. Gelince de böyle bir ortam buldum." (F1b)

"Özellikle kitaplarda ve filmlerde gördüğüm kadarıyla [öğretim elemanlarını] karakterleri oturmuş, öğrencilerinin karakterlerine saygı duyan insanlar olarak düşünüyordum. Kişisel gelişim açısından öğrenciye katkı sağlar, sosyalleşmesini sağlar, her yönden geliştirir. Bazı hocalar öğrenciye değer verirken birçoğu vermiyor. Öğrenciyle iletişim kurmuyorlar. (M4b)

Ayrıca öğrencilerin bir kısmı (f=7) öğretim elemanlarının kendilerine birçok konuda rehberlik edeceği, yol göstereceği, hayata hazırlayacakları beklentisiyle üniversiteye başladıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma sonuçları bu noktada beklentileri olmayan bazı öğrencilerin bile bu noktada yardım aldıklarını göstermekle birlikte (f=9) bazı öğrencilerin bu konuda istedikleri yardımı alamadıklarını ortaya koymuştur (f=8).

"Gelmeden önce kendimi hayata eksik hissediyordum. Üniversite hayata hazırlar, diye bekliyordum. Ama o konuda istediğimi bulamadım. [Öğretim elemanları] Pek yardımcı olmadılar. Rehberlik etmiyorlar. Beklediğim gibi değil. Daha sosyal bir ortam, daha sıcak, beni geliştirebilecek, ama onu göremedik." (F4a)

"Bazıları çok iyi rehberlik ediyor. Bir arkadaşın babası ölmüştü mesela. Ailesi köydeydi. Bir hocaya söyledim. Burs buldu. Destek sağladı. Arkadaşım okulu bırakmayı düşünüyordu. Eğer hoca yardım etmeseydi [arkadaşım] okulu bırakırdı." (M1a)

Öğretim elemanlarının eleştiriye açık olmaları konusunda üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önceki ve başladıktan sonraki düşüncelerinin birbirinden farklı olduğu dikkati çekmektedir. Öğrenciler büyük çoğunlukla (f=13) üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarının eleştirilere açık olmasını beklerken, başladıktan sonra büyük çoğunluğunun (f=13) bu konuda fikir değiştirerek öğretim elemanlarının eleştirilere kapalı olduklarını ifade ettikleri görülmüştür:

"Üniversite hocası gelişime, eleştiriye açık olur diye düşünüyordum. Ama öyle değiller." (F4a)

"Öğrencilerin konuşamayacağı kadar ciddi, havalı duruşları var. Söylediklerinden dolayı asla eleştiri kabul etmiyorlar. Onlarla ilgili eleştiri yapmamızı istedikleri bir anketi asla doldurmam. [Kendilerini] Pop star gibi ulaşılamaz görüyorlar." (F4b)

"Yükselmek için gelişime, eleştiriye açık olacaklarını düşünüyordum. Eleştiriye bazı hocalar açık, çoğu değil" (F1a)

*Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyine İlişkin Görüşleri*

"Sonuçta hocalar akademik olarak yetişmiş insanlar. Bizim fikirlerimizle kendilerini yenileyeceklerini, eleştiriye açık olacaklarını bekliyordum. Bir kısım hocaların eleştiriye kapalı olduğunu düşünüyorum. Aksini iddia ettiğimizde bağırın hocalar var." (SB4b)

"Mesela kendi görüşüne karşıt iseniz tavırları değişiyor. Yeni fikirlere, gelişime kapalılar. Kendi görüşünün en doğru olduğunu düşünüyor." (F1b)

### **Toplum ilişkileri**

Öğretim elemanlarının toplumla ilişkileri konusunda üniversite öğrencilerinin görüşleri farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı (f=10) öğretim elemanlarının toplumla resmi ilişkileri olacağı düşüncesiyle üniversiteye başlarken bir kısmı da (f=9) öğretim elemanlarının toplumla samimi ilişkiler içinde olacakları beklentisiyle üniversiteye başlamıştır. Ancak üniversiteye başladıktan sonra her iki gruptan fikrini değiştirmeyen öğrenciler olmakla birlikte fikri tamamen değişen öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Bu değişim sonucunda öğrencilerin bir kısmı (f=9) öğretim elemanlarını toplumla ilişkilerinde samimi bulmakta, bazıları ise (f=8) öğretim elemanlarının toplumla ilişkilerini zayıf ya da resmi bulmaktadır.

"Çevreyle ilişkileri daha resmi olur. Kendilerini yüksek görürler, pek iç içe olmazlar diye düşünüyordum. Geldikten sonra samimi olduklarını gördüm." (SB1a)

"Ben akademisyenlerin halkla iç içe olması gerektiğini düşünürüm ama gerçekte öyle olmadığını gördüm. Çoğu odasından çıkmıyor. Toplumla iletişimi kopuk." (M4a)

"[Üniversiteye başlamadan önce] Öğretim elemanlarının havalı olmaması gerektiğini düşünüyordum. [Üniversiteye başladıktan sonra] Havalı olmadıklarını gördüm, kendini beğenmiş değiller. Bir eğitim hocasını otobüste görsem, sokakta yanından geçsem onun hiç öğretim elemanı olduğunu düşünmem." (M4b)

"Hocaların topluma örnek olacaklarını, yön vereceklerini düşünüyordum. Toplumla ilişkileri daha kopuk görünüyor, yeterli seviyede değil bence. Toplumda yol gösterici olmalı, fikir sunmalı, geri planda kalmamalı." (F4a)

"Sonuçta kendini yetiştirmiş kişiler [öğretim üyeleri]. [Üniversiteye gelmeden önce] topluma örnek olacaklarını, fikirleriyle kitleleri etkileyeceklerini, toplumla işbirliği yapacaklarını, toplumsal olaylara duyarlı olacaklarını düşünüyordum. Üniversiteye başladıktan sonra birçok hocanın böyle olduğunu gördüm." (SB4b)

Öğrencilerin bir kısmı (f=6) öğretim elemanlarının toplumdaki liderlerle ve kurumlarla işbirliği içinde olacaklarını, gerektiğinde derslerde bunlardan faydalanacaklarını düşünürken, bazıları üniversite ortamında böyle bir işbirliği olmadığını bazıları ise olduğunu ifade etmişlerdir.

"[Üniversiteye başlamadan önce] Çevrede bulunan kurum ve kuruluşların eğitim amaçlı kullanılacağını, gönüllü hizmetlerin yapılacağını düşünürdüm. Toplumun liderleriyle eğitimin liderlerinin işbirliği içinde olacağını, bunların derse yansıtacağını düşünürdüm. Hocaları çevre ve toplum ilişkileri açısından düşündüğüm gibi buldum. Çevre sorunları konusunda hassaslar. Çevredeki kurumlar eğitim amaçlı kullanılıyor hatta böyle bir ders bile var. Bu derste topluma hizmet konusunda eğitiliyoruz." (S1a)

"[Öğretim elemanlarının] Çevreyle iyi ilişkiler içinde olacağını düşünüyordum. Çevreyle işbirliği yapar. Genelinin çevreyle iyi ilişkiler içinde olduğunu düşünüyorum. Çevre sorunlarına duyarlılar. Ama çevre olanaklarından derslerde faydalanılmıyor." (SB4a)

"Hocaların toplumdaki her şeyle, çevreyle ilgili fikirler ileri süren, duyarlı insanlar olduğunu düşünüyordum. Çevreye örnek, duyarlı, daha sosyal. Her konuda takip edilebilecek, örnek alınabilecek, insanlar diye düşünüyordum. Liderlerle, kurumlarla işbirliği olur. Geldikten sonra tam tersini buldum.[İlişkileri] O kadar kopuk. İşbirliği yok. (S4b)

"Akademisyenlerin halkla iç içe olması gerektiğini düşünüyorum ama gerçekte öyle olmadığını gördüm. Toplumla iletişimi kopuk. Kendi öğrencileriyle bile kopuk. Liderlerle, kurumlarla işbirliği yok." (M4a)

### Öğretim Elemanlarının "Mesleki Özellikleri" ile İlgili Üniversite Öğrencilerinin Düşünceleri

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının mesleki özellikleriyle ilgili düşünceleri analiz edildiğinde şu sonuçlara varılmıştır:

Tablo 2. Öğretim elemanlarının "mesleki özellikleri" ile ilgili öğrenci düşünceleri

		1.Sınıf			4. Sınıf			Toplam (f)			
		Üniversiteye başlamadan önce			Üniversiteye başladıktan sonra			Toplam (f)			
<b>Bilgi düzeyi</b>	Alan bilgisi	Alanında uzman	9	10	19	8	4	12			
		Uzman değil				2	6	8			
	Genel kültür bilgisi	Yüksek/Yeterli	8	7	15	4	1	5			
		Yetersiz	1	2	3	6	8	14			
<b>Öğretme-öğren</b>	Yöntem seçimi	Geleneksel yöntem	5	2	7	9	8	17			
		Öğrenci merkezli yöntem	3	8	11	1	2	3			
	Yöntem ve teknikler	Öğrencinin öğrenmesi için çaba harcama	Evet	1	3	4	4	1	5		
			Hayır	5	2	7	6	9	15		
		Dersi materyalle destekleme	Evet	3	3	6	3		3		
			Hayır	2	3	5	7	6	13		
	Ders dışı etkinlikler düzenleme	Evet	5	5	10						
		Hayır		1	1	5	5	10			
	Daha fazla	Var	4	6	10	1	2	3			

*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri*

me süreci	uygulamalı dersler	Yok			4	5	9	
		Bildiklerini öğrenciye aktarma	Evet	2	6	8	2	2
Ölçme ve değerlen dirme	Öğrenmele ri ölçme yöntemi	Geleneksel yöntemler	2	4	6	7	7	14
		Alternatif yöntemler	5	5	10	2	3	5
	Geribildirim yok		1	1	5	8	13	
	Objektif değil				2	1	3	
Sınıf yönetimi	Katı kurallar	1	3	4	4	3	7	
	Esnek kurallar	5	2	7	1	2	3	

### Bilgi düzeyi

Öğrenciler büyük çoğunlukla öğretim elemanlarının alan bilgisi ve genel kültür boyutlarında üst düzey bilgiye sahip olacakları beklentisiyle üniversiteye geldiklerini ve özellikle alan bilgisi boyutunda öğretim elemanlarının bu beklentilerini karşıladıklarını ifade etmişlerdir (f=12). Ancak öğrencilerin büyük bir kısmı (f=14) beklentilerinin aksine öğretim elemanlarının genel kültür düzeyini bekledikleri gibi bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

"[Öğretim elemanı] Alanının her şekilde hakimi ve bunu sonuna kadar öğrencisine aktardığını düşünürdüm. Geldikten sonra da hocaların gerçekten alanlarında uzmanlaştıklarını gördüm." (S4a)

"[Öğretim elemanlarının] Genel kültürü seviyesini üst düzey bekliyordum. Beklediğim gibi bulmadım. Bazı hocalar beklentimin çok altında." (SB4b)

"Hayal kırıklığı içindeyim. Hocaların tam donanımlı olacaklarını, kafamızdaki tüm soru işaretlerini götüreceklerini düşünüyordum. Bazı hocaların yetersiz olduğunu gördüm." (F4a)

"Her şeyi bilen, uzman [kişiler] olduklarını düşünüyordum. Çok okur, araştırır, diye düşünüyordum. Bazı hocaların ders anlatışından belli ne kadar bilgili olduğu. Dersten gördüğüm kadarıyla bazıları soru sormamıza izin vermiyor, yetersiz kalıyor." (S1b)

"Alan bilgisi açısından gayet iyi hepsi. Genel kültür açısından yetersiz olanlar var. Okumuş, örnek insan ama tamamen iyi değil. Üniversite insana her şeyi kazandırmaz ki!" (M1b)

### Öğretme-öğrenme süreci

**Yöntem ve teknikler.** Öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin ön plana çıktığı günümüzde, üniversitede özellikle topluma öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, öğrenciler derslerin geleneksel yöntemlerden farklı olacağı, öğrenci merkezli yöntemlerle işleneceği beklentisiyle üniversiteye başlamıştır ancak

öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (f=17) derslerin geleneksel yöntemlerle işlendiğini belirtmişlerdir.

"[Üniversiteye başlamadan önce] Kesinlikle düz anlatımın olduğu bir ders düşünmemiştim. Üniversite hocası anlatıyorsa çok farklı yöntemler olur, diye düşünmüştüm. Liseden farklı çok da bir şey görmedim. Çoğu derslerde düz anlatım yapılı. Eğitim fakültesinde olması gereken uygulamaların çoğu zaman olmadığını gördüm." (F4b)

"Öğrenmemize çaba harcamıyorlar. 20 yıllık bir defteri alıp aynen yazıp giden hocalar da oldu. O defterden yazmaksızın öğretmenlik onu ben de yazabilirdim. Ben buraya niye geldim? Sınav zamanı gider o hocanın notlarını alır, çalışır giderdim. Gelmeden önce daha öğrenci merkezli yöntemler beklerken geldikten sonra daha geleneksel yöntemler olduğunu gördüm." (M4b)

"Geleneksel yöntemler ağırlıkta. Bir ders dışında hep hoca anlatıyor, biz dinliyoruz. Çok az hoca bizi derse katıyor." (S1b)

"Birkaçı hariç çoğu hoca öğrenci merkezli yöntemler kullanmıyor, sadece dersini anlatıp gidiyor. Geleneksel yöntemler ağırlıkta. Öğrencinin öğrenmesi için çaba harcanmıyor, anladıysa anladı, anlamadıysa yapacak bir şey yok." (SB4b)

"Geleneksel yöntemler ağırlıkta. Bir ders dışında hep hoca anlatıyor, biz dinliyoruz. Çok az hoca bizi derse katıyor." (SB1b)

Derslerin işlenişleriyle ilgili olarak, öğrencilerin çoğu (f=15) öğretim elemanlarının öğrencinin öğrenmesi için çaba harcamadıklarını, derslerin materyalle desteklenmediğini (f=13) ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının (f=18) öğretim elemanlarının bildiklerini öğrenciye aktarmadıkları görüşünde birleşmişlerdir.

"[Öğretim elemanı] Öğrencinin öğrenmesi için çaba harcamıyor, anladıysa anladı, anlamadıysa yapacak bir şey yok. Bazı hocalar derse giriyor, kendi kendine anlatıyor, ders işliyor; sanki arada bir duvar var, bizi görmüyor. Çok şaşırıyorum." S1b

"[Derslerde] Materyal kullanılmıyor, sadece laboratuvar dersinde kullanıyoruz." F1a

"Dersten gördüğüm kadarıyla [öğretim elemanları] gerçekten bilgili ama bize aktarmakta yetersiz kalıyor." (S1b)

"Bana üniversite denilince sürekli araştırma, daha bilimsel bir ortam aklıma geliyordu. Özgür düşünce. Öğrenci derse katılır, materyaller olur, şekilindeydi. Ders dışı etkinlikler olmasını istedim. Dersler genellikle düz anlatımla anlatılıyor. Materyal göremedik. Kalabalık olduğumuz için çok anlamıyoruz anlatılanları. Hocaların bildiklerini aktarabildiğini sanmıyorum. Verimsiz oluyor. (SB1a)

Öğrencilerin üniversite deyince derslerle birlikte ders dışı etkinlikler de bekledikleri görülmektedir. Nitekim öğrencilerin birçoğu (f=10) öğretim elemanlarından ders dışı etkinlikler de beklerken, aynı oranda öğrenci (f=10) bunun gerçekleşmediğini dile getirmiştir.

*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşleri*

"Özellikle üniversite öğrencisi moda mod sınıfa gidecek, dersini işleyecek olmamalı, ders dışı etkinlikler, sosyal etkinlikler de olmalı." (M4a)

"Ders dışı etkinliklerin derslerden daha yoğun olacağını, hatta her hafta gezi, tiyatro, sinema, konferans, seminer, panel olacağını düşünüyordum. . Ders dışı etkinlikler yok denecek kadar az. Hocaların bu konuda yol gösterdikleri yok." (S1a)

Görüşmeler sırasında öğrenciler üniversitede verilen mesleki eğitimin hayata hazırlaması, pratiğe yönelik ve uygulamalı olması konusundaki beklentilerini dile getirmişlerdir ancak öğrenciler beklediklerinin aksine derslerde yeterince uygulamaya yer verilmediğini belirtmişlerdir.

"Dersler daha uygulamalı olur diye beklerken daha teorik oldu. Verim alamadık." (F4a)

"Uygulama sıfır. Derslerde öğrendiklerimizin çok işimize yarayacağını düşünmüyorum. Konuları derslerde işleyip geçiyoruz. Mezun olduğumda nasıl bir insan isem öyle öğretmen olacağım." (M1a)

"Üniversitelerin ben uygulama yeri olması gerektiğini düşünüyorum. Senenin bir haftasında oturup sınav yapmak bana çok doğru gelmiyor. Uygulamaya okullara gidiyoruz, çok güzel. İstekli olalım, motive olalım, gerçek anlamda bir şeyler araştıralım, öğrenelim, hocalarla tartışalım. Dersler uygulamalı olsun." (S4b)

**Ölçme ve değerlendirme.** Öğrenciler üniversitede çok yönlü ölçme ve değerlendirme sisteminin uygulanmasını, sadece sınavla değerlendirilmek istemediklerini belirtmişler ancak birçok öğrenci (f=14) birçok derste alternatif ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı, klasik sınavlarla öğrenmelerinin ölçüldüğünü ifade etmişlerdir.

"[Üniversitede] Sürece yönelik not verilir, diye bekliyordum ama öyle değil. Sadece sınavla değerlendiriliyor. Sınıfımızda çok okuyan, genel kültürü iyi ama alttan çok dersi olan arkadaşlar var. Çok yönlü değerlendirme sistemi yok. Sadece belli alanda belli bilgileri ölçüyorlar." (M4a)

"Üçüncü sınıfta ölçme ve değerlendirme dersinde portfolyo hazırladık. Üç ay ödev hazırladım. Portfolyoyla değerlendirildik, hazırlamak çok zordu ama nasıl yapıldığını öğrendik. Sürece yönelik değerlendirme açısından olması gereken portfolyo, ama çok kullanılmıyor." (M4b)

"Dersleri anlatmak konusunda gayret gösterecekler de anlayıp anlamadığımız konusunda sadece soru soruyorlar. Her derste yazılı sınav yapılıyor. Beden dersinde bile yazılı oluyoruz. Yani sözel ve uygulamalı ders ayrımı yok teknik ve yöntemler hep aynı." (S1a)

"Sürece yönelik, her şeye not verilir diye bekliyordum ama öyle değil. Sadece sınavla değerlendiriliyor. Çok ölçme değerlendirme objektif değil bence, hocanın muhatap olduğu kişiler daha iyi not alıyor." (M1b)

Öğrencilerin büyük kısmı (f=13) sınavlardan sonra başarı durumlarıyla ilgili geribildirim olmadığını, hangi notu neden aldıklarını ya da herhangi bir dersten neden kaldıklarıyla ilgili çoğu zaman geribildirim olmadığını dile getirmişlerdir. Az

sayıda öğrenci (f=3) öğretim elemanlarının sınav sonuçlarını değerlendirirken objektif olmadıklarını düşündüklerini belirtmiştir.

"Bazen dersten geçirim diye düşünürken neden kaldığım hakkında bir bilgim olmadı. Geri bildirim olmuyor." (F4b)

"[Öğretim elemanları] Ölçme değerlendirme konusunda objektif değil bence, hocanın yakın olduğu kişiler daha iyi not alıyor." (M1b)

**Sınıf yönetimi.** Üniversiteye gelmeden önce sınıf yönetimi konusunda öğrencilerin bir kısmı (f=4) katı kurallar beklerken, bir kısmı ise (f=7) esnek kurallar uygulanacağını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ancak başladıktan sonra tam tersi şekilde az sayıda öğrenci (f=3) derslerde esnek kurallar bulmuş, daha fazla öğrenci (f=7) ise derslerde katı kuralların uygulandığını ifade etmişlerdir.

