

ISSN: 1308-738X

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
UŞAK, TÜRKİYE

USAQ UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt/Volume 11 Yıl/Year 2018

Sayı/Issue 1 Mart/March 2018

## **Sahibi**

Uşak Üniversitesi Adına

Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Rektör

## **Editörler**

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Leyla KILIÇ AKSU

## **Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat ÖNTUĞ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Saim SAVAŞ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Alejandro GARCÍA-SANJUAN, Huelva Üniversitesi, İspanya

Prof. Andre Prera Moshe VERISSIMO, Lizbon Üniversitesi, Portekiz

Prof. Dimitris J. KYRTATAS, Thess Üniversitesi, Yunanistan

Prof. Orlin SABEV, Bulgaristan Bilimler Akademisi, Bulgaristan

Prof. Richard Candida SMITH, Kaliforniya Üniversitesi, ABD

Doç. Dr. Barış METİN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Birol ERKAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hacer TOPAKTAŞ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nurgün KOÇ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Nuri KARAKAŞ, Ege Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Leyla AKSU KILIÇ, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi M. Salih ERKEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Selda GÜNER, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

## **Mart-2018 Hakem Kurulu**

Prof. Dr. Adnan ÇELİK, Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Aybike PELENK ÖZEL, Kocaeli Üniversitesi

Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN, Akdeniz Üniversitesi,

Doç. Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Erman ERKAN, Atılım Üniversitesi

Doç. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan GÜLLÜPUNAR, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. M. CAHİD ÜNĞAN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. M. Canan ÖZTÜRK, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Özer ÇETİN, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Zekerya BATUR, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Zülfiye ACAR ŞENTÜRK, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Ali ARSLAN, Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet TAYLAN, Mersin Üniversitesi,

Dr. Öğretim Üyesi Emre Vadi BALCI, Uşak Üniversitesi,

Dr. Öğretim Üyesi Erdirinç DEMİRAY, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,

Dr. Öğretim Üyesi Ersin DİKER, Gümüşhane Üniversitesi,

Dr. Öğretim Üyesi Erol SAKALLI, Uşak Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Fatma NİSAN, İnönü Üniversitesi,

Dr. Öğretim Üyesi Gökhan DEMİRHAN, Uşak Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hasan UYGURTÜRK, Karabük Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hüriyet BİLGE, Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mahmut AVCI, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Naim ÇINAR, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Necla KUDUZ, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Nurdan ÇOLAK GÜRKAN, Bülent Ecevit Üniversitesi,  
Dr. Öğretim Üyesi Orkide BAKALIM, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Özlem DUĞAN  
Dr. Öğretim Üyesi Salih TIRYAKI, Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Şule GÜÇYETER, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Zuhal ÖNEZ ÇETİN, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Esra ÇELEBİ ZENGİN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,  
Dr. Öğretim Üyesi Ünsal ÇIĞ, Mersin Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Emrah GÜLMEZ, Anadolu Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Seval KOÇAK, Uşak Üniversitesi

### **Düzenleme ve Koordinasyon**

Arş. Gör. Semra AKINCI

Adres

Uşak Üniversitesi, 1 Eylül Kampüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, UŞAK

[sosyaldergi@usak.edu.tr](mailto:sosyaldergi@usak.edu.tr)

## **Publisher**

On Behalf of Usak University

Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Rector

## **Editors**

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN, Usak University

Dr. Leyla KILIÇ AKSU, Usak University

## **Publication Board**

Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe University, Turkey,

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN, Usak University, Turkey

Prof. Dr. Murat ÖNTUĞ, Usak University, Turkey ,

Prof. Dr. Saim SAVAŞ, Usak University, Turkey

Prof. Alejandro GARCÍA-SANJUAN, Huelva University, Spain

Prof. Andre Prera Moshe VERISSIMO, University of Lisbon, Portugal

Prof. Dimitris J. KYRTATAS, University of Thess, Greece

Prof. Orlin SABEV, Bulgarian Academy of Science, Bulgaria

Prof. Richard Candida SMITH, University of California, USA

Assoc. Prof. Barış METİN, Usak University, Turkey

Assoc. Prof. Birol ERKAN, Usak University, Turkey

Assoc. Prof. Hacer TOPAKTAŞ, Istanbul University, Turkey

Assoc. Prof. Nurgün KOÇ, Karabuk University, Turkey

Assoc. Prof. Nuri KARAKAŞ, Ege University, Turkey

Dr. Leyla AKSU KILIÇ, Usak University, Turkey

Dr. M. Salih ERKEK, Usak University, Turkey

Dr. Selda GÜNER, Hacettepe University, Turkey

**Year 11/March-2018**

**Scientific Advisory Board**

Prof. Dr. Adnan ÇELİK, Selçuk University

Assoc. Prof. Aybike PELENK ÖZEL, Kocaeli University

Assoc. Prof. Çiğdem APAYDIN, Akdeniz University

Assoc. Prof. Erdoğan KAYA, Anadolu University

Assoc. Prof. Erman ERKAN, Atılım University

Assoc. Prof. Erol DURAN, Usak University

Assoc. Prof. Hasan GÜLLÜPUNAR, Erciyes University

Assoc. Prof. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University

Assoc. Prof. M. CAHİD ÜNĞAN, Sakarya University

Assoc. Prof. M. Canan ÖZTÜRK, Anadolu University

Assoc. Prof. Murat BAŞAR, Usak University

Assoc. Prof. Özer ÇETİN, Balıkesir University

Assoc. Prof. . Zekerya BATUR, Usak University

Assoc. Prof. Zülfiye ACAR ŞENTÜRK, Usak University

Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI, Usak University

Assoc. Prof. . Ali ARSLAN, Bulent Ecevit University

Dr. Ahmet TAYLAN, Mersin University

Dr. Emre Vadi BALCI, Usak University

Dr. Erdinç DEMİRAY, Nigde Omer Halisdemir University

Dr. Ersin DİKER, Gumushane University

Dr. Erol SAKALLI, Usak University

Dr. Fatma NİSAN, İnönü University

Dr. Gökhan DEMİRHAN, Usak University

Dr. Hasan UYGURTÜRK, Karabuk University

Dr. Hüriyet BİLGE, Celal Bayar University

Dr. Mahmut AVCI, Uşak University

Dr. Naim ÇINAR, Anadolu University

Dr. Necla KUDUZ, Uşak University

Dr. Nurdan ÇOLAK GÜRKAN, Bulent Ecevit University

Dr. Orkide BAKALIM, Uşak University

Dr. Özlem DUĞAN, Uşak University

Dr. Salih TİRYAKİ, Selçuk University

Dr. Şule GÜÇYETER, Uşak University

Dr. Zuhale ÖNEZ ÇETİN, Uşak University

Dr. Yusuf İNEL, Uşak University

Dr. Esra ÇELEBİ ZENGİN, Nigde Ömer Halisdemir University

Dr. Ünsal ÇIĞ, Mersin University

Res. Asst. Dr. Emrah GÜLMEZ, Anadolu University

Res. Asst. Dr. Seval KOÇAK, Uşak University

### **Arrangements and Coordination**

Res. Asst. Semra AKINCI

Address

Uşak Üniversitesi, 1 Eylül Kampüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, UŞAK

sosyaldergi@usak.edu.tr

## Editörden

Bilginin evrenselleştiği dünyamızda, bilginin üretilmesi kadar, bilginin paylaşılması ve çoğaltılması da büyük önem arz etmektedir. Bilginin üretildiği üniversiteler, gerek toplumların sosyal ve ekonomik hayatına yaptıkları katkılarla, gerekse geleceğe ilişkin tasarımları ile stratejik bir konuma yükselmişlerdir. Bilgiye hükmetmenin, bilimsel ve ekonomik gelişmenin temel unsuru olduğunun bilincinde olan Uşak Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 hedeflerine ulaşması için kendi payına düşen görevin farkında olup, hedeflerine ulaşmak için büyük bir gayretle çalışmaktadır.

Fen ve teknoloji alanındaki gelişmelerin sosyal bilimler alanında yapılacak akademik çalışmalarla destelenmesi, topyekun kalkınma ve bilimsel bütünlüğün vazgeçilmez bir ögesidir. Elde edilen bilimsel bulguların paylaşılmasında, üniversiteler bünyesinde çıkarılan dergilere büyük iş düşmektedir. Bu alanda faaliyet gösteren Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10.yılını doldurmanın haklı gururunu taşımaktadır.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, yeni web sayfası, yenilenen kapak tasarımı ile 2018 yılı Mart sayısını büyük bir titizlikle hazırlanmış ve siz okuyuculara sunulmuştur. Bu sayımızda “Okul Müdürlerinin Performans Denetim Sistemindeki Rolünün, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, “Türkiye’de Ahıskalı Öğrenciler Tarafından Ahıska Türkleri Üzerine Yazılan Tezler”, “Ortaokul Öğrencilerinin Sihirli Ahlak Değneği”, “Determining Criteria and Evaluating Suppliers Performance in Automotive Spare Part Sector”, “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki”, “Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, “Türkiye’de Belediye Norm Kadro Yönetmelikleri ve Ek Tablolarının Analizi, 2006-2017; Mevzuat Temelli Bir Okuma” başlıklı makaleler yer almaktadır.

Bilimsel çalışmalarıyla, bu sayının hazırlanmasına katkıda bulunan makale yazarlarına, makaleleri inceleyerek hakemlik yapan değerli akademisyenlere, yayın kuruluna ve yayın aşamasında emeği geçenlere teşekkür ediyoruz. Sonraki sayılarda tekrar buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Leyla AKSU KILIÇ



## İçindekiler/Contents

**Cennet KURBAN-Türkay Nuri TOK**

Okul Müdürlerinin Performans Denetim Sistemindeki Rolünün, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Assessment of the Role of School Principals in the Performance Audit System, Based on Teacher Opinions

**1-17**

**Halida DEVRİŞEVA-Leyla DERVİŞ**

Türkiye’de Ahıskalı Öğrenciler Tarafından Ahıska Türkleri Üzerine Yazılan Tezler

Thesis About Ahıska Turks Written By Ahıska Students In Turkey

**18-29**

**Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR- Gülay BEDİR**

Ortaokul Öğrencilerinin Sihirli Ahlak Değneği

Secondary School Students’ Magic Moral Wand

**30-39**

**İbrahim AKBULUT**

Determining Criteria And Evaluating Suppliers Performance In Automotive Spare Part Sector

Otomotiv Yedek Parça Tedarik Zincirinde Önemli Kriterlerin Belirlenmesi ve Toptancıların Performanslarının Değerlendirilmesi

**40-55**

**Yusuf Sezer SEVİNÇ-Aycan ÇİÇEK SAĞLAM**

Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki

Relationship Between Teachers’ Opinions And Organizational Confidence Levels Of Communication Skills Of School Administrators

**56-65**

**Ferhat AY-Gülsün ŞAHAN**

Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkililiğinin Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Effectiveness of the Family Education Courses in the Context of Adult Education

**66-86**

**Hilal YÜCEYILMAZ-Hüseyin ÖZGÜR**

Türkiye’de Belediye Norm Kadro Yönetmelikleri Ve Ek Tablolarının Analizi, 2006–2017: Mevzuat Temelli Bir Okuma

Analysis of Municipal Norm Cadre Secondary Regulations and Their Annexed Tables in Turkey, 2006-2017: Deconstruction of Related Legal Arrangements

**87-115**



## OKUL MÜDÜRLERİNİN PERFORMANS DENETİM SİSTEMİNDEKİ ROLÜNÜN, ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ \*

Cennet KURBAN\*\*  
Türkey Nuri TOK\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı okul türlerinde görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile ele alınan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre gruplandırılan veriler bir arada değerlendirildiğinde “Okul müdürünün tutumuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme formuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşler” ve “Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye ilişkin görüşler” olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre bazı okullarda müdürler puan aralığını yüksek düzeyde tutup, küçük bir aralıkta vermek istedikleri mesajı verirken, bazı okullarda da müdürlerin öğretmenler arasında puanlamada adaletsiz tutum sergilediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, değerlendirme formundaki maddelerin sınıf yönetimini tam olarak ölçemeyecek maddeler olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı maddelerin eğitim sistemimize uygun olmadığı ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler bu değerlendirme sisteminin, sadece puan alıp neye göre puan alındığının belli olmadığı eski değerlendirme sistemine göre daha iyi olduğu görüşündedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Performans denetimi, Puanlama, değerlendirme

## ASSESSMENT OF THE ROLE OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE PERFORMANCE AUDIT SYSTEM, BASED ON TEACHER OPINIONS

### Abstract

The purpose of this research is to assess the role of school principals in the performance audit system according to the teachers' views. The study group of the study consisted of 13 teachers working in different school types determined by maximum diversity sampling method. In this research, which is dealt with by qualitative research method, data were collected by semi-structured interview technique. Content analysis method was used to analyze the research data. When the data grouped according to the questions asked by the interviewed teachers and the answers given are evaluated together, it is stated that "Opinions about the attitude of the schoolmaster", "Opinions on the performance evaluation form", "Opinions on the applicability of the performance evaluation process to the system" and "Opinions on performance evaluation in terms of ethical principles" Four themes were created. According to the findings obtained in the research, while in some schools, principals give a message that they want to keep their score at a high level and give them in a small range, it is seen that in some schools, managers have unfair attitude in the score among the teachers.

\* 12 Mayıs 2017 tarihinde 4.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.  
\*\* Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ckrbn34@gmail.com  
\*\*\* Doç.Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, turkaytok@gmail.com

**Keywords:** Performance evaluation, Manager, Score, Evaluation

## Giriş

Eğitim sisteminin sürekli değiştiği ülkemizde, sistem üzerinde yapılan değişiklikler çoğu zaman pilot uygulamalara yer verilmeden, alanda araştırma yapılmadan hızlı geçişlerle uygulanmaktadır. Denetmen ve denetim kavramları da bu değişen sistemin içinde farklılaştırılmaktadır. Türkiye’de 1923 sonrası denetim görevinin, zaman zaman kendilerine verilen mesleki isimleri değişse de müfettişler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Denetimin tarihi gelişimine bakıldığında müfettişin mesleki tanımına 1929 yılında yayınlanan "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi" nde, bir meslekte başarının sevgi, özel yetenek ve kuramsal uygulamalı hazırlığa bağlı olduğu, denetçinin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği şeklinde yer verilmiştir (Başar, 1993). 1938’de çıkarılan yasa ile, ilköğretim denetçisi olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan mezun olmak şartı getirilmiş ve denetçiler Bakanlıkça atanmaya başlanmıştır (Başar, 1993). 1962 yılında çıkan bir başka yönetmelikte ilköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul araçlarının seçimi ve okul binalarının yapımı konularını içermektedir (Aydın, 1986). 1969 İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak çıkarılan yönetmelikte müfettişlerin görevleri özetle, teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma görevlerinden oluşmaktadır. 27 Ekim 1990 tarih ve 20678 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğine göre müfettiş yardımcılığına atanacaklarda en az 5 yıl öğretmenlik yapmak veya yöneticilik yapmak, bakanlık merkez veya taşra teşkilatında görevli olmak, son beş yılda yetersiz rapor almamış ve üç yıllık sicil raporları ortalaması en az iyi olmalı gibi şartlar istenmektedir (Başar, 1993).

2014 tarihinde 652 Sayılı KHK’de yapılan değişiklikle 6528 sayılı yasa il eğitim denetmeni ve eğitim denetçileri maarif müfettişi olarak Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na bağlanarak teftiş sistemi tek çatı altında birleşmiştir. Bu yönetmeliğe göre maarif müfettişlerine ildeki her tür ve düzeydeki tüm okul ve eğitim kurumlarını denetleme yetkisi verilmesi, kurumların üç yılda bir denetlenmesi, rehberlik ve denetim çalışmalarının birlikte yürütülmesi, denetimlerinin kurum denetimi ağırlıklı yapılması, genel olarak öğretmen denetiminin yapılmaması, okul müdürü ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi, denetim formlarının standart hale getirilmesi, denetimlerden sonra izleme ve değerlendirme yapılması gibi yeni düzenlemeler getirilmiştir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015).

Son olarak 9 Aralık 2016 tarihinde kabul edilen kanunda Maarif müfettişlerinin, illerde il müdürlüklerine bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapması gerektiği ifade edilmektedir. Düzenlemenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren 1 yıl içinde, "Bakanlık Maarif Müfettişi" unvanlı toplam serbest kadro adedini geçmemek üzere "Maarif Müfettişi", "Eğitim Müfettişi", "Milli Eğitim Denetçisi" ve "İl Eğitim Denetmeni" unvanlarını ibraz etmiş olup halen bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve milli eğitim uzmanı ile milli eğitim uzman yardımcılarında yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar arasından yapılacak mülakatta başarılı olanlar, 2016 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile belirlenen atama sayı sınırlarına tabi tutulmaksızın bakan onayı ile "Bakanlık Maarif Müfettişi" olarak atanabileceği maddesi eklenmiştir. Bakanlık teşkilatında halen şube müdürü ve üstü kadrolarda çalışanlar ile milli eğitim uzmanı ve milli eğitim uzman yardımcıları arasından yapılacak atamaların sayısı, ihdas edilen Bakanlık Maarif Müfettişi kadro sayısının yüzde 5’ini geçemeyeceği ifadesine de yer verilmiştir (Resmi gazete, 2016).

## Performans Değerlendirme Sistemi

Çağdaş anlamda denetim; planlama ve uygulamaların hedefe ne düzeyde ulaştığının belirlenmesi, varsa eksik ve sapmaların düzeltilmesi amacının yanında, kurumun ve çalışanların sürekli gelişimini sağlamaya yönelik stratejilerin belirlenmesini hedefler. Sürekli ve etkili bir denetimle, yapılan faaliyetlerden istenilen verimin alınması, beklenen fayda ve gelişimin sağlanması, faaliyetlerin başarı ile sürdürülebilmesi sağlanabilir (MEB, 2005a).

Denetimle ilgili tanımlamalara genel olarak bakıldığında tanımların çoğunluğunda denetim, örgütlerin amaçlarına ne denli ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirildiği bir süreç olarak görülmektedir. Tanımlarda daha çok rehberlik, yardım, gelişme ve desteği amaçlayan demokratik bir denetim anlayışı söz konusudur. Bu süreç içerisinde denetimin amacı, öğretmenlerin gelişimini sağlamak, öğretimi iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla mesleki yardım ve rehberlik yapmak, öğrenci ve velilerin gereksinimlerini karşılamaktır (Demir ve Tok 2016).

Denetim; durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme olmak üzere üç basamaktan oluşur. Denetimin ilk basamağı olan durum saptama, o andaki durumun olduğu gibi ortaya konulması, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplanması eylemlerini içermektedir. Denetim kavramının ikinci ögesi olan değerlendirme, kararlar için bilgi sağlama ve karar seçeneklerine odaklanmayı içerir. Değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi, plan ve amaçlardan sapmaların önlenmesi, daha iyi sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde yer almaktadır. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması yani düzeltme ve geliştirme etkinlikleri, denetim kavramının üçüncü ögesidir. Bundan önce belirtilen ögeler, temel olarak düzeltme ve geliştirme ögesinin bir aracı durumunda nitelendirilirken, denetim kavramının ağırlığını, amacını da belirleyen bu ögedir. Çünkü denetimin esas amacı kanıtlamak değil, geliştirmek ve var olanı tespit edip, bunu ortaya koymak ve bu durumu geliştirmektir (Aydın, 2005; Başar, 1993; Bursalıoğlu, 2002).

Tarihsel süreç içerisinde denetim anlayışında kontrole dayalı bürokratik denetimden, öğretmenleri geliştirmeyi amaçlayan demokratik denetime bir evrilme olduğu görülecektir. Kontrolde ziyade, katılımın ve desteğin ön plana alındığı bir gelişim söz konusudur. Bu evrilmede yönetim kuramlarındaki gelişmelerin de etkisi olmuştur (Sullivan ve Glanz, 2000). Türkiye’de de zaman içerisinde denetmenlerin rollerinde denetçilikten rehberliğe doğru bir değişim gözlenmektedir; ancak, yapılan araştırmalar yakın zamana kadar, denetmenlerin rehberlik görevlerinden daha çok soruşturmacı, otoriter ve eleştirci kimliğinin daha baskın olduğunu, kontrol odaklı bir denetmenlik anlayışını sürdürdüklerini göstermektedir (Açıkgöz, 1990; Memişoğlu, 2007; Ünal ve Gürsel, 2007; Yaman, Evcek ve İnandı, 2008 Yavuz, 1995). Verim, emretme ve kontrolü özeğe alan, işi yapandan çok yapılan işin gözlendiği ve zorlayıcılığı ön planda olduğu bu denetim anlayışı, klasik yönetim anlayışının bir sonucudur (Başar, 1993). Bu anlayış, bir anlamda eğitim denetimini gerçekleştiren otoritenin, çalışanların kurallara uygun davranıp davranmadığını kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Glickman ve diğerleri, 2004; Sullivan ve Glanz, 2000; Acheson ve Gall, 1997). Aslında yapılan; durum saptama ve kontrolden oluşan bir değerlendirmedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Özmen, 2000; Söbü, 2005). Bu şekilde gerçekleştirilen bir denetim, denetlenenlerin kaygılanmasına ve denetime olumsuz bakmalarına neden olan ve öğretmenin ihtiyacı olmadan, sadece performansın değerlendirildiği bir denetimdir (Acheson ve Gall, 1997). Bunun sonucunda denetlenenler işbirliğinden kaçınmakta, sorunlarını denetmene samimi olarak ifade edememekte ve denetmene yönelik olumsuz bir algı geliştirmektedirler (Sarpkaya, 2004; Taymaz, 2010).

Performans, bireylerin veya kurumların hedeflerine ulaşma oranlarının ölçülmesidir. Performans değerlendirmesi ise, önceden belirlenmiş belli standartlara veya "benzer pozisyonlardaki çalışanların performanslarına" dayanarak insanların, birimlerin veya kurumların performanslarının ölçülmesini içeren bir süreçtir (Sümer, 2000). Performans değerlendirme, alan yazında "Başarı Değerleme", "Liyakat Değerleme", "İşgören boylandırma", "Personel Değerleme" gibi deyimlerle ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu, 2000).

Cleveland ve Murphy, 1989 yılındaki bir çalışmada en çok kullanılan performans değerlendirme bilgilerinin bulunduğu dört alanı tespit ettiler. Bu alanlar *kişilerarası karşılaştırma gerektiren konular* (ücret belirleme, terfi ve işten çıkarma), *çalışanın kendi içinde karşılaştırılmasını gerektiren konular* (geri bildirim, bireysel eğitim, güçlü ve zayıf olunan performans alanlarının belirlenmesi), *sistemin devam ettirilmesine yönelik kararlar* (hedef belirleme, insan gücü planlaması) ve *döküman oluşturma* (personel kararlarının dökümantasyonu ve yasal yükümlülüklerin karşılanması) şeklinde ifade edilmiştir (akt. Sümer, 2000).

Örgütler ve çalışanlar açısından büyük öncelik taşıyan performans değerlendirmenin gerekliliği ve yararları, performans değerlendirme literatüründe şu şekilde özetlenmiştir (Fındıkçı, 1999).

1. Performans değerlendirmesi, kurumsal düzeyde olması halinde motivasyona yönelik bir gereklilik ve birey düzeyinde ise kişisel psikolojik bir gereksinimdir. Çalışanların ve örgütlerin gelişmesinde bu bilgilendirmenin büyük rolü bulunmaktadır.

2. Performans değerlendirmesi örgüte bir bütün olarak bakabilmemize olanak tanır ve çalışanların yetkinlikleri (temel, yönetsel ve liderlik yetkinlikleri) konusunda fikir sahibi olunmasına yardımcı olur.

3. Kaynak kullanımını etkinliğinin oluşması konusunda örgüte fayda sağlar.

4. Örgütteki vizyon ve misyon paylaşımının seviyesi ile ilgili bilgi verir.

5. Çalışanların örgüt içinde yarattıkları katma değer karşılaştırılmalı olarak incelenmesine olanak tanır.

6. Bireysel ve örgütsel eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağlar.

7. Aynı yapı içindeki bireysel veya örgütsel algılama farklılıklarının tespit edilmesine yardımcı olur.

17 Nisan 2015 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği içerisinde yer alan Öğretmen Performans Değerlendirme hükümlerine göre Bakanlığa bağlı her derece ve eğitim türünden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılacağı belirtilmektedir. Bu yönetmeliğe eklenen 50 kriterden oluşan bir form ile yapılacak olan puanlamanın öğretmenlere başarı puanı verilmesi aşamasında etkili olacağı ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) ekranında açılan formda belirtilen kriterlere göre okul müdürü öğretmenleri değerlendirmektedir. Bu form, A1 (Eğitim Öğretimi Planlayabilme), A2 (Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme), A3 (İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme), A4 (Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme), A5 (Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme), A6 ( Zamanı Yönetebilme), A7 (Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme), A8 (Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme), A9 (Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme) ve A10

(Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme) olmak üzere 10 temadan oluşmaktadır. Bu temalar kullanılarak, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı sonu itibari ile yönetmelikte belirtilen hükümler doğrultusunda okul müdürleri öğretmenlere performans değerlendirme puanı vermeye başlamışlardır.

Alan yazına bakıldığında çeşitli çalışmalarda okul müdürünün denetim yapması ve öğretmenlere sicil notu vermesine ilişkin konuların araştırıldığı görülmektedir. Yılmaz (2009) Okul Müdürlerinin Denetim Görevi adlı çalışmasında, okul müdürlerinin denetim etkinliklerinin birçok gerekçesi olduğunu belirtmiştir. Bu gerekçeler arasında, okul müdürlerinin denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanınması, öğretmenlerin iyi yönlerini, geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, öğretmenlerin yaptıkları her türlü etkinlikten haberdar olması, öğretmenlerin sadece ders saatlerindeki değil ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden de bilgi sahibi olması gibi nedenlerin sayılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Akşit (2006) ise Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği) adlı çalışmasında performans sonuçlarının değerlendirilmesindeki ölçütlerin önceden belirlenmiş olması ve öğretmen tarafından da bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca performansı yetersiz olanların nasıl bir işleme tabi tutulacağı ya da üstün performans gösteren kişilerin ilerlemelerinin nasıl sağlanacağı konularında öğretmenlerin bilgi sahibi olmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşil ve Kış (2015) Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi adlı araştırmalarında öğretmenler, okul müdürünün yaptığı ders denetimlerinin eksiklerini görmesi yönünde kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kahraman ve Çankaya (2015) İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki adlı çalışmalarının sonucunda, performans yönetim sistemi uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının üzerinde pozitif doğrusal etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanan performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Değerlendirme sistemine ilişkin liyakat usulüne dikkat edilip edilmediği, okullar arası belirli bir standardın oluşturulup oluşturulmadığı gibi soru işaretleri eğitimcilerin zihinlerini meşgul etmektedir. Araştırma, bu puanlara bakılarak kariyer gelişimlerine karar verilecek olan öğretmenlerin, bu sisteme bakış açılarını belirtmelerine ve performans puanlarının verilmiş şekliyle ilgili fikirlerini ve yorumlarını ifade etmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca araştırmanın, uygulamada adil davranılması, objektif olunması ve standartlaşmanın sağlanması gibi konulara da ışık tutacağı ve uygulama sürecinde oluşan problemlerin tespitini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen dört alt probleme cevap aranmıştır. Öğretmenlerin;

1. Okul müdürünün tutumuna,
2. Performans değerlendirme formuna,
3. Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine,
4. Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye,

ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma, görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşlerini içeren nitel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi

toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Araştırmalarda durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; Akt: Büyüköztürk ve diğ., 2010). Performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri alınarak bütüncül bir yaklaşımla araştırma yapmak ve öğretmenlerin ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmak amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli iline bağlı bir ilçede farklı lise türlerinde görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arzeden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

**Tablo 1:** Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Kategori	Özellik	F
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	6
Kıdem Yılı	1-5	3
	11-15	1
	16-20	4
	21 ve üstü	5
Branş	Almanca	1
	Coğrafya	1
	Edebiyat	2
	Fizik	1
	İngilizce	2
	Kimya	1
	Matematik	2
	Müzik	1
	Resim	1
	Tarih	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yedi kadın ve altı erkek öğretmenin olduğu görülmektedir. Üç öğretmenin 1-5 arası kıdem yılı, bir öğretmenin 11-15 arasında kıdem yılı, dört öğretmenin 16-20 arasında kıdem yılı ve beş öğretmenin 21 ve üstü kıdem yılı çalıştığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin 10 farklı branşa dağıldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve

karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2008). Ayrıca bu tür görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam 2013; akt. Tok ve Demir, 2016). Görüşme soruları araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Bu sayede hazırlanan soruların anlaşılır olup olmadığı ve ayrıca araştırma alt problemlerini yansıtıp yansıtmadığı, bir başka deyişle elde edilmek istenen verileri sağlayıp sağlamadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun da araştırmanın inandırıcılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Veri toplama aşamasında not alma tekniği kullanılmıştır. Not alma, etkili bir anlamlandırma stratejisi olarak görülmektedir (Şahin, Aydın ve Sevim, 2011). Not almada, bilişsel süreçler söz konusudur. Çünkü “not almak, düşünsel sürecin eş zamanlı olarak zihinsel bir işleme dönüşmesini sağlar” (Simonet ve Simonet, 2002). Alınan cevabın doğru not edilmesi de görüşmenin hatasız yürütülmesi kadar önemlidir. Görüşme süreci ne kadar etkili yürütülmüş olursa olsun, cevaplar forma doğru işaretlenmediği sürece görüşme değerini kaybeder. Görüşmeci doğru kayıt tutmazsa, edinilen bilgilere dayanılarak yapılacak çözümlene, yorum ve genellemelere güvenilemez (Çingı,2016). Yazılanlar sonrasında görüşme yapılan kişilere okutulmuştur. Görüşme sorularına Ek 1’ de yer verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması, (2) kategori geliştirme aşaması, (3) geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması, (4) raporlaştırma aşaması (Tok ve Demir, 2016).

*Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması:* Okul müdürlerinin puanlama yaptığı performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada, katılımcılardan gelen görüşme formları araştırmacılar tarafından incelenerek, görüşme notları bir araya getirildi. Sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre bir gruplandırma yapıldı. Geçerli sayılan 13 görüşmede öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö13 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin Ö13, ham veri metinlerindeki 13. Öğretmeni göstermektedir.

*Kategori geliştirme aşaması:* Araştırma soruları doğrultusunda kategoriler oluşturulduktan sonra araştırma kapsamına alınan formlarda yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirilmiştir. Sonra alt kategoriler belirlenmiştir. Her bir katılımcı görüşü, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilere yerleştirilmiştir. Sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre gruplandırılan veriler bir arada değerlendirildiğinde “Okul müdürünün tutumuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme formuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşler ” ve “Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye ilişkin görüşler” olmak üzere dört tema oluşturuldu.

*Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması:* Araştırmanın güvenilirliği için, uzman görüşüne başvurularak, katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği kategori ile uyumlu olup olmadığına bakıldıktan sonra görüşlerine başvuru uzmanlardan geçerli kabul edilen katılımcı görüşlerini, hiçbir katılımcı görüşünün dışarıda kalmayacağı şekilde kategori listesine yerleştirmeleri talep edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini kontrol amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır: Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100. Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesini Miles ve Huberman (1994) % 70, Saban (2004) ise % 90 ve üzerinde olmasının araştırmanın



güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir(akt. Tok ve Demir, 2016). Bu çalışma için güvenilirlik % 95 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

**Raporlaştırma aşaması:** Bulgular neden sonuç ilişkilerine bakılarak raporlaştırıldı. LeCompte ve Goetz (1982), toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesinin ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanmasında önemli ölçütlerden biri olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu açıdan bakıldığında araştırmada elde edilen bulgular, herhangi bir yorum katmadan özüne sadık kalınarak doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş ve daha sonra tartışılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde “Okul müdürünün tutumuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme formuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşler” ve “Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye ilişkin görüşler” olmak üzere dört tema başlığı altında araştırma bulgularına yer verilmiştir.

### **Okul müdürlerinin tutumuna ilişkin görüşler**

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplarda okul müdürünün tutumunu içeren cümlelere yer verilmiştir. Bazı okullarda müdür puan aralığını yüksek düzeyde tutup, küçük bir aralıkta vermek istediği mesajı verirken, bazı okullarda da müdürün öğretmenler arasında puanlamada adaletsiz tutum sergilediği görülmektedir. Ayrıca bazı maddelerde yer alan beklenen davranışları yerine getirmelerine rağmen düşük puan aldıklarını belirten öğretmenler, okul müdürlerinin maddeleri dikkate almadan, önceden belirledikleri puanlara göre not verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin puanlama formunda okul müdürünün düşük ve yüksek puan verdiği maddelere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

**Ö1:** *Okul müdürü, değerlendirme formunda 32. Madde olan öğrencilerin “Gelişim ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanır” maddesine tam puan vermiş ama bu madde ile bağlantılı olan 16.Maddeye “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirler” maddesine 0 puan vermiş. Okul müdürü tutarlı puanlama yapmıyor. Dersi bir defa dinlemeyle bu formdaki maddelere cevap veremez. Pedagojik yeterliliği olmadığı için puanlamada sorun var. 42.madde olan eğitim öğretim kalitesini arttırması için projeler üretir veya projelere katılır maddesine düşük puan vermiş. Zaten ders yükü fazla olduğu için bu tür etkinliklere zaman ayıramıyorum.*

**Ö2:** *Veliyle sağlıklı iletişim kurar maddesine düşük puan vermiş. Sınıf öğretmeni değildim. Veliler geldikçe görüştüm. Ekstra konuşma ihtiyacı hissetmedim. Okul tanıtımını yapanlar daha yüksek puan almışlar. Okul müdürü genel itibari ile ders dışında yaptığı gözlemlere dayanarak puanlama yapmış.*

**Ö4:** *Puanlama yaparken taraflı davrandığını düşünüyorum. Derse girmeyen sadece dışarda gösterişli bir iki iş yapana iyi puan verildi. Velilerle iletişim konusuna düşük puan verilmiş. Ancak velilerle iletişimim, onlarla telefonla iletişim kuracak kadar iyi. Sınıf öğretmeni olduğum öğrencilerin velileri ile iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Veli toplantısı, gerektiğinde sorunu olan öğrencilerin velileri ile özel görüşmeler dahi yaptım. Yarışmalarda derece almamıza rağmen bununla ilgili maddelere düşük puan verilmiş. Okul müdürü adaletli davrandığını söylüyor, ama tutarlı davranmıyor. Göreve geç kaldığımız için benimle birlikte birkaç arkadaşı daha uyardı. Ama sadece benim puanımı düşürdü diğerlerine tam puan verdi. Geç kalmış olsam da okul saatleri dışında yapılacak etkinlikler için okulda fazladan vakit geçiriyorum.*

**Ö5:** *Okul müdürlerinin objektif davrandığını düşünmüyorum. Kişisel görüşlerinin puanlamada etkili olduğunu düşünüyorum. Form bilinçli doldurulmamış. Maddeler öğretmen*

performansını ölçecek nitelikte değil. Bir saat ders gözlemi yapmak değerlendirme için yeterli değil. Ayrıca okul müdürünün öğrencilerden topladıkları bilgilere göre puanlama yapmış olabileceğini düşünüyorum. Kriterler niteliksel olsa da değerlendirme niceliksel öğelere göre yapılıyor.

**Ö6:** Türkçeyi kurallarına uygun akıcı ve anlaşılır biçimde konuşur... Okul müdürü ve meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurar... Veliyle sağlıklı iletişim kurar... maddelerini yerine getiriyorum ama düşük puan almışım... Ders dışı etkinliklerde genellikle not kırmış.

**Ö7:** Derse zamanında gitmemek ve yenilikçi olmamak maddelerinden puan kırılmış. Okul müdürü olaylara bilimsel değil duygusal bakıyor. 98 aldım. 2 puan kırılmış. Ama 2 puanda olsa bizi diğerleriyle kıyaslamış oluyor. Klasik yönetici mantığıyla bütün puanları düşürmeyerek kendini korumaya alıyor. Vermek istediği mesajı 5 puan aralığında veriyor. Kendisine bir üst makama iletmesi açısından kolaylık sağlıyor.

**Ö8:** Okul müdürü öğretme yöntem ve tekniklerini kullanmama bölümünden puan kırmış. Müdür dersimi dinlemeyi geldiğinde okuma bölümü vardı. Bir dersi dinleyip bu konuda bir yargıda bulunması imkansız. Zümreler arasında adaletli davranıldığını düşünüyorum.

**Ö9:** Düşük puan aldığım madde meslektaşları ile iletişim maddesi. Formdaki maddeler yeteri kadar açıklayıcı değil. Örneğin zümrelerimle yeteri kadar paylaşım yaptığıma inanıyorum. Puanın kısıtlı bir şekilde aşağı çekildiğini düşünmüyorum ama yanlış yerden puan kırılmış. Öğrencilerle iyi iletişim kurabildiğimi düşünüyorum. Mesleğimi iyi icra ettiğime inanıyorum.

**Ö10:** Okul müdürü herkese yüksek puan vermiş. Bu bazılarının hoşuna gitmeyecektir.

**Ö11:** Formda ölçülemeyecek maddelerde var. Müdür kendinin koruma adına belge sunulabilecek bütün maddelere tam puan vermiş.

**Ö12:** Beni değerlendirecek düzeyde yeterli bilgi birikimi olmayan biri bana 85 veriyor. Öğretmen olarak benim yeterliliğime sahip olmayan biri. Bu notu aldıktan sonra gidip odasına tartıştım. Bu verdiği notta dikkate aldığım maddeleri yerine getirdiğim halde bana düşük puan vermişsin diye tartıştık. Daha sonra notumu 100 yaptı. Benimle birlikte bütün öğretmenlerin notunu da yükseltti. Puanlama sistemine tam hakim değil. Nasıl puanlama yapacağını bilmiyor.

**Ö13:** 100 puan aldım. Öğrenciyle sadece derslerde değil ders dışında da ilgilendik. Öğrencinin zamanını bir bütün olarak değerlendirdik. Geziler yaptık, sınav öncesi kahvaltılar yaptık. Öğrencinin akademik başarısı yanında bireysel becerilerini geliştirebilecek etkinliklerde yaptık. Yani öğrenciyi bir bütün olarak ele aldık. Aldığım puanda bunlar etkili oldu diye düşünüyorum.

### **Performans değerlendirme formuna ilişkin görüşler**

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplarda performans değerlendirme formu ile ilgili cümlelere yer verildi. Araştırmaya katılan öğretmenler, formdaki maddelerin sınıf yönetimini tam olarak ölçemeyecek maddeler olduğu görüşüne sahipler. Ayrıca bazı maddelerin eğitim sistemimize uygun olmadığını belirttiler. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme formuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

**Ö1:** Formdaki A8 bölümündeki maddelerle süreç anlık gözlemlerle değerlendirilemez. Formda ülkemiz standartlarında geçerli olamayacak maddeler var. Örneğin “Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturur” maddesinin yerine getirilebilmesi için yetki ve kaynak gerektirir. Ayrıca müfredat yoğun ve öğrencilerde sınav kaygısı var. Okul

müdürü maddeleri dikkate alarak puanlama yapmamış, kafasında bir puan belirlemiş ona göre puanlama yapmış.

**Ö2:** Performans değerlendirmesi sadece kağıt üzerinde yapılamaz. Maddeler birebir ders içi ders dışı performansı ölçecek nitelikte değil.

**Ö5:** Bazı maddeler açık ve net bir şekilde ifade edilmediği için ölçücü olmadığını düşünüyorum. Formdaki maddelerin yorumlarında sıkıntı var. Alanların getirdiği farklılıkları ölçecek maddeler mevcut değil.

**Ö6:** Öğrencinin başladığı noktadan üzerine ne koyduysak, öğrencinin başladığı nokta ile ulaştığı nokta arasındaki mesafe başarıdır. Buna göre bir değerlendirme formu oluşturmalıdır.

**Ö8:** Değerlendirme formu davranışsal sonuçları ölçmüyor. Ayrıca maddeler çok geniş kapsamlı ele alınmış. Bu kadar geniş kapsamlı olan maddelerle öznel değerlendirme yapılamaz. Örneğin “Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur” maddesindeki temalar zaman zaman birbiriyle çelişebilecek kavramlardır.

**Ö9:** Bireysel farklılıklara dikkat eder maddesine hiçbirimizin dikkat ettiğimize inanmıyorum. Çünkü bunun için şartlar uygun değil. Öğretim sistemimiz buna uygun değil.

#### **Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşler**

Bu bölümde performans değerlendirme sisteminin uygulanması sırasında oluşan sıkıntılara ve uygulamanın getirdiği olumlu özelliklere yer verildi. Okullar arasında standart bir puanlama olup olmadığı ve okul başarısının öğretmen tarafından aldığı puana etkisi ile ilgili görüşler ele alındı. Genel olarak öğretmenler okullar arasında standart bir puanlama sisteminin olmadığı görüşünü paylaşıyorlar. Öğretmenler bu değerlendirme sisteminin, sadece puan alıp neye göre puan aldığımızın belli olmadığı eski değerlendirme sistemine göre daha iyi olduğu görüşündeler. Ama tek taraflı değerlendirmenin sorunlara yol açabileceği görüşünü desteklemekteler. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine yer verildi.

**Ö1:** Okul müdürünün kişiliğine göre puanlama değişiyor. Okullar arasında standart bir puanlama yok. Form niteliği ölçüyor, ama sisteme uygun değil.

**Ö2:** Okulun başarısının herkese yüksek puan verilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum. Kendi iç denetimime göre performansımı geliştirebiliyorsam dıştan denetime ihtiyaç duymuyorum.

**Ö3:** Her okulda standart bir puanlama yapılabileceğine inanıyorum. Bu tür bir puanlamanın teşvik edici olduğunu düşünüyorum. Okulda tek öğretmenim. İlçede zümre öğretmenleri arasında verilen puanlarda belirli bir dengenin olduğunu düşünüyorum.

**Ö4:** Okulda stajyerlere danışmanlık yapan öğretmenler, stajyerlerinden daha düşük puan aldılar. Stajyerlerin danışmanlara verilen düşük puanlardan haberleri vardı ve onların gözünde danışmanların itibarı düşmüş oldu.

**Ö5:** Haziran’ da tayinle başka okula gidenlere önceki müdürleri değil atandığı okuldaki müdürler puan verdiler. 100 almama rağmen öğretmene performans notu verilmesine karşıyım. Nesnel değerlendirme yapılmıyor. Atanan müdürlerin çoğu öğretmenlik yapmak istemeyenlerin çoğu idareci oluyor ve öğretmenleri değerlendirmelerinin yanlış olduğunu düşünüyorum.

**Ö6:** Önyargıdan uzak değerlendirme yapılırsa okullar arası standart bir değerlendirme sistemi oluşturulabilir. Objektif değerlendirme yapılırsa mesleğimize, işimize pozitif yönde etkisi olabilir. Sonuçta onore edilmiş oluyoruz.

**Ö10:** Eğitim politikalarımız bizden nicelik istiyor, o yüzden formda o şekilde düzenlenmiş. 10 tema üzerinden değerlendirilmek hiçbir öğretmenin hoşuna gitmeyecektir. Tabii bunun yanında en azından bir form üzerinden sayısal değerlendirme yapılması değerlendirmeyi sübjektiflikten uzaklaştıracaktır. Neye göre değerlendirildiğimizi biliyoruz. İtiraz etmek istediğimizde elimizde somut veriler olacaktır. Bu sistem belirli bir standartlaştırmanın oluşturulması açısından iyi bir başlangıç olacaktır. Ama değerlendirme sistemi karşılıklı olmalıdır. Sonuçta yöneticilerle aynı ortamda ortak bir payda etrafında çalışıyoruz.

**Ö10:** Örneğin A7 mesleki ölçütüne göre ben kendi alanımda yeni bir öğretim yöntemi kullanıyorsam müdür bunu takip etmelidir. Eğer bu yöntemi bilmiyorsa beni değerlendirmesi uygun olmayacaktır. Öğrenci başarısı düşük olan okullar ile öğrenci başarısı yüksek olan okullar arasında puanlamanın standart olmayacağını düşünüyorum.

**Ö10:** Eğitimde başarının bireysel başarı olmadığını düşünüyorum. Okul başarısıdır. Başarı tanımı bizim anladığımız anlamda tanıma uymadığı için değerlendirme objektif değil. Değerlendiren kişinin pedagojik uzmanlığının olup olmadığına bakmak gerekiyor.