"Sınıf yönetimi açısından daha esnek hayal etmiştim. Ama yoklamaya aşırı derecede önem veriliyor. Hatta yoklamadan sonra sınıf tekrar sayılıyor. Yoklamadan sonra gelen öğrenci ya derse alınmıyor ya da sınıfta duruyor fakat yok yazılıyor." (S1a)

"Öğretmenin sınıf kontrolü için çaba harcamayacağını, herkesin istediğini yapacağını hatta derse istedikleri gibi girip çıkacaklarını düşünüyordum. Yoklamaya aşırı derecede önem veriliyor." (S1a)

"Sınıf yönetimi açısından daha esnek bir ortam hayal etmiştim. Ama devam konusunda çok hassas hocalar var." (F4a)

### Tartışma ve Sonuç

Üniversitelerin temel amacı, üniversitelerde öğrenim gören öğrencileri çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatarak yetiştirmektir. Üniversite öğretim elemanlarının gerek kişisel gerekse mesleki özellikleri üniversite öğrencilerine verilen eğitimin kalitesi açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan öncelikle öğretim elemanlarımız üstün niteliklere sahip olmalıdır ki onların yetiştirdiği öğretmen adaylarımız arzu edilen niteliklere sahip olsun ve gelecekte onların yetiştireceği kuşaklar da insani değerlerin kaybolmaya yüz tuttuğu dünyamızda iyi özelliklere sahip olarak yetişebilsin. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarından beklentilerini ve üniversiteye başladıktan sonra öğretim elemanlarının öğrencilerin bu beklentilerini karşılama düzeyini belirlemektir. Collins (2002) öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi sisteminin güçlü ve zayıf yanları olduğunu ancak, yeterli "ön bilgilendirme" ve "yönlendirme" ile sistemin üniversite, öğretim elemanları ve öğrenciler için daha "yapıcı" ve "etkin" hale gelebileceğini söylemektedir. Ancak öğrencilerden gelen bu geribildirimler sayesinde öğretim elemanlarımız yeterli ve yetersiz oldukları yönlerini görme fırsatını yakalayacaklardır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önce bekledikleri öğretim elemanı özellikleriyle üniversiteye başladıktan sonra karşılaştığı öğretim elemanı özelliklerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler üniversitedeki öğretim elemanlarını kişilik özellikleri açısından daha soğuk ve resmi beklerken üniversiteye başladıktan sonra daha samimi ve içten bulmuşlardır. Üniversiteyi kazanarak farklı bir eğitim kurumuna ilk defa başlayan tecrübesiz bir öğrencinin

soğuk ve resmi bir ortam beklentisiyle tanımadığı bir kuruma gelmesi normal karşılanabilir. Öğrencilerin öğretim elemanlarını soğuk ve resmi insanlar sanmaları toplumda öğretim üyeleriyle ilgili var olan yanlış inançlardan da kaynaklanıyor olabilir. Ancak öğrenciler, sanılanın aksine, büyük oranda öğretim elemanlarını samimi ve içten insanlar olarak bulmuşlardır. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla rahat iletişime girebilmesi verilen eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için şarttır. Bu üniversite adına da olumlu bir durumdur. Böyle düşünen öğrencilerin varlığı toplumdaki öğretim elemanlarıyla ilgili olumsuz önyargıların da silinmesini sağlayacaktır. Kumral (2009) çalışmasında, olumlu olan öğretim elemanı davranışları arasında öğrenci ile iyi bir iletişim ve paylaşma olduğunu bildirmiştir. Wang ve diğ. (2007), üniversite öğrencileri tarafından görölen etkili öğretmen özellikleri arasında öğrencilerine ilgi gösterme; zayıf öğretmen özellikleri arasında ise öğrencilerle iletişimsizlik olduğunu belirtmişlerdir. Ergün ve diğ. (1999) de ideal öğretim elemanı nitelikleri arasında samimi olmayı saymaktadır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin çoğunluğu üniversiteye başlamadan önce derslerde öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasını beklerken, üniversitede derslerde geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni eğitimi programını okullarda uygulamaları beklenen öğretmen adaylarının üniversitede geleneksel yöntemlerle eğitim görmesi kaygı verici bir durumdur. Öncelikle öğretim elemanlarımızın derslerde yapılandırmacı yaklaşımı ve öğrenci merkezli yöntemleri uygulamaları gerekmektedir. Onlardan model alarak öğretmenliği öğrenen öğretmen adayları ancak bu yolla yapılandırmacılığa göre ders işlemeyi öğrenebilirler. Bu ilk kademedeki üniversite eğitime kadar eğitim sistemimiz açısından önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarının bildiklerini öğrencilere aktarmadıklarını düşünmektedir. Buradan öğretim elemanlarımızın öğrencinin konuyu kavramasını önemsemedikleri ya da pedagojik alan bilgilerinde eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle öğretim elemanlarımız derslerinde öğrenci merkezli yöntemlerle ders işlemeli, konuyu farklı yöntem ve stratejilerle anlatarak öğrencilerin daha iyi kavramasını sağlayabilmelidir. Bu yolla geleceğin öğretmenlerine de model olabilmelidirler. İnsancıl ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının popüler olduğu bu zamanda üniversitelerde geleneksel yöntemlerle derslerin işlenmesi olumsuz hatta geleceğimiz adına üzücü bir durumdur. Bu yalnızca eğitim fakólterinde öğretim elemanları için değil, üniversitelerde öğrenim veren diğer tüm fakólterdeki öğretim elemanları için geçerli bir durumdur. Alanları ne olursa olsun tüm fakólterin öğretim elemanları eğitim pedagojik alan bilgisine sahip olmalı ve üniversite eğitiminde bunu kullanmalıdır. Alanı eğitim olmasa bile eğitim veren herkes eğitimle ilgili yöntem ve yaklaşımları bilmek zorundadır.

Öğrencilerin üniversiteye bu beklentilerle gelmiş olmaları ve öğretim elemanlarında göremedikleri bu özellikler daha önce bu konuda yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Arslantaş (2011), öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun "öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma", "iletişim" ve "ölçme-değerlendirme" becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları bulmuştur. Tam ve diğerleri (2009), çalışmalarında favori öğretmenleri müfredat ve eğitimle ilgili bilgi sahibi, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ders kitabı ve alıştırmalar arasında bağlantılar kuran, öğrencilerle ilgilenirken daha öğrenci merkezli yaklaşımlar kullananlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversiteye yüksek



beklentilerle gelmeleri ancak beklentilerinin karşılanmaması diğer çalışmalarla da uyumlu olarak öğretim elemanlarını beklentilerinin altında bulmuş olmaları olarak yorumlanabilir (Akgöl, 1994; Beyhan, 1994; Köseoğlu, 1994). Benzer şekilde başka bir araştırmada, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerinin belirlendiği bir çalışmada öğrenciler, etkili öğretmen özelliklerinin büyük çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığı veya öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın bu davranışlarda yeterli olduğunu belirtmişler; ancak, öğretim elemanları etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma konusunda büyük bir çoğunluğunun "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını ifade etmişlerdir (Şen ve Erişen, 2002).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklediği alanında uzman, genel kültür düzeyi yüksek, öğrenci merkezli yöntemler kullanma, öğrencinin öğrenmesi için çaba harcama, dersi materyalle ve ders dışı etkinliklerle destekleme, sınıf yönetiminde esnek kurallar, öğrencilere rehberlik etme, çevreye duyarlı ve örnek davranışlar sergileme gibi özellikler bu konuda diğer yapılan çalışmalarda istenilen öğretim elemanı özellikleriyle örtüşmektedir (Özdemir ve Üzel, 2010; Kumral, 2009; Wang ve diğerleri, 2007; Ergün ve diğ., 1999).

### Öneriler

1. Öğretim elemanlarının soğuk ve resmi olduğu inancının aksine öğrencilerin öğretim elemanlarını samimi ve içten bulmaları oldukça pozitif bir durumdur. Toplumdaki öğretim elemanlarının soğuk ve resmi olduğu inancı üniversitelerin geleceği açısından değiştirilmesi gereken bir kanıdır.
2. Üniversite ortamında derslerde geleneksel yöntemler yerine öğrenci merkezli yöntemler tercih edilmelidir. Öğretim elemanları kendi bilgi ve becerilerini farklı yöntem ve tekniklerle öğrencilerin kavraması için çaba harcamalıdır.
3. Eğitim fakültesinde yapılan bu araştırma diğer fakültelerde de yapılarak genişletilebilir. Bu çalışmayla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırma imkanı sağlanabilir.
4. Üniversitelerdeki yalnız eğitim fakülteleri değil diğer tüm bölümlerdeki öğretim elemanlarının eğitim pedagoji bilgileri ve bunları derslerde ne kadar uyguladıkları araştırılabilir.

### Kaynaklar

- Akgöl, H. (1994). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri ile Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akpınar, B., Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 15, 487 – 506.
- Beyhan, N. (1994). *İlkokullara Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Yüksekokullarındaki Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin İdeal bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri ile Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Collins, A.B. (2002). Üniversite Öğrencileri Öğretim Elemanlarının Başarısını Değerlendirebilir mi? İkilemler ve Problemler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, Sayı 1-2, 81-91.
- Ergün, M., Duman, T., Kincal, R. Ve Arıbaş, S. (1999). İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 3, 1-11.
- Gelen, İ., Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 9, 39-55.
- Gregory, K. M. (2012). How Undergraduates Perceive Their Professors: A Corpus Analysis Of Rate My Professor. *J. Educational Technology Systems*. Vol. 40(2) 169-193.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 25, 92-102.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. [otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlilikler.doc](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlilikler.doc), 23. 04. 2012.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 10, Sayı 1, 197-212.
- Özdemir, E., Üzel, D. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, 122 – 152.
- Saylan, N., Uyangör, N. (1998). Öğrenci Görüşlerine Göre Necatibey Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerinin Belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 1 Sayı: 2, 35-67.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (21. Baskı)*. Ankara: PegemA.
- Slate, J. R., LaPrairie, K., Schulte, D. P., Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Mixed Analysis of College Students' Best And Poorest College Professors. *Issues in Educational Research*, 19(1),61-78.
- Şen, H. Ş., Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 22, Sayı 1, 99-116.

- Tam, K. Y., Heng, M. A., Jiang, G. H. (2009). What Undergraduate Students in China Say About Their Professors' Teaching. *Teaching in Higher Education*, Vol. 14, No. 2, 147-159.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Wang, J., Gibson, A. M., Slate, J. R. (2007). Effective Teachers as Viewed by Students at a 2 Year College: A Multistage Mixed Analysis. *Issues in Educational Research*, 17(2), 272- 295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of Status of Playing Sports (Mustafa Kemal University Sample)**

### **Öğretmen Adaylarının Spor Yapma Durumlarına Göre Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi (Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği)**

Hüseyin KIRIMOĞLU\*  
Mustafa Kemal University  
Serpil YENİAD\*\*  
Mustafa Kemal University  
Esma ÇOBAN\*\*\*  
Mustafa Kemal University

#### **Abstract**

This study focused on evaluation of emotional intelligence levels of final-year-candidate teachers who studied at the teaching faculty (Education Faculty) and the sports school (School of Physical Education and Sports) of Mustafa Kemal University in terms of status of playing sports. Intelligence levels of the participants were compared with each other in terms of variables of gender, parental educational status, parental income level, playing sports as a registered player and being individual or team player.

Personal Information Form developed by the researchers and Bar- On EQ Inventory which was developed by Bar-On and was adapted for Turkish by Acar (2001) were used.

As a result of the research; emotional intelligence levels of the candidate teachers did not differ in terms of playing sports but there was statistically significant differences in terms of the departments where candidate students studied.

*Key Words:* sports, emotional intelligence, candidate teacher.

#### **Özet**

Bu çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokul (Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu) son sınıf öğretmen adaylarının, spor yapma durumlarına göre duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesine odaklanmıştır. Katılımcıların zekâ düzeyleri, cinsiyet, anne ve baba eğitim ve gelir düzeyleri,

---

\* Assoc. Prof. Dr., School of Physical Education and Sports, Mustafa Kemal University, hkirim2005@gmail.com

\*\* Undergraduate students, School of Physical Education and Sports, Mustafa Kemal University, serpil.yeniad@hotmail.com

\*\*\* Undergraduate students, School of Physical Education and Sports, Mustafa Kemal University, esma143@hotmail.com

*Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of  
Status of Playing Sports*

*(Mustafa Kemal University Sample)*

lisanslı spor yapıp yapmama ve bireysel ya da takım sporcusu olma değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu ve Bar- On tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar- On EQ Anketi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet ve spor yapma değişkenine göre farklılaşmadığı, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre ise statiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* spor, duygusal zeka, öğretmen adayı.

## **Introduction**

Societies need individuals who are compatible with their objectives and aims so that these societies can be advanced healthily and desirably. In this sense, highly efficient and productive educational systems are needed in order to educate these individuals. Productivity of an educational system is directly proportionate to training human resources required by the society in number and quality (Aysu, 2007). Educational systems, which are established to meet the needs of the individuals and are open systems, are important instruments in order to train well-educated and qualified manpower Hoşgörür and Gezgin, (2007). Well-educated and qualified manpower is directly associated with teachers and teaching profession Gelen and Özer, (2008). It is expected that teachers play a key role in the development of a country, in the education of well-qualified manpower, in the establishment of social peace and social harmony, in socialization of the individuals, in preparing the individuals for social life and in transferring social culture and values to new and young generations Özden, (1999). As emphasized in literature; "what makes a profession precious is -doubtlessly- its principle to serve humanity" Sarıkaya and Khorshid, (2009).

Therefore; it may be suggested that teaching profession occupies an important and special place in educating individuals who make up the society and are born with different characteristics in line with the objectives and interests of the country.

Because the individuals who make up the society possess different abilities and skills, it is thought that the educational activities provided are expected to improve all of the differences in order to turn these different abilities and skills into a general structure of behaviors. As far as individual differences are concerned; the first things coming to mind are intelligence, abilities, personal characteristics, cognitive styles Bacanlı, (2000). However; "it is not true to argue that there is a directly proportioned correlation between school success and life success. It is known and accepted by many that some individuals have unsuccessful school experiences but are very successful in life whereas others have successful school experiences but are very unsuccessful in life; which calls to mind the question "Are there certain values that are not given at schools but make people successful in life " Özden, (2003). In this case; it is said that "different intelligence areas work in harmony with each other and affect each other in daily life." (Goleman, 1998). Consequently, not one area of intelligence but all areas of intelligence should be aimed in education.

When the relevant and informative literature was examined, it was seen that mainly activities that uncover abilities of logical intelligence and verbal-linguistic intelligence were emphasized at the schools in our country Kutluca et.al. (2009). However; Gardner discovered this deficiency and put forward multiple intelligence theory in which intelligence areas were discussed and each man has more than one intelligence area (Gardner, 1983).

According to Gardner's multiple intelligence theory; each human has 8 types of intelligence: verbal-linguistic intelligence, mathematical/logical intelligence, Visual/spatial intelligence, bodily/kinesthetic intelligence, musical/rhythmic intelligence, social intelligence, intrapersonal intelligence, naturalistic intelligence. However, some of these intelligences are more dominant than others (Ayaydın, 2009).

Emotional intelligence, one of these intelligence types, is defined as basic life skill that involves intelligence, patience, self-motivation, understanding others and controlling drives. It is reported that individuals whose emotional intelligence is high know themselves and their needs, are aware of their strengths and weaknesses, able to control emotions and to form efficient relations Doğan and Demiral, (2007). It is known that one of the professions for which emotional intelligence is highly important is teaching profession and teachers Karademir et al. (2010).

Physical education and sports is accepted as a fact that improves individuals physically, mentally, morally and socially and gives them a personality and character Yetim, (2000). Exploring whether or not activities of physical education and sports -which make important contributions to the physical, social, psychological and mental development of individuals- have an effect upon emotional intelligence area in terms of various variables is very important for the teachers regarded as the educator of the future generations.

## **Methodology**

### **Model**

In this study, general survey model -which is one of the descriptive survey models- and descriptive statistics model were used. Survey model is a research approach in which a situation in the past or in the present is described as it is Karasar, (2005).

### **Population and Sample**

The population of the research was composed of a total of 661 final-year-candidate teachers who studied at Teaching Faculties (Education Faculty) and School (Physical Education and Sports) of Mustafa Kemal University (419 female candidate teachers and 252 male candidate teachers). The sample of the research was consisted of a total of 621 candidate teachers who studied at Teaching Departments of these faculties (School of Physical Education and Sports Teaching, IT Technologies Teaching, Turkish Teaching, English Teaching, Art Teaching, Classroom Teaching and Science Teaching). However; because the 88<sup>th</sup> question of Bar-On EQ (Question: I answered correctly these questions above; Answer: "I absolutely agree") was not answered by some students and therefore their

*Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of  
Status of Playing Sports*

*(Mustafa Kemal University Sample)*

questionnaires were not accepted. Therefore, the actual sample was 396 candidate teachers (240 female candidate teachers and 156 male candidate teachers).

### **Data Collection Tools**

In order to determine emotional intelligence of the candidate teachers, a Personal Form designed by the researchers and Bar- On EQ Inventory which was developed by Bar-On and was adapted for Turkish by Acar (2001) were used.

#### **Bar- On EQ Inventory**

Emotional intelligence skills of the candidate teachers were determined by using Bar-On EQ Inventory which was adapted for Turkish by Acar (2001) were used. Bar-On EQ Inventory is consisted of five subscales and 88 items. It is five-point Likert Type inventory.

In order to increase reliability of the inventory, internal consistency reliability test was performed for the items of the inventory. Accordingly, alpha coefficient of the whole inventory was 92.12; which was satisfactory.

Alpha coefficient of the intrapersonal abilities was 83.73;

Alpha coefficient of the interpersonal abilities was 77.87;

Alpha coefficient of the adaptability was 65.42;

Alpha coefficient of stress management was 73.14;

Alpha coefficient of general mood was 75.06 and these were satisfactory.

The distribution of the items into the subscales was as follows:

Intrapersonal abilities: 2, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 35, 38, 39, 44, 47, 53, 55, 64, 69, 73, 84, 86

Interpersonal abilities: 16, 25, 30, 32, 34, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 57, 59, 62, 67, 77, 79, 81

Adaptability: 1, 4, 12, 18, 23, 33, 50, 51, 52, 56, 58, 61, 71, 82, 87

Stress management: 3, 6, 11, 29, 36, 41, 60, 63, 66, 68, 70, 75, 80

General mood: 5, 31, 37, 40, 54, 65, 72, 74, 76, 78, 83, 85

Cronbach Alpha coefficient was calculated in the reliability of the inventory. Cronbach Alpha coefficient was 92.12 for all item, 83.73 for interpersonal abilities, 77.87 for interpersonal abilities, 65.42 for adaptability, 73.14 for stress management and 75.06 for general mood (Acar, 2002).

### **Analysis of the Data**

For the statistical analysis of the data; SPSS 15 for Windows software was used. Kolmogorov-Smirnov test and Shapiro-Wilk test were used to explore whether or not the data followed a normal distribution and it was seen that the observational values did not follow normal distribution after these tests. Therefore, the statistical analyses were performed using Mann Whitney U-Test for pairwise groups.

### **Findings**

*Table 1.* Mann Whitney U-test results related to comparison of emotional intelligence levels of participants in terms of gender variable.

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	P
Intrapersonal abilities	Female	240	204.31	48830.50	0.173
	Male	156	188.33	29379.50	

Interpersonal abilities	Female	240	198.96	47751.00	0.920
	Male	156	197.79	30855.00	
Adaptability	Female	240	207.57	49816.00	0.050
	Male	156	184.55	28790.00	
	Total	396			
Stress management	Female	240	191.14	45873.50	0.112
	Male	156	209.82	32732.50	
General mood	Female	240	202.22	48533.50	0.421
	Male	156	192.77	30072.50	

Table 1 included results related to comparison of emotional intelligence levels of participants in terms of gender variable after Mann Whitney U-Test. Thus, no statistically significant correlation was detected in none of the subscales of emotional intelligence in terms of gender variable ( $P>0.05$ ).

*Table 2.* Comparison of emotional intelligence level of the participants in terms of playing sports.

	Playing Sports	N	Mean Rank	Sum of Ranks	P
Intrapersonal abilities	Yes	35	169.43	5930.00	0.121
	No	361	200.78	72280.00	
Interpersonal abilities	Yes	35	182.19	6376.50	0.376
	No	361	200.08	72229.50	
Adaptability	Yes	35	172.19	6026.50	0.154
	No	361	201.05	72579.50	
Stress management	Yes	35	206.11	7214.00	0.680
	No	361	197.76	71392.00	
General mood	Yes	35	174.06	6092.00	0.185
	No	361	200.87	72514.00	

Table 2 included results related to comparison of emotional intelligence levels of participants in terms of playing sports variable after Mann Whitney U-Test. Thus, no statistically significant correlation was detected in none of the subscales of emotional intelligence in terms of playing sports variable ( $P>0.05$ ).

### **Discussion and Result**

When the studies that investigated the differences in multiple intelligence theory in terms of gender were analyzed, it was found out that there were differences between men and women in 8 intelligence types Azar, (2006). However; literature is consisted of different results related to the effect of gender upon



*Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of  
Status of Playing Sports  
(Mustafa Kemal University Sample)*

emotional intelligence and our results of the effect of gender upon emotional intelligence were discussed below.

According to the study findings, no statistically significant correlation was detected in intrapersonal abilities, interpersonal abilities, adaptability, stress management, general mood in terms of gender variable ( $P>0.05$ ). Some studies in literature supported our finding on this point. The study of Taşkın et al. (2010) examined emotional intelligence levels of students who studied at School of Physical Education and Sports, Sports Management, Training Department and Recreation Department in relation with some variables and indicated that there was no significant difference in the scores of intrapersonal abilities, adaptability and interpersonal abilities according to the gender variable ( $P>0.05$ ). Similarly; the studies of Bar-On et al. (2000); Alper, (2007); Tekin Acar, (2001); Karademir et al. (2010); Yüksek Özdemir and Özdemir (2007) reported that gender did not affect emotional intelligence levels.

Unlike these studies; some other studies that investigated emotional intelligence levels according to gender pointed out that emotional intelligence levels of women were considerably and statistically higher than men Otacıoğlu, (2009); Austin et al.(2005); Harrod and Scheer (2005); Nikalaou and Tsaousis (2002); Erdoğdu, (2008). On the other hand; there were some studies that reported that emotional intelligence levels of men were significantly higher than women according to the findings obtained in relation with gender variable Salovey and Mayer, (1990). As a result; it may be concluded according to the study results in literature that gender variable presented different findings on emotional intelligence level and gender variable may be considered as a variable that did not affect emotional intelligence level significantly.

The basic question of the study was whether or not emotional intelligence level of the candidate teachers differed in terms of playing sports.

According to the results related to comparison of emotional intelligence levels of participants in terms of playing sports variable after Mann Whitney U-Test; it was seen that no statistically significant correlation was detected in none of the subscales of emotional intelligence (intrapersonal abilities, interpersonal abilities, adaptability, stress management, general mood) ( $P>0.05$ ). The study of Taşkın et al. (2010) examined the difference between athletes of team sports and athletes of individual sports in emotional intelligence level and discovered that playing team sports or individual sports did not affect emotional intelligence level. The findings of this study was in agreement with ours but was not enough to draw generalizations because some studies indicated that sports affected emotional intelligence.

In the study of Karademir et al. (2010), titled as "Self-esteem and emotional intelligence among the students who took special talent exam for School of Physical Education and Sports"; self-esteem and emotional intelligence levels of the candidate students who took special talent exam for School of Physical Education and Sports were compared in terms of various variables and it was found out that intergroup differences were statistically significant for self-esteem and emotional intelligence levels in terms of participation in social and sportive activities and it was commented that social and sportive activities may lead to positive effects upon the development of intrapersonal and interpersonal relations.

In light of the findings in literature; as far as the participants of this study were concerned it may be suggested that literature was consisted of different

results related to the effect of gender variable upon emotional intelligence but the general tendency was that gender variable was not considered as a determinant variable for emotional intelligence level and variable of participation in sports did not affect the level of emotional intelligence.

To us, it was not enough to draw generalizations because it was limited to the teaching programs of Mustafa Kemal University. Therefore; it is recommended that regional studies or studies with bigger number of participants should be undertaken in order to explore whether or not sports had an effect upon emotional intelligence levels of candidate teachers.

### References

- Acar, F. (2002). Emotional intelligence and leadership. *Erciyes University Social Sciences Institute Journal*, 12, 53-68.
- Alper, D. (2007). The comparison of emotional intelligence – communication and empathy skills levels of psychological counselors and primary school teachers. Dokuz Eylül University Science Institute Master Thesis of Guidance and Psychological Guidance Program. İzmir.
- Austin, E. Evans, R. Goldwater and Potte, V. (2005). A Preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students, *Personality and Individual Differences*, Vol. 39, 1395-1405.
- Ayaydın, A. (2009). In Education reflections of multiple intelligences and visual arts. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Faculty of Education*. 13, 52-62
- Aysu, B. (2007). Evaluation of attitudes of candidate teachers of pre-school education towards teaching profession, *Ankara university science institute department of handicraft, unpublished master thesis*, Ankara.
- Azar, A. (2006). The Correlation between multiple intelligence types and academic area in high school and university exam scores. *Educational Administration: Theory and Practice*, Issue 46, pp.157-174.
- Bacanlı, H. (2000). *Development and Learning*, Ankara: Nobel Distribution and Publication.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy B. and Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory (EQ- I), *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Doğan S, Demiral Ö. (2007). The role and importance of emotional intelligence in the success of the institutions. Celal Bayar University Economical and Financial Sciences Faculty, *Management and Economy Journal*, 14 (1), 209-230.
- Erdoğdu, Y. (2008). Evaluation of emotional intelligence in terms of some variables. Fatih University, Science-Literature faculty, psychology department. *Electronic Social Sciences Journal*, 7 (23), 62-76.

*Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of  
Status of Playing Sports*

*(Mustafa Kemal University Sample)*

- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. 1983.
- Gelen, İ., Özer, B. (2008). Evaluation of opinions of candidate teachers and teacher about the level of having general abilities of teaching profession. *Mustafa Kemal University Social Sciences Institute Journal*. 5 (9). 41.
- Goleman, D. (1998). *Emotional intelligence at work*, Varlik Press, İstanbul.
- Harrod, N.R., Scheer, S.D.(2005). An Exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics, *Adolescence*, 40, (159), 503.
- Hoşgörür, V., Gezgin, G. (2007). Education in economic and social development Yüzüncü Yıl University, *Education Faculty Journal* Vol. II, Number: II. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., Kafkas, M., E. (2010). The self-esteem and emotional intelligence of students who special talent exam for School of Physical Education and Sports. *Kastamonu Education Journal*.Vol:18 No:2.
- Karasar, N. *Scientific Research Methods*, Nobel Publications. Ankara, 2005.
- Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M., Butakın, V. (2009). Views of students and their teachers related to the instruction based on the activities developed according to the multiple intelligences theory. *Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Journal*, 12, 1-16.
- Nikolaou, I., Tsaousis, I. (2002). emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment, *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. 10 (4), 327-342.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Relations between levels of music teacher candidates' emotional quotient with academic and instrument success. *Firat University Journal of Social Science*. 19 (1), 85-96.
- Özden, Y. (1999). *Transformation in Education, New Values in Education*, Ankara: Pegem A Publications.
- Özden, Y. (2003). *Learning and Teaching*. Ankara: Pegem A Publications.
- Salovey, P. and J.D. Mayer (1990). "Emotional Intelligence" *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Sarıkaya, T., Khorshid, L. (2009). The investigation of the factors that affect university students' profession choice: university students' profession choice. *Turkish Education Sciences Journal*, 7(2), 393-423.
- Taşgın, Ö., Başaran, M.H., Taşkın, C. (2010). Examination of emotional intelligence levels on physical education students according to some variables. *Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science*. 12 (2), 98-103.
- Tekin, A., F. (2001). The correlation of emotional intelligence abilities with leadership behaviors towards human and tasks: a field study on bank branch managers. unpublished doctorate thesis. İstanbul University, Social Sciences Institute, Administration and Personnel Management-Organization Doctorate Program. İstanbul.
- Yetim, A. *Sociology and Sports*. Ankara: 2000.

*Kırımoglu,H.,Yeniad,S.,Çoban,E. /JSS 13(1) (2014) :201-209*

Yüksek Ö., A., Özdemir, A. (2007). Evaluation of the correlation between emotional intelligence and conflict management strategies: a study on academic and managerial personnel employed in the university. *Selçuk University, Social Sciences Institute Journal*, Number: 18. 393.

## Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkileri

### The Reasons and Effects of Organizational Cynicism in Secondary Schools

Fatih BOZBAYINDIR\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Erkan KAYABAŞI\*\*  
Milli Eğitim Bakanlığı

#### Özet

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm nedenlerini belirlemek ve örgütsel sinizmin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma, örgütlerde birçok olumsuz tutum ve davranışa neden olan örgütsel sinizm nedenlerini, etkilerini ve azaltılmasına yönelik çözüm önerilerini ortaya koymasından önemlidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 10 yıldan fazla kıdeme sahip 21 öğretmen olmaktadır. Veriler görüşme yönetimi ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz programından (ATLAS.ti 6) yararlanılmıştır. Araştırmada okullarda örgütsel sinizm nedenleri okul yönetiminden (adaletsiz olma, öğretmenlere değer vermeme, öğretmenlerin ödüllendirilmemesi) ve öğretmen kaynaklı (aldığı maaşı beğenmemesi, tükenmişlik sendromu, kişiliğin mesleğe uygun olmaması) olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada; örgütsel sinizmin, eğitim-öğretimi, okuldaki işbirliğini, öğretmenlik mesleğini, okula bağlılığı, motivasyonu, mesleki tükenmişliği ve performansı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, bulgular ve katılımcıların örgütsel sinizmi azaltmak için sundukları çözüm önerileri doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Sinizm, Örgütsel sinizm, Öğretmen

#### Abstract

In this study, it is aimed to determine the reasons of organizational cynicism of the teachers in the secondary education and to reveal the effects of organizational cynicism. This study is important in terms of revealing the reasons and the effects of organizational cynicism which causes lots of negative attitudes and behaviours in organizations and in terms of providing suggestions to lessen its presence. It is a case study which belongs to qualitative design classification. The research sample consists of 21 teachers who have more than 10 years of teaching experience and are working in the secondary schools located in the center of Gaziantep province in 2012-2013 academic year. Data are gathered through interview method. Data are analyzed through descriptive and content analysis methods. In the data

<sup>1</sup> Bu çalışma 07-09 Kasım 2013 tarihinde düzenlenen 8. Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, e-mail: bozbayindir@gantep.edu.tr

\*\* Öğretmen, MEB, e-mail: erkankayabasi@yahoo.com

analysis process, a qualitative data analyze programme (ATLAS.ti 6) was utilized. Research results suggest that the reasons of organizational cynicism are originating from school administration (being unfair, not appreciating the teachers, not rewarding the teachers) and from teachers (not being pleased with the salary, the syndrome of being burnout, not having a suitable personality). In conclusion, it is revealed that education and instruction, cooperation in the school, the profession of teaching, commitment to school, motivation, professional burnout and performance are badly affected by organizational cynicism. Suggestions for practitioners and researchers are presented according to the findings of the study and the participants' proposals in order to decrease organizational cynicism.

*Keywords:* Cynicism, Organizational cynicism, Teacher

## **Giriş**

Örgütlerin başarısında en önemli role sahip olan çalışanların, çalıştıkları örgüte karşı tutum ve davranışları çok önemlidir. Örgütlerde başarıyı ulaşmak, çalışanların örgüte karşı tutumlarına bağlıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar tarafından örgütsel sinizm adı verilen bir tutumun varlığı sorgulanmaya başlanmıştır (Helvacı, 2010). Sinizm; bir düşünce tarzı ve yaşam biçimi olarak Antik Yunan'da ortaya çıkmıştır. Terimin kendisi Yunanca kelime olan köpekten (kyon) veya siniklerin kendi okullarının olduğu Atina yakınlarındaki bir kasaba olan Cynosarges'den gelmiş olabilir (Dean vd., 1998). Sinizm üzerine yapılan ilk araştırmaların çoğu, siyaset, psiko-sosyal sağlık ve sosyal çalışma gibi alanlardan gelmektedir (Barners, 2010). Sinizm, kuşkuculuk, şüphecilik, güvensizlik, inançsızlık, kötümserlik ve olumsuzluk sözcükleriyle benzer anlam taşımakla beraber, günümüzde, bireyin kusur bulan, zor beğenir ve eleştirir anlamı daha çok kullanılmaktadır (Polat, vd., 2010:543, Turan, 2011:74). Sinizm diğer insanların kötü, bencil ve ahlaki ilkelerden yoksun olması görüşüyle ilgilidir (Erol, 2010).

Sinizm, örgüt içindeki çalışmaların amacı için veya bireyin dışındaki güçler tarafından tetiklenen inatçı ve olumsuz bir tutum (Fordyce, 2009) ve örgüte yönelmiş objektif bir yargı içermeyen hor görme ve öfke gibi güçlü duygusal tepkileri içermektedir. Hatta örgütsel sinizm düzeyleri yüksek bireylerin örgütlerini düşündükleri zaman sıkıntı, tiksinti ve utanç bile hissedebilecekleri belirtilmektedir (Kutanis ve Çetinel, 2010:188). Sinizm kızgınlık, hayal kırıklığı ve örgüte karşı olan negatif tutumları içermektedir (Çağ, 2011:67). Sinizmin bileşenleri; aşağılama, kızgınlık, acı ve utanç duygularını içeren güçlü olumsuz duygulardır (Abraham, 2000). Sinik olan kişiler insanoğlunun teamüllerinin doğal olmadığına ve bunlardan bağımsızlık ve iyi bir hayatın özelliği olan öz yeterlilik adına olabildiğince kaçınılması gerektiğine inanırlar (Dean vd., 1998). Sinik çalışanlar hayal kırıklığına uğramış ve örgüte karşı daha az olumlu duygular hisseden bireyler haline dönüşmektedir. Örgütler çalışanların beklentileri karşılayamazlarsa; çalışanlarda hayal kırıklığına neden olur sonucunda da sinizm meydana gelmektedir (Çağ, 2011:67).

Örgütsel Sinizm, hayal kırıklığı, hüsrana ve belki hatta tiksinti ve utanç hüsrana içerir ve (Dean vd., 1998) bireyin çalıştığı organizasyona karşı bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlar içeren negatif tutumdur (Arslan, 2012:24). Çalışanların kişisel değerleri ve onların istihdam örgütünün değerleri algısı arasındaki uyumsuzluk, örgütsel sinizmin güçlü bir belirleyicisidir (Naus, 2007). Örgütsel sinizmin üç bilişsel inancı vardır; örgütte dürüstlüğü eksikliği, örgüte karşı olumsuz duygular ve bu inanç ve duygunun davranışsal boyutudur (Julie, 2002). Örgütsel sinizm kavramı

örgüte ilişkin "olumsuz duygu", örgüte ilişkin "küçük düşürücü" ve "eleştirici" davranışta bulunma eğilimindeki inanç ve duyguları da kapsamaktadır (Kalağan, 2009:39). Örgütsel sinizm yaşayan çalışanlar, kendilerini çalışma ortamından kopuk ve mutsuz hissedirler (Abraham, 2000). Örgütsel Sinizm kişinin çalıştığı örgüte karşı olumsuz bir tutumdur ve üç boyutu kapsamaktadır:

- 1) Dürüstlükten yoksun örgüt inancı
- 2) Örgüte karşı olumsuz tutum ve
- 3) Bu inanç ve tutumlara bağlı olarak örgüte karşı aşağılayıcı ve eleştirel davranışlara eğilimdir (Dean vd., 1998:345).

Dean ve arkadaşları çalışmalarında beş genel sinizm türünü tanımlamıştır ve bu kavramlar sinizm tanımının arkasındaki anlamının temelleri haline gelmiştir. Bu genel kavramlar şunlardır:

1. *Kişilik sinizmi*; negatif bakış açılarına ve başkalarına karşı düşmanlıktır.
2. *Toplumsal sinizm*, toplumun, enstitülerin ve diğer yetkili makam ve mercilerin karşılanmamış beklentilerine odaklanmaktadır.
3. *Mesleki sinizm*, bir mesleğe karşı negatif tutumlar üzerine odaklanmaktadır.
4. *Çalışan sinizmi*; örgüt, yöneticiler ve diğer işyeri amaçlarına karşı sahip olunan olumsuz tutumdur.
5. *Örgütsel değişim sinizmi*; sadece örgütsel değişim çalışmalarına odaklanan sinizmdir (Akt: Barners, 2010).

Bireylerin örgütleriyle ilgili; öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı, ümitsizlik gibi negatif duygulara sahip olması şeklinde ifade edilebilen sinizm, gerek çalışanlar gerekse örgütler açısından birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Özler vd, 2010:48, Polatcan, 2012:1). Örgütsel sinizmin, örgütler üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu olumsuz etkiler şu şekilde sıralanabilir; örgüte bağlılığın azalması, işten doyumсуuzluk, işten ayrılma oranlarının artması, kurallara uymama, itaatsizlik, örgüte şüphe duymada artış, güvensizlik, örgütsel performansın düşmesi, tükenmişlikte artış, olumsuz tutumlarda artış, motivasyonun azalması, örgütü aşağılamada artış, çalışanın özgüvenin de azalma, kendini bilgisiz hissetme, moralin düşmesi, örgütteki lidere olan güvenilirliğin azalması, yöneticinin gösterdiği iletişim ve saygı eksikliği gibi olumsuz etkileri vardır (Kalağan, 2009:81). Sinizm sonucunda, bireylerde öfke, dargınlık, zulüm duyguları, savunmacı davranışlar, sinirlenme, hiddetlenme, gerilim, endişe yaşamaktadırlar ve bunlar psikolojik sonuçlarıdır (Boyalı, 2011:33). Örgütsel sinizmin düzeyine göre çalışmada meydana gelen hayal kırıklığı, örgüte karşı gelişen olumsuz tutumlar, alaycı davranışların artması verimi düşürecek, işleri kalitesizleştirecek ve kaliteli elemanların kaybına neden olabilir (Polatcan, 2012:10). Sinik davranışları olan çalışanlar kuruluşa daha az bağlanmış olurlar, beklentinin üzerindeki iş vazifelerinin daha azını yaparlar ve iş bırakmaya daha eğilimli olurlar. Böylece tahmini zor olmayan ilişkiler ortaya çıkar (Barners, 2010). Eğitim örgütlerinde çalışanlarının sinizm yaşama eğilimlerini de göz ardı etmemek gerekir. Örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen; okulunu geliştirmek için girişimlerinin ve çabalarının diğer çalışanlar tarafından önemsenmediği duygusuna kapılabilir, sunduğu önerilerin dikkate alınmadığını düşünebilir, yapılan uygulamalar sonucunda herkese adil davranılmayacağını ve böylelikle hak etmeyen bir kişinin ya da davranışın itibar göreceğini düşünülebilir, işlerin daha iyiye gideceğine inanmayabilir

ve okulunun geleceği ile ilgili umutlu olması zor olabilir (Kalağan ve Güzeller, 2010:85).

Örgüt içerisinde yaşanan bu olumsuz durumların engellenmesi için başta yöneticilerin sinizmin nedenlerini saptaması gerekmektedir. Bunun için ise, etkin bir insan kaynakları yönetiminin gerçekleşmesi önemlidir (Erbil, 2013:90). Örgütsel sinizmin artması ile birlikte ortaya çıkacak davranışları engellemek için stratejiler geliştirmek yöneticiler için kaçınılmazdır (Nafei, 2013). Örgütsel sinizmi örgütte azaltmak için şeffaf, açık ve hesap verebilen bir yönetim anlayışı benimsenmeli, çalışanlara yönelik örgütsel destek programları yapılmalı, yönetime olan güveni oluşturacak araçların etkin bir şekilde kullanılması yararlı olacaktır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008:302). Yöneticilerin sinizminin sebep ve sonuçlarını bilmeleri örgütteki sinizmin olumsuz sonuçlarını uygun bir şekilde yönetme imkânı verir. Örgütsel sinizmi etkileyen faktörlerin bilinmesi yöneticilerin bu konuda duyarlı olup olumsuz sonuçlar doğurabilecek adım atmalarına engel olacaktır (Helvacı ve Çetin, 2012:1478). Bu bağlamda bu çalışma, örgütsel sinizme neden olan etkenleri, örgütsel sinizmin sonuçlarını ve okullarda sinizm düzeyini ortadan kaldıracak önerileri ortaya koymasından dolayı önemlidir.

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel sinizm nedenlerini belirlemek ve örgütsel sinizmin etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki üç soruya cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin nedenleri nelerdir?
2. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin etkileri nelerdir?
3. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm düzeyini azaltmak için neler yapılabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Yöntemi**

Bu araştırma, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okula karşı oluşturdukları örgütsel sinizm nedenlerini, etkilerini ve okulda örgütsel sinizmi azaltacak çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapıldığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Derinlemesine ve detaylı çalışmalarda nitel araştırma metotları kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2002:14). Durum çalışmasında, bir durum kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, Gaziantep'te ortaöğretim kurumlarında 2012-2013 eğitim öğretim yılında çalışmakta olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşülecek öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu ölçikleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 112). O'Connell, Holzman ve Armandi (1986) araştırmalarında, hizmet süresi ile örgütsel sinizm arasında ilişki



olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet süresi ölçüt olarak belirlenmiştir. 10 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olma şartı araştırmaya katılacak öğretmenlerde aranılan ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin; 6'sı kadın 15'i erkek, 1'i 30 ve altı, 12'si 31-40, 6'sı 41-50 ve 2'si 51 ve üstü yaş grubundadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 12'si 10-15 yıl, 5'i 16-20 yıl ve 4'ü 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 14'ü 1-5 yıl, 5'i 6-10 yıl ve 2'si 11 yıl ve üzeri bulunduğu okulda görev yapmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin branşları şunlardır; 7'si Türk dili ve edebiyatı, 4'ü çocuk gelişimi, 3'ü tarih, 2'si matematik, 1'erer tane coğrafya, kimya, bilişim teknolojileri, rehber ve resim öğretmenidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alanyazının taranması ve gerekli uzman görüşlerinin alınmasıyla hazırlanmıştır. Ön uygulama yapılmıştır. Daha sonra asıl uygulamalar yapılmıştır. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar katılımcının izni ile ses kaydına veya görüşme sırasında not edilmiştir. Her bir katılımcıya ait görüşme metinleri ATLAS.ti 6 programına aktarılmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde, öncelikle ses kayıtları metne dönüştürülmüş, daha sonra verilerin yanıtları sınıflandırılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Cevaplar içeriklerine göre anlamlı gruplar haline getirilerek, temalar oluşturulmuş frekanslarıyla birlikte tablolarla gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntı yapılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için, araştırmada öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, kelimesi kelimesine bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan cevaplar öğretmenlere tekrar okutturulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca araştırma süreci ve süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için ise bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan metne dökülmüş ve aktarılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kimlerden oluştuğu açıkça ifade edilmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlerin örgütsel sinizm ile ilgili görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar "ortaöğretim okullarında örgütsel sinizm nedenleri", "ortaöğretim okullarında örgütsel sinizmin etkileri" ve "Ortaöğretim okullarında örgütsel sinizmi azaltacak çözüm önerileri" şeklindedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizmin nedenleri "Okul yönetiminden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri", "Öğretmenlerden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri" ve "Okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri" olarak alt temalar belirlenmiştir. Okul yönetiminden kaynaklı örgütsel sinizm nedenlerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Okul yönetiminden kaynaklı örgütsel sinizm nedenleri

Alt tema	Kategoriler	f
Okul yönetiminden kaynaklı nedenler	Öğretmenlere değer vermeme	12
	Adaletsiz olma	10
	Öğretmenlerin ödüllendirilmemesi	5
	Yönetimin yanlış üslubu	5
	Aşırı kuralcılık	4
	Yönetimle yaşanan çatışma	4
	Yersiz cezalar vermesi	3
	Tutarsız davranışları	3
	Yönetimin nitelikli olmaması	2
	Yönetime öğretmenlerin katılmaması	2
	Sosyal faaliyetlerin az olması	2
	Toplantı verimsizliği	2
	Eleştiriler açık olmama	1
	İş yükünün fazla olması	1

Tablo 1 incelendiğinde, okul yönetiminden kaynaklı örgütsel sinizm nedenleri sırasıyla; öğretmenlere değer vermeme, adaletsiz olma, öğretmenlerin ödüllendirilmemesi, yönetimin yanlış üslubu, aşırı kuralcılık, yönetimle yaşanan çatışma, yersiz cezalar vermesi, tutarsız davranışlar, yönetimin nitelikli olmaması, yönetime öğretmenlerin katılmaması, sosyal faaliyetlerin az olması, toplantı verimsizliği, eleştiriler açık olmama ve iş yükünün fazla olmasıdır.