**Ö11:** 89 aldım. Polemik oluşturmamak adına müdüre sözlü bir itirazda bulunmadım. Aldığım puana yazılı olarak itiraz ettim. İtiraz ettikten sonra “nesnel, somut ölçme değerlendirmeye uygun olduğu tespit edilmiştir” yanıtı geldi. Öğretmenleri birbiriyle kıyaslamaya tabi tutmak okulda insanları birbirine düşürür. Buradaki temel tehlike budur.

**Ö11:** Bu puanlamanın yaptırımının olması öğretmenlerin kariyer planlamalarında öğretmenleri mağdur edecek. Puanlamayı sadece bir kişinin yapması objektiflikten çıkarıp sübjektif bir değerlendirmeye dönüştürüyor

**Ö13:** Okullar arasında standart bir puan değerlendirmesi yok. Okul müdürü not verirken bilimsel kriterlere göre değil kişisel tutumlarına göre puanlama yapıyor. Başarılı bir okulla başarısız bir okul arasında puanlama farkının olacağını zannetmiyorum. Öğrenci başarısı sınav puanından ibaret değil. Öğrencide olumsuz bir davranışı olumlu yönde düzeltebiliyorsak bu da bir başarıdır. Puanlamanın iyi tarafı, eğer puan verirken kişisel tutum sergilenmezse yaptığımız işlerin fark edilmiş olması bizi daha fazla çalışmak için teşvik etmiş olur, aynı zamanda onore edilmek güzel bir durum.

### **Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye ilişkin görüşler**

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar etik ilkeleri kapsamı açısından gruplandırılmıştır. Genel olarak araştırmaya katılanlar, tecrübeli öğretmenlerin etik davranmaya devam edeceği görüşünü belirtmişlerdir. Ama bazı öğretmenler, bu sistem ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yönetimden çekinebileceklerini ve okul müdürünün karşısında yasal haklarını kullanmamayı tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin etik ilkelere ilişkin verdikleri cevaplara yer verildi.

**Ö1:** Tecrübeli olduğum için etik açıdan davranışlarımı değiştireceğini düşünmüyorum. Ama tecrübesiz öğretmenlerde güven eksikliği oluşturur.

**Ö6:** Mesleki tecrübesi olan öğretmenlerde etik davranışlarda değişme oluşturmayacaktır. Etik ilkeler kişiliğin getirdiği tutumlarla yerine getirilir. Bu nedenle kişilikli olan bireylerde etik tutum değişmeyecektir.

**Ö8:** Benim meslek ahlakında bir değişime neden olacağını zannetmiyorum. Ama ağız iyi laf yapan iyi puan alacaktır. Müdürlerin kişisel tutumlarına göre maddelere yorumları değiştiriyor.

**Ö9:** Zümremden düşük almamın nedeni öğrencinin nitelik gelişimine bakılmaması. Zümremle aynı işleri yapıyor olmamıza rağmen o benden daha yüksek puan aldı. Daha çok ön plana çıkıp, yapılan her işi sahiplendiği için daha göz önünde bulunuyor.

**Ö12:** Okulda müdürün öğrencilik döneminde öğretmenlik yapan öğretmenleri de çalışıyor. Onlara bile 69 vermiş. Kendi öğretmenini kıdemli olmasına rağmen itiraz etmiyor. Bu etik açıdan yanlış bir durum. Kendisine yakın olan öğretmenlerden etkilenerek puanlama yaptı. Tam olarak verdiği puanlardan emin değil. Stajyerliği yeni kalkan bir öğretmen yüksek puan alırken kıdemli öğretmenler düşük puan aldı.

**Ö13:** Etik dışı davranışlarda oluşması mümkün olabilir. Tek yönlü değerlendirme yapılırsa idareye yakın olanlar daha yüksek puan alacaklardır. Öğretmenin genel başarısına bakılmalı. Anlık bir davranışı baz alınıp değerlendirme yapılmamalı. Okulda iyi işler yaptığı herkes tarafından bilinen öğretmenlere bile düşük puan verilmiş. İdareye yakın isimler yüksek puan almış.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada, okul müdürlerinin verdiği performans notları ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre gruplandırılan veriler bir arada değerlendirildiğinde “Okul müdürünün tutumuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme formuna ilişkin görüşler”, “Performans değerlendirme sürecinin sisteme uygulanabilirliğine ilişkin görüşler” ve “Etik ilkeler açısından performans değerlendirmeye ilişkin görüşler” olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Bu bölümde bu temalar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde okul müdürlerinin performans denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir. Bu performans değerlendirme sistemi öncesinde, aldıkları puanları hangi kriterlere göre aldıkları belirtilmediği için öğretmenler bu sistemde aldıkları puanların belirli kriterlere göre verilmesi durumunun puanlamaya bir standart getirilmesi açısından olumlu bir gelişme olduğunu belirtmektedirler. Yılmaz (2009), yaptığı çalışmada okul müdürlerinin denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanınması, öğretmenlerin iyi yönlerini, geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, öğretmenlerin yaptıkları her türlü etkinlikten haberdar olması, öğretmenlerin sadece ders saatlerindeki değil ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden haberdar olması açısından müdürlerin denetim yapmasının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin denetim etkinlikleri, denetimlere uzun aralar verilmesini engelleyebileceği gibi program geliştirme, personel geliştirme ve işbaşında yetiştirme gibi çalışmalara da katkı getirilebileceği belirtilmiştir. Ancak okul müdürü objektif bir değerlendirme yapmazsa, kişisel zaafı doğrultusunda öğretmenleri değerlendirirse sonuç itibarı ile öğretmenleri mağdur edecek olan bir puan vermiş olabilir. Dolayısı ile denetim puanlarının başarı belgesi verilmesinde ve öğretmenin kariyer gelişiminde dikkate alınabileceği hususu, öğretmenlerin bu konuda kaygı düzeylerini artırabilir. Bu durum öğretmenlerin adalet algılarının zedelenmesine neden olabilir. Öğretmenlerin adalet algısı üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarına dayalı örgütsel adalet algılarının, okullarına ilişkin örgütsel güven algı düzeylerini önemli bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Celep ve Polat, 2008). Öğretmenlerin karar alma iş değerinin örgütsel adalet algılarını ve özellikle etkileşim adaletini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Taş, 2010). Bu nedenle okullarda

örgütsel güven düzeyinin artırılması için yöneticilerin adil davranmaları gerektiği ve okul yöneticilerinin ödül ve cezaları verirken eşit davranmasının ve işlemsel adaletin, gerektirdiği kurallara uygun davranmasının örgütsel güveni arttıracacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürünün vereceği değerlendirme puanlarının stajyer öğretmenler üzerinde bir yaptırımı olursa, öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin, tecrübesizliğin getirdiği hisle korkuya kapılıp okul müdürü ile sürekli iyi anlaşmak zorundaymış gibi hissetmesine, yeri geldiğinde haklı olduğu hususlarda bile susması gerekiyormuş kaygısını kapılmasına neden olabilir. Tayfun ve Çatır (2013) yaptıkları araştırmada kabul edilen sessizlik ve savunma amaçlı sessizlik arttıkça çalışanların performansında düşüş yaşanabileceği ve kendini korumaya yönelik tepki gösteren çalışanların, otoritenin baskılarından dolayı sessizliği seçeceği ve bunun da verimli bir örgüt ikliminden uzaklaşılması anlamına geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Kahraman ve Çankaya (2015) İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki adlı çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre performans yönetimi uygulamalarının hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık görülmediğini, tecrübeli ya da tecrübesiz bütün öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarına yönelik düşüncelerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin puanlama yaparken etik davranmayarak kendileri ile aynı sendikada olan öğretmenlere ya da yakın arkadaş çevrelerinde bulunan öğretmenlere ayrıcalıklı davranabileceklerine, bu tür ayrıcalıklı görülen kişilere daha yüksek puan verebileceklerine yönelik kaygılardan söz edilmektedir. Böylesi bir durumda, diğer öğretmenler bu adaletsiz tutum karşısında örgütsel bağlılığında ya da iş doyumunda azalmalar yaşanabilir. Örneğin ders dışında öğrenci ile ilgili etkinliklerde daha az görev alma, verilecek diğer görevlerden kaçma, yönetime tepkide bulunma gibi reaksiyonlar gösterebilirler. Aynı zamanda öğretmenler diğer okullarda kendileri ile aynı branşta olan öğretmenlerle puanlarını karşılaştırdıkları ve puanlarını buna göre gözden geçirdikleri tespit edilmiştir. Adams'ın eşitlik teorisinde, örgütlerde çalışan bireyler kendi çalışmaları sonucu elde ettiği kazanımlarla, başka örgütlerde benzer durumdakilerin elde ettiği kazanımları karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonunda çalıştığı yerle, yöneticileriyle ve işiyle ilgili tutumlar geliştirir. Burada, bireyin örgütündeki adaletle ilgili algılaması vardır (Greenberg, 1996:24; akt. Özdevecioğlu). Eşitlik kuramına göre bireyler puanlarını diğer öğretmenlerle karşılaştırdıklarında haksızlığa uğradıklarına inanırlarsa okul müdürüne ve okula karşı olumsuz tutum geliştirebilirler.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu da tecrübeli olan öğretmenlerin etik açıdan davranışlarının değişmeyeceği görüşüdür. Bu durum tecrübesiz öğretmenlerde puanlama, güven eksikliği oluşturabilir. Dolayısı ile kurum kültürünü oluşmasını zora sokabilir. Bununla birlikte stajyer öğretmenlerin okul normlarına dahil olma süreçlerini yavaşlatabilir. Okul normuna uyum sağlayamayan öğretmenin diğer öğretmenlerle işbirliğine gitmesi zorlaşabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, maddelerin çok geniş kapsamlı ele alındığını ve bu kadar geniş kapsamlı olan maddelerle öznel değerlendirme yapılamayacağını ifade etmişlerdir. “Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur” maddesindeki temaları örnek gösteren öğretmenler, bu temaların zaman zaman birbiriyle çelişebilecek kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda değerlendirmenin daha ayrıntılı kavramlar üzerinden yapılması daha iyi olabilir. Ayrıca bütün okullarda etkileşimli tahta olmasına rağmen teknoloji kullanımı yeterliliğine yönelik maddelere yer verilmemiştir. Derslerde kullanılmak üzere dağıtılan tabletlerin kullanımını da içeren ayrıntılandırılmış maddelere yer verilmesinin projenin desteklenmesi açısından etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre de tek bir değerlendirme formu ile farklı nitelikteki branşları ölçmenin puanlamayı yapan kişi açısından zor olacağı düşünülmektedir. Farklı disiplin alanlarının kendine özgü özellikleri vardır. Araştırmaya

katılan öğretmenlerden biri bu konuda “Doğru ölçmek için doğru bir cetvel kullanmalıyız” görüşünü belirtti. Bazı maddelere bakıldığında ceza amaçlı konulduğu ve teşvik edici olmadığı görülmektedir. Örneğin “Kılık, kıyafetine özen gösterir” maddesinde tam olarak ne demek istendiği açık bir şekilde ifade edilmemiştir. Ülkemizde kıyafet uygulamalarının yeri geldiğinde cezalandırma amaçlı kullanıldığı düşünülürse bu maddenin ülkemiz şartlarında ne ifade ettiği açık değildir. Bu doğrultuda Performans Değerlendirme Formu’nun tekrar gözden geçirilmesinin uygulamanın sisteme daha iyi uyum sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

### Ek 1:

Görüşmede öğretmenlere sorulan sorular:

1. Performans Değerlendirme Formunda düşük puan aldığınız kriterler nelerdir?
2. Düşük puan verilen kriterleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğinizi kendi açınızdan değerlendirebilir misiniz?
3. Eğer aldığınız puanın kasıtlı bir şekilde aşağı çekildiğini düşünüyorsanız sizce bunun nedeni ne olabilir?
4. Aldığınız puana itiraz ettiniz mi ya da itiraz etmeyi düşünüyor musunuz?
5. Performans Değerlendirme Formunda yüksek puan aldığınız kriterler nelerdir?
6. Bu kriterlerden yüksek puan almak için ne gibi faaliyetlerde bulundunuz?
7. Aynı zümrede görev yaptığınız öğretmen arkadaşınızdan hangi kriteri daha yeterli/daha yetersiz yerine getirmeniz aldığınız puana etki etti?
8. Sizce çalıştığınız okulun başarısı ya da başarısızlığı aldığınız puana etki etti mi?
9. Sizce okullar arasında standart bir puan verme sistemi var mı?
10. Bireysel performans değerlendirmesi mesleğinizi gerçek anlamda etik ilkeler üzerinden yürütebilmeniz açısından nasıl bir etki oluşturacak?
11. Sizce değerlendirme ölçütleri nicelik mi yoksa nitelik mi ölçüyor?

### Kaynakça

- Acheson, K. A. and Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York : John Wiley and Sons.
- Acıkgöz, K. (1990). *Malatya, Mardin, Diyarbakır illerinde görevli ilköğretim müfettişlerinin çağdaş denetim etkinliklerini uygulama dereceleri ve denetim sürecinde karşılaşılan güçlükler*. Malatya: İnönü Üniversitesi Araştırma Raporu.
- Akşit F. (2006) Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği), *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 76-101.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İM. Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem.
- Başaran, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep C. Polat S. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 307-331.
- Çıngı,H.(2016).DersNotları,10.01.2016tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~hcingi/ist376a/> sitesinden alınmıştır.
- Demir, M. ve Tok, T. N., (2016). Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Denetimi (Education Supervision From The Point of View of Postgraduate Students). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Fındıkçı, İ. (1999), *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J.M. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston: Allynand Bacon.
- Gülbahar Y. ve Alper A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science*, 42 (2), 93–111.  
<http://www.ijssse.com/sites/default/files/issues/2013/v3i3/Paper-22.pdf>
- Kahraman Ü. ve Çankaya İ. (2015). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies* . 10(7), 519-540.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., Özyıldırım, G. (2015). Türkiye’de Denetim Anlayışı ve Uygulamalarındaki Değişimler Hakkında Okul müdürlerinin Görüşleri. Sözlü Bildiri, VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi. İzmir.
- Korkmaz, M., Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- MEB. (2005a). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme Esasları*, Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Memişoğlu, S. P. (2007). The supervision of information technology classrooms in Turkey: A nation wide survey *Australasian Journal of Educational Technology*, 23 (4), 529-541. 28 Şubat 2017 tarihinde <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/memisoglu.html>, adresinden alınmıştır.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete, 29913(9 Aralık 2016).
- Özdevecioğlu M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası Saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin Belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 77-96.
- Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(1), 119-157.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.



- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim süresince karşılaştıkları sorunlar. *SDU Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Simonet, R. ve Simonet, J. (2002). *Not alma teknikleri* (3. Baskı, Çev., P. Kurt). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Söbü A. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin sorunları (IV. Hizmet Bölgesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Su, Kamil. (1974). *Türk eğitim sisteminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: Milli Eğitim
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press.
- Sümer, H. (2000), "Performans değerlendirmesine tarihsel bir bakış ve kültürel bir yaklaşım". Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, A., Aydın, G. ve Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 29-36.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin iş değerlerinin örgütsel adalet algılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 211-222.
- Tayfun A. ve Çatır O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- Tok, T. N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tok, T. N. (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. [The Profile of Education Supervisors in Turkey]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ocak 33, 119-138.
- Tok, T. N. (2013). Who is an education supervisor? A guide or a nightmare? *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 752-769. [Education Full Text (H.W.Wilson)].
- Tok, T. N. (2015). Farklı Gözlerden Maarif Müfettişleri. İ. Aydın ve Ş. Çınkır (Eds), *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan Eğitimde 52 yıl içinde*, 291-317. Anı Yayıncılık. ISBN: 9786051700625.
- Tok, T. N. Ve Demir, M. (2015). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Ünal, A., Gursel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 463-482.
- Yaman, S., Evcek, E. Ve İnandı, Y. (2008). Inspection in elt: the attitudes of English language teachers towards inspectors. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 38-49.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

- Yeşil D. ve Kış A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009).Okul Müdürlerinin Denetim Görevi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.



DOI: <http://dx.doi.org/10.29217/uujss.4>  
Bu makale benzerlik taramasına tabi tutulmuştur.

## TÜRKİYE’DE AHISKALI ÖĞRENCİLER TARAFINDAN AHISKA TÜRKLERİ ÜZERİNE YAZILAN TEZLER

Halida DEVRİŞEVA\*  
Leyla DERVİŞ\*\*

### Özet

Yetmiş seneyi aşkın bir süre boyunca sürgünde bulunan Osmanlı yadigârı Ahıska Türkleri, çeşitli sebeplerle halen ana vatanlarına dönememişlerdir. Türkiye’ye gelmeyi başaran küçük bir kısım Ahıskalı ise hayatın her alanında büyük zorluklarla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Türkiye’deki akademisyenler tarafından, Ahıska Türklerinin tarihi ve onların karşılaştığı sorunları gündeme getirebilmek için birçok bilimsel çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalara Türkiye’ye 1995 yılından itibaren MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), şimdi ise YTB (Yurt Dışı Türkler) vasıtası ile gelen Ahıskalı öğrenciler de önemli bir katkı sağlamaktadır. Ahıskalıların sürgüne maruz bırakılan atalarına yapılan bu insanlık dışı suça karşı kayıtsız kalmasını beklemek mümkün değildir. Bu nedenle muhtelif bölümlerde tahsilini sürdüren Ahıskalı öğrenciler, atalarının sürgün öncesi ve sürgün sonrası durumlarını, sosyal ve kültürel hayatlarını bilimsel yöntemlerle araştırıp inceleyerek tez ve makalelerde dile getirmeye çalışmaktadırlar. Böylelikle Ahıska Türkleri ile Anadolu Türklüğünün ortak tarihi geçmişine ve kültürüne ışık tutmuş oluyorlar. Ahıskalı öğrencilerin yazdığı tez ve makalelerin sayısı henüz istenen düzeyde olmasa bile, yine de bu Türkiye’ye uzun yıllar hasret kalan bu insanların kendilerini ifade etmek için yakaladıkları büyük bir şanstır.

**Anahtar Kelimeler:** Ahıska Türkleri, Ahıska Öğrencileri, Sürgün, Orta Asya.

## THESIS ABOUT AHISKA TURKS WRITTEN BY AHISKA STUDENTS IN TURKEY

### Abstract

The Ottoman’s descendants Ahıska Turks, who have been in exile for over a period of seventy years, for different reasons, they did not return to their mainland, Turkey. A small part of the Ahıska Turks, who have managed to come to Turkey has had to struggle with great difficulties in every area of his life. There are many scientific studies carried out by the academicians in Turkey to bring to the agenda the history of the Ahıska Turks and their problems. These studies have been carried out in Turkey since 1995 by the Ministry of National Education, and now the Ahıska students who come to Turkey through YTB (Turks Abroad and Related Communities) also make an important contribution. It is not possible to expect that the descendants will be indifferent to this inhuman suicide on their ancestors. For this reason, Ahıska students who are continuing their education in various departments are trying to express their ancestors' pre- and post-exile situations, their social and cultural lives in theses and articles. In this way, the students have been shedding light on the common history and culture of Ahıska Turks and their brothers in Turkey at every opportunity. Although the number of theses and articles written by Ahıska students is not sufficient yet at the desired level, it is still a great chance to express themselves that these people who have longed for Turkey in years.

**Keywords:** Ahıska Turks, Ahıska Students, Relocation, Central Asia.

\* Dr.Öğr.Üyesi., Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, halidadevrish@yandex.com

\*\* Dr.Öğr.Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, leyladervis@akdeniz.edu.tr

## Giriş

Ahıska Türkleri, 1944 yılının 14 Kasım'ında, kendi vatanları olan Ahıska bölgesinden, Stalin'in emri ile bir gecede hayvan vagonlarına doldurulup Orta Asya'ya sürgün edilmişlerdi.<sup>1</sup> 1989 yılına kadar dünya kamuoyunda Ahıska Türkleri hakkında hiçbir malumat bulunmamaktaydı. Bu husus Rusya tarafından yürütülmekte olan bilinçli bir politikanın tezahürüydü. Ancak 1989 yılı itibariyle Fergana'da Ahıska Türkleri ve Özbekler arasında vuku bulan feci olaylar vesilesi ile dünya kamuoyu Ahıska toplumunun varlığından haberdar olmuştu. Söz konusu olaylar esnasında çok sayıda can ve mal kaybına uğrayan Ahıskalılar birkaç gün içinde yeniden Rusya'nın uzak bölgelerine sürgün edilmişlerdi.<sup>2</sup> Bu onların ikinci kez sürgüne maruz bırakılmalarıydı. İşte bu söz konusu istenmeyen hadiseler nedeniyle dünya kamuoyunun gündemine gelen Ahıskalıların kimliği ve Orta Asya'ya nasıl geldikleri konusu merak uyandırır hale gelmiştir.

SSCB'nin dağılması ardından, 1944 yılında Orta Asya'ya sürgün edilen Ahıska Türklerine eğitim alanında yardım edebilmek için bir fırsat doğmuştur. Sürgün edildikleri ülkelerde farklı sebeplerden dolayı uzun yıllar yükseköğrenim kurumlarında eğitim alamayan Ahıska Türklerinin çocuklarına, burslu olarak Türkiye'de eğitim hakkı verilmiştir. Bu vesile ile Ahıskalı öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti'ne gelişi ilk kez 1995 yılında gerçekleşti. Çocuklarının Türk kültürü çerçevesinde iyi bir eğitim almasını isteyen Ahıska Türkleri, Türkiye'nin bu girişiminden ziyadesiyle memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Yıllar boyu Türkiye'de bulunmayı hayal bile edemeyen Ahıskalılar, artık çocuklarının bu ülkede eğitim alabilecek olmalarından ötürü büyük bir sevinç ve heyecan duymaktalardı.

Türkiye'de yükseköğrenimin her kademesinde faaliyet gösteren Ahıskalı öğrenciler için en önemli görev çalışma sahalarını ellerinden geldiği ölçüde içinden çıkmış oldukları toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde belirlemektir. Zira bilinçli olarak yurtsuz bırakılan, öz kültüründen ve tarihinden mahrum kalan Ahıskalıların öncelikle kendi tarihi geçmişlerine ışık tutacak, kültürlerini dünyaya tanıtacak çalışmalara ihtiyacı bulunmaktaydı. Çalışmaların birer birer ortaya çıkması ile görüldü ki, 73 yılı aşkın bir süre boyunca vatanlarından uzak tutulan Ahıskalılar, onca eziyete rağmen benliklerini ve öz kültürlerine olan muhabbetlerini büyük oranda korumuşlardı. Bu süre zarfı boyunca çok zor şartlarda yaşamlarını idame ettirmek zorunda kalan Ahıskalılar maruz bırakıldıkları sürgünlere ve siyasi baskılara göğüs gererek Türklüklerinden hiçbir şey kaybetmediklerini bu çalışmalar sayesinde ortaya koyma fırsatı yakalamışlardır. Çalışmalarda göze çarpan bir diğer husus da bu insanların uzun yıllar yaşadıkları ve yüreklerinde bir ateş misali kora dönüşen vatan hasretleriydi.

Yukarıda dile getirdiğimiz gibi 1995 yılından itibaren Türkiye'de tahsil görmeye başlayan Ahıskalı öğrencilerin, kendi kültürleri ve tarihi üzerine akademik formatta bir takım çalışmalar ortaya koyduklarını görmekteyiz.<sup>3</sup> Çalışmaların analizini yapabilmemiz için söz konusu çalışmalar arasında birkaç tanesini yazılış yıllarına göre incelemeliyiz. Mesela:

\* Yrd.Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, halidadevrish@yandex.com

\*\* Yrd.Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, leyladervis@akdeniz.edu.tr

<sup>1</sup> Buntürk, Seyfettin (2007), *Rus Türk Mücadelesi'nde Ahıska Türkleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, s. 197

<sup>2</sup> Bkz.: Zeyrek, Yunus (2006), *Ahıska Araştırmaları*. Kozan Ofset Yayınları, Ankara; Buntürk, Seyfettin (2007), *Rus Türk Mücadelesi'nde Ahıska Türkleri*, Berikan Yayınevi, Ankara.

<sup>3</sup> Bkz. Ekler bölümü

1. Şakirov, Rasim (2004), *Ahıska Türkleri ve Ahıska Türkleri'nin Basında Yer Alışı*, Basılmamış Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Ayşe KONCAVAR, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo-Televizyon ve Sinema Bölümü, İstanbul, 62 s.

Şakirov R. tarafından 13 sene evvel keleme alınan bu çalışma iki ana bölümden ve birçok alt bölümden oluşmaktadır. Yazar, Ahıska Türklerinin tarihçesini, Ahıskalılarla ilgili olayları ve 2004 yılına kadar, Ahıska Türklerinin basında ve dünya kamuoyunda nasıl yer aldığını araştırmıştır<sup>4</sup>.

Bu çalışmanın Ahıska tarihi açısından önemini asla yabana atamayız. Zira 1989 yılına kadar dünya kamuoyunun duyarsız kaldığı Ahıska Türkleri çoğu kere bir Türk topluluğu olmaktan ziyade “Meshet” adı ile anılarak bazı gerçeklerin üstü örtülmek istenmiştir. Şakirov, Ahıska Türkleri ile ilgili o zamana dek kaleme alınan tüm basın külliyatından bizi haberdar etmektedir. Çalışmada dergi, gazete, kitap ve Ahıskalılar hakkında çekilen belgesel ve sinema filmleri üzerinde de durulmuştur.

2. Devrisheva, Fatima (2006), *Ahıska Türkleri (Sözlü Kültür Bağlamında)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hasan ÖZDEMİR, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 283 s., YÖK No. 186088.

Bu çalışmada Ahıska Türklerin sadece sözlü gelenekte yaşatılan şifahi kültürü, kökenleri, vatanlarından ayrıldıkları zaman sürgüne gönderildikleri bölgeler, sürgün sebepleri, gelenek ve görenekleri ele alınmıştır. Ayrıca, eser sürgüne uğrayan Ahıska Türkleri tarafından destek verilerek yazılmıştır. Yazar, Kazakistan'ın birçok il ve köyünü gezerek, yapılan esnek mülakatlar sonucunda, sürgünü bizzat gören, eski vatanlarındaki hayatlarını hatırlayan ve tüm yönleriyle anlatan yaşlı Ahıska Türklerinin anlattıkları sayesinde eşsiz bilgilere ulaşmıştır<sup>5</sup>.

Çalışma, Ahıska tarihi açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Çalışmayı önemli hale getiren başlıca husus ise Ahıskalıların yalnızca şifahi gelenekte yaşattıkları sözlü kültür miraslarının bu vesile ile kayıt altına alınması olmuştur. Ahıskalıların nesilden nesile aktardıkları masallar, destanlar, şiirler, şarkılar ve atasözleri, atalarından çocuklarına ve torunlarına intikal eden devasa birer kültür hazinesidir. Bununla beraber, Devrişeva, Ahıskalıların dramını, hazır kaynaklardan ziyade, o olayları yaşayan ve yapılan haksızlıklara bizzat şahit olan insanlardan dinleyerek, kendisi bir tarihe not düşmüştür. Zira gün geçtikçe sürgün edilen Ahıska Türklerin yaşlıları hayata gözlerini yumarak yaşadıklarını ve gördüklerini ifade edemeden ebediyete intikal etmek zorunda kalkmaktaydılar. Bu nedenle, onları dinlemek, anlamak, gerekli analizleri yaparak gerçeği ortaya çıkarmak ve yaşadıklarını kaleme almak, Ahıska halkı ve Türk dünyası açısından paha biçilmez ölçüde önemli bir kültür hizmetidir.

<sup>4</sup>Şakirov R., (2004). *Ahıska Türkleri ve Ahıska Türkleri'nin Basında Yer Alışı*, Basılmamış Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Ayşe KONCAVAR, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo-Televizyon ve Sinema Bölümü, İstanbul.

<sup>5</sup> Devrisheva F., (2006). *Ahıska Türkleri (Sözlü Kültür Bağlamında)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hasan ÖZDEMİR, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 283 s., YÖK No. 186088.

3. Bayramov, Firiddin (2007), *Ahıska Türklerinin Anayurda Dönüş Mücadelesi ve Fergana Olaylarının Türk Medyasına Yansıması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Murat ÖZGEN, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul, 117 s., YÖK No. 219716

Üç bölümden oluşan bu çalışmada Ahıska Türklerinin tarihi, günümüzde mevcut olan bilimsel kaynaklardan faydalanılarak ortaya konulmuştur. Ayrıca, Ahıska bölgesinde yaşanan tarihi süreç ve gelişmeler, sürgün ve sürgün sonrası olaylar tüm gerçekleri ile kaleme alınmıştır. 1944 yılından sonra Ahıska Türklerin ana vatanlarına dönüş mücadelesine ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Bu bilgileri elde etmek için çeşitli arşiv belgelerinden yararlanılmıştır. Bununla beraber 1989 yılında Fergana vadisinde yaşanan korkunç olaylar sonrasında, Ahıska Türklerin başına gelen ikinci sürgün hadisesi, tüm ayrıntıları ile dönemin dünya ve Türk basınından da faydalanılmak suretiyle ortaya konulmuştur<sup>6</sup>.

Bayramov'un tezinde ilgimizi çeken en önemli husus, Ahıska Türkleri sorunun medya boyutunu ortaya koyması olmuştur. Daha evvel bu konuda yapılmış bu minvalde bir çalışmanın bulunmuyor olması esere orijinallik katmaktadır. Yazarın tespitleri sonucunda, Ahıska halkının gerek yabancı basında ve gerekse de Türk basınında ne ölçüde yer aldığını gözlemlemekteyiz. Bu bağlamda da 72 sene boyunca sürgün hayatı yaşayan Ahıska Türklerinin söz konusu yayın organlarında gerektiği kadar yer almadıklarını söylemek durumundayız. Diğer yandan yazarın Ahıska Türklerin sorunlarını çözmek için öne sürmüş olduğu yeni düşünce ve fikirlerin de kayda değer olduğunu söyleyebiliriz.

4. Ragibova, İlmira (2008), *Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Folkloru*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zekeriya KARADAVUT, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilimi, Konya, s.153, YÖK No. 281797

Ahıskalı öğrencilerin ortaya koymuş olduğu bir başka çalışma da Ragibova İ. tarafından 2008 yılında kaleme alınan *Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerin Folkloru* başlıklı çalışmadır. Beş bölümden oluşan çalışmada, Kırgızistan'da yaşayan Ahıska Türklerinin folkloruna ağırlık verilmiştir<sup>7</sup>.

Yazar bu çalışma çerçevesinde Ahıska Türklerinin zengin kültürünün ve halkın yarattığı sözlü eserlerin bir derlemesini yapmayı hedeflemiş ve bu konuda bizlere değerli bilgiler sunmuştur. Ragibova çalışmasında, Anadolu insanının bir uzantısı olan Ahıska Türklerinin dede ve nineleri vasıtasıyla nesilden nesile aktarılan gelen çok değerli ninni, mâni, türkü ve ağıtlarına önemli bir yer ayırmıştır. Halk arasında dinlenip kaleme alınan atasözleri, bilmece ve tekerlemeler ise, Ahıska halkının yıllarca yaşadıkları ve gördükleri olaylar sonucunda tebarüz eden dünya görüşünü ortaya koyar mahiyettedir. Elde edilen veriler onların iç ve dış dünyasının tüm gerçeklerini yansıtarak, çalışmaya ayrı bir değer katmaktadır. Bununla beraber çalışmada Kırgızistan'da yaşayan Ahıskalılarının sürgün sonrasında devam

<sup>6</sup> Bayramov F., (2006). *Ahıska Türklerinin Anayurda Dönüş Mücadelesi ve Fergana Olaylarının Türk Medyasına Yansıması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Murat ÖZGEN, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul, 117 s., YÖK No. 219716

<sup>7</sup> Ragibova İ., (2008). *Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Folkloru*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zekeriya KARADAVUT, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilimi, Konya, s.153, YÖK No. 281797

ettirdikleri adet, gelenek ve mutfak kültürlerine de ayrı bir yer ayrılmıştır. Görüldüğü üzere bu çalışmanın en büyük hedefi, Ahıska kültürünün incelenmesi ve Türk dünyasına tanıtılmasıdır.

5. Devrisheva, Fatima (2010), *Kazakistan'da Ahıska Türklerinin Sosyal-Kültürel Yapılarındaki Değişmeler*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ufuk TAVKUL, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara, s. 254, YÖK No. 278498.

Ahıska Türkleri ile ilgili diğer bir çalışma, 2010 yılında Devrisheva F. tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışma çerçevesinde Kazakistan'daki Ahıska Türkleri ve onların sürgün edilmelerinden itibaren yaşadıkları sosyal ve kültürel değişimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultudaki saha araştırması ise Kazakistan'ın güneyinde, Almatı civarında ikamet eden Ahıska Türklerin yardımları ile gerçekleşmiştir<sup>8</sup>.

Bu çalışma ile günümüzdeki Ahıska Türklerinin yaşayışları dikkate alınarak, onların Gürcistan'dan sürgün edilmeden önceki ve Kazakistan'a gelmelerinden sonraki sosyal-kültürel hayatlarını mercek altına alınmış, bu süreç esnasında ne gibi değişimlerin yaşandığı konusu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ana çerçevesi oluşturulurken yapılan mülakatlarda, Ahıska'dan sürgün edilmiş ve eski vatanlarındaki hayatlarını tüm yönleriyle hatırlayan Ahıska Türklerine öncelik verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, Ahıskalıların gündelik hayatı ele alınarak, geçen zaman içinde sosyal ve kültürel açıdan yaşanan değişimlere değinilmiştir. Çalışma kapsamında en dikkat çeken mülakatlar, sürgün sonrası ana vatanlarını ziyaret etme fırsatı bulan Ahıskalılar tarafından verilmiştir. Çalışmanın Ahıska tarihi ve kültürüne bırakmış olduğu en önemli katkı ise; sürgün öncesi Ahıska toplumunu ortaya koyması ve yıllarca farklı kültürlerle yaşamalarına rağmen ne sosyal ne de kültürel açıdan öz kültürlerinden bir şey kaybetmemiş olduklarını ortaya koyması olmuştur. F. Devrisheva'nın bu çalışması, Ahıska Türklerinin sürgün edildikten sonra kendi kimliklerini kaybetme uğruna büyük bir hassasiyet gösterdiklerini kanıtlar niteliktedir.

6. Halidov, İslam (2011), *Ahıska Türklerinin Uluslararası Örgütler Nezdindeki Temasları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Alaeddin YALÇINKAYA, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Sakarya, s. 115, YÖK No. 296101.

Halidov İ. tarafından kaleme alınan bu çalışmada, Ahıska Türklerinin, asıl vatanları olan bugünkü Gürcistan Cumhuriyeti toprakları içinde kalan ve Türkiye ile sınır komşusu olan, Ahıska, Ahılkelek, Aspinza, Adıgön ve Bogdanovka ilçelerinden 1944 yılındaki sürgün sonrasında çıkartılmaları süreci anlatmaktadır. Bu halkın günümüzde Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Azerbaycan, Türkiye, Rusya Federasyonu, ABD ve Gürcistan'da dağınık olarak yaşamak zorunda bırakıldıkları ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Devrişeva F., (2010). *Kazakistan'da Ahıska Türklerinin Sosyal-Kültürel Yapılarındaki Değişmeler*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ufuk TAVKUL, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara, s. 254, YÖK No. 278498.

<sup>9</sup>Halidov İ., (2011). *Ahıska Türklerinin Uluslararası Örgütler Nezdindeki Temasları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Alaeddin YALÇINKAYA, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Sakarya, s. 115, YÖK No. 296101.

Ayrıca, çalışmada, Ahıska meselesinin ortaya çıkmasında önem arz eden hususlar tarihsel bir süreklilik gözetilerek ele alınmıştır. Ahıska meselesinin günümüzde dahi çözümlenemeyişinde önemli bir etken olan etnik kimlik konusunda, her iki tarafında iddiaları tarafsız olarak incelenmiş, özellikle fikir ayrılıklarının yoğunlaştığı hususlar üzerinde durmuştur. Bununla beraber, dünden bugüne Ahıska meselesinin başlangıcını teşkil eden 1944 Stalin sürgünü ile 1989 Fergana Olaylarının gerçek ve görünürdeki sebepleri, dönemin SSCB politikaları ışığında değerlendirilmiş, sonuçları ve bugüne yansımaları ele alınarak, Ahıska Türklerinin sürgün sonrası sosyo-politik ve demografik yapıları incelenmiştir. ABD'nin 2005 yılından itibaren yürürlüğe koyduğu ve Krasnador'da yaşayan Ahıska Türklerinin ABD'ye göç etmesini öngören proje anlatılmıştır.

7. Ağaoğlu Zeynettin (2011), *Eski Sovyetler Birliği Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye Göç Eden Ahıska Türklerinin Göç Koşulları ve Sorunları:Yenibosna Örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Nurcan ÖZGÜR BAKLACIOĞLU, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 152 s., YÖK No. 280034

Ağaoğlu'nun kaleme aldığı bu çalışmada, 1992'den sonra Ahıska Türklerinin eski Sovyetler Birliği ülkelerinden Türkiye'ye yapmış oldukları göçler konu edilmiştir. Çalışmada esas itibariyle Türkiye tarafından 1992-1993 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olan Ahıska Türklerinin iskânlı göçü anlatılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'ye gelen ilk Ahıska Türklerinin Iğdır ilinde iskân edildiği ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir. Ayrıca, 1992 yılında başlayan bu ilk göçün vuku bulmasında, 1989'da Fergana'da meydana gelen olaylar esnasında Ahıska Türklerinin uğramış oldukları haksızlıkların gerekçe teşkil ettiği üzerinde durulmaktadır. Bu tarihten itibaren göç eden Ahıskalılar, serbest olarak Türkiye'ye nasıl yerleştiklerini tüm ayrıntılar ile okuyucuların dikkatine sunmaktadırlar.

Bununla beraber, bu çalışmada ışığında günümüzde Ahıska Türklerinin serbest olarak göç edip yerleştikleri illerin başında Bursa, İstanbul ve Antalya'nın geldiğini söyleyebiliriz. Ayrıca, Ahıskalıların Türkiye'ye göç etme sebepleri arasında, buldukları ülkelerdeki siyasi, ekonomik ve kültürel nedenlerin rol oynadığı dile getirilmektedir. Çalışma sonucunda elde edildiği verilere göre, Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin karşılaştıkları başlıca sorunlar, ikamet alma, çalışma izni, sosyal güvence ve en önemlisi vatandaşlıktır. Yazarın Ahıska Türklerinin günümüzdeki sorunlarını ve karşılaştıkları problemleri gündeme getirmesi, Ahıskalılar açısından büyük önem taşımaktadır.

8. Olieva, Alfira (2012), *Ahıska Türkleri ve Temel Söz Varlığı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 144 s., YÖK No. 350233.

Olieva'nın 2012 yılında kaleme aldığı bu çalışmada Ahıska Türklerinin nereden geldikleri, kökenleri, gelenek ve görenekleri, sadece şifahi gelenekte yaşatılan sözlü kültürleri ve söz varlıkları araştırılmak suretiyle Türkoloji dünyasının dikkatine sunulmuştur. Bu çalışma da yine Ahıska tarihi ve kültürü bakımından mühim bir yere sahiptir. Zira bu bilgilerin kayıt altına alınması sayesinde bundan sonraki nesillere daha kolay aktarılmasının



önü açılmıştır. Eserde ayrıca, Ahıska Türklerinin söz varlığı incelenmiş ve Ahıska Türkçesinin deneme sözlüğü de yer almıştır<sup>10</sup>.

Çalışmanın sözlük kısmında Ahıskalılarının gündelik hayatlarında konuştukları 1700 kelime ele alınmıştır. Bu kelimelerin Türkiye Türkçesindeki karşılıkları ve Rusça çevirilerine de yer verilmiştir. Bu çalışma esnasında ele alınan Ahıskalılarının sözlü kültürü, bize Ahıska Türklerinin Anadolu Türkçesinin “Ahıska ağızı” denilen şekliyle konuştuklarını göstermektedir.

9. Dadayev, Azad (2013), *Osmanlı Devleti-Çarlık Rusya Sınırında ve Sovyetlerin Sürgün Politikasında Ahıskalı Türkler*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. İsmail S. ÜSTÜN, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İstanbul, 155 s., YÖK No. 336274

Dadayev A. çalışmasında, Birinci Dünya Savaşı esnasında Ahıska Türklerinin vaziyeti kaleme alınmıştır. Ayrıca, asırlar boyu Osmanlı bayrağı altında yaşayan bu halkın, 16 Mart 1921’de imzalanan Moskova Antlaşması’yla yaşadıkları Ahıska bölgesi ve Batum’un Sovyet Gürcistan’ına bırakıldığını görmekteyiz. Yazar, Ahıskalılarının Sovyet hâkimiyeti altında kaldığı sürece, hep yaşam mücadelesi verdiklerini ve çeşitli işkencelere maruz bırakıldıklarını dile getirmektedir.

10. Ramadanova, Sabina (2014), *Antalya’da Yaşayan Ahıska Türklerinin Sosyo-Kültürel Yapısı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Gökhan V. KÖKTÜRK, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Antalya, 98 s., YÖK No. 399516.

Bu çalışma Ahıska Türklerinin geçmişinden ziyade günlük yaşantısını yansıtmaktadır. Sürgünden 60 sene sonrasında Türkiye’ye kavuşabilmiş ve Antalya şehrinde yerleşmiş Ahıskalılarının durumu ele alınmıştır. Ayrıca, bugün Antalya’da yaşayan Ahıska Türklerinin yeni bir yaşam kurma süreci, içinde buldukları sosyo-kültürel yapıya uyum sorunları ve yaşanan göçün toplumsal yapı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla göçe birebir şahit olan ve göç sonrasında izlerini taşıyan ve Antalya’da yaşayan Ahıska Türkleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yazar çalışma sonuçlarını Weberyen bir bakış açısı ile ele alarak göç, ırk ayrımcılığı, sosyal kapanma, asimilasyon korkusu ve sosyal dayanışma ve kayıpların yarattığı üzüntü başlıkları altında incelemiştir<sup>11</sup>. Çalışma çerçevesinde ele alınan tüm mülakatlar Antalya şehrinde yaşayan Ahıska Türkleri ile gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi de, 1992 yılından sonra Türkiye’ye gelen Ahıska Türklerinin en çok yerleştiği şehirlerden birisinin Antalya olmasından ileri gelmektedir.

Çalışma, Sosyoloji biliminin metodolojik ilkeleri doğrultusunda ortaya koyulması bakımından Ahıska Türkleri açısından büyük önem taşımaktadır. Öncelikle bu halkın sürekli

<sup>10</sup> Olieva A., (2012). *Ahıska Türkleri ve Temel Söz Varlığı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 144 s., YÖK No. 350233.

<sup>11</sup> Ramadanova S., (2014). *Antalya’da Yaşayan Ahıska Türklerinin Sosyo-Kültürel Yapısı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Gökhan V. KÖKTÜRK, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Antalya, 98 s., YÖK No. 399516.

göçe maruz bırakan sebepler ortaya konulmuş ve yaşadıkları ülkelerdeki sosyal ve kültürel farklılıklar, gördükleri baskılar ve yaşadıkları zorluklar dile getirilmiştir. Çalışmanın ortaya koymuş olduğu bir başka sonuç da sonradan anavatanlarına dönebilme şansını elde eden Ahıskalıların bir kısmının burada çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Çalışmandan elde edilen sonuçlar, ana vatanlarına duydukları hasret nedeniyle her şeylerini geride bırakan ve Türkiye’de yeni bir hayat kurmayı hedefleyen Ahıskalıların ekonomik zorluklar altında zaman zaman ezildiklerini göstermektedir. Ancak görüldüğü üzere, yeni hayatlarında adım adan Ahıskalılar, eskiden beri kendilerine yakın hissettikleri Türkiye toplumuyla hızla kaynaşmakta ve bütünleşmektedirler. Ahıskalılar Türkiye’de her şeye rağmen çok mutlu olmuşlar ve çocukların gelecekleri için endişe etmekten kurtulmuşlardır.

11. Şakirova, Nigar (2014), *Azerbaycan Ahıska Türklerinin Dini Eğitimi ve Dini Hayatı Üzerine Bir İnceleme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ramazan BUYRUKÇU, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimler ABD, Isparta, 139 s., YÖK No. 369035.

Şakirova N. tezinde, Ahıska Türkeri’nin millî kimliği, Azerbaycan’da yaşayan Ahıskalıların din eğitimi ve dinî hayatını incelenmiştir. Ayrıca, Ahıska Türkeri’nin yaşadıkları, milli ve dinî mücadeleler hakkında kısa bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Ahıska Türkeri’nin 1944 yılında maruz kaldıkları Orta Asya sürgünü sonucunda Azerbaycan’a gelişleri (1956-1960) ve günümüzde Azerbaycan’daki Ahıska Türkeri’nin sosyo-kültürel hayatında dinin rolü ele alınmıştır. Bu çalışma Azerbaycan’da bulunan Ahıska Türklerinin dinî eğitimi ve dinî hayatı hakkında da bilgiler vermektedir<sup>12</sup>.