Örgütsel sinizmin nedenlerinden biri olan okul yönetiminin öğretmene değer vermemesi en çok örgütsel sinizme neden olmaktadır. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir.

"Yeri geliyor öğrencilerin yanında öğretmenleri azarlıyordu. Öğretmenlere saygı göstermiyordu. Dolayısıyla saygının olmadığı bir yerde sevgi de olmuyor. (Ö-2)

Okul yöneticilerinin adil davranmamaları örgütsel sinizme neden olan diğer bir değişkendir. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir.

"Bazı idareciler adamları var, müdüre yağ yakıyorsun, hatırını soruyorsun, ona yakın durmaya çalışıyorsun, sendika da olabilir bunu içerisinde. ..., baktım ben birkaç arkadaşın programı çok berbat, birkaç arkadaşın programı mükemmel. Sonra öğretmen idareye selam bile vermiyor artık. Adaletsizlik de mutlaka örgütsel sinizm nedenlerinden. İdare mutlaka adil olması lazım." (Ö-4)

Örgütsel sinizmin nedenlerinden, okul yönetiminin öğretmenleri ödüllendirmemesidir. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmişlerdir.

"Yapılan işten bir mükâfat da görülüyor, öğretmenler bir iş yaptı diye onlara "aferin, ya bravo hocam" diyen bir şey de yok. Bir de yapılan işin sonunda kazanım var mı? Sonucunda ne olacak? Yapılan işlerin birçoğu kazanımsız... Bana bir faydası varsa yapmaya gerek var, yoksa kendimi niye yorayım..." (Ö-4)

Öğretmenlerden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri

Alt tema	Kategoriler	f
Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Aldığı maaşı beğenmemesi	11
	Öğretmenlerin tükenmişliği	8
	Kişiliğın mesleğe uygun olmaması	6
	Uyum problemi	2
	Mesleki yetersizlik	1
	Şahsi çıkarların ön planda olması	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri sırasıyla; aldığı maaşı beğenmemesi, tükenmişlik, kişiliğın mesleğe uygun olmaması, uyum problemi, mesleki yetersizlik ve şahsi çıkarların ön planda olmasıdır. Aldığı maaşı beğenmeyen bir öğretmenin bunu şu şekilde ifade etmiştir;

"... Yani ekonomik kaygılar da buna sebep oluyor. Bugün okulumuzda çalışan lise mezunu personel bizden çok fazla maaş almakta, gerçekten de ekonomik açıdan kötü bir maşımız var. Sonuçta bu öğretmeni etkiliyor ve daha bir vurdumduymaz oluyor." (Ö-2)

Öğretmenler belli bir zaman sonra tükenmişlik sendromu yaşadıklarını bu da örgütsel sinizme neden olduğunu belirtmişlerdir. Bunu bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir;

"Öğretmenler ara ara stres atacağı etkinlikler de yapılmalı. Çünkü mesela yıllar içerisinde yıpranmışlar, konuşacakları son noktaya gelmiş, aynı ezberleri söylemek zorunda kalıyorlar..." (Ö-3)

Öğretmenler kişiliğın mesleğe uygun olmamasının da örgütsel sinizme neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmişlerdir;

"...sistem öğretmen olacak kişilerin kişiliğine dikkat ederek öğretmen seçmemektedir. Kişi öğretmenlik mesleği ile uyumlu olmadığı halde öğretmenlik yapmamaktadır. Bu da işini sevmemesine neden olmaktadır." (Ö-11).

Okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri

Alt tema	Kategoriler	f
Okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan nedenler	Öğretmenler arasında yaşanan çatışma	10
	Siyasi görüş farklılıkları	6
	Eğitim sistemi	6
	Okulun fiziki yetersizliği	6
	Öğretmenin toplumda saygınlığının azalması	4
	Velilerle yaşanan çatışma	4
	Öğrencilerin akademik başarısızlığı	4
	Öğrencilerin disiplinsiz davranışı	2

Güvenlik problemleri	1
Diğer öğretmenlerin dersleri önemsememesi	1

Tablo 3 incelendiğinde okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri sırasıyla; öğretmenler arasında yaşanan çatışma, siyasi görüş farklılıkları, eğitim sistemi, okulun fiziki yetersizliği, öğretmenin toplumda saygınlığının azalması, velilerle yaşanan çatışma, öğrencilerin akademik başarısızlığı, öğrencilerin disiplinsiz davranışı, güvenlik problemleri ve diğer öğretmenlerin dersleri önemsememesidir. Öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların örgütsel sinizme neden olduğu belirten bazı öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir.

" ....iş arkadaşları arasında geçimsizlik, iletişim kopukluğu ve yaşanan çatışmalar örgütsel sinizme neden olmaktadır." (Ö-7)

"öğretmenler arasında yaşanan çatışmalar öğretmeni olumsuz şekilde etkilemektedir. Çatışma öğretmenin diğer arkadaşlarına ve okula karşı olumsuz görüş oluşmasına neden olmaktadır." (Ö-12).

Öğretmenler okuldaki siyasi görüş farklılıklarının örgütsel sinizme neden olduğu belirtmişlerdir. Bu durumu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir;

"idarede bulunan kişilerin siyasi, sendikal fikirlerini kattığı zaman, karşıt görüşlü insanlarda rahatsızlık oluşuyor." (Ö-2).

"okuldaki farklı siyasi görüşlerden dolayı çatışma yaşanmaktadır. İdeolojik farklı olan diğer öğretmene karşı olumsuz duygular beslemesine neden olmaktadır." (Ö-14).

Öğretmenler eğitim sisteminden kaynaklı olarak sinizm oluştuğunu da belirtmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir;

"Milli eğitim sistemindeki tutarsızlıklar öğretmeni olumsuz etkilemektedir. Müfredat sık sık değişmekte konular değişmektedir. Bu da öğretmeni olumsuz etkilemektedir." (Ö-7).

Örgütsel sinizmin etkileri okula ve öğretmene etkisi şeklinde iki alt temada ele alınmıştır. Örgütsel sinizm okula etkisine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel sinizmin okula etkisi

Alt Tema	Kategoriler	f
Okula etkisi	Eğitim-öğretim verimsizliği	11
	Okulda işbirliğinin oluşmaması	9
	Öğretmenin okula katkısında azalma	3
	Güvensiz bir ortam	3
	İdare ile öğretmen arasında çatışma	2
	İdarecilerin motivasyonu azalma	1

Tablo 4 incelendiğinde örgütsel sinizmin okula etkileri sırasıyla; eğitim-öğretim verimsizliği, okulda işbirliğinin oluşmaması, öğretmenin okula katkısında azalma, güvensiz bir ortam, idare ile öğretmen arasında çatışma, idarecilerin motivasyonu

azalmaz. Örgütsel sinizmin okulda eğitim ve öğretimde verimsizliğe neden olduğunu belirten bazı öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"öğretmen okula karşı olumsuz bir tavır alınca sevk ve rapor alarak dersten kaçmak istemektedir. Bu da eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir." (Ö-8)

"...örgütsel sinizmin öğretmenin çalışma şevkini ve heyecanını köreltmektedir. Bu da öğretmenin ve dersin verimini düşürmektedir." (Ö-10).

Öğretmenler örgütsel sinizmin okulda işbirliğini birlikte iş yapamama kültürünü olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bunu bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir;

"örgütsel sinizm okul kültürünü olumsuz şekilde etkilemektedir. Öğretmenler arasında iletişim azalmaktadır. Öğretmen bundan dolayı okulda yapılan ortak faaliyetlere katılmamaktadır." (Ö-14).

Örgütsel sinizmin öğretmene etkisine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel sinizmin öğretmene etkisi

Alt tema	Kategoriler	f
Öğretmene etkisi	Mesleğini severek yapmama (umursamama)	8
	Okula bağlılığın azalması	7
	Motivasyonda azalma	5
	Mesleki tükenmişlik	5
	Performansta azalma	4
	Önyargılı olma	4
	İletişim problemi	3
	Depresyon	4
	Değersiz hissetme	1
	Ödüllü bir görev alamama	1

Tablo 5 incelendiğinde örgütsel sinizmin öğretmene etkisi sırasıyla; mesleğini severek yapmama, okula bağlılığın azalması, motivasyonda azalma, mesleki tükenmişlik, performansta azalma, , önyargılı olma, iletişim problemi, depresyon, değersiz hissetme ve ödüllü bir görev alamamadır. Örgütsel sinizmin öğretmenin işini severek yapmamasına neden olduğunu belirten bazı öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Öğretmen dersleri isteksiz şekilde girmektedir. Ben dersimi yaparım gerisine karışmam şeklinde düşünmekte etkililik ve verimlilik ikinci planda kalmaktadır." (Ö-12).

"Örgütsel sinizm öğretmenin sadece dersi anlatmak için anlatıyor. Herşeyi kağıt üzerinde yapmaya çalışmaktadır." (Ö-6).

Öğretmen işini severek yapmasını engellemektedir. İşini severek yapmadığı içi mutsuz olmaktadır. Bundan dolayı öğretmen kendi dünyasına çekilmekte ve yalnızlaşmaktadır." (Ö-13).

Örgütsel sinizmin okula bağlılığı olumsuz şekilde etkilediğini belirten bazı öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"...Okulda hiçbir şey yapmak istemiyorum. Okulda işim bitince hemen okuldan ayrılmak istiyorum." (Ö-6).

"....davranışlar yüzünden öğretmen kendini değersiz hissetmektedir. Okula karşı bir aidiyet duygusu gelişmemektedir. Okula gelmek istememektedir." (Ö-7).

Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışlarını azaltmak için çözüm önerilerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel sinizmin azaltılmasına ilişkin çözüm önerileri

Alt tema	Kategoriler	f
Örgütsel sinizmin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri	Okul yönetimi adaletli olması	5
	Güçlü okul kültürü oluşturma	5
	Öğretmenin ekonomik durumu iyileştirilmeli	5
	Okul yönetimi nitelikli olması	3
	Ortak karar alma	3
	Değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi	3
	Öğretmenin mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim	3
	Öğretmenlik mesleğine uygun kişileri seçme	3
	Okulda işbirliği sağlama	2
	Yöneticiler eğitim verilmeli	2
	Okulun fiziki şartları iyileştirilmeli	2
	İş yükü azaltılmalı	1
	Disiplini sağlayıcı çalışmalar	1
	Başarıları ödüllendirme	1
Öğretmenin saygınlığını sağlama	1	

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel sinizmi azaltmak için öğretmenlerin önerileri sırasıyla; okul yönetimi adaletli olması, güçlü okul kültürü oluşturma, öğretmenin ekonomik durumu iyileştirilme, okul yönetimi nitelikli olması, ortak karar alma, değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenin mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim, öğretmenlik mesleğine uygun kişileri seçme, okulda işbirliği sağlama, yöneticiler eğitim verilmesi, okulun fiziki şartları iyileştirilmesi iş yükü azaltılmalı, disiplini sağlayıcı çalışmalar, başarıları ödüllendirme ve öğretmenin saygınlığını sağlama şeklindedir. Okul yönetiminin adaletli davranmasının örgütsel sinizmi azaltacağını belirten bazı öğretmenler bunu şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Okulda eşit şekilde görev dağılımı yapılmalıdır. Bu konularda okul yönetimi adil davranarak örgütsel sinizmi azaltabilir." (Ö-17).

“Örgütsel sinizmi azaltmak için okul yönetimi görevlendirme ders programı düzenleme gibi konularda adaletli davranmalıdır.” (Ö-14).

Okulda güçlü bir kültürün oluşmasının örgütsel sinizmi azaltacağını belirten bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Okul yönetimi okulda iyi bir kültür oluşturmaldır. Okul çalışanları arasında okul dışı etkinlikler (sosyal, sportif) arttırılarak bu sağlanabilir” (Ö-14).

“Okulda saygı ve güven kültürü oluşturarak okulun kültürü güçlendirilmelidir.”(Ö-11).

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırma, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre örgütsel sinizmin nedenleri, etkileri ve örgütsel sinizmin azaltılmasına yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmada; örgütsel sinizmin okul yönetiminden, öğretmenden ve okul ve okul paydaşlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, örgütsel sinizmin okula ve öğretmenlere olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, değer vermeme, adaletsiz olma, öğretmenlerin ödüllendirilmemesi, yönetimin yanlış üslubu, aşırı kuralcılık ve yönetimle yaşanan çatışmalar okul yönetiminden kaynaklı en fazla görülen örgütsel sinizm nedenleridir. Yöneticilerin örgütsel sinizmi azaltmaya ve ortadan kaldırmaya yönelik çabaları önemlidir. Çünkü örgüt hakkında sinik duygular üreten çalışanların işlerine yönelik memnuniyet ve tatmin duyguları da azaldığında, örgütten ayrılmaya yönelik eğilimleri de artabilir (Çağ, 2011:68). Helvacı ve Çetin (2012) yapmış oldukları çalışmada; okulda dürüstlüğün bir değer olarak görülmesi, okuldaki çalışanlara değer verilmesi ve okulda ilgi ve destek gördüklerini düşündükleri için çalışanların kendilerini geliştirmeye gayret göstermesi maddelerine öğretmenler orta düzeyde katılmaktadırlar. Polatcan’da (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile okul yöneticilerinin liderlik davranışı ile arasındaki ilişkileri anlamlı ve negatif yönlü bulmuştur. Yöneticiler, çalışanlardaki olumsuzluğu azaltmaları, çalışanların olumlu görünmelerini sağlamaları ve toplumsal duygularını geliştiren konulara yönlendirmeleri gerekmektedir (Boyalı, 2011:44). Yöneticiler çalışanları iş süreçlerine ve çalışmalara katarak ve çalışanların görüşünü alarak değer verdiğini hissettirmelidir. Çünkü örgütsel sinizm ilgisizlikten, yok sayılmaktan kaynaklı doğan bir tepkidir (Çağ, 2011:67). Örgütlerde yaşanan sinizmin; kişisel ve örgütsel açıdan birçok olumsuz sonucunun olduğu düşünüldüğünde, işyerlerinde sinizmin ortaya çıkmasını önlemek ya da böyle bir durum ortaya çıktığında bunu yönetmek için etkili stratejiler uygulamak öncelikli hale gelmektedir. Bu tür stratejileri uygulamada kuşkusuz en büyük sorumluluk örgüt içindeki yöneticilerine ve liderlerine düşmektedir (Özler vd, 2010:50).

Çalışmada öğretmenlerin okuldaki adaletsizliklerden kaynaklı sinik tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda; örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında ters yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Çetin vd., 2013, Efeoğlu ve İplik, 2011, Kutanis ve Çetinel, 2010). Yani çalışanların adalet algıları azaldıkça örgütsel sinizm algıları artmaktadır. Örgütsel adalet çalışanları etkilemektedir. Çalışanların tepkileri adalet algılarını

etkilemekte ve sonuçta örgüte ilişkin sinik tutumlar ortaya çıkmaktadır (Boyalı, 2011:9) Sinikler kendi örgüt uygulamalarının; doğruluk, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerden yoksun olduğuna inanırlar (Dean vd., 1998). Çalışanlar örgütlerinde ne denli adaletsizlik fark ederlerse liderlere, yöneticilere hatta iş arkadaşlarına karşı o denli negatif tutum ve davranışlar içerisine girebilirler (Çağ, 2011:95). Örgütte adalet dürüstlük ve samimiyetin azalması çalışanlarda örgütsel sinizmi arttıracaktır (Brandes vd., 1999). Örgüt içerisinde dağıtım, prosedür ve etkileşim adaleti sağlanmadığında, çalışanlarda oluşabilecek sinizmle, işe yabancılaşma, örgüte güvensizlik, motivasyonun düşmesi, işten ayrılma gibi sonuçlar doğurabilecektir (Çağ, 2011:95). Örgütsel sinizm iş doymu ve örgütsel bağlılık gibi pek çok kavramlar ile ilişkilendirildiğinden, yöneticilerin çok çaba ve kaynak harcamadan örgütsel adalet algısını derinleştirmeleri gerekir. Adalet, motivasyon ve iç sadakat duygusu yüksek olan örgüt çalışanlarının işlerine ve örgütlerine daha çok bağlı olması beklenir (Nafei, 2013). Örgütsel sinizmin; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel gönüllülük, psikolojik sözleşme kavramları ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde örgüt içerisinde sinik davranışların engellenmesi gerektiği, bunun içinde örgüt yöneticilerinin çok çaba ve kaynak harcamadan gerçekleştirebilecekleri örgütsel adalet algısının güçlendirilmesine önem vermesi gerekmektedir (Turan, 2011:179).

Yöneticilerin öğretmenleri ödüllendirmemesi, yanlış üslubu ve öğretmenler ile çatışma yaşaması örgütsel sinizmi oluşturan önemli unsurlardır. Çalışan, algıladığı vaatlerin sürekli tekrarlandığını ve bunlar sonucunda gerçekleşen beklentilerinin karşılanmadığını gördüğünde psikolojik sözleşme ihlal edilmiş olacak ve kişi çalıştığı örgüte karşı kızgınlık ve güvensizlik duyacaktır (Erbil, 2013:23) Yöneticiler, çalışanlara karşı daha nazik ve ölçülü davranmalarıdır. Olumlu bir birlik ortamı sağlamak sinik davranışların azaltılmasına katkı yapabilecektir (Boyalı, 2011:105).

Araştırmada, öğretmenlerin aldığı maaşı beğenmemesi, tükenmişlik yaşamaları ve kişiliğin mesleğe uygun olmaması öğretmenin kendisinden kaynaklanan örgütsel sinizme neden olan unsurlardır. Delken (2004) çalışmasında, sabit maaşla çalışanların farklı şekilde maaş alanlara oranla örgütsel sinizme daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt: Polatcan, 2012). Çalışanların dağıtım adalet algıları azaldıkça çalışanlarda sinizm oluşmaktadır. Bu durumda işe yabancılaşma, örgüte güvensizlik, motivasyonun düşmesi, işten ayrılma gibi sonuçlara neden olmaktadır (Çağ, 2011:95). Öğretmenin yaptığı görev ile çatışma yaşaması sonucu mesleki sinizm oluşabilir. Çünkü mesleki sinizm tükenmişlik ve kişi-rol çatışmasından kaynaklanmaktadır (Arslan, 2012). Örgütsel sinizm ile tükenmişlik arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Ayrıca tükenmişliğin sonuçları örgütsel sinizmin nedenlerini de oluşturabilmektedir (Çağ, 2011:88, James, 2005). Mesleki sinizm işin bunaltıcı olduğu, ödüllendirici olmadığı ve çabaya değmediğine ilişkin özel bir tutum egemendir (Andersson, 1996 Akt: Kalağan, 2009). Tükenmişliğin aynı sinizmde olduğu gibi beklentiyle ilgisi büyüktür. Çalışanın örgütünden hem yaptığı iş konusunda, hem bulunduğu örgütün sosyal durumundan, hem de işinin karşılığındaki aldığı ücret konusunda beklentileri vardır (Polatcan, 2012). Eğer bu beklentiler karşılanmazsa kişi tükenmişlik yaşayabilir. Altınöz vd. (2011) yaptıkları çalışmada örgütsel sinizm ile çalışma süresi arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ortancalara bakıldığında en fazla sinik tutum 11-15 yıl aralığında çalışanlarda görülmektedir. Bunun en önemli nedeni de çalışma süresi arttıkça monotonluğun verdiği bıkmışlık ve meydana gelen tükenmişlik duygusu olduğu



düşünülebilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmen sinik tutumlara daha fazla sahip olabilmektedirler.