Görüldüğü gibi, N. Şakirova’nın yaptığı çalışmada Azerbaycan’da yaşayan Ahıska Türklerinin tarihinden ziyade, onların sosyo kültürel hayatları ele alınmıştır. Özellikle de vurgu dinî hayatlarına yapılmıştır. Bu çalışma, Ahıska Türklerinin yıllar boyu İslam dinini yaşadıklarını, ne maruz bırakıldıkları sürgünden evvel ve sürgünden sonra, hiçbir dış etkenin onları inancını değiştirmeye ikna edemediğini göstermektedir. Çalışmada Ahıska Türklerinin eğitim konuları da kaleme alınmış ve incelenmiştir. Görüyoruz ki, sürekli sürgüne uğrayan bu Türk halkı, hayatın tüm zorluklarına rağmen çocuklarını bir eğitim almaları için mücadele etmişlerdir. Yazar Azerbaycan’daki Ahıska Türkleri üzerine durmasına rağmen, diğer bölgelerde yaşayan Ahıskalıların da benzer bir durumda olduklarını söyleyebiliriz.

### Sonuç

2002 yılından günümüze kadar Ahıskalı öğrenciler tarafından Ahıska Türkleri üzerine yazılan 19 çalışma tespit edilmiş ve incelenmiştir. Yapılan çalışmaların alanlarına bakıldığında ise dağılımın eşit olmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak çalışmaların neredeyse tamamı sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalardır. Türk Dili ve Edebiyatı, Uluslararası İlişkiler gibi Anabilim Dalları ön plana çıkmaktadır. Tarih alanında sadece 3 çalışma yapılmıştır. Fen, Hukuk gibi pek çok alanda ise çalışmalar hiç yok.

Görüldüğü gibi Türkiye’de öğrenim gören Ahıskalı öğrencilerin Ahıska tarihi ve kültürü hakkında ortaya koymuş oldukları bilimsel çalışmalar henüz istenen düzeye

<sup>12</sup> Şakirova N., (2014). *Azerbaycan Ahıska Türklerinin Dini Eğitimi ve Dini Hayatı Üzerine Bir İnceleme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ramazan BUYRUKÇU, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimler ABD, Isparta, 139 s., YÖK No. 369035.

ulaşamamıştır. Bunda öğrenim gören öğrencilerin farklı alanlarda çalışmalar yapıyor olmasının da etkisi büyüktür. Ancak ortaya konulan bu az sayıdaki bilimsel çalışmanın dahi Ahıska tarihine ve kültürüne yapmış olduğu katkılar azımsanmayacak boyutlardadır. Öncelikle 73 senelik bir sürgün hayatından sonra yeni yeni toparlanmaya başlayan Ahıskalıların kendilerini ifade ettikleri bir platform hâlini alan bu çalışmalar neticesinde, onların öz kültürlerine ve dillerine olan bağlılıkları açık bir biçimde ortaya konulmuş, dünya Türklüğü ve bilhassa da bir parçası oldukları Anadolu Türklüğü ile olan benzerlikleri su yüzüne çıkartılmıştır. Bu çalışmalar sayesinde onların maruz bırakıldıkları sürgünler bir kez daha dünya kamuoyunun dikkatine sunulmuş, sözlü edebiyat mirasları kayıt altına alınmak suretiyle paha biçilemez bir kültür hizmetine imza atılmıştır. Diğer yandan sürgün öncesi ve sürgün sonrası dönemde Ahıskalıların sosyo-kültürel yaşamlarında beliren değişimlerin irdelenmesi sayesinde de göç sürgün felaketinin sosyolojik boyutları gözler önüne serilmiş, bu vesile ile Ahıska toplumunun çektiği sıkıntıların sona ermesi konusunda atılması gereken adımların önü açılmıştır. Büyük Türk milletinin bir ferdi olmakla her daim onur duyan ve Ahıska toplumunun içinden yetişen her öğrenci, kendi toplumunun sorunlarına ışık tutacak ve yaralarına merhem olacak çalışmalar yapmayı kendisine vazife edinmiştir.

Ancak, elde edilen veriler, Ahıska Türkleri ile ilgili disiplinler arası ve kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği gerçeğini de ortaya koymaktadır. Ahıska Türkleri üzerine yazılan bütün çalışmaları ele alan kapsamlı bir kitap çalışmasının yapılma zamanının geldiğini söyleyebiliriz. Bu çalışmanın Ahıska Türkleriyle ilgili nelerin yapıldığını ve ileriye dönük nelerin yapılması gerektiğini tam olarak ortaya koyacaktır.

## **Ekler:**

### **Ahıskalı Öğrenciler Tarafından Ahıska Türkleri Üzerine Yazılan Tezler**

#### **Ek 1. Tarih**

1. DADAYEV, Azad, (2013). *Osmanlı Devleti-Çarlık Rusya sınırında ve Sovyetlerin Sürgün Politikasında Ahıskalı Türkler*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. İsmail S. ÜSTÜN, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, İstanbul, 155 s., YÖK No. 336274.
2. FEYZULLAYEV, Balabek (2003). *II. Dünya Harbinde Sürgüne Gönderilen Ahıska Türklerinin Tarihi (14 Kasım 1944 – Kasım 1991)*. Basılmamış Doktora Tezi, Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet SARAY, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 129 s., YÖK No. 140462.
3. OSMANOV, Gourban (2001). *Ahıska Türkleri (1908-1989)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ahmet ÖZGİRAY, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, İzmir, 200 s., YÖK No. 107484

#### **Ek 2. Sosyoloji; Uluslararası İlişkiler; Din**

1. AĞAOĞLU, Zeynettin, (2011). *Eski Sovyetler Birliği Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç koşulları ve sorunları. Yenibosna örneği*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Nurcan ÖZGÜR BAKLACIOĞLU, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 152 s., YÖK No. 280034.

2. BAYRAKTAR, Rasim (2011). *Ahıskalı Türklerde Göçün Dinsel Yaşayışa Etkileri*, Basılmamış Doktora Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Erkan PERŞEMBE, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun, 169 s., YÖK No. 300498.
3. BİLYADZE, Rasul (2015). *Ahıska Sorununun Uluslar arası Arenaya Taşınması (1944-2013)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Muharrem Hilmi ÖZEV, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslar arası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul, 102 s., YÖK No. 422268.
4. DAVRISHOVA, Nilüfer (2015). *Sovyetler Birliği'nin Sürgün Politikası ve Ahıska Türkleri Sürgünü*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. İrfan ÇİFTÇİ, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ABD, İstanbul, 183 s., YÖK No. 422357.
5. HALİDOV, İslam (2011). *Ahıska Türklerinin Uluslararası Örgütler Nezdindeki Temasları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Alaeddin YALÇINKAYA, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Sakarya, s. 115, YÖK No. 296101.
6. RAMADANOVA, Sabina, (2014). *Antalya'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Sosyo-Kültürel Yapısı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Gökhan V. KÖKTÜRK, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Antalya, 98 s., YÖK No. 399516.
7. ŞAKİROĞLU, Rahim (2016). *Sosyal-kültürel ve dini yönleriyle Azerbaycan'ın Saatli iline bağlı Şirinbey köyü (Ahıska Türkleri Örneği)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Bünyamin SOLMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Konya, 151 s., YÖK No. 447876.
8. ŞAKİROVA, Nigar (2014). *Azerbaycan Ahıska Türklerinin Dini Eğitimi ve Dini Hayatı Üzerine Bir İnceleme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ramazan BUYRUKÇU, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Isparta, 139 s., YÖK No. 369035.

### **Ek 3. Gazetecilik; Radyo-Televizyon**

1. BAYRAMOV, Firiddin (2007). *Ahıska Türklerinin Anayurda Dönüş Mücadelesi ve Fergana Olaylarının Türk Medyasına Yansımaları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Murat ÖZGEN, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul, 117 s., YÖK No. 219716
2. FAİGOV, Orkhan (2015). *Ahıskalı Türklerin Türk Basınında Sunum Biçimi 1944 Ahıska Sürgünü, 1989 Fergana Faciası, 2004 Krosnodar Göçü ve 2010 Kırgızistan Çatışması Örnek Olayları*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo-Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Erzurum, 192 s., YÖK No. 397664

3. ŞAKİROV, Rasim, (2004). *Ahıska Türkleri ve Ahıska Türkleri'nin Basında Yer Alışı*, Basılmamış Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Ayşe KONCAVAR, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo-Televizyon ve Sinema Bölümü, İstanbul, 62 s.
4. ŞAKİROV, Rüstem (2002). *Tarihte Ahıska Türkleri 'Garibim Gurbetlerde'*, Sanatta Yeterlilik, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Semir ASLANYÜREK, Marmara üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul, 137 s., YÖK No. 121826.

#### Ek 4. Türk Dili ve Edebiyatı

1. DEVRİŞEVA, Fatima, (2006). *Ahıska Türkleri (Sözlü Kültür Bağlamında)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hasan ÖZDEMİR, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 283 s., YÖK No. 186088.
2. DEVRİŞEVA, Fatima, (2010). *Kazakistan'da Ahıska Türklerinin Sosyal-Kültürel Yapılarındaki Değişmeler*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Ufuk TAVKUL, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara, s. 254, YÖK No. 278498.
3. MAMMADOV, Rasim (2016). *Sürgünde Yaşayan Ahıska Türklerinin Folklor ve Etnografyası*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç.Dr. Ahmet Ali ASLAN, Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ardahan, 161 s., YÖK No. 456629.
4. OLİEVA, Alfira (2012). *Ahıska Türkleri ve Temel Söz Varlığı*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Prof.Dr. Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara, 144 s., YÖK No. 350233.
5. RAGİBOVA, İlmira (2008). *Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Folkloru*, Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zekeriya KARADAVUT, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilimi, Konya, s.153, YÖK No. 281797

#### Kaynakça

- Ağaoğlu, Z., (2011). *Eski Sovyetler Birliği Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç koşulları ve sorunları. Yenibosna örneği*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 152 s., YÖK No. 280034
- Bayramov, F., (2007). *Ahıska Türklerinin Anayurda Dönüş Mücadelesi ve Fergana Olaylarının Türk Medyasına Yansımaları*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 117 s., YÖK No. 219716
- Buntürk, S., (2007). *Rus Türk Mücadelesi'nde Ahıska Türkleri*, Berikan Yayınevi, Ankara, 462 s.
- Dadayev, A., (2013), *Osmanlı Devleti-Çarlık Rusya sınırında ve Sovyetlerin Sürgün*

*Politikasında Ahıskalı Türkler*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 155 s., YÖK No. 336274.

Devrisheva, F., (2006). *Ahıska Türkleri (Sözlü Kültür Bağlamında)*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Ankara, 283 s., YÖK No. 186088.

Devrisheva, F., (2010). *Kazakistan'da Ahıska Türklerinin Sosyal-Kültürel Yapılarına Değişmeler*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Ankara, s. 254, YÖK No. 278498.

Faigov, O., (2015). *Ahıskalı Türklerin Türk Basınında Sunum Biçimi 1944 Ahıska Sürgünü, 1989 Fergana Faciası, 2004 Krosnodar Göçü ve 2010 Kırgızistan Çatışması Örnek Olayları*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo-Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Erzurum, 192 s., YÖK No. 397664

Halidov, İ., (2011). *Ahıska Türklerinin Uluslararası Örgütler Nezdindeki Temasları*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya, s. 115, YÖK No. 296101.

Olieva, A., (2012). *Ahıska Türkleri ve Temel Söz Varlığı*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Ankara, 144 s., YÖK No. 350233.

Ragibova, İ., (2008). *Kırgızistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Folkloru*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilimi (Yüksek Lisans Tezi) Konya, s.153, YÖK No. 281797

Ramadanova, S., (2014). *Antalya'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Sosyo-Kültürel Yapısı*, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi) Antalya, 98 s., YÖK No. 399516.

Şakirov, R., (2004). *Ahıska Türkleri ve Ahıska Türkleri'nin Basında Yer Alışı*, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo-Televizyon ve Sinema Bölümü (Lisans Tezi), İstanbul, 62 s.

Şakirova, N., (2014). *Azerbaycan Ahıska Türklerinin Dini Eğitimi ve Dini Hayatı Üzerine Bir İnceleme*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri ABD (Yüksek Lisans Tezi) Isparta, 139 s., YÖK No. 369035. YÖK Ulusal Tez Merkezi: <http://tez.yok.gov.tr>

Zeyrek, Y., (2006). *Ahıska Araştırmaları*, Kozan Ofset Yayınları, 352 s. Ankara.



DOI: <http://dx.doi.org/10.29217/uujss.11>  
Bu makale benzerlik taramasına tabi tutulmuştur.

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SİHİRLİ AHLAK DEĞNEĞİ

Ayşe Rabia BAŞARAN UĞUR\*  
Gülay BEDİR\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin, toplumda ahlaki davranışları artırmaya yönelik önerilerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ili Merkez ilçelerde bulunan ortaokullarda 2015-2016 yılında eğitim ve öğretime devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf toplam 474 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından ortak olarak değinilen kavramlar arasında barış tohumu, barış sağlama, şiddet önleme, savaş önleme, kardeş ülkeler, barışçıl dünya ve terörü yok etme yer almaktadır. Beşinci sınıf öğrencileri en fazla çikolata, güneş, barış tohumu; altıncı sınıf öğrencileri sevgi iksiri, su şebekesi, barışı sağlama; yedinci sınıf öğrencileri iyilik dünyası, barışçıl dünya, kadına şiddeti önleme, kardeş ülkeler; sekizinci sınıf öğrencileri ise en fazla savaşı önleme, barışçıl dünya, dizileri kaldırma, zaman makinesi, teknolojiyi durdurma kodlarına değinmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, Ahlak Eğitimi, Ahlaki Davranış, Ortaokul Öğrencileri, Sihirli Değnek

## SECONDARY SCHOOL STUDENTS' MAGIC MORAL WAND

### Abstract

This study aims to determine the suggestions that 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> graders attending secondary schools located within the province of Kahramanmaraş during the academic year of 2015-2016 have to improve the moral behaviors displayed by people. In this regard, totally 474 students studying at secondary schools participated in this study. This is a qualitative study, and it has employed phenomenology design. Semi-structured interview is used to collect the data. The data analyzed by content analysis method. The codes that students used are as follows: 5th graders used chocolate, sun, and seeds of peace; 6th graders, potion of love, water network, peace settlement, and equalizing; 7th graders world of goodness, peaceful world, preventing violence against women, brother countries, and right way; 8th graders stopping war, peaceful world, banning TV series, time machine, and stopping technology.

**Keywords:** Moral, Moral Education, Moral Behaviour, Secondary School Students, Magic Wand

### Giriş

Toplumunu oluşturan bireyler, toplumun özelliklerine uygun olarak hangi davranışın iyi ya da kötü olduğunu, hangi davranışların doğru ya da yanlış olduğunu yaşadığı çevreden, ailelerinden ve akran gruplarından belli bir dönem sonunda ise kendilerini, çevrelerini sorgulayarak öğrenir. Ahlak kavramı dünyaya geldiğimiz andan itibaren, hayatımızın her

\* Arş. Gör. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, rbasaran@ksu.edu.tr

\*\* Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, gbedir@ksu.edu.tr

anında varlığını devam ettirmektedir ve yaşamımızın her döneminde kurallar ve değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ahlak kavramının literatüre bakıldığında birçok karşılığının yer aldığı görülmektedir. Farklı tanımlar karşımıza çıksa da genel olarak ahlakla ilgili olarak anlatılmak istenilen düşünceler benzerlik göstermektedir. Türkçe’de ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığı, Arapça’dan ise dilimize giren hulk sözcüğünden türemiştir. Huy, karakter, mizaç anlamlarına gelen ahlak, insanda yerleşmiş bulunan karakter yapısını ifade etmektedir (Cevizci, 2002). Durkheim’e göre ahlak demek görev demektir. Görev ise daha önceden belirlenmiş bir davranıştır (Durkheim, 2010). Bu davranışlar toplumun uygun gördüğü normların bir bütünüdür. Bir başka tanıma göre ise ahlak, toplum içinde bireylerin iyiye ve kötüye aynı anda doğruya ve yanlışa ilişkin davranış biçimleri ve kurallardır. Aydın’a (2011) göre ahlak, toplum tarafından belirlenmiş düşünce, inanç, töre, gelenek ve görenekler, buyruk ve yasaklara göre düzenlenmiş yaşam biçimidir. Ayrıca ahlak, toplum üyelerinin davranışlarının hangilerinin kötü hangilerinin iyi olduğunu göstermekte (MEB, 2007) ve toplumdaki bireylerin güvenlik, huzur ve mutluluk içinde yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle toplumun barış ve huzuru için insanların ahlaklı olup olmamaları önemlidir (Şengün, 2007). Ahlak, bireyler ve toplumsal açıdan birbirinden farklılık gösterir. Bireyin neyin ahlaklı olduğu, neyin ahlak dışı olduğuna dayalı değerlendirmesi onların kendi dinsel inançlarından ve güdülerinden kaynaklanmaktadır (Kallaus ve Keeling, 1992).

Ahlak eğitiminin bireylerin hem kendini hem de dünyayı tanıma noktasında katkıları önemli bir yere sahiptir. Ahlak eğitimi kişiye kendisini tanıma ve değerlendirme imkanı sağlarken, diğer taraftan da içinde yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanıma, anlama, onunla bütünleşme açısından katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda ahlak eğitimi, kişinin toplum değerlerini ve kültürünü kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bahçekapılı, 2011). Ahlak eğitiminin amacı bireyin ahlaki bir kişilik geliştirmesinin sağlanmasıdır. Bireyin ahlaki özelliklerle donanık olması bireysel ahlakın hedefi olup ahlak eğitimi ile kazandırılır (Aydın, 2003). Ahlak eğitimi aynı zamanda insanların ahlaksal değerleri benimsemesi, eylem haline dönüştürmesi için uygulamalar ve kuramsal temeller üzerine çalışır (Yılmaz, 2001). Farabi, ahlakın eğitimle değişebileceği ve iyileşebileceği düşüncesindedir. Çünkü ona göre eğitimin amacı iyi fiillerin alışkanlık haline getirilmesidir. Bunun için eğitimde söz ve örnek olma yöntemi kullanılmalıdır (Arabacı ve Akgül, 2003). Türkiye’de ahlak eğitimi, ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersi kapsamında verilmektedir. Temel bilgiler içeren bu derste bilgiler teorik olarak yer almaktadır. Öğrencilerin aldığı teorik bilgileri davranışa dönüştürülmesinde ve içselleştirmelerinde olanak verecek etkinlikler bulunmamaktadır. Öğrencilerin yaşantıları sonucu sahip oldukları deneyimler, ahlaki benliklerinin ve tutumlarının oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çocuklara verilen eğitim kadar ahlak eğitimi de yadsınamayacak kadar önemlidir. Çünkü bireyler, küçük yaşta öğrendikleri ve sahip oldukları alışkanlıkları iyi ve kötü yönleriyle benimseyerek karakterini oluştururlar.

Küreselleşen bir dünyada giderek artan suç oranları, aile içi şiddetin artması, karşılaşılan sosyal problemler, insanların birbirine karşı olan acımasız tutumları, mevcut olan toplum kurallarını göz ardı etmeye başlaması ve çocukların bu bahsedilen durumlarla yüz yüze gelmesi ahlak eğitiminin önemini daha da artırmıştır. Öğrencilerin zihinlerinde oluşan ahlak kavramına ait imajlar, onların dünyaya, hayata bakış açılarını da yansıtacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Kahramanmaraş ili Merkez ilçelerde bulunan ortaokullarda 2015-2016 yılında eğitim ve öğretime devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin insanların ahlaki davranışlarını artırmak için önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır.



### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseninde hazırlanmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, durumlar, kavramlar, algılar ve yönelimler gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseni, aslında bildiğimiz fakat açıklamada bulunurken bilimsel bulgulara dayalı olarak net söylemler üretmediğimiz olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan, ayrıca zengin söylemler oluşturarak yorumlamalarda bulunma olanağı tanıyan bir araştırma desendir (Yaman, 2010a). Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bunun yanında verilerden ortaya çıkan temalar çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da, ortaya çıkan temalar açıklanıp yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak kişilerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguyu yansıtabilecek olan birincil kişilerle çalışılması gerekmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2002). Araştırmada çalışma grubunun seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan ve tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan bir yöntemdir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmakta, zaman ve maliyetten tasarruf etmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 135). Bu bağlamda çalışmaya Kahramanmaraş ili merkez ilçelerde Mili Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özellikleri

Sınıf Düzeyi	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
5. Sınıf	57	48,7	60	51,3	117	24,7
6. Sınıf	62	52,5	56	47,5	118	24,9
7. Sınıf	59	48,4	63	51,6	122	25,7
8. Sınıf	60	51,3	57	48,7	117	24,7
Toplam	238		236		474	100

Yukarıda yer alan Tablo.1'de çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sayısı ve yüzde değerleri verilmektedir. Çalışmaya 238 kız ve 236 erkek öğrenci olmak üzere toplam 474 öğrenci katılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %24,7'si 5. sınıf, %24,9'u 6. sınıf, %25,7'si 7. sınıf ve %24,7'si 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin %48,7'si kız, %51,3'ü ise erkek öğrenci, 6. sınıf öğrencilerinin %52,5'i kız, %47,5'i erkek, 7. sınıf öğrencilerinin %48,4'ü kız, %51,6'sı erkek öğrenci, 8. sınıf öğrencilerinin ise % 51,3'ü kız, %48,7'si erkek öğrencidir.

### Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada yöntemlerinde kullanılan teknikler; gözlem, görüşme (yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış) ve doküman analizidir (Karasar, 2002). Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebilmesi için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemi ile katılımcıların herhangi bir konu hakkındaki bakış açıları ve düşünceleri, durumlar karşısındaki tavırları kendi ifadeleri ışığında belirlenmeye çalışılır. Bu bağlamda görüşme yöntemi, yaklaşımların, düşüncelerin, davranışların nedenleri, nasıl ve ne gibi durumlarda değişim gösterebilecekleri hakkında araştırmacıya daha ayrıntılı bir şekilde bilgi edinme olanağı sağlar (Ferrarotti, 1981; Akt. Seidman, 2006: 10).

Çalışmada veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından alan yazın tarandıktan sonra oluşturulan görüşme formunun geçerlik kanıtları uzman kanısı ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları, 2 eğitim uzmanı, 1 öğretmen, 1 Bilim Sanat Merkezi'nde görev yapan uzman tarafından incelenerek öneriler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere "Elinizde sihirli bir değnek olsa insanların ahlaki davranışlarını artırmak için neler yapardınız?" sorusu yöneltilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmaya katılan kişilerin tanımlanması, çalışmada yer alan kavramların tanımlanması, verilerin toplanması, analizi ve yorumu gibi bilgilerin verilmesi ve çalışmanın aşamalarının belirtilmesi dış güvenirlğe ilişkin ölçütlerdir. Elde edilen verilerin doğrudan verilmesi, araştırma sonucu elde edilen bulguların uzman kişiler tarafından teyit edilmesi, veri analizlerinin kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılması iç güvenirlğe ait ölçütlerdir (Dey, 1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:255) ve çalışmada bu ölçütler dikkate alınmıştır. Uzman görüşünde, elde edilen veriler 1 alan uzmanı ve 1 öğretmene verilmiş, onlardan kodların belirlenmesi istenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kodlar ile uzmanlarca elde edilen kodların benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada açık uçlu soruların sorularak, esnek davranılması, görüşmelerin yüz yüze yapılması, bazı verilerin doğrudan alıntılarla ifade edilmesi çalışmanın geçerliği adına önemli ölçütlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin aktarılmasında öğrencilere 1'den 474'e kadar sayılar verilmiştir. Kız öğrenciler çift sayılarla, erkek öğrenciler ise tek sayılarla belirtilmiştir. [Kız Öğrenci (Ö<sub>78</sub>), (Ö<sub>2</sub>), (Ö<sub>186</sub>); Erkek öğrenci (Ö<sub>19</sub>), (Ö<sub>471</sub>), (Ö<sub>387</sub>)...]. Bu aşamadan sonra ise öğrencilerin kurdukları cümlelerden genel ifadeler tablolar haline getirilerek özetlenmiştir. Özetleme sonunda öğrencilerin düşünceleri kodlar halinde tanımlanmış ve aynı kodlar bir araya getirilmiştir. Her araştırma sorusu için belirlenen kodlar tablo haline getirilmiş ve tablolara ait yorumlamalara yer verilerek raporlaştırma aşaması gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında araştırmaların yapılacağı okullar belirlenmiş, nitel geçerlik ve güvenirlük çalışması yapılarak araştırmaya ait veriler, 08/02/2016 ve 30/04/2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Rastgele belirlenen öğrencilerle görüşme yapılmadan önce bu çalışmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ayrıca uygulama başlamadan önce öğrencilere görüşme formundaki soruyu samimi, içten ve gerçek düşüncelerini ifade edecek bir şekilde cevaplamalarının araştırmanın amacına ulaşması açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen bulguların, düzenlenmiş, yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak için yapılır ve bireylerin

görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir. Önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 256).

### **Bulgular**

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre insanların ahlaki davranışlarını artırmaya yönelik geliştirdikleri önerileri yer almaktadır.

### **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Ahlak Değneği**

5. sınıf öğrencilerinin konu ile ilgili düşünceleri analiz edildiğinde ortaya çıkan kodlar frekans büyüklüğüne göre aşağıda sıralanmaktadır. Öğrenciler düşüncelerini frekans büyüklüklerine göre (f=11) çikolata, (f=6) su şebekesi, (f=5) güneş, (f=4) barış tohumu, (f=1) gökkuşağı, (f=1) yaşlanmama iksiri, (f=1) huzur koltuğu, (f=1) gerçekleşen masallar, (f=1) uzaktan kumanda, (f=1) karla karışık yağmur, (f=1) dürüstlük esnemesi, (f=1) sihirli elbise, (f=1) şerbet, (f=1) sevgi havası, (f=1) pişmaniye, (f=1) yardım severlik aynası, (f=1) para ağacı, (f=1) bankamatik, (f=1) damacana, (f=1) uzaya çıkma, (f=1) ev sahibi olma, (f=1) ateşe yaklaşma, (f=1) ölümsüz insan, (f=1) gofret, (f=1) hipnoz, (f=1) şimşek, (f=1) akıllı tahta, (f=1) robot, (f=1) ışınlanma, (f=1) güzel rüyalar, (f=1) acı biber, (f=1) terazi, (f=1) zaman yolculuğu, (f=1) kalp ısıtan güneş, (f=1) cenneti görme kodları ile ifade etmektedir.

(Ö<sub>5</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa, kötülerin pişman olması için özel pişmaniyeler hazırlardım. onu yiyenler yaptıkları yanlış davranışlar için pişman olurlardı. Böylelikle iyi olurlardı...”

(Ö<sub>86</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa paraya ihtiyacı olanlar için para ağacı yapardım. Elma gibi para ağaçta yetişirdi hiç bitmezdi. İhtiyacı olanlarda o ağaçtaki paraları toplardı. Böyle olunca hırsızlık kalmazdı...”

(Ö<sub>14</sub>) “Elime bir sihirli değnek olsa, bütün insanlara eşit para veren bankamatik yapardım. Zengin fakir ayrımı olmazdı. Herkes eşit olurdu. ...”

(Ö<sub>110</sub>) “Elimde sihirli değneğim olsa, Akıllı tahtalara akıl koyardım. Bütün öğrenciler akıllı tahtaya bakarak akıllı olurdu. Öğretmenleri üzmez, o şekilde yetişirdi ...”

(Ö<sub>57</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa su iksiri hazırlar şebekelere dökerdim. Ahlaklı olmayan insanlar suyu içtiklerinde sonsuza kadar uyurdu. İyi olduklarında uyanırlardı...”

(Ö<sub>18</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa, damacanelerin içine iyilik koyardım. Susuz kimse yaşayamayacağı için kötülerde su içer ve dünyada kötü kalmazdı...”

(Ö<sub>47</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa, Sebzelerin tohumuna barış koyardım. Sebzeler büyüdükçe ve insanlar onları yedikçe savaş biterdi...”

(Ö<sub>39</sub>) “...karla karışık yağmur yağdırırdım. Karın içine iyilik, yağmurun içine temizlik koyardım...”

(Ö<sub>56</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa, dürüstlük esnemesi yapardım. Biri esnemeye başlayınca başkası da esner. Esnemenin içine dürüstlük koyardım. Her esneyen dürüst olurdu ...”

### Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Değneği

6. sınıf öğrencilerinin konu ile ilgili düşünceleri analiz edildiğinde ortaya çıkan kodlar frekans büyüklüğüne göre aşağıda ifade edilmektedir.

Öğrenciler sihirli değnekle yapmak istediklerini (f=12) sevgi iksiri, (f= 9) su şebekesi, (f=8) barış sağlama, ( f=3) zaman makinesi, (f=4) eşitlik sağlama, (f=1) paylaşım geni, (f=1) saygı aşısı, (f=1) kalp yıkama, (f=1) teknolojiyi yok etme, (f=1) şiddet önleme, (f=1) çikolata, (f=1) paylaşım pastası, (f=1) ağaç ev, (f=1) doğruluk sakızı, (f=1) Robin Hood, (f=1) dost tost, (f=1) zengin fakir değişimi, (f=1) hayaller gerçek olsa, (f=1) temiz kalp, (f=1) eşitlik terazisi, (f=1) tok insanlar, (f=1) kırılmaz kalem, (f=1) yönetimsiz yaşam, (f=1) yardımlaşma kanunu, (f=1) savaşı önleme, (f=1) gözyaşı yok etme, (f=1) bulaşıcı gülümseme, (f=1) Müslümanlığı yayma, (f=1) küslüğü yok etme, (f=1) Kur'an-ı Kerim ezberleme, (f=1) yalan yılanları, (f=1) mutluluk sağlama, (f=1) hayalleri gerçekleştirme, (f=1) takas, (f=1) arabaları yok etme, (f=1) büyümeyen insan, (f=) güzel şarkılar, (f=1) iyilik yağmuru, (f=1) ahireti izleme, (f=1) açlığı yok etme, (f=1) Korkusuz sokaklar, (f=1) hava değişimi, (f=1) Peygamberimiz rüyamızda, (f=1) yaratıcı yolunda olma, (f=1) küfür uyarıcı alet şeklinde belirtmiştir.

(Ö<sub>125</sub>) “...ağaçlar bizim yaşama kaynağımız. Kimsesizlere ağaç ev yapardım. Onlarda kötü şeyler yapmak yerinde bu ağaç evlerde kalırlardı. Acıkınca o ağacın meyvelerini yerdi...”

(Ö<sub>167</sub>) “...her bebek doğduğunda aşı olur. Bebekken herkes iyidir. Büyüdükçe kötüleşir. Eğer bebekken onların aşının içine saygı koyarsak hep saygılı kalırlar. bu yüzden elimde bir sihirli değnek olsa saygı aşısı yapardım...”

(Ö<sub>114</sub>) “...Robin Hood’u insan yapardım. Zenginlerden alıp fakirlere vermesi için...”

(Ö<sub>187</sub>) “...insanlar çok ağlamaya başladı. İnsanların ağlamasına üzülüyorum. Elimde sihirli bir değnek olsa bulaşıcı gülümseme yapardım. Bir kişi gülümsediğinde herkes gülümserdi. Kötülük kalmazdı gülümseyen insan mutlu insandır. İçinde kötülük olmaz...”

(Ö<sub>127</sub>) “...hepimizin genleri var. Bu genler bizi oluşturuyor. Sihirli değneğimle paylaşım geni ürettirdim. Bu gen sayesinde insanlar birbirine yardım ederek, paylaşarak yaşadılar. Bu sayede de hırsızlık biterdi...”

(Ö<sub>158</sub>) “...Ev istiyorsa bir insan, evin karşılığında herkese saygılı olmasını isterdim. İş istiyorsa, küfür etmemesini isterdim. Para istiyorsa, Yardımlaşmasını isterdim. Verdiğim şeylerin karşılığını bu şekilde alırdım...”

(Ö<sub>136</sub>) “...zengin insanları fakir yapardım. Fakir insanların neler yaşadıklarını gösterirdim. Ne hissettiklerini anlardı. Sihirli değnekler bunu yaptığımızda bencillik diye bir şey kalmazdı...”

### Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Değneği

7. sınıf öğrencilerin elinde bir sihirli değneği olsa insanların ahlaklarını en üst seviyeye getirmek için yapmak istediklerini (f=27) iyilik dünyası, (f=20) barışçıl dünya, (f=16) Savaş önleme, (f=8) kardeş ülkeler, (f=6) Müslümanlığı yayma, (f=4) doğru yol, (f=3) kötü alışkanlıklardan uzak durma, (f=3) kadına şiddeti önleme, (f=2) iyi kalma, (f=2) yalanı yok etme, (f=2) her yer okul, (f=2) din yolu, (f=2) zaman yolculuğu, (f=1) dedi kodu yok etme, (f=1) hoşgörü yayma, (f=1) iyilik cezaları, (f=1) kötü söz engelleme, (f=1) kötülükten uzak durma, (f=1) Allah inancı sağlama, (f=1) tecavüzü yok etme, (f=1) cami yaşamı, (f=1)

eşit hayatlar, (f=1) dürüst yaşam, (f=1) doğru dua, (f=1) fakirliği yok etme, (f=1) insanları koruma kalkanı, (f=1) küfür savar, (f=1) beyin yenileme, (f=1) evsiz hayvan, (f=1) gözetleme kulesi, (f=1) saygı öğretimi, (f=1) çocuk esirgeme kurumu, (f=1) imanlı hayat, (f=1) özür butonu, (f=1) ücretsiz Kabe yolculuğu, (f=1) can koruma, (f=1) kalp gözü açma, (f=1) dizileri kaldırma şeklinde ifade edilmektedir.

Çalışmada yer alan 7. sınıf öğrencilerinden bazıları düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

(Ö<sub>241</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa, insanların gerçeği görmelerini sağlardım. İnsanların kalp gözleri kapalı. Eğer kalp gözleri açık olsa insanlar her şeyi gerçeklikleriyle görür. Bundan dolayı Kötülük, ahlaksızlıklar kalmazdı. Kalp gözlerini açarsam dünya ahlaklı bir hale gelirdi...”

(Ö<sub>316</sub>) “...iyilik cezaları yapardım. Her kötü davranışta, hatada bulunanları 100 iyilik yapma için cezalandırırdım. Hırsızlık yapan biri alın teriyle 100 gün bir yerde çalışırdı ve aldığı parayı ihtiyacı olanlara verirdi ...”

(Ö<sub>331</sub>) “...çocuk esirgeme kurumu diye bir yerin varlığını kaldırardım. Orada iyi çocuklar yetişiyor. Ama yalnız oldukları için sevgisiz şefkatiz büyüyor. Aile özlemi duyuyor. Diğer çocuklara özeniyor. Belki de bu yüzden bazı hatalar yapıyorlar. Eğer böyle bir kurum olmazsa öncelikler aileler çocuklarını sokağa atmamış kötülük yapmamış olur. Çocuklarda başıboş kalmaz ...”

(Ö<sub>271</sub>) “...elimde sihirli değneğim olsa, insanların beyinlerini yenilerdim. İnsanlar masum doğar. Sonra yaşadıkları çevreden, komşulardan, akrabalarından etkilenerken zamanla yanlış davranışlarda bulunur. İnsanlar kötülük yapmaya başladıklarında, beyinlerini kötülüklerden arındırırdım. ahlaksız davranışları yok ederdim ve böylelikle insanlar ilk doğduğu gün gibi masum kalırdı ...”

(Ö<sub>262</sub>) “Elimde sihirli bir değneğim olsa insanları dışarıdaki tehlikelerden korumak için koruma kalkanı yapardım. Bu sayede kızlar bile gece dışarıda korkmadan dolaşabilirdi. Kızların ailelerinin akli dışarı çıktıklarında onlarda kalmazdı. Korkmadan hayatlarını istedikleri gibi yaşarlardı...”

### **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Değneği**

Öğrencilerin elinde bir sihirli değneği olsa insanların ahlaklarını en üst seviyeye getirmek için yapmak istediklerini (f=21) savaş önleme, (f=19) barışçıl dünya, (f=11) dizileri kaldırma, (f=9) Müslümanlığı yayma, (f=5) silahları yok etme, (f=4) zaman makinesi, (f=3) iyilik insanları, (f=3) teknolojiyi durdurma, (f=3) sevgi yayılması, (f=2) kalp gözü açma, (f=2) melekleri görünür kılma, (f=2) düşünceleri gerçekleştirme, (f=1) zorunlu iyilik, (f=1) Kötülük arıtma tesisi, (f=1) farkındalık kurumları, (f=1) iyi huylu tümör, (f=1) beyin nakli, (f=1) yasaklamalar, (f=1) imana davet festivali, (f=1) dizileri kaldırma, (f=1) ibadete yönlendirme, (f=1) İslam bilinci, (f=1) zorunlu ahlak dersi, (f=1) terbiye düzeltme, (f=1) anti bencillik ilacı, (f=1) hadis yükleme, (f=1) terörü yok etme, (f=1) pH bantları, (f=1) mesafe koruma, (f=1) küfür yok etme, (f=1) denge sağlama, (f=1) zararlı alışkanlıkları yok etme, (f=1) çocuk evlilikleri yok etme, (f=1) karamsarlığı yok etme, (f=1) mekan kapatma, (f=1) bilim öğretme, (f=1) kalp yıkama, (f=1) kalp terbiyesi, (f=1) sınıf ayrımı, (f=1) boşanmaları engelleme, (f=1) evlilik dışı ilişkileri yok etme, (f=1) insan nefsinin durdurma, (f=1) acıma duygusu verme, (f=1) hoşgörü öğretme, (f=1) haksızlığı yok etme şeklinde ifade etmektedir.

Çalışmada yer alan 8. sınıf öğrencilerinden bazıları düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

(Ö<sub>367</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa bütün mekanları kapatırım. Onların yerine birçok okul açarım. Kalabalık sınıflar olmaz. Öğrencilerle sınav için daha çok ilgilenilir. Sınava hazırlanan bizlerin kul hakkı yenilmemiş olur. Ayrıca cami, yaptırırdım. Kalbi kötülüklerle dolmuş insanların karanlıktan aydınlığa çıkmasını sağlardım...”

(Ö<sub>438</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa pH bantları yapardım. Asit ve baz için değil tabiki. Paylaşım ve huzur için. Bu bantları dünyanın her yerindeki insanlara ulaşmasını sağlardım. Vücutlarına yapıştırdıklarında dünya huzura kavuşur ve insanlar paylaşımcı olurlardı. Bunlar gerçekleştiğinde ise dünya gerçekten yaşanılır hale gelirdi...”

(Ö<sub>469</sub>) “Elimde sihirli bir değnek olsa farkındalık kurumları açardım. İnsanın hangi huyları kötüyse ya da eksikse bu farkındalık kurumlarında eğitimler verirdim. Bu kurumlardaki eğitimi zorunlu yapardım ...”

(Ö<sub>457</sub>) “...ahlakın önceliği iyi olmaktır. Ahlak huy demektir. Elimde sihirli bir değnek olsa insanlara iyi huy tümörü yerleştirdim. Fakat davranışları kötüleşirse tümörde kötüleşerek hasta olmalarına, başkalarına yaptıkları kötülüklerin cezasını çekmelerine neden olurdu. ...”

### Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencileri ellerinde sihirli bir değnek olsa insanların ahlaklarını geliştirmek için neler yapabileceklerine dair öneriler sunmuştur. Bu bağlamda, öğrenciler tarafından ortak olarak değinilen kavramlar arasında barış tohumu, barış sağlama, şiddet önleme, savaş önleme, kardeş ülkeler, barışçıl dünya ve terörü yok etme yer almaktadır. Ayrıca bulgular göz önüne alındığında genel olarak öğrencilerin iyilik yapma, hırsızlık önleme, fakirliği ortadan kaldırma, ibadet etme, paylaşımında bulunma, güvende olma, eşit yaşama gibi davranışları gerçekleştirme amacı ile bazı önerilerde buldukları görülmektedir. Karakuş da (2005) yaptığı çalışmasında hırsızlık yapmanın öğrencilerde istenmeyen bir davranış olduğunu belirtmiştir.

5. sınıf öğrencilerinin en çok çikolata kodu altında, 6. sınıf öğrencileri ise en çok sevgi iksiri kodu altında, insanların birbirlerini ve çevresinde yer alan bireyleri sevmesi üzerine önerilerde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu Karataş (2014) gerçekleştirdiği çalışmasında, Kur'an-ı Kerim'de yer alan ahlaki değerlerin bazılarının sevgi, merhamet, dürüstlük, doğruluk, vefa, adalet, iyilik ifadesi ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Can (2008) gerçekleştirdiği çalışmada bireyin kendine olan saygısının oluşumu, dürüstlük, doğruluk, adalet gibi olağan değerlere sahip olmasının ahlaki değerler arasında yer aldığını ve bunun sadece değerler eğitimi ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Başcı Namlı (2017) öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında saygı, sevgi, sorumluluk ve dürüstlüğün yer alması gerektiği, Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu ve Gündüz (2017) ise bu değerlerin arasında saygı, mutluluk, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, nezaket ve sabır olduğu ifadesi ile elde edilen bulgular örtüşmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin insanların ahlaki davranışlarını artırmak için verdiği önerilere bakıldığında en çok iyilik dünyası kodu altında, insanların çevresinde bulunan bireylere karşı iyilikle yaklaşması gerektiği ve iyilikle yapılan işlerinin sonucunda insanların iyilik ile karşılaşacağı ifadelerine yer verdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Acuner (2004) sevgi, yardımlaşma gibi özelliklerin her çağda aranan ahlaki nitelikler olduğunu ifade etmiştir. Pekdoğan ve Korkmaz (2017) çalışmasında bireylere öğretilen değerler arasında hoşgörü, saygı, sevgi paylaşma, yardımlaşma ve iyilik olduğu ifadesi ile elde edilen bulgular örtüşmektedir. Ayrıca çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin “savaşı önleme” ve “barışçıl dünya”

kodlarına değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Türkiye’de son zamanlarda terör olaylarının artması, dünya da ise savaş durumunun söz konusu olmasından dolayı, öğrencilerin barış kavramına özlem duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler göz önüne alındığında çalışmada öğrencilerin yokluğundan dolayı rahatsızlık hissettiği davranışları ifade ettikleri söylenebilir. Öğrenciler tarafından bu kavramlara değinilmesi, dünya düzeni içerisinde özlemini duydukları toplum için bazı durumların ortadan kaldırılması gerekliliğini düşünmeleri sonucu ortaya çıkmış olabilir.

### Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığının öğrencilere kazandırılması için liste halinde sundukları değerlere, ahlaki değerlerin eklenmesi ve bu değerlerin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak seminerler ile öğretmenlerin daha fazla bilinçlenmesi sağlanabilir. Ahlaki değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için bireysel farklılıklar göz önüne alınarak alternatif etkinliklerle programlarda düzenlemeler yapılabilir. Öğrencilerin ahlaki değerlerini, ahlaki yargılarının oluşumunda okul, öğretmen ve ailenin işbirliği içinde olması gerekmektedir. Ahlaki değerlerin kazanılmasında, değerlerin hem bireysel hem de toplumsal önemine vurgular yapılmalı ve okul-öğretmen-aile işbirliği içerisinde ailelere yönelik olarak konferanslar düzenlenmelidir. Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocukların yetiştirilmesinde en önemli etkenlerin başında olan öğretmenlerin ve ailelerin ahlaki değerler konusunda görüşlerinin alınacağı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. İlkokul, lise kademelerinin tümünü kapsayacak şekilde bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde yapılmıştır. Ülke çapında, farklı bölgelerde yer alan okulları kapsayacak şekilde bir araştırma yapılabilir.

### Kaynakça

- Acuner, H.,Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi*. Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Arabacı B., İ. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11, 7-31.
- Aydın, M., Z. (2003). Ailede ahlak eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2). 125-158.
- Aydın, İ., H. (2011). Seküler ahlak bağlamında din-ahlak ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 1-23.
- Bahçekalığı, M. (2011). Din ve Ahlak Eğitiminin ergenlerin kişilik gelişimine katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 7-42.
- Başcı Namlı, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: Erzurum örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(1), 343-367.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma.