Araştırmada öğretmenler arasında yaşanan çatışma, siyasi görüş farklılıkları, eğitim sistemi ve okulun fiziki yetersizliği okuldan ve okul paydaşlarından kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sinizm kavramının içinde yer alan; sıkıntı, hayal kırıklığı, umutsuzluk vb. duyguların oluşmasına yol açan en önemli nedenlerin başında, çalışanların örgüte-örgüt strateji ve politikalarına ve iş arkadaşlarına güvenmeme gelmektedir (Özler vd, 2010:55). Çalışan kişi beraber çalıştığı kişiler ile çatışma yaşaması sonucu aynı ortamda bulunmak istemeyebilir ve çalışanlara ve örgüte karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunabilir. Ülkemizdeki eğitim sistemindeki olumsuz durumlarda öğretmenlerin sinik davranış sergilemelerine neden olabilmektedir. Aynı zamanda okulda yaşanan fiziksel eksiklikler öğretmenlerde sinizm oluşturmaktadır. Örgütsel sinizm çalışanların örgütüne, işine ve sonuçta da kendisine yönelik inançsal, duygusal ve davranışsal açıdan olumsuz deneyimler yaşamasına neden olabilir (Kalağan, 2009). Çalışanların yeterli yapısal, fiziksel ve ekonomik koşullara sahip olmaması çalışanların kendilerine ve örgüte karşı negatif tutumlar sergilemesine neden olabilir.

Araştırmada örgütsel sinizmin eğitim-öğretime, okuldaki işbirliğine, öğretmenin okula katkısına ve güvensiz bir ortam oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okula ve okul yönetimine karşı negatif duygu ve düşüncelere hakim olması verimliliğini etkileyebilir. Örgütsel sinizm düzeyi yüksek olan çalışanların işteki verimlilikleri düşmekte, motivasyonları ve iş tatminleri azalmakta ve örgütsel bağlılıkları zayıflamaktadır (Polatcan, 2012:1). Çalışmadaki verimliliği ve motivasyonu düşük olan öğretmenin eğitim ve öğretime katkısı çok az olacaktır. Belki de zararı olacaktır. Çalışanların çalıştıkları örgütte pozitif adalet algıları oluşması sonucunda ise örgüte bağlılıkları, verimlilikleri, performansları ve işte kalma niyetleri de aynı oranda artacaktır; sinik tutum ve davranışlardan da bir o kadar uzaklaşacaklardır (Çağ, 2011). Sinizm, örgütlerin etkinliğini ve verimliliğini azaltmakta; hem maddi hem de manevi kayıplara sebep olmaktadır (Balıkçioğlu, 2013). Örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen okulunu geliştirmek için girişimlerde bulunmanın, diğer çalışanlar tarafından önemsenmediği duygusuna kapılabilir ve ütün öğretmenlerin, çalıştıkları okulu geliştirmek için ellerinden gelen çabayı sarf edeceklerine inanmayabilir (Kalağan ve Güzeller, 2010:85).

Araştırmada örgütsel sinizminin okulda güveni olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sinizm ve güven hem kavramsal hem de deneysel olarak birbiri ile yakından ilişkilidir. Bir duruma karşı sinik olan bireyin, ona karşı güven duyması olası değildir. Bu nedenle güven, sinizmin olası bir göstergesidir (Turan, 2011:106). Örgütsel sinizm, iş görenlerin örgütüne karşı negatif bir tutumu ve çalışanların örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık ve niyetlerine güvenmemedir (Helvacı ve Çetin, 2012:1477). Örgütsel sinizm, güvensizlik duygusunun artmasına ve bunun sonucunda örgüte ilişkin eylemlerin artmasına (Boyalı, 2011:40) ve çalışanın özgüveninin azalmasına ve örgütteki yöneticilere olan güveni olumsuz şekilde etkilemektedir (Kalağan, 2009). Güvenin olduğu yerde sinik duygular barınamamakta, güvensizliğin hakim olduğu örgütlerde ise, siniklerin sayısı artmaktadır (Özler vd, 2010:48). Sinizm kavramının içinde yer alan; sıkıntı, hayal kırıklığı, umutsuzluk vb. duyguların oluşmasına yol açan en önemli nedenlerinden biri yöneticilere duyulan güven eksikliğidir (Özler vd, 2010). Örgütsel sinizmin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak yöneticilerin ilk yapmaları gereken, çalışanların güvenini

kazanmak olmalıdır (Boyalı, 2011:105). Genellikle yaşanan güvensizlik duygusu, bireylerin birbirlerine karşı ön yargılı ve şüpheyle yaklaşmasına, zamanla kendi içine kapanmasına ve sonunda da her şeye karşı olumsuz duygular beslemesine neden olmaktadır (Özler vd, 2010:48).

Araştırmada örgütsel sinizm mesleğini severek yapmama, okula bağlılıkta azalma, motivasyonda azalma, mesleki tükenmişlik, performansta azalma, önyargılı olma, iletişim problemi ve depresyon gibi öğretmene olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm düzeyi yüksek olan çalışanların motivasyonları ve iş tatminleri azalmakta ve örgütsel bağlılıkları zayıflamaktadır (Polatcan, 2012:1). Yapılan çalışmalar (Abraham, 2000, Altınöz vd., 2011, Özgan vd., 2012, Fındık ve Eryeşil, 2012 ve Balıkçioğlu, 2013) örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sinik tutuma sahip çalışanlar örgütlerine daha az bağlılık gösterirler ve katılım programlarına daha az dahil olmaktadır (Dean vd., 1998). Çalışanların örgüte karşı bağlılıklarının artması, sinik tutumu negatif yönde etkilemektedir. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki güçlü ilişkiye dayanarak, örgütsel sinizmin örgütte daha kalıcı (stabil) bir özelliğe sahiptir (Brandes vd., 1999). Örgütlerde yaşanan sinizm birçok olumsuz sonucu beraberinde getirmektedir. Sinizm örgütlerdeki iş gören devir hızını arttırmaktadır. Örgütsel bağlılığın arttırılması için, sinizmi ortadan kaldıracak yönetim stratejilerinin işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir (Altınöz vd., 2011). Örgütsel sinizm öğretmenlerin motivasyonların azalmasına neden olmaktadır (Kalağan, 2009). Çalışanlarda örgütsel sinizm ile birlikte oluşacak iş tatminsizliği durumunda işten ayrılmalar, düşük performans ve verimsizlik gibi sonuçlar görülebilir (Çağ, 2011:87). Örgütlerde sinizm, duygusal problemlere neden olmanın yanı sıra, çalışanda önemli fizyolojik problemlere de yol açabilecek sonuçlar doğurmaktadır. Çalışanın hastalanmasıyla işe gelmeme, işten ayrılma, performans düşüklüğü gibi nedenlerle örgüt açısından ciddi kayıplar olarak kabul edilebilecek sonuçlar da meydana gelebilir (Kalağan, 2009:80). James (2005) çalışmasında örgütsel sinizmin kişisel performansı önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur (James, 2005). Sinizm sonucunda, bireylerde öfke, dargınlık, zulüm duyguları, savunmacı davranışlar, sinirlenme, hiddetlenme, gerilim, endişe yaşamaktadırlar ve bunlar psikolojik sonuçlarıdır (Boyalı, 2011:33). Örgütlerinde sinizm yaşayan bireylerin, sinirlenme, hiddetlenme, gerilim ve endişe gibi duygusal tepkileri de, örgütsel sinizmin psikolojik sonuçlarıdır (Kalağan, 2009:79). Örgütteki sinizm örgütteki iletişimi olumsuz şeklide etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanlar ve örgüt arasındaki iletişimin sağlam olması, çalışanların performansının örgüt tarafından nasıl karşılandığını bilmelerini sağlayarak, gerek yönetilenlerin gerekse yönetenlerin motivasyonlarını arttırabilmektedir. Bu durumda örgüt içi iletişimin etkin olması, çalışanlarda algılanan örgütsel sinizmin azalmasına katkıda bulunacaktır (Erbil, 2013:90).

Araştırmada okullarda örgütsel sinizmi azaltılması için yapılması gereken uygulamalar; okul yönetimi adaletli olması, güçlü okul kültürü oluşturma, öğretmenin ekonomik durumu iyileştirilmeli, okul yönetimi nitelikli olması, ortak karar alma, değerlendirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenin mesleki gelişimi sağlayıcı eğitim ve öğretmenlik mesleğine uygun kişileri seçme olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanlar örgütlerinde adaletsizlik fark ettiklerinde yöneticilere hatta iş arkadaşlarına negatif tutum ve davranış sergileyecektir. Negatif tutum ve davranışlar da çalışanların sinik olmasına sebep olacaktır (Çağ, 2011:95). Bundan dolayı okul yönetimi okullarında adaletli davranmalı ve uygulamaları şeffaf ve hesap verebilir

şekilde yaparak çalışanlarda şüphe oluşturmamalıdır. Çünkü Örgütte adalet dürüstlük ve samimiyetin azalması çalışanlarda örgütsel sinizmi arttıracaktır (Brandes vd., 1999). Örgütsel sinizme sahip olan bireylerde, araştırma sonucunda da görüldüğü gibi, okula bağlılık azalmakta, iş doyumu, performansı ve motivasyonu azalmaktadır. Öğretmeni okula bağlayan ve kendini okulla özdeşleşmesini sağlayan en önemli unsurlardan biri okul kültürüdür. Örgüt kültürünün güçlü olması, örgüt üyelerinin örgüt amaçlarını kendi amaçları gibi görmesi, örgütün kural, norm, değer ve davranışlarını benimsemelerini sağlar. Bu da örgütün yaşamını sürdürmesi, gelişmesi ve verimliliğinde önemlidir. Şirin (2011) yaptığı çalışmada okul kültürü ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yani okullarının kültürü geliştiği zaman öğretmenlerin okullarına yönelik olumsuz tutumları azalmaktadır. Öğretmenin ekonomik durumun iyileştirilmesi ve değerlendirme sisteminin adaletsiz olması ile örgütsel sinizm azaltılabilir. Adams'ın eşitlik kuramına göre çalışanlar çalıştıkları örgütteki çalışmalarını ile diğer örgütlerde çalışanların çalışmalarını karşılaştırır. Çalışanlar aldıkları kazanımlarda adaletsiz gördüklerinde yönetime ve örgüte karşı olumsuz tutum ve davranışlara sahip olur. Öğretmenlerin aldıkları maaşları diğer çalışanlarla karşılaştırdıklarında adaletsiz bir durum görebilirler bu da onların okula ve mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabilmektedir. Okul yönetiminin nitelikli olmasından dolayı öğretmene değer vermesi ve öğretmenin karar alma sürecine katılması örgütsel sinizm azaltılabilir. Çünkü sinik çalışanlar örgütsel kararların arkasında gizli güdülerin olduğuna inanırlar ve yönetim tarafından bu kararlarla ilgili yapılan açıklamaları kabul etmezler. Bundan dolayı öğretmenlere değerli olmalarını hissettirmek ve onları karar sürecine katmak son derece önemlidir. Araştırmada sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Toplumda, eğitim sisteminde ve okulda öğretmenin değerini arttıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri, okullarda güven ve adalet unsurları güçlü düzeyde içeren okul kültürünün oluşması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğine seçilecek kişilerin bu mesleğe uygun ölçütlere sahip olduğunu belirleyen uygulamalara yer verilmelidir.
- Okullarda örgütsel sinizmin neden olduğu olumsuz tutum ve davranışları azaltacak deneysel çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 3(126), 269–292.
- Altınöz, M., Çöp, S., ve Sığındı, T. (2011). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 21, 286-316.
- Arslan, E.T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Personelinin Genel ve Örgütsel Sinizm Düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (1), 12-27.
- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları İle Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Barnes, L. L. (2010). *The Effects of Organizational Cynicism on Community Colleges: Exploring Concepts from Positive Psychology*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont University.
- Boyalı, H. (2011). *Örgütsel Sinizm ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Karaman'daki Bankalar Üzerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Brandes, P, Dharwadkar, R. and Dean, J. W., (1999), Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153. Outstanding Empirical Paper Award.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan Örgütsel Adaletin, Örgütsel Sinizme Ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çetin, B., Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet İle Sinizm Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.
- Davis, J. (2002). At the Mercy of Sadistic Cats and Megalomaniacal Dogs: Dilbert as a Reflection of and Vehicle for Organizational Cynicism.
- Dean James W., Brandes, Pamela and Dharwadkar, Ravi (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Efeoğlu, İ.E. ve İplik, E. (2011). Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik İlaç Sektöründe Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 343-360.
- Erbil, S. (2013). *Otel İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Sinizm Algılarının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erol-Korkmaz, H. T. (2010). *The Relationship of Categories of Work Events to Affective States and Attitudes in The Workplace: A Test of The Affective Events Theory*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Fındık, M. ve Eryeşil, K.(2012). Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Iron & Steel Symposium*, 02-04 April 2012, Karabük, Türkiye.
- Fordyce, V.H. (2009). *Cynicism in Christian Secondary Scholls: A Phenomenology*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Helvacı, M.A. (2010). Örgütsel Sinizm. Memduhoğlu H.B. ve Yılmaz K. (Ed.). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, (384-396). Ankara: Pegem Akademi.
- Helvacı, M.A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- James, M.S.L. (2005). *Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of The Potential Positive and Negative Effects on School Systems*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University College of Business.

- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde Örgüt Kültürü ve Alan Araştırması*. Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kutanis R. Ö. & Çetinel (2010). Adaletsizlik Algısı Sinisiz mi Tetikler mi?: Bir Örnek Olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 186-195.
- Nafei, W.A. (2013). The Effects of Organizational Cynicism on Job Attitudes an Empirical Study on Teaching Hospitals in Egypt. *International Business Research*, 6(7), 52-69.
- Naus, A.J.A.M., (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. Unpublished doctoral thesis, Universiteit Maastricht.
- O'connell, B.J., Holzman, H. Armandi, B.R. (1986). Police cynicism and the modes of adaptation. *Journal of Police Science&Administration*, 14 (4), 307-313.
- Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde Sinizm Güvensizlikle Mi Buluşur? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 47-57.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Patton, M.Q (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Polat, M., Meydan, C.H. ve Tokmak, İ. (2010). Personel Güçlendirme-Örgütsel Sinizm İlişkinde Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Etkisi. *9. Ulusal İşletmecilik Kongresi*, 6-8 Mayıs 2010, Zonguldak, 542-547.
- Polatcan, M. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (Karabük İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tokgöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinisizm: Eskişehir Ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme Sürecinde Örgütsel Değişimi Etkileyen Bir Unsur Olarak Örgütsel Sinizm ve Karaman İli Kamu Kurumlarında Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması

### A Sample of Layered Curriculum Application In Secondary Education Sociology Course

Güzide ÖNER\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Serkan ÜNSAL\*\*  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Nafiye Nur MEŞE\*\*\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Fahrettin KORKMAZ\*\*\*\*  
Milli Eğitim Bakanlığı

#### Özet

İnsan sosyal bir varlık olarak toplumda yaşamak zorundadır. Bundan dolayı içinde yaşadığı toplumun, kültürün, özelliklerini, koşullarını çeşitli boyutlarda tanımak, toplumsal sorunların farkına varmak için öğrencilerin sosyoloji disiplininin ilke ve kavramlarını öğrenmesi bir gereklilik gibi görünmektedir. Öğrencinin merkezde olduğu, araştırma, sorgulama becerisinin geliştirildiği, etkinlik temelli, bireysel farklılıkların temele alındığı, farklı zeka alanlarının geliştirildiği, öğrencinin aktif katıldığı öğretim yöntemi olan basamaklı öğretim yönteminin kullanılması sosyoloji dersinin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Basamaklı öğretim programı, öğrenenlerin farklı öğrenme yollarına ve farklı ilgi alanlarına sahip oldukları varsayımına dayanarak, öğrenenlerin bireysel sorumluluklar aldıkları, bilginin birincil kaynaklardan edinildiği, çağdaş öğretim yaklaşımıdır. Bu makalede öncelikli olarak orta öğretimde sosyoloji dersinin önemi, sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunlar daha sonra ise basamaklı öğretim ve basamaklı öğretim yaklaşımının 11.sınıf sosyoloji dersinde örnek etkinlikler yoluyla, nasıl uygulanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır

*Anahtar Kelimeler:* Sosyoloji, Ortaöğretimde Sosyoloji, Basamaklı Öğretim

---

\* Yrd.Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: goner @gantep.edu.tr

\*\* Öğretmen, Kahraman Maraş Toki Duran Karabuğuş Anadolu Lisesi e-posta:serkan-unsal09@hotmail.com

\*\*\* Öğretim Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Meslek Yüksek Okulu, e-posta: nurmese@yahoo.com.

\*\*\*\* Öğretmen, Gaziantep Nene Hatun Ana Okulu e-posta:fahrettn@hotmail.com

## *Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

### **Abstract**

As a social being, man must live in the community. Therefore students' learning the principles and concepts of sociology seems to be a necessity that will help them to recognize the characteristics and conditions of the society and culture they live in, also they will be aware of the social problems.

Since Layered curriculum method is student centered; activity based; aims to develop research and inquiry skills of the students and different areas of intelligence; regards individual differences. As a result use of layered curriculum method will make sociology courses more effective and efficient.

Layered curriculum depends on the assumption that each individual/ learner has different areas of interest as well as different learning paths. Regarding the assumption above, layered curriculum is a way of arranging teaching by letting the learners undertaking individual responsibilities to obtain information; using the obtained information to solve problems; analyzing events in the light of data, putting forward new ideas and having the understanding of critical thinking. Layered curriculum depends on the understanding that each individual's learning style, intelligence and reasoning differs from the other. It allows the student actively take place in learning process and activities which serves to a wide range of different learning styles and intelligence. Students are expected to reach specific goals through different activities.

In this article Grade 11 sociology class was chosen, as an example of cascading events through the teaching method applied, to show how this method can be used.

*Keywords:* Sociology, Secondary Education Sociology, Layered Curriculum

### **Giriş**

Gelişmekte olan ülkelerde kalkınmanın ve ekonomik gelişmenin itici gücü olarak fen ve teknik bilimler kabul edilmektedir. Bu noktada sosyal bilimlerin hak ettiği ilgi ve saygıyı göremediği düşünülmektedir. Geniş perspektiften bakıldığında küreselleşmenin etki alanında en fazla gelişmekte olan ülkeler kalmaktadır. Küreselleşme sürecinde, özne pozisyonunda olmamak, pasif, edilgen bir konumda yer almak, kültürel asimilasyon ve açık pazar haline gelmek gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya kaldığı risklerden bazıları olarak sayılabilir. Yoksulluk, zengin fakir uçurumu, işsizlik, göç, çarpık kentleşme, okuryazar oranının düşüklüğü, vs. gelişmekte olan veya gelişmemiş ülkelerin mücadele etmek zorunda oldukları sosyo kültürel problemlerin başında yer alır.

Diğer taraftan gelişmiş olan ülkelerde ise, hoşgörü, demokrasi bilinci, farklılıklara saygı, birlikte yaşam, sosyo-kültürel dengenin bozulmaması gibi konular oldukça hassas konulardır. Gerek gelişmiş, gerekse de gelişmekte olan ülkelerin, yukarıda bahsedilen durumları göz önüne alındığında, özellikle de sosyolojinin söyleyeceği çok şey bulunmaktadır. Çünkü Nazlı (2007)'ye göre sosyolojik bilginin içeriği, sıradan insanların günlük yaşamlarından beslenmektedir. Sosyolojik bilgiye konu olan her olay ve olgu, aslında insanların yaşadıklarının kendisidir. Dolayısıyla sosyolojinin konusu olan, günlük hayatın bire bir içindedir ve içinde yaşanan dünya, insan eylemlerinin ürünü olarak keşfedilmeyi beklemektedir(Nazlı, 2007).

Orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin toplumun yapısı, işleyişi, değişimi yanı sıra küreselleşmenin farklı boyutlarını, kültürel çeşitliliğin farkındalığının kazandırılmasında sosyoloji önemli rol oynamaktadır.(Meb, 2009, s.9)

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

Sosyalleşme sürecinde orta öğretim öğrencilerinin kendilerini anlamalarına ve tanımlarına, toplumsal birer varlık durumuna gelerek kendilerini geliştirmelerine yönelik davranışları kazandırmada sosyoloji önemli bir fonksiyon görmektedir.

Kendisiyle, toplumuyla barışık, küresel dünyanın değerlerini içselleştirmiş, demokratik ve insan haklarına saygılı, hukukun üstünlüğüne inanmış, hoşgörülü bireyler yetişmesi sosyoloji dersi sayesinde gerçekleşmesi beklenmektedir. İnsan, iletişim ve etkileşim içerisinde olan, bir değer üreten, geçmiş ile gelecek arasında kültür inşa eden sosyal bir varlıktır. Bundan dolayı bireyin içinde yaşadığı toplumun, yapısını işleyişini değişmesini, toplumsal değerleri, toplumun öteki bireyleriyle ilişkilerinde yapıcı, uyumlu, sorumlu olmayı öğrenmesi öğrencilerin sosyoloji disiplininin ilke ve kavramlarıyla gerçekleşebilir.