- Creswell, J., W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. California: Sage.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi*. (çev. O. Adanır). İstanbul: Say Yayınları.
- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D., D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi dergisi*, 4(1), 62-70.
- Kallaus, N.L ve Keeling, L. (1992). *Administrative office management*. Cincinnati: South Western Co.
- Karakuş, B., N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, M. (2014). *Değerler eğitimi açısından Kur'an'da insan onuru*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- MEB. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi. Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ahlak gelişimi. Ankara: MEB Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evulation methods*. California: Sage.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H., İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37(14), 59-72.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Pres.
- Şengün, M. (2007). Ahlaki Gelişimin Psiko-sosyal Dinamikleri. *Ondokuz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 201-220.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2001). *İslam Ahlak Eğitiminde Kuran Kıssaları*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.





## DETERMINING CRITERIA AND EVALUATING SUPPLIERS PERFORMANCE IN AUTOMOTIVE SPARE PART SECTOR\*

İbrahim AKBULUT\*\*

### Abstract

Parts of the automobiles should be renewed after a certain time and distance of usage. Considering that automobiles are indispensable elements of everyday life, the renewal process has significant cost to the users. Criteria, effecting the performances of relationship between spare part retailers and their suppliers, are revealed via this study. Using these criteria, performance of suppliers is evaluated with Grey Relational Analysis (GRA). It is seen that suitable price, return convenience and discount rate are more important than the other criteria.

**Keywords:** Spare part, Supply chain, Grey Relational Analysis

## OTOMOTİV YEDEK PARÇA TEDARİK ZİNCİRİNDE ÖNEMLİ KRİTERLERİN BELİRLENMESİ VE TOPTANCILARIN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

### Özet

Otomobillerde kullanılan parçaların belli bir kullanım veya süreden sonra değiştirilmesi gerekmektedir. Günlük yaşantımızın önemli bir parçası olan otomobillerin yenileme maliyetleri yüksek olmaktadır. Çalışmada otomobil yenileme pazarında yer alan toptancılar ile perakendecilerin ticari ilişkilerinde önemli olan kriterler ortaya konmuştur. Bu kriterler kullanılarak toptancıların performansları Gri İlişkisel Analiz (GİA) ile değerlendirilmiştir. En önemli kriterler de fiyat uygunluğu, iade kolaylığı ve iskonto oranı olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yedek parça, Tedarik zinciri, Gri İlişkisel Analiz

### Introduction

It is not possible to see the trace of a single business in all stages of a product from its raw material form to the arrival to a customer. Businesses are suppliers of other businesses in today's commercial atmosphere where specialization has a significant advantage for competition.

Businesses may control their performances by running their own inner functions in harmony. However, controlling the performances of businesses forming the supply chain may not be on their own hand. Supply chain performance depends on the performance of the relationship between the businesses forming the supply chain. Therefore, it is necessary to establish important criteria in relations of businesses. Establishing these criteria and measuring the performances of businesses according to these criteria are necessary for the supply chain to operate effectively and productively.

\* This study was prepared by using the İbrahim Akbulut's master thesis.

\*\* Arş.Gör., Uşak Üniversitesi, [ibrahim.akbulut@usak.edu.tr](mailto:ibrahim.akbulut@usak.edu.tr)

Automotive sector is an important sector for the economies of developed countries. Turkey, which is among the developing countries, also has been working in order to increase its share in this sector. Many brands manufacture in Turkey due to Turkey's close position to Europe and other markets and its labour cost and quality. Many spare parts of these brands are also supplied by these suppliers operating in our country. Turkey has important potentials for vehicle spare parts. In addition, due to this potential for these spare parts Turkey also works in order to generate a domestic brand by government.

Spare parts used in the production of automobiles should be replaced after a certain distance of use or after a while. This replacement process can be done by authorized services of the brands or rather by special services operating in small industrial sites. While authorized services use original spare parts of the automobiles in replacement, special services may use original or equivalent spare parts at vehicle owner's pleasure. Labour costs of authorized services are higher compared to special services. Also it is possible to find the original spare parts at a more affordable price in special services.

There are 15 315 224 vehicles in Turkey as of the beginning of 2016. 16 % of them are between 1-3 ages and 19 % of them are between 4-6 ages. Vehicle parking age average of Turkey is 12. In vehicle replacement market while authorized services are used heavily by the vehicle at the age of 3 or less, there is a competition for special services in the vehicles between 3-5 ages and special services are used heavily in vehicles over 5 ages. While users prefer using authorized services due to the warranty period of their new vehicles or other reasons, they go to special services over years due to the costs (KPMG, 2016).

Special services supply the parts that are going to be replaced in replacement operations from the spare part retailers operating in small industrial sites again. Spare parts need to be obtained as soon as possible so that the operations of the vehicles which come to special services for replacement and repairs can be fulfilled in a short time. This is important for both the workers in special services not to waste time by waiting and for the vehicle owners to get their vehicles in a short time.

There are many models of many brands in the markets. Spare parts of these vehicles vary according to the features such as brand, model, engine type and model year. Thus, these spare part sellers vary according to the size of cities that they operate in. While there are businesses having the spare parts of only one brand in big cities, the businesses keeping the spare parts of brand groups according to the countries' origins or the businesses keeping the most wanted spare parts of all vehicles operate in smaller cities. When the difficulty of stocking the spare parts of such various vehicles is considered, the necessity to establish important criteria for spare part retailers in their relations with their suppliers occurs.

The purpose of this study is to establish important criteria for spare part retailers in their relations with their suppliers by adapting them according to the criteria in former studies and evaluate the performances of suppliers according to these criteria.

## **1. Supply chain management and its processes**

Supply chain which is a concept defined in order to coordinate the coordinative studies of businesses with each other effectively and productively consists of methods and transactions which realize the processes that raw materials are semi-manufactured and manufactured and delivered to customers in accordance with the customer needs by creating added value (Cesur, 2010; Korkmaz, 2013). This network consisting of suppliers, producers and consumers provided to focus on conducting the works in business process and infrastructure support in adaptation of the benefits of scale economy to the management. (Chen, 2003). It provides the coordination of information and financial flow between

businesses and business functions (Stadtler and Kilger, 2008). By applying supply chain method businesses whose main objective is customer satisfaction and exact competition get benefits such as an increase in productivity and performance, cost advantage, a decrease in net business capital needs, reduction in stock management costs, a decrease in waste capacity stocks, a decrease in flexibility, product cycle time, progress in order fulfillment rates, success in demand estimation, a decrease in logistics costs and customer complaints (Eleren, 2008).

Eight business processes explained by Global Supply Chain Forum provide the supply chain to work healthily and the access between functional departments of businesses such as marketing, research and development, financing, production, purchase and logistics and other business departments (Croxtton et al, 2001). In Customer Relations Management activities are carried out in order to create healthy and long term relations with current customers. Therefore, customers feel themselves special and business loyalty is provided (Demir and Kırdar, 2000). Determining replacement needs on time and realizing the necessary processes, being in industry-leading position in various activities and adding value to customers are the tasks of Customer Service Management process. (Çiçek, 2006). Demand management which emerges as a new dimension in customer interface aims to work in synchronized with customer demands and business resources (Rexhausen et al, 2012). The process which is complicated because it is carried out between functional departments and starts with the receipt of customer demands and ends with the delivery of the final product to the customer is the Order Processing Period. (Lin and Shaw, 1998). In Manufacturing Flow Process the product is manufactured according to the needs of the market. Determining the transactions to be done in interaction with suppliers, categorizing the suppliers in relevant segments, determining the relation level, activities for generating suitable product and service contracts for suppliers are conducted in Supplier Relations management process (Croxtton et al, 2001). In Product Development Process it is aimed that the product would be sold well and provide good profits and it would be compatible with customer needs (Mital et al, 2014). Although Return Management is not regarded sufficiently by companies, it is important for maintaining customer relations at a certain level and, most importantly, for getting feedback for product development (Derman, 2006).

## **2. Factors affecting the performance of supply chain**

In some organizations ambiguity, the level of complexity and environmental dynamics are considered stable but they may vary according to the perception of members. While some individuals may tolerate ambiguity and uncertainty, some of them may not accept it (Duncan, 1972). Internal and external factors such as customers who affect the activities of a company, suppliers, rivals, developments in technology, laws and government policies, market trends, social and economic trends are called as business environment. It is not easy to measure the effects of these environmental functions, but they should be analyzed as much as possible and benefits and costs should be tried to be shared levelly to the chain members (Bourgeois, 1980; Lamming and Hampson, 1996).

Throughout the supply chain use of Information Technologies (IT) is a significant factor which affects the performance and chain members encourage and even force each other to adopt them more (Lai et al., 2006). While investing on these technologies, human factor may sometimes be ignored. Selecting and educating right people for right tasks will create a success story for the members of other organizations and it will increase their loyalty to the chain (Fawcett et al, 2008).

New and radical needs that arise due to joinings in the supply chain, a change in the institutional strategy and so on require new designs to be made or changes in design (Kurt, 2011). Ensuring the supply chain flow in a healthy manner is also necessary to avoid

problems with stocks. Disruptions in flow sometimes cause stock costs due to high stocks and sometimes cause some problems such as not responding to customer demands due to stock shortage (Sevimli, 2007).

### 3. Criteria used for evaluating the supply chain performance

First study in which the required criteria for selecting the supplier were presented is G.W Dickson's study published in 1966. Dickson identified 23 criteria for supplier selection in his study that he carried out by addressing a survey to purchasing officers and managers of 273 companies in USA and Canada who were members of National Purchasing Manager Association. Weber et, al. stated that the order of importance of the criteria had changed due to quality guidelines, advanced computer communication and increasing technical competences in their studies that they analyzed the studies for supplier selection from Dickson's study to 1991.

**Table 3.1.** The criteria used by Weber and Dickson and their rankings

Weber's ranking	Dickson's ranking	Criteria	Number of articles mentioned
1	6	Price	61
2	2	Delivery	44
3	1	Quality	40
4	5	Production facilities and capacity	23
5	20	Geographical location	16
6	7	Technical capability	15
7	13	Management and organization	10
8	11	Reputation and position in industry	8
9	8	Financial position	7
10	3	Performance history	7
11	15	Repair service	7
12	16	Attitude	6
13	18	Packaging ability	3
14	14	Operating controls	3
15	22	Training aids	2
16	9	Procedural compliance	2
17	19	Labor relations record	2
18	10	Communication system	2
19	23	Reciprocal arrangement	2
20	17	Impression	2
21	12	Desire for business	1
22	21	Amount of past business	1
23	4	Warranties and claim policies	0

Source: Weber et, al (1991)

Tayyar and Arslan analyzed 5 main studies used for supplier selection in their study that they published in 2013. They included the criteria used for supplier selection and the usage frequency of these criteria in the table that they prepared to help subsequent studies.

**Tablo 3.2.** Criteria used for supplier selection and usage rates

Kriterler	1966-1990(74)	1990-2001(36)	2000-2011(46)	2000-2008(78)
	Weber et, al	Cheragi et, al	Thiruchelvam et, al	Ho et, al
Quality	54%	79%	80%	87%
Delivery	60%	77%	78%	82%
Performance history	10%	10%	22%	
Warranties and claim policies	1%	0%	11%	
Production facilities and capacity	31%	26%	44%	50%
Price	82%	67%	80%	81%
Technical capability	20%	28%	52%	32%
Financial position	10%	18%	37%	30%
Procedural compliance	3%	5%	0%	
Communication system	3%	10%	15%	
Reputation and position in industry	11%	3%	17%	19%
Desire for business	1%	0%	4%	
Management and organization	14%	18%	48%	32%
Operating control	4%	0%	0%	
Repair service	10%	28%	24%	45%
Attitude	8%	13%	13%	
Impression	3%	5%	9%	
Packaging ability	3%	0%	9%	
Labour relations record	2%	3%	13%	4%
Geographic location	16%	5%	26%	
Amount of past business	1%	0%	4%	
Training aids	2%	0%	0%	
Reciprocal arrangements	2%	5%	0%	
Reliability		NEW	24%	
Consistency		NEW		
Inventory cost		NEW		
Culture		NEW		
Flexibility		NEW	41%	23%
Quality standards		NEW		

Process improvement		NEW	26%	
Product development		NEW	41%	31%
Environmental and social responsibility *			20%	4%
Occupational health and Safety		NEW	9%	4%
Integrity		NEW	11%	
Professionalism		NEW	9%	
Just in time production		NEW	11%	
Commitment *			20%	
Economical situation *			2%	
Long-term relationship		NEW	9%	
Political situation *			4%	
Risk			%	4%

\*The new criteria added to literature by Thiruchelvam and Tokey(2011)

Source: Tayyar and Arslan, 2013.

#### 4. Evaluating the performance of supply chain in automotive spare part sector

What is aimed in the relations of automotive spare part retailers with their suppliers is to establish criteria and evaluate the performance of suppliers according to these criteria. For this purpose, first of all, face-to-face interviews were held with 10 major spare parts retailers operating in Manisa and Uşak. At the end of the interviews 40 businesses that are the suppliers of these retailers were determined. 5 expert views were taken to establish important criteria in the relations of spare part retailers with their suppliers. These experts have an average of 25 years of experience in spare part sector. 20 criteria were determined in accordance with the expert views.

First survey was prepared with the obtained information. This survey consists of two parts. In the first part the determined criteria were listed. 5 point likert scale was utilized in order to identify the significance levels of survey criteria. Participants were asked to express the criteria importance with one of the options of “I absolutely agree”, “ I agree”, “I’m neutral”, “I disagree”, “I absolutely disagree”. In the second part names of 40 supplier businesses were written and 3 point likert scale was utilized in order to identify the working frequency of retailers with their suppliers. They were asked to express the working frequency with supplier business by choosing one of the options of “always”, “sometimes”, “never”. Prepared survey was applied to 25 businesses through face-to-face survey method. By taking the arithmetic average of the points of the criteria in the survey their order of importance was created. In the same way, companies were ranked according to their working frequency.

According to the results of the first survey, the most important 10 criteria and most worked 12 suppliers were determined and a second survey was established. In the second survey participants were asked to evaluate each of the businesses according to the determined criteria. 5 point likert scale was used in the evaluation. Again data were obtained as a result of the survey applied by face-to-face survey method to the same 25 businesses. By taking the average of the obtained data points of each business were obtained according to each

criterion. In addition, the scores of the first 10 criteria from the first survey were used as the weight scores of the criteria.

Multiple Criteria Decision Making Techniques can be used because they include multiple criteria and alternatives in evaluating supplier performance. Among the used methods there are some methods such as AHP, ANP, TOPSİS, ELECTRE, GİA and MAUT.

Grey Relational Analysis (GRA) was used in this study. GRA was suggested in 1982 by Professor Julong Deng. While in Grey Theory missing or unknown information is regarded as grey, the measurement of the change in relationship between two factors or systems in time is called as grey relationship. In order to identify the direction of the change in similarities and differences between these two factors and systems in time Grey Relational Analysis is used. (Feng and Wang, 2000). Using grey relational analysis, simple and understandable analysis based on the original data is made. This method is one of the best among the methods used by managers who need to make decisions under the influence of various factors in the business environment so that they make these decisions in the most appropriate way (Wu, 2002).

The steps for Grey Relational Analysis are as follows (Wu, 2002);

**Step 1. Preparation of data set and creation of Decision Matrix**

To be  $i = 1, 2, \dots, m$  and  $j = 1, 2, \dots, n$

$x_i$  Showing alternatives and  $x_i(j)$  represents the value that alternatives take for each criterion. The decision matrix X is constructed as shown below.

$$X_i = \begin{bmatrix} x_1(1) & x_1(2) & \cdots & x_1(n) \\ x_2(1) & x_2(2) & \cdots & x_2(n) \\ \cdots & \cdots & \ddots & \cdots \\ x_m(1) & x_m(2) & \cdots & x_m(n) \end{bmatrix} \quad (1)$$

**Step 2. Creation of Reference Series and Comparison Matrix**

Reference series to be compared in decision problem determined as;

$$x_0 = (x_0(j)) \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

Here  $x_0(j)$  represents the best value within the normalized values of the j criteria. The reference series is added to the first line of the decision matrix and the comparison matrix is obtained.

**Step 3. Normalization of the Decision Matrix and creation of the Normalization Matrix**

There are three different states for normalization.

Utility Situation: If it is thought that the value which is bigger than the series value is better;

$$x_i^*(j) = \frac{x_i(j) - \min_j x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \quad (3)$$

Cost Situation: If it is thought that the value smaller than the serial values is better;

$$x_i^*(j) = \frac{\max_j x_i(j) - x_i(j)}{\max_j x_i(j) - \min_j x_i(j)} \tag{4}$$

Optimal Situation: If a best value is specified for the series values;

$$x_i^*(j) = \frac{|x_i(j) - x_{0b}(j)|}{\max_j x_i(j) - x_{0b}(j)} \tag{5}$$

Here,  $x_{0b}(j)$  is the value of j. criteria and  $\max_j x_i(j) \geq x_{0b}(j) \geq \min_j x_i(j)$

The normalized matrix is shown as follows..

$$X_i^* = \begin{bmatrix} x_1^*(1) & x_1^*(2) & \cdots & x_1^*(n) \\ x_2^*(1) & x_2^*(2) & \cdots & x_2^*(n) \\ \dots & \dots & \ddots & \dots \\ x_m^*(1) & x_m^*(2) & \cdots & x_m^*(n) \end{bmatrix} \tag{6}$$

**Step 4.** Establishment of the Absolute Value Table

$\Delta_{0i}(j)$  shows the absolute difference between  $x_0^*$  and  $x_i^*$  at point ;

$$\Delta_{0i}(j) = |x_0^*(j) - x_i^*(j)| = \begin{bmatrix} \Delta_{01}(1) & \Delta_{01}(2) & \cdots & \Delta_{01}(n) \\ \Delta_{02}(1) & \Delta_{02}(2) & \cdots & \Delta_{02}(n) \\ \dots & \dots & \ddots & \dots \\ \Delta_{0m}(1) & \Delta_{0m}(2) & \cdots & \Delta_{0m}(n) \end{bmatrix} \tag{7}$$

**Step 5.** Creation of Grey Relational Coefficient Matrix

The grey relational coefficient  $\gamma_{0i}(j)$  is calculated by the following procedure;

$$\gamma_{0i}(j) = \frac{\Delta_{\min} + \xi \Delta_{\max}}{\Delta_{0i}(j) + \xi \Delta_{\max}} \tag{8}$$

Here,  $\Delta_{\max} = \max_i \max_j \Delta_{0i}(j)$ ,  $\Delta_{\min} = \min_i \min_j \Delta_{0i}(j)$  and  $\xi \in [0,1]$

**Adım 6.** Calculation of Grey Relational Degrees;

Grey scale is calculated as shown below;

$$\Gamma_{0i} = \sum_{j=1}^n [W_i(j) \times \gamma_{0i}(j)] \tag{9}$$

Here,  $\Gamma_{0i}$  represents the best performing alternative among the highest value alternatives.

Performance evaluation was conducted with Grey Relational Analysis using the data consisting of retailer information participated in the survey to evaluate wholesaler performances. While “1” was used as the indicator of the best performance, “5” was used as



the indicator of the worst performance in used 5 point Likert scale. Microsoft Excel spread sheet program was utilized in decision-making and problem solving due to the simplicity of the calculations and the usefulness of the problem.

The steps for implementing Grey Relational Analysis in supply chain performance evaluation are shown below.

**Step 1.** 10 Criteria that will influence our 12 alternatives have been identified. The values of the alternatives according to the criteria are shown in table 1.

The criterion score of the wholesaler was determined by taking the arithmetic average of the values that each wholesale business operator received from the survey respondents according to that criterion.

Here, it is desirable that each alternative has a minimum value because it indicates that the performance of taking small values according to the criteria is good.

**Table 5.1.** The values of the alternatives according to the criteria

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min
	The prices of the products are affordable	Products are guaranteed	Provides return convenience for defective products	Promote new products	Product stock is sufficient	Product shipment every day	The discount rate is good	Ordering system is useful	Having product variety	Send orders completely
<b>A1</b>	2,000	2,000	1,875	3,125	2,250	2,625	2,375	1,875	1,875	2,625
<b>A2</b>	2,143	2,429	2,429	2,429	2,429	2,000	2,143	1,857	2,000	2,429
<b>A3</b>	2,375	1,875	2,250	3,000	2,125	2,375	2,250	1,875	2,125	2,250
<b>A4</b>	1,333	1,667	1,667	2,167	1,167	1,333	1,500	1,667	1,333	1,667
<b>A5</b>	2,625	3,625	3,750	3,125	3,000	3,375	2,625	2,500	3,250	3,500
<b>A6</b>	2,000	2,286	2,571	2,429	2,000	2,429	2,000	1,571	1,714	1,857
<b>A7</b>	2,250	3,250	2,750	3,000	2,625	2,875	2,500	2,250	2,500	2,750
<b>A8</b>	2,125	1,444	1,333	1,444	1,889	1,667	1,778	1,667	1,889	2,000
<b>A9</b>	2,000	1,750	1,750	2,125	2,250	2,250	2,000	1,625	2,000	2,125
<b>A10</b>	2,333	2,167	2,000	2,667	2,167	2,667	2,000	1,833	2,667	2,500
<b>A11</b>	1,857	1,857	1,714	2,286	2,000	2,000	1,857	1,857	2,000	2,000
<b>A12</b>	1,700	3,200	3,900	2,100	2,300	2,625	1,875	2,375	2,375	2,625

**Step 2.** Preparation of reference serie and comparison matrix

For each criteria, the best value was determined and reference serie is established.

**Table 5.2.** Reference series and comparison matrix

	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min
	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>K8</b>	<b>K9</b>	<b>K10</b>
<b>Reference</b>	1,333	1,444	1,333	1,444	1,167	1,333	1,500	1,571	1,333	1,667
<b>A1</b>	2,000	2,000	1,875	3,125	2,250	2,625	2,375	1,875	1,875	2,625
<b>A2</b>	2,143	2,429	2,429	2,429	2,429	2,000	2,143	1,857	2,000	2,429
<b>A3</b>	2,375	1,875	2,250	3,000	2,125	2,375	2,250	1,875	2,125	2,250
<b>A4</b>	1,333	1,667	1,667	2,167	1,167	1,333	1,500	1,667	1,333	1,667
<b>A5</b>	2,625	3,625	3,750	3,125	3,000	3,375	2,625	2,500	3,250	3,500
<b>A6</b>	2,000	2,286	2,571	2,429	2,000	2,429	2,000	1,571	1,714	1,857
<b>A7</b>	2,250	3,250	2,750	3,000	2,625	2,875	2,500	2,250	2,500	2,750
<b>A8</b>	2,125	1,444	1,333	1,444	1,889	1,667	1,778	1,667	1,889	2,000
<b>A9</b>	2,000	1,750	1,750	2,125	2,250	2,250	2,000	1,625	2,000	2,125
<b>A10</b>	2,333	2,167	2,000	2,667	2,167	2,667	2,000	1,833	2,667	2,500
<b>A11</b>	1,857	1,857	1,714	2,286	2,000	2,000	1,857	1,857	2,000	2,000
<b>A12</b>	1,700	3,200	3,900	2,100	2,300	2,625	1,875	2,375	2,375	2,625

**Step 3.** Normalization of the decision matrix and creation of the normalization matrix

Normalization is done to make the alternatives comparable. Since the criteria value is requested to be minimum, formula 3 which expresses the cost state is used.

**Table 5.3.** Result of normalization

	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>K8</b>	<b>K9</b>	<b>K10</b>
<b>Reference</b>	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
A1	0,484	0,745	0,789	0,000	0,409	0,367	0,222	0,673	0,717	0,477
A2	0,373	0,549	0,573	0,414	0,312	0,673	0,429	0,692	0,652	0,584
A3	0,194	0,803	0,643	0,074	0,477	0,490	0,333	0,673	0,587	0,682
A4	1,000	0,898	0,870	0,570	1,000	1,000	1,000	0,897	1,000	1,000
A5	0,000	0,000	0,058	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
A6	0,484	0,614	0,518	0,414	0,545	0,464	0,556	1,000	0,801	0,896
A7	0,290	0,172	0,448	0,074	0,205	0,245	0,111	0,269	0,391	0,409
A8	0,387	1,000	1,000	1,000	0,606	0,837	0,753	0,897	0,710	0,818
A9	0,484	0,860	0,838	0,595	0,409	0,551	0,556	0,942	0,652	0,750
A10	0,226	0,669	0,740	0,273	0,455	0,347	0,556	0,718	0,304	0,545
A11	0,594	0,811	0,852	0,499	0,545	0,673	0,683	0,692	0,652	0,818
A12	0,716	0,195	0,000	0,610	0,382	0,367	0,667	0,135	0,457	0,477

**Step 4. Establishment of the Absolute Value Table**

The distances of the normalized alternate values with the normalized reference series are calculated using the formula 7.

**Table 5.4.** Absolute Value Table

	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>K8</b>	<b>K9</b>	<b>K10</b>
<b>A1</b>	0,516	0,255	0,211	1,000	0,591	0,633	0,778	0,327	0,283	0,523
<b>A2</b>	0,627	0,451	0,427	0,586	0,688	0,327	0,571	0,308	0,348	0,416
<b>A3</b>	0,806	0,197	0,357	0,926	0,523	0,510	0,667	0,327	0,413	0,318
<b>A4</b>	0,000	0,102	0,130	0,430	0,000	0,000	0,000	0,103	0,000	0,000
<b>A5</b>	1,000	1,000	0,942	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
<b>A6</b>	0,516	0,386	0,482	0,586	0,455	0,536	0,444	0,000	0,199	0,104
<b>A7</b>	0,710	0,828	0,552	0,926	0,795	0,755	0,889	0,731	0,609	0,591
<b>A8</b>	0,613	0,000	0,000	0,000	0,394	0,163	0,247	0,103	0,290	0,182
<b>A9</b>	0,516	0,140	0,162	0,405	0,591	0,449	0,444	0,058	0,348	0,250
<b>A10</b>	0,774	0,331	0,260	0,727	0,545	0,653	0,444	0,282	0,696	0,455
<b>A11</b>	0,406	0,189	0,148	0,501	0,455	0,327	0,317	0,308	0,348	0,182
<b>A12</b>	0,284	0,805	1,000	0,390	0,618	0,633	0,333	0,865	0,543	0,523

**Step 5. Creation of Grey Relational Coefficient Matrix**

Values of  $\Delta_{\max} = 1,000$  and  $\Delta_{\min} = 0,000$  were determined by using the values in the absolute value table. We used  $\zeta = 0,5$ . Grey relational coefficient matrix is formed by using formula 8.

**Table 5.5.** Matrix of Grey Relational Coefficients

	<b>K1</b>	<b>K2</b>	<b>K3</b>	<b>K4</b>	<b>K5</b>	<b>K6</b>	<b>K7</b>	<b>K8</b>	<b>K9</b>	<b>K10</b>
<b>A1</b>	0,492	0,662	0,703	0,333	0,458	0,441	0,391	0,605	0,639	0,489
<b>A2</b>	0,444	0,526	0,540	0,461	0,421	0,605	0,467	0,619	0,590	0,546
<b>A3</b>	0,383	0,717	0,583	0,351	0,489	0,495	0,429	0,605	0,548	0,611
<b>A4</b>	1,000	0,831	0,794	0,538	1,000	1,000	1,000	0,830	1,000	1,000
<b>A5</b>	0,333	0,333	0,347	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333
<b>A6</b>	0,492	0,564	0,509	0,461	0,524	0,482	0,529	1,000	0,716	0,828
<b>A7</b>	0,413	0,376	0,475	0,351	0,386	0,398	0,360	0,406	0,451	0,458
<b>A8</b>	0,449	1,000	1,000	1,000	0,559	0,754	0,669	0,830	0,633	0,733
<b>A9</b>	0,492	0,781	0,755	0,553	0,458	0,527	0,529	0,897	0,590	0,667
<b>A10</b>	0,392	0,602	0,658	0,407	0,478	0,434	0,529	0,639	0,418	0,524
<b>A11</b>	0,552	0,725	0,771	0,500	0,524	0,605	0,612	0,619	0,590	0,733
<b>A12</b>	0,638	0,383	0,333	0,562	0,447	0,441	0,600	0,366	0,479	0,489

### Step 6. Calculation of Grey Relational Degrees

The weight values of the criteria for the calculation of the grey relational analysis ratings are given in table 3.6. Here,  $w_i$  represents the weight coefficient of criteria and  $\sum w_i = 1$

**Table 5.6.** Weight Coefficients of Criteria

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
$w_i$	0,105	0,099	0,105	0,097	0,097	0,095	0,101	0,105	0,099	0,095

Sum of the values formed by multiplying the criterial weights by grey relational coefficients and the grey relational ratios were obtained using the formula 9. Rank of each alternative was determined by ranking these values from small to large.

**Table 5.7.** Grey Relational Degrees and ranking of alternatives

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	$\Gamma_{oi}$	Rank
A1	0,492	0,662	0,703	0,333	0,458	0,441	0,391	0,605	0,639	0,489	0,524	6
A2	0,444	0,526	0,540	0,461	0,421	0,605	0,467	0,619	0,590	0,546	0,522	7
A3	0,383	0,717	0,583	0,351	0,489	0,495	0,429	0,605	0,548	0,611	0,521	8
A4	1,000	0,831	0,794	0,538	1,000	1,000	1,000	0,830	1,000	1,000	0,899	1
A5	0,333	0,333	0,347	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333	0,333	0,335	12
A6	0,492	0,564	0,509	0,461	0,524	0,482	0,529	1,000	0,716	0,828	0,612	5
A7	0,413	0,376	0,475	0,351	0,386	0,398	0,360	0,406	0,451	0,458	0,408	11
A8	0,449	1,000	1,000	1,000	0,559	0,754	0,669	0,830	0,633	0,733	0,763	2
A9	0,492	0,781	0,755	0,553	0,458	0,527	0,529	0,897	0,590	0,667	0,627	3
A10	0,392	0,602	0,658	0,407	0,478	0,434	0,529	0,639	0,418	0,524	0,510	9
A11	0,552	0,725	0,771	0,500	0,524	0,605	0,612	0,619	0,590	0,733	0,624	4
A12	0,638	0,383	0,333	0,562	0,447	0,441	0,600	0,366	0,479	0,489	0,474	10

As a result of evaluating the scores obtained by the wholesalers with the criteria of grey relational analysis, it was found out that the performance of A4 business was the best. It is also seen that A8 business is in the second rank in evaluation. It can be said that performance of these two businesses is rather better than other businesses. Performance values of A1, A3 and A2 businesses are very close to each other. Performances of A7 and A5 businesses are rather lower than other businesses and they are in the last two position as their performance values.

## Conclusion

The criteria which are considered important in other sectors with supply chain were adapted to automotive sector with a significant economic size and presented as an example for the businesses operating in the sector so that they increase their performances.

Although significant value differences were observed between the criteria in previous studies, it was observed in this study that criteria had weight values close to each other. Here, it is observed that the criteria of manufacturing business and retail business have different weight values.

One of the 10 criteria included in the first survey of the study but less important than the others is the criterion "It is important that the products are domestic products". The fact that there has not been an automobile brand that can be considered as domestic in the sector yet and the awareness of domestic spare part brands is not at an adequate level appears to be the reasons that this criterion is not considered important. The criterion "It is important that products are Chinese origin" is not considered as important due to quality and branding problems. The criterion "It is important that products are original" is not considered as important because original products are qualified but their prices are high and function of original products are fulfilled by more affordable equivalent products. Domestic, Chinese and Taiwanese products which function as original products exist in the spare parts sector in great amount.

By considering that the values such as trust and experience are important in commercial activities the criterion "Commercial background of supplier is important" was used. However, it is not considered as important because some businesses which are in the sector for long years could not follow the innovations and the businesses that can be seen as new in the sector have more competitive manners. By considering that spare part retailers have limited stocks and suppliers always need the products in their stockrooms the criterion "Stockroom distance of the supplier is important" was used, but the advances in logistic sector and delivery of the order to the desired destination in a very short time by cargo or distribution network are the factor of the decrease in the importance of this criterion.

Competition among suppliers is experienced in the automotive spare part sector. The criterion "Delay interest offered by supplier is important" was used by considering that it was one of the advantage that suppliers utilized in order to be one step ahead in this competition. However, since retailers sale by cash or credit cards this criterion is not considered as important. The criterion "It is important that supplier business has a corporate structure" is not considered as important because imitation of businesses each other gets easier with the developing technology and there are similarities in business structures. One of the advantages that suppliers offer in order to be preferred is promotions. For that reason, the criterion "Promotions offered by supplier is important" was used and it was found out that the importance of promotions was low because costs stood out due to the severe competition in the sector.

The criterion "It is important that prices are affordable" are found out to be one of the most important criteria. It is known that consumers care about the costs in studied sector. Here, the price that the consumers pay and the quality of the product that they purchase are the determiners of customer satisfaction. It is observed that almost each supplier have an order system. However, some retailers are observed to prefer ordering the sales representatives by hand or order by telephone. The criterion "Practicability of supplier order system is important" is among important criteria due to the mentioned reasons. Also the criterion "It is important for the supplier to ensure the return of defective products" is among the most

important criteria. Although it is stated that products are guaranteed, suppliers often rise difficulties under the pretext of user error. Some suppliers can also provide the convenience of return by prioritizing customer's satisfaction, even if it is a user error.

Suppliers can apply discount rates according to the annual product capacity of retailers themselves. When the costs are considered, the discount rate offered by the supplier is regarded as important.

Paid product is expected to provide the expected benefit. Product change or payment return due to unhealthy product function is considered as important for the trust to the retailer. When it is considered that there are vehicles with various brand and model in the market, the importance of the variety of spare parts of suppliers in their stockrooms occurs. Although stocks of retailers are limited, stock variety of suppliers is important because they can supply products from suppliers in a short time. Suppliers also choose to specialize. Some have only rubber, rubber band, and plastic raw materials in stock, while others have only spare parts for electrical parts. In the sector, it is also seen that there are suppliers who have stock of spare parts according to automobile brand and brand origin.

Businesses involved in the study are rather interested in substitute products. With laws applied in Turkey substitute products can be put on the market 3 years after the original products are put on the market. Retailers think that it is important that they are informed about the original and substitute products released in the market. It appears that the fact that the decrease in the stocks are substituted on time or special orders from the final consumers arrive completely and on time is related with keeping the retailer stocks at a sufficient level. In addition, retailers say it is important to deliver every day because they do not want to wait for orders. Complete and on time delivery of the requested products ensures the retailer to build up a reputation in the eye of final customer and also the supplier to build up a reputation in the eye of the retailer.

The businesses in automotive spare part sector as suppliers need to be aware of each criterion in order to increase their performances. In addition, the fact that they can provide substitute products to retailers in original quality will increase the demand of final customers to these retailers. It is necessary to work for brand awareness especially in products of Chinese origin, considering that consumers maintain an attitude towards products originating from countries with low brand awareness. An increase in exchange rates also provides an opportunity for domestic products.

Performance of the relationship between retailers and suppliers can be evaluated in subsequent studies by using different methods. In addition, performances of these retailers and suppliers operating in automotive spare part sector can be evaluated according to only one vehicle brand, country of origin or stocking spare parts of all brands.

### References

- Bourgeois, L. J. (1980) 'Strategy and Environment: A Conceptual Integration', *Academy of Management Review*, Vol.5 No.1, pp.25 – 39.
- Cesur, K. (2010). *Tekstilde Tedarik Zinciri Yönetimi ve Tedarikçi Performans Değerlendirmesi*. Unpublished master thesis, Istanbul Commercial University, Institute of Science, Istanbul.
- Chen, F. (2003) 'Information Sharing and Supply Chain Coordination', *Handbooks in Operations Research and Management Science*, vol.11, pp.341 – 421.

- Chuang, M. L. and Shaw, W. H. (2000) ‘Distinguishing the Critical Success Factors Between e-Commerce, Enterprise Resource Planning, and Supply Chain Management’, *Engineering Management Society. Proceedings of the 2000 IEEE*, pp.596 – 601.
- Çiçek, E. (2006) ‘Süpermarket ve Hipermarketlerde Müşteri İlişkileri Yönetimi ve Bir Uygulama’, *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, vol.11, pp.1 - 17.
- Croxton, K. L., Garcia-Dastugue, S. J., Lambert, D. M. and Rogers, D. S. (2001) ‘The Supply Chain Management Processes’, *The International Journal of Logistics Management*, Vol.12 No.2, pp.13 – 36.
- Demir, F. O. and Kırdar, Y. (2000) ‘Müşteri İlişkileri Yönetimi: CRM’, *Review of Social, Economic & Business Studies*, Vol. 7 No. 8, pp.293 – 308.
- Derman, İ. (2006) ‘Supply Chain Performance Measurement and a Case Study in Manufacturing Industry. Unpublished Master Thesis, Marmara University, Institute for Graduate Studies in Pure and Applied Sciences, İstanbul.
- Dickson, G.W. (1966) ‘An Analysis of Vendor Selection Systems and Decisions’, *Journal of Purchasing*, Vol.2 No.1, pp.5 - 17.
- Duncan, R. B. (1972) ‘Characteristics of Organizational Environments and Perceived Environmental Uncertainty’, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17 No. 3, pp.313 - 327
- Eleren, A. (2008) *Tedarik Zinciri ve Lojistik Yönetimi*, 1<sup>th</sup> ed., Gazi Publishing, Ankara.
- Fawcett, S. E., Magnan, G. M. and McCarter, M. W. (2008) ‘Benefits, Barriers, and Bridges to Effective Supply Chain Management’, *Supply Chain Management: An International Journal*, Vol. 13 No.1, pp.35 - 48.
- Feng, C. M. and Wang, R. T. (2000) ‘Performance Evaluation for Airlines Including the Consideration of Financial Ratios’, *Journal of Air Transport Management*, Vol. 6, pp.133 - 142.
- Korkmaz, V. (2013) *Nakliyenin Tedarik Zinciri Performans Geliştiricisi Olarak Kullanımı ve bir Uygulama*. Unpublished master thesis, İstanbul Commerce University, Institute of Science, İstanbul.
- Kurt, Y. (2011) *Gıda Perakendesi Sektöründe Modern Kanal Tedarik Zinciri Yönetimi ve Performans Ölçümlemesi “Arı modeli”*. Unpublished master thesis, Bahçeşehir University, Institute of Science, İstanbul.
- Lai, K. H., Wong, C. W. Y. and Cheng, T. C. E. (2006) ‘Institutional Isomorphism and the Adoption of Information Technology for Supply Chain Management’, *Computers in Industry*, Vol. 57 No. 1, pp. 93 - 98.
- Lamming, R. and Hampson, J. (1996) ‘The Environment as a Supply Chain Management Issue’, *British Journal of Management*, Vol. 7, pp.45 - 62.
- Mital, A., Desai, A., Subramanian, A. and Mital, A. (2014) *Product Development: A Structured Approach to Consumer Product Development, Design, and Manufacture*, 3<sup>th</sup> ed., Elsevier.

- Otomotiv Yöneticileri Araştırması. (2016). Türkiye 2016 Otomotiv Yöneticileri Araştırması: Geleceğin İş Modelleri.. KPMG Turkey.
- Rexhausen, D., Pibernik, R. and Kaiser, G. (2012) ‘Customer-facing Supply Chain Practices—The Impact of Demand and Distribution Management on Supply Chain Success’, *Journal of Operations Management*, Vol. 30, pp.269 – 281.
- Sevimli, O. T. (2007) *Tedarik Zinciri Ortaklıklarında Bilgi Paylaşımının Faydaları Ve Etkileri*. Unpublished master thesis, İstanbul University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Stadtler, H. and Kilger, C. (2008). *Supply Chain Management and Advanced Planning: Concepts, Models, Software, and Case Studies*. Berlin. Springer.
- Tayyar, N., and Arslan. P. (2013). Hazır Giyim Sektöründe En İyi Fason İşletme Seçimi İçin AHP ve VİKOR. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
- Weber, C. A., Current, J. R., & Benton, W. C. (1991). Vendor selection criteria and methods. *European journal of operational research*, 50(1), 2-18.





DOI: <http://dx.doi.org/10.29217/uujss.43>  
Bu makale benzerlik taramasına tabi tutulmuştur.

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ İLE ÖRGÜTSEL GÜVEN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ\*

Yusuf Sezer SEVİNÇ\*\*  
Aycan ÇİÇEK SAĞLAM\*\*\*

### Özet

Bu araştırma Uşak ilindeki ilköğretim okulları yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Uşak merkezde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 297 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, iletişim yeterlilikleri ölçeği ile okullarda örgütsel güven ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, iletişim yeterliliğine ilişkin görüşler ve örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yöneticilerin iletişim yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri ve örgütsel güven düzeylerinin farklılaşma durumunun incelenmesinde Mann Whitney U Ve Kruskal Wallis H testlerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliliği düzeylerine ilişkin görüşleri ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizinden, faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin “anlama-empati kurabilme” ve “sosyal rahatlık” iletişim yeterlilikleri arttıkça, öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, iletişim yeterliliği, güven, örgütsel güven, öğretmen, okul yöneticisi

## RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' OPINIONS AND ORGANIZATIONAL CONFIDENCE LEVELS OF COMMUNICATION SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

### Abstract

This research has been done to determine the relation between teachers views related to the communication abilities of primary school managers and organizational confidence level of teachers in Uşak. The research has been realized with 297 teachers working at the primary schools of Uşak in the education teaching year of 2011-2012. Data have been collected by the means of personal information forms, communication proficiency scale and organizational confidence scale at schools. Frequency and percentage statistics have been used to determine the demographic qualities of participants,

\* Bu çalışma Aycan ÇİÇEK SAĞLAM danışmanlığında Yusuf Sezer SEVİNÇ tarafından hazırlanan , İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki (Uşak İli Örneği) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Çağış Ortaokulu, Okul Müdürü, Bigadiç/Balıkesir, sezer.gulay@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aycancek70@gmail.com

average and standart deviation statistics have been used to determine the perception of communication abilities and organizational confidence levels. Mann Whitney U and Kruskal Whallis H tests have been used to examine the perception of communication abilities according to teachers' demographic qualities and differentiation of organizational confidence levels. Correlation analysis has been used to determine the relation between the teachers' views about communication proficiency about school managers and organizational confidence levels. As a result of research, the more the school managers' "understanding –empathy" and "social contentment" "communication abilities increase the more the level of confidence of teachers to their organization increase.

**Keywords:** Communication, communication proficiency, confidence, organizational confidence, teacher, school manager.

## Giriş

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler zaman, yer ve çevre bakımından aynı ortamda çalışmaktadırlar. Dolayısıyla mesleki ve hiyerarşik açıdan sürekli etkileşim ve iletişim halindedirler. Yöneticiler kişilik özelliklerine göre farklı iletişim yeterliliklerine sahiptirler. Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim düzeyi okulun yapısını ve çalışmasını doğrudan etkilemektedir. Eğitim örgütlerinin iyi çalışması, etkili ve verimli olabilmesi, iletişim sisteminin iyi kurulmasına bağlıdır.

Eğitim örgütlerindeki iletişim yönetici, öğretmen ve diğer personel, öğrenciler gibi örgüt içi iletişim ile çevre okul iletişimini içeren örgüt dışı iletişiminden oluşmaktadır. Eğitim örgütlerinin amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi ve örgüt amacı ile personel gereksinimi arasında dengenin sağlanması, iletişim sürecinin yapısı ve niteliğine bağlıdır (Cesur, 2009).

Yönetici ve öğretmenlerin etkin olmaları bakımından iletişime büyük görevler düşmekte ve örgüt içi iletişimin açık, dürüst ve samimi olması gerekmektedir. Buna ek olarak eylem ve davranışların uyumlu ve öngörülebilir olması büyük önem taşımaktadır. Örgütsel güvenin, etkin iletişim ortamında, grup üyelerinin ortak amaç ve değerleri paylaşmaları durumunda arttığı belirtilmektedir (Asunakutlu, 2002). Özellikle okul yöneticilerinin yüksek iletişim becerileri sayesinde sistemin içindeki ve dışındaki unsurlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, örgütün (okulun) amaçlarına ulaşmasına etki edecektir (Çınar, 2010).

Okul içinde iyi işleyen bir iletişim sistemi, sorunların çoğunun büyük oranda oluşmadan ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Çalışanların fiziki ve sosyolojik olarak gelişmiş bir iletişim sistemine sahip olmaları, iletişim taraflarının birbirlerini karşılıklı olarak daha kolay ve doğru anlamalarına yardımcı olmakta ve problemleri büyük ölçüde engellemektedir (Asunakutlu, 2002). Tschannen- Moran (1998) yönetici ve öğretmenler arasında güvensizliğin yaşandığı bir okul ortamında, iletişimin azaldığını ve bunun sonucunda da böyle bir ortamda öğretmenlerin kiminle, neyi konuştukları hakkında daha ihtiyatlı olduklarını belirlemişlerdir (Akt. Özer ve diğerleri, 2006). Okullarda güven duygusunun gelişebilmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci ile kurumdaki diğer çalışanlar ve veliler iyi işleyen bir iletişim sürecinin kurulması gereklidir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Eğitim örgütleri, bir ülkenin geleceği olarak ifade edilen çocuklarının yetişmesini sağlama, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, kültürün bir kuşaktan diğerine aktarılması gibi önemli görevler üstlenen; girdisi ve çıktısı insan olan ve insan ilişkilerinin yüksek seviyede olduğu kurumlardır. Bu kurumlarda örgütsel iletişimin etkin bir biçimde işleyişinin, öğretmenlerin okullarına olan güven düzeylerini pozitif yönde etkileyeceği, bunun sonucunda da öğretmenlerin işlerini daha istekli ve iyi bir şekilde yapmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problemi “ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin okullarına duydukları güven arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

### **Amaç**

Araştırmanın amacı, Uşak ilindeki ilköğretim okulları yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütlerine olan güvenleri hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri düzeyine ilişkin görüşleri nedir?
3. İlköğretim okulları yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

İlköğretim okulları yöneticilerin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 1285 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise evren içerisinde tesadüfi olarak seçilmiş 297 öğretmen oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu, İletişim Yeterlilikleri Ölçeği ve Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin (yaş, cinsiyet, kıdem vb.) belirlenmesine yönelik çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir. İletişim Yeterlilikleri Ölçeği ve Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğine (OÖGÖ) dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **İletişim Yeterliliği Ölçeği**

Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ve Topluer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan İletişim Yeterlilikleri Ölçeği’nde (Communicative Competence Scale) 3 boyutta (anlama-empati kurabilme, sosyal rahatlık ve destekleme) 31 soru yer almaktadır. İletişim Yeterlilikleri Ölçeği orijinalinde olduğu gibi likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki değerler 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman ve 5= Her zaman olarak belirtilmiştir.

Topluer (2008: 89) yaptığı araştırmasında ölçeğe ilişkin faktör ve güvenilirlik analizi yapmıştır. Analiz sonucunda üç faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. İletişim yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik analizleri incelendiğinde; Anlama-empati kurabilme alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,96$ , Sosyal rahatlık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,87$  ve Destekleme alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,86$  olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada da ölçeğe ilişkin faktör ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmış, analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı korunmuş olup, ölçeğin genel güvenilirliği  $\alpha=0,952$  olarak bulunmuştur. İletişim yeterlilikleri ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik değerlerinin

ise, Anlama-empati kurabilme alt boyutunun  $\alpha=0,974$ , Sosyal rahatlık alt boyutunun  $\alpha=0,916$  ve destekleme alt boyutunun  $\alpha=0,823$  güvenilirlik düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

### Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği

Araştırmada kullanılan Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ), Daboval ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2005) tarafından eğitim kurumları için uyarlanan bir ölçektir. Söz konusu ölçekte dört boyut (çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık) 40 soru bulunmaktadır.

Çalımda kullanılan Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği; tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 6'lı Likert tipi bir ölçektir.

Yılmaz (2005:90) araştırmasında ölçeğe ilişkin faktör ve güvenilirlik analizleri yapmıştır. Analiz sonucunda dört faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Örgütsel güven ölçeğinin genel güvenilirlik  $\alpha=0,97$ 'dir. Alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde; Ölçeğin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,95$ , Yöneticiye güven alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,95$ , İletişim ortamı alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,75$  ve Yeniliğe açıklık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,92$  olduğu görülmüştür

Bu araştırmada, okullarda örgütsel güven ölçeğine ilişkin faktör analizi ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısı korunmuş, genel güvenilirlik düzeyinin  $\alpha=0,988$  olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde; Çalışanlara duyarlılık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,966$ , Yöneticiye güven alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,977$ , İletişim ortamı alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,962$  ve Yeniliğe açıklık alt boyutunun güvenilirliğinin  $\alpha=0,892$  olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri için Kormogrov Smirnov-Normal Dağılım testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Spearman Brown korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri

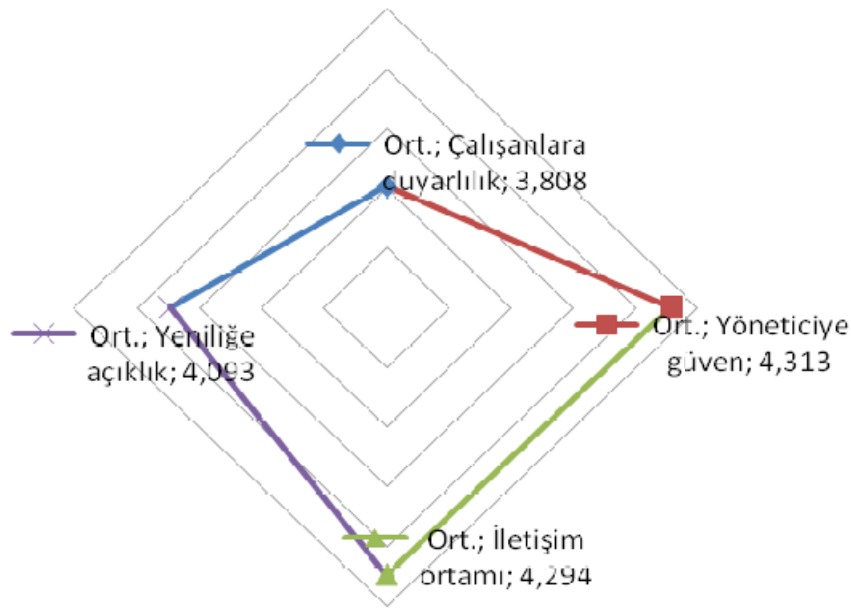
**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Ortalamaları

	N	X	Ss	Min.	Max.
Çalışanlara duyarlılık	297	3,808	1,233	1,000	6,000

Yöneticiye güven	297	4,313	1,293	1,000	6,000
İletişim ortamı	297	4,294	1,227	1,000	6,000
Yeniliğe açıklık	297	4,093	1,271	1,000	6,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; çalışanlara duyarlılık düzeyinin ( $X$  3,808) yöneticiye güven düzeyinin ( $X$  4,313), iletişim ortamı düzeyinin ( $X$  4,294), yeniliğe açıklık düzeyinin ( $X$  4,093) olduğu saptanmıştır.

**Şekil 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Ortalamaları



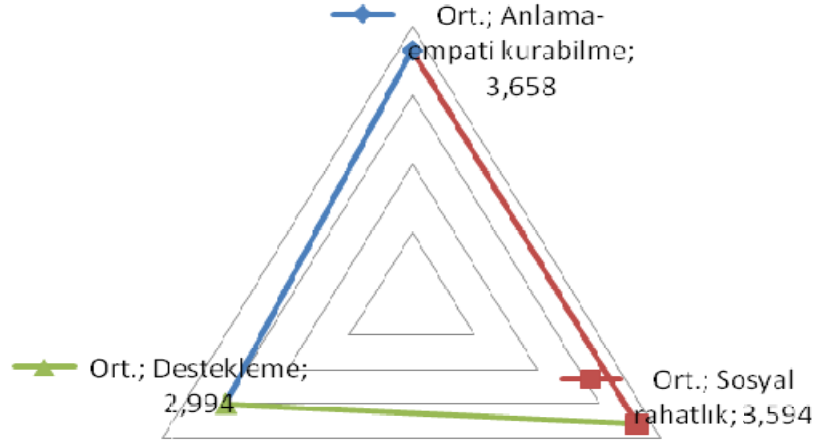
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlik Düzeylerinin Ortalamaları

**Tablo 2:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamaları

	N	X	Ss	Min.	Max.
Anlama-empati kurabilme	297	3,658	0,951	1,000	5,000
Sosyal rahatlık	297	3,594	0,921	1,000	5,000
Destekleme	297	2,994	0,446	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladığı iletişim yeterlilik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; anlama-empati kurabilme düzeyinin ( $\bar{X}$  3,658), sosyal rahatlık düzeyinin ( $\bar{X}$  3,594), destekleme düzeyinin ( $\bar{X}$  2,994) olduğu saptanmıştır

**Şekil 2:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlilik Düzeylerinin Ortalamalar



**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişki**

**Tablo 3:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Anlama-empati kurabilme	Sosyal rahatlık	Destekleme
Çalışanlara duyarlılık	r	0,807	0,761	0,071
	p	0,000	0,000	0,219
	N	297	297	297
Yöneticiye güven	r	0,903	0,819	-0,011
	p	0,000	0,000	0,848
	N	297	297	297
İletişim ortamı	r	0,822	0,755	0,001
	p	0,000	0,000	0,981
	N	297	297	297

Yeniliğe açıklık	r	0,832	0,760	0,038
	p	0,000	0,000	0,518
	N	297	297	297

Anlama-empati kurabilme ile çalışanlara duyarlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %80,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,807$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre anlama-empati kurabilme puanının arttıkça çalışanlara duyarlılık puanının da arttığı görülmektedir. Sosyal rahatlık ile çalışanlara duyarlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,761$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre sosyal rahatlık puanı arttıkça çalışanlara duyarlılık puanı da artmaktadır. Destekleme ile çalışanlara duyarlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $r=0,071$ ;  $p=0,219>0,05$ ). Anlama-empati kurabilme ile yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %90,3 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,903$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre anlama-empati kurabilme puanının arttıkça yöneticiye güven puanının da arttığı görülmektedir. Sosyal rahatlık ile yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %81,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,819$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre sosyal rahatlık puanı arttıkça yöneticiye güven puanı da artmaktadır. Destekleme ile yöneticiye güven arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( $r=-0,011$ ;  $p=0,848>0,05$ ). Anlama-empati kurabilme ile iletişim ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %82,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,822$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre anlama-empati kurabilme puanı arttıkça iletişim ortamı puanı da artmaktadır. Sosyal rahatlık ile iletişim ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %75,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,755$ ;  $p=0,000$ ). Bu sonuca göre sosyal rahatlık puanı arttıkça iletişim ortamı puanı da artmaktadır. Destekleme ile iletişim ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır. ( $r=0,001$ ;  $p=0,981>0,05$ ). Anlama-empati kurabilme ile yeniliğe açıklık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %83,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,832$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre anlama-empati kurabilme puanı arttıkça yeniliğe açıklık puanı da artmaktadır. Sosyal rahatlık ile yeniliğe açıklık arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,760$ ;  $p=0,000$ ). Buna göre sosyal rahatlık puanı arttıkça yeniliğe açıklık puanı da artmaktadır. Destekleme ile yeniliğe açıklık alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $r=0,038$ ;  $p=0,518>0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin, çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin örgütsel güven düzeyleri orta, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin örgütlerine güvenlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Artuks (2009) de ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu araştırma sonucunu destekleyen nitelikte öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutunda örgütlerine orta düzeyde güvendikleri, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde örgütlerine güven duydukları sonucuna

ulaşmıştır. Benzer şekilde Öztürk ve Aydın (2012) ortaöğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim okulu öğretmenleri kurumlarına üst düzeyde güven duyduklarını ancak çalışanlara duyarlık alt boyutunda ise örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük kaldığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde okullarda çalışanlara karşı fazla duyarlı davranılmadığı, bu durumda araştırma sonuçlarına yansdığı düşünülmektedir.

Çalışanlara duyarlılık boyutu, göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olunması, onlara yalnız olmadıkları duygusunun verilmesi, okul iş prensipleri oluşturulurken öğretmenlerin de fikirlerinin alınması, öğretmenlerin ders programlarının hazırlanmasında onlara da söz hakkı tanınması ve okulda alınacak kararlarda öğretmenlere karşı adil olunması gibi durumları da kapsamaktadır (Yılmaz, 2006). Örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun ortalamasının düşük çıkması, okullar açısından sıkıntı verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yöneticilerine güven duymaları, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık açısından da örgütlerine güven hissetmeleri, ilköğretim okulları açısından olumlu sonuçlar olduğu söylenebilir. İlköğretim okullarında çalışanlara duyarlılığın artması ile okullar daha güvenilir örgütler haline gelebilir ve böylelikle daha etkili olarak öğretim faaliyetlerini sürdürebilirler.

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin anlama-empati kurabilme ve sosyal rahatlık boyutlarında yüksek düzeyde iletişim yeterliğine sahip oldukları, destekleme boyutunda ise orta düzeyde iletişim yeterliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Buradan okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme boyutunda yetersiz kaldıkları ifade edilebilir. Literatürde yapılan araştırmalarda bu araştırma bulgusunu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Köstereoğlu ve Argon, 2010, Kocabay ve Karaköse, 2005, Çalık ve Şehitoğlu, Çınar, 2010). Şimşek ve Altınkurt'un (2009) araştırmasında ise öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerilerini genel olarak etkili bulmuşlar fakat bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerini belirleyen çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutları ile okul yöneticilerinin destekleme boyutuna ilişkin iletişim yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin desteklemeye ilişkin iletişim yeterlilik düzeylerinin artması veya azalması, öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerinin artmasında veya azalmasında etkili bulunmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerini gösteren çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutları ile okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirleyen anlama-empati kurabilme ve sosyal rahatlık boyutları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin anlama-empati kurabilme ve sosyal rahatlık boyutlarına ilişkin iletişim yeterliliklerinin artmasının, öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerini artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç literatürdeki araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin yüksek algılanmasının, öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerine olumlu şekilde yansdığı, bu durumun da okulların daha etkili ve başarılı olmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. İnsan ilişkilerinin temeli iletişime dayanmaktadır. Etkili iletişim gerek sosyal



gerekse örgütsel yaşamda birçok açıdan önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim yeterliliklerini, destekleme boyutu dışında yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Buradan destekleme boyutuna ilişkin okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak, okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin artırılmasına yönelik, İl Millî Eğitim Müdürlüklerince etkili iletişime yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmesi, bu eğitimlerde de destekleme boyutu üzerinde durulması önerilmektedir.

2. Araştırmada okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerinin, eğitimin kalitesine olumlu yansımaları göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir. Bunun için okul yöneticilerinin kıdemli öğretmenlerden seçilmeleri yerine, eğitim yönetimi alanında eğitim almış bireylerden seçilmesi önerilmektedir. Çünkü eğitim yönetimi alanında eğitim alan bireyler, yönetimin önemli fonksiyonu olan iletişim hakkında da yeterli bilgi sahibi olacaklar ve okullarındaki iletişim ortamını daha iyi yönetebileceklerdir.

3. Öğretmenlerin örgütlerine güven düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen yöneticilerin liderlik özellikleri, kişilik özellikleri vb. gibi örgütsel değişkenler üzerinde araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmanın benzerlerinin diğer illerde veya bölgelerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmesi daha yararlı olabilir. Araştırma sonuçlarından okul yöneticilerine yönelik yapılacak seminer vb. faaliyetlerde yararlanılabilir.

**Kaynakça**

- Artuksı, E. (2009). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği). *Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.*
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz, (9), 1-13.*
- Cesur, H. (2009). Ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Şişli ilçesi örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Bahar.*
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, (26), 267-276.*
- Kocabay, İ. ve Karaköse T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3,(1), 79-93.*
- Kösterelioğlu, A.M. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, (1), 1-14.*
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri, *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi. VIII, (I), 211-217.*
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, *Ege Eğitim Dergisi, (7), 1, 103-124.*
- Öztürk, Ç., Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11,(2), 485-504*
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış, (17), 136-151.*
- Topluer, A. (2008) İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki “Malatya İli Örneği”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Yılmaz, E. (2005). *Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 14, Konya.*
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*



## AİLE EĞİTİMİ KURSLARININ YETİŞKİN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Ferhat AY\*\*  
Gülsün ŞAHAN\*\*\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Aile Eğitimi Programları kapsamında verilen kursların, katılımcı ebeveynlerin anne babalık davranışlarını ve becerilerini geliştirmesindeki katkılarının tespit edilmesi ve bu kursların yetişkin eğitimi açısından etkililiğinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle çalışmada, eğitmen ve kursiyer anne-babaların konu ile ilgili düşünce ve görüşleri belirlenerek değerlendirilmiş ve önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma da Bartın ilinde Aile Eğitimi Kursları eğitimi veren 8 eğitmen ve bu kurslara katılıp, başarı ile tamamlayan 25 kursiyer anne-baba olmak üzere toplam 33 kişi ile çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışmada, aile eğitimi kurslarının, araştırma grubunca önemsendiği, yaygınlaştırılması, hatta zorunlu tutulmasının düşünüldüğü, ancak anne baba katılımına ilişkin bir takım sorunlara çözümler bulunması gerektiği görülmüştür. Araştırma, aile eğitimi programları ile ilgili olarak yetişkin eğitimi açısından başka bir araştırmaya rastlanmamış olup, bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, Yetişkin Eğitimi, Aile Eğitimi Programı, Hayat Boyu Öğrenme

## THE EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE FAMILY EDUCATION COURSES IN THE CONTEXT OF ADULT EDUCATION

### Abstract

The purpose of this study is to determine the contributions of the courses within the scope of Family Education Programs in improving parenthood behaviors and skills of the participant parents and to evaluate the effectiveness of these courses in terms of adult education. So, in this study, thoughts and opinions of educators and trainee parents have been identified and evaluated and it is aimed to improve the proposals. The study has been carried out with 33 people in Bartın consisting of 8 educators providing Family Education Courses and 25 trainees who have taken part in these courses and successfully completed them. Consequently, related to the courses, it has been seen that the courses are attached importance by the trainees and they are planned to be disseminated and made compulsory. However, it is considered to be a must to find solutions to the problems regarding a number of issues relating to the participation of the parents. With regard to family education programs; another study in terms of adult education has not been detected, so it is believed to contribute to the field in this respect.

**Keywords:** Family, Adult Education, Family Education Program, Lifelong Learning

\* Bu çalışma ERTE 1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup Ferhat AY tarafından Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlanan aynı adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*MEB Öğretmen, ferhatay32@hotmail.com

\*\*\*Dr.Öğr.Üyesi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gsahan@bartin.edu.tr

## Giriş

### 1.1. Problem

Günümüz dünyası bilgi çağını yaşamaktadır. Bu çağın en büyük özelliklerinden birisi bilginin ve teknolojinin hızlı ilerlemesidir. Bilgi ve teknolojideki hızlı ilerleme şüphesiz toplumları ekonomik, sosyal, kültürel ve yaşamsal anlamda oldukça fazla etkilemektedir. Bu hızlı değişim anne babalar ile çocukları arasında kuşak çatışmalarına yol açmakta, iletişim sorunları beraberinde aileden kopuk bireyler yetişmesini getirmektedir. Okullar çocukların değişen dünya şartlarına ayak uyduran, bilgi ve teknolojideki hızlı değişime uyum sağlamış bireyler haline gelmeleri yönünde eğitim öğretim vermektedir. Şüphesiz okullarda verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en önemli katkı çocuğun anne babasının yapacağı katkıdır. Bu katkı sosyal öğrenme anlamında örnek olma yoluyla olabileceği gibi, çocuğun hayatı anlama ve anlamlandırma, kendi potansiyelinin farkında olma ve bu potansiyeli ortaya çıkartmada ona yol göstermek şeklinde de olabilir. Ancak günümüzde, bu özelliklere sahip olabilecek bir anne babanın kendi çocukluk ve gençlik döneminde aldığı eğitim öğretim ile bunu başarabilmesi pek mümkün görünmemektedir. Anne babaların çocuklarının eğitimlerine katkı sağlayabilmeleri için öncelikle kendi eğitimlerini dinamik bir hale getirmeleri, kendilerini sürekli yenileyen ve geliştiren bireyler olmaları gerekmektedir. Tam da burada karşımıza yaşam boyu öğrenme kavramı çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme; “bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır” (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler yer almaktadır. Son zamanlarda Türkiye’de yaşam boyu öğrenme bağlamında gerçekleştirilen en önemli yetişkin eğitimi çalışmalarından birisi olarak karşımıza Aile Eğitimi Kursları çıkmaktadır. Aile Eğitimi Programları ebeveynlerin eğitime bakış açıları ve çocuklarına yaklaşım tarzları çocukların yetiştirilmesi ve toplumun gelişmesi için son derece önemlidir. Tomar (2007), Eğitimin; toplum yapısını, ekonomik hayatı, kültürü ve pek çok değişkeni etkileme özelliğine sahip bir sistem olduğunu vurgularken, Ünlü (1986), “sadece çocuğu dikkate alan, tüm çabayı çocuk üzerinde toplayarak, aileyi göz ardı eden eğitimin, yetersiz, etkisiz ve güç olduğunu belirtmektedir.” Çomaklı (2006) da “evlenme ve aile yaşamı ile ilgili eğitimin evde başlaması gerekliliğini ortaya koymakla birlikte ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamakta ve aile eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.” Bu bağlamda Aile Eğitimi Kursları anne babaların çocuklarını yetiştirirken daha bilinçli hareket edebilmeleri ve onların hayatta mutlu olacakları tercihleri yapmalarında iyi birer rehber olmalarında destek sağlamaktadır. Cavkaytar (2000), “Aile eğitiminin temel amacının; anne babaları, anne babalığın değişik yönleriyle ilgili bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceri sahibi yapmak olduğunu belirtmektedir.” Üstünoğlu (1991) da, “anne-baba eğitiminin amacını; ailelerin çocuk gelişim ve eğitimi konusunda bilgilendirilmelerini sağlamak, her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımlarına yardımcı olmak, anne-babaları çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmanın önemi konusunda bilgilendirmek, çocukların davranış ve alışkanlıklarını değiştirme yollarını öğretmek olduğunu dile getirmektedir. Bireyin kendi ailesini seçme hakkına sahip olmamasına karşılık, çocukların toplumsal ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişebilmeleri için uygun ortamların kurulması ve sürdürülmesi, ailenin bilgili olması ve bilinçli davranmasına bağlı olmaktadır” (Yavuzer, 1993). Okullarda verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için en önemli etkenlerden biri de ailenin bilinçlenmesinin sağlanmasıdır. 20-30 yıl öncesinin bilgi ve teknolojiyle büyümüş ve eğitim öğretim almış bir anne babanın günümüz dünyası şartlarında yaşayan çocuklarını anlayabilmesi ve kendini geliştirmeden çocuklarına yaklaşımlarını günümüz dünyasına

uyarlayabilmesi oldukça zor bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda başarısızlık sorunu yaşayan öğrencilerin öğretmenleri, genellikle bu öğrencilerin anne babalarının, okul ile işbirliği içinde olmamalarından kaynaklı sorunlardan bahsetmektedir. Bu da bize aile eğitiminin ve aile eğitimi ile sağlanacak okul-aile işbirliğinin önemini göstermektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’ de verilen aile eğitimi programları türlerine yer verilerek, aile eğitiminin gerekliliği ve önemi irdelenecektir. Türkiye’ de yapılan aile eğitimi kurslarında kullanılan öğrenme-öğretme yöntem teknikleri ele alınarak, kursların yetişkin eğitimi ilkelerine uygunluğu değerlendirilecektir. Yaşam Boyu Öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olan Aile Eğitimi programlarının, programa katılan ailelere, iletişim becerileri, gelişim psikolojisi, olumlu tutum ve davranış kazandırma açılarından nasıl bir değişim ve gelişim sağladığının tespitinin yapılması, eğitici ve kursiyerler açısından kursların değerlendirilmesi, bu kurslar sonunda anne babaların çocuklarına yaklaşımlarında değişiklik olup olmadığının ortaya konulması araştırmanın problemini teşkil etmektedir. Kısacası, yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli yer tutan yetişkin eğitiminin günümüzdeki en önemli uygulamalarından olan aile eğitimi programlarının, eğitsel ve toplumsal gelişme açısından etkililiği değerlendirilecektir. Çalışmada, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Aile Eğitimi Programları kapsamında, halk eğitim merkezleri bünyesinde açılan Aile Eğitimi kurslarının, eğiticiler ve anne babaların bakış açıları ile irdelenmesi, bu programların etkililiği, aksayan yönlerinin tespiti, öğrenci başarısının yanı sıra öğrencinin anne baba tarafından tanınması ve anne babanın doğru iletişim kurarak çocuğuna yaklaşımının tespiti ve önemi üzerinde duracaktır. Bu haliyle çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacağı, eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurları olan yönetici, öğretmen ve velilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Aile Eğitimi Programları kapsamında verilen kursların, katılımcı ebeveynlerin anne babalık davranışlarını ve becerilerini geliştirmesindeki katkılarının tespit edilmesi ve bu kursların yetişkin eğitimi açısından etkililiğinin değerlendirilmesidir. Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Aile eğitimi kavramı Aile Eğitimi Programı kurslarına katılan eğitici ve katılımcılar tarafından nasıl algılanmaktadır?
2. Açılan Aile Eğitimi Programı kurslarında anneler ile babalar arasında katılım farkı nedir?
3. Aile Eğitimi Programı kurslarına katılan kursiyerler kurs bittikten sonra anne ve baba tutumlarını öğrenmişler midir?
4. Aile Eğitimi Programı kurslarında yer alan katılımcılar “Etkili İletişim Becerilerini” öğrenmişler midir?
5. Aile Eğitimi Programı kurslarının, ebeveynlerin olumlu anne ve babalık becerilerinin geliştirilmesine katkısı var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırmalar; en basit anlamda nitel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışırlar” (Büyüköztürk vd, 2012). “Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olay ve algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını amaçlayan bir sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Araştırmada, Aile Eğitimi Programları kapsamında verilen kursların, katılımcı ebeveynlerin anne babalık davranışlarını ve becerilerini geliştirmesindeki katkılarının tespit edilmesi ve bu kursların yetişkin eğitimi açısından etkililiğinin değerlendirilmesi bakımından en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Bu çalışmada Aile Eğitim Programlarının ailelere katkısı aile görüşlerine göre değerlendirilmiş programlar içerik yönünden değerlendirilmemiştir.

### Çalışma Grubu

MEB HBOGM' ne bağlı Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulları' nda düzenlenen Aile Eğitimi kurslarının, durumuna bakmak üzere HBOGM tarafından verilen eğitimleri alarak bu kurslarda eğitici olma sertifikası alıp, Bartın ilinde Aile Eğitimi kursları açan eğitimcilerden gönüllü olan 8 eğitici, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Kursiyer görüşlerine ilişkin çalışma grubu oluşturulurken Maksimum Çeşitlilik Örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum Çeşitlilik Örneklemde amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzer ve farklı durumları ortaya koymaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dikkat edilmesi gereken nokta, örneklem yansıtılacak çeşitlilik durumlarının araştırmanın amacını gözeterek karar verilmesidir (Büyüköztürk vd. 2012: 90). “Örneklem seçimindeki hedef; çalışılan konu ile ilgili olarak daha fazla bilgi sunacak kişilerin seçimi olup sayı konusunda esnek olunabileceğini belirtmektedir” (Patton, 1990, Akt. Şahan, 2012). Bu amaçla Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi yoluyla seçilen toplam 8 kişilik eğiticinin ve 25 kişilik kursiyerin görüşleri görüşme tekniği ile alınarak Aile Eğitimi Programları kapsamında verilen kursların, katılımcı ebeveynlerin anne babalık davranışlarını ve becerilerini geliştirmesindeki katkılarının tespit edilmesi ve bu kursların yetişkin eğitimi açısından etkililiğinin değerlendirilmesine çalışılmıştır.

2014 yılında Bartın ili Kurucaşile ilçesinde Kurucaşile Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu bünyesinde toplam 7 adet Aile Eğitimi Kursu düzenlenmiş, bu kurslara toplam 137 kursiyer katılmış ve bu kursiyerlerden 80' i 14 hafta süren kursları başarı ile tamamlamışlardır. Araştırmada, kursları başarı ile tamamlayan 80 kursiyerden seçilen 25 kursiyer ile görüşme yapılmıştır. Aile Eğitimi Kurslarında eğiticilik yapabilecek öğretmenler HBOGM tarafından eğitimlere alınmış ve Eğitici Belgesi almışlar ve bu kurslarda sadece eğitici belgesi olanlar görev alabilmiştir. Eğitimcilerin tamamı ile görüşme yapılırken, kursiyerlerden henüz evli olmayan ve çocuk sahibi olmayan 2 kadın kursiyer ile ilçe genelinde kurslara katılan 2 erkek kursiyer maksimum çeşitliliği sağlamak maksadı ile çalışma grubuna dahil edilmiştir. Diğer kadın kursiyerler ilçe merkezi ve farklı köylerden seçilerek sosyo-ekonomik farklılıklara sahip aile yapılarının çalışmaya yansıtılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan eğitimcilerin ve kursiyerlerin kişisel bilgilerine ait veriler Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde kurslarda eğitim veren eğitimcilerin (5kişi) kadın ve (3 kişi) erkek eğitimciden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin yaş aralıklarına bakıldığında; büyük oranda eğitimcilerin (5 kişi) 25-34 yaş grubunda oldukları, eğitimcilerden (1 kişi) 35-44 yaş grubunda olduğu ve yine eğitimcilerden (2 kişi) 44 yaş ve üstü yaş grubunda olduğu görülmüştür. Eğitimcilerden sadece (1 kişi) yönetici olarak çalışmakta iken, büyük oranda eğitimciler (7 kişi) öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. Çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin mesleklerinde kaçınıcı yıllarını icra ettiklerine ilişkin bulgular incelendiğinde 2 eğitimcinin 1-5 yıl, 3 eğitimcinin 6-10 yıl, 1 eğitimcinin 11-15 yıl ve 2 eğitimcinin 16 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin medeni durumlarına ilişkin bilgiler incelendiğinde, eğitimcilerin büyük bir oranda (7 kişi) evli ve sadece (1 kişi) eğitimcinin bekar olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin çocuk sahibi olma

durumları ele alındığında, eğitimcilerden (2 kişi) çocuk sahibi değilken, (6 kişi) çocuk sahibidir. Çalışma grubunda yer alan eğitimciler büyük oranda (6kişi) lisans mezunu iken, (2 kişi) yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Eğitimcilere İlişkin Demografik Bilgiler

	<b>Grup</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	5	62,5
	Erkek	3	37,5
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	18-24	0	0
	25-34	5	62,5
	35-44	1	12,5
	44 Yaş Ve Üstü	2	25
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Meslek</b>	Öğretmen	7	87,5
	Yönetici	1	12,5
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Çalışma Yılı</b>	1-5	2	25
	6-10	3	37,5
	11-15	1	12,5
	16+	2	25
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Medeni Hali</b>	Bekar	1	12,5
	Evli	7	87,5
	Diğer	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Çocuk Sahibi Olma</b>	Hayır	2	25
	Evet	6	75
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Önlisans	0	0
	Lisans	6	75
	Yüksek Lisans	2	25
	Doktora	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin meslekleri incelendiğinde kursiyerlerin büyük bir çoğunluğunun (18 kişi) ev hanımı olduğu görülmektedir. 2 kursiyer Halk Eğitim Merkezi kurslarında usta öğretici olarak görev yapmakta iken, 1 kursiyer emekli, 1 kursiyer muhasebeci, 2 kursiyer esnaf ve 1 kursiyer de memur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kursiyerlerin medeni haline bakıldığında büyük bir çoğunluğu (23 kişi) evli iken sadece (2

kişi) bekarıdır. Bekar olan kursiyerlerin kursa katılım nedeni, öğrenci olan kardeşleriyle daha iyi ilgilenmek ve geleceğe dönük kendilerini geliştirmek maksadında oldukları görülmüştür. Kursiyerlerin çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde bekar olan 2 kursiyerin çocuklarının olmadığı, diğer 23 kursiyerin de çocuk sahibi oldukları görülmüştür. Çocuk sahibi olan kursiyerlerden (3 kişi) 1 çocuk sahibi, (14 kişi) 2 çocuk sahibi ve (6 kişi) ise 3 çocuk sahibidir. 4 ve üstü sayıda çocuk sahibi olan kursiyer bulunmamaktadır. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin büyük bir çoğunluğu (13 kişi) ilköğretim düzeyinden, (11 kişi) ortaöğretim düzeyinden, sadece (1 kişi) lisans düzeyinden mezun olmuştur.

**Tablo 2.** Çalışma Grubunda Yer Alan Kursiyerlere İlişkin Demografik Bilgiler

	<b>Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	23	92
	Erkek	2	8
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Yaş</b>	18-24	2	8
	25-34	12	48
	35-44	8	32
	44 Yaş ve üstü	3	12
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Mesleği</b>	Ev Hanımı	18	72
	Usta Öğretici	2	8
	Emekli	1	4
	Muhasebeci	1	4
	Esnaf	2	8
	Memur	1	4
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Medeni Hali</b>	Bekar	2	8
	Evli	23	92
	Diğer	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Çocuk Sahibi Olma</b>	Evet	23	92
	Hayır	2	8
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Çocuk Sayısı</b>	0	2	8
	1	3	12
	2	14	56
	3	6	24
	4-+	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>
<b>Eğitim Düzeyi</b>	İlköğretim	13	52
	Ortaöğretim	11	44
	Lisans	1	4



	Diğer	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 3.3. Verilerin Toplaması

Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için, HBOGM Aile Eğitimi Programlarında yer alan ve Aile Eğitimi Kurslarında kursiyerlere verilen kazanımların araştırma amaç ve alt amaçlarıyla ilişkili ve ortak olanları dikkate alınarak, eğiticiler için Eğitici Görüşme Formu, kursiyerler için Kursiyer Görüşme Formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar kapsam geçerliliği bir uzman tarafından değerlendirildikten sonra, formların ölçüt geçerliliği için başka bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Daha sonra formlar çalışma grubunda yer almayan ve Aile Eğitimi Kurslarına katılmış olan kursiyerlerden 3 kişiye uygulanarak, formların uygulanabilirliği test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan eğiticiler ile görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme esnasında eğiticiler tarafından ifade edilenler anında not edilerek veriler elde edilmiştir. Kurucuşile ilçesinde Aile Eğitimi veren eğitici öğretmenlerin 1 kişi hariç diğerleri ilçeden il merkezine atama ve yer değiştirme ile gittikleri için söz konusu kişilerden 1 hafta önce telefonla randevu alınarak kararlaştırılan yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlçe merkezinde çalışmaya devam eden eğitici öğretmen ile kendisi doğum izninde olduğu için evinde ziyaret edilerek, görüşme burada gerçekleştirilmiştir. Ulus ilçesinde aile eğitimi veren eğiticilerle yine belli bir süre öncesinden randevu alınarak, görev yaptıkları okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eğiticilerle yapılan görüşmeler ortalama 30-40 dakika arası sürmüştür. Çalışma grubunda yer alan 25 kursiyer ile yarı yapılandırılmış form ile görüşme yapılarak araştırma için veri elde edilmiştir. Kurucuşile ilçesinde 2 köy merkezi ve ilçe merkezinde açılmış olan toplam 7 adet kurs bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak olan kursa katılıp başarı ile tamamlayanlara ait kursiyerlerin listesi Kurucuşile Halk eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğünden alınarak, tüm kurslardan örnek teşkil edecek 25 kişi seçilerek, daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu kursiyerler E-Yaygın Otomasyon sistemine kayıtlı telefon numaralarından aranarak belli tarih ve saatlerde randevulararak buldukları köyde bulunan okullara çağırılmış ve okul yönetiminin gösterdiği salonlarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde anında not alma yöntemi kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Eğitici ve kursiyerlerin cevapları nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına hizmet edecek şekilde oluşturulan görüşme sorularına alınan cevaplara göre betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bazı verilere ilişkin verilen cevaplardan ortak kategoriler oluşturularak içerik analizi yapılırken, bazı veriler olduğu gibi yansıtılmıştır. Görüşmeler esnasında kurs veren eğiticiler E (Eğitici), kursiyerler ise K (kursiyer) olarak kodlanmıştır. Yazılı yapılan görüşmeler satır satır okunarak veriler çözümlenmiş, bu veriler arasında benzer kavramlardan temalar oluşturulmuş, sonra bu temalar araştırmanın alt amaçlarına dönük olarak düzenlenerek analizi yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda tablolar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Görüşmeleri olduğu gibi yansıtılmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik eğitici ve kursiyerlerin görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler, eğitici ve kursiyer görüşleri olarak iki kategoride ele alınmıştır.

### a)Eğiticilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde Aile Eğitimi Programları kapsamında açılan kursların yetişkinlerin eğitimi açısından etkililiğine ve kursiyer anne babaların davranış ve becerilerini geliştirilmesindeki etkisine ilişkin eğitici bakış açısını içeren bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Aile Eğitimi kurslarını veren eğiticilerin aile eğitimine ve gerekliliğine bakış açılarını belirlemek amacıyla ilk olarak, Aile Eğitimi kursu vermiş olan eğitimcilere “Ailelerin Eğitimi kurslarının gerekliliği konusunda ve kurs süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 3 de görülmektedir.

**Tablo 3:**Eğiticilere Göre Aile Eğitiminin Önemi

Aile Eğitiminin Gereklik Sebepleri	Kursiyerler	f
Çocuğun Kişisel Gelişimi	E3-E5-E8	3
Bireysel Gelişim	E6	1
Zorunluluk	E2	1

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan eğiticilerden üç kişi aile eğitiminin gerekli olmasının nedenini çocukların kişisel gelişimlerinin sağlanmasına, bir eğitici yetişkinler için bireysel gelişim sağlanmasına ve yine bir eğitici aile eğitimi kurslarının zorunlu olması gerekliliğine bağlamıştır. Aile eğitiminin bir zorunluluk olması gerektiğini düşünen bir eğitici;

*“Ailelerin eğitimi kesinlikle gereklidir. Ehliyetsiz araba kullanamazken, hatta kalorifer bile yakamazken ehliyetsiz çocuk yetiştirilebileceğini düşünmek pek sağlıklı bir bakış açısı olmasa gerek. Eşler evlenmeden önce evlilik ve aile kurumu ile ilgili bebek sahibi olmayı düşündükleri zamanda sırasıyla 0-3 yaş,3-6 yaş, 7-11 yaş ve12-18 yaş aile eğitimlerini almalılar (E2)”* demiştir. Bu eğitici çocuk yetiştirmek için evlenmeden önce daha çocuk sahibi olmadan aile eğitimi kurslarını anne babaların alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun bir zorunluluk olması gerektiğini belirtmektedir. Eğiticilerin düşüncelerinin ortak yönü anne babaların bu kursları çocukları için almaları gerektiği yönündedir. Eğiticilerin verdikleri cevaplar dikkate alındığında, yetişkin eğitimi bağlamında verilen bu kursların kazanımlarının, anne babaların çocuklarına faydalı bireyler olma konusuna odaklandığı görülmektedir.

Aile Eğitimi kurslarını veren eğitimcilerin, düzenlenen Aile Eğitimi kurslarına anne babaların katılım durumlarını ve bu durumların ortaya çıkış sebeplerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4’ te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Eğiticilere Göre Aile Eğitimlerine Katılım Oranlarının Düşük olmasının Nedenleri

Aile Eğitimine KatılımOranlarının Düşük Olma Nedenleri	Kursiyerler	f
Tanıtım Yetersizliği	E3-E7	2
Bilgisizlik	E6-E7	2

Ulaşım	E3	1
Maddi Destek Olmaması	E3	1
Çocukları Bırakacak Kişi Olmaması	E3	1
Kurs Saatleri	E7	1

Tablo 4 incelendiğinde aile eğitimlerine katılım konusunda yeterli kursiyer sayısına ulaşamadıklarını belirten eğiticiler bu durumun nedeni olarak; iki kişi kursların tanıtımının yetersiz olması, iki kişi anne babaların bu konuda bilgisiz olmaları, bir kişi ulaşım sorunu olması, bir kişi kursların kursiyerlere maddi destek sağlamaması, bir kişi anne babaların kurs saatlerinde çocuklarını bırakacakları birilerinin olmaması ve yine bir kişi kurs saatlerinin iş saatlerinde ve çocukların okul çıkış saatlerinde olması olarak belirtmişlerdir. Kurs başlangıcında hedeflenen kursiyer sayısına ulaşamadıklarını belirten eğiticilerden biri;

*“Hedeflenen katılımcı sayısının bir kısmına ulaşamamıştır. Bunun nedeni olarak bölgenin coğrafi konumu(ulaşım), programın tanıtımının yeterli yapılamaması, katılımcılara kurs sonucunda maddi bir destek sağlamayacağı, katılımcıların kurs süresince çocuklarını bırakacakları kişi olmaması gösterilebilir (E3)”* diyerek aile eğitimlerine katılımın az olmasını ulaşım, program tanıtımının yeterince yapılamamasına, kursiyerlere maddi destek sağlanamamasına ve kursiyer anne babaların çocuklarını bırakacakları kimselerin olmamasına bağlamaktadır. Bir diğer eğitici;

*“0/18 Yaş aile eğitim programı Türkiye’de uygulanan programlar içerisinde en geniş kapsamlı olanıdır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü verilerine göre bugüne kadar ülkemizde 35000 üzerinde aile eğitim konulu kurs düzenlenmiş ve 1,5 milyonu aşkın kişi bu kurslara katılmıştır. Bu rakamların yaklaşık yarısına yakın bir kısmı 0/18 yaş aile eğitim programına aittir. Ancak bu rakamlar ülke nüfusuna göre halen yeterli düzeyde değildir. Özelde kendi eğitimlerimde cevap verecek olursam, her kurs döneminde gerekli olan katılımcı sayısına ulaşmış bulunuyorum. Ancak aileler bu eğitimler konusunda yeterince bilgi sahibi değiller. Okullardaki günü birlik veli toplantıları ile karıştırılmaktadır. Bizim eğitimlerimiz katılımcı, aktif öğrenmeyi hedef alan eğitimlerdir (E6)”* diyerek aile eğitimine katılımın düşük olmasının sebebini, anne babaların bu konuda yeterince bilgi sahibi olmamalarına bağlamaktadır. Aile eğitimi kurslarına katılımın yetersiz görülmesinin sebepleri incelendiğinde ekonomik, kültürel bir takım etkenler öne çıkmaktadır. Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye katılım oranları ile AB ülkelerindeki hayat boyu öğrenmeye katılım oranları karşılaştırıldığında, ülkemizde henüz istenilen oranlarda katılım olmadığı görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı ilçe nüfusunun köyleriyle birlikte 8000 civarında olduğu ve bu kursa 2014 yılında katılan ve tamamlayan kursiyer sayısının 80 olduğu düşünüldüğünde, kurslara katılımın az düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun sebepleri arasında ulaşım zorluğu ekonomik getirinin olmaması, kursların okul saatinin dışında yapılması, androgojik açıdan öğrenme ilgi ve hedefinin uyanmaması ve yeterince tanıtımın yapılamaması sayılabilir.

Aile Eğitimi kursları veren eğiticilere, kurslara katılım oranlarında anne ve babalar arasındaki farka ilişkin “Kurslara anneler ile babalar eşit oranda katılıyorlar mı? Eşit oranda katılım yoksa sebepleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Eğiticilerin tamamı sorunun ilk bölümüne annelerin babalara göre daha yoğun katıldığını, babaların katılım oranının son derece düşük olduğunu belirtmişlerdir. Babaların kurslara katılım oranlarının düşük olmasının nedenleri konusunda alınan cevaplar Tablo 5’de sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde eğiticilerden üç kişi kurs saatleri erkeklerin iş saatlerine denk geldiği için erkeklerin katılımı

az derken iki kişi babaların isteksiz olduğunu, bir kişi kadınların yoğun olmasının erkek katılımını engellediğini ve bir kişi kursların erkeklerin ilgi alanına girmediğini belirtmiştir.