(Celkan, 1984, s.13)

Türkiye farklı etnik yapıların bir arada yaşadığı, demokratikleşme sürecinde hızla ilerleyen, kadim bir kültürü olan, genç, dinamik bir nüfuza sahip ve AB' ye girme mücadelesi veren bir ülkedir. Bu özellikleri düşünüldüğünde sosyoloji dersinin önemi daha da artmaktadır.

21. yüzyılda eğitim ve öğretim alanında gerek anlayış ve gerekse farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasında önemli değişikliklerin olduğu bir dönem. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından, öğrenci merkezli bir eğitime, ezberlemenin yerine, bilginin yapılandırılmasına, öğrenmeyi okulla sınırlandıran bir anlayışın yerine hayat boyunca öğrenmeyi, öğretmenin otorite olmasının yerine rehber olan ve öğrencisiyle öğrenen çağdaş eğitim anlayışları ve uygulamalarına geçildiği bir dönem. Türkiye de 2005 yılından itibaren bu anlayışa uygun yapılandırmacı eğitimi benimsemiş ve eğitim programlarını buna uygun olarak düzenlemeye çalışmıştır.

Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğrenen, analitik düşünme ve sorgulama becerisi kazanmış, bilgilerini yaşama taşıyabilen bireyler yetiştirmektir. Gerçek anlamda öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğreneceği konuları bizzat araştırarak gözlemleyerek ve yorumlayıp uygulayarak kazandığı bir eğitim öğrenme ortamının yaratılması son derece önemlidir (Oktay, 2001, s.31).

Bu amacın gerçekleştirilmesi için sınıf ortamında öğrenciyi merkeze alan çoklu zekâ kuramı, işbirlikçi öğrenme, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, proje tabanlı öğrenme gibi birçok yaklaşımlar ve kuramlar kullanılabilir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım ve kuramlar çoğunlukla orta öğretim fen bilimleri dersleri ve ilköğretim düzeyindeki derslere yönelik uygulanmış olup bu konuda birçok çalışma ve örnek uygulamalar bulunmaktadır. Ancak öğrenci merkezli kuram ve yaklaşımlar tüm okul kademelerinde ve farklı ders gruplarında uygulanabilir. Bu çalışma da bu anlayış doğrultusunda sosyoloji dersinde basamaklı öğretimin nasıl ve ne şekilde uygulanabileceği etkinlikler yoluyla gösterilmeye çalışılmıştır.



*Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*  
**Orta Öğretimde Sosyoloji Dersinin Önemi**

Toplumsal hayat, iç içe geçmiş çok sayıda kurum ve kuruluşlarla örülmüş, farklı amaç ve işlevlere sahip yine çok sayıda grupları barındıran, belirli bir değerler ve kurallar sistemine dayanan ve değişen dinamik bir etkileşim ağıdır.(Meb,2009 Orta öğretim sosyoloji dersi programı)

Toplumsal yaşamın dinamiklerini kavrayarak, önyargı ve dogmalardan uzak, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına gerçekçi bir biçimde katkı sağlamak için gerekli bilgi ve düşünme becerilerinin önemli bir bölümünün bireylerle sosyoloji öğretimiyle kazandırılması beklenmektedir (Alican, 2007, s.10).

Sosyoloji disiplini öğrencilerin kendilerini ve yaşadıkları toplumun yapısını, değişimini, dinamiklerini, kültürünü, toplumsal kurumlarını tanımalarını ve bu konularda toplumsal bir bilinç oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Çağdaş yaşamın gerekli kıldığı demokratik tutum ve davranışları kazanmış olmak, farklı inanç ve kültürlerle bir arada yaşamayı öğrenmek, hem bir toplumun üyesi hem de küresel dünyanın ferdi olmak, sosyoloji dersi sayesinde gerçekleşeceği düşünülmektedir. Sosyoloji dersinin coğrafya, tarih, demokrasi ve insan hakları, felsefe, edebiyat dersleri ile yakın ilişkisinden dolayı öğrenci sosyoloji dersi ile farklı dersler arasında ilişkiyi görmeleri ve özgün bakış açısı geliştirmeyi de öğrenmiş olacaktır.

İki kişinin bir araya geldiği tüm alanların Sosyolojinin konusu olduğu hatırlanırsa bu bilimin ne derece önemli olduğu, sosyal ilişkilerden, iletişime, arkadaş gruplarından, bürokratik yapılara, tüketim ilişkilerinden, siyasal rejimlere, savaşlardan sosyal çatışmalara, evlilik kurumundan ve duygusal birlikteliklere, sosyalleştirme sürecinden eğitime birçok konu başlığı sosyoloji dersinin inceleme alanını kapsadığı açıktır.

Herkes her zaman toplumla yaşamak, başkalarıyla ilişki kurmak ve sosyal roller icra etmek zorunda olduğu için, sosyolojik bilgi, her kariyer ve meslek için yararlıdır (Fichter, 1996, s.15). Öğretmenlik, avukatlık, doktorluk, tamircilik, marangozluk, vs. her meslek gurubu kendisini bir toplumsal zemin üzerinde inşa etmekte ve muhatabı toplum olduğundan dolayı, öğrenciler için sosyoloji bilgisi oldukça yararlı ve önemli olacaktır.

Sosyoloji Dersi, orta öğretim çağındaki öğrencileri toplumsal olayları anlama, kavrama ve ortaya çıkan sorunlar için çözüm yolları bulmalarında gerekli davranışları kazanmalarında ve öğrencilerin topluma uyumlarının sağlanmasında önemlidir(Alican, 2007, s.19).

Sosyolojinin İctimaiyat adıyla 1924 ortaöğretim programına alınmasının gerekçesi Lise Müfredat Programı Esbab-ı Mucibe-i Layihasında şöyle ifade edilmiştir: " Öğrencilerin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmeleri, onların toplumun birey üzerindeki etkilerini bilmesi ve evrim hakkında fikir edinmesi gerekli görülmüştür (Arslanoğlu, 2001, s.66). Gerek Alican (2007) gerekse de 1924 yılındaki sosyolojinin lise müfredatına alınması ile ilgili kısmında sosyolojinin öğrencilere kazandırması gereken ortak amacın bireylerin içinde yaşadıkları toplumsal sorunlara çözüm üretebilen bireyler olarak yetişmesini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

## **Sosyoloji Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Günümüzde Sosyoloji Dersi ortaöğretimde zorunlu ders olmayıp seçmeli dersler arasındadır. Bu konuda öğrencilerin talepleri ve okul idaresinin kararı doğrultusunda, çoğunlukla sosyoloji dersi programa alınmamaktadır. Programa kısmen konulsa dahi, öğrencilerden yeteri kadar ilgi görmemektedir. Bu konuda ders seçimini ve öğrencilerin ilgisini belirleyen ana etken YGS ve LYS deki soru dağılımıdır. Öğrencilerin tercih edebileceği bölümlerde, sosyoloji soruları çıkmamaktadır. Bu konuda derslerin önemini ve seçimini sadece sınava endeksli bir eğitim anlayışının belirlemesi, ortaöğretimde sosyoloji öğretiminde istenilen amaçların gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır.

Hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iletişim gibi fakülteler ile bunlardan bazılarının; iktisat, maliye, kamu yönetimi, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, halkla ilişkiler gibi, bölüm öğrencileri için alt yapı veya giriş davranışları, ancak liselerdeki sosyoloji dersi ile kazandırılabilir (Arslanoğlu, 2001, s.86).

Alican (2007)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sosyoloji dersinin tıpkı felsefe dersi gibi zorunlu bir ders olması gerektiğini belirtmiştir. Ergenlik çağı, toplumsal uyanış çağı ve öğrencilerin toplumsal konulara merakının arttığı bir dönem olduğundan dolayı lise eğitiminde bu derse yer ve önem verilmelidir(Alican, 2007).Öğrencilerin toplumsal konulara merakının arttığı bir dönemde, öğrencilere toplum hakkında bilimsel ve tutarlı bilgiler sosyoloji dersi ile verilebilir. Öğrencilerin toplumsal sorunlar hakkında çözüm üretebilmeleri, sosyolojik düşünme ve bu düşünme tarzı ise sosyoloji ile ilgili temel kavramları öğrenmekle gerçekleşir.

Sosyoloji öğretiminde ders saatlerinin kısıtlı olması, eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmaması, ders kitaplarının dünya ölçütlerine uymaması, ezber ve öğretmenden kaynaklanan problemler bunlardan sadece bazılarıdır(Yıldız, 2003).

Orta öğretim geçiş sınavı (OGS) sonrasında akademik anlamda başarılı öğrencilerin fen-anadolu- sosyal bilimlere yönelmesi bu liseler dışındaki ortaöğretim kademesinin genel akademik performanslarının oldukça düşük olduğu düşünülmektedir. Bu durumun en önemli sebebinin ise öğrencilerin çalışmadan, öğrenmeden, belirli bir gayret göstermeden dersi geçmeyi dolaylı da olsa teşvik eden ders geçme ve sınıf yönetmeliği doğrultusundaki uygulamalarıdır. Özellikle sorumluluk ve ortalama yükseltme sınavları, sınıf başarı oranının % 50 ve yukarısı olma beklentisi bu uygulamalardan bazıları olup, sosyoloji dersi de bu uygulamalardan olumsuz yönde nasibini almıştır.

Sosyoloji dersi ile bireylerin toplumsal değişmelerin dinamiklerini kavrayarak toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarını bilen ve bu sorunların giderilmesinde, bireylerin özgün çözüm önerileri geliştirebilmeleri beklenmektedir. Salt fen ve teknolojiye yönelerek insan ve toplum üzerine düşünce becerisinin gelişmesinin yeterli ölçüde sağlanması mümkün görünmemektedir (Alican, 2007). Bu bağlamda sosyoloji dersine yönelik bakış açısının tekrar gözden geçirilmesi ve sosyolojinin amaç ve işlevleri göz önünde bulundurularak daha doğru bir perspektiften değerlendirilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir.

### *Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

Sosyoloji öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de öğretmenlerin, sosyoloji öğretiminde genellikle izledikleri yolların aynı olmasıdır. Yıllara göre uygulanan sosyoloji öğretim programlarının içerikleri özde benzer olmakla birlikte bazı konularda önemli farklılıklar gösterdiği üzerinde durulmuştur. Başlangıçtan bugüne uygulanan bütün programların muhtevası kuramsal ağırlıklı olduğu, toplumsal konuların genel olarak teorik düzeyde ele alındığı ve günlük yaşamdaki karşılıklarına ve örneklere yeterince yer verilmediği belirtilmiştir (Alican, 2007, s.70). Söz konusu kuramsal yönün ağırlıklı olması ve konuların öğrencilerin gündelik yaşamdan kopuk olarak kazandırılmaya çalışılması öğrencilerin hem dersleri sadece sınav odaklı ezberlemeye hem de derse karşı olumsuz bir bakış açısına yönelttiği düşünülmektedir. Tüm bu sorunlara karşı öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve öğrenme sürecinin merkezinde olmasını sağlayacak bir çok öğrenme kuramları mevcuttur. Bu çalışmada öğrenme kuramlarından basamaklı öğretimin uygulamasına yönelik örnek bir çalışma makalenin bundan sonraki aşamasında sunulmuştur.

## **Basamaklı Öğretim**

Öğrenme sürecinde her bir öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri birbirinden farklı olduğu düşünülmektedir. Sadece bir öğretmenin her hangi bir hedefi kazandırırken öğrencilerin farklı ihtiyaç, ilgi ve beklentilere cevap vermesi mümkün görünmemektedir. Başbay (2005)' e göre söz konusu bu farklılıkları görmezden gelerek tek boyutlu öğretim anlayışını benimsemek, ortama giren birçok öğreneni göz ardı etmek demektir. Bu bağlamda etkinliklerin geniş bir mөнü içerisinde sunulması tüm öğrenenlerin, öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayacaktır. Basamaklı öğretim programı da bu ilkedan hareketle öğrenenlere basitten karmaşığa doğru giden, aşamalılık ilişkisi gösteren ve seçme hakkı tanınan görevler sunmaktadır. Öğrenenler her basamakta seçtikleri görevler dahilinde kendilerinden beklenen etkinlikleri yerine getirmekten sorumlu olmaktadır. Basamaklı öğretim programı, öğrenenlerin farklı öğrenme yollarına ve farklı ilgi alanlarına sahip oldukları varsayımına, dayanarak, öğrenenlerin bireysel sorumluluklar üstlenerek bilgiyi edinme, edinilen bilgileri problemlerin çözümünde kullanma ve veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme yeni fikirler ortaya koyma anlayışıyla öğretimi düzenleme yoludur. Basamaklı öğretim programı her öğrenenin öğrenme stillerinin, zeka boyutlarının hazır bulunmuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu anlayışına dayanmaktadır (Başbay, 2007, s.14).

Öğrencinin merkezde olduğu, araştırma, sorgulama becerisinin geliştirildiği, etkinlik temelli, bireysel farklılıkların temele alındığı, farkı zeka alanlarının geliştirildiği, öğrencinin aktif katıldığı öğretim yöntemi olan basamaklı öğretim yönteminin kullanılması sosyoloji dersinin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Basamaklı öğretim, etkinlikler yoluyla öğrenme öğretme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğunun saptanmasına, yaratıcı etkinliklere katılmasına ve kapasitesi oranında ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda en üst öğrenmesine olanak sağlayacak genel hedefler belirlenir (Demirel, 2011, s. 259).

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

Basamaklı öğrenme, öğrencilerin kendi bireysel öğrenme stillerine uygun seçim yapmalarına olanak sağlamaktadır (Nunley, 2001). Basamaklı öğrenme heterojen gruplarla çalışan öğretmenler için değişik ilgi alanları ve seviyeleri olan öğrencilerine, çeşitli materyaller hazırlamaları için fırsatlar sunmaktadır. Bu hazırlıkları yaparken Gardner's çoklu zeka kuramından yararlanmaktadırlar (Gardner, 2006).

Basamaklı öğrenme programının uygulandığı sınıflarda öğretmen sürekli hareket halindedir. Görevlerinin içinde model olmanın ve rehberliğin yanı sıra öğrencilerin uyguladığı farklı görevleri değerlendirme gerekirse birlikte yapma, sorularına cevap verme, açıklama v.b. vardır (Beach, 2009,2010).

Nunley (2003) öğrencilerin, öğretmenler tarafından 12 yıl boyunca kontrol edilemeyeceğini eğer sorumluluk almayı okulda öğrenmezlerse, bunu şartları daha ağır olan yaşam esnasında öğreneceklerini savunmaktadır. Bu sebepten öğrencilere seçme şansı verdiği, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tuttuğu için, basamaklı öğrenmenin yaşamaya yakın bir öğrenme modeli olduğunu ve böylece öğrenmenin daha hızlı gerçekleşeceğini ve yaşam boyu öğrenmeye de katkısı olacağını ileri sürmektedir.

Basamaklı öğretimin merkezinde, her öğrencinin etkinliğe katılması, bu etkinliklerin geniş bir yelpazede farklı zeka boyutlarına ve öğrenme stillerine yer verildiği öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencilerin farklı etkinlikler sayesinde belirli hedeflere ulaşması hedeflenmektedir. Hedefler A,B,C olarak tanımlanan üç farklı basamağa göre belirlenmekte ve bloom taksonomisine uygun olarak yapılandırılmaktadır. C basamağı Bloom taksonomisinde, bilgi ve kavrama basamağı, B basamağı uygulama, A basamağı ise analiz, sentez ve değerlendirme basamağını kapsar (Demirel, 2011, s.261).

C basamağı: Temel bilgiler ve anlamlar üzerine inşa edilmiştir. Öğrenenler bu basamakta temel bilgilerini oluşturmaktadır.

B basamağı ise C basamağında öğrenilen bilgilerin uygulanması ve düzenlenmesi yapılmaktadır. Öğrenenler problem çözme ve diğer üst düzey görevleri bu seviyede gerçekleştirmektedir.

A basamağı: Eleştirel düşünme, özgün fikir yada ürünler tasarlama bu basamakta gerçekleşmektedir. Bu basamak en üst düzeyde ve en karmaşık düşünmeyi gerektirmektedir (Başbay, 2007, s.15). Aşamalılık ilkesi çerçevesinde oluşturulan basamaklı öğretim sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek geniş bir etkinlikler yelpazesi sunmaktadır.

Öğrenciler istedikleri etkinliği seçmekte özgürdür, hiçbir zorlama yoktur. Öğrencilerden gereksinimleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri ölçüsünde, öğrenmeleri beklenir (Demirel,2011 s.261).Basamaklı öğretim programıyla çoklu zeka kuramı arasında da bir bağlantı kurulması mümkündür. Farklı zekâ boyutlarına sahip öğrenenler için öğrenme görevlerinin oluşturulması basamaklı öğretim programının öğrenme ortamını zenginleştirme adına kazanımlardan biridir (Başbay, 2007, s.17).

*Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

Çoklu zekâ teorisi insanda yalnızca tek bir zekanın geçerliliğini belirlemek yerine, her insanın bütün zeka alanlarında yeteneğinin olduğu görüşünü benimsemektedir. Ancak her insanda söz konusu olan zeka alanları değişik düzeylerde bulunabilmektedir. Çoklu zekâ teorisi yeterli ve uygun destek, imkan ve eğitim sağlandığında, her bireyin, zeka alanlarının geliştirebilme kabiliyetine sahip olduğunu ileri sürer (Saban, 2000, s.43). Basamaklı öğretim için yapılması gereken çalışmalar adımlar halinde aşağıda belirtilmiştir.

1. Adım:

Öğrencilere belli bir zaman dilimi içinde tamamlamaları üzere farklı görevler ve temel hedefler sunulur. Görevin karmaşıklığına bağlı olarak belirlenen bir puan değeri vardır.

2. Adım:

Ünite her bir basamakta konu üzerinde yapılan çalışmanın derinliği yada seviyesinin temsil edildiği üç basamağa bölünmektedir. En alt seviye C basamağı olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciler en alt seviye C basamağında belirlenen puanları kazanmak için çalışırlar. Öğrenciler hazırlanan görev listesi içerisinde istedikleri görevleri seçme konusunda özgür bırakılmışlardır. Görevlerin karmaşıklığına göre farklı puan değerleri belirlenmektedir. C basamağından geçmek için öğrenciler bu görevleri tamamlamak zorundadır.

3. Adım:

Daha karmaşık düşünme becerilerinin gerektiği C basamağında öğrencilerin öğrendiği bilgileri düzenlemeleri, uygulamaları ve yeni öğrendikleri bilgileri bir adım ileri götürmeleri gerekmektedir. Bu basamakta öğrenciler bilgilerle uğraşmakta, bilgileri inşa etmekte, dizayn etmekte, kullanmakta, uygulamakta, problem çözmekte ve yeni bilgiler oluşturmaktadırlar.

4. Adım:

A basamağı daha kapsamlı ve eleştirel düşünmeyi gerektiren son basamaktır. Burada öğrenciler sahip oldukları kişisel ve ahlaki değer yargıları ile geleneksel araştırmaları karşılaştırmaktadırlar. Sıklıkla öğrenciler konu üzerinde birkaç noktada yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilintili tartışmalar yapmaktadırlar.

5. Adım:

Değerlendirme boyutunda Basamaklı Öğretim Programının en önemli adımı öğrencilerin görevlerinin "sözel savunma" yönünden değerlendirilmesidir. Öğrenciler görevlerini tamamladıklarında "ne öğrendikleri" üzerinde tartışma yapılarak değerlendirilmektedirler. Planlama öncesi hedefler üzerine kurulu birkaç anahtar soru sorularak öğrencilerin derinlemesine öğrenip öğrenmediklerinden emin olmak için yüz yüze iletişim kurulmaktadır (Başbay, 2011) .

Bu yaklaşımın en önemli aşaması, öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Değerlendirme sürecinde öncelik sadece etkinliklerin tamamlanması değil aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerlendirme, temel de gelişim dosyasına dayalı olarak yapılır ve süreci etkin kılmada sözlü savunma ve puanlama yönergesinden yararlanır (Demirel, 2011 s.262).

Öğrenenlerin yerine getirmesi istenilen tüm görevler için açık ve anlaşılır, puanlama ölçütlerinin hazırlanması gerekmektedir. Örneğin B basamağında yerine

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

getirilecek bir kompozisyon çalışması için tüm ölçütlerin açıkça ortaya konulması gerekmektedir (Başbay, 2011 s.265). Basamaklı öğretimde öğrenme sorumluluğu öğrencide olduğu için öğrenme süreci sonunda öğrenciden istenen ölçütler ne kadar açık olursa öğrencinin hem öğrenme sürecini hem de kendi öğrenmesini değerlendirmesi o kadar sağlıklı olacağı düşünülmektedir.