**Tablo 5:** Eğiticilere Göre Babaların Kurslara Katılım Oranının Düşük Olmasının Nedenleri

Babaların Kurslara Katılım Oranının Düşük Olmasının Nedenleri	Eğiticiler	f
İş Saatleri	E-2-E3-E4	3
Babalar İsteksizler	E1-E8	2
Kadınların Yoğun Olması	E5	1
Erkeklerin İlgi Alanına Girmiyor	E6	1

Babaların kurslara annelere göre daha az katılım göstermesinin nedenini iş saatlerine bağlayan bir eğitici;

*“Kesinlikle çok fark var. Çoğunlukla anneler katıldı. Babalarla birlikte verilmesi gereken bir eğitim olmasına rağmen babaları eğitime katamıyoruz. Çünkü erkekler kurs saatlerinde iş yerinde oluyorlar (E4)”* diyerek, kurslara anneler kadar babalarında katılması gerektiğini, fakat kurslar iş saatlerinde yapıldığı için, babaların bu kurslara katılım oranlarının az olduğunu belirtmiştir. Kurslara katılım konusunda babaların isteksiz olduğunu ifade eden bir eğitici;

*“Anneler daha çok kursa katılmaktadırlar. Babalar bu konuda isteksizler (E1)”* diyerek, kurslara katılım konusunda annelerin daha yoğun ilgi gösterdiğini ancak, babaların kurslara katılım konusunda isteksiz davrandıklarını belirtmektedir. Babaların kurslara katılımının kadınlara göre düşük olmasının nedenini; kurslarda kadınların yoğun olması olarak dile getiren bir eğitici;

*“Anneler daha yoğun, babaların sayısı son derece azdı. Babaların katılmama nedeni, kadınların sayısı çok olduğu için erkekler katılmak istemiyor (E5)”* diyerek yine anne katılım oranının yüksek olduğunu, erkeklerin kurslara katılım oranının düşük olmasının nedenini kurslarda kadın sayısı fazla olduğu için erkeklerin bu derslere gelmek istememesi olarak açıklamıştır. Halk Eğitim Merkezinden alınan bilgiler doğrultusunda kursların başında kaydedilen kursiyer sayısına bakıldığında toplam 7 kursa 137 kursiyer kaydedilmiştir. Bu kursiyerlerden sadece 3 tanesi erkektir. Geri kalan 134 kursiyerin tamamı kadın kursiyerlerden oluşmaktadır. Ayrıca yetişkin eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde bu tür kurslara sadece anne babaların değil çocukların eğitiminde etkili olan tüm yetişkinlerin katılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Kurucası ile ilçesinde açılan Aile Eğitimi kurslarına kaydolup başarı ile tamamlayan 80 kursiyerden sadece 2’ si henüz evli olmayan, çocuk sahibi olmayan kursiyerlerdir. Bölgede boşanmaların çok yaygın ve boşanan çiftlerin çocuklarına büyükanne ve büyük babaların veya diğer akrabaların bakması oldukça sık rastlanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu tür kurslara sadece anne babaların değil çocuğun bakımını üstlenen veya çocuk bakmasa dahi kişisel gelişimini sağlamak isteyen beceri geliştirmek isteyen bütün yetişkinlerin katılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Aile Eğitimi kursları, bu açıdan düşünüldüğünde geniş bir katılımın sağlanamadığı kurslardır diyebiliriz. Aile Eğitimi veren eğiticilere, kursiyerlerin açılan kurslara devam edip etmediklerine ilişkin olarak “Kursiyer anne babaların kursa devamları hakkında ne düşünüyorsunuz? Devamsızlık oldu ise sizce sebebi nedir?” soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplara ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:**Eğiticilere Göre Kurslara Devamsızlık Nedenleri

Aile Eğitimi Kurslarına Devamsızlık Nedenleri	Kursiyerler	f
Çocuk Bakımı	E1-E6	2
Kursa İlginin Kaybedilmesi	E4-E8	2
Ev İşleri	E4-E6	2
Bahçe İşleri	E4	1
Çalışma Hayatı	E7	1
Sağlık Sorunları	E5	1
Kurs Süresi	E1	1

Tablo 6 incelendiğinde; eğiticilerin kurslara devamsızlık yapmalarının nedenlerine ilişkin olarak, iki kişi çocuk bakımı, iki kişi zamanla kursa ilginin kaybedilmesi, iki kişi ev işleri yapmak zorunda olmaları, bir kişi bahçe işleri, bir kişi çalışma hayatı, bir kişi sağlık sorunları ve yine bir kişi kurs süresinin uzun olması olarak açıklamışlardır.

Aile eğitimine devamsızlık sebebini ve kurs süresinin uzun olması ve çocuk bakımı olarak gören bir eğitici;

*“Devamsızlık fazla çünkü;14 Hafta çok uzun bir süre velilerin motivasyonu düşmektedir. İdeal süre 8 haftadır. Ayrıca katılımcılar genelde anneler ve çocuklarına bakmak zorunda oldukları için bazen gelemediler (E1)”* demiştir.

Kurs olan ilginin kaybedildiğini, kursa katılanların genelde anneler olduğunu ve onların da ev işleri yapmak zorunda kaldıklarını ve mevsime bağlı bahçe işleri olduğunu belirten bir eğitici;

*“Başta başvuru sayısı 30 dan fazla olmasına rağmen 1/3 oranında kursu bırakan oldu.Sebeplerini sordüğümüzde,bahar dönemi bahçe işleri,evdeki sorumluluklar kimisi de zamanla kurslardan sıkıldı (E4)”* demiştir. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında ve Kurucaşile Halk Eğitim Merkezinden alınan veriler incelendiğinde kurslara katılan kursiyerlerin büyük bir kısmının kurs başında veya kursun ilerleyen zamanlarında kursta ya devamsızlık yaptıkları ya da kursu tamamen bıraktıkları görülmektedir. Kurs başlangıcında kaydedilen 137 kursiyerin 57 tanesinin kursu devamsızlık yaparak bırakması bunun en büyük göstergesidir. Eğiticiler açısından bu durumun farklı sebepleri bulunmaktadır. Kurs süresinin uzun olması, mevsime göre bahçe işleri, ev işlerinin yoğun olması, okul saatleriyle kurs saatlerinin aynı olmaması, küçük çocuk sahibi olmaları ve kurstan sıkılmaları olarak gösterilmektedir.

Aile Eğitimi kurslarında görev yapmış olan eğiticilere, bu kurslarda kullandıkları öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin olarak “Kursta kullandığımız öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’ de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde Aile eğitimi kursu veren eğiticilerin geleneksel ve çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Geleneksel öğrenme öğretme yöntemlerinden olan anlatım çalışma grubunda yer alan tüm

eğiticiler tarafından kurslarda kullanılmışken, soru-cevap yöntemi beş eğitici tarafından kullanılmıştır.

**Tablo 7.** Eğiticilere Göre Kurslarda Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Kullanılan Öğretim Yöntem Teknikleri	Eğiticiler	f
Düz Anlatım	E1-E2-E3-E4-E5-E6-E7-E8	8
Soru Cevap	E2-E3-E4-E6-E7	5
Drama	E1-E2-E3-E4-E6	5
Örnek Olay	E3-E4-E6-E8	4
Oyun	E1-E2-E6	3
Tartışma	E5-E6-E8	3
Grup Çalışmaları	E2-E6	2
Beyin Fırtınası	E5	1

Geleneksel yöntemlerin yanı sıra drama, oyun, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası ve grup çalışması gibi yeni yöntem ve teknikler de kullanılmıştır. Yetişkin eğitiminde androgoji ilkelerine uygun olarak kursiyerlerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil edilmesi, öğrenmelerin daha kalıcı olmasını ve yetişkinlerin derslere daha fazla ilgi göstermesini sağlayacaktır. Öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin bir biçimde dahil olduğu drama yöntemi beş eğitici tarafından kullanılmışken, yine yetişkin anne babaların kursa etkin katılımını sağlayacak örnek olay yöntemi dört eğitici tarafından kullanılmıştır. Konuşmacıların etkin bir biçimde sürece dahil olduğu bir diğer öğrenme öğretme teknik olan tartışma tekniği üç eğitici, öğrenenlerin öğrenirken eğlenmelerini sağlayan oyun tekniği üç eğitici tarafından kullanılmıştır. Öğrenenlerin karşılaşılan problemlerin farklı çözüm yollarını düşünme ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmeyi geliştiren beyin fırtınası tekniği bir eğitici tarafından kullanılmıştır. Bu konuda bir eğitici;

*“Kurslarımız deneyim paylaşımı ve etkinlik temelli bir eğitim süreci ile geçti. Soru-cevap, drama, küçük ve büyük grup çalışmaları, anlatım, oyun, hikaye vb. pek çok yöntem ve teknik kullanılmıştır (E2)”* demiştir. Çalışma grubunda yer alan eğiticilerin, aile eğitimi kurslarında öğrencileri yetişkin anne babalar olacağı için pedagojik yaklaşımın yanı sıra androgojik yaklaşıma da sahip olmaları gerekliliği, eğitici belgelerini aldıkları eğitimlerde kendilerine özümsetilmiş, ancak uygulamada eğiticilerin tamamının kurslarda öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinden çok fazla yararlanmadıkları, geleneksel yöntem ve tekniklerle daha fazla zaman geçirildiği düşünülmektedir..

Aile Eğitimi kurslarında kurs veren eğiticilere, toplam 14 hafta süren bu kursların kurs sonunda “Eğitimci ve Aile Eğitimi Kursu veren bir eğitici olarak, aile eğitimi programının uygulanmasının anne-babalara ve çocuklarına katkısı nelerdir? Programın aksayan yönlerini ve eğitim-öğretim sistemimize olan katkıları ve etkileri açısından kısaca açıklar mısınız?” Soruları yöneltmiş ve alınan cevaplara göre kursun anne babalara katkılarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’ de sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde bu konuda eğiticilerden yedi kişinin cevap verdiği ve görüşlerin beş başlık altında toplandığı görülmektedir.

**Tablo 8:**Eğiticilere Göre Kursların Anne Babalara ve Çocuklarına Olan Katkıları

Kursların Anne Babalara ve Çocuklarına Olan Katkıları	Eğiticiler	f
Etkili İletişim Becerisi Geliştirme	E1-E2-E3-E4-E6	5
Kişisel Gelişim Sağlama	E1-E2-E3-E4	4
Akademik Başarı Artar	E2-E3-E4-E6	4
Sosyal Ortam Sağlıyor	E5	1
Şiddeti Önleme	E8	1

Çalışma grubunda yer alan eğiticilerden dört kişi aile eğitimi kurslarının anne babalara çocuk yetiştirmede ve günlük yaşamlarında kişisel gelişim ve beceri sağladığını, beş kişi kursların anne babaların birbirleriyle ve çocuklarıyla iletişim becerilerini geliştirdiğini, dört kişi kurslara katılan anne babaların çocuklarının akademik başarısının arttığını, bir kişi kursların kursiyerlere sosyal ortam sağladığını ve yine bir kişi kursların anne babaların çocuklarına şiddetini önlediğini dile getirmişlerdir. Bu konuda bir eğitici;

*“Anne ve babaların çocuklarının gelişim dönemlerini bilmeleri ve yaşadıkları sorunlar karşısında çocuğuyla nasıl iletişim kurmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi oluyorlar. Örnek vakalar ve uygulamalarla kendilerini geliştirme imkanı buluyorlar (E1)”* diyerek kurslar sonucu kursiyerlerin kendilerini geliştirdiklerini ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. düzenlenmesinde de etkili olduğundan bahsetmiştir. Bir diğer eğitici;

*“Çocuğa şiddetin ve tacizin önlenmesi için en önemli basamak aile eğitimi, bu konuda bilinçleniyorlar (E8)”* demiştir. Bu durum özellikle köylerdeki aileler açısından son derece önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim düzeyi düşük olan ailelerde şiddet unsuru daha yaygın olarak çıkmaktadır. Bu açıdan aile eğitimi kurslarının çocuklara karşı şiddeti önlemede olumlu katkılar yapacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde eğiticiler yöneltelen sorunun devamı olan kursların aksayan yönlerine ilişkin bulgular Tablo 9’ da sunulmuştur.

**Tablo 9:**Eğiticilere Göre Aile Eğitimi Kurslarının Aksayan Yönleri

Kursların Aksayan Yönleri	Eğiticiler	F
Babaların Katılımı Yetersiz	E2-E3-E4-E6	4
Ulaşım Sorunu	E1-E2	2
Eğitim Ortamı	E3-E7	2
Kurs Süresi Uzun	E1	1
Tanıtım	E8	1
Değerlendirme Anketleri	E2	1
Eğitici Yetersizliği	E6	1
Yönetici Bilgisizliği	E6	1

Kursların aksayan yönlerine ilişkin olarak Tablo 9 incelendiğinde, eğitimcilerden yedi kişinin görüş belirttiği ve sorunlu görünen alanların yedi kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan eğitimcilerden dört kişi bu kurslarda görülen en büyük sorunun kurslara katılımda babaların anneler kadar istekli olmaması ve kurslara gelmemelerini, bir eğitici kurs süresinin uzun olmasını, iki eğitici ulaşım sorunları olduğunu, yine iki eğitici eğitim ortamlarının yetersiz kaldığını, bir kişi yeterince kurs tanıtım ve reklamının yapılmadığını, bir kişi kurs değerlendirme anketlerinin olmadığını, bir kişi kurs veren eğitici sayısının yetersiz olduğunu ve yine bir kişi okul yöneticilerinin kurslar hakkında bilgisizliği dile getirmişlerdir. Bir eğitici;

*“Programın en aksayan yönü babaların eğitime katılmamasıdır. Bunun için eğitim saatleri, eğitim ortamı gerekirse kahvehanelere bile taşınmalı, katılmak isteyen aslında var. Çevre baskısı ve çalışma saatlerinden dolayı katılmıyorlar (E4)”* diyerek, kurslara babaların katılmamasının nedenleri üzerinde durmakta ve çalışma saatlerini, çevre baskısını ve kahvehane kültüründen zaman bulamamayı nedenler arasında sıralamaktadır. Bir diğer eğitici;

*“Aslında bir şekilde eğitim zorunlu tutulabilir. Belediyelerde nikah izni verirken en azından aile eğitimine katılım da istenebilir. Askeriyede eğitim verilebilir. Bakanlık ise biraz daha eğitici eğitime devam etmeli, eğitimlerin devamından haberimiz olmuyor. Kurucaşile’de ise katılım çok güzeldi potansiyel var. Biraz daha babaların katılımı artarsa eğitim etkili olur (E6)”* diyerek anne ve babaların zorunlu olarak bu kurslara katılım yollarına çözüm üretmeye çalışırken aynı zamanda eğitici yetersizliğinden bahsetmektedir. Eğitimcilerden bir kişi kursların aksayan yönlerine yönetici bilgisizliğini belirtmiştir. Bu eğitici;

*“Yöneticilerin bilgi eksikliği nedeniyle kursun düzenlenmesi ve yürütülmesi noktalarında sıkıntı yaşanabilmektedir (E6)”* demiştir. Eğitcinin burada dile getirmek istediği okulda kurs açılacağı, kursun mesai saatleri dışında yapıldığı durumlarda okulların açılmak istenmemesi ve kurslara sınıf tahsis edilmesinde engeller çıkarılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda okul yöneticilerinin bu tür kurslar hakkında bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan eğitimcilere son olarak “Bunların dışında belirtmek istediğiniz bir şey var mı?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplara ilişkin bulgular Tablo 10’ da sunulmuştur.

**Tablo 10** :Eğiticilerin Önerilerine İlişkin Bulgular

Görüşler	Eğiticiler	f
Veli Katılımı Arttırılmalı	E1-E3	2
Kurslar Zorunlu Olmalı	E2-E4	2
Babaların Katılımı Arttırılmalı	E4-E8	2
Eğitici Sayısı Yetersiz	E5	1

Tablo 10 incelendiğinde eğitimcilerden kursları yönelik iki kişi veli katılımı arttırılmalı, iki kişi kurslar zorunlu olmalı, iki kişi babaların katılımı arttırılmalı ve bir kişi eğitici sayısı yetersiz demiştir. Veli katılımı arttırılmalı diyen bir eğitici;

*“Bu tarz eğitimlere veli katılımını arttıracak çalışmalar yapılmalı ve veliler teşvik edilmelidir (E1)”* diyerek kurslara veli katılımını arttıracak çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer eğitici;



“Biraz daha babaların katılımı artarsa eğitim etkili olur (E8)” diyerek aile eğitimi kurslarına babaların katılımının artırılması gerektiğini, böylece bu kursların daha etkili olacağını belirtmiştir.

### b)Kursiyerlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde Aile Eğitimi Programları kapsamında açılan kursların yetişkinlerin eğitimi açısından etkililiğine ve kursiyer anne babaların davranış ve becerilerini geliştirilmesindeki etkisine ilişkin kurslara katılmış ve başarıyla tamamlamış olan kursiyerlerin bakış açısını içeren bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Aile Eğitimi kurslarına katılıp başarı ile tamamlayan kursiyerlere, aile eğitimine ve gerekliliğine bakış açılarını belirlemek amacıyla ilk olarak, Aile Eğitimi kursu almış olan kursiyerlere “Anne babaların eğitiminin gerekliliği ve bu kursların yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Aile eğitimi kurslarının gerekliliğine ilişkin gerekçelerden elde edilen bilgiler Tablo 11’ de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Kursiyerlere Göre Aile Eğitiminin Gerekliliğinin Önemine İlişkin Bulgular

Aile Eğitimi Niçin Gereklidir?	Kursiyerler	f
Etkili İletişim	E9-E10-E13-E15-E23-E25	6
Çocukların Eğitimi	E2-E4-E5-E14	4
Doğru Bilgi Alma	E6-E9-E11	3
Davranışlar Değişmeli	E1-E3-E7	3
Çocuklarımız İçin	E8-E19	2

Tablo 11 incelendiğinde kursiyer anne babalardan altı kişi aile eğitim kurslarını etkili iletişim geliştirmek için, dört kursiyer çocukların eğitimi için, üç kursiyer doğru bilgi almak için, üç kursiyer davranışlarda değişiklikler olması için ve iki kursiyer çocuklarımız için gerekli görmektedirler. Aile eğitimi etkili iletişim için gereklidir diyen bir kursiyer;

“Kurs gerekliydi. Çocuğumla daha iyi diyalog kurabilmek ve geleceğe dair daha iyi bilgi edinebilmemiz için bu kurslar olmalı. Kurs yeterliydi ama devamı olmadı, devamı yapılıns istiyoruz (E9)” diyerek çocuğuyla daha iyi iletişim kurabilmek için aile eğitimi kurslarının gerekli olduğunu düşünmektedir. Aile eğitimi kurslarını anne babaların çocuklarına olan davranışlarını değiştirmeleri ve onlarla daha iyi iletişim kurabilen bireyler olmaları açısından gerekli bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin, kurs sonrasında çocuklarının okul hayatlarına bakış açılarında bir değişiklik olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla “Aile Eğitimi kursunda aldığımız bilgiler doğrultusunda, çocuğunuzun okul hayatına etkiniz konusunda ne gibi değişiklikler oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bilgilere ilişkin bulgular Tablo 12’ de sunulmuştur.

**Tablo 12:** Kursiyerlerin Kurs Sonrası Çocuklarının Okul Hayatlarına Bakış Açılarındaki Değişikliklere İlişkin Bulgular

Kursiyerlerin Bakış Açılarındaki Değişiklik	Kursiyerler	f
Öğretmenlerle İşbirliğim Arttı	K1-K2-K3-K6-K10-K11-K14	7
Problem Çözme Yöntemimiz Değişti	K6-K10-K11-K17-K19-K20	6
Değişiklik Olmadı	K7-K13-K16-K18-K21-K25	6
Ödev Yapma Sürecimiz Değişti	K1-K2-K3-K9	4
Çocuğuma Olan İlgim Arttı	K9-K22	2

Tablo 12 incelendiğinde; bu soruya 18 kursiyer cevap vermiş ve bulgular beş kategoriye ayrılmıştır. Kursiyerlerden yedi kişi kurs sonunda öğretmenlerle işbirliğinin arttığını, altı kişi problem çözme yöntemlerinde değişiklik olduğunu dört kişi ödev yapma süreçlerinin değiştiğini, altı kişi kurs sonunda kendilerinde, çocuklarının okul hayatlarına bakış açılarına ilişkin hiçbir değişiklik olmadığını ve iki kişi çocuklarına olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan altı kursiyer kurs sonunda kendilerinde, çocuklarının okul hayatlarına bakış açılarına ilişkin hiçbir değişiklik olmadığını kurs öncesi durum ne ise kurstan sonrada aynı şekilde devam ettiğini belirtmişlerdir. Bir kursiyer;

“Bakış açım aynıydı. Kursta da düşündüğüm ve uyguladığım konuların doğru olduğunu öğrenmek daha da pekiştirdi davranışlarımı (K18) diyerek kurs öncesinde de okul hayatına ilişkin uygulamalarının doğru olduğunu dile getirmiştir. Alınan bu cevaplar sonunda kursların, çocukların okul hayatlarına ilişkin olarak kazanımlarının yetersiz olduğu veya bu yetersizliğin eğitimcilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerden yedi kişi kurs sonunda çocuklarının okullarına daha çok gitmeye başladıklarını ve çocuklarının öğretmenleriyle daha fazla işbirliği yapmaya başladıklarını beş kişide aynı zamanda problem çözme yöntemlerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerden iki kişi bu kurslar sonunda çocuklarına olan ilgilerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu konuda bir kursiyer;

“Kurs öncesinde çocuğum okulla ilgili bir şey anlatacağında veya ödevi olup onu soracağında, elimde işim varsa dinlemezdim. Ancak kursta öğrendiklerimden sonra çocuklarımı dinlemenin ne kadar önemli olduğunu gördüm. Şimdi elimde ne iş olursa olsun çocuklarıma zaman ayırırım (K9)” diyerek, kurstan sonra çocuğuna olan ilgisinin arttığını dile getirmiştir. Aslında bu kursiyerin dile getirdiği durumun pedagojik olarak ele alındığında çocuklar için son derece önemli olan bir olguyu özetlediği görülmektedir. Çocuklarının okulda o gün ne yaptıklarını merak etmeyen, çocukları okul yaşantılarını anlattığında onları dinlemeyip işlerini yetiştirmeye çalışan anne babaların çocuklarında okula ve derslere olan ilgi ve alakanın giderek azalacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, aile eğitimi kurslarında anne babaların bu şekilde bir kazanım elde etmesinin, eğitim sistemimiz açısından yararlı olduğu düşünülmektedir. Aile Eğitimi kurslarını başarıyla tamamlayan kursiyerlerin kurs sonunda etkili iletişim becerilerine ne düzeyde sahip olduklarına ve bu becerilerini günlük hayata aktarıp aktarmadıklarına ilişkin “Aile Eğitimi kursunda aldığımız bilgiler doğrultusunda, çocuğunuzla etkili ve empatik iletişim kurmadaki bakış açınızda ve tutumlarınızda ne gibi değişiklikler oldu?” Aile eğitimi kurslarından sonra kursiyerlerin iletişim konusunda hangi kazanımları elde ettiğine ilişkin bilgiler Tablo 13’ te verilmiştir.

**Tablo 13:** Kursiyerlerin Kurs Sonrası Hangi İletişim Becerilerini Geliştirdiklerine İlişkin Bulgular

Kazanılan İletişim Becerisi	Kursiyerler	f
Empati	K2-K3-K4-K7-K14-K16	6
Ben Dili	K1-K3-K5-K9-K10	5
Olumlu İletişim	K14-K15-K18-K20	4
Etkili Dinleme	K1-K24-K25	3

Tablo 13 incelendiğinde kursiyer anne babalardan altı kişi kurslarda iletişim becerisi olarak empatiyi öğrendiğini, beş kişi ben dili kullanmayı öğrendiğini, dört kişi olumlu iletişim becerisi geliştirdiğini ve üç kişi etkin dinlemeyi öğrendiğini belirtmiştir. Empati kurmayı öğrendim diyen bir kursiyer;

“Çocuklarıma empatiyle yaklaşmaya çalışıyorum, aile içi iletişimimiz gayet iyi, onları daha çok anlamaya çalışıyorum (K7)” diyerek aile eğitimi kursları ile birlikte çocuklarına empatik bir dille yaklaştığını, onları anlamaya çalıştığını ve aile içi iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. Aile eğitimi kurslarından iletişim konusunda ben dili kullanmayı öğrendim diyen bir kursiyer;

“Değişiklik oldu, “ben dili” kullanmak çocuğumda daha sakinlik ve kendini daha fazla ifade edebilmesini sağladı (K5)” diyerek kurslardan sonra çocuğuyla ben dili kullanarak iletişim kurduğunu ve çocuğunun daha sakin bir tavır takınarak kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlamıştır. Kursiyerlerin dile getirdiği durumlar değerlendirildiğinde aile eğitimi kurslarının anne babaların sadece çocuklarına yönelik değil, etraflarındaki tüm insanlara yönelik olarak ve eşler birbirlerine karşı daha güzel iletişim dili kullanmaya başladıkları ve problemlerini çok daha kolay ve zararsız çözüme kavuşturdukları düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlere birer yetişkin olarak aldıkları bu 14 haftalık eğitimin onlara ne kattığına ilişkin veri elde etmek üzere “Aile Eğitimi kursunun size katkıları nelerdir? (Bir yetişkin olarak sizde neleri değiştirdi?)” sorusu sorulmuş ve 9 kategoride yoğunlaşan cevaplar alınmıştır. Bu yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 14’ te sunulmuştur.

**Tablo 14:** Kursiyerlerin Kurs Sonrası Bir Yetişkin Olarak Kurs Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Aile Eğitimi Kursunun Katkısı	Kursiyerler	f
İletişim	K1-K5-K7-K9-K11-K15-K16-K19-K20-K22-K24	11
Davranış Değişikliği	K10-K13-K14-K18-K19-K20-K23-K25	8
Yanlış Bilgi	K1-K4-K5-K6-K15-K21	6
Doğru Bilgi	K3-K8-K12-K17-K24	5
Vakit Geçirme	K2-K20-K22	3
Sorumluluk	K2	1
Sabır	K4	1
İşe Yarar Hissetmek	K4	1
Sosyal Hayat	K16	1

Tablo 14 incelendiğinde yapılan aile eğitimi kurslarının kurslara ne kattığına ilişkin soruya kursiyerlerden onbir kişi bu kurslar sayesinde iletişim becerilerinin arttığını, sekiz kişi davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu, altı kişi yanlış bilgilerinin olduğunun farkına vardığını, beş kişi anne babalık becerileri konusunda doğru bilgiler edindiklerini, üç kişi çocuklarıyla artık daha güzel vakit geçirdiklerini, bir kişi sorumluluklarının farkına vardığını, bir kişi çocuklarına karşı sabırlı olmayı öğrendiğini, bir kişi kendini işe yarar hissettiğini ve bir kişi sosyal hayatının zenginleştiğini belirtmişlerdir. İletişim becerilerim gelişti diyen bir kursiyer;

“Bir yetişkin olarak eşimle, çocuklarımla ve arkadaşlarımla olan ilişkilerimde empati kurmayı öğrendim (K7)” diyerek kurs sonunda sadece çocukları değil çevresindeki diğer insanlarla da olumlu iletişim becerileri geliştirdiğini belirtmektedir. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlere son olarak kursta fark ettikleri aksayan yönleri belirtmeleri istenmiş ve kendilerine “Kursların eksik ve hatalı bulduğunuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusu

sorulmuş ve cevaplar 6 kategoriye ayrılarak, elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 15’ te sunulmuştur.

**Tablo 15:** Kursiyerlerin Kursların Aksayan Yönlerine İlişkin Bulgular

Kursiyerlere Göre Kursun Aksayan Yönleri	Kursiyerler	F
Baba Katılımı	K1-K2-K3-K4-K9-K16-K19-K21-K24	9
Kurs Tekrarı	K1-K3-K9-K12-K15-K19-K21	7
Zorunluluk	K4-K7-K15	3
Kurs Yeri	K3-K6	2
Ev Ziyaretleri	K4-K9	2
Kursiyer Çeşitliliği	K7	1

Tablo 15 incelendiğinde aile eğitimi alan kursiyerlerin kursun aksayan yönlerine nelerdir? Sorusuna verdikleri cevaplarda, dokuz kişi baba katılımının az olduğunu ve babalarında katılması gerektiğini, yedi kişi kursların tekrarının yapılması gerektiğini, üç kişi katılımların zorunlu olması gerektiğini, iki kişi kurs yerinin gerekirse değiştirilmesi gerektiğini, iki kişi ev ziyaretleri yapılması gerektiğini ve bir kişi kurslara anne ve babaların dışında diğer ebeveynlerinde katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aile eğitimi kurslarına babaların katılımının daha fazla olması gerektiğini ifade eden bir kursiyer;

*“Babanın katılımını isterdim ama gitmez; işten vakit ayıramaz, ayrıca gerek görmüyor sorumluluk annede diye düşünüyor (K1)”* diyerek eşinin de bu kursa katılmasını istediğini ancak işten zaman bulamadığı için ve çocuk yetiştirme sorumluluğunu anneye bıraktığı için katılmadığını ifade ederek bu kursların genel ve en büyük problemlerinden birini dile getirmiştir. Kurslara katılan anne babaların çocuklarının belli bir davranış kalıbında olduğunu, fakat parçalanmış aile çocuklarının ya da kurslara katılmayan ailelerin çocuklarının asıl problemi teşkil ettiğini düşünmektedir. Çocukların sadece anne babalardan oluşan bir çevreleri olmadığı, onların kişisel gelişimlerinde diğer insanların da çok büyük katkıları olduğu gerçeğinden yola çıkarak anne babalar dışında diğer ebeveynlerin de bu kurslara katılmasının bir zorunluluk olacağı düşünülmektedir.

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

Aile eğitimi eğiticiler tarafından son derece önemli ve gerekli görülmektedir. Eğiticilerin kurslara katılım oranlarının düşük olmasının nedenleri olarak, kursların tanıtımının yeterince yapılmaması, anne babaların bilgisizliği, kurs merkezlerine ulaşım güçlüğü, kursların anne babalara maddi destek sağlamaması, kurs saatinde çocuklarını bırakacak kimselerin bulunmaması, kurs yer ve saatlerinin uygun olmaması söylenebilir. Alanda yapılan bir araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde; “Aile eğitim programları okullar dışında da ailelerin rahatlıkla ulaşabileceği aile yaşam merkezleri, halk eğitim merkezleri gibi toplum merkezlerinde de düzenlenmelidir. Bu merkezlerde düzenlenecek programların yerel yönetimlerce desteklenmesiyle daha geniş kitlelere ulaşabilmek mümkün olacaktır” (Şahin ve Özbey, 2007) ifadeleri yer almış olup bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kurslara yoğun olarak annelerin katıldığı baba katılım oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında kursların iş saatlerine koyulması, babaların

ilgisiz olması, kadın kursiyer sayısı yoğun olduğu için erkeklerin katılmak istememesi ve babaların çocuk bakım işleriyle meşgul olmamaları gibi etkenler sıralanmıştır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2013 yılı verilerine göre ülkemizde Baba Destek Eğitimi kurs programına toplam 3974 baba katılmışken yine aynı yıl verilerine göre Anne Destek Eğitim Programına 31007 anne katılmıştır. Bu rakamlar araştırma sonucu olan babaların katılım oranının düşük olmasını desteklemektedir. Kurslara devamsızlığın fazla olmasının nedenleri arasında, anne babaların çocuklarına bakmak zorunda olmaları, kursa olan ilginin zamanla kaybedilmesi, ev işleri, bahçe işleri, sağlık sorunları ve kurs süresinin uzun gelmesinin sıralandığı görülmüştür. Kurslarda çoğunlukla geleneksel eğitim öğretim süreçleri kullanılmakta, kısmen de kursiyerleri etkin duruma geçirecek modern öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu durumun bazı kazanımların kursiyerler tarafından özümsemesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu Durum, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (Obader) yer alan, "Aile eğitim etkinliklerinde sadece düz anlatım yöntemi yeterli değildir. Ailelerin aktif katılımlarını sağlayacak, öğrenmenin kalıcılığını artıracak ve grubun dinamiklerine uygun teknikler kullanmak gereklidir" (anaokulu.cu.edu.tr). ifadeleri ile desteklenmektedir. Aile eğitimi kurslarının kursiyerlere sağladığı faydalara bakıldığında; anne babalarda etkili iletişim becerilerini geliştirdiği, kişisel gelişimlerini sağladığı, bu kurslara katılan anne babaların çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu, kursların anne babalara sosyal ortam sağladığı ve kursların aile içi şiddeti önlediği düşünülmektedir. Kursların aksayan yönleri ele alındığında; babaların katılımının yetersiz olması, kursiyerlerin ulaşım sorunu yaşaması, eğitim ortamlarının kısmen yetersiz bulunması, kısmen kurs süresinin uzun bulunması, kurs tanıtımlarının Halk Eğitim Merkezlerince yeterince yapılamaması, eğitici sayısının yetersiz olması ve eğiticilerin çoğunun atama ve yer değiştirme ile bölgeden ayrılmış olması ve okul yöneticilerinin bilgisizliği bu kursların olumsuz yönleri olarak düşünülmektedir. Aile eğitimi eğiticiler tarafından önemli ve gerekli görülmektedir. Bir araştırmada benzer konulara dikkat çekilerek, araştırmaya katılan velilerin tamamının görüşleri doğrultusunda, uygulanan aile eğitim programının ailelere olumlu katkılar sağlama konusunda etkili bir program olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım, 2012). Kursiyerler bu kursların yapılmasından ve bu kurslara katılmaktan oldukça memnun görünmektedir. Kursiyer anne babaların bu kurslarda etkili iletişim geliştirebilme, çocukların eğitiminde daha sağlıklı bilgilere sahip olma, doğru bilgiler edinme ve davranışlarındaki yanlışlıkların değişmesi gibi faktörlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Kurslar vasıtasıyla, anne babaların, çocuklarının okul hayatları ile ilgili tutum ve davranışlarında olumlu gelişmeler yaşandığı ifade edilmekte olup bunlar şöyle sıralanmaktadır; öğretmenlerle işbirliğinin arttığı, problem durumlarıyla karşılaşıldığındaki problem çözme yöntemlerinin olumlu yönde değiştiği, çocuklarının ödev yapma davranışlarının değiştiği ve çocuklarına olan ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Kurs sonunda kursiyerlerden önemli oranda bir grup gelişim ve öğrenme özelliklerini öğrendiğini düşünürken, bazı anne babalar gelişim ve öğrenme özelliklerini öğrenemediğini belirtmiştir. Anne babalardan bazıları kısmen öğrendiğini ancak zamanla unuttuğunu belirtmişlerdir. Aile eğitimi alan anne babalar kendilerini etkili iletişim becerilerine sahip bireyler olarak görmekte, kurslarla beraber iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmektedirler. Bu konuda kısmen iletişim becerisi geliştirme sürecinden etkilenmediğini belirten kursiyer de bulunmaktadır. İletişim konusunda, kursiyerlerde, empati kavramının geliştiği, ben dili kullanımının arttığı, olumlu iletişim becerilerinin geliştiği ve etkili dinleme becerisinin geliştiği söylenebilir. Yine bir araştırmada kursiyerlerin kurstan çocukla etkili iletişim kurabilme konusunda kazanım elde ettikleri belirtilmiş (Yıldırım, 2012), bu haliyle araştırma ile benzerlik göstermiştir. Anne babalar genellikle çocuklarının başarı durumlarını

değerlendirme konusundaki bakış açılarının kurs sonunda değiştiğini belirtseler de, yine büyük bir çoğunluğu çocuklarının akademi başarı göstermesini istediği ve hedeflediği anlaşılmaktadır. Kursiyer anne babalar kurs sonunda; iletişim becerilerinin arttığını, kendilerinde olumlu yönde davranış değişiklikleri yaşandığını, çocuk yetiştirme konusunda yanlış bilgileri olduğunu fark ettiklerini ve bunların olması gereken doğru bilgilerini edindiklerini, çocuklarına daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini anladıkları ve çocuklarıyla daha fazla zaman geçirdikleri, sorumluluk duygularının arttığını, daha sabırlı hareket etmeyi öğrendiklerini, kendilerini işe yarar hissettiklerini ve sosyal hayatlarının zenginleştiğini belirtmektedirler. Kursiyerlere göre babaların bu kurslara daha az katılması, kursların tekrarının olmaması, kursa katılımın zorunlu tutulmaması, kurs yerlerine ulaşımının zor olması, ev ziyaretlerinin yapılmaması, anne babaların yanında diğer aile büyüklerinin katılmaması bu kursların olumsuz yönleri arasındadır. Bir araştırmada kursiyerlerin kurslara yönelik önerilerinde cinsiyet dağılımı açısından erkekleri biraz daha içine katması gerektiği (Yıldırım, 2012) yer alarak, babaların katılımı açısından elde edilen bulgular ile benzerlik göstermiştir.

### Öneriler

Kursların yeterince tanıtımı yapılarak daha fazla ailenin, aile büyüklerinin özellikle babaların katılımı sağlanmalı bu amaçla kurs yerlerine ulaşım, yer, kurs saati ailelere uygun şekilde düzenlenmelidir.

Kurslarda devamsızlığa neden olan sorunlar çözümlenmelidir.

Kurslarda yeni eğitim teknolojileri, teknik ve yöntemleri kullanılmalı, materyal kullanımına önem verilmelidir.

Kursiyerlerin yetişkin bireyler olduğu unutulmamalı ve öğrenme-öğretmen sürecinde yetişkin öğrenme ilkeleri (Androgoji) göz ardı edilmemelidir.

Kurs süreleri makul olan, başlangıç ve hazırlık kursları veya seminerleri düzenlenerek katılımlar görece zorunlu tutulmalı, anne babaların Aile Eğitimi Programları hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

Aile eğitimi kurslarında görev alacak, daha fazla sayıda eğitici yetiştirilmelidir. Çünkü öğretmen atama ve yer değiştirme ile öğretmenler yer değiştirmekte ve bölgede eğitici yetersizliği yaşanabilmektedir.

Kursları ve kursiyer katılımını özendirmek amacıyla, kursiyerlere maddi teşvik sağlanmalıdır.

### Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012).

*Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi. S.12. Ankara:

Cavkaytar, A. (2000). *Özel Eğitim. Ailelerle Birlikte Çalışma İçinde*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. 171–188.

Çomaklı, D. (2006). *Türk ve Alman Ailesinde Kadının Çocuk Eğitimindeki Yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Şahan, G. (2012). *Almanya' da İlkokullara Devam Eden Türk Öğrencilerin Başarılarını*

- Etkileyen Faktörlerin Nitel Bir Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomar, G.Y. (2007). *Göç Alan Semtlerde Yaşayan Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, S. (1986). *İşitme Engelli Çocukları Olan Ailelerin Uzaktan Öğretim İle Eğitilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Okulöncesi Dönemdeki Aile Eğitiminde Benimsenebilecek Farklı Yaklaşımlar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1-2), 121-133.
- Yavuzer, H.(1993). *Çocuk ve Suç* (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, M. (2012). *Kuruma dayalı aile eğitim programlarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- <http://aileegitimi.meb.gov.tr/.../Aile%20Egitiminin%20Tarihsel%20Gelisimi-09>  
08.03.2015 tarihinde indirildi.
- [http://anaokulu.cu.edu.tr/\\_/file/OBADER\\_2013.pdf](http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf) 05.05.2015 tarihinde indirildi.



## TÜRKİYE’DE BELEDİYE NORM KADRO YÖNETMELİKLERİ VE EK TABLOLARININ ANALİZİ, 2006–2017: MEVZUAT TEMELLİ BİR OKUMA\*

Hilal YÜCEYILMAZ\*\*  
Hüseyin ÖZGÜR\*\*\*

### Özet

Norm kadro sisteminin Türkiye belediyelerinde uygulanmasına yönelik ilk hukuki altyapı 5393 sayılı Kanunla 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu Kanunda; norm kadro ilke ve standartlarının İçişleri Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığı tarafından müştereken belirleneceği belirtilmektedir. Bahsi geçen ilke ve standartlar yönetmelikler vasıtasıyla hayata geçirilmektedir. Türkiye’nin belediyelerinde insan kaynakları sistemini yakından ilgilendiren söz konusu yönetmelikler ve ek tabloları derinlemesine incelenmeye değerdir. Bu çalışma belediyelerde norm kadro düzenlemesinin evrimini, 2006-2017 döneminde defalarca güncellenen tüm norm kadro ek tablolarının çözümlenmesi ve yorumlanması yoluyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yerel yönetimler ve kamu personel literatürlerinde belediye norm kadro yönetmeliklerinin ek tabloları detaylı analizi daha önce yapılmamıştır; bu da bu çalışmanın özgün değerini ifade etmektedir. Çalışma ile çalıştırılabilecek azami personel sayıları açısından belediyeler arasında ciddi dengesizlikler olduğu ortaya konmaktadır. Türkiye’de yerel yönetimler için norm kadro düzenlemelerinin en önemli faydalarından birisi iş unvanları karmaşasına son vermesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Belediyeler, norm kadro, norm kadro tabloları analizi, Türkiye, yönetmelikler

## ANALYSIS OF MUNICIPAL NORM CADRE SECONDARY REGULATIONS AND THEIR ANNEXED TABLES IN TURKEY, 2006-2017: DECONSTRUCTION OF RELATED LEGAL ARRANGEMENTS

### Abstract

The first legal framework for the implementation of the norm cadre system in Turkish municipalities was carried out by Municipal Law No. 5393 enacted in 2005. The Law states that the principles and standards of the norm cadre are to be jointly determined by the Ministry of Interior and State Personnel Presidency. The mentioned principles and standards are passed on through the secondary legal regulations. These secondary regulations and their annexed tables on human resources system of Turkish municipalities deserve a comprehensive analysis. Need to be analyzed in detail. This study aims to evaluate the evolution of norm cadre system in municipalities through analysis and interpretation of all annexed tables of related secondary regulations issued or updated several times during the 2006-2017 period. In local government and public personnel literature, detailed analysis of

\* Bu çalışma Yerel Yönetimlerde Personel Temini ve Norm Kadro Uygulaması: Aydın İli Örneği isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr. Hilal Yüceyılmaz, Adnan Menderes Üniversitesi, Söke Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yenikent Mah. 89 Sok. No: 8, 09200, Söke/Aydın, hilalyuceyilmaz@hotmail.com

\*\*\* Prof.Dr. Hüseyin Özgür, Pamukkale Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Kınıklı Kampüsü, İİBF, A Blok, 20700, Pamukkale/Denizli, huseyinozgur1@gmail.com



annexed tables of municipal norm cadre regulations has never been attempted before; thus this represents the originality and value of this paper. The paper reveals that there are major discrepancies among municipalities on upper limits of personnel to be employed. One of the most fundamental benefits of the norm cadre regulations in Turkey is to end the chaos in local government job titles.

**Keywords:** Municipalities, norm cadre, evaluation of norm cadre annexe tables, Turkey, secondary regulations

### Giriş

Belde halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan yerel yönetimlerden söz edildiğinde ilk olarak akla belediyeler gelmektedir. Yerel kamu hizmetlerinin görülmesinde en önemli kurum olan belediyelerin hizmet görme yeterlikleri ya da yetersizlikleri hayatın her alanında hissedilmektedir. İnsanların temel ihtiyaçları başta olmak üzere toplumsal ya da siyasal ihtiyaçlarını karşılamak üzere yararlandığı bütün hizmetlerde belediyeler vardır. Örneğin en temel ihtiyaç suyun sağlıklı temin edilmesinden, atık ve çöp toplama hizmetlerine, gıdaların denetlenmesinden kolluk hizmetlerine hatta cenaze hizmetlerine kadar belediyelerin etkisi hayatın her alanında hissedilir.

Yukarıda sözü geçen yerel hizmetlerin hepsini yerine getiren ya da katkıda bulunan unsur ise personeldir. Personel hizmetlerin görünür ve işler olmasını sağlamaktadır. Bunca önemine karşın Türkiye'nin yerel yönetimler personel sisteminde bazı sorunlar bulunmakta olup genel kamu personel rejiminden kaynaklı problemlerin yanısıra yerel yönetimler sisteminin kurgulanışı ve işleyişinden kaynaklı problemler de hissedilmektedir. Yerel yönetimlerde kamu personeli için anılan liyakat eksikliği, yozlaşma, eğitim-istihdam ilişkisinin kurulamamış olması, verimsizlik gibi problemlerin yanında yerel yönetimlerin istihdam kapısı olarak görülmesi, birincil ilişkilerin yaygınlığı, çalışma barışının zayıf oluşu gibi bir dizi başka problemler de mevcuttur.

Bu problemler sadece bireylerle ilgili değildir, bunlar büyük ölçüde personel rejimiyle ilgilidir. Tam da bu noktada, genel kamu personel rejimimizde de kullanılan norm kadro sistemi yukarıda bahsi geçen özellikle verimsizlik probleminin üstesinden gelmek üzere ortaya atılmıştır. Kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasının amaçlandığı ve Kamu Yönetimi Sözlüğüne göre “standart hale getirilmiş , tiplendirilmiş kadro” (Bozkurt vd., 2008: 180) anlamına gelen norm kadro, personel sorunlarını çözecek veya çözümüne pratikte güçlü katkılar verecek bir sistem ve uygulama aracı olarak algılanmaktadır (Kalkandelen, 1997a: 77-79). Aslında 657 sayılı Kanunun ilk günlerinden itibaren oldukça uzun zamandır personel sayıları ve niteliklerinde standardizasyona duyulan ihtiyaç değişik platformlarda (657 sayılı Kanun; Canman, 1992: 8; Öktem, 1992: 104; VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı; IX. Kalkınma Planı; Kalkandelen, 1997a: 77-79; Eken ve Şen, 2005: 120) dile getirilmiştir. Ancak norm kadroların bilimsellikten uzak belirlenmesi, kurgu ve anlayış hataları bu sistemin daha ortaya çıkışında büyük ölçüde sakat doğmasına yol açmıştır. Norm kadro sisteminin etkili şekilde çalışıp çalışmadığı başka bir çalışmanın sorusu olsa da bu çalışmada amaçlanan bu sistemin yerel yönetimlerde uygulamaya geçmesini sağlayan 2006–2015 dönemindeki Norm Kadro Yönetmelik ekleri olarak yayımlanan tabloların analizlerini yapmak, norm kadronun yerel yönetimlerdeki evrimini tablolar üzerinden değerlendirmektir.

Bu çalışmada mevzuat üzerinden bir okuma amaçlanmaktadır. Literatürde norm kadronun işleyiş süreci üzerine hatırı sayılır sayıda çalışma olduğundan<sup>1</sup> bu çalışmada bu konu üzerinde durulmamaktadır. Çalışmada 2006'dan günümüze (2018 yılı mart ayı itibariyle hali hazırda güncel olan 2016 yönetmeliğidir) belediye personeli için çıkartılan norm kadro yönetmelikleri ve onların çeşitli ek tabloları karşılaştırılmalı olarak ve Türkiye yerel yönetimler literatüründe ilk defa detaylı biçimde irdelenmektedir. Çalışmada tablo analizleri kullanılmıştır.

### **Belediyelere İlişkin Norm Kadro Yönetmelikleri ve Tablolarının Analizi**

Yerel yönetimlerde norm kadro sistemine geçilmesi ile ilgili esaslar yerel yönetim kanunlarında (5393, 5216, 5302, 5355) yer almaktaydı. Bu kanunlara istinaden belediyeler için çıkarılan ilk metin olan 2006/9809 karar sayılı Bakanlar Kurulu Kararı için Danıştay tarafından yürütmeyi durdurma kararı verilmiş bunun üzerine 22.02.2007 tarih ve 26442 sayılı Resmi Gazetede "Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelik" (2007 Norm Kadro Yönetmeliği) İçişleri Bakanlığınca yayımlanmıştır. Ana yönetmelik bu olmakla birlikte, daha sonraki düzenlemelerle norm kadro yönetmeliklerinde sürekli revizyon yapılmıştır (12.1.2008 tarih ve 26754 sayılı R.G.; 31.05.2009 tarih ve 27244 sayılı R.G.; 7.10. 2009 tarih ve 27369 sayılı R.G.; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.04.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.; 2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G.; 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı RG.).

Bu değişikliklerin ardındaki en önemli nedenlerden birisi yerel yönetimlerde çeşitli yasalarla değiştirilen içeriğe uyma zorunluluğudur. 6.1.2008 tarihinde kabul edilen 5747 sayılı Kanunla büyükşehir belediyeleri sınırları içerisinde yeni ilçeler kurulmuştur. Aynı kanunla ilk kademe belediyelerinin tüzel kişiliğinin kaldırılmış ve az sayıdaki ilk kademe belediyesi ile ilçe merkezi olmayan alt kademe belediyelerinin tamamının ilçe belediyesine dönüştürülmüştür. Dolayısıyla büyükşehir ilk ve alt kademe belediyesi gibi bir tasnifin artık geçerli olmaması nedeniyle revizyon ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan 6.12.2012 tarih ve 28489 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 6360 sayılı Kanunla da yeni büyükşehir belediyesi ve ilçelerin kurulması, ilgili illerin mülki sınırlarının büyükşehir belediyesi sınırları haline getirilmesi norm kadro tablolarının yeniden düzenlenmesini zorunlu hale getirmiştir.

Sürekli revizyon ihtiyacının bir kısmı yukarıda söz edildiği gibi zorunlu ihtiyaçlardan ortaya çıksa da yerel yönetimlerdeki insan kaynakları personeli ve konuyla ilgilenenler açısından takip oldukça zordur. Diğer güncelleme sebepleri ise unvan ve kadro güncellemeleri, kapsam değişiklikleri, sınıf aralıklarının değişmesi gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır.

Yerel yönetimlerde norm kadroyla ilgili bu düzenlemelerin yapılmasındaki amaç kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması, yerel hizmetlerin dengeli dağılımının temin edilmesi, belediyeler tarafından sunulan hizmetlerde kalitenin artırılması, ihtiyaç duyulan nitelik, unvan ve sayıda personel istihdamının sağlanmasıdır (Bakanlar Kurulu Kararı, 2006/9809: md. 1).

<sup>1</sup> Bu konuda bkz. Akçakaya (2008; 2010); Aykaç ve Yayman (2003) Bilgin ve Aytürk(2003); . Bilgin (2007); Eken ve Şen (2004; 2005); Engin (2008); Erdem (2004); Fırat (2002); Esmer (2004). İdrisoğlu (2014); Kalkandelen (1976; 1984; 1987a; 1987b; 1997a; 1997b); Kara (2010); Karacan (2009); Mihçioğlu (1958); Ömürgönülşen ve Öktem (2004); Peker (2014); Peker ve Şen (2015); Şen ve Eken (2007) Timur (1986; 2004a; 2004b; 2005; 2008); Timur vd., (2003).; Yüceyılmaz (2016).

Belediyelerde istihdam edilen memur ve sürekli işçi statüsündeki personel bu kapsamdadır.

Personellerin hangi sayıda ve hangi kriterlere göre istihdam edileceği kararların ya da yönetmeliklerin eklerinde yer almaktadır. Sistemde belirli kriterlere göre sınıflandırmalar ve bu sınıflandırmalara göre de kadro sayısı/unvanları belirlenmektedir.

Esasen bir sınıflandırmayı anlatan norm kadro yönetmelikleri, tasnif cetvelleri, standart cetvelleri, kadro unvan listeleri, kadro kütük ve cetvellerinden oluşmaktadır.

### Belediyelere İlişkin Tasnif Cetvelleri

Yönetmeliğin Ek-1’inde yer alan tasnif cetvelleri belediyelerin hukuki durumları ve hizmet özelliklerine göre şu şekilde dört ana gruba ayırmaktadır:

- (A) Grubu: Büyükşehir belediyeleri,
- (B) Grubu: İl belediyeleri,
- (C) Grubu: Büyükşehir ilçe belediyeleri<sup>2</sup>,
- (D) Grubu: İlçe ve belde belediyeleri,

Bu grupların kendi içinde sınıflandırılmasında ayırım için ilk kriter olarak nüfus kriteri kullanılmıştır. Her grup kendi içerisinde nüfusuna göre alt gruplara ayrılmıştır. İl belediyeleri, büyükşehir ilçe belediyeleri ile ilçe ve belde belediyelerinde 2010 yılındaki Yönetmelikle yapılan değişiklikle ilçe merkezi, sanayi veya ticaret ve turizm niteliklerinden birini taşıması durumunda bir üst, iki özelliğe sahip olması durumunda iki üst, üç özelliğe sahip olması durumunda üç üst nüfus grubuna çıkarılmıştır. Daha önceki yönetmeliklerde de grup yükselme adımı bulunmaktaydı ancak birimin en fazla iki üst gruba çıkması mümkündü. Bununla birlikte, il belediyeleri için ilçe merkezi kriterinin kullanılması anlamsız görünmektedir. Örnek tasnif cetveli aşağıdadır.

**Tablo 1:** B grubu il belediyeleri tasnif cetveli (50.000-99.999)

B-2 Grubunda Yer Alan Belediyeler				(Grup Yükseltmek İçin Varsa) Niteliği		
İl	Belediye Adı	Nüfusu	Belediye Türü	Sanayi-Ticaret	Turizm	Grup Yükselme Adımı
Ağrı	Merkez	99276	İl Belediyesi			
Artvin	Merkez	24468	İl Belediyesi		x	1

Kaynak: 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı Resmî Gazete (R.G.)

Yukarıda örneği verilen tasnif cetvelinde Artvin ili nüfusu 50.000-99.999 aralığında olmadığı halde turizm dolayısıyla bir adım atlayarak B-2 grubunda gösterilmektedir. Buna göre B-2 grubunun standart cetvelindeki kadro sayısında ve unvanında personel istihdam edilebilir. Bu durum yönetmeliğin kendi içinde nüfus dışında yerel özellikleri de dikkate almasının tek örneğidir.

Tasniflerde Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus sonuçları kullanılmakta ve güncellemelere göre yönetmeliklerde değişiklikler yapılmaktadır.

<sup>2</sup> C grubu belediyeler 2006 ve 2007 yönetmeliklerinde büyükşehir ilçe ve ilk kademe belediyeleriyle daha sonraki norm kadro yönetmeliklerinde büyükşehir ilk kademe belediyelerinin 2008’deki 5747 sayılı Kanunla Mart 2009 yerel seçimleriyle kapatılması dolayısıyla büyükşehir ilçe belediyeleri olarak değiştirilmiştir.

### Belediyelere İlişkin Norm Kadro Standartları Cetvelleri

Norm kadro ile ilgili ikinci kısım standart cetvelleridir ve Ek-2’de düzenlenmektedir. Buna göre nüfusuna ve hukuki yapısına ve hizmet özelliklerine göre tasnif edilen birimlerin standartları bu kısımda belirtilmekte; burada çizelge şeklinde ilgili grupta hangi unvanla kaç kişi çalıştırılabileceğine yer verilmektedir. Örneğin 2007 yılındaki Norm Kadro Yönetmeliğine göre 0-499.999 nüfus aralığında bulunan A1 grubunda bir büyükşehir belediyesinin çalıştırabileceği personel Tablo 2’de şu şekilde belirtilmektedir.

**Tablo 2:** 2007 Norm Kadro Yönetmeliği A-1 grubu norm kadro standartları cetveli

A1	
0-499 999	ADET
GENEL SEKRETER	1
GENEL SEKRETER YARDIMCISI	3
TEFTİŞ KURULU BAŞKANI	1
ÇEVRE KORUMA VE KONTROL DAİRESİ BAŞKANI	1
FEN İŞLERİ DAİRESİ BAŞKANI	1
MALİ HİZMETLER DAİRESİ BAŞKANI	1
İMAR VE ŞEHİRCİLİK DAİRESİ BAŞKANI	1
İTFAİYE DAİRESİ BAŞKANI	1
ZABITA DAİRESİ BAŞKANI	1
İNSAN KAYNAKLARI VE EĞİTİM DAİRESİ BAŞKANI	1
DESTEK HİZMETLERİ DAİRESİ BAŞKANI	1
DİĞER DAİRE BAŞKANLARI(*)	5
1. HUKUK MÜŞAVİRİ	1
HUKUK MÜŞAVİRİ	2
AVUKAT	6
ÖZEL KALEM MÜDÜRÜ	1
ŞUBE MÜDÜRÜ	39
UZMAN	4
ŞEF	78
MÜFETTİŞ	4
MÜFETTİŞ YARDIMCISI	2
MALİ HİZMETLER UZMANI	4
MALİ HİZMETLER UZMAN YARDIMCISI	2

İDARİ PERSONEL(**)	187
TEKNİK PERSONEL(**)	164
SAGLIK PERSONELİ(**)	32
YARDIMCI HİZMET PERSONELİ(**)	30
İTFAİYE ŞUBE MÜDÜRÜ	2
İTFAİYE AMİRİ	6
İTFAİYE ÇAVUŞU	18
İTFAİYE ERİ	162
ZABITA ŞUBE MÜDÜRÜ	2
ZABITA AMİRİ	5
ZABITA KOMİSERİ	15
ZABITA MEMURU	90
MEMUR KADROLARI TOPLAMI	874
SÜREKLİ İŞÇİ KADROLARI TOPLAMI	481

Kaynak: 22.02.2007 tarih ve 26442 sayılı Resmi Gazete

Bu nüfus grubunda (A1) memur kadrosunun toplamı 874 kişiyi, sürekli işçi kadroları toplamı ise 481 kişiyi aşamaz. Yukarıda toplam sayıları verilen idari personel, teknik personel, sağlık personeli ve yardımcı hizmet personeli için ayrıca listeler düzenlenmiştir. Buna göre otuz kişinin belirlendiği yardımcı hizmet personelinin kadro unvanları; aşçı, bahçıvan, bakıcı anne, bekçi, çocuk bakıcısı, dağıtıcı, gassal, gemici, hasta bakıcı, hayvan bakıcısı, hayvan kesicisi, hizmetli, kaloriferci, matbaacı, sağlık teknisyen yardımcısı, teknisyen yardımcısı ve temizlik hizmetlisinden oluşmaktadır. Dolayısıyla otuz kişi olarak belirlenen yardımcı hizmetler sınıfında çalışanların kadro unvanları yukarıda sayılanlar olmalıdır. Aynı durum sağlık, teknik ve idari personel için de geçerlidir. Bu gruplarda da ekli listelerde kadro unvanları belirtilmekte ve bunlar dışında unvan kullanılmamaktadır.

Çalışmanın bu kısmında sayılar verildikten sonra memur ya da sürekli işçi başına düşen nüfus sayısı hesaplanmaktadır. Memur veya sürekli işçi başına düşen nüfus sayısı hizmetin niteliğini, kalitesini, ulaşılabilirliğini etkilemektedir. Memur/sürekli işçi başına düşen nüfusun fazla olması hizmet bekleyen vatandaşlara ayrılacak zamanı da daraltmaktadır. Ayrıca coğrafi olarak ulaşılabilirliği, hizmet kalitesini dolayısıyla vatandaş memnuniyetini de olumsuz etkilemektedir. Tüm bunlardan dolayı sürekli işçi/memur başına düşen nüfus sayısı önemlidir. Burada nüfus grubunun ilgili aralıkta kalıp kalmadığı göz önüne alınarak hesaplama yapılmaktadır. Ayrıca burada en alt ve en üst belediyeler üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır; çünkü aynı grup içinde de ciddi farklılıklar mevcuttur.

### A Grubu Belediyelere Dair Norm Kadro Standart Cetvellerinin İncelenmesi

A Grubu belediyeler olan büyükşehir belediyeleri için ilk beş (2006, 2007, 2009<sup>3</sup>, 2010, 2011) yönetmelikte beş grup belirlenmiş ve nüfus aralıkları aynı kalmıştır. Bu aralıklar problemlili görünmektedir. İlk iki grupta (A-1 ve A-2 grubunda) 499.999 nüfus aralığı daha sonra 1.499.999 nüfus aralığı (A-3 grubunda), sonra 4.999.999 nüfus aralığı (A-4 grubunda) daha sonra ise alt sınırın belirlendiği ancak tek şehrin --İstanbul-- bulunduğu için üst sınırın bulunmadığı A-5 grubu bulunmaktadır.

2014 yılındaki yönetmelikten itibaren norm kadro standartları cetvelinde hem aralıklar değişmiş hem de altı gruba ayrılmıştır. 2014-2015 ve 2016 personel sayıları tablo 3'te belirtilmektedir.

**Tablo 3:** Büyükşehir belediyeleri tasnif ve standart cetvellerine göre personel sayıları (2006-2016)

	2006		2007		2010		2011			2014 <sup>4</sup> /2015/2016	
	Memur	Sürekli İşçi	Memur	Sürekli İşçi	Memur	Sürekli İşçi	Memur	Sürekli İşçi		Memur	Sürekli İşçi
A-1 Grubu 0-499.000	746	447	874	481	875	481	967	481	A-1 Grubu 0-999.999	1.969	985
A-2 Grubu 500.000- 999.999	1.362	817	1.500	825	1.501	825	1.641	825	A-2 Grubu 1.000.000- 1.999.999	3.260	1.630
A-3 Grubu 1.000.000- 2.499.999	2.336	1.401	2.633	1.448	2.635	1.448	2.760	1.448	A-3 Grubu 2.000.000- 2.999.999	4.493	2.247
A-4 Grubu 2.500.000- 7.499.999	4.192	2.515	4.539	2.723	4.543	2.723	5.302	2.723	A-4 Grubu 3.000.000- 4.999.999	6.588	3.294
A-5 Grubu 7.500.000 ve üzeri	9.334	5.600	9.804	5.882	9.809	5.882	15.119	5.882	A-5 Grubu 5.000.000- 7.499.999	7.579	3.790
Yok									A-6 Grubu 7.500.000 ve üzeri	19.128	9.564

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G. ; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G. ; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.; 10.04.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.; 2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G.; 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı RG.

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

2007, 2010 ve 2011 yönetmeliklerinde sürekli işçi sayısı aynı kalmışken memur sayısında 2007 ile 2010 yıllarında belirgin bir farklılık olmasa da 2011 yılında ciddi oranda bir artış kaydedilmiştir.

Norm kadro sayılarının dağılımında memur ve sürekli işçi sayıları önemli olduğu kadar memur ya da sürekli işçi başına düşen nüfus sayısı da önemlidir. 2014 yılındaki Yönetmelikle hem aralıklar hem de bu aralıklardaki büyükşehir belediyeleri değiştiği için

<sup>3</sup> 31 Mayıs 2009 tarih ve 27244 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan norm kadro yönetmeliğinde tasnif cetvellerinde değişiklik yapılmıştır ancak standart cetvellerinde sadece C grubunda değişiklik yapılmıştır. Bundan dolayı yukarıdaki norm kadro standart cetvelinde yer almamaktadır.

<sup>4</sup> Bu grupta 2014 yılından itibaren sürekli işçi sayısı aynı kalmıştır. Memur sayısı ise her sene bir kişi artırılmış ya da sabit kalmıştır.

önce ilk dört yönetmelik üzerinden değerlendirme yapılmakta daha sonra 2014-2016 Yönetmelikleri değerlendirilmektedir.

**Tablo 4:**2006-2011 Norm kadro yönetmelikleri ve ek tablolarında büyükşehir belediyelerinde memur ve sürekli işçi başına düşen nüfus

	Yönetmeliğin Yayımlandığı Yıllar	Memur Başına Düşen En Az/ En Çok Nüfus	Sürekli İşçi Başına Düşen En Az/ En Çok Nüfus	Belediyeler
0-499.999 Nüfus Aralığı (A-1 Grubu)	2006 Yön.	539 / 588	899 / 982	o Erzurum, Adapazarı, Samsun
	2007 Yön.	460 / 502	835 / 912	o Erzurum, Adapazarı, Samsun
	2010 Yön.	421	765	o Bu grupta sadece Erzurum bulunur.
	2011 Yön.	380	764	o Bu grupta sadece Erzurum bulunur.
500.000-999.999 Nüfus Aralığı (A-2 Grubu)	2006 Yön.	370 / 675	617 / 1.127	o Eskişehir, Antalya, Diyarbakır, Kayseri, Mersin, Konya, Gaziantep
	2007 Yön.	336 / 613	611 / 1.115	o Eskişehir, Antalya, Diyarbakır, Kayseri, Mersin, Konya, Gaziantep
	2010 Yön.	346 / 637	630 / 1.158	o Antalya, Diyarbakır, Eskişehir, Kayseri, Mersin, Adapazarı, Samsun
	2011 Yön.	324 / 579	645 / 1.152	o Diyarbakır, Eskişehir, Kayseri, Mersin, Adapazarı, Samsun
1.000.000-2.499.999 Nüfus Aralığı (A-3 Grubu)	2006 Yön.	481 / 620	802 / 1.034	o Kocaeli, Adana, Bursa
	2007 Yön.	426 / 550	775 / 1.000	o Kocaeli, Adana, Bursa
	2010 Yön.	381 / 704	693 / 1.281	o Adana, Bursa, Gaziantep, Kocaeli, Konya
	2011 Yön.	363 / 690	692 / 1.316	o Adana, Antalya, Bursa, Gaziantep, Kocaeli, Konya
2.500.000-7.499.999 Nüfusa Aralığı (A-4 Grubu)	2006 Yön.	661 / 851	1.101 / 1.419	o İzmir, Ankara
	2007 Yön.	610 / 786	1.107 / 1.310	o İzmir, Ankara
	2010 Yön.	721 / 948	1.203 / 1.581	o İzmir, Ankara
	2011 Yön.	633 / 836	1.232 / 1.628	o İzmir, Ankara
7.500.000 ve üzeri Nüfus Aralığı (A-5 Grubu)	2006 Yön.	1.073	1.789	o İstanbul
	2007 Yön.	1.022	1.703	o İstanbul
	2010 Yön.	1.303	2.173	o İstanbul
	2011 Yön.	868	2.231	o İstanbul

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G.; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G.; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 4'den anlaşılacağı üzere 0-499.999 nüfus aralığına sahip A-1 Grubunda 2006 ve 2007 yıllarında Erzurum, Adapazarı ve Samsun bulunmaktayken, 2010 yılından itibaren bu grupta sadece Erzurum kalmıştır ve zaman içinde memur başına düşen kişi sayısında düşüş gözlenmektedir. Norm kadro sayısı A-1 Grubu için değişmediğinden daha düşük nüfusa sahip olmak, memur başına düşen kişi sayısında da düşüşü sağladığından aynı grup içinde daha az nüfusa sahip olmak avantajlı görünmektedir. Diğer iller de de grup değişiklikleri olmuştur.

Büyükşehir belediyelerinin norm kadro tabloları sayısal olarak incelendiğinde, genel olarak büyükşehir belediyelerinin nüfusları arttıkça norm kadro sürekli işçi ve memur sayıları artsa da memur ve sürekli işçi başına düşen kişi sayısının da arttığı görülmektedir. 0-499.999 grubu bu kuralın istisnasıdır. Bunun dışında bütün aralıktaki gruplarda geçerli olmak üzere nüfus attıkça memur veya sürekli işçi başına düşen kişi sayısının da arttığı görülmektedir. Örneğin 2011 yılı incelendiğinde, Samsun'da 324 kişiye bir memur ve 645 kişiye bir sürekli işçi düşmekteyken, Ankara'da 836 kişiye bir memur ve 1.628 kişiye bir sürekli işçi düşmektedir. Büyükşehir belediyeleri arasında en dezavantajlı olan İstanbul'dur. Buna göre, 2011 yılında memur sayısında ciddi bir artışa gidilmesine rağmen 868 kişiye bir memur ve 2.231 kişiye bir sürekli işçi düşmektedir. 2011 yılı esas alındığında memur başına en çok kişinin düştüğü büyükşehir belediyesi ile memur başına en az kişinin düştüğü büyükşehir belediyesi arasında neredeyse üç kat (2,7) fark olduğu görülmektedir. Sürekli işçide ise bu oran 3,45'tir. Hem gruplar arasında hem de grupların kendi içinde ciddi farklılıklar bulunmaktadır.

Erençin (2007: 4) de büyükşehir belediyeleri stratejik planlarını inceleyerek yaptığı çalışmada nüfus başına dağılımda denge halinden söz etmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Genel olarak personel sayısının yetersizliği beş büyükşehir belediyesi tarafından (Adana, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir ve Mersin) dile getirilmektedir. Bu çalışmaya göre nüfus/personel oranı bakımından en olumsuz durumda bulunan Gaziantep ve İzmir Büyükşehir belediyeleridir.

6360 sayılı Kanunla büyükşehir belediye sınırları il mülki sınırları olmuş, on üç --daha sonra 6447 sayılı Kanunla Ordu'nun da katılımıyla on dört-- ilde daha büyükşehir belediyesi kurulmuştur. Bahsedilen on üç ile bağlı ilçelerin mülki sınırları içinde yer alan köy ve belde belediyelerinin tüzel kişiliği kaldırılmıştır. Köyler mahalle, belediyeler ise belde ismiyle tek mahalle olarak bağlı buldukları ilçenin sınırları içine katılmışlardır. Dolayısıyla ilçelerin ve illerin nüfusları değişmiş, önceden il belediyesi statüsündeki bazı belediyeler büyükşehir belediyesine dönüştürülmüştür. Hizmet götürülen alan ve hizmet nitelikleri ve dolayısıyla personel nitelikleri ve sayısının değişmesi zorunlu hale gelmiştir.

2014 yılındaki yönetmelikten itibaren büyükşehir belediyelerinin nüfus aralıkları değişerek ilk üç grubun nüfus aralıkları birer milyon olarak belirlenmiştir. Dördüncü grupta aralık iki milyon olarak, beşinci gruptaki aralık iki buçuk milyon olarak belirlenmiştir. Altıncı grupta zaten tek şehir --İstanbul-- olduğundan üst sınır belirlenmemiştir.

Burada dikkat çeken bir başka özellik ise sürekli işçi kadro sayısının memur kadro sayısının çoğunlukla %50'si oranında belirlenmesidir.

Yukarıda da belirtildiği üzere, 2014 yılındaki Yönetmelik nüfus aralıkları değişmiştir. Bununla birlikte güncel olan yönetmelik 2016 Yönetmeliği (22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı R.G.) olduğundan dolayı hesaplamalar bu yönetmeliğe göre yapılmaktadır.



**Tablo 5:** 2016 Norm kadro yönetmeliği ve ek tablolarına göre büyükşehir belediyelerinde memur/sürekli işçi başına düşen nüfus

Nüfus Aralıkları	Memur Başına Düşen En Az/ En Çok Nüfus	Sürekli İşçi Başına Düşen En Az/ En Çok Nüfus	Şehirler/İller
0-999.999	370/504	740/ 1.009	Denizli, Erzurum, Eskişehir, Malatya, Mardin, Muğla, Ordu, Sakarya, Tekirdağ, Trabzon En kalabalık şehir Denizli, en tenha şehir Ordu
1.000.000-1.999.999	323/592	646 / 1.185	Aydın, Balıkesir, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Manisa, Mersin, Samsun, Şanlıurfa, Van. En kalabalık şehir Gaziantep En tenha şehir Aydın
2.000.000-2.999.999	474/632	948/1.265	Adana, Antalya, Bursa, Konya En kalabalık şehir Bursa, En tenha şehir Konya
3.000.000-4.999.999	633	1.855	İzmir
5.000.000-7.499.999	695	1.391	Ankara
7.500.000 ve üzeri	766	1.533	İstanbul

Kaynak: 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı R.G.

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

1994 yılındaki bir kaynaktaki verilere göre (Özhan, 1994: 34), İstanbul'da her 694 kişiye bir memur, her 256 kişiye bir sürekli işçi düşmektedir. 2006 yılındaki Yönetmeliğe göre yine İstanbul'da her 1.073 kişiye bir memur, her 1.789 kişiye bir sürekli işçi düşmekteyken, 2016 yılındaki yönetmeliğe göre ise her 766 kişiye bir memur, her 1.533 kişiye bir sürekli işçi düşmektedir. 1994 yılından 2016 yılına kadar memur ve sürekli işçi başına düşen nüfus sayısı artmıştır. Özellikle sürekli işçi başına düşen kişi sayısında 20 yılda dramatik bir artış yaşanmıştır.

### **B Grubu (İl Belediyeleri) Belediyelere Dair Norm Kadro Standart Cetvellerinin İncelenmesi**

Bu Grupta il belediyeleri norm kadro standart cetvelleri bulunmaktadır. İl belediyelerinin yer aldığı bu standart cetvelinde zaman zaman alt grup sayıları değişmiştir.

Belediyelerin norm kadro yönetmelikleri ekindeki tablolarda yer alan bu grup nüfus aralıkları A Grubu nüfus aralıklarından daha doğru şekilde ayrılmıştır. Her bir aralık 49.999 nüfusu ifade etmektedir. 2010 yılında bir grup daha eklenmiş 2014 yılında ise 2010 yılında yapılan değişiklikten geri dönmüştür. Aralıkların dağılımının uygun olmasının yanında bu grupta da memur ve sürekli işçi sayıları yıldan yıla sürekli artmıştır.

**Tablo 6:** B Grubu (İl Belediyeleri) Tasnif ve Standart Cetvellerine Göre Personel Sayıları

Nüfusu ve Grubu	2006 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi	2007 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi	2010 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi	2011 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi	2014 <sup>5</sup> Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi	2016 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi
B-1 Grubu (0-50.000)	133/ 80	192/96	192/96	218/109	264/137	264/137
B-2 Grubu (50.000-99.999)	144/86	214/107	214/107	253/127	317/164	317/164
B-3 Grubu (100.000-149.999)	221/126	280/140	280/140	306/153	396/190	397/190
B-4 Grubu (150.000-199.999)	240/144	331/166	331/166	379/190	471/227	471/227
B-5 Grubu (200.000-249.999)	283/169	410/205	410/205	454/227	538/260	538/260
B-6 Grubu (250.000-299.999)	317/190	471/236	471/236	520/260	622/301	622/301
B-7 Grubu (300.000-349.999)	443/265	556/278	556/278	602/301	689/335	689/335
B-8 Grubu (350.000 ve üzeri)*6 2006-2007-2014 Yönetmelikleri 7	468/280	607/304			758/369	758/369
B-8 Grubu (350.000-399.999) 2010-2011 yönetmelikleri			607/304	669/335		
B-9 Grubu (400.000 ve üzeri) 2010-2011 yönetmelikleri			659/330	738/369		

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G.; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G.; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.; 10.04.2014 tarih

<sup>5</sup> Bu grupta 2015 yılı yönetmeliğinde (2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G) B-3 grubunda memur sayısı bir kişi artırılarak 397 olduğu için ayrıca bir sütun açılmamıştır.

<sup>6</sup> 350.000 ve üzeri nüfusa sahip iller 2006 ve 2007 yılları yönetmeliklerinde B-8 ve son grup olarak tanımlanmıştır. Ancak 2010 Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle bir nüfus grubu daha eklenmiş ve nüfus aralığı 350.000-399.999 olarak tanımlanmıştır. 400.000 ve üzeri nüfuslar için ise B-9 grubu olarak tanımlanmıştır. Bu durum 2011 yılındaki yönetmelikte de muhafaza edilmiştir. Ancak 2014 norm kadro yönetmeliğinde tekrar eski sisteme dönülerek 350.000 ve üzeri nüfus B-8 grubu olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla yukarıdaki tablonun okunmasında da bu durum göz önünde tutulmalıdır.

<sup>7</sup> 2009 Norm kadro yönetmeliğinde tasnif cetvellerinde nüfus aralıkları sekiz gruba ayrılmıştır ve 2007 yönetmeliği ile aynıdır. Standart cetvellerinde de bu grupta değişiklik yapılmadığından bu çizelgede gösterilmemektedir.

ve 28968 sayılı R.G.; 2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G.; 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı RG. Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

Norm kadro tablolarının B grubunda fiilen ortalamaları almak oldukça güç görünmektedir. Bunun sebebi ise illerin nüfuslarının belli olmasına rağmen grup yükselme adımları dolayısıyla memur ve sürekli işçi sayılarının değişken olmasıdır. Sanayi-ticaret merkezi olması ve/veya turizm bölgesi olup olmaması il belediyelerinde grup yükselme adımını belirlemektedir. Buna göre hem sanayi-ticaret, hem de turizm bölgesi sayılması bir belediyenin grup yükselme adımını ikiye çıkarabilmektedir. Örneğin 2006 yılı itibariyle 75.810 nüfusa sahip Çanakkale Belediyesi aslında 50.000-99.999 aralığında olması gerekirken 2 grup yükselme adımına sahip olduğu için 150.000-199.999 aralığında bulunmaktadır. Bu örnekler oldukça fazladır. Tablolar incelendiğinde neredeyse tüm il belediyelerin bir veya iki grup yükselme adımına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla fiili durum üzerinden bir çıkarımda bulunmak güç görünmektedir. Bunun yerine merkezi idarenin takdir ettiği ilgili nüfus aralığında en yüksek nüfus üzerinden kaç kişilik nüfusa bir personel (memur/sürekli işçi) düştüğü değerlendirilmesinde bulunmaktadır.

**Tablo 7:** Norm kadro yönetmeliklerine göre il belediyelerinde memur/sürekli işçi başına düşen en çok nüfus

Nüfusu ve Grubu	2006 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi Başına Düşen En Çok Nüfus	2007 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi Başına Düşen En Çok Nüfus	2010 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi Başına Düşen En Çok Nüfus	2011 Yönetmeliği Memur/ Sürekli İşçi Başına Düşen En Çok Nüfus	2014/2015/2016 <sup>8</sup> Yönetmelikleri Memur/Sürekli İşçi Başına Düşen En Çok Nüfus
B-1 Grubu (0-50.000)	376/625	260/521	260/521	229/459	189/365
B-2 Grubu (50.000-99.999)	694/1163	467/935	467/935	395/787	315/610
B-3 Grubu (100.000-149.999)	679/1190	536/1071	536/1071	490/980	379/789
B-4 Grubu (150.000-199.999)	833/1389	604/1205	604/1205	528/1053	425/881
B-5 Grubu (200.000-249.999)	883/1479	610/1220	610/1220	551/1101	465/962
B-6 Grubu (250.000-299.999)	946/1579	637/1271	637/1271	577/154	482/997
B-7 Grubu (300.000-349.999)	790/1321	629/1259	629/1259	581/1163	508/1045
B-8 Grubu (350.000 ve üzeri)* <sup>9</sup> (2006-2007-2014 Yönetmelikleri)	Üst grup belirtilme- diğinden hesaplanmadı	Üst grup belirtilme- diğinden hesaplanmadı			Üst grup belirtilme- diğinden hesaplanmadı
B-8 Grubu (350.000-399.999) (2010-2011 yönetmelikleri)			659/1316	598/1194	
B-9 Grubu (400.000 ve üzeri) (2010-2011 yönetmelikleri)			Üst grup belirtilme- diğinden hesaplanmadı	Üst grup belirtilme- diğinden hesaplanmadı	

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G.; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G. 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.; 2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G.; 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı RG..

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

B Grubu il belediyelerinde her ne kadar aralıklar eşit şekilde belirlense de nüfus grupları arasında bir memura veya bir işçiye düşen nüfus konusunda ciddi eşitsizlikler söz konusudur. Nüfusu fazla olan iller az olan illere göre memur norm kadro sayısı konusunda oldukça dezavantajlı görünmektedir. Örneğin 0-49.999 nüfus aralığında en son duruma göre 189 kişiye bir memur düşerken, 300.000-349.999 nüfus aralığında ise 508 kişiye bir memur düşmektedir. Bu durum Güler ve arkadaşları (1999: 41) ile Sezen ve Karasu'nun (1999: 24) yaptıkları tespitin halen geçerli olduğunu göstermektedir. Buna göre merkezi yönetimce belirlenen kadro ölçütüne göre, belde nüfusu arttıkça memur başına düşen kişi sayısı da artmaktadır.

<sup>8</sup> 2014, 2015 ve 2016 yıllarında memur ve sürekli işçi sayısı değişmediğinden 3 yıl bir arada gösterilmektedir.

<sup>9</sup> 350.000 ve üzeri nüfus 2006 ve 2007 yılları yönetmeliklerinde B-8 ve son grup olarak tanımlanmıştır. Ancak 2010 yılı Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle bir nüfus grubu daha eklenmiş ve 350.000-399.999 aralığı olarak tanımlanmıştır. 400.000 ve üzeri nüfuslar için ise B-9 grubu olarak tanımlanmıştır. Bu durum 2011 yılındaki yönetmelikte de muhafaza edilmiştir. Ancak 2014 Norm Kadro Yönetmeliğinde tekrar eski sisteme dönülerek 350.000 ve üzeri nüfus B-8 grubu olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla, yukarıdaki tablonun okunmasında da bu durum göz önünde tutulmalıdır.

Yıllar itibariyle inceleme yapıldığında 2007 ile 2010 yılları ile, 2014-2015 ile 2016 arasında memur ve sürekli işçi sayılarında herhangi bir fark bulunmamaktadır.

Geçmiş yıllarla kıyasladığımızda ise Özhan'ın 2.331 belediye üzerinde yaptığı çalışmadan yola çıkılarak 100.000-150.000 aralığında memur başına düşen nüfus 353 kişi olarak hesaplanmaktadır (1994: 32). 2006'da bu sayı 679 iken, 2016'da 379'dur. Yani bir memur bu nüfus aralığında 1994 yılında 353 kişiye hizmet vermekteyken, 2016 yılında 379 kişiye hizmet verir hale gelmiştir. İlk Yönetmelikteyse (2006) bu sayı(679) oldukça yüksektir.

Buna göre 1994 yılından 2016 yılına 22 yıl içinde memur başına hizmet verilen nüfus sayısında dramatik bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak norm kadro yönetmeliklerinin ilk halinde (2006) memurun hizmet vermesi gereken nüfus grubunun 2014 yılındaki Yönetmeliğin neredeyse iki katı kadar olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla norm kadro yönetmeliklerinin ilk hallerinde memur sayılarının kısıtlı olarak belirlendiği daha sonra sayı artırılarak düzeltilmeye çalışıldığı belirtilebilir. 1994 yılı ile günümüz kıyasladığında genel olarak memurun hizmet vermek zorunda olduğu nüfus sayısında artış olduğu görülmektedir. Ancak bu fark yukarıda da sözü edildiği gibi çok yüksek değildir.

### **C Grubu Belediyelere Dair Norm Kadro Standart Cetvellerinin İncelenmesi**

C Grubu 2006 ve 2007 yıllarında büyükşehir ilçe ve ilk kademe belediyeleri olarak düzenlenmiştir. 31 Mayıs 2009 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan yönetmelikle bu grup büyükşehir ilçe belediyeleri olarak tanımlanmıştır. Zaman zaman alt grup sayıları ve nüfus aralıkları değişmiştir ve aşağıda tablolaştırılmaktadır.

Büyükşehir ilçe ve ilk kademe belediyelerinden hizmet birimi büyükşehir ilçe belediyelerine dönen bu grupta 2007 yılından itibaren memur sayıları işçi sayılarının iki katından bir sayı eksik veya tam olarak iki katı olarak belirlenmiştir.

Memur sayısı= (sürekli işçi sayısı) X 2 veya

Memur sayısı= (sürekli işçi sayısı X 2) -1 olarak formüle edilebilir.

2006 yılı için böyle bir formülasyona gidilmemiştir.

Nüfusu ve Grubu (2006/2007)	2006 Memur / Sürekli İşçi	2007 <sup>10</sup> Memur / Sürekli İşçi	Nüfusu ve Grubu (2009)	2009 Memur / Sürekli İşçi	Nüfusu ve Grubu (2010 / 2011 / 2014)	2010 Memur / Sürekli İşçi	2011 Memur / Sürekli İşçi	2014 Memur / Sürekli İşçi
C-1 0-2.999	13/7	18/9	C-1 0-9.999	42/21	C-1 0-9.999	42/21	45/23	45/23
C-2 3.000-4.999	15/9	21/11	C-2 10.000-19.999	52/26	C-2 10.000-14.999	52/26	55/28	55/28
C-3 5.000-7.499	22/13	29/15	C-3 20.000-29.999	68/34	C-3 15.000-19.999	56/28	60/30	60/30
C-4 7.500-9.999	23/13	34/17	C-4 30.000-49.999	80/40	C-4 20.000-29.999	68/34	79/40	88/44
C-5 10.000-14.999	30/18	42/21	C-5 50.000-74.999	107/54	C-5 30.000-49.999	80/40	106/53	117/59
C-6 15.000-19.999	36/21	52/26	C-6 75.000-99.999	131/66	C-6 50.000-74.999	107/54	134/72	145/73
C-7 20.000-29.999	49/29	68/34	C7 100.000-149.999	172/86	C7 75.000-99.999	131/66	156/78	166/83
C-8 30.000-49.999	50/30	80/40	C8 150.000-199.999	189/95	C8 100.000-149.999	172/86	204/102	217/109
C-9 50.000-74.999	64/38	107/54	C9 200.000-249.999	224/112	C9 150.000-199.999	189/95	254/127	266/133
C-10 75.000-99.999	68/40	131/66	C10 250.000-299.999	267/134	C10 200.000-249.999	224/112	294/147	308/154
C-11 100.000-149.999	103/61	172/86	C11 300.000-399.999	309/155	C11 250.000-299.999	268/134	309/155	335/168
C-12 150.000-199.999	113/68	189/95	C12 400.000-499.999	383/192	C12 300.000-399.999	309/155	366/183	390/195
C-13 200.000-249.000	173/103	224/112	C13 500.000-599.999	420/210	C13 400.000-499.999	383/192	418/209	465/233
C-14 250.000-299.999	198/119	267/134	C14 600.000-699.999	468/234	C14 500.000-599.999	420/210	466/233	597/299
C-15 300.000-399.999	226/135	309/155	C15 700.000-799.999	500/247	C15 600.000-699.999	468/234	512/256	666/333
C-16 400.000-499.999	249/149	383/192	C16 800.000 ve üzeri	547/271	C16 700.000-799.999	500/250	554/277	729/365
C-17 500.000-599.999	267/160	420/210			C17 800.000-899.999	547/274	617/309	812/406
C-18 600.000-699.999	303/181	468/234			C18 900.000-999.999	602/301	686/343	906/453
C-19 700.000-799.999	388/232	494/247			C19 1.000.000 ve üzeri)	685/343	782/391	1.024/512
C-20 800.000 ve üzeri	447/268	541/271						

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G. 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G.; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G. 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

<sup>10</sup> Bu yönetmelikten sonra 12.1.2008 tarih ve 26754 sayılı R.G.'de yayımlanan Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli idare Birlikleri Kadro İlke ve Standartlarına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte C19 ve C 20 gruplarında sayısal olarak küçük değişiklikler yapılmakla birlikte alan kısıtından dolayı bu tabloda yer almamaktadır.

**Tablo 8:** C Grubu (Büyükşehir İlçe) Belediyelere Dair Norm Kadro Sayıları(2006-2014)**Tablo 9:** C Grubu (Büyükşehir İlçe) Belediyelere Dair Norm Kadro Sayıları (2015-2016)

Nüfusu ve Grubu	2015 Memur/ Sürekli İşçi	2016 Memur/ Sürekli İşçi
C-1 (0-9.999)	45/23	46/23
C-2 (10.000-14.999)	55/28	56/28
C-3 (15.000-19.999)	60/30	61/30
C-4 (20.000-29.999)	88/44	89/44
C-5 (30.000-49.999)	117/59	118/59
C-6 (50.000-74.999)	145/73	146/73
C7 (75.000-99.999)	166/83	167/83
C8 (100.000-149.999)	217/109	219/109
C9 (150.000-199.999)	266/133	268/133
C10 (200.000-249.999)	308/154	310/154
C11 (250.000-299.999)	346/173	348/173
C12 (300.000-399.999)	427/214	429/214
C13 (400.000-499.999)	528/264	531/265
C14 (500.000-599.999)	686/343	690/343
C15 (600.000-699.999)	795/397	797/397
C16 (700.000-799.999)	901/450	903/450
C17 (800.000-899.999)	1008/504	1013/504
C18 (900.000-999.999)	1126/563	1253/563
C19 (1.000.000 ve üzeri)	1271/635	1593/635

Kaynaklar: 2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G.; 22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı RG.

Tablo norm kadro yönetmelikleri esas alınarak tarafımızca oluşturulmuştur.

C grubunda 2015 yönetmeliğinde ilk 10 gruptaki personel sayısı değişmemiş, C 11 grubundan itibaren personel sayısı ciddi olarak artırılmıştır.

Sürekli işçi sayısının kaba bir hesaplamayla memur sayısının yarısı olarak belirlenmesi büyükşehir ilçe belediyelerinde hizmetlerin daha çok memurlar eliyle görülmesinin gerektiği algısından ziyade sürekli işçilerin yapması gereken işlerin hizmet alım sözleşmeleriyle ya da

geçici işçiler vasıtasıyla da görülebilecek nitelikte hizmetler olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır.

Bir diğer sebep ise teknolojik gelişmelerin yerel hizmet sunumuna yansımaları sebebiyle sürekli işçiye olan ihtiyacın azalmış olmasıdır. Sokakların süpürülmesi, çimlerin sulanması ve biçilmesi, ağaçların budanması gibi birçok örnekte olduğu üzere kas gücüyle yapılan birçok iş için kısmen veya büyük ölçüde makinalaşma işçi sayısını azaltmıştır.

Diğer taraftan memur-sürekli işçi, sürekli işçi-geçici işçi-taşeron işçi, memur-geçici işçi ayrımının yerel yönetimlerde kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi bağlamında geçerliliği bulunmamaktadır. Her ne kadar ilkesel ya da yasal anlamda memur ve işçilerin hangi hizmetleri yerine getirileceği kararlaştırılmış olsa da yerel yönetimlerde bu ayrım çok geçerli değildir.

Yerel yönetimlerde memurlar tarafından görülmesi gereken hizmetler için sürekli ya da geçici işçi çalıştırılması önlenmeli, memur-işçi ayrımına kesin ölçütler getirilmelidir (Çoker, 1995: 13; Tamer, 2003: 212). Aynı kamu kurumunda aynı işi yapan iki çalışandan birinin işçi, diğerinin memur kabul edilmesi bir yandan kamuda verimin düşmesine neden olurken, diğer taraftan hiyerarşik kamu düzenini bozmaktadır (Kutal, 2003: 229).

Belediyelerde tipik memur işleri işçiler tarafından yerine getirilmekte; masa başı görevlerde işçiler, geçici işçiler çalıştırılmakta, asli ve sürekli hizmetler memurlar eliyle görülmektedir (Karahanoğulları, 1998: 282; Şen ve Eken, 2007: 558). Bu konu şu ana kadar çözüme kavuşmuş değildir.

Belediyelerde, aynı işyerinde çalışan çoğu zaman aynı veya benzer işleri yapan memur, işçi, sözleşmeli personel ve taşeron işçiler arasındaki farklı statülerde istihdam edilme, çalışma barışını da tehdit eder niteliktedir (Çöpoğlu, 2015: 177). Bunun en önemli nedeni personel görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin açık ve net görev tanımlarının bulunmamasıdır (Şen ve Eken, 2007: 558).

### **D Grubu Belediyelere Dair Norm Kadro Standart Cetvellerinin İncelenmesi**

Bu gruptaki belediyeler büyükşehir belediyesi olmayan illerin ilçe ve belde belediyeleridir sayıları ve nüfus aralıkları şu şekilde tablolandırılmaktadır:



**Tablo 10:** D Grubu Belediyelerde 2006–2014 Yönetmeliklerine Göre Memur ve Sürekli İşçi Norm Kadro Sayıları

Nüfusu ve Grubu	2006 Yönetmeliği Memur / Sürekli İşçi	2007 Yönetmeliği Memur / Sürekli İşçi	Nüfusu ve Grubu	2010 Yönetmeliği Memur / Sürekli İşçi	2011 Yönetmeliği Memur / Sürekli İşçi	Nüfusu ve Grubu	2014 /2015/2016 <sup>11</sup> Yönetmeliği Memur / Sürekli İşçi
D-1 Grubu (0-2.999)	13/7	20/10	D-1 Grubu (0-2.999)	20/10	20/10	D-1 Grubu (0-2.999)	20/10
D-2 Grubu (3.000-4.999)	14/8	24/12	D-2 Grubu (3.000-4.999)	24/12	26/13	D-2 Grubu (3.000-4.999)	29/15
D-3 Grubu (5.000-7.499)	18/10	32/16	D-3 Grubu (5.000-7.499)	32/16	35/17	D-3 Grubu (5.000-7.499)	38/19
D-4 Grubu (7.500-9.999)	20/14	38/19	D-4 Grubu (7.500-9.999)	38/19	48/24	D-4 Grubu (7.500-9.999)	53/27
D-5 Grubu (10.000-14.999)	29/17	51/26	D-5 Grubu (10.000-14.999)	52/26	62/31	D-5 Grubu (10.000-14.999)	67/34
D-6 Grubu (15.000-19.999)	29/17	61/31	D-6 Grubu (15.000-19.999)	61/31	71/36	D-6 Grubu (15.000-19.999)	76/38
D-7 (20.000-29.999)	32/18	72/36	D-7 (20.000-29.999)	73/36	88/44	D-7 (20.000-29.999)	93/47
D-8 (30.000-39.999)	48/28	87/44	D-8 (30.000-39.999)	87/44	106/53	D-8 (30.000-39.999)	112/56
D-9 (40.000-49.999)	53/31	106/53	D-9 (40.000-49.999)	106/53	122/61	D-9 (40.000-49.999)	128/64
D-10 (50.000-74.999)	71/42	130/65	D-10 (50.000-74.999)	130/65	152/76	D-10 (50.000-74.999)	159/80
D-11 (75.000-99.999)	78/46	146/73	D-11 (75.000-99.999)	146/73	177/89	D-11 (75.000-99.999)	183/92
D-12 (100.000-124.999)	101/60	170/85	D-12 (100.000-124.999)	170/85	204/102	D-12 (100.000-124.999)	211/106
D-13 (125.000-149.999)	121/72	200/100	D-13 (125.000-149.999)	200/100	230/115	D-13 (125.000-149.999)	236/118
D-14 (150.000-199.999)	161/96	231/116	D-14 (150.000-174.999)	231/116	259/130	D-14 (150.000-174.999)	266/133
D-15 (200.000 ve üzeri)	176/105	259/129	D-15 (175.000-199.999)	262/131	289/145	D15 (175.000 ve üzeri)	297/149
			D-16 (200.000 ve üzeri)	314/157	347/174		

Kaynaklar: 22.4.2006 tarih ve 26147 R.G. ; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G.; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.; 27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.; 10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.

<sup>11</sup> 2015 yönetmeliğine göre D-4 grubuna memur sayısı bir kişi artırılarak 54 olmuştur. Bu grupta 2014-2015-2016 yönetmeliklerindeki tek fark budur. Alan kısıtından dolayı ayrıca sütun açılmamıştır.

Norm kadro tabloları sayısal olarak incelendiğinde C Grubu belediyeler için esas olan formülasyonun burada da geçerli olduğu görülmektedir. Sürekli işçi ile memur kadrosunun gördüğü işler özdeş olmaması dolayısıyla farklılığın bulunması normal kabul edilebilir. Ancak buradan birkaç alternatif sonucu çıkarmak mümkündür: Sürekli işçi memurun iki katı nüfusa hizmet vermektedir. Sürekli işçinin geçici işçi, taşeron işçi gibi muadillerinin bulunması dolayısıyla sayıdaki eksiklik çok fark edilmemektedir.

**Tablo 11.** 2016 Yılı Norm Kadro Yönetmeliğine Göre Memur/Sürekli İşçi Başına Düşen Nüfus

Grubu ve Nüfus Aralığı	Memur	Sürekli İşçi
D-1 Grubu (0-2.999)	150	300
D-2 Grubu (3.000-4.999)	172	333
D-3 Grubu (5.000-7.499)	197	395
D-4 Grubu (7.500-9.999)	189	370
D-5 Grubu (10.000-14.999)	224	441
D-6 Grubu (15.000-19.999)	263	526
D-7 (20.000-29.999)	323	638
D-8 (30.000-39.999)	357	714
D-9 (40.000-49.999)	391	781
D-10 (50.000-74.999)	472	937
D-11 (75.000-99.999)	546	1087
D-12 (100.000-124.999)	592	1179
D-13 (125.000-149.999)	636	1271
D-14 (150.000-174.999)	658	1316
D15 (175.000 ve üzeri)		

Norm kadro yönetmelikleri öncesinde de merkezi idare yerel yönetimlerden gelen kadro istem taleplerini bir kritere bağlamaktaydı; buradaki tek temel ölçüt ise nüfus ölçütüydü (Güler ve diğerleri, 1999: 40).

**Tablo 12.** 1999 Yılı Kadro İhdasında Merkezi İdarece Temel Alınan Nüfus Ölçütü

Nüfus Grubu	Kadro Sayısı	Memur Başına Nüfus (En Az/En Çok)
0-2.000	12	167
2.000-3.000	14	143/214
3.000-4.000	15	200/267
4.000-5.000	18	222/278
5.000-7.500	23	217/304
7.500-10.000	26	288/385
10.000-15.000	34	394/441
15.000-20.000	37	405/541
20.000-50.000	106	189/472
50.000-100.000	198	253/505
100.000 ve üstü	351	285+
Büyükşehir belediyesi	315	Nüfusa göre değişir.

Kaynak: Güler vd., 1999: 40.

Makalenin hazırlandığı 2018 yılı mart ayında güncel olan 2016 yılı Norm Kadro Yönetmeliğinde 7.500-9.999 nüfus aralığında (tavan üzerinden hesaplandığında) memur başına 189 kişi düşmekteyken, 1999 yılında 288-385 kişi düşmekteydi (Güler vd., 1999: 40). 2016 yılındaki Yönetmeliğe göre 10.000-14.999 aralığında ise 224 kişiye bir memur düşmekteyken, 1999'da 394-441 kişi düşmekteydi. Dolayısıyla 2016 yılı Norm Kadro

Yönetmeliğinde memur sayısının arttığı, memurun hizmet vermesi gereken nüfusun azaldığı görülmektedir.

### **Belediyelere İlişkin Norm Kadro Unvan Listeleri ve Kadro Kütükleri**

Norm kadro yönetmeliklerinin eklerinde kadro unvanları düzenlendiği görülmektedir. Yönetmeliklerde kadro unvanları listeler şeklinde düzenlenmiştir. Bazı kadro unvanları zaman zaman listeler içinde yer değiştirirken bazı kadro unvanları ise kaldırılmıştır. Burada yüklenilen görevle uyumlu yetki ve sorumlulukları belirlemek ve bu yetki ve sorumluluğu yerine getirecek nitelikte eleman temin etmek ve bu görevlerde standardizasyonu sağlamak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte ekli listelerde yer alanlar dışında sürekli işçi ve memur kadrosu kullanılmayacağı ve yeni unvan ihdas edilemeyeceği belirtilmektedir (2006 ve 2007 yılları norm kadro yönetmelikleri, md. 7).

Yerel yönetimlerde kadro standardizasyonunun olmaması nedeniyle aşağıda özetle belirtildiği üzere ciddi problemlerin olduğu uzun zamandır dile getirilmekteydi. Kadroda unvan enflasyonundan söz edilmekte ve yerel yönetimlerde unvan ve kadro çeşitliliğine ve dağınıklığına dikkat çekilmekteydi (Eken ve Şen, 2005: 124). Özhan'ın (1994: 40) çalışmasında 5.717 değişik kadro unvanının varlığından; Güler ve diğerleri (1999: 52) ile Sezen ve Karasu'nun (1999: 31) aktardığına göre, İçişleri Bakanlığı verileri dikkate alındığında 8.500 belediye kadro unvanı olduğundan, daha sonra Devlet Personel Başkanlığınca yapılan bir çalışma sonucunda 2.500 farklı kadro unvanına indirildiğinden söz edilmekteydi. İçişleri Bakanlığı'nın verilerine göre yalnızca su hizmetlerine ait 463, itfaiye hizmetlerine ilişkin 107, mezbaha hizmetlerine ilişkin 82 kadro unvanı bulunmakta ve bu durum kadro unvanlarında olağanüstü bir farklılaştırmaya gidildiğini göstermekteydi.

Kadro unvanlarındaki karmaşanın birinci nedeni; kadro unvanları ile belediye görevlerindeki değişime bağlı güncelleştirmenin yapılmaması olarak belirtilmekte ve kolomoza memuru, ekonomi amiri, mücevher baş memuru, hoparlör memuru, soğuk hava memuru, oto lastik memuru gibi kadro unvanlarını örnek olarak verilmekteydi (Sezen ve Karasu, 1999: 33). Aynı şekilde duyurucu, düdüklü su satıcısı, kolbaşı, münadi, mıdırılık bekçisi, nivocu, oto silicisi, pedalcı, peynir pazarı memuru, şahadetname memuru, çoban, sucuk bandrol şefi gibi çarpıcı başka unvanlardan Özhan (1994: 40) da söz etmekteydi. Yerel yönetimlerdeki bu çarpıcı örnekler, bir kısmı yerel yönetimler dışındaki kamu kurum ve kuruluşlarında da kullanılıyor olma ihtimali bulunan, badanacı, fidanlık saymanı, gardolapçı, gaz istihsalcisi, klişeci, ofset kalıpcısı gibi diğer ilginç örnekler de eklenebilir<sup>12</sup> (Üvez, 1982: 70-112).

Yerel yönetimler çalışanlarının unvan ve kadro farklılaşmasının bir diğer nedeni ise basit dil farklılaşmalarıdır. Müstahdem-hizmetli-odacı, tabip-doktor, muavin-yardımcı gibi birbirinin yerine kullanılıp farklı şekilde ifade edilen unvanlar kadro çeşitliliğinin bir diğer sebebidir (Güler vd., 1999: 52). Aynı şekilde tahsil memuru-tahsildar, kontrol memuru-kontrolör, iktisatçı-ekonomist, müdür muavini-müdür yardımcısı gibi unvanlar bulunmaktaydı (Eken ve Şen, 2005: 124). Unvan karmaşasının bir nedeni de kamu personel rejimindeki eklektik yapı ve siyasi istikrarsızlıklardır (Vural, 2002: 5).

Unvan fazlalığının bir başka sebebi de bazı yerel yönetimlerde hiç kullanılmayan kadro unvanlarının o yerel yönetimde yer almasıdır. Buna orkestra şefi, toprak analisti, tapu tetkik

<sup>12</sup> 12.12.1982 tarih ve 14389 sayılı Memurlara Yapılacak Giyecek Yardım Yönetmeliğinde geçen unvanlardan yararlanılmıştır.

memuru gibi kadrolar örnek olarak verilebilir (Güler vd., 1999: 52; Sezen ve Karasu, 1999: 33).

Sezen ve Karasu'ya (1999: 33) göre kadro unvanlarındaki asıl karmaşa, şemsiye bir kavram olarak tanımlanan memur unvanlarında yaşanmaktaydı. Bununla birlikte işçi unvanları da oldukça ilgi çekiciydi. Eşya baş memuru, kapı memuru, mücevher baş memuru, mikrofon operatörü, işçi unvanları içinde çırak, domuz kesicisi, fason işçisi, kadın terzi, kolbaşı, kuduzla mücadele işçisi, kunduracı, kule nöbetçisi, kule baş nöbetçisi, paça, işkembe işçisi, serim çavuşu, ses alma makinesi çalıştırıcısı, şenör, tavecı ustası, teyp çalma işçisi gibi ilginç unvanlar bunlardan bazılarıdır. Yukarıda da sözü edildiği gibi unvanların çoğu eskiden kalmış ve bugün belediyelerin görevleri arasında sayılmayan işlerle ilgilidir (Eken ve Şen, 2005: 124).

Yukarıdaki tüm örnekler oldukça dikkat çekicidir ve norm kadroyla ilgili düzenlemeler yapılmadan önceki durumu yansıtmaktadır. Norm kadro yönetmelikleriyle unvan karmaşası büyük ölçüde çözülmüştür.

Peker ve Şen'in (2015: 118) araştırmaya dayalı çalışmasında da bu durumu teyit eden bilgiler yer almaktadır. İstanbul'daki insan kaynakları yöneticileriyle anket yapılan bu çalışmada insan kaynakları yöneticilerinin %75'i norm kadro uygulamasının kadro standardizasyonu sağladığını belirtmektedir.

Kadro unvan ve listelerinde yer alan memur ve sürekli işçi kadroları dışında kadro unvanı kullanılamaz ve bu kadro unvanları dışında yeni kadro ihdas edilemez hükmü getirilerek (2006 yılı Yönetmeliği, md. 7/2; 2007 yılı Yönetmeliği, md. 7/2) sürekli yeni kadro unvanları yaratma alışkanlığının önüne geçilmeye çalışılmaktadır ve bu çabada başarılı da olunmuştur. Buna göre belediye ve bağlı kuruluşları ile mahalli idare birliklerinin unvanları listeler halinde norm kadro yönetmelikleri ve ek tablolarında net şekilde düzenlenmiştir.

Bu listeler şu şekildedir:

- (I) Sayılı liste: Diğer daire başkanları (büyükşehir belediyeleri) kadro unvanlarını,
- (II) Sayılı liste: Diğer daire başkanları (su ve kanalizasyon idareleri ile diğer bağlı kuruluşlar) kadro unvanları,
- (III) Sayılı liste: Diğer müdürler (B, C, D grupları için kadro unvanları), 2007 yönetmeliğiyle F1 grubu da bu listeye eklenmiştir.
- (IV) Sayılı liste: İdari personel kadro unvanları
- (V) Sayılı liste: Teknik personel kadro unvanları
- (VI) Sayılı liste: Sağlık personeli kadro unvanları
- (VII) Sayılı liste: Yardımcı hizmet personeli kadro unvanları.

Tüm memur kadro unvanlarının bulunduğu 2016 yılı Yerel Yönetimler Norm Kadro Yönetmeliğinin (I) Sayılı Memur Kadro Kütüğü incelendiğinde 328 memur kadro unvanının bulunduğu hesaplanmıştır. Bunlardan 40'ı büyükşehir belediyesi daire başkanlıklarını düzenleyen (I) sayılı listede yer almaktadır. 2006 tarihli ilk norm kadro yönetmeliğinin ek tablolarındaki kadro unvanlarıyla kıyaslandığında en önemli farklardan birisi 2014 Yönetmeliğinde "daire başkanı" gibi genel bir kadro unvanının yer almasıdır.

2016 yılı Yönetmeliğe göre diğer daire başkanlarının (su ve kanalizasyon idareleri ile diğer bağlı kuruluşlar) kadro unvanı sayısı ise toplamda 80'dir. Su ve kanalizasyon idareleri ile 2016 yılı itibarıyla İETT, EGO, ESHOT'tan oluşan diğer bağlı kuruluşların kadro unvanları 2016 Yönetmeliğinin (II) Sayılı Listesinde 47 kadro unvanı su ve kanalizasyon idarelerindeki daire başkanlarının kadro unvanıyken, 33 kadro unvanı ise diğer bağlı kuruluşların kadro unvanıdır.

Memur kadro kütüğündeki 335 memur kadro unvanından 120 tanesi doğrudan sadece büyükşehir belediyeleri ve su ve kanalizasyon idareleri ve diğer bağlı kuruluşları düzenleyen kadro unvanlarıdır. Bu kadro unvanları sadece büyükşehir belediyelerine özgü kadro unvanlarıdır. Bununla beraber büyükşehir belediyelerinde idari personel, teknik personel, sağlık personeli ve yardımcı hizmet personeli de yer almaktadır.

2016 Yılı Yerel Yerel Yönetimler Norm Kadro Yönetmeliğinin ekindeki memur kadro kütüğünde yer alan il belediyeleri, büyükşehir ilçe belediyeleri, ilçe ve belde belediyeleri ve F1 mahalli idare birliğindeki müdür kadro unvanlarını düzenleyen (III) Sayılı Listede 59 farklı müdür kadro unvanı bulunmaktadır. Bu durum büyükşehir belediyeleri kadro unvanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde 179 kadronun doğrudan müdür, daire başkanı gibi yönetsel kadrolar olduğu görülmektedir. Kadro unvan çeşitliliği açısından bakılırsa memur kütüğündeki kadro sayısının (335) yarısından fazlası (179) yönetsel kadrolardır.

2014 yılı Yerel Yönetimler Norm Kadro Yönetmeliğine göre idari personel kadro unvanı (IV sayılı liste) 32, teknik personel kadro unvanı sayısı (V sayılı liste) 36, 2011 Yönetmeliğinde düzenlenen sağlık personel kadro unvanı (VI) sayılı liste 34, 2007 yılı Yönetmeliğine göre yardımcı hizmetler kadro unvanı (VII sayılı liste) 17'dir.

Bu listelerden birisini örnek vermek gerekirse 2014 Yılı Norm Kadro Yönetmeliğinde idari personel kadro unvanları şöyledir: Anbar memuru, antrenör, ayniyat saymanı, ayniyat memuru, balık adam, bando şefi, bandocu, belediye trafik memuru, bilet satış memuru, bilet satış memuru, bilgisayar işletmeni, çocuk eğiticisi, çocuk eğitimcisi, çocuk rehberi ve gözetimcisi, dalgıç, eğitmen, evlendirme memuru, fotoğrafçı, gemi adamı, gişe memuru, imam, kameraman, memur, muhasebeci, mutemet, mütercim, sayaç memuru, sivil savunma uzmanı, şoför, tahsildar, tercüman, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, veznedar olarak belirlenmiştir (10.4.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.: md. 21).

Önceki çalışmalarda dikkat çekilen (Eken ve Şen, 2005: 124; Sezen ve Karasu, 1999: 33; Özhan, 1994: 40; Güler ve diğerleri, 1999: 52) kadro unvan çokluğu ve karmaşasından norm kadro yönetmelikleri çerçevesinde yönetmeliklere ek tablolar şeklinde oluşturulan düzenlemeler sayesinde 2006 yılındaki ilk yönetmelikten itibaren büyük ölçüde uzaklaşabilmiştir.

### **Belediyelere İlişkin Kadro Cetvelleri**

Norm kadro sürekli işçi ve memur kadro ihdas cetvelleri ile kadro değişiklik cetvelleri, boş-dolu kadro cetvelleri geliştirilmiş bu yolla yerel yönetimlerde kadro ihdasında geçmişte yaşanan keyfiliğin önüne geçme, kadroları kontrol altında tutma amaçlanmıştır.

### **Belediyelere İlişkin Kadroların Tespiti**

Yerel yönetimlerde norm kadro yönetmeliklerinde (2006-2016) kadroların tespitlerine ilişkin de maddeler bulunmaktadır. Buna göre yönetmeliklerin ekli listelerinde belirtilenler dışında kadro kullanılmayacağı gibi memur ve sürekli işçi sayıları da bu listelerde belirtilenleri aşamaz, ancak daha az sayıda olabilir (2006, md. 9; 2007 md. 9; 2010, md. 8). Bu maddeden de anlaşılacağı üzere, norm kadro sisteminde üst sınır belirlenmekteyken alt

sınır belirlenmemektedir. Ancak özellikle belirli hizmetlerin yerine getirilmesinde personel istihdamına zorlayacak bir alt sınır konulmalıdır. Bu konuda şehir plancısı, mimar, mühendis kadroları örnek olarak verilebilir.

Norm kadro yönetmeliklerindeki bir başka konu yönetici kadrolarıyla ilgilidir. Kadro unvan listelerinde belirtilen unvanlar kullanılarak idari birimler oluşturulacağı, mükerrerliğe yer verilmeyeceği, aynı mahiyette görevi ifa eden birden fazla yönetici kadro ihdası yapılamayacağı, yönetici kadrolarından fiilen icra edilmeyen hizmetlere ilişkin kadro unvanı kullanılmayacağı (22.4.2006 tarih ve 26147 sayılı R.G. md. 9; 22.2.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G. md. 9; 12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G., md.8) belirtilmektedir. Ancak birçok belediyenin örgüt yapısına bakıldığında benzer işi yapan birimlerin ve/veya kaldırılması gereken birimlerin bulunduğu görülmektedir. Bunun arkasındaki en büyük neden ise çoğu belediyede yeterli ve nitelikli personel bulunmadığından mevcut çalışanlara göre örgütlerin şekillendirilmesidir. İş yapan birimleri varsa ve yetenekliyse, başka başka birimler bağlamak suretiyle devasa birimler oluşturulmaktadır. Diğer taraftan sadece birkaç kişiyle çalıştırılan birimler de mevcuttur (Şen, 2010: 33). Seçimle iş başına gelen yerel yöneticiler de nitelikli personelin olmadığını, bir yandan ödeme imkânı olan yerel yönetimler bakımından nitelikli personele hak ettiği ücreti ödemeye hazır olsalar bile böyle bir imkânın bulunmadığını (Gülan, 2003: 94) belirtmektedirler.

### **Belediyelerde Norm Kadroların İhdas, İptal ve Değişiklikleri ve Kadro Kullanımı**

Belediye meclislerinin kadro ihdas, iptal ve değiştirme yetkileri bulunmaktadır. Önceki uzun ve karmaşık sürecin (Güler vd., 1999: 39-41; Sezen ve Karasu, 1999: 21-25; Eken ve Şen, 2004; Eken ve Şen, 2005: 114; Karahanoğulları, 1998: 285-286; Yeter, 1994: 26) aksine, memur ve sürekli işçi kadro ihdas ve iptalleri belediye meclislerine aittir ve bu değişim neredeyse devrim niteliğindedir. Meclisler bu yetkiyi İçişleri Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının belirlediği ilke ve standartlara göre kullanacaklardır (Şen, 2010: 132).

Kadroların kullanımını açısından 5393 sayılı Kanununun 49 uncu maddesinin sekizinci fıkrası göz önünde bulundurulmak zorundadır (22.4.2006 tarih ve 26147 R.G., md. 13). Belediye Kanununun ilgili maddesinde personel giderleriyle ilgili sınır bulunmaktadır. Buna göre belediyenin yıllık toplam personel giderleri, gerçekleşen en son yıl bütçe gelirlerinin 213 sayılı Vergi Usul Kanununa göre belirlenecek yeniden değerlendirme katsayısı ile çarpımı sonucu bulunacak miktarın yüzde otuzunu aşamaz. Nüfusu 10.000'in altında olan belediyelerde bu oran yüzde kırk olarak uygulanır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Belediyelerde uygulanan norm kadro sistemiyle ilgili bazı sorunlar, çeşitli yönetmelik güncellemelerine rağmen halen mevcut olup tarafımızdan sistematize edilen bu sorunlar literatür desteğiyle aşağıda verilmektedir:

Yerel yönetimlerde norm kadro sistemine ilişkin kök problem norm kadro çalışmalarının yerelde yapılmamakta olmasıdır. Makalede ayrıntısıyla verilen yönetmelikler merkezi idare tarafından belirlenmekte ve buna göre belediyelerin personel istihdam etmesi beklenmektedir.

Bu konuda en önemli problemlerden birisi de görev ve iş tanımları, görev gerekleri gibi çalışmalar yapılmadan sadece kadro sayılarının belirlenmesidir (Şen, 2010: 33). Norm kadro çalışması yapabilmek için bir dizi çalışma yapılmalıdır. Nüfus üzerinden yapılan bu personel planlaması norm kadro değildir (Özkal Sayan, 2013: 835). Sacit Adalı'nın (1989) Sapanca Belediyesi ile Karacan'ın (2009) İstanbul Büyükşehir Belediyesindeki çalışmaları dışında

literatürde erişilebilen yerinde ve derinlemesine norm kadro çalışması bulunmamaktadır. Firuz Demir Yaşamış'ın (1996) Çukurova belediyelerinde reorganizasyon ve Çankaya Büyükşehir İlçe Belediyesindeki çalışmaları da aslında reorganizasyon ve kurumsal gelişme çalışması olup norm kadroya dair örtük bilgi sunmaktadır. Bu bahsi geçen çalışmalar kanuni bir yükümlülük neticesinde değil münferit olarak gerçekleştirilmiştir ve belediyelerde norm kadro düzenlemelerinden uzun zaman önce yapılmıştır.

Memur ve sürekli işçi istihdam etmek için belirlenen yönetmelikler ve ekleri incelendiğinde ise kendi içinde bir takım eşitsizliklerin mevcut olduğu göze çarpmaktadır. Nüfus sayısı arttıkça memur/sürekli işçi başına düşen hizmet verilmesi gereken kişi sayısının da artmaktadır. Buna göre aynı grup içinde ilin/beldenin daha düşük nüfusa sahip olması memur/sürekli işçi başına düşen nüfus açısından daha avantajlı görünmektedir.

Tablolarla ilgili bir başka tespit de özellikle büyükşehir belediyelerinde tablo aralıklarının dağınık belirlenmiş olmasıdır. İl belediyelerinde aralıklar daha makul belirlense de yukarıda sözü geçen eşitsizlik burada da mevcuttur.

Dikkat çeken bir başka husus il belediyelerinde 2007 yılındaki yönetmelik ve sonrasında memur sayısı işçi sayısının iki katı veya iki katından bir eksik olarak belirlenmesidir. Aralıkların dağılımının uygun olmasının yanında bu grupta da memur ve sürekli işçi sayıları yıldan yıla sürekli artmıştır. Aynı tespit büyükşehir ilçe belediyeleri ve büyükşehir olamayan yerlerdeki ilçe ve belde belediyeleri için de geçerlidir. Makalenin içeriğinde bu durumun muhtemel sebepleri belirtilse de bu sayılar norm kadro sistemi ismiyle anılan sistemin bilimselliğinin su götürür olduğu gerçeğini ortaya çıkartmaktadır. Hangi gerekçeyle memur sayısının sürekli işçi sayısının ortalama iki katı olarak belirlendiği tartışmalıdır.

Bir başka husus da yıllar içinde yönetmeliklerdeki memur ve sürekli işçi sayılarının bazı yönetmeliklerde sabit kaldığı ya da arttığı ancak hiç azalmadığıdır. Ancak norm kadro yönetmeliklerinin ilk halinde (2006) memurun hizmet vermesi gereken nüfus grubunun 2016 yılındaki Yönetmeliğin neredeyse iki katı kadar olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla norm kadro yönetmeliklerinin ilk hallerinde memur sayılarının kısıtlı olarak belirlendiği daha sonra sayı artırılarak düzeltilmeye çalışıldığı belirtilebilir.

Belediyelerdeki norm kadrolarla ilgili bir başka tespit ise belirlenen kadroların da çoğunlukla doldurulamadığı tespitidir. Norm kadro sayısı -bütçe ilişkisinin kurulamamış olması, kadrolu personel çalıştırmaktansa sözleşmeli personel ya da hizmet alım yöntemiyle-taşeron- personel çalıştırılabilmesi, siyasetçilerin bu yöntemi tercih etmemeleri gibi sebepler kadroların boş kalmasına sebep olmaktadır. Bu da halihazırda bilimselliği tartışmalı olan uygulamadaki norm kadro sisteminin bu haliyle tercih edilmediği ya da edilemediği sonucuna götürmektedir.

Norm kadro sistemi uygulamasının belediyelerdeki uygulamalarında en olumlu yanlarından birisi unvan karmaşasına son vermiş olmasıdır. Yeni kadro ihdas edilememesi ve kadro unvanlarının sadece ekli listelerdeki unvanlar olması karmaşanın sonlanmasını sağlamıştır. Kadro unvan çeşitliliği açısından bakılırsa memur kütüğündeki kadro çeşitliliğinin (335) neredeyse yarısı (179) yönetsel kadrolardır.

Listelerde ya da memur kadro kütüğünde yer alan unvanlar incelendiğinde özellikle yardımcı hizmetler grubunda belirlenmiş unvanların niçin memur kadrosunda bulunduğu tartışmalıdır. Hayvan bakıcısı, hayvan kesicisi, kaloriferci ya da hizmetli kadrosu gibi daha çok bedensel faaliyetleri içeren hizmetler memur kadrosundan daha çok işçi kadrosuna

uygundur. Sürekli işçi kadro kütüğünde sürekli işçi kadroları ustabaşı, usta, işçi, aşçı, operatör, yağcı, şoför, temizlik işçisi olarak belirlenmiştir. Bu konuda zamanında Kutal (2003: 229) da çarpıcı örneklerle örneğin lokomotif ateşçisinin ya da devlet üretme çiftliklerindeki çobanların memur sayılmasının, Anayasadaki memur tanımıyla alakası olmadığını belirtmiştir.

Bir başka önemli husus da norm kadro yönetmeliklerindeki amaç değişikliğidir. 2006'da Bakanlar Kurulu Kararı şeklinde yer alan norm kadro çalışmasının ilk halinde "yüklenilen görevlerle uyumlu yetki ve sorumlulukları belirlemek, bu yetki ve sorumluluğu yerine getirecek nitelikte eleman teminini sağlamak ve bu görevleri belli bir standarda kavuşturmayı temin etmek" amaç olarak belirlenmiştir. Burada norm kadroda yerine getirilmesi gereken görevlere uygun yetki ve sorumluluk belirlemek ve buna uygun nitelikte personeli istihdam edebilmek için standart belirleme kısmının üzerinde durulmaktadır. 2014 yılı Yönetmeliğindeki değişikliklerle yetki ve sorumluluk ve bu sorumluluğu yerine getirecek elemanda aranacak nitelikler kısmından söz edilmemekte, mahalli idarelerin kendi alt grupları için belirlenen kadro unvan listesinde yer alan memur ve sürekli işçi kadro unvanları dışında kadro kullanamayacağı ve bu unvanlar dışında yeni unvan ihdas edemeyeceğini (2014 yılı Yönetmeliği, md. 3) belirtmektedir. Dolayısıyla norm kadronun ortaya çıkış amacından uzaklaşıldığı yetki ve sorumluluğu belirlemek, bu yetki ve sorumluluğu yerine getirecek nitelikte eleman temin etmek amacı hem 2006 hem de 2007 yönetmeliklerinde bulunmasına karşın 2014 yılındaki Yönetmelikte norm kadronun nitelik belirleme işlevinden uzaklaşıldığı ya da zaten hiç olmadığı, fiili durumun 2014 yılındaki Yönetmelikte nitelik belirlemekten hiç söz etmeyerek düzeltildiği ortaya çıkmaktadır.

### Kaynakça

- Adalı, S. (1989). "Belediyelerde Yeni Bir Fonksiyonel Teşkilatlanma ve Sapanca Örneği", İl Özel İdareleri Başta Olmak Üzere Mahalli İdareler ve Toplum Kalkınması Sempozyumu, B. Atalay, İ. Karaman, G. Erdumlu (Yayına Hazırlayanlar), 8-11 Haziran 1987, Tokat, DPT Yayını No: 2173, SPB: 417, Ankara.
- Akçakaya, M. (2008). İnsan Kaynakları Planlamasının Bir Aracı Olarak Norm Kadro Uygulaması, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılı Doktora Tezi), Ankara.
- Akçakaya, M. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi İnsan Kaynakları Planlaması Norm Kadro Uygulaması, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Aykaç, B., Yayman, H. (2003). "Kamuda İnsan Kaynakları Planlamasının Bir Aracı Olarak Norm Kadro Çalışmaları", Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi Bildirileri, (Der: Ç. Gümüşsuyu, F. Kartal, E. Tural, ve Y. Yıldırım) TODAİE, Ankara, 295-314.
- Bilgin, K. U., Aytürk, N. (2003). "Türkiye'de Kamu Kuruluşlarında Norm Kadro", Türk İdare Dergisi, Yıl 75, Sayı: 438, 157-179.
- Bilgin, K. U. (2007a). "Yerel Yönetimlerde Norm Kadro (Belediyeler)", Belediye Yönetimi, (Ed: A. Sabuktay ), TODAİE, Ankara, 155-167.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., Sezen, S. (2008). Kamu Yönetimi Sözlüğü, TODAİE, Ankara.
- Canman, D. (1992). "Kamu Personel Rejimimiz ve Personel Reformu Üzerine Düşünceler", Amme İdaresi Dergisi, Cilt:25, Sayı: 3, 3-11.
- Çoker, Z. (1995). Yönetimde Yeniden Yapılanma: Kırsal Yörede Yeni Bir Yönetim Modeli, 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, Ankara.



- Çöpoğlu, M. (2015). “Belediyelerde İnsan Kaynakları Yönetimi ve Endüstri İlişkileri”, Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 1, 163-182.
- Eken, M., Şen, M. L. (2004). “Belediyelerde Norm Kadro Uygulaması”, Yerel Yönetimler Kongresi Düünden Bugüne Yerel Yönetimlerde Yeniden Yapılanma Bildiriler Kitabı, Çanakkale Onsekiz Mart Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Biga Belediyesi İşbirliğiyle, Çanakkale, 607-617.
- Eken, M., Şen, M. L. (2005). “Belediye Personel Sistemi ve Son Gelişmeler”, Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar -1: Reform, (Ed: H. Özgür ve M. Kösecik), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 109-129.
- Engin, H. (2008). Kamuda İnsan Kaynakları Planlaması Olarak Norm Kadro, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- Erdem, F. (2004). Norm Kadro ve Norm Kadro Uygulaması, , Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- Erençin, A. (2007). “Büyükşehir Belediyelerinin Stratejik Planlarında Personel Sorunu”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 6, 2-9.
- Esmer, G. (2004). Kamu Personel Harcamalarında Etkinlik Açısından Norm Kadro Uygulaması, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Fırat, S. (2002) “Belediyelerde Norm Kadro Çalışmaları”, Yerel Yönetim ve Denetim Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 5, 23-29.
- Gölan, A. (2003). “Yerel Yönetim”, Türkiye’de Kamu Personel Rejiminin Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu, 22-23 Şubat 2003, Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası (TÜHİS) Yayını, Ankara, 93-102.
- Güler, B. Ayman, Aslan, O. E., Can M., Canman D., Çınar, T., Karahanoğulları, O., Karasu, K., Sabuktay, A., Sezen, S., Şen, S. (1999). Belediye Personel Yönetimi, TODAİE-YYAEM, Ankara.
- İdrisoğlu, F. K. (2014). Staffing Norms Practice in Turkish Public Administration: A Critical Evaluation (Türk Kamu Yönetiminde Norm Kadro Uygulaması: Eleştirel Bir Değerlendirme), (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kalkandelen, A. H. (1976). İşletmelerde ve Kamu Kuruluşlarında Norm Kadro ve Reorganizasyon TODAİE, Ankara.
- Kalkandelen, A. H. (1984). İşletmelerde ve Kamu Kuruluşlarında Kadrolama Yöntem ve Teknikleri, Sümerbank, Ankara.
- Kalkandelen, A. H. (1987a). Norm Kadro ve Teknolojisi, Milli Prodüktivite Merkezi (MPM), Ankara.
- Kalkandelen, A. H. (1987b). “Norm Kadro Kılavuzu”, Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 4, Aralık, 109-128.
- Kalkandelen, A. H. (1997a). “Kamu Personel Yönetimindeki Temel Sorunlar ve Çözümler”, Çağdaş Yerel Yönetimler, Cilt: 6, Sayı: 1, 77-79.
- Kalkandelen, A. H. (1997b). Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Kara, N. (2010). Belediyelerde Norm Kadro Uygulaması: Isparta Örneği, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) , Isparta.
- Karacan, H. (2009). Belediyelerde Norm Kadro Süreci, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Karahanogulları, O. (1998). “Belediye Personelinin Hukuki Yapısına İlişkin Gözlemler”, Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt: 47, Sayı: 1-4, 279-319.
- Kutal, M. (2003). “İşçi Memur Ayrımı”, Türkiye’de Kamu Personel Rejiminin Yeniden Yapılandırılması Sempozyumu, 22-23 Şubat 2003, Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası (TÜHİS) Yayını, Ankara, 227-235.
- Mihçioğlu, C. (1958). Amerika Birleşik Devletlerinde Kadroların Sınıflandırılması, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Ankara.
- Öktem, M. K. (1992). “Türk Kamu Personel Yönetiminin Gelişimi”, Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 2, 85-105.
- Ömürgönülşen, U., Öktem, M. K. (2004). “Kamu Görevlileri ile Kamu Görevlileri Sendikalarının Kamu Sektöründeki Norm Kadro Çalışmalarına Karşı Tutumları”, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 22, Sayı: 1, 249-263.
- Özhan, H. (1994). “Belediyelerde Personel İstihdamı: Sayısal Dağılımı, Sorunları ve Çözüm Önerileri”, Türk İdare Dergisi, Sayı : 403, 17-45.
- Özkal Sayan, İ. (2013). “Türkiye’de Merkeziyetçilik Yerellik Tartışmaları Bağlamında Belediyelerde Personel Yönetimi”, Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler ve Kentsel Politikalar, (Ed: Y. Bulut, V. Eren, S. Karakaya, A. Aydın) Pegem Akademi, Ankara, 825-836.
- Peker, K. (2014). Belediye Personel Sistemi ve Norm Kadro Uygulamaları, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi), Sakarya.
- Peker, K., Şen, M. L. (2015). Belediye Yöneticilerinin Norm Kadro Uygulamasına İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Alan Araştırması: İstanbul İli Örneği”, Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 7, 106-121.
- Sezen, S., Karasu, K. (1999). “Belediyelerde Kadro ve İstihdam Yapısı”, Çağdaş Yerel Yönetimler, Cilt: 8, Sayı: 3, 20-54.
- Şen, M. L., Eken, M. (2007). “Belediye İnsan Kaynakları Yönetimi”, Kamu Yönetimi Yazıları: Teoride Değişim, Yeniden Yapılanma, Sorunlar ve Tartışmaları, (Ed: B. Eryılmaz, M. Eken ve M. L. Şen), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 542-563.
- Şen, M. L. (2010). “Yerel Yönetimlerde İnsan Kaynakları Sorunu”, 1. Yerel Yönetimler Sempozyumu: Sosyal Belediyecilik, AK Parti Genel Merkezi, Yerel Yönetimler Başkanlığı, Ankara.
- Şen, M. L., Eken, M. (2007). “Belediye İnsan Kaynakları Yönetimi”, Kamu Yönetimi Yazıları: Teoride Değişim, Yeniden Yapılanma, Sorunlar ve Tartışmaları, (Ed: B. Eryılmaz, M. Eken ve M. L. Şen) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 542-563.
- Tamer, M. (2003). İl Özel İdareleri: Yerel Yönetim Uygulaması, Mevzuat, Yargı Kararları, Üçüncü Baskı, Tamer Matbaacılık, Ankara.

- Timur, H. (1986). “Norm Kadro ve İş Değerlendirmesinin Emek Verimliliğine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 1-2, 149-164.
- Timur, H., Kılıç, M., Arslan, M., Aydın, M. D. (2003). “Kamuda Norm Kadro ve Reorganizasyon Çalışmalarında Temel Sorunlar”, Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, (Der: K. Çonkar), 22-24 Mayıs 2003, Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF, 299-308.
- Timur, H. (2004a). “Norm Kadro Saptama Teknikleri ve Norm Kadro Kılavuzunu Hazırlama Yöntemi”, Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 22/2,
- Timur, H. (2004b). “Norm Kadro Saptama Teknikleri ve Norm Kadro Kılavuzunu Hazırlama Teknikleri”, Asomedy, Ankara Sanayi Odası Yayını, <http://www.aso.org.tr>, (30/10/2014)
- Timur, H. (2005). Norm Kadro Saptama Teknikleri ve Norm Kadro Kılavuzunu Hazırlama Yöntemi, Ankara Sanayi Odası, Ankara. <http://www.aso.org.tr>. (30.10.2014)
- Timur, H. (2008). Organizasyon, Reorganizyon, İş Tanımları ve Norm Kadro: Kuramsal ve Uygulamadan Örneklerle, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Üvez, M. (1982). Belediye Zabıta Personeli Kıyafet ve Teçhizat Yönetmelikleri ile Giyecek Yardımı ve Devlet Memurlarının Tedavi yardımı ve Cenaze Giderleri Yönetmelikleri, Türk Belediyecilik Derneği Yayınları No: 38, Ankara.
- Vural, O. (2002). “Kamu Personel Rejimi ve Reform Çalışmaları” Cilt: 17, Sayı: 3, TÜHİS Yayın.
- Yaşamış, F. D. (1996a). Belediye Yönetimi, Yazarın Kendi Baskısı, Ankara.
- Yeter, E. (1994). “Yerel Yönetimlerde Personel, Kadro ve Atama İşlemleri”, Çağdaş Yerel Yönetimler, Cilt: 3, Sayı: 5, Eylül, 25-37.
- Yüceyılmaz, H. (2016). Yerel Yönetimlerde Personel Temini ve Norm Kadro Uygulaması: Aydın İli Örneği, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Denizli.
- 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, Kabul tarihi: 26.5.2005 (11.6.2005 tarih ve 25842 sayılı R.G.)
- 5393 sayılı Belediye Kanunu, Kabul Tarihi: 3.7.2005 (13.07.2005 tarih ve 25874 sayılı R.G.)
- 6360 sayılı Kanun, Kabul Tarihi: 12.11.2012, On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (6.12.2012 tarih ve 28489 sayılı R.G.)
- 6447 sayılı Kanun, Kabul Tarihi: 14.3.2013, On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Altı İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, (22.3.2013 tarih ve 28595 sayılı R.G.)
- Bakanlar Kurulu, Karar Sayısı: 2006 /9809, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına İlişkin Esaslar (22.4.2006 tarih ve 26147 R.G.)
- İçişleri Bakanlığı (2007). Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelik, (22.02.2007 tarih ve 26442 sayılı R.G)

- İçişleri Bakanlığı, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” (12.01.2008 tarih ve 26754 sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları İle Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik” (31.05.2009 tarih ve 27244 sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları İle Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Hakkında Yönetmelik, (7.10. 2009 tarih ve 27369 sayılı R.G)
- İçişleri Bakanlığı, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları İle Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik”, (12.10.2010 tarih ve 27697 sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına İlişkin Yönetmelik”, (27.11.2011 tarih ve 28125 sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik”, (10.04.2014 tarih ve 28968 sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik”, (2.4.2015 tarih ve 29314 sayılı R.G. sayılı R.G.)
- İçişleri Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı “Belediye ve Bağlı Kuruluşları ile Mahalli İdare Birlikleri Norm Kadro İlke ve Standartlarına Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik”, (22.5.2016 tarih ve 29719 sayılı R.G. sayılı R.G.)
- Devlet Planlama Teşkilatı (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>, (02.01.2015)
- Devlet Planlama Teşkilatı (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı, <http://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/kalkinma-plani-9-genel-kurul.pdf>, (02.01.2015)
- Yerelbilgi.gov.tr (1.10.2015), <http://yerelbilgi.gov.tr/edit.php> (10.1.2015)