## **Sosyoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programının Uygulanması**

### **Örnek Bir Etkinlik**

#### **Konu: Aile ve boşanma**

Öğrencilerin yapacağı etkinlikler üç kategoride düzenlenmiş. Etkinlikler düzenlenirken, öğrencilerin farklı zekâ alanları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlikler A,B,C olarak tanımlanan üç farklı basamağa göre belirlenmekte ve bloom taksonomisine uygun olarak yapılandırılmaktadır. C basamağı Bloom taksonomisinde, bilgi ve kavrama basamağı, B basamağı uygulama, A basamağı ise analiz, sentez ve değerlendirme basamağını kapsar.

#### **Etkinlik Listesi**

#### **C Basamağı etkinlik menüsü (Her bir etkinlik 15 puandır.)**

##### ***\*Aile ve akrabalığın önemini belirten atasözlerini bulma(15puan)***

Atasözleri konuyla doğrudan ilişkilidir. (0-5)

Atasözleri özgün ve etkileyicidir.(0-5)

Atasözleri aynı anlamda olmayıp, konunun farklı boyutlarını yansıtmıştır. (0-5)

##### ***\*Boşanmanın nedenlerini sıralama (15puan)***

Nedenler doğru-mantıklı bir şekilde sıralanmıştır. (0-5)

Nedenler arasında anlamlı bir bağ kurulmuştur. (0-5)

Farklı nedenlere değinilmiştir. (0-5)

##### ***\*Bölüm sonu soruların cevaplandırılması. (15 puan)***

Sayfa 111 deki yazıyorum etkinliği yapılmıştır. (0-5)

Sayfa 112 deki uyguluyorum etkinliği yapılmıştır. (0-5)

Sayfa 116 daki tartışıyorum etkinliği yapılmıştır. (0-5)

*Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

**\*Boşanma ve toplum hakkında uzman görüşlerine yer verme(15puan)**

Görüşmeler raporlaştırılmıştır. (0-5)

Uzman görüşleri konuyla bağlantısı kurulmuştur. (0-5)

Farklı uzman görüşlerine yer verilmiştir. (0-5)

**\*Aile ve aile tipleri hakkında kavram haritası oluşturma (15puan)**

Oluşturulan kavram haritası görsel olarak tamdır. (0-5)

Kavramların birbirleriyle ilişkisine dikkat edilmiştir. (0-5)

Konuyla ilgili olarak tüm kavramlara yer verilmiştir. (0-5)

**\*Ailenin önemi hakkında kitaplardan araştırarak 300 kelimelik bir metin hazırlama (0-15)**

Hazırlanan metin konuyla ilgili olmuştur. (0-5)

Öğrenenin konuyla ilgili bilgisini ortaya koymuştur. (0-5)

Metin etkileyici olmuştur. (0-5)

**\*Geniş aileyi veya çekirdek aileyi temsil eden bir resim yapma (0-15)**

Yapılan resim konuyu tam olarak yansıtmıştır. (0-5)

Resim görsel içerik olarak zengin olmuştur. (0-5)

Resimde gerekli özen ve çalışma gösterilmiştir. ( 0-5 )

**\*Boşanma davalarına bakan bir avukat ile görüşme yapma (0-15)**

Avukatla görüşme yapmıştır. (0-5)

Avukatla görüşmesinde konuyla ilgili bilgi alınmıştır. (0-5)

Yapılan görüşme raporlaştırılmıştır. (0-5)

**\*Boşanma hakkında gazete ve dergi haberleri toplama( 0-15)**

-Haberler konuyla ilgilidir. (0-5)

-Haberler farklı gazete ve dergilerden alınmıştır. (0-5)

-Haberler günceldir. (0-5)

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

**B Basamağı etkinlik menüsü (Her bir etkinlik 20 puandır).**

**\*Ailenin önemi hakkında okul öğrencileri ile röportaj yapma (20 puan)**

- Röportaj konuyla ilgili yapılmıştır. (0-7)
- Röportaj farklı öğrenci gruplarıyla yapılmıştır. (0-6)
- Röportaj neticesinde orijinal fikirlere ulaşılmıştır. (0-7)

**\*Ailenin önemini anlatan bir drama sergileme (20 puan)**

- Sergilenen drama konuyla ilgili olmuştur. (0-6)
- Sergilenen drama öncesi hazırlık yapılmıştır. (0-7)
- Sergilenen drama öğrencilerin ilgisini çekmiştir. (0-7)

**\*Boşanmanın nedenleri hakkında sunum yapma (20 puan)**

- Sunum konuyla ilgili olmuştur. (0-6)
- Sunum da farklı kaynaklara yer verilmiştir. (0-7)
- Nedenlere ilgili açıklamalar yapılmıştır. (0-7)

**\*Parçalanmış ailede çocuğun yaşadıklarını anlatan bir öykü oluşturma. (20 puan)**

- Öykü konuyla ilgili olmuştur. (0-7)
- Öykü etkileyici olmuş tur. (0-7)
- Öykü dilbilgisi kurallarına uyulmuştur. (0-6)

**Ailenin önemi hakkında şiir yazma. (20 puan)**

- Şiir konuyla ilgili olması (0-7)
- Şiir de dilbilgisi kurallarına uyulması (0-6)
- Şiir etkileyici olmuştur. (0-7)

**\*Kitapta sayfa 130 da ki metni okuyarak Türkiye de ailenin geleceği hakkında bir metin yazma (20 puan)**

- Metin konuyla ilgili olmuştur. (0-7)
- Metin öğrenciye ait özgünlükler taşımıştır. (0-7)



*Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

-Metin dilbilgisi kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. (0-6)

**\*Evliliğini uzun süre devam ettiren ailelerden biriyle görüşme yapma. (20 puan)**

-Yapılan görüşme konuyla ilgili olmuştur. (0-6)

-Yapılan görüşmede orijinal düşünceler yakalanmıştır. (0-7)

-Yapılan görüşme raporlaştırılmıştır. (0-7)

**A Basamağı etkinlik menüsü (Her bir etkinlik 20 puandır.)**

**\*Boşanmayı engelleyecek tedbirler konusunda öneri geliştirme(20 puan)**

-Öneriler konuyla ilgili olmuştur. (0-6)

-Öneriler hayatın gerçekleriyle bağlantısı kurulmuştur. (0-7)

-Önerilerde orijinal öneriler geliştirilebilmiştir. (0-7)

**\*Bölgeler arasında boşanma oranlarının farklılığı ve nedenlerinin değerlendirilmesi. (20 puan)**

Boşanma oranları arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir.(0-6)

Nedenlerinin farklılıkları değerlendirilmiştir. (0-7)

Değerlendirmeler yapılırken orijinal fikirlere ulaşılmıştır. (0-7)

**Günümüz şartlarında ideal bir aile yapısı nasıl olmalı konusunda bir metin hazırlama.(20 puan)**

Yazılan metin konuyla ilgili olmuştur. (0-6)

Metin de özgün tespitler yer almıştır.(0-7)

Öğrenci metninde konuyla ilgili öğrendiği kavramları metinde işlemiştir. (0-7)

### **Sonuç**

Öğrenen merkezli öğrenme ortamı oluşturabilmek için hem öğretmen hem de öğrenciler, sınıftaki geleneksel rollerine yeni şeyler katmak durumundadır. Bunun için de öncelikle sınıf ortamında uygulanan öğretim strateji ve yöntemlerinin değişmesi gerekmektedir. Artık, 21.yüz yıl eğitim anlayışında öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımlar ve bu yaklaşıma uygun strateji, yöntem ve teknikler ağırlık kazanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar çoklu zeka kuramı, işbirlikçi öğrenme, yapılandırmacılık, eleştirel düşünme, yaratıcı

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

düşünme, yansıtıcı düşünme, proje tabanlı öğrenme ve basamaklı öğretimdir (Taş,2005).

Alican 2007 tarafından yapılan araştırmada sosyoloji öğretiminde öğretmenlerin genellikle izledikleri yollar sıralandığında en fazla (%31,4) izlenen yolun belirli bir ders kitabının veya ÖSS'ye hazırlık kaynağının kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 26,5'i "belirli bir kitabı kullanmanın yanı sıra öğrencilere not tutturmakta" yolunu da tercih etmektedir (Alican,2007). Öğrenme sürecinin sadece bir kaynağa ve not tutturmaya indirgenmesi bireysel farklılıklara cevap vermekten uzak görülmektedir. Öğrenci merkezli çağdaş kuram ve yaklaşımların sosyoloji dersinde uygulanması, derse yönelik tutumları ve ders başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrencilere, öncelikli olarak sosyoloji dersinin kendileri için gerekli olduğu konusunda bir bilinç uyandırılmalıdır. Bundan dolayı derslerde bilginin nerede ve nasıl kullanılacağı bilincinin verilmesi gerekmektedir. İkinci olarak, öğrencinin dinlediği veya not aldığı anlatım yönteminin yerine, çağdaş öğretim yöntemlerinin, basamaklı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, araştırma ve inceleme dayalı öğrenme, gibi kullanılması öğrencilerin daha çok ilgisini çekecektir. Diğer taraftan sosyoloji dersinin gerek etkililiği gerekse de öneminin artırılması için şu öneriler de bulunulabilir.

Sosyoloji dersi ilköğretimin sonlarına doğru daha basit anlatımlarla, öğrencinin sosyalleşmesini sağlayacak, toplumsal ilişkilerini sağlıklı yürütebilmesine yardımcı olacak, toplumu tanıyacak içerikte bir ders olarak okutulması gerekmektedir. Özellikle 12 yıllık zorunlu eğitimin tartışıldığı şu günlerde, ilk dört yıldan sonra dersler yeniden oluşturulurken, bu öneri göz önünde bulundurulabilir.

O.E.C.D. yayınlarına göre, okul programlarında Fen ve Matematik derslerinin saatleri artırılırken Sosyal Bilimler ile ilgili derslerin saatleri ya aynen bırakılmış veya azaltılmıştır. Bu tabiiyatıyla, sosyal Bilimlerin ikinci derece disiplinler olarak belirmesi gibi bir durum ortaya çıkarmıştır (Yıldız, 2003). Bu noktada sosyoloji gibi herkesin ihtiyacı olacağı bir dersten, üniversite hazırlık sınavlarında fen ve eşit ağırlık bölümlerinde de sorulmalı. Kendi toplumunu, kültürünü değer yargılarını öğrenmeden, bir öğrencinin gerek hayatında gerekse de mesleğinde başarılı olması beklenemez.

Bugünkü yapısı ile orta öğretim sistemimiz daha çok, lise yolundan üniversite kapılarına öğrenci yığan bir merdiven düzeninde çalışmakta ve orta öğretim seviyesinde toplumun ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmemektedir. Amaç olarak sadece üniversiteye öğrenci yığan bir kurum olma gerçeğini belirtmiştir.(Yıldız,2003, s.183) Bu konuda liselerin amaç ve işlevleri yeniden gözden geçirmeli, öğrencilerin ortaöğretimdeki derslerin önem ve ciddiyetini sınava endeksli olarak algılamalarının önüne geçilmelidir.

Tarih, coğrafya, sosyoloji öğretmenleri, sosyal bilimler ve kendi alanlarının öğretim yöntemleri hakkında dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar edilmeli ve yeni yöntemlerin nasıl kullanılabileceği konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdırlar (Yıldız,2003).

*Orta Öğretim Sosyoloji Dersinde Örnek Bir Basamaklı Öğretim Uygulaması*

Orta öğretimde öğrencilerin okuyabileceği, sosyoloji kitapları bulunmamaktadır. Bu konuda orta öğretim öğrencilerin hem anlayabileceği, seviyelerine uygun, hem de ilgisini çekecek sosyoloji kitaplarının hazırlanması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Alican, N.(2007). Ankara Liselerinde Sosyoloji Öğretiminde Karşılaşılan Çok Boyutlu Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Arslanoğlu, İ.(2001). Orta Öğretimde Sosyoloji Öğretimi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(2) 63-69.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı Öğretim Süreciyle Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürecine Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi. Ege Eğitim Dergisi.1(6), 181-190.
- Başbay, A. (2011). Basamaklı Öğretim Programı, (Ed.Veysel sönmez).Eğitimde Yeni Yönelimler Ankara: Pegem Akademi. 5.basım
- Başbay, A. (2007).Basamaklı Öğretim Süreciyle Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenmenin Sürecine Öğrenen ve Öğretmen Görüşlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Beach, A. SCMSA Journal 2009-2010 Tracy ( Combining Methodologies İn Differentiated Instruction İn The Heterogeneous Classroom
- Celkan, H.Y. (1984). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Liselerde Sosyoloji Öğretimi.
- Demircioğlu, İ. H. (Güz/2004) Tarih Ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretimini Amaçlarına Yönelik Görüşleri(Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği), Bilig, sayı 31,71-84
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi: Ankara 11.Basım.
- Fichter, J. (1996) Sosyoloji Nedir?(N.Çelebi,Çev.)Ankara:Attila Kitabevi
- Gardner, H. E. (2006). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. New York, NY: Basic Books.
- Komisyon (2010.) Orta Öğretimde Sosyoloji. Meb Devlet Kitapları. Başak Basım ve Dağıtım
- Meb, (2009). Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı: Ankara
- Nunley, K. (2001). Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom.
- Nunley, K. (2003) Layered Curriculum: Brings Teachers To Tiers EBSCO Publishing. www.eddigest.com
- Oktay, A. (2001). 21.Yüzyılda Yeni Eğilimler Ve Eğitim (Ed: Oğuz, O., Oktay, A. ,Ayhan,H.), 21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Saban, A.(2000 ). Öğretme Öğrenme Süreci, Ankara :Nobel Yayıncılık

*Öner, G., Ünsal, S., Nur Meşe, N., Korkmaz, F. /JSS 13(1) (2014) :229-243*

TAŞ, A. M. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt :6 Sayı 2. 177-184

Nazlı, A. (2007). Sosyoloji Öğretmek. Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay'a Armağan Özel Sayısı

YILDIZ, Ö.(2003/2). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları Ve Çağdaş Çözüm Önerileri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 15, 89-102

## The Effect of Group Counseling Program on 8<sup>th</sup> Grade Students' Assertiveness Levels

### Grup Rehberlik Programının İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi

İsmail SEÇER\*  
Atatürk Üniversitesi  
Sırrı AKBABA\*\*  
Uludağ Üniversitesi  
İsmail AY\*\*\*  
Atatürk Üniversitesi

#### Abstract

This study is conducted to determine the effects of group counseling program on elementary school 8<sup>th</sup> grade students' assertiveness skills. Study group was formed of 100 students getting educated in Erzurum Kültür Elementary School in 2011-2012 education years. RAE-Rathus Assertiveness Schedule was applied on this group to gather data. 30 students getting lower scores from the inventory have been randomly divided into experimental and control groups. Each group is formed of 15 students. Group counseling program has been carried out for 8 weeks on the experimental group to improve the students' assertiveness skills. Single-way and two-way analysis of covariance (ANCOVA) has been used in the analysis of the data. The data is analyzed with SPSS 19.00. The results of the study show that assertiveness skills of the students who participate in the group counseling program has increased significantly compared to the control group and to the pre-experimental circumstances. Besides, it is determined that the change observed in the experimental group has been occurred separately from the age and socio-economic level variables, and it is determined with the monitoring test applied after four months that this affect is continued. According to this result, it can be said that the applied group counseling program is an effective means to improve the assertiveness skills of elementary school students.

*Key Words: Elementary, Assertiveness, Assertiveness inventory, Assertiveness education.*

#### Özet

Bu araştırma grup rehberlik programının ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin güvengenlik becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için yapılmıştır. Çalışma grubu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Erzurum Kültür Kurumu İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Rathus Atılganlık Envanteri uygulanmıştır. Ölçekten düşük puan alan 30 öğrenci rastgele deney ve kontrol gruplarına dağıtılmışlardır. Gruplar 15'şer öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 8 hafta süreyle güvengenlik becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberlik programı uygulanmıştır. Verilerin

\* Arş. Gör. Dr. Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D, Erzurum. İsmail.secer@atauni.edu.tr

\*\* Prof. Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D, Bursa, sakbaba@uludag.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör. Dr. Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D, Erzurum. İsmail.ay@atauni.edu.tr

analizinde tek faktörlü ve iki faktörlü Kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Veriler SPSS 19.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları grup rehberlik programına katılan öğrencilerin güvengenlik becerilerinin deney öncesine ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir. Ayrıca deney grubunda gözlenen değişimin cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinden bağımsız olarak gerçekleştiği ve bu etkinin 4 ay sonra yapılan izleme testi ile devam ettiği saptanmıştır. Bu sonuca göre uygulanan grup rehberlik programının ilköğretim öğrencilerinin güvengenlik becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler:* İlköğretim, Güvengenlik, Atılganlık Envanteri, Güvengenlik eğitimi.

### **Introduction**

Human beings, as a social creature, naturally need to be together with other people. In order to maintain a healthy synergy, the individual should have several social skills in the interpersonal relations. In this sense, 'assertiveness', one of the basic social skills, plays an important role in the interpersonal relations (Deniz, 1997). Assertive behavior having been used as assertiveness in recent years has been transformed into Turkish as enterprise (Akbaba, 2012). Voltan-Acar (1990) defined assertiveness as a form of interpersonal relations which is developed for the individuals to vindicate their rights without underestimating others and denying other's rights, and they also stated that it is not aggression, passiveness or introversion. And Smith (1998) defined assertiveness that the individual can convey that who he/she is, what he/she does and want, and what he/she expects from the life for others in social surroundings. According to Alberti and Emmons (2002), assertiveness is the behavioral features that individuals have as such that the individual can express himself as bare fact, transmit negative or positive feelings, withstand the requests that are adverse to him/her, have the ability to make requests from others and exercise his/her rights without overriding other's.

Lange and Jakubowski (1976) defined assertiveness as that the individual respects other's rights while vindicating his/hers in interpersonal relations, states his/her feelings, thoughts and beliefs honestly and appropriately. According to Voltan (1980), an assertive individual, with the advantage of being assertive, finds the opportunity to develop his/her other social skills, such as acquiring easily the things he/she is interested, utilizing the opportunities and accommodating more easily to the social surroundings. These individuals have the skills to say no to others and set boundaries with others.

Stumphauzer (1973) stated that individuals whose assertiveness skills are weak behave unaware of the rights, freedom and personal principles in social life and interpersonal relations, and they have irrational fear and thoughts, and moreover, they do not have the courage to assert their rights even though they are aware of these. The non-assertive individuals have difficulty in achieving their goals in social life and interpersonal relations, and they are usually filled with anger and the feeling of inadequacy (VoltanAcar, Whirter, 2000). On the contrary, assertive individuals are aware of their rights, freedom and personal principles and more successful in problem solving (Deurzen, 1988). Cowden (2002) stated that the anxiety levels of unassertive individuals will also be high as their social competence is indefinite and so they will be exposed to negative evaluation in the relations they have established. Phelps and Austion, (1997) expressed that assertive individuals can

express accurately and intelligibly what they want with few words, besides they use 'I language' effectively.

Hill (1989), Jackson, Towson and Narduzzi (1997) determined that the rejection anticipation of individuals who have lower assertiveness levels is high, competence expectations are high; Walsh (2002) determined that the unassertive individuals lack of social skills in interpersonal relations; Cooley and Novicki (1984) stated that unassertive ones are externally controlled and they use "negative loading styles" the more than assertive individuals

The assertiveness concept, which has been the topic of many multi-directional studies with its socio-cultural and psychological nature, has been analyzed in many dimensions and according to the obtained results, it is acknowledged that assertiveness is an improvable quality in adolescents by creating preconditions to develop assertiveness and curriculums to improve assertiveness become more popular. This view is supported with the hypothetical and experimental evidence propounded by many experts studying on this topic (Voltan, 1980, Sorias, 1986; Çulha and Dereli, 1987).

Assertiveness training teaches the individuals to confidently and appropriately express their own feelings and thoughts in social surroundings, the way to accept criticism, the way to cope with stress, to communicate themselves positively, to understand the difference between unsocial, sociable and aggressive behaviors and to vindicate their personal rights without getting up against others, pushing others and without allowing others to push themselves (Buzlu and Bilgin 2001; Ustun, Akgün and Partlak 2005).

Çeçen and Zengel (2009), Karahan (2005) determined that group counseling program improves assertiveness skills in adolescents. Öksüz (2004) determined that expressing feelings improves assertiveness skills of university students and so did Altun (2006) that expressing feelings improves assertiveness skills of primary education students. Glueckauf and Quittner (1992) and Stake, DeVille & Pennel (1983), McNeilly and Yorke (1990), Rotheram and Armstrong (1980) determined that assertiveness training is effective in improving assertiveness skills and social skills in adolescents. Besides, Howing et al. (1990) determined that it is effective in improving social skills and interpersonal relations and also in decreasing aggressiveness levels of adolescents. Tavakoli et al. (2009) established that the assertiveness training program applied on the foreign students who got educated in U.S. increased their assertiveness levels, on the contrary Metz et al. (2006) determined that assertiveness training decreases the risk of getting drug addict in adolescents. Akbaba (2012) stated that assertiveness training is a kind of therapy method; assertiveness training is given to the clients with various techniques. According to the related literature, it can be said that getting assertiveness education during pre-puberty can be an improving service for the future lives of the students. In this sense, it can be claimed that assertiveness education is a substantial education for the elementary school students.

The evidence of the related literature shows that assertiveness is an improvable quality with specific education programs.

### **Purpose**

The study has been done on the purpose of determining the effect of group counseling program on 8<sup>th</sup> grade students' assertiveness skills. Considering

assertiveness is an important factor in interpersonal relations, the results of this study is important as they will help determine the effect of group counseling program on adolescents, demonstrate assertiveness is an improvable quality and present a source data for the scientists and psychological counselors who will study on this topic, and they will also contribute to fund of knowledge about assertiveness training in the related literature.

The questions below are answered in this study according to the aims mentioned above.

1. Is assertiveness education effective on the assertiveness skills of the elementary education students?
2. On checking the effect of the gender, is assertiveness education effective on the assertiveness skills of the elementary education students?
3. On checking the effect of socio-economic level, is assertiveness education effective on the assertiveness skills of the elementary education students?
4. Will the effect of assertiveness education applied on the experimental group be still continued with monitoring measurements that will be applied after four months?

### **Methodology**

The study is a pretest-posttest-control group experimental study. The study group is formed of 100 students that have studied at Kültür Kurumu Elementary School in 2011-2012 academic years. RAE-Rathus Assertiveness Schedule developed by Voltan Acar (1980) is used to form the study group. To form a homogenic structure, 30 students who got low scores from the inventory have been randomly divided into experimental and control groups, 15 each, by sorting the students according to their scores from the inventory. The students of the experimental and control groups are formed of 16 female and 14 male students, 7 students are with low socio-economic status, 12 students are with average socio-economic status and 11 students are high socio-economic status.

### **Procedure**

As part of the study, specific procedures have been applied on the study group. At first, eight-session group counseling activities based on the related literature have been developed by the researchers to improve the assertiveness skills of the students in the experimental group. These activities have been carried out as a single session between 60-90 minutes a week, in total for 8 weeks. But counseling activities in the elementary education counseling curriculum have also been carried out on the control group for 8 weeks. The contents of the assertiveness training program carried on the experimental group are: 1. Session; meeting of the group members and preparing for the group process in the session, 2. Session; exemplifying that everybody has specific rights in social life and helping students to understand the appropriate ways to know their rights, 3. Session; reinforcing the difference between non-assertive, aggressive and assertive communication forms, 4. Session; helping students to transfer what they have learned about communication styles into real life situations, 5. Session; insuring students to enact assertive behaviors in the group, encouraging them to enact positive assertive behaviors towards others, 6 Session; enforcing students' opinions that everybody has basic personal rights and helping students to display how these



rights serve in their lives, 7. Session; getting students to realize the difference between assertiveness and aggressiveness, and encouraging them to act assertive in appropriate situations, 8. Session; evaluating the past seven sessions and completing the group process by carrying out a general evaluation about assertiveness.

The counseling activities in the elementary school counseling curriculum has been applied on the control group.

### **Data Collection Instruments**

In the study, RAE-Rathus Assertiveness Schedule adapted into Turkish by Voltan-Acar (1980) is used to determine the students' characteristics of assertiveness (Öner 1997; Voltan 1980). It is a scale which measures assertive and aggressive behaviors, is applicable on adolescents and adults as a group, it consists of 30 items, and the individual can fill it in on his/her own. An explanation text exists on the top of the question form and the students are asked to select and mark the options from -3 to +3 for each item. In the scoring, the values of 1.2.4.5.9.11.12.13.14.15.16.17.19.23.24.26.30 items are reversed and scoring is done in this way. The Turkish form's test-retest reliability coefficient is .92; coefficient of internal consistence is acquired by Searman-Brown formula. Cronbach alpha coefficient is found as .83 in the study. The scores that can be got from the scale range between 30 and 180. The high scores indicate assertiveness, and the low scores indicate shyness.

### **Analysis of Data**

Single-way and two-way analysis of covariance (ANCOVA) are used in the analysis of the obtained data. In the analysis of data, in order to determine whether the assumptions of the analysis of covariance are provided, it is observed that in such conditions that the groups have normal distribution, the variance and regression lines should be equal. Single-way and two-way analysis of covariance (ANCOVA) test techniques have been used to determine the effect of the possible variables (gender, socio-economic condition) which can affect the study, and the results of study have been carried out on the experimental group.

Analysis of covariance (ANCOVA) provides to statistically control a variable or variables which are related to the dependent variable except the effect of one factor or factors tested in a research. In this sense, ANCOVA has two basic advantages compared to ANOVA. These are; a) providing a major statistical strength due to decreasing the error variance, b) providing a decrease in the bias of an experiment when there are differences in the groups at the beginning of an experiment. In a pretest-posttest-control group design, analysis of covariance (ANCOVA), in which the pretest is controlled as a common variable, is the most appropriate statistical procedure if the researcher focuses on the success of the experimental procedure (Field, 2009; Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2013). All of the data has been analyzed with SPSS 19.00.

### **Findings**

The obtained data related to the hypothesis of the research are analyzed and the results are indicated below. In the study which analyze the effect of group

counseling program aiming to improve the assertiveness skills of the elementary education students, the data related to the experimental and control groups are analyzed with Shapiro-Wilks Normality test to determine if they are parametric or not, and Skewness and Kurtosis values are analyzed and it has been determined that the groups show normal distribution.

*Table 1.* Descriptive statistics of experimental and control groups

Group	n	Mean	Modified Mean
Experimental	15	43.9333	44.543
Control	15	37.7333	36.915

According to post-test scores modified after pre-test scores, it is seen that the students in the control group have higher mean values than the students in experimental group in terms of groups. The results of ANCOVA which have been done to determine whether the observed differences between modified means are significant are shown in table 2.

*Table 2.* Comparison of pretest and posttest points of experimental and control groups to single-way analysis of covariance

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	$\eta^2$
Groups	29.147	1	29.147	2.410	.133	.085
Pretests	409.953	1	409.953	33.901	.000	.566
Group-Pretest	8.752	1	8.752	.724	.403	.027
Error	314.409	26	12.093			
Sum	51159.000	30				

On analyzing Table 2, it is seen that the group effect on the assertiveness levels of students is not significant ( $F_{(1,26)}=.2.410$ ,  $p=.133$ ,  $\eta^2=.085$ ). This evidence shows that the calculated lines of regression related to the prediction of the group effect on the assertiveness levels of students in experimental and control groups are equal, and the change observed in the assertiveness skills of the students is independently occurred.

On analyzing Table 2, it is seen that the change, related to the pretest points, occurred in the assertiveness levels of students is significant ( $F_{(1,26)}=33.901$ ,  $p=.000$ ,  $\eta^2=.566$ ). According to this evidence, it can be said that the difference observed between the modified mean points of the students in experimental and control groups is significant, and the assertiveness training program carried out on the experimental group is effective on increasing the assertiveness levels of the students.

*Table 3.* Descriptive statistics of gender and socio-economic status related to the common effect on the assertiveness levels of the students

Gender	Socio-Economic Status	n	Mean	Modified Mean
Male	Low	3	42.0000	36.524
	Middle	8	40.5000	39.822
	High	5	44.2000	41.903
Female	Low	4	38.0000	39.226

Middle	4	36.5000	33.777
High	6	42.6667	40.148

It is seen that there is a differentiation between the assertiveness points of the students in terms of gender and socio-economic status according to assertiveness test mean points. The results of two-way analysis of covariance (ANCOVA) which is done to determine whether the difference observed between modified mean points are significant can be seen in table 4.

*Table 4.* Results of two-way analysis of covariance (ancova) related to the common effect of gender and socio-economic status on the assertiveness levels of students

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	$\eta^2$
Gender	11.250	1	11.250	.397	.537	.021
Socio-Economic Status	89.213	2	44.607	1.573	.235	.148
Pretests	263.997	1	263.997	9.309	.007	.340
Gender * socio-eco * pretests	168.029	5	33.606	1.185	.355	.248
Gender* socio-economic status	27.408	2	13.704	.483	.625	.051
Error	510.479	18	28.360			
Sum	51159.00	30				

On analyzing Table 4, the change of the assertiveness levels of students ( $F_{(1, 18)} = 9.309$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .340$ ) is significant, but in terms of gender, it has been found that there is not a significant differentiation between the modified mean points related to students' assertiveness levels ( $F_{(1, 18)} = .397$ ,  $p = .537$ ,  $\eta^2 = .021$ ). According to this evidence, it can be said that the applied training program is effective in increasing significantly the assertiveness levels of students, and this effect has been occurred independently from the gender coefficient.

It has been found that the change in the assertiveness levels of students ( $F_{(1, 18)} = 9.309$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .340$ ) is significant, but there is not a significant differentiation in the modified mean points related to the assertiveness levels of the students who have different socio-economic status ( $F_{(2, 18)} = .1573$ ,  $p = .235$ ,  $\eta^2 = .148$ ). According to this result, it can be said that there is a significant differentiation in the assertiveness levels of students compared to pretest case, and this differentiation is occurred independently from the socio-economic status coefficient.

It has been found that the common effect of *gender x socio-economic status* on assertiveness skills of students is not significant ( $F_{(2, 18)} = .483$ ,  $p = .625$ ,  $\eta^2 = .051$ ). According to this evidence, it can be said that the calculated lines of regression related to the prediction of the common effect of gender and socio-economic status on the assertiveness skills of students in experimental and control groups are equal, and the change observed in the assertiveness skills of the students is not affected by gender and socio-economic status coefficients.

Besides, it is seen that the change occurred in the assertiveness levels of students and related to the pretest points is significant ( $F_{(1, 26)} = 9.309$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2 = .340$ ). This evidence can be considered in a way that there is a significant differentiation between the modified mean points of the students in the

experimental and control groups, and the assertiveness training program carried out on the experimental group is effective independently from gender and socio-economic status coefficients to improve the assertiveness levels of students.

*Table 5.* Descriptive statistics of posttest and follow-up test of experimental and control groups

Group	n	Sum	Modified Sum
Experimental	15	43.6667	40.917
Control	15	37.4667	40.023

According to modified follow-up test mean points, it is seen that the students in the experimental group have higher mean values than the ones in the control group. The results of the covariance analysis (ANCOVA) which has been done to determine whether the difference observed between modified mean points are significant are shown in table 6.

*Table 6.* Results of the analysis of covariance (ancova) related to the results of the follow-up test applied to experimental and control groups

Source of Variance	Sum of Squares	df	Sum of Squares	F	p	$\eta^2$
Groups	.008	1	.008	.006	.941	.005
Posttests	429.689	1	429.689	287.497	.000	.905
Groups* Posttests	.281	1	.281	.188	.668	.012
Error	38.859	26	1.495			
Sum	49609.000	30				

On analyzing Table 6, it was found that the follow-up test points of experimental and control groups do not differentiate significantly according to posttest points ( $F_{(1, 26)} = .188$ ,  $p = .668$ ,  $\eta^2 = .012$ ). According to this result, it can be said that the differentiation generated in the assertiveness levels of students according to follow-up test is not significant, and the effect provided experimentally continues after 4 months following the appliance of the training program. Accordingly, it can be said that the effect of the applied training program continues.

### **Discussion and conclusion**

It is determined that group counseling program applied to improve the assertiveness skills of 8<sup>th</sup> grade students leaves a significant impression on the assertiveness skills of students, and the assertiveness skills of the students differentiate significantly compared to both the pre-experimental situation and to those in the control group. In the perspective of the related literature, it is seen that the similar studies about the assertiveness support the evidence of this study. Çeçen, Zengel (2009) determined that assertiveness training program leaves a significant impression on the elementary school students; Zengin (2008) determined that peacemaking and problem solving training program is effective on improving the assertiveness skills of 5<sup>th</sup> grade students; Ergül (2008) stated that peacemaking and problem solving training program increases the assertiveness skills of the high school students, particularly female students'. Morgan and Leung (1980), Göktürk (2009), Adana and et al. (2010), and Voltan-Acar (1990), Karahan (2005), Öksüz

(2005), Altun (2006), Glueckauf and Quittner (1992) and Stake. DeVille & Pennel (1983), McNeilly and Yorke (1990), Waksman (1984), Rotheram and Armstrong (1980), Eroğlu and Rezan (2009) determined that assertiveness training is effective on improving the social skills and assertiveness in adolescents. The research results regarding the related literature support the hypothesis that assertiveness is a learnable behavior.

The evidence of the study shows that the change observed in the assertiveness skills of students in the experimental group is not affected by the gender coefficient. In the related literature, it is seen that the research evidence about gender is not consistent. Some research evidence shows that males are more assertive than females (Kilkus (1993) Kimble Mars and Kiska (1984) Arı (1989); while some others show that females are more assertive than males (Rotheram and Armstrong (1980) Gemi (1997); and some other research evidence shows that assertiveness does not differentiate according to gender (Pardeck. Giannio. Anderson et al. (1991), Deluty (1985), Aydın (1991), Tegin (1990), Öngün (2000). It is seen that the evidence of the studies about gender is not consistent with each other. It is thought that this situation results from the effect of variables such as age, culture, education level and etc. along with gender on assertiveness. The research evidence shows that the observed change in the assertiveness levels of students is occurred independently from the gender variable. This evidence is compatible with the evidence of Yatağan's (2005) research in which he analyzed the effect of assertiveness training on elementary school students.

It is also seen that the related literature evidence regarding the socio-economic status variable, another variable whose effect was also analyzed within the study, is not consistent with each other. Some research evidence shows that assertiveness does not differentiate according to socio-economic status variable (Becet (1989), and some other research evidence shows that the individuals with higher-socio-economic status are more assertive (Voltan. 1980; Gemi. 1997; Topukçu. 1982; Görüş. 1999), but some others (Saruhan. 1996) shows that individuals with lower-socio-economic status are more assertive. The data of the related literature show that the evidence between the assertiveness and socio-economic status is not consistent. The results regarding the group counseling activities to improve assertiveness show that the observed change in the assertiveness levels of students is occurred independently from socio-economic status variable. This finding shows that group counseling program aiming to improve assertiveness is effective on improving the assertiveness levels of students, and this effect is occurred independently from socio-economic status variable.

There is also some other research evidence which has analyzed the effect of group counseling program on assertiveness. Karahan (2005) determined that training of communication and conflict solving skills improves the assertiveness levels of university students; Howing et al. (1990) determined that assertiveness training is effective on gaining social skills and decreasing aggressiveness in adolescents; Tavakoli et al. (2009) determined that the training program applied on foreign students studying in U.S. improves the assertiveness skills; Metz et al. (2006) determined that assertiveness training decreases the risk of becoming drug addict in adolescents; Lin et al. (2004) stated that their study carried out on psychiatric patients shows that assertiveness training affects the assertiveness skills positively and improves them; Yamagishi et al. (2007) determined that assertiveness

training is effective for nurses to gain stress management skills and to improve assertiveness skills.

The obtained research evidence and the data about the related literature show that group counseling program is effective to provide the targeted change in individuals. In this sense, it can be suggested that particularly in elementary schools, school counselors should use group counseling activities to teach the students, who are passive, unsocial, lack of self-confidence and lack of assertiveness skills, assertiveness skill by means of school psychological counseling and guidance service.

### References

- Adana. F., Erdağı. S., Eliş. S., Aktaş. B., Kıranşal. N.(2010). Kars'ta çalışan hemşirelerin güvenlik düzeylerinin geliştirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 18(3).120-127.
- Akbaba. S. (2012) *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Alberti. R. ve Emmons. M. (2002). *Atılganlık hakkınızı kullanın*. (çev. Katlan. S.) Ankara: Hyb Yayınları
- Altun. E. (2006). *Akılci duygusal temelli grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim öğrencilerinin güvenlik düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı. R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın. B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3. 25-36.
- Buzlu. S., Bilgin. H. (2001). Hemşirelik öğrencilerinde girişkenlik eğitiminin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi*. Nevşehir.
- Büyüköztürk. Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Bruch. M. A. & Belkin. D. K. (2001). Attributional style in shyness and depression: shared and specific maladaptive patterns. *Cognitive Therapy and Research*. 25(3). 247-259.
- Cooley E. L.ve Nowicki S. (1984). Locus of control and assertiveness in male and female college students. *Journal of Psychology*.117. 85-87.
- Cowden. C. R. (2002). Worry and its relationship to shyness. *North American Journal of Psychology*. 7(1). 59-70.
- Çeçen. A., Zengel. M. (2009). Ergenlere uygulanan girişkenlik eğitimi programının ergenlerin girişkenlik düzeyleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*. 8(2). 485-492
- Çulha. M., Dereli. A.A. (1987). Assertiveness training programme. *Türk Psikoloji Dergisi*. 6 (21). 124-127.
- Deluty. R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49. 1054-1065.
- Deniz. M. E. (1997). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklara dayalı atılganlıkları üzerinde bir atılganlık eğitimi denemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deurzen. S. E. (1988). *Existential counselling in practice*. London: Sage Publications.
- Ergül. H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk" eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, güvengenlik becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu Ç., Rezan. Z.(2009). Ergenlere uygulanan girişkenlik eğitimi programının ergenlerin girişkenlik düzeyleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim-Online*. 8(2).485-492.
- Eskin. M. (2003). Self-reported assertiveness in swedish and turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*. 44. 7–12.
- Field, A.(2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Gemi. A. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinin atılacaklık düzeyini etkileyen bazı faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göktürk. G.Ö. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanan güvengenlik eğitimi programının öğrencilerin güvengenlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görüş. Y. (1999). *Bir grup lise öğrencisinin atılacaklık düzeyi ile stresle başa çıkma yolları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glueckauf. R. L. & Quittner. A. L. (1992). Assertiveness training for disabled adults inwheelchairs; self-report. role-play. and activity pattern outcomes. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*. 60(3).419-415
- Hill. G. J. (1989). An Unwillingness to Act: Behavioral appropriateness. situational constraint. and self-efficacy in shyness. *Journal of Personality*. 57(4).871-890.
- Howing, P. T., Wodarski, J. S., Kurtz, J. S., & Gaudin, J. (1990). The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children. *Social Work*,35(5), 460-467.
- Jackson. T., Towson. S., Narduzzi. K.. (1997). Predictors of shyness: a test of variables associated with self-presentational models. *Social Behavior and Personality*. 25(2). 149-154.
- Karahan. F. (2005). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2). 217-230
- Kilkus. S. P. (1993). Assertiveness among professional nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 18.1324-1330.
- Kimble. C. E. Marsh. N.B ve Kiska. A. C. (1984). Gender. age and cultural differences in self-reported assertiveness. *Psychological Reports*. 55. 419-422.
- Lange. A.J., Jakubowski P. (1976). Responsible assertive behavior. Research Press: Champaign.
- Lin. Y., Şu. M., Yang. C., Chen. T., Hsu. C., Chang. Y., Lin. Y. R. Shiah. I. S. Chang. Y. C. Lai. T. J. Şang. K. Y. Chou. K. R. (2004). Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness. self-esteem. and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Educ Today*. 24(8): 656-65.

- McNeilly, R.A.& Yorke, C.( 1990). Social skills training and the role of a cognitive component in developing school assertion in adolescents. *Canadian Journal of Counseling*, 24, 217-228.
- Metz, E.E., Fuemmeler, F.F., Brown, R.T. (2006) Implementation and assessment of an empirically validated intervention program to prevent tobacco use among african american middle- school youth. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 13, 3, 229-238.
- Morgan, B., Leung, P. (1980). Effects of assertion training on acceptance of disability by physically disabled university. *Journal of Counseling Psychology*, 27(2): 209-21.
- Pardeck, J.T. Anderson, C. Giannino, E. A., Miller, B. Mothershead, M.S. ve Smith, S.A (1991). Assertiveness of social work students. *Psychological Reports*,69, 589-590.
- Phelps, S., Austin, N.(1997). *Atılgan kadın*. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Rotheram, M.J. & Armstrong, M. (1980). Assertiveness training with high school students. *Adolescence*, 58, 267-276.
- Saruhan, N. (1996). *Ankara il merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile ana ve baba tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Stake, J. E., DeVille, C. J., Pennell, C. L. (1983). The effects of assertive training on the performance self-esteem of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 12,435-440.
- Stumphauzer, J. S. (1973). *Behavior therapy with delinquents*. Springfield: Charles C.Thomas Publisher.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-26.
- Tavakoli, S. L. Mark, A., Hijazi, A. M., Slavin, O.M., & Parris, G.P. (2009). effects of assertiveness training and expressive writing on acculturative stress in international students: a randomized trial. *Journal of Counseling Psychology*, 56.(4), 590.
- Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranışının ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkeni açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7 (25), 21-32.
- Topukçu, H. (1982). *Atılganlık eğitimin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öksüz, Y.(2005). Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),147-156
- Öngün, S.K. (2000). Anne-baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Waksman, S. A. (1984). A controlled evaluation of assertion training with adolescents. *Adolescence*, 19(74), 277-282.



- Voltan-Acar. N. ( 1980). Rathus atılganlık envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10: 23-25.
- Voltan-Acar. N. ( 1990). Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3.62-66.
- Voltan-Acar. N.. Whirter. J. M. (2000) *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık
- Walsh. J. (2002). Shyness and social phobia. *Health and Social Work*. 27(2). 137-144.
- Yatağan. T. (2005) Atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin. F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve güvengenlik becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü