

## İÇİNDEKİLER

- 1- Editörden
- 2- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri,  
**Serpil Yorgancı, Menşure Kolçak,  
Ömer Terzioğlu, Zafer Kartal, Nilgün Bilici**
- 3- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,  
**Semra Tetik, Mustafa Ökmen, Vedat Bal**
- 4- Ülkemiz Meslek Yüksekokullarının Müfredatında Yer Alan “Meslek Etiği” Dersinin Algılanması ve İyileştirmeye Yönelik Öneriler,  
**Recep Temel**
- 5- Fatih Projesi Kapsamında Yer Alan Öğretmen ve Öğrencilerin Projeden Beklentileri ve Bilişim Teknolojileri Kullanımına Karşı Algıları  
**Selami Eryılmaz, Şerife Salman**
- 6- Bireylerin Yaşadığı İş – Aile Çatışmasının İş Performansına, İş Tatminine ve Aile Ortamına Etkisi  
**Altuğ Çağatay, Yusuf Işık, İdris Karşlıoğlu**
- 7- Ülkemizde Evsel Atıksu Arıtma Çamurlarından Biyogaz Üretimi,  
**Esin Hande Bayrak, Semire Kalpakçı Yokuş,  
Ergün Pehlivan**
- 8- Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi: Çağrı Merkezi Hizmetleri Örneği  
**Nermin Çelik, Umut Üzmez**
- 9- Hizmet İnovasyonu ve Bir Uygulama Örneği  
**Harun Demirkaya, Recep Zengin**

## EDİTÖRLER

### Baş Editör

C. Gazi UÇKUN [guckun@ejoir.org](mailto:guckun@ejoir.org)

### Editör Yardımcıları

Asiye YÜKSEL [ayuksel@ejoir.org](mailto:ayuksel@ejoir.org)

Hasan LATİF [hlatif@ejoir.org](mailto:hlatif@ejoir.org)

### Doğa Bilimleri Editörleri

Safiye SARIİŞİK [ssariisik@ejoir.org](mailto:ssariisik@ejoir.org)

### Eğitim Bilimleri Editörleri

Aykut TOSUN [atosun@ejoir.org](mailto:atosun@ejoir.org)

Barış DEMİR [bdemir@ejoir.org](mailto:bdemir@ejoir.org)

Nevin PAMUK [npamuk@ejoir.org](mailto:npamuk@ejoir.org)

Ruhan ÖZEL [rozel@ejoir.org](mailto:rozel@ejoir.org)

### Sosyal Bilimler Editörleri

Büşra SÖNMEZ [busrasonmez@ejoir.org](mailto:busrasonmez@ejoir.org)

Elbeyi PELİT [epelit@ejoir.org](mailto:epelit@ejoir.org)

Güler DİNÇEL [gdincel@ejoir.org](mailto:gdincel@ejoir.org)

Nurcan GÜNCE [n.gunce@ejoir.org](mailto:n.gunce@ejoir.org)

Nilgün İNCE [nince@ejoir.org](mailto:nince@ejoir.org)

Orkun KONAK [okonak@ejoir.org](mailto:okonak@ejoir.org)

Seher UÇKUN [suckun@ejoir.org](mailto:suckun@ejoir.org)

Ümit ALNIAÇIK [ualniacik@ejoir.org](mailto:ualniacik@ejoir.org)

## Bilim Kurulu

Adı Soyadı	Kurum	Adı Soyadı	Kurum
Abdurrahman Fettahoğlu	Kocaeli Üniversitesi	Kadir Esmer	Marmara Üniversitesi
Ahmet Küçük	Kocaeli Üniversitesi	Kadriye Oktor	Kocaeli Üniversitesi
Ahmet Selamoğlu	Kocaeli Üniversitesi	Mahmut Durmuş	Gebze Yüksek Teknoloji E.
Ahmet Vecdi Can	Sakarya Üniversitesi	Mahmut Esat Harmancı	Kocaeli Üniversitesi
Ali Akdemir	Maltepe Üniversitesi	Mehmet Emin Akkılıç	Balıkesir Üniversitesi
Ali Fuat Yeniçerioğlu	Kocaeli Üniversitesi	Mehmet Sarıışık	Sakarya Üniversitesi
Ahmet Baytok	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Meral Büyükyazıcı	Gazi Üniversitesi
Artur Kozłowski	Gdansk School Of Bankowa	Mithat Baydur	
Ayben Kılısoğlu	İstanbul Üniversitesi	Muhsin Halis	Kırgızistan Manas Üniversitesi
Ayhan Ural	Gazi Üniversitesi	Murat Atan	Gazi Üniversitesi
Ayşe Arzu Arı	Kocaeli Üniversitesi	Murat Mutlu	Gaziantep Üniversitesi
Ayşe Günsel	Kocaeli Üniversitesi	Nazan Erdoğan	Kocaeli Üniversitesi
Ayşe Gül Gürek	Gebze Yüksek Teknoloji E.	Nebahat A. Çomak	Galatasaray Üniversitesi
Aykut Göksel	Gazi Üniversitesi	Nilgün İnce	Kocaeli Üniversitesi
Beyhan Oğuz	İstanbul Teknik Üniversitesi	Nurullah Genç	İstanbul Ticaret Üniversitesi
Burcu Candan	Kocaeli Üniversitesi	Oğuz Okan	İstanbul Teknik Üniversitesi
C. Gazi Uçkun	Kocaeli Üniversitesi	Orhan Akova	İstanbul Üniversitesi
Cevdet Avcıkurt	Balıkesir Üniversitesi	Orhan Filiz	Polis Akademisi
Devrim Atilla	Gebze Yüksek Teknoloji E.	Recai Coşkun	Sakarya Üniversitesi
Dursun Zafer Şeker	İstanbul Teknik Üniversitesi	Recep Tarı	Kocaeli Üniversitesi
Elbeyi Pelit	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Remzi Altunışık	Sakarya Üniversitesi
Emel Musluoğlu	TÜBİTAK	Rövşen İbrahimov	Qafqaz University
Engin Yıldırım	Anayasa Mahkemesi	Sabiha S. Altaş	Sakarya Üniversitesi
Erdoğan Tarcan	Kocaeli Üniversitesi	Selim Sait Eren	Çanakkale 18 Mart Ü.
Ertuğrul Özçelik	Dokuz Eylül Üniversitesi	Salih Şimşek	Sakarya Üniversitesi
Evren Güçer	Gazi Üniversitesi	Seher Uçkun	Kocaeli Üniversitesi
Evrım Çeltek	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Selçuk Nogay	Kırklareli Üniversitesi
Faik Çelik	Kocaeli Üniversitesi	Serkan Yeşilot	Gebze Yüksek Teknoloji E.
Fatma Yüksel	Gebze Yüksek Teknoloji E.	Serpil Yorgancı	Atatürk Üniversitesi
Ferah Yıldız	Adıyaman Üniversitesi	Sibel Atan	Gazi Üniversitesi
Fuad Okay	Kocaeli Üniversitesi	Sibel Zor	Kocaeli Üniversitesi
Gonca Kılıç	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Soner Çelikkol	Kocaeli Üniversitesi
Hafzullah Aksoy	İstanbul Teknik Üniversitesi	Sümer Bulut	Pamukkale Üniversitesi
Hakan Kitapçı	Gebze Yüksek Teknoloji E.	Şehnaz Demirkol	İstanbul Üniversitesi
Halil Ülker	Atılım Üniversitesi	Şevket Özden	Kocaeli Üniversitesi
Halit Keskin	Gebze Yüksek Teknoloji E.	Tahsin Bakırtaş	Sakarya Üniversitesi
Haluk Konak	Kocaeli Üniversitesi	Tansu Say	Kocaeli Üniversitesi
Harun Demirkaya	Kocaeli Üniversitesi	Tekin Yeken	Kocaeli Üniversitesi
Hasan Akbulut	Kocaeli Üniversitesi	Ufuk Coşkun	Kocaeli Üniversitesi
Hasan Latif	Sakarya Üniversitesi	Uğur Yozgat	Marmara Üniversitesi
Hasret Çomak	Kocaeli Üniversitesi	Vasfi Haftacı	Kocaeli Üniversitesi
Hülya Çekmecelioğlu	Kocaeli Üniversitesi	Vefa Ahsen	Gebze Yüksek Teknoloji E.
H. Hüseyin Soybalı	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Veli Deniz	Kocaeli Üniversitesi
İbrahim Büyükyazıcı	Ankara Üniversitesi	Wolfgang Gieler	University Of Siegen
İbrahim Kılıç	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Yalçın Arslantürk	Gazi Üniversitesi
İlke Gürol	TÜBİTAK	Yusuf Bayraktutan	Kocaeli Üniversitesi
İsmail Dalay		Zahir Muradoğlu	Kocaeli Üniversitesi
Jürgen Bellers	University Of Siegen	Zekai Şen	İstanbul Teknik Üniversitesi

## **Yayın İlkeleri**

I. Hakem kurulu tarafından yayınlanması uygun bulunan çalışmaların telif hakları Electronic Journal of Occupational Improvement and Research'e (Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi) aittir; başka bir yerde yayınlanamaz. Yazara/yazarlara yayından dolayı telif ücreti ödenmez.

II. Yazarlar Electronic Journal of Occupational Improvement and Research'e (Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi) makalelerini gönderirken, ileride doğabilecek yasal ve hukuki sorunların engellenmesi bakımından "Electronic Journal of Occupational Improvement and Research (Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi) Yazı gönderim Koşulları ve Şartnamesi" onaylandıktan sonra sisteme makale ekleyebilirler ve ancak bundan sonra makaleler değerlendirmeye alınacaktır.

III. Düzeltme istenen yazıların en geç 15 gün içinde editörlüğe tekrar gönderilmesi gerekmektedir. Belirtilen sürede geri gönderilmeyen yazılar, Electronic Journal of Occupational Improvement and Research'in (Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi) daha sonraki sayılarında yeniden değerlendirilmek üzere kabul edilebilir.

## **Mayıs 2014 Hakem Listesi**

Doç.Dr.C.Gazi Uçkun

Doç.Dr. Harun Demirkaya

Yrd. Doç Dr. Ali Fuat Yeniçerioglu

Yrd. Doç.Dr. Arzu Yüce

Yrd.Doç.Dr.Aykut Göksel

Yrd.Doç.Dr.Ayşe Arzu Bural Arı

Yrd. Doç.Dr. Hüseyin Dikme

Yrd.Doç.Dr.Sabiha Sevinç Altaş

Yrd.Doç.Dr. Seher Uçkun

Yrd. Doç.Dr. Tekin Yeken

Yayın Hayatında 3.Sayı

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Kocaeli Üniversitesi Hereke Ömer İsmet Uzunyol Meslek Yüksekokulu'nda görevli öğretim elemanları tarafından hazırlanan Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi (Electronic Journal Of Occupational Improvement And Research) hakemli bir dergi olarak 2013 yılı Mayıs ayında yayın hayatına başlamıştır.

Ejoir, akademik bilgi ve becerilerin paylaşıldığı, disiplinlerarası işbirliğini geliştirmeyi hedefleyen, Doğa Bilimleri, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında Türkçe ve İngilizce yazılan makalelerin kabul edildiği bir dergidir. Dergimiz Mayıs ayında 3. sayıya ulaşmanın heyecanını yaşamaktadır.

Elektronik dergiler, çağdaş yaşamın vazgeçilmezi olarak günlük yaşamda yerini almaya başlamıştır. Ejoir dergi de bu avantajla etkinliğini arttırmış, okuyucular tarafından da ilgi görmüştür. Bu ilginin devamı bilimin ışığının sürmesi için umut vericidir. Dergimizin bu sayısında farklı konularda olan makaleler elimize ulaşmıştır. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri, Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Ülkemiz Meslek Yüksekokullarının Müfredatında Yer Alan “Meslek Etiği” Dersinin Algılanması ve İyileştirmeye Yönelik Önerilerin incelendiği 1., 2. ve 3. Sıradaki makaleler Ülkemizin Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin eğitim alanındaki konularına değinilmiş ve profili çıkarılmıştır. 4. Sırada yer alan Fatih Projesi Kapsamında Yer Alan Öğretmen ve Öğrencilerin Projeden Beklentileri ve Bilişim Teknolojileri Kullanımına Karşı Algıları konulu makale de gündemde olan Fatih Projesine önemli bir açıdan bakılmıştır. Bireylerin Yaşadığı İş – Aile Çatışmasının İş Performansına, İş Tatminine ve Aile Ortamına Etkisi konulu makale de iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının iş tatmini, kariyer tatmini ve iş davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Ülkemizde Evsel Atıksu Arıtma Çamurlarından Biyogaz Üretimi konulu makale ise sürdürülebilir kaynak yönetimi açısından önemli bir konuya dikkat çekmek istemektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi: Çağrı Merkezi Hizmetleri Örneği adlı makalede ise yazarlarımız çağrı merkezi hizmetleri mesleğini seçen öğrencilerin bu mesleği tercih etme nedenlerini tespit etmek ve bilinç düzeylerini ölçmek istemişlerdir. ‘Hizmet İnovasyonu ve Bir Uygulama Örneği’ adlı makale de bir girişimcinin yaratıcılığını kullanmak suretiyle, mevcut bulunan hizmet ürünlerini müşteri beklentileri doğrultusunda yeniden düzenleyerek, yeni ve farklı bir forma dönüştürmesi ve müşterinin kullanımına sunması açısından inovasyonun konusundaki çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Değişime yön veren bilgiye hızla ihtiyaç duyulduğu günümüzde, 3. sayımızın faydalı olmasını temenni eder, makalelerinizle katkılarınızı bekler, derginin de bilimin ışığında nice sayılara ulaşmasını dileriz.

Editör

## İÇİNDEKİLER

- 1- Editörden
- 2- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri,  
Serpil Yorgancı, Menşure Kolçak, Ömer Terzioğlu, Zafer Kartal,  
Nilgün Bilici .....1
- 3- Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,  
Semra Tetik, Mustafa Ökmen, Vedat Bal..... 17
- 4- Ülkemiz Meslek Yüksekokullarının Müfredatında Yer Alan “Meslek Etiği” Dersinin Algılanması ve İyileştirmeye Yönelik Öneriler,  
Recep Temel.....30
- 5- Fatih Projesi Kapsamında Yer Alan Öğretmen ve Öğrencilerin Projeden Beklentileri ve Bilişim Teknolojileri Kullanımına Karşı Algıları  
Selami Eryılmaz, Şerife Salman .....46
- 6- Bireylerin Yaşadığı İş – Aile Çatışmasının İş Performansına, İş Tatminine ve Aile Ortamına Etkisi  
Altuğ Çağatay, Yusuf Işık, İdris Karşlıoğlu ..... 64
- 7- Ülkemizde Evsel Atıksu Arıtma Çamurlarından Biyogaz Üretimi  
Esin Hande Bayrak, Semire Kalpakçı Yokuş, Ergün Pehlivan.....84
- 8- Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi: Çağrı Merkezi Hizmetleri Örneği  
Nermin Çelik, Umut Üzmez .....94
- 9- Hizmet İnovasyonu ve Bir Uygulama Örneği  
Harun Demirkaya, Recep Zengin.....106

## MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ

Serpil YORGANCI<sup>1</sup>, Menşure KOLÇAK<sup>2</sup>, Ömer TERZİOĞLU<sup>3</sup>, Zafer KARTAL<sup>4</sup>,  
Nilgün BİLİCİ<sup>5</sup>

### Özet

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey (SED) ve matematik başarıları değişkenlerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 265 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından matematik dersine adapte edilen "Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu (KBF)" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde alma teknikleri, Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney-U testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin "gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler", "motivasyon kaybı" ve "umut" alt boyutlarında cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim durumu ve SED değişkenlerinde farklılaşmadığı ancak matematik başarıları bakımından ölçeğin tüm alt boyutlarında farklılaştığını ortaya çıkartmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Umutsuzluk, matematik eğitimi, meslek yüksekokulu, matematik başarıları.

## VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' HOPELESSNESS LEVELS TOWARDS MATHEMATICS

### Abstract

In this study, vocational school students hopelessness levels towards mathematics were examined in terms of gender, school type, mother's and father's educational situation, socio economic level and mathematics success. The sample of the study consists of 265 students who were enrolled in 2011-2012 academic year in Ataturk University Erzurum Vocational School. Data were collected by adapted Beck Hopelessness Scale to mathematics with demographical information form. Data analyses were carried out by using frequencies, percentages, the Kruskal-Wallis and the Mann-Whitney-U tests. Results show that hopelessness levels towards mathematics of students don't differ by gender, school type, mother's and father's educational situation, socio economic level but differ by mathematics success in terms of the sub-scales of Beck Hopelessness Scale.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Erzurum Meslek Yüksekokulu, [serpil.yorganci@atauni.edu.tr](mailto:serpil.yorganci@atauni.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Erzurum Meslek Yüksekokulu, [mkolcak@atauni.edu.tr](mailto:mkolcak@atauni.edu.tr)

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Erzurum Meslek Yüksekokulu, [oterzioglu@atauni.edu.tr](mailto:oterzioglu@atauni.edu.tr)

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Erzurum Meslek Yüksekokulu, [zkartal@atauni.edu.tr](mailto:zkartal@atauni.edu.tr)

<sup>5</sup> Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Erzurum Meslek Yüksekokulu, [nbilici@atauni.edu.tr](mailto:nbilici@atauni.edu.tr)

**Keywords:** Hopelessness, mathematics education, vocational school, mathematics success

## Summary

*Introduction:* Mathematics education is a discipline of knowledge, the origin of which dates back to the second half of the twentieth century and which, in general terms, could be said to deal with the study of educational phenomena linked to mathematical knowledge (Cantoral ve Farfan, 2003). Researchers have sought to characterize its methods or subjects of investigation and attempted to identify physical, cognitive and affective obstacles in the learning process.

In this study, a sense of hopelessness which is one of the preventing factors in the process of the creation of mathematical knowledge is examined in terms of a variety of variables

Hopelessness is defined as a negative expectation for the future, in other words as pessimism (Kashani et al., 1991). Hopelessness may give a feeling to the individual in such a way that, he/she will never be able to cope with hopeless people, or believe that they can solve their problems. They interpret the events in their lives negatively without any rational cause and expect the results to be negative without making any attempts to reach their goals (Beck, 1963).

*Purpose:* In this study, a sense of hopelessness is examined in terms of a variety of variables. For this purpose, the answers of the research questions below are sought:

1. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to gender?
2. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to school types?
3. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to mother's educational situation?
4. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to father's educational situation?
5. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to socio economic levels?
6. Do the vocational students' hopelessness levels towards mathematics differ according to mathematics success?

*Method:* The sample of the study consists of 265 students who were enrolled in 2011-2012 academic year in Ataturk University Erzurum Vocational School.

Data were collected Beck Hopelessness Scale with demographical information form. The scale developed by Beck, Weissman, Lester and Trexler, (1974) aims to measure the level of the individual's pessimism about the future. As a result of factor analysis performed on the scale "feelings and expectations about the future" (1, 3, 7, 11, and 18 items), "loss of motivation" (2, 4, 9, 12, 14, 16, 17 and 20 items) and "hope" (5, 6, 8, 10, 13, 15 and 19 items) were determined in three main factors. The Beck Hopelessness Scale which comprises 20 items was adapted mathematics by the researchers. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Beck Hopelessness Scale was calculated as 0.87.



Data analyses were carried out by using frequencies, percentages, the Kruskal-Wallis and the Mann-Whitney-U tests.

*Results:* Results show that students' hopelessness levels towards mathematics don't differ by gender. According to this finding, it can be said that gender is not effective on hopelessness levels towards mathematics, female and male students' hopelessness levels are similar.

*Discussion:* This finding was consistent with those by Dereli and Kabataş (2009), Ottekin (2009), Öztürk (1997) and Yenilmez (2010). It was in either partially or fully disagreement with the findings of Oğuztürk, Akça and Şahin (2011), Ağır (2007) and Upmanyu and Upmanyu (1994).

There were not differences in students' hopelessness levels towards mathematics point of view school types, mother's and father's educational situation and socio economic levels. The findings were consistent with those by Dereli and Kabataş (2009), Deveci, Ulutaşdemir and Açık (2011). They were in either partially or fully disagreement with the findings of Ağır (2007) and Çetintürk (2001).

In terms of mathematics success, there were significant differences in vocational school students' hopelessness levels towards mathematics. The students, who were weak and medium in mathematics achievement, have more hopelessness towards mathematics than the students with the high achievement in mathematics. According to this finding, it can be concluded that mathematics success is very effective on the students' hopelessness levels towards mathematics. This result is consistent with the findings of Yenilmez (2010).

*Conclusion:* Results of the study showed that hopelessness level towards mathematics changed only according to the students' mathematics achievement and didn't differ a statistically significant difference in terms of other variables. By other studies should be investigated the causes of this situation. It has been thought that the increase in the studies on hopelessness levels towards mathematics will also increase the success rate in mathematics course.

## **Giriş**

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra sistematik ve profesyonel bir şekilde ele alınan matematik eğitimi genel olarak, matematik bilgisine bağlı eğitim olgularını inceleyen bilgi disiplini (Cantoral ve Farfan, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Yüz yıla yakın bir süredir matematik eğitimcileri, eğitim sürecinde etkili öğretim yöntem ve teknikleri, zenginleştirilmiş öğretim materyalleri, öğretmen ve program nitelikleri gibi değişkenleri inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Ancak öğretimden ziyade öğrenimi dikkate alan ve bireyin nasıl öğrenebileceğine odaklanan önemli felsefi akımların ortaya atılmasıyla birlikte "bireysel öğrenme" olgusu diğer disiplinler gibi matematik eğitimi alanında da önem kazanmıştır. Bu çerçevede araştırmacılar matematiksel bilginin oluşturulması sürecinde bireye fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan engel teşkil eden faktörleri (Alkan, 2011; Balacheff, 1990; Betz, 1978; Dreger ve Aiken, 1957; Fennema ve Sherman, 1976; Izard, 1972; Jensen, 2006; Johnson,

1997; Meece, Wigfield ve Eccles, 1990; Richardson ve Suinn, 1972; Yenilmez, 2010) inceleyen çalışmalar yapmışlardır.

Matematik dersinde öğrenci, doğası gereği yüksek bilişsel çaba gerektiren kavramları(Arcavi, 2003; Goldenberg, 1988) öğrenirken birçok kavramı aynı anda aklında tutmak zorunda kaldığı için yoğun bir bilişsel yük taşır (Just, 2010). Dersin bu soyut, kavramsal ve ön-koşullu yapısı öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde zorlanmalarına sebep olmaktadır. Bu zorluk olumsuz tutum, başarısız olma korkusu, kaygı ve buna bağlı olarak umutsuzluk duygularını beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, matematiksel bilginin oluşturulması sürecinde engelleyici faktörlerden biri olan umutsuzluk duygusu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Kuzey Amerika Hemşirelik Tanılama Derneği tarafından “bireyin sınırlı ya da hiç alternatif göremediği veya kişisel seçenekler bulamadığı ve kendi yararı için enerji sarf edemediği bir durum” (Öz, 2004) olarak tanımlanan umutsuzluk gelecekte olumlu sonuçların olmayacağı, olumsuz olayların ise olacağı yönündeki beklentileri içeren (Abramson, Metalsky ve Alloy, 1989) ruh halidir.

Beck (1963)’in “Kavrama ya da Bilişsel Terapi” kuramını geliştirirken depresyonun temel belirtilerinden birinin umutsuzluk olduğunu tespit etmesi bu kavramı detaylı incelemesine neden olmuştur. Beck (1990), kuramında depresyonda karamsarlık duyguları ile umutsuzluk üzerinde durmuş ve umutsuzluğun ölçümü konusunda çeşitli çalışmalar yapmıştır. Duygulanım bozukluklarından özellikle depresif semptomlar gösteren hastalarla yaptığı çalışmalar sonucunda, bu hastaların sorunlarının çözümü olmadığına ve hiçbir zaman çözüm bulamayacaklarına olan inanışları ile intihar girişimleri arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Beck’e göre, depresif bireyler objektif ve gerçekçi bir nedeni olmadığı halde deneyimlerine gerçekçi olmayan düşünceler yüklemekte ve sonucu değiştirmek için çaba sarf etmeksizin geleceğe ait olumsuz sonuçlar beklemektedir. Beck, geleceğe ait bu yorumu “umutsuzluk” olarak adlandırmıştır (akt. Ağır, 2007).

Yapılan araştırmalar, umutsuzluk düzeyini etkileyen çeşitli demografik değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Bonner ve Rich (1988), umutsuzluğun sosyal problem çözme, negatif yaşam stresi ve depresyonla ilişkili olduğunu ve problem çözme becerilerini iyi kullanamayan bireylerin umutsuzluk riski altında bulduklarını belirlemişlerdir. Marciano ve Kazdin (1994), psikiyatrik tanı almış çocuklarda özsaygı, depresyon, umutsuzluk ve intihar niyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, umutsuzluğun, intihara yönelen ve yönelmeyen gruplarda birincil bir rol oynamadığını ancak umutsuzluk ile özsaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Au ve Watkins (1997) umutsuzluk ve akademik özgüven ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, geçmişinde akademik başarısızlıklar yaşayan öğrencilerin normal düzeyde başarılı olan öğrencilerden daha düşük özgüvene ve umutsuzluğa sahip olduklarını ve bu durumun devam etmesi halinde öğrencilerin motivasyonel davranışlarında olumsuz etkilere neden olabileceğini ifade etmişlerdir.

Ülkemizde ise bu konuda yapılan araştırma sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Akalın (2006) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile umut düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında, hangi grubun mesleğini daha olumlu algıladığı ve geleceğe daha umutlu

baktığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız meslek liselerinde ve Anadolu kız meslek liselerinde okumakta olan öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri arasında bir farklılık bulunmadığını ve mesleki algı ne kadar olumluysa, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin de o derece düşük olduğunu belirlemiştir. Özmen ve diğerleri (2008), ülkemizde kentsel kesimde yaşayan ergen öğrencilerin gelecekte umutlu olduklarını; fakat umutsuz olanların oranının da az olmadığını ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının daha umutsuz olduğunu vurgulamışlardır. Deveci, Ulutaşdemir ve Açık (2011) ise mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk düzeyinin, haftada beş günden fazla çalışanlarda, iş değişikliği yapmış olanlarda, günlük çalışma süresi sekiz saatten fazla olanlarda, yaptığı işi sevmeyenlerde, kronik bir hastalığı olduğunu ifade edenlerde, sigara ve alkol kullananlarda daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ehtiyar ve Üngüren (2008) turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, okuduğu bölümü bilinçli ve isteyerek seçen öğrencilerin daha pozitif ve umutlu, kaygı düzeyleri ise düşük olduğunu saptamışlardır. Ağır (2007), üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin umutsuzluk ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet ve baba eğitim değişkenlerine göre farklılaştığını, yaş, SED ve anne eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilişsel çarpıtma özellikleri ile umutsuzluk özellikleri dikkate alındığında ise, öğrencilerin olumsuz benlik algısı, kendini suçlama, çaresizlik, umutsuzluk ve yaşamı tehlikeli görmeye dayalı bilişsel çarpıtmaları artış gösterdikçe, buna bağlı olarak umutsuzluk düzeylerinin de artış gösterdiğini saptamıştır.

Yıldırım (2007) anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin yaş, medeni durum, görev yapılan kurumun değişmesi ve kıdem süresinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyini farklılaştırmadığını ancak çocuk sayısındaki farklılaşmanın tükenmişlik düzeyini farklılaştırdığını umutsuzluk düzeyinde ise anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir.

Görüldüğü gibi alan yazında bu konuda pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak matematik alanı bu açıdan çalışmaların sınırlı olduğu bir alan olarak görünmektedir. Yenilmez (2010) ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerini incelediği çalışmasında, sınıf düzeyi, okul dışı matematik eğitimi alma durumu ve matematik başarıları grupları arasında matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerine ilişkin farklılıklar olduğu ortaya çıkarken, cinsiyet açısından matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyi ile ilgili olarak farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Gençay ve Gençay (2010) ise, öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve branş değişkenleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyi arasında bir farklılık oluşturmadığı ancak branş değişkeni dikkate alındığında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyinin diğer bölümlerdeki öğretmen adayların umutsuzluk düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu konudaki çalışmalar orta öğretim ve üniversite düzeyi ile sınırlı olup ön lisans düzeyinde matematik alanında umutsuzluğu etkileyen faktörleri özgül olarak inceleyen bir bulguya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak ve matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyi ile ilgili kesin sonuçlara ulaşabilmek için bu konuda araştırma yapılması gereksinim olarak belirlemiştir.

## Araştırma Problemi

Araştırmanın genel amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılığının sınılanmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri babalarının eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri SED'e göre farklılaşmakta mıdır?
6. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri matematik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilir (Karasar,1995).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Erzurum Meslek Yüksekokulu (EMYO)'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, EMYO teknik programlarının birinci sınıflarından seçilen toplam 265 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, SED ve matematik başarılarına ilişkin dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet, Mezun Olunan Lise Türü, Anne ve Baba Eğitim Durumu, SED ve Matematik Başarılarına İlişkin Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Erkek	170	64.2
	Kız	95	35.8
	Genel	66	24.9
Mezun olunan lise türü	Meslek	199	75.1

Annenin Eğitim Durumu	Okumamış	51	19.2
	İlköğretim	133	50.2
	Ortaöğretim	67	25.3
	Lisans ve üstü	14	5.3
Babanın Eğitim Durumu	Okumamış	11	4.2
	İlköğretim	106	40.0
	Ortaöğretim	112	42.3
	Lisans ve üstü	36	13.5
SED	Alt	116	43.8
	Orta	120	45.3
	Üst	29	10.9
Matematik Başarısı	Zayıf	135	50.9
	Orta	92	34.8
	İyi	31	11.7
	Toplam	265	100

## Veri Toplama Araçları

**1. Kişisel Bilgi Formu (KBF):** Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için KBF kullanılmıştır. Formda cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim durumu ve SED sorgulanmıştır.

Öğrencilerin matematik başarılarına ait veriler için, Matematik I ve Matematik II derslerine ait geçme notlarının ortalaması kullanılmıştır.

**2. Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ):** Öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeyini belirlemek için Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) kullanılmıştır. Beck, Weissman, Lester, ve Trexler (1974) tarafından geliştirilen ölçeğin ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Seber (1991) tarafından yapılmış, daha sonra Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından ölçeğin geçerliliği ve faktör yapısı daha ayrıntılı biçimde incelenmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek üzerinde gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ölçeğin “Gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler” (1, 3, 7, 11, ve 18. maddeler), “Motivasyon kaybı” (2, 4, 9, 12, 14, 16, 17 ve 20. maddeler) ve “Umut” (5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19. maddeler) olmak üzere üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte maddeler 0-1 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten en az 0, en fazla 20 puan alınabilmektedir. Alınan puan değerinin yüksekliği, öğrencideki umutsuzluğun yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar tarafından matematiğe uyarlanan ölçeğin ilk faktörünün iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.82, ikinci faktörünün iç tutarlık katsayısı 0.60 ve üçüncü faktörünün iç tutarlık katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Örneklemedeki öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. “Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)” aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde ise öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kolmogorov-simironov z testiyle kontrol edilmiş ve dağılımın normal çıkmaması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Analiz aşamasında, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerinin BUÖ’nün alt boyutlarında fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile anne ve babanın eğitim durumu, SED ve matematik başarı değişkenlerinin ölçeğin alt boyutlarında fark gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş, anlamlı farkın olduğu durumlarda ise gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını tespit etmek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 16.0 paket program kullanılarak yapılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda hata payı 0.05 olarak alınmıştır

## Bulgular

Tablo 2’de Beck Umutsuzluk Ölçeğine ilişkin ölçümlerin tanımlayıcı istatistikleri ve kolmogorov-simironov z normallik test sonuçları verilmiştir. Tüm alt boyutlarda anlamlılık değerinin, araştırmada istatistiksel anlamlılık olarak kabul edilen 0,05’ten küçük çıkması istatistiksel açıdan örneklemedeki verilerin dağılımının normal olmadığını göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 2: Beck Umutsuzluk Ölçeğine İlişkin Ölçümlerin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Kolmogorov-Simironov Z ile Normallik Testi

Ölçek	Alt Boyutlar	N	Ortalama	St. Sapma	KS-Z	p
BUÖ	Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	265	1.69	1.59	3.37	.00
	Motivasyon Kaybı	265	3.25	2.09	2.08	.00
	Umut	265	2.55	2.13	2.99	.00

Öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyet ve Lise Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	Sıralar Ort.	Sıra Toplamı	U	p	
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	Cinsiyet	Kız	95	142.57	13544.00	7165.00	.11
		Erkek	170	127.65	21700.00		
		Kız	95	131.76	12517.00	7957.00	.84

Motivasyon Kaybı	Erkek	170	133.69	22728.00			
	Kız	95	138.19	13128.00	7581.00	.40	
Umut	Erkek	170	130.10	22116.00			
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	Mesle	199	136.53	27169.00			
	Genel	66	122.36	8076.00	5865.00	.18	
Motivasyon Kaybı	Mezun olunan lise türü	Mesle	199	136.69	27200.50		
		Genel	66	121.89	8044.50	5833.50	.17
Umut		Mesle	199	134.86	26837.00		
		Genel	66	127.39	8408.00	6197.00	.48

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrencilere ait puanların sıralama ortalaması erkek öğrencilerin sıralama ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak aradaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde ölçeğin tüm alt boyutlarında araştırmaya katılan öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin anne ve babanın eğitim durumu, SED ve matematik başarısı açısından gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: BUÖ Ortalama Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	N	Sıralar Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	Okumamış	51	129.68	3	5.05	.16	
		İlköğretim	133				131.70
		Ortaöğretim	67				129.05
		Lisans ve üstü	14				176.36
Motivasyon Kaybı	Annenin Eğitim Durumu	Okumamış	51	136.45	3	2.41	.49
		İlköğretim	133	137.76			
		Ortaöğretim	67	120.62			
		Lisans ve üstü	14	134.50			
Umut	Okumamış	51	132.98	3	3.45	.32	
		İlköğretim	133				133.56
		Ortaöğretim	67				124.98
		Lisans ve üstü	14				166.14
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	Okumamış	11	141.00	3	.57	.90	
		İlköğretim	106				136.06
		Ortaöğretim	112				129.36
		Lisans ve üstü	36				132.88
Motivasyon Kaybı	Babanın Eğitim Durumu	Okumamış	11	153.55	3	5.45	.14
		İlköğretim	106	143.51			
		Ortaöğretim	112	121.41			
		Lisans ve üstü	36	131.85			
Umut							

		Okumamış	11	148.50			
		İlköğretim	106	132.40			
		Ortaöğretim	112	133.47	3	.59	.89
		Lisans ve üstü	36	128.57			
<hr/>							
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler		Alt	116	136.79			
		Orta	120	134.35	2	2.58	.27
		Üst	29	112.24			
Motivasyon Kaybı	SED	Alt	116	142.47			
		Orta	120	129.90	2	5.15	.07
		Üst	29	107.98			
Umut		Alt	116	138.56			
		Orta	120	134.30	2	4.53	.10
		Üst	29	105.36			
<hr/>							
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler		Zayıf	135	148.81			
		Orta	92	131.50	3	24.95	.00
		İyi	31	81.52			
		Pekiyi	7	75.86			
Motivasyon Kaybı	Matematik Başarısı	Zayıf	135	156.28			
		Orta	92	124.24	3	39.83	.00
		İyi	31	77.32			
		Pekiyi	7	45.79			
Umut		Zayıf	135	153.78			
		Orta	92	128.07	3	36.05	.00
		İyi	31	70.15			
		Pekiyi	7	75.43			

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinde anne ve babanın eğitim durumu ve SED değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>.05$ ). Ancak matematik başarıları bakımından ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ).

Bu farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunun ortaya çıkarılması için grupların ikili birleşimleri üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Yapılan test sonucu, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutunda anlamlı farklılıkların matematik başarı durumu Zayıf öğrencilerle matematik başarı durumu İyi ( $U=1069$ ;  $p<.05$ ) ve Pekiyi ( $U=224$ ;  $p<.05$ ) olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamasına bakılmıştır. Matematik başarı durumu Zayıf öğrencilerin sıra ortalamasının diğer gruptaki öğrencilerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde matematik başarı durumu Orta öğrencilerle matematik başarı durumu İyi ( $U=844$ ;  $p<.05$ ) ve Pekiyi ( $U=179$ ;  $p<.05$ ) olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında matematik başarı durumu Orta öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre matematik başarı durumu Zayıf ve Orta olan öğrencilerin ölçeğin gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutunda daha yüksek umutsuzluk puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumda matematik başarı durumu Zayıf ve Orta olan öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.



Motivasyon kaybı boyutundaki anlamlı farklılıkların ise matematik başarı durumu Zayıf öğrencilerle matematik başarı durumu Orta ( $U= 4651$ ;  $p<.05$ ), iyi ( $U=872$ ;  $p<.05$ ) ve pekiyi ( $U=109$ ;  $p<.05$ ) olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamasına bakılmıştır. Matematik başarısı Zayıf öğrencilerin sıra ortalamasının diğer gruptaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik başarı durumu Orta öğrencilerle matematik başarı durumu İyi ( $U=879$ ;  $p<.05$ ) ve Pekiye ( $U=116$ ;  $p<.05$ ) olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında matematik başarı durumu orta öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre matematik başarı durumu iyi ve pekiye olan öğrencilerin motivasyon alt boyutunda matematiğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Umut kaybı boyutunda ise anlamlı farklılıkların matematik başarı durumu Zayıf öğrencilerle matematik başarı durumu Orta ( $U= 4978$ ;  $p<.05$ ), İyi ( $U=796$ ;  $p<.05$ ) ve Pekiye ( $U=195$ ;  $p<.05$ ) olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamasına bakılmıştır. Matematik başarısı Zayıf öğrencilerin sıra ortalamasının diğer gruptaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde matematik başarısı Orta ve İyi durumda olan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık görülmüş ( $U=779$ ;  $p<.05$ ) ve bu farkın başarı durumu İyi olan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin tüm alt boyutlarında başarı durumu İyi ve Pekiye olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### **Tartışma**

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, SED ve matematik başarısı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç Dereli ve Kabataş (2009), Ottekin (2009), Öztürk (1997) ve Yenilmez (2010)'in çalışmalarında ulaştığı bulgularla tutarlıdır. Diğer yandan yapılan birçok araştırmada cinsiyetin umutsuzluk üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Oğuztürk, Akça ve Şahin (2011) ve Ağır (2007) umutsuzluk düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu ortaya koyarken Upmanyu ve Upmanyu, (1994) kadın ve erkekler arasında umutsuzluk ve cinsiyet rol kimliği ile ilişkili depresyonu incelediklerinde kadınların umutsuzluk düzeyinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Mezun olunan lise türünün öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkisi dikkate alındığında, ölçeğin tüm alt boyutlarında meslek lisesi mezunu öğrencilerin umutsuzluk puanlarının genel lise mezunu öğrencilerin umutsuzluk puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Karataş ve Gökçekan (2005)'in çalışmalarında ulaştığı bulgularla tutarlıdır. İşgör (2003) ise, bir işte çalışan ve çalışmayan lise öğrencilerinin psikolojik özelliklerini incelediğinde, meslek lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerinden daha umutsuz olduklarını saptamıştır.

Anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında farklılık yaratan bir etken olmadığı görülmüştür. Ağır (2007)'in çalışmasında da öğrencilerin umutsuzluk düzeyinde anne eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken baba eğitim değişkenine göre öğrencilerin umutsuzluk düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulgularımızı kısmen desteklemektedir. Diğer yandan Çetintürk (2001) anne-babanın eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin yükseldiğini belirlemiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin SED değişkenine göre; ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Dereli ve Kabataş (2009), Deveci, Ulutaşdemir ve Açık (2011) öğrencilerin ailelerinin SED ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Çetintürk (2001) ise öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri ile umutsuzluk düzeylerinin ilişkili olduğunu bulgulamıştır.

Matematik başarı durumuna göre, öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Matematik başarısı Zayıf ve Orta olan öğrencilerin matematiğe yönelik umutsuzluk düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun Yenilmez (2010)'in çalışmasındaki bulgularla tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinde cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu ve SED değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken matematik başarısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Matematik başarısı yükseldikçe öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular, umutsuzluk konusunda yapılan alan yazın ile karşılaştırıldığında benzerlikler ve çelişkiler ortaya koymasına rağmen matematik alanında umutsuzluğu etkileyen faktörleri özgül olarak inceleyen sınırlı sayıdaki çalışma dikkate alındığında paralellikler göze çarpmaktadır. Örneğin Yenilmez (2010), cinsiyet faktörünün öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinde farklılık yaratan bir etken olmadığını belirlemiştir. Ayrıca farklı matematik başarısına sahip öğrenciler arasında matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulmuştur. Yenilmez (2010), matematik başarısı Zayıf olan öğrencilerin, başarısı Orta, İyi ve Pekiyi olan öğrencilere oranla matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve öğrencinin matematik başarısı ile matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyi arasında ters bir orantı olduğunu saptamıştır. Bu durumun nedenini de, matematik dersindeki başarısızlığından dolayı öğrencinin kendine olan güvensizliğinin artmasına bağlamıştır.

Bu çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyinin öğrencilerin yalnızca matematik başarı durumuna göre değiştiğini, araştırmaya konu olan diğer değişkenler açısından istatistiksel açıdan bir farklılaşma olmadığını ortaya koymaktadır. Başka çalışmalar ile bu durumun nedenleri araştırılmalıdır.

Genel olarak matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeylerini etkileyen etkenlerin araştırılmasının ve bu konudaki çalışma sayısının artırılmasının öğrencilerin bu derse yönelik önyargı, kaygı, olumsuz tutum ve ümitsizlik duygularını azaltacağı ve matematik eğitimindeki başarı oranını önemli ölçüde artıracığı düşünülmektedir.

### **Kaynakça**

- Abramson, L.Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory – based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358 - 372.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215-241.
- Au, C., & Watkins, D. (1997). Towards a causal model of learned hopelessness for hong kong adolescents, *Educational Studies*, 23(3).
- Beck AT (1963). Thinking and depression. *Arch. Gen. Psychiatr.*, 9, 326-333.
- Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 12 (6), 861-865.
- Bonner , R. L., & Rich, A. (1988). Negative life stress, social problem-solving self - appraisal and hopelessness: implications for suicide research. *Cognitive Therapy and Research*, 12(6), 549 - 556.
- Büyüköztürk, Ş.(2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cantoral, R., & Farfan, R. (2003). Mathematics education: a vision of its evolution. *Educational Studies in Mathematics*, 53, 255-270.
- Çetintürk, H. (2001). *Yatılı ilköğretim bölge okulu 2. kademe öğrencileriyle normal ilköğretim okulu 2. kademe öğrencilerin depresyon ve umutsuzluk düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereli F., Kabataş S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Deveci, S. E., Ulutaşdemir, N. & Açık Y. (2011). Bir mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ve etkileyen faktörler. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3), 312-317.
- Dreger, R. M., & Aiken, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48, 344-351.
- Durak A, ve Palabıyıkoglu R. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması. *Kriz*, 2, 311-319.
- Ehtiyar, R. ve Üngüren, E. (2008). turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri le eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 159-181.

- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema and sherman mathematics attitudes scales: instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 31-32.
- Gençay, S., & Gençay, Ö. A. (2010). A comparison of the life satisfaction and hopelessness levels of teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Review*, 6(2), 182-186.
- Goldenberg, E. (1988). Mathematics, metaphors, and human factors: mathematical, technical, and pedagogical challenges in the educational use of graphical representation of functions. *Journal of Mathematical Behavior*, 7(2), 135-173.
- Izard, C. E. (1972). *Patterns of Emotions: A New Analysis of Anxiety and Depression*. New York: Academic Press.
- İşgör, İ. Y. (2003). *Bir işte çalışan ve çalışmayan lise öğrencilerinin bazı psikolojik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jensen, S. K. (2006). *An investigation of the relationship among attitudes toward cooperation, math anxiety, and mathematics performance in vocational education courses with an enhanced mathematics curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation, Minnesota University. UMI Number: 3230216
- Johnson, C. E. (1997). *Attitude or anxiety: mathematics disposition of high school algebra I students*. Unpublished Master Dissertation, Friends University. UMI Number:1443950
- Just, G. A. (2010). *The effect of online interactive visuals on undergraduate mathematics learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Karataş, Z. ve Gökçakan, N. (2005). Lise öğrencilerinin umutsuzluk duygularının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Bildiri Özetleri Kitapçığı*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kashani, J. H., Soltys, M. S., Dandoy, A. C., Vaidya, A. F., & Reid, J. C. (1991). Correlates of hopelessness in psychiatrically hospitalized children. *Comprehensive Psychiatry*, 32(4), 330-337.
- Marciano, P. L., & Kazdin, A. E. (1994). Self-esteem, depression, hopelessness and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(2), 151 - 160.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F., ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 85-93.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19(551-554).
- Seber, G. (1991). *Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ottekin N (2009) *Ailelerinden ayrı olarak öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. İmaj İç ve Dış Ticaret AŞ, Ankara.
- Özmen, D., Dündar, P.E., Çetinkaya, A., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.
- Öztürk, M. (1997). *10-13 yaşları arasındaki çocuklarda umutsuzluk ve yalnızlığın bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Upmanyu, V. V., & Upmanyu, S. (1994). Depression in relation to sex role identity and hopelessness among male and female indian adolescents. *Journal of Social Psychology*, 134(4), 551 – 553.
- Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 307-317.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÖFKE DÜZEYLERİ VE ÖFKE İFADE TARZLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

Yrd.Doç.Dr. Semra TETİK<sup>1</sup>, Prof.Dr. Mustafa ÖKMEN<sup>2</sup>, Yrd.Doç.Dr. Vedat BAL<sup>3</sup>

### Özet

Son yıllarda “bilişsel zekânın” (IQ=Intelligence Quotient) tek başına insan zekâ düzeyini yansıtmadığı ileri sürülmüş, başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akılcı davranmayı kapsayan “duygusal zekâ” (EQ) kavramı ortaya atılmıştır. Duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını bilmesi, anlaması, yönetebilmesi ve diğerlerinin de duygularını anlayabilmesi ve onlarla etkili ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Öfke, bireyin kendisine yönelik bir tehlike nedeniyle karşısındakini uarması sonucu ortaya çıkan etkili bir yaşam olarak tanımlanabilir. Öfke incindiğimiz, haklarımızın çiğnendiği, istek ve gereksinimlerimizin engellendiği ve bir şeyin doğru olmadığı konusunda verilen mesajdır.

Tüm duygularda olduğu gibi öfke ve öfke kontrolü de duygusal zekâ ile bağlantılıdır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Zekâ, Öfke Düzeyi, Öfke İfade Tarzı

## ANALYSIS OF EXAMINE THE RELATIONSHIP BETWEEN ANGER LEVELS AND ANGER EXPRESSION WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

### Abstract

In recent years, "cognitive intelligence" (IQ = Intelligence Quotient) have been proposed alone does not reflect the level of human intelligence and "emotional intelligence" (EQ) concept including others to understand and rationally to act in human relations has been developed. Emotional intelligence is defined as one's own feelings to know, understand, and manage the emotions of others understand and establish effective relationships with them.

Anger can be defined as effective life emerging from result of warn on its opposite due to a danger to himself of the individual. Anger is a message that was given to us in we hurt, our rights has been violated, desire and our requirements has been blocked and something that is not right.

As with all emotions, anger and anger control is also associated with emotional intelligence. The purpose of the study, from this point of, is to examine the relationship between levels of trait anger and anger expression with emotional intelligence levels of vocational school students.

**Key Words:** Emotional Intelligence, Anger Level, Anger Expression

\* Bu makale 3. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumunda özet bildiri olarak yayınlanmıştır.

<sup>1</sup> Celal Bayar Üniversitesi Salihli MYO Salihli/Manisa semratetik@hotmail.com

<sup>2</sup> Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Manisa okmenm@hotmail.com

<sup>3</sup> Celal Bayar Üniversitesi İşletme Fakültesi Manisa vedatbal@hotmail.com

## **Giriş**

Goleman, duygusal zekâyı “kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi ve yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenlemesi” şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde bireylerin hem okul, hem iş, hem özel hayatlarında çevrelerindeki kişiler ile kurdukları ilişkilerde, duygusal zekâyı sahip olmalarının ve bunu etkili bir şekilde kullanabilmelerinin önemi daha çok vurgulanmaktadır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ile ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Özellikle son 20 yıldır, çevremizde ve toplum hayatımızda duygularla baş edememenin, umutsuzluğun ve tahammülsüzlüğün arttığını gösteren sayısız saptamalar mevcuttur. İçinde bulunduğumuz yıllarda gittikçe yayılan duygusal rahatsızlıklar; öfke ve umutsuzluk artışını belgelemektedir.

Öfke, günlük yaşamda bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde karşılaşılabileceği en önemli sorunlardan birisidir. Hem ilişkileri zorlaştırması hem de zarar verme potansiyeli nedeniyle baş edilmesi gereken önemli bir duygu durumudur (Soyaldın, 2007)

Öfkenin ifade edilme şekli ve kontrolü kültürel özelliklere, bireyin beklentilerine, öğrenilmiş davranışlara, ailenin davranış şekillerine, eğitim durumuna, yaşa, cinsiyete ve duygusal zekâ düzeyine göre değişmektedir (Freidman, 1993; Soyaldın, 2007).

### **Duygusal Zekâ Kavramı**

Duygusal zekâ kavramı, ilk defa 1990 yılında Salovey ve Mayer tarafından başkalarının duyguları ve hislerini anlama becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu yazarlara göre, duygusal zekâ sadece tek bir yetenek ya da doğal bir özellik değil; fakat onun yerine duygusal muhakeme yeteneklerinin, duyguları anlama ve kontrol etme özelliklerinin, düzenlenmiş bir şeklidir (Cumming, 2005; Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Goleman (1995) duygusal zekâyı; “bireyin kendisini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, empati kurma, umut etme, sorunların düşünmeyi engellenmesine izin vermeme” olarak tanımlamıştır (Çetinkaya ve Alparslan, 2011). M.Cornell'e (2003) göre ise; bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varma ve sosyal ilişkilerde duygularını kullanabilme kapasitesi olup, duygu (emotion) ve biliş (cognition) arasındaki etkileşimle ortaya çıkan bir durumdur (Schutte ve diğerleri, 2006:1; Aslan ve Özata, 2008).

Cooper ve Sawarf duygusal zekâyı ;”duyguların gücü ve kavrayışını insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği” olarak tanımlamakta ve insani duygular çekirdek duyguların, içgüdüsel dürtülerin ve duygusal tercihlerin ortak paydası olduğunu belirtmektedir (Özgen, 2006). Duygusal zekâ, kişinin görünen bütün davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini temsil etmekte ve insanlarla olan ilişkilerin ve iş yaşamındaki başarının belirleyicisi olmaktadır (Güllüce ve İşcan, 2010).

Genel olarak duygusal zekâ kavramını şöyle tanımlayabiliriz; Duygusal zekâ (EQ): Hem kişisel ilişkilerde hem de iş ilişkilerinde, kişinin kendi duygularını ve diğer insanların hissettiklerini algılayabilme, tanımlayabilme, duygularını kullanarak kendini motive edebilme

ve yönlendirebilme kapasitesine sahip olmasıdır (Akkoç, 2007). Duygusal zekâ; “bireyin duygularını fark edip tanınması, kontrol etmesi, hedefleri gerçekleştirmek amacıyla öz motivasyonunu sağlaması ve karşı tarafın duygularını anlayarak iyi ilişkiler geliştirmesiyle ilişkili, sosyal yetenek ve becerilerin bir bileşkesi” olarak tanımlanabilir (Acar, 2002). Golemana’a göre ‘duygusal zekâ’ beş yetkinlikten meydana gelir. Bunlar; duyguların farkında olma, duygularını kontrol etme, kendini motive etme, empati ve sosyal becerilerdir.

### **Duygusal Zekânın Boyutları**

Goleman çalışmalarında duygusal zekâ göstergeleri olarak tanımladığı duygusal zekânın beş unsurundan söz etmektedir. Bunlar: duygusal farkındalık, kendi duygularını yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olarak sıralanabilir (Goleman, 2000). Bu beş alan kendi içinde gruplara ayrılmakta ve her bir alan kariyer yaşamında başarı sağlamada ve etkili ilişkiler kurmada gerekli olan yetkinlikleri içermektedir.

***Duygusal Farkındalık:*** Duygusal zekâyla ilgili diğer bütün yetilerin, üzerine inşa edildiği temel yeterliliklerdir. Bu nedenle kişinin içgörü sahibi olması, duygusal zekâsını geliştirmesi konusunda atması gereken ilk ve en önemli adımdır (Baltaş, 2006). Duygularının farkına varamayan ve anlamlarını doğru olarak yorumlayamayan insanlar, duygusal yaşamlarını denetleyemezler ve kontrolden çıkan duygularının baskısını hissederler. Duygusal yaşamı bozulan kişiler de yoğun stres altındadırlar. Dikkatlerini toplamakta güçlük çekerler ve doğru karar veremezler. Herhangi bir konuyu öğrenmekte ya da geçmişte yaşadıkları önemli olan olayları bile hatırlamakta zorlanırlar. Duygusal farkındalık, duygularımızı tanımamızı sağlar ve kontrol etmemize yardımcı olur. Hissettiğimiz bir çok duygumuz vardır. Ancak bunları daha kolay anlamak ve ifade edebilmek için bazı gruplandırmalar yapılmaktadır. Yaygın olarak kabul edilen bir görüşe göre dört temel duygu bulunmaktadır. Bunlar; öfke, üzüntü, korku ve sevinçtir.

***Kendi Duygularını Yönetme:*** Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, olası kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisini ifade etmektedir (Özen,2013). Kişinin öfkeden aşırı sevince kadar her türlü duygusunu yönetmesidir. Burada yönetmekten kasıt bastırmak değildir. Duyguları bastırmak yalnızca onların daha güçlü bir şekilde tekrar ortaya çıkmasına yol açar. Yapılması gereken duyguları kabullenip onların bizi ittiği anlık tepkilerden uzaklaşmaya çalışmaktır (Çakar ve Arbak, 2003)

***Empati:*** Bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması, olayları başkalarının bakış açısından görebilmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesidir. Bireyler yaşamları boyunca iletişim kurarken öncelikle karşısındaki bireylerin kendilerini anlamalarını isterler. Empati, önce karşısındakinin anlamak sonra anlaşılmaya çalışmaya dayanan bir anlayışı gerektirir (Mısırlı, 2004). Bir insan karşısındakine akıl vermeden onun aklından ve kalbinden geçenleri anlamaya çalışırsa, empati kurabilir ve böylece insanlar arasında birbirlerini anlayan ve birbirlerine hükmetmeyen bir iletişim, empati sayesinde var olabilir (Dökmen, 2001).

***Motivasyon:*** Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları sürecidir (Aşan, 2001). Motivasyon, bireyin amaca ulaşma isteğine sahip olması kadar, bu isteğini sürdürebilmedir de aynı zamanda. Kişilerin yaptıkları işe ne derece hevesle sarıldıkları, bu isteklerinin sürekliliği, yeni yöntemler geliştirme eğilimleri, motive olma



dereceleriyle yakından ilgilidir (Barlı, 2008). İç motivasyona sahip olma, diğer açıdan başarıma ihtimaliyle de ilgilidir. Nitekim bir kişinin bir işi başarıma şansı, onu başarabileceğine olan inancı kadardır. Bu inanç ise duygularından etkilenmektedir. Zira duygu, güçlendirilmiş bir düşüncedir ve insanın yüksek performans sergilemesini sağlamaktadır (Bozdağ, 2005).

**Sosyal Beceriler:** Kişinin başkalarının desteğine ihtiyaç duymadan kendi problemleriyle baş edebilme, kendi duygularının işbirliği kurmasına engel olmasını engelleyebilme ve gerekli davranışlarla çatışmayı yönetebilme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir (Doğan ve Demiral, 2007; Özen,2013). İnsanların başkalarıyla ilişki kurabilmesi ve bu ilişkilerin uzun süre geçerliliğini koruyabilmesi becerilerini kapsar. İnsanlar arası iyi ilişkilerin yanı sıra bir takım oluşturabilme, takım ruhunu sağlayabilme ve bu takımı yönetme becerisini gösterme de bu yetkinlik ile olur (Goleman, 1996).

### **Öfke Kavramı**

Öfke çok yönlü bir kavram olduğu için farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öfkeyle ilgili bazı tanımlar aşağıdaki gibidir:

Öfke, bireyin herhangi bir engellenme, incinme, adaletsizlik ya da gözdağı karşısında yaşanan duygudur (Kayaoğlu, 2013). Öfke, insanın doğuştan getirdiği ve yaşamın ilk yıllarında gelişen, çocuk ya da gencin günlük hayatı içerisinde çok sık oluşan, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve karşılanmayan beklentilere karşı verilen son derece doğal, evrensel, saldırganlık ve şiddet içermeyen, hayatı zenginleştiren, yaşamın sürdürülmesi için gerekli olan duygusal bir tepkidir (Albayrak ve Kutlu, 2009).

Lerner (1998)'a göre öfke, hakkı olanı alamadığında, incindiğinde, gereksinimlerini ya da isteklerini uygun biçimde karşılanmadığında, işleri yolunda gitmediğinde ve yaşamında önemli bir duygusal sorunu ihmal ettiği zamanlarda bireyin yaşadığı duygudur. Öfke bu haliyle güçlü bir duygu ve önemli bir işarettir (Soyaldın, 2007).

Öfke; sosyal yaşamda incinme, kötü muamele görme ve haksızlığa uğrama gibi dış olaylardan ve bireyin iç dünyasında yaşadığı çelişki ve çatışmalardan kaynaklanan, hoş olmayan ve rahatsızlık veren, belli bir sıklığı, yoğunluğu, süresi, ifade ediliş tarzı ve tolerans eşiği olan bir duygu durumudur (Schiraldi ve Kerr,2002; Özkamalı ve Buğa, 2010).

En basit şekilde öfke “gerçek ya da hayali bir yanlışlığa bağlı olarak gelişen çok yüksek bir memnuniyetsizlik hissi” şeklinde tanımlanmaktadır (Modiand Thingujam, 2007; Doğan vd., 2010). Genel olarak ise öfke, bireyin planları, istek ve ihtiyaçları engellendiğinde ve haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algılandığında yaşanan temel duygulardan biri olarak tanımlanabilir (Soyaldın, 2007).

Öfke sınırlarımızı bildirmemizi ve haklarımızı korumamızı sağlar. Eğer öfke haklı bir nedene; bir adaletsizliğe, bireyin özgürlüğüne müdahale edilmesine veya herhangi bir şekilde engellenmesine dayanıyorsa ve de uygun bir şekilde ifade edildiyse olumludur. Aksi takdirde öfkeden kaynaklanan kontrolsüz davranışlar olumsuz sonuçlara neden olur.

## Öfke İfade Tarzı

Öfkenin ortaya konulması, yani ifade edilişiyle ilgili Spielberger ve diğerleri (1991), öfkeyi ifade etme biçimlerini içselleştirilmiş öfke, dışsallaştırılmış öfke ve öfke kontrolü olarak üç ayrı boyutta ele almıştır. İçselleştirilmiş öfke, öfkeli duyguları ve düşünceleri bastırma eğilimini göstermektedir. Buna karşılık, dışsallaştırılmış öfke ise çevredeki eşya veya kişilere karşı öfkenin dışavurumu eğilimini göstermektedir. Son olarak, öfke kontrolü, öfkenin olumsuz bir şekilde ifade edilmesini veya hissedilmesini engelleme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Diril, 2011). Öfke, uygun bir şekilde ifade edilmediğinde, insanların öfkelenen kişiden uzaklaşmasına neden olabilir.

Öfke bireylerde değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrolüdür (Bostancı, Çoban, Tekin ve Özen 2006; Lerner 2007; Özer 1997; Starner ve Peters 2004; Sung, Puskar ve Sereika 2006; Tambağ ve Öz 2005; Albayrak ve Kutlu, 2009).

**Öfke İçe:** Kişinin gizleyerek ya da öfkeyi içinde tutarak var olan öfke etkenlerine karşı kullandığı alternatif bir uyum mekanizmasıdır (Certel ve Bahadır, 2012). Öfke içe vurumu, öfkeli duyguları ve düşünceleri bastırma eğilimini göstermektedir (Spielberger vd., 1991).

**Öfke Dışa:** Oluşan öfke duygusunun sözel olarak veya davranışa dökülerek dışarıya aktarılmasıdır ve öfkenin yol açtığı stresle başa çıkmada uyumsuz bir tepkidir (Certel ve Bahadır, 2012). Öfke dışa vurumu, çevredeki eşya veya kişilere karşı öfkenin dışavurumu eğilimini göstermektedir (Spielberger vd., 1991).

**Öfke Kontrolü:** Kişinin başkalarıyla ilişkilerinde öfkesini ne ölçüde kontrol ettiği veya ne ölçüde sakinleşme eğiliminde olduğunu belirten durum, bireysel tepkilerle öfkeyi ifade eden kontrol deneyimleridir (Starner ve Peters 2004; Albayrak ve Kutlu, 2009). Diğer bir ifadeyle öfke kontrolü, öfkenin olumsuz bir şekilde ifade edilmesini veya hissedilmesini engelleme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir. Öfkenin kontrolü, sağlıklı ve olumlu bir şekilde ifade edilmesi, bireyin kendine ve diğerlerine saygılı bir şekilde davranması anlamına gelir.

Öfke kontrol altına alınabildiği sürece olumlu işlevlere sahiptir. Bunlar; öfke enerji verir, süregelen uyarıcılığını azaltarak acıyı engeller, diğer insanlara karşı olumsuz duyguların açıklanmasını kolaylaştırır, kaygıyı dış çatışmaya çevirerek, ego tehdidine karşı kendini savunur, saldırganlık için içten ve öğrenilmiş bir uyarıcı olarak, davranışta bulunma yolunda güdüler ve güçlendirir, stresle başa çıkmada, başlangıçta bir kışkırtıcı olarak olayı ayrıştırır (Navaco, 1975; Soyaldın, 2007).

Yapılan bu çalışmanın da temel amacı olan duygusal zekânın öfke düzeyi ve öfke ifade tarzına olan etkisi bağlamında ifade etmek gerekirse; duygusal zekâ, bireyin öfke kontrolünde etkinlik sağlamasında duygulardan bir rehber olarak yararlanma yeteneğidir. Duygusal zekâ düzeyleri yüksek bireylerin öfke kontrolü konusunda başarılı oldukları söylenebilir.

## Yöntem

Bu çalışmada mevcut durumun olduğu gibi ortaya konması amaçlanmıştır. Bu nedenle betimsel nitelikli tarama modeli araştırmanın yöntemi olarak benimsenmiştir. Betimsel araştırmalar ilgilenilen durumu tanımlamaktadır, tarama modelinde de var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacı vardır (Karasar, 2008).

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırma meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tanımlayıcı niteliktedir. Amaç doğrultusunda araştırmanın temel sorusu ve hipotezi şu şekilde belirlenmiştir: Duygusal zekâ ve alt boyutları ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı alt boyutları arasında bir ilişki var mı?

H1: Duygusal zekâ ve alt boyutları ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu 2012-2013 Öğretim Yılı Bahar Döneminde öğrenim gören 2600 öğrenci, örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 149 öğrenci oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Goleman (1998)'in duygusal zekâ modeline dayanarak Hall (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği Ergin (2000) tarafından yapılan “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin özgün hali, duygusal farkındalık, kendi duygularını yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş alt boyuttan ve toplam 35 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek dörtlü likert tipindedir ve (1) hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sıklıkla, (4) her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği duygusal zekânın yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 29 numaralı maddeler olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 35-140 arasında değişir. Boyutlar kapsamında ise, motivasyon 9-36, duygusal farkındalık 6-24, sosyal beceriler 8-32, duyguların yönetimi 8-32 ve empatik duyarlılık 4-16 arasında bir puan elde edilmektedir. Sorulara verilen cevaplar 4'lü likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa sayısı 0.82 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde Özer (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Spielberger ve arkadaşlarının (1991) geliştirdiği “ Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği ” kullanılmıştır. 34 maddeden oluşan ölçeğin ilk 10 maddesi sürekli öfke düzeyini ölçerken, diğer 24 madde ise bireylerin öfke tarzlarını (öfke-içte, öfke-dışa ve öfke-kontrol alt boyutları) belirlemektedir. Sürekli Öfke Alt Ölçeği'nden alınabilecek puanlar 10 ile 40 puan arasında değişmektedir. Öfke Dışa, Öfke İçte ve Öfke Kontrol Alt Ölçeklerinde ise 8'er madde bulunmakta ve 8-32 arasında bir puan elde edilmektedir. Sürekli Öfke; Öfke İçte, Öfke Dışa ölçeklerinden alınan puanların düşük olması olumlu nitelik kazanırken, Öfkenin Kontrolünde puanların yüksek oluşu olumlu nitelik arz etmektedir. Ölçeğin tümüne ilişkin bir toplam puan bulunmamaktadır. Sürekli öfkeden alınan yüksek puanlar, öfke düzeyinin yüksek olduğunu; öfke-içte ölçeğindeki yüksek puanlar, öfkenin bastırılmış olduğunu; öfke-dışa ölçeğindeki yüksek puanlar, öfkenin kolayca ifade ediliyor olduğunu ve öfke-kontrol ölçeğindeki yüksek puanlar ise öfkenin kontrol edilebildiğini göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Sorulara

verilen cevaplar 4'lü likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Cronbach alfa sayısı 0.87 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

### *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı*

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %43.6' bayan, %56.4'ü ise erkektir. %71.1'i 18-20 yaş aralığındadır. %36.2'i sözel, %32.2'si eşit ağırlık, %22.1'i sınavsız geçişle ve %9.4'ü sayısal puanla okula girmiştir. %82.2'si programı isteyerek seçmiştir.%55'i 1.sınıf, %45'i 2. sınıf öğrencisidir. %60.4'ünün 4 ve daha fazla sayıda, %17.4'ünün 3, %15.4'ünün ise 2 yakın arkadaşı vardır. %72.5'inin annesi ve %63.1'inin babası ilköğretim mezunu iken %18.1'inin annesi ve %29.5'inin babası lise mezunudur. Kişilik özellikleri açısından bakıldığında öğrencilerin %49'u konuşkan girişken, %38.9'u sessiz-sakin, %8.9'u duygusal-alıngan ve %3.4'ü içe dönük özelliğe sahiptir. Öğrencilerin %94'ü yaşamı seviyor. %58.4'ü I. Örgün Eğitim, %41.6'sı da II. Örgün Eğitim öğrencisidir. %75.3'ü sosyal, %24.7'si ise teknik program öğrencisidir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%	Değişkenler	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Bayan	65	43,6	Babanızın eğitim durumu	Okur-yazar değil	-	-
	Erkek	84	56,4		İlköğretim	94	63,1
Yaş	18'den küçük	2	1,3		Lise	44	29,5
	18-20	106	71,1		Yüksekokul	3	2,0
	21-23	39	26,2		Üniversite	8	5,4
	24-26	-	-	Kişilik özellikleriniz	Konuşkan-Girişken	73	49,0
	26'dan büyük	2	1,3		Sessiz-Sakin	58	38,9
Okula Giriş Puan Türü	Sözel	54	36,2		Duygusal-Alıngan	13	8,7
	Sayısal	14	9,4		İçe Dönük	5	3,4
	Eşit Ağırlık	48	32,2	Yaşamı seviyor musunuz?	Evet	140	94,0
	Sınavsız Geçiş	33	22,1		Hayır	9	6,0
Programı isteyerek mi seçtiniz?	Evet	123	82,6	Programınız	Pazarlama	30	20,1
	Hayır	26	17,4		Yerel Yönetimler	40	26,8
Sınıfınız	1. Sınıf	82	55,0		Dış Ticaret	26	17,4
	2. Sınıf	67	45,0		Tekstil	3	2,0
Kaç yakın arkadaşınız var?	1	10	6,7		Bilgisayar	17	11,4
	2	23	15,4		Deri Konfeksiyon	3	2,0
	3	26	17,4		Çocuk Gelişimi	12	8,1
	4 ve üzeri	90	60,4		Moda Tasarım	8	5,4
Annenizin eğitim durumu	Okur-yazar değil	10	6,7		Güvenlik	5	3,4
	İlköğretim	108	72,5		Emlak Yönetimi	5	3,4
	Lise	27	18,1	Eğitim Türü	I. Örgün Eğitim	87	58,4
	Yüksekokul	-	-		II. Örgün Eğitim	62	41,6
	Üniversite	4	2,7				

### ***Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekâ Boyutlarına İlişkin Bulgular***

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin duygusal zekânın motivasyon boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=26,97$ ; duygusal farkındalık boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=18,49$ ; sosyal beceriler boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=25,19$ ; duyguların yönetimi boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=18,52$ ; empati boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=13,40$  ve duygusal zekâ puan ortalamaları  $x=102,56$ ’dır. Öğrencilerin duygusal zekâ ve duygusal zekâya ait boyutlarında oldukça yeterli oldukları söylenebilir.

Tablo 2. Duygusal Zekâ Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Analizi

	N	Min.	Max.	Ortalama	Std. Sapma
Motivasyon	149	15	35	26,97	3,751
Duygusal Farkındalık	149	8	24	18,49	2,683
Sosyal Beceriler	149	14	32	25,19	3,340
Duyguların Yönetimi	149	9	26	18,52	3,178
Empati	149	5	16	13,40	2,165
Duygusal Zekâ Toplam	149	67	121	102,56	9,435

### ***Sürekli Öfke Düzeyi ve Öfke İfade Tarzına İlişkin Bulgular***

Tablo 3. Öfke Düzeyi ve Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Analizi

	N	Minimum	Maximu m	Ortalama	Std. Sapma
Sürekli Öfke Düzeyi	149	12	40	21,99	6,073
Öfke İçte	149	8	27	15,77	3,973
Öfke Dışa	149	8	31	16,07	4,312
Öfke Kontrolü	149	10	32	21,91	4,585

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin sürekli öfke düzeyinden aldıkları puan ortalamaları  $x=21,99$ ’dur. Bu sonuca göre öğrencilerin sürekli öfke düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Psikolojik, davranışsal ve fiziksel sağlık açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sürekli öfke düzeyi yüksek bireyler sosyal yaşamlarında daha fazla hayal kırıklığı, kızgınlık duygusu ve tehdit algısı yaşamaktadırlar. Bu da kişilerarası ilişkileri bozabilmekte, insan ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların çözümünü güçleştirmekte, saldırgan tepkilere yol açmakta ve stresi artırarak psikolojik ve fiziksel sağlığı tehdit edebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuç öğrenciler açısından olumludur.

Öfke içte alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=15,77$ , öfke dışa alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=16,07$ ’dir. Buna göre öğrencilerin öfke içte ve öfke dışa alt boyutları kapsamında düşük ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin psikolojik sağlığı ve sosyal uyumu açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öfke kontrolü alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları  $x=21.91$  olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrenciler öfke kontrolü alt boyutunda yüksek ortalamaya sahiptirler. Bireysel mutluluk, psikolojik sağlık ve sosyal uyum açısından bakıldığında; öfkeyi kontrol etme becerisinin bireylerin sahip olmaları gereken önemli becerilerden biri olduğu söylenebilir (Özkamalı ve Buğa, 2010).

### ***Duygusal Zekâ ve Alt Boyutları İle Öfke ve Öfke Tarzı Arasındaki Korelasyon Katsayıları***

Tablo 4’de yer alan sonuçlar incelendiğinde toplam duygusal zekâ ve boyutları ile (motivasyon, duygusal farkındalık, sosyal beceriler, duyguların yönetimi ve empati) öfke düzeyi, öfke içte ve öfke dışı boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülürken, duygusal zekâ ve boyutları ile öfke kontrolü arasında ise pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir.

Tablo 4. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayısı ve P Değeri

<b>BOYUTLLAR</b>		<b>Öfke Düzeyi</b>	<b>Öfke İçte</b>	<b>Öfke Dışa</b>	<b>Öfke Kontrolü</b>
Motivasyon	KKS	-,164(*)	-,174(*)	-,113	,196(*)
	P-Değeri	,045	,034	,168	,016
	N	149	149	149	149
Duygusal Farkındalık	KKS	-,094	-,150	-,094	,188(*)
	P-Değeri	,257	,068	,253	,022
	N	149	149	149	149
Sosyal Beceriler	KKS	,031	-,152	-,031	,219(**)
	P-Değeri	,707	,064	,707	,007
	N	149	149	149	149
Duyguların Yönetimi	KKS	-,327(**)	-,164(*)	-,300(**)	,124
	P-Değeri	,000	,045	,000	,133
	N	149	149	149	149
Empati	KKS	-,123	-,107	-,163(*)	,161
	P-Değeri	,136	,193	,047	,050
	N	149	149	149	149
Duygusal Zekâ Toplam	KKS	-,219(**)	-,246(**)	-,221(**)	,288(**)
	P-Değeri	,007	,003	,007	,000
	N	149	149	149	149

$p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır. KKS: Korelasyon Katsayısı N: Anket Sayısı

Tablo 4’deki sonuçlar ayrıntılı değerlendirildiğinde, motivasyon boyutu ile öfke düzeyi, öfke içte boyutları arasında negatif yönlü, motivasyon boyutu ile öfke kontrolü boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) ise pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, motivasyon boyutu ile öfke dışı boyutu arasında ( $p > 0.05$  olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Duygusal farkındalık boyutu ile öfke düzeyi, öfke içte ve öfke dışı boyutları arasında ( $p > 0.05$  olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, duygusal farkındalık boyutu ile öfke kontrolü boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre duygusal farkındalık düzeyi arttıkça öfke kontrolü düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Sosyal beceriler boyutu ile öfke düzeyi, öfke içte ve öfke dışı boyutları arasında ( $p > 0.05$  olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, sosyal beceriler

boyutu ile öfke kontrolü boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre bireyin sosyal becerileri geliştikçe öfke kontrolü düzeyinin arttığı söylenebilir.

Empati boyutu ile öfke düzeyi, öfke içte ve öfke kontrolü boyutu arasında ( $p > 0.05$  olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, empati boyutu ile öfke dışa boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Toplam duygusal zekâ ile öfke düzeyi, öfke içte ve öfke dışa boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) orta düzeyde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, toplam duygusal zekâ ile öfke kontrolü boyutu arasında ( $p < 0.05$  olduğundan) orta düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça öğrencilerin sürekli öfke düzeyi, öfke içte vurumu ve öfke dışa vurumu azalmakta, öfke kontrolü ise artmaktadır. Bu da öğrencilerin mutluluğu, psikolojik sağlığı ve sosyal uyumu açısından olumlu bir sonuçtur.

### **Sonuç ve Öneriler**

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zekâları ile sürekli öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin test edilmeye çalışıldığı bu çalışmada; duygusal zekânın alt boyutları ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı alt boyutları arasında korelasyon analizi sonuçlarına göre negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Tablo 4’de de görüldüğü üzere, korelasyon katsayıları genel olarak negatif yönlü ve anlamlıdır. Bu da Duygusal zekâ ve alt boyutları ile öfke düzeyi ve öfke ifade tarzı alt boyutları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan H1, hipotezi kabul edilmiştir.

Örneklemin ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon incelendiğinde genel olarak, duygusal zekâ boyutları ile öfke düzeyi, öfke içte ve öfke dışa boyutlarından alınan puanlar arasındaki korelasyonun düşük düzeyde, negatif ve anlamlı olduğu görülürken, duygusal zekâ boyutları ile öfke kontrolü boyutu arasındaki korelasyonun ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça öğrencilerin sürekli öfke düzeyi, öfke içte vurumu ve öfke dışa vurumu azalmakta, öfke kontrolü ise artmaktadır. Bu da öğrencilerin mutluluğu, psikolojik sağlığı ve sosyal uyumu açısından olumlu bir sonuçtur. Bu bağlamda üniversitelerde öğrencilere duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik dersler verilebilir.

Korelasyon bulguları kapsamında boyutlar arası en kuvvetli ilişki duygusal zekâ boyutlarından duyguların yönetimi ile öfke düzeyi ve öfke dışa boyutu arasında görülmektedir. Bireyler duygularını doğru düzenleyip, yaşamlarında bu duyguları olumlu yönde doğru kullanabildikleri düzeyde öfke yönetimi de o kadar etkili gerçekleşebilecektir.

**Kaynakça**

- Acar, F. (2002), “Duygusal Zekâ ve Liderlik”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, ss. 53-68.
- Akkoç, Zarife (2007), Duygusal Zekâ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Albayrak, Banu ve Kutlu, Yasemin (2009), “Ergenlerde Öfke İfade Tarzı ve İlişkili Faktörler”, Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Cilt:2,Sayı:3, ss.57-69.
- Aslan, Şebnem ve Özata, Musa (2008), “Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Sağlık Çalışanları Örneği”, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 30, Ocak-Haziran 2008, ss.77-97.
- Aşan, Öznur (2001), Motivasyon Kavramı ve Tanımı, Yönetim ve Organizasyon, (Ed. Salih GÜNEY), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Baltaş, Zuhâl (2006), İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık: Duygusal Zekâ, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barlı, Ömer, (2008), Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- Bozdağ, M., (2005), Ruhsal Zekâ (SQ), Nesil Yayınları, İstanbul,
- Celep, C. ve Ergin, D. (2007), “Okul Yönetiminde Duygusal Zekâ ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları”, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Certel, Zehra ve Bahadır, Ziya (2012), “Takım Sporunu Yapan Sporcularda Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı İlişkisinin İncelenmesi”, Selçuk University Journal of Physical Education and Sport Science, 14(2), ss.157–164.
- Cumming, E.A. (2005). An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study, *Presented Paper*. Lincoln University.
- Çakar, Ulaş ve Arbak, Yasemin (2003), “Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Bir Çalışma”, DEÜ, İİBF Dergisi, C.18, S.2, ss.83-98.
- Çetinkaya, Özlem ve Alparslan, Ali Murat (2011), “Duygusal Zekânın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2011, C.16, S.1 s.363-377.
- Diril, Aycan (2011), Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. Yönetim ve Ekonomi. 14 (1).
- Doğan, Hulusi, Üngüren, Engin ve Algür, Seden (2010), “Öfke ve Empati İlişkisine Yönelik Otel Zincirinde Bir Araştırma”, Ç.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.19, S.3, ss.277-298.



- Dökmen, Üstün (2001), Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Goleman, D.P. (1996), Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? İstanbul: Varlık Yayınları (Derleyen: Beceren, E./Aralık, 2004).
- Güllüce, Ali Çağlar ve İşcan, Ömer Faruk (2010), “Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, Ekim, 5(2), ss.7-29.
- Gürbüz, Sait ve Yüksel, Murad (2008), “Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi” Doğu Üniversitesi Dergisi, 9 (2), ss.174-190.
- Karasar,N.(2008).Bilimsel Araştırma Yöntemleri(18. Baskı).Ankara:Nobel Yayın Dağıtım
- Kayaoğlu, Mehtap (2013), Öfke Kontrolü, Nesil Basım Yayın, İstanbul.
- Kısaç, İ. (1997). Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- MCornell, Joy Suzann Hodges; (2003), “Relationships Between Emotional Intelligence and Demographic Variables Within Florida’s Inmate Population”, The Graduate School of The University of Florida in Partial
- Modi, D. And Thi Ngujam, N. S. (2007), “Role of Anger and Irrational Thinking on Minor Physical Health Problems among Marries Couples”,Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 13 (1): 119-128.
- Mısırlı, İrfan (2004), Genel ve Teknik İletişim, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Novaco, R. W. (1975). Anger control: The Development and Evaluation of Experimental Treatment Lexington, MA: D. C. Heath.
- Özgen, Özge (2006), Başarı ve İlişkide Duygusal Zekânın Rolü, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, <http://w3.gazi.edu.tr/~mkaradag/tezler/ozgeozgen.pdf>
- Özen, Yener (2013), “Saldırganlık, Psikolojik Şiddet ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki”, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 35 Mart – Nisan, ss.1-14.
- Özkamalı, Eyyüp ve Buğa, Ahmet (2010), Bir Öfke Denetimi Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Aralık, ss.50-59.
- Schiraldi, G.R. & Kerr, H.M. (2002). The Anger Management Sourcebook. United States of America: McGraw Hill Companies.
- Schutte, Nicola S. ve diğerleri; (2006), “A Meta-Analytic Investigation Of The Relationship Between Emotional Intelligence and Health”, Personality and Individual Differences, İnternet Adresi: <http://www.sciencedirect.com> Erişim Tarihi: 28. 11. 2006. ss. 1-13.
- Soyaldın, Serhat Zeki (2007), Ota Öğretim Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzları İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Mersin Üniversitesi, SBE, Yüksek Lisans Tezi.

Spielberger, C. D., Crane, R. S. & Kearns, W. D. (Eds.). (1991). Anger and anxiety in essential hypertension. Stress and emotion: Anxiety, anger and curiosity. New York: Taylor & Francis

# ÜLKEMİZ MESLEK YÜKSEKOKULLARININ MÜFREDATINDA YER ALAN “MESLEK ETİĞİ” DERSİNİN ALGILANMASI VE İYİLEŞTİRMEYE YÖNELİK ÖNERİLER\*

Recep TEMEL<sup>1</sup>

## Özet

Meslek Yüksekokulları, iş dünyasına vasıflı personel yetiştirme görevi olan eğitim-öğretim kurumlarıdır. Özellikle, “ara eleman” olarak tanımlanan Meslek Yüksekokulu mezunları, eğitim-öğretim sürecinde edindikleri teorik ve pratik donanımın kalitesi nispetinde iş yaşamının nitelikli iş gücünü oluştururlar. Gelişmiş ülkelerde (ABD, AB ülkeleri, Japonya vb.) 1950’li yıllarla birlikte meslek mensuplarının iş verimliliğinin yükseltilmesi hususunda etik değerler önem kazanırken; Türkiye iş piyasasında etik değerler oldukça eskiye dayanan referansları (Ahilik Teşkilatı vb. gibi) bulunmasına rağmen ancak 1960’lı yıllar itibariyle işletmeler nezdinde değer görmeye başlamıştır. Oluşan bu yeni algı, gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça geri düzeyde kalmakla beraber 2000’li yıllar iş piyasasında (Özel ve Kamu Sektörü) etik değerlerin gündem oluşturduğu yıllardır. İş piyasasının etik değerlere ilgisinin yoğunlaşması eğitim kurumlarında etik konulu dersleri gündeme getirmiştir.

Bu çalışma kapsamında seçilen Meslek Yüksekokullarındaki hâlihazırda uygulanan ders müfredatları incelenerek, “Meslek Etiği” dersinin eğitim veren ve alanlar üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma esnasında konunun muhatabı olan eğitimcilerle gerçekleştirilen ikili görüşmeler neticesinde Meslek Yüksekokullarında “Meslek Etiği” eğitim/öğretiminde eksikliklerin ve tutarsızlıkların olduğu ve bu konuda uygulamaya yönelik ciddi adımların atılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Meslek Yüksekokulu, Meslek Etiği, Yeni Öneriler

## THE PERCEPTION OF THE LECTURE “OCCUPATIONAL ETHICS” PRESENT IN THE CURRICULUM OF VOCATIONAL HIGH SCHOOLS AND PROPOSALS FOR ITS IMPROVEMENT

### Abstract

Vocational High Schools are education/teaching institutions with the duty to rear qualified personel for the business world. Specially, Vocational High School Absolvents, which are defined as intermediate staff, are forming the qualified workforce of the business life based on the quality of theoretical and practical equipage they obtained during their education/teaching process.

---

\* Bu çalışma 02-04 Ekim 2013 UMYOS/Ardahan/Türkiye’de bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr.; Bozok Üniversitesi,İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; recep.temel@bozok.edu.tr

Whereas in developed countries (USA, European countries, Japan etc.) ethical values gained importance regarding the improvement of the working efficiency of profession members with the 1950' s; ethical values see just value with the 1960' s in the Turkish labour market in the eyes of establishments, although they had considerable long standing references (Ahi organisation etc.). These new rising perception raised in the labour market (Private and State Sector) of the 2000's an agendum based on ethical values, jointly lower compared with developed countries. The concentration of the labour market on ethical values raked up the interest to lessons with ethical values in educational institutions. In this study, the present curriculum of selected Vocational High Schools was investigated in order to determine which effects have the lecture "Professional Ethics" on lecturers and students. Regarding to the results obtained from bilateral discussions with educators related with this issue, it can be said that there are deficiency and contradictions in the teaching/education of the lecture Professional Ethics and that serious steps have to be performed regarding its application.

**Keywords:** Vocational High School, Professional Ethics, New Proposal

### Giriş

Ülkemizde sanayileşme/endüstrileşme hareketi batılı ülkelere nazaran yaklaşık 150 yıllık bir gecikme ile başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde ve cumhuriyetin ilk yıllarında devlet öncülüğünde yürütülen bu sürece 2. Dünya Savaşı sonrasında –devletin yol açmasıyla-birlikte özel sektör de dâhil edilmiş ve endüstrileşme hız kazanmıştır.

Mal ve hizmet üretimi, üretim unsurlarının bilinçli ve uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesiyle gerçekleşir. Endüstriyel organizasyon olarak tanımlanan bu sürecin en önemli bileşeni "insan" unsurudur. Hem insan unsuru hem de üretim faaliyetinin bir sosyal sistem içerisinde gerçekleşmesi toplumsal değer yargılarını dikkate almayı mecbur kılar. İşçisi, işvereni, serbest meslek erbabı ile farklı meslek sahibi insanların sahip olacakları değer hükümleri grup egoizminden kültürel bütünleşme ruhuna doğru çevrilemediği sürece, sıhhatli bir sanayileşme ortaya çıkamaz(Erkal, 1991).

Batılı ülkelerin sanayileşme sürecinde olduğu gibi ülkemiz sanayileşme faaliyetlerinde de "insan", değerlerden soyutlanarak iktisadi faaliyetin öznesi olmaktan çıkarılmıştır. Çalışanın ücretini gasp eden, insanı yabancılaştıran, azınlık bir zümrenin çıkarlarını koruyup, çoğunluğun daha adil daha iyi ve eşitlikçi bir toplum olarak yaşamasına engel olan bu Kapitalist üretim anlayışı gayr-ı ahlakidir(Arslan, 2008). Bell'in(1995) kültürel çelişki olarak tanımladığı bu ortamda çalışmanın etiği ile çalışma dışı hayatın etiği birbirinden ayrılmış; gündüz disiplinli olan insan, gece sefa düşkünü, tüketim ve haz düşkünü olması sebebiyle kapitalist sistemin verimliliğini ortadan kaldırmıştır(Türkdoğan, 1998).

## Temel

Ekonomi biliminin kurucusu ve Kapitalist iktisadi anlayışın öncülerinden kabul edilen A.Smith “Milletlerin Zenginliği” isimli eserinden önce kaleme aldığı “Ahlaki Duyguların Teorisi” isimli eseri münasebetiyle Türkdoğan tarafından “büyük bir ahlakçı düşünür” olarak sıfatlandırılır. Gerekçe olarak da onun bu eserindeki “egoizm nasıl bir gerçekse ahlaki duygular da öyledir. İlahi planın genel ekonomisinde onlar da hesaba alınmış bulunuyor. İnsan birliktir. O ne ise, ekonomik hayatı da başka bir şey olamaz” (Türkdoğan, 1998) ifadelerini gösterir.

Aynı şekilde Max Weber “Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu” isimli meşhur eserinde “ekonomik teşkilatlanmadan önce ideolojik sebepler gelir ve onun şartlarını hazırlar. Kapitalizmin ruhu Protestanlığın ruhudur; onun davranış kuralları ve pratik ahlakıdır. İktisadi yaşayış, her yer ve dönemde, yalnız dış verilerin bir araya gelişinden ibaret bir madde dünyası değildir” (Torun, 2002) yaklaşımıyla iktisadi hayatın itici gücü olarak ahlaki prensipleri gördüğünü yazar. Ne var ki; iktisadi davranışların ahlak kurallarının belirleyiciliğinde sürdürülmesi arzusu Kapitalizmin evrilme sürecinde tam aksi bir hal alacaktır. Henüz 20.yüzyılın ilk yarısına gelinmeden ahlak, ya iktisadi hırsların bir vasıtası olarak kullanılacak, ya da iktisadi menfaatlerin temininde ahlak olgusu tamamen devre dışı bırakılacaktır. Durkheim’e göre bunun sebebi, klasik iktisatçıların iktisadi kurumları kendiliğinden bir varlık olarak ele almış ve bunların sosyal düzen üzerine yapacakları tepkileri düşünmemiş olmalarıdır(Durkheim, 1986). Weber ise Kapitalizmin geliştikten sonra Protestanlığı belirleyici rol üstlenmesini “dünyanın büyüünün bozulması” olarak ve Nietzsche’den iktibas ettiği “dünyanın tatsızlaşması” olarak niteleyecektir(Torun, 2002).

İktisadi sistemlerin(Kapitalizm, Komünizm) felsefi manada üretim ilişkilerinden ahlaki kaygıları dışlamasının pratik sonuçları iktisadi hayatta tıkanıklık, sosyal hayatta huzursuzluk olarak kendini gösterecektir. Gelişen üretim teknolojisine paralel iletişim ve ulaşım imkânlarında sağlanan kolaylıklar mal ve hizmet akışını -özellikle çok uluslu şirketler sayesinde- dünya ölçeğinde hızlandırarak “küreselleştirdiği” gibi problemleri de küreselleştirecektir. Bunun birlikte artan rekabet baskısı, fırsatçı, kapitalist ve materyalist bir zihniyetin iş hayatına hâkim olması (Zaim, 2009), insan ve çalışan haklarının kötüleşmesine, fakirlik ve işsizliğin giderek artmasına, ekolojik sistemin tahrip edilmesine (Arslan, 2008), yolsuzlukların çoğalmasına, çalışanlar arasında bireysel suç oranlarının yükselmesine, haksız rekabet ve ayrımcılık (Zaim, 2009) uygulamalarının yoğunlaşmasına sebep olacaktır.

1950’li yıllarla birlikte ABD, Avrupa ve Uzak Doğu’daki büyük ölçekli işletmeler ister iktisadi bunalımlarını aşmak, ister kaybetmiş oldukları kurumsal itibarlarını yeniden kazanmak, ister iş verimliliğini yükseltmek, isterse de gerçekten iş hayatına ahlaki prensipleri hâkim kılmak maksadıyla olsun, her halükarda iş ahlakını ve dolayısıyla çalışma ve meslek ahlakını önemsemek ve bu alanda çabalar ortaya koymak zorunda kalmışlardır. Zira işletmeler artık karları, bilançoları, ciroları gibi finansal güçleri paralelinde değil; duyarlılıkları, yardımseverlikleri, dürüstlükleri, itibarları vb. niteliklerine bağlı olarak toplumda sahip oldukları imajları/görüntüleri nedeniyle, yani benimsedikleri sosyal sorumlulukları bağlamında değerlendirilir hale gelmiştir. (Özdemir, 2009; Murat, 2008)

Ülkemiz iş hayatında ahlaki uygulamaların tarihi referansı bulunmakla beraber (Ahilik Teşkilatı) iş ve meslek ahlakına ilişkin çabalar ancak batılı ülkelerdeki gelişmelere müteakiben ve de gecikmeli olarak 2000’li yıllara doğru gündem olmaya başlamıştır. Gerek işletmelerin bünyesinde gerek bir kısım sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarında gerekse eğitim kurumlarında(fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu) iş ahlakı, meslek ahlakı/etiği üzerine eğitimler verilmeye başlanmıştır.

İş ahlakının bir parçası olan meslek ahlakı/etiği dersinin ülkemiz meslek yüksekokulları müfredatında nasıl algılandığını ve iyileştirmeye yönelik ne gibi öneriler yapılabileceğini tespit etmeyi hedefleyen bu çalışma dört başlık altında oluşturulmuştur. Giriş bölümü konunun tarihi perspektifine ve önemine işaret etmektedir. 1. bölümde ahlak ve etik kavramları, 2. bölümde meslek ahlakı/etiği kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. 3. bölümde seçilen meslek yüksekokullarının müfredatları incelenmiş ve meslek yüksekokullarında görevli öğretim personeli ile gerçekleştirilen anket değerlendirilmiştir. Sonuç bölümünde araştırmanın bulguları değerlendirilerek çözüm yolları önerilmiştir.

### **1. Ahlak ve Etik Kavramları**

İnsan, beden ve ruh yapısıyla bir bütündür. Bedeni ihtiyaçları olduğu kadar ruhi ihtiyaçları da söz konusudur. Sağlıklı bir bireyde insanın bu iki yönünün aynı anda tatmin olması gerekir. Birey olarak toplum içerisinde anlam kazanan insan, bedeni ihtiyaçlarını karşılarken nasıl maddi kurallara bağlı ise, ruhi ihtiyaçlarını karşılarken de manevi kurallara uymak zorundadır. İşte bu kurallar günlük yaşamda karşımıza ahlak kuralları olarak çıkarlar.

Hayvanların ahlaki hassasiyetleri yoktur. Sadece insana özgü bir özellik olması itibariyle ahlak kavramının değişik tanımları yapılmıştır. Arapça “hulk” kelimesinin çoğulu olan ahlak kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri, kuralları” (TDK, 2013) olarak açıklanmıştır. Türkiye’de dini otorite mevkiinde olan Diyanet İşleri Başkanlığı’nca yayımlanan İslam İlmihali’nde ise ahlak, “insanın ruhunda yerleşen meleke ve alışkanlıklardır” (Şentürk ve Yazıcı, 2012) şeklinde verilmiştir. İmam Gazali’den esinlendiği anlaşılan bu tanımın orijinali “ ahlak, insan nefsinde yerleşen öyle bir heyet (meleke) dir ki, fiiller, hiçbir fikri zorlama olmaksızın, düşünüp taşınmadan, bu meleke sayesinde kolaylıkla ve rahatlıkla ortaya çıkar” (Çağırıcı, 1991) şeklindedir.

Durkheim’e göre ise ahlak, “fertlere emreden, onları şu veya bu tarzda hareket etmeye zorlayan, şahsi temayüllerine bir sınır çizen ve daha ileri gitmelerine engel olan kurallardan kuruludur (Durkheim, 1986). Bu tanımlar insanın davranışlarını gelişi-güzel yapmadığını, önce ruh ve akıl süzgecinden geçirdikten sonra davranış haline dönüştürdüğünü göstermektedir. Ancak davranışların niteliği hakkında yani iyi mi-kötü mü, doğru mu-yanlış mı, güzel mi-çirkin mi olduğu hususunda bilgi içermemektedir. Bu husus davranışların eyleme dönüşmeden evvel hangi kaygılar etrafında olduğu sorusunu gündeme getirmektedir ki; bu da ahlak kurallarının kökeninin neye dayandığını ve hangi ölçüye göre nitelendirildiklerinin cevabını oluşturacaktır.

Ahlak kurallarının kaynağı hakkında ileri sürülen üç temel önerme bulunmaktadır. Bunlardan ilki, insanın yaratılışının (ontolojik) izahını vahye dayalı olarak izah eden dinlerdir. Allah’ın göndermiş olduğu kutsal metinler ve bunların uygulayıcısı konumundaki Peygamberlerin örneklikleri, insan davranışlarının nitelendirilmesinde ölçü olarak kabul edilir. İkinci önerme insan davranışlarının nitelendirilmesinde ”akıl” olgusunu merkeze alan

filozoflarca geliştirilen felsefi doktrinlerdir (Descartes, Kant vb. gibi). Son önerme ise insan davranışlarının toplumsal boyutu etrafında geliştirilen sosyolojik ve antropolojik çalışmaların (Durkheim, Comte vb. gibi) ışığındaki temellendirmelerdir (Öztürk, 2006). Farklı kökene dayanmış olmalarına rağmen bu çalışmalarda ortak gaye, insanın hangi konuya ilişkin olursa olsun, sergilediği davranışının iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin, doğru ya da yanlış olduğunun belirlenmesidir. Ancak bu takdirde bir insan, yapmış olduğu bir davranışına izafeten güzel ahlaklı veya kötü ahlaklı olarak sıfatlandırılabilir. Bu açıklamalardan sonra ahlak, daha kapsayıcı mahiyette, “öznesinde insan ve insan davranışları olan ve insanın yaradılıştan gelen özellikler yanında, kendisine, ilişkide olduğu diğer insanlar ile içinde yaşadığı topluma karşı “iyi” ve “kötü” çerçevesinde yön veren, eğitimle kazanılan bir davranışlar seti ya da rehberi” (Torlak vd., 2013) olarak tanımlanabilir.

Son yıllarda ülkemizde “ahlak” kelimesi yerine “etik” kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. “Bu davranışın hiç etik değil” gibi hüküm içeren cümlelerin içerisinde olduğu gibi, İş Etiği, Meslek Etiği, Spor Etiği, Medya Etiği, Kamusal Etik vb. gibi kullanımlar oldukça revaçtadır.

Ahlak kelimesinin yerine ikame edilmeye çalışıldığı izlenimi veren bu kullanımlara rağmen etik ile ahlak kavramlarının aynı anlama geldiğini söylemek mümkün değildir. Zira etik, ”felsefenin bir dalıdır; ahlak felsefesidir (Moral Philosophy) ya da ahlak (Morality), ahlaki sorunlar ve ahlaki yargılar hakkında felsefi düşünmedir (Frankena,2007:20). Daha çok akla dayalı olarak “ ahlak üzerine sistemli bir şekilde düşünme, soruşturma, ahlaki hayata dair bir araştırma ve tartışma” (Cevizci,2002) yı ifade eden etik, Kant’ın ifadesiyle “ eylemlerimizin ilkelerini oluşturan bir zihniyet felsefesidir ve bu yüzden pratik bir felsefe” yi (Kant,2003) yansıtır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde etik kelimesi “çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması ve kaçınması gereken davranışlar bütünü” (TDK,2013) olarak izah edilmiştir. Türk Dil Kurumu’nun her iki kelimeye ilişkin yaptığı açıklamalar değerlendirildiğinde ahlak kelimesi daha genel ve geniş manada bireyin toplumda uyması gereken kurallar olduğu halde, etik daha özel ve sadece iş dünyasına ilişkin ve o alanda faaliyet gösterenlerin uyması gereken kurallar manası taşımaktadır. Bu iki kavramın gerek birbirinin yerine ikame edilmesi gerekse de birinin toplumsal yapıya ilişkin genel kurallar diğerinin sadece iş ilişkilerine ait kurallar şeklinde kullanılması kavram kargaşası oluşturduğu gibi bir takım işlevsel sorunlara da yol açmaktadır. Ülkemizde ahlak kelimesi hem cari ahlak kuralları hem de ahlak felsefesi anlamında dilimize yerleşmiş bir kavramken, etik teriminin kullanılması, özellikle iş ahlakı alanında halkımızın önemli bir kesiminde herhangi bir çağrışım oluşturmamaktadır. (Murat,2008)

## **2.Meslek Ahlakı/Etiği**

İnsanlar maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması için bir takım uğraşlarda bulunmak zorundadırlar. Bu uğraşların karşılığında elde ettikleri gelirlerle oldukça çeşitlilik kazanmış/kazandırılmış ihtiyaçların tatmin edilmesini sağlarlar. İlk çağlardan bu tarafa tekâmül ederek gelişen bu uğraşların her biri kendi içinde disipline kavuşturulmuş mesleklere dönüşmüştür. Günümüzde meslek denildiğinde “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve

becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” (TDK,2013) anlaşılmaktadır.

Mesleğe ilişkin tanımı daha genişleterek bir uğraşın meslek sayılabilmesi için aşağıda belirlenen özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir:

- Toplumun kaçınılmaz olan bir gereksinimini sağlamalı
- Kişinin salt kendi doyumunu için değil aynı zamanda başkalarının yararı için de olmalı
- Sistemli bir eğitimle kazanılmış özel bilgi ve becerilere dayalı olmalı
- Araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine özgü tekniklere sahip olmalı
- Kazanç elde etmek için yapılmalı
- Toplumca kabul edilmiş etik/ahlak değerleri olmalı(Pehlivan, 2001; Berkman ve Arslan, 2009).

Her meslek mensubunun mesleğini icra ederken özen göstermesi gereken mesleki teknik bilgilere olduğu kadar mesleğinin gerektirdiği mesleki ahlak/etik kurallarına da riayet etmesi zorunludur. Esasında meslek ahlakı ilkeleri iş ahlakının bir parçasıdır. Evrensel, toplumsal ve kültürel değerler bağlamında iş dünyasındaki birey-birey, birey-grup, birey-örgüt ve örgüt-örgüt ilişkilerini değerlemede normlar ve ilkeler ile bunlar arasındaki münasebetleri değerlendiren (Torlak vd.,2013) iş ahlakı; çalışma ahlakı, meslek ahlakı ve kurumsal ahlaktan oluşur. Çalışma ahlakı, çalışmaya ve işe karşı geliştirilen kişisel tutum ve davranışları, meslek ahlakı, belli meslek mensuplarının uyması gereken ahlak ilkelerini, kurumsal ahlak ise bir kurumun sahip olduğu ahlaki normları, değerleri, eğilimleri ve ilkeler bütünü” (Akkuş, 2008) ifade eder.

Herhangi bir meslekte, meslek ahlakı kurallarının oluşması zamana bağlı olarak o meslek mensuplarının bir araya gelerek oluşturacakları meslek örgütü sayesinde belirlenir. Genel ahlak kuralları sayesinde insanın davranışlarını kontrol etmesi gibi meslek örgütü tarafından konulmuş kurallar da meslek mensubunu mesleki faaliyetlerinde titiz olmaya ve konulmuş bu kuralları dikkate almaya sevk eder. Durkheim meslek mensuplarının konulmuş olan mesleki ahlak kurallarına uyma derecesini meslek örgütünün otoritesine bağlar. Ona göre meslek örgütü kuvvetli olduğu zaman otoritesi kurduğu ahlak disiplinine geçer, bundan böyle aynı derecede saygı görür; tersine istikrarsız, kontrolünden kolay kurtulunan, kontrolünün varlığı her zaman duyulmayan bir meslek örgütü, koyduğu kurallar ve buyruklara pek az bir otorite verebilir. Dolayısıyla denebilir ki, meslek grupları ne kadar sağlam ve teşkilatlı olursa, meslek ahlakı da o kadar gelişir ve sayılır (Durkheim,1986).

Meslek ahlak ilkeleri genel ve her mesleğin kendine mahsus özel ilkeleri olmak üzere iki türdür. Tıp, hukuk, mühendislik, akademisyenlik, gazetecilik, askerlik, mali müşavirlik gibi tüm mesleklerin kendine özgü ahlak ilkeleri olmakla beraber bu onların farklı iş ahlakları olduğunu göstermez. Zira bütün meslekleri bağlayıcı nitelikteki doğruluk, yasallık, yeterlik, güvenilirlik, mesleğe bağlılık (MEGEP, 2006) gibi mesleki ahlak ilkeleri kaynağını genel ahlaktan alır. Bunun yanı sıra her mesleğin yapısından kaynaklanan ve birbirine göre farklılık arz eden standartları ve kuralları vardır ki, bunlar da o mesleklerin özel mesleki ahlak ilkeleridir (Berkman ve Arslan, 2009). Bir gazetecinin haberini objektif olarak yapması, bir mali müşavirin mükellefine ilişkin bilgileri ifşa etmemesi, bir akademisyenin çalışmalarında bilimsel alıntı



kurallarına riayet etmesi farklı meslek mensuplarının farklı meslek ahlak ilkelerine örnek gösterilebilir.

Günümüzde farklı ülkelerde aynı mesleği icra edenlerin meslek ahlakı ilkelerinin giderek birbiriyle aynileştiği bir başka ifadeyle evrensellik arz ettiği söylenebilir. Mesleğin gerektirdiği formasyonun gelişen iletişim teknolojisi sayesinde dünyanın her yerinden paylaşılabilmesi ve yerel meslek örgütlerinin ulusal ve uluslararası çaptaki meslek örgütleriyle irtibatlarının güçlenmesi doktorların, avukatların, mühendislerin, mali müşavirlerin vb. birçok mesleğin mesleki ahlak ilkelerinin aynı olmasına sebep olmuştur. Her şeye rağmen toplumların genel ahlak ilkelerindeki farklılıkların devam etmesi mesleklerin tatbikinde farklı ahlaki hassasiyetlerin korunmasını sağlayacaktır.

### **3.Meslek Yüksekokullarında Meslek Ahlakı/Etiği Dersinin Durumu ve Algılanması**

#### **3.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada meslek ahlakı/etiği olgusu tarihi perspektifiyle birlikte kavramsal olarak ele alınmış ve meslek ahlakı/etiğinin somut olarak ne anlama geldiği vurgulanmıştır. Meslek ahlakı/etiği dersinin ülkemiz meslek yüksekokulları müfredatındaki durumu ve bu okullarda görev yapan öğretim elemanlarınca nasıl algılandığı araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Her yıl meslek yüksekokullarından mezun olan binlerce kişi “ara eleman(tekniker)” sıfatıyla iş piyasasına girmekte, niteliklerinin yüksekliği ölçüsünde iş dünyasının taleplerine karşılık üretebilmektedir. Bu sebeple mesleklerinin gerektirdiği teknik bilgi kadar hem genel hem de özel nitelikteki mesleki ahlak ilkeleri önem kazanmaktadır. Bunun için de eğitim almış oldukları kurumlarda mesleklerinin teknik ve ahlaki bilgileriyle donatılarak mezun edilmeleri gerekir. Özetle, bu çalışmada meslek yüksekokullarında hem müfredat hem de öğretim elemanları bağlamında meslek ahlakı/etiği dersinin durumu/algısı tespit edilmeye çalışılmış ve nasıl olması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

#### **3.2.Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmada kullanılan içerik analizi yöntemi aracılığıyla seçilen örneklemelere ait dokümanlar ve internet sitelerindeki içeriklerin çözümlenmesi yapılmıştır. Çalışmamızın örneklemelerini oluşturan meslek yüksekokulları tesadüfi olarak seçilerek farklı onbir (11) (sosyal programlarda oniki-12) meslek yüksekokulunun, dördü teknik dördü sosyal program olmak üzere sekiz değişik programındaki müfredat analizinde meslek ahlakı/etiği dersinin durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yine dört farklı meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilen anketler aracılığıyla, öğretim elemanlarının meslek ahlakı/etiği dersini nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

### 3.3. Bulgular

#### 3.3.1. Meslek Yüksekokulları Müfredatlarında Meslek Ahlakı/Etiği'ne Ait Bulgular

2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 1. Maddesinin g fıkrası meslek yüksekokulunu, belirli bir mesleğe yönelik eğitim öğretime ağırlık veren bir yükseköğretim kurumu (YÖK Mevzuatı,2008) olarak tanımlar. 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu ise, 3. maddesinin f fıkrasında meslek yüksekokulunu “önlisans düzeyinde ara eleman yetiştiren birim” (YÖK Mevzuatı, 2008) olarak tarif etmektedir.

Meslek yüksekokulları sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış ara eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Kanun koyucunun da “ara eleman” olarak tanımladığı meslek yüksekokulu mezunu, tekniker sıfatıyla mesleki ve teknik eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini görmesi beklenen kişidir.(Şahin ve Fındık,2008) Tekniker sıfatı itibariyle “çalışma alanlarında üst düzey yönetici ile usta/kalifiye işçi arasında bulunacak, usta/kalifiye işçiden daha fazla teorik bilgiye sahip, lisans mezunlarından daha çok uygulama becerisine sahip” (MEB-YÖK,2002) bir meslek elemanı olacaktır.

Tablo 1. Türkiye’de Meslek Yüksekokulları ve Öğrenci Sayılarının Gelişimi (Kaynak: ÖSYM

Dönem	MYO Sayısı	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Toplam
<b>2008-2009</b>	594	209.268	358.659	567.927
<b>2009-2010</b>	634	226.608	386.469	613.077
<b>2010-2011</b>	687	225.363	389.510	614.873
<b>2011-2012</b>	724	252.442	431.676	684.118
<b>2012-2013</b>	777	292.146	485.593	777.741

İstatistikleri)

İş piyasasının talebi doğrultusunda ülkemizde meslek yüksekokullarının sayısı giderek artmıştır. Tablo 1’den takip edilebileceği üzere ülkemizde meslek yüksekokulları hem sayısal olarak hem de öğrenci sayıları itibariyle artan bir eğilim içerisindedir. Beş yıllık dönem içerisinde meslek yüksekokulu sayısı %30,80 oranında artış gösterirken öğrenci sayısındaki artış %36,4 olarak gerçekleşmiştir. Doğal olarak sayısal bu artışa paralel olarak mezunların istihdam düzeyi ve iş piyasasındaki yetkinlikleri de artış göstermiştir. İş dünyasının meslek yüksekokulu mezunlarından beklentisini sadece mesleğin teknik bilgisiyle değil aynı zamanda toplumsal değerleri ve mesleğin gerektirdiği meslek ahlakı ilkelerini de özümsemiş olmaktır.

## Temel

Tablo 2. Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının Yıllara Göre İlişimi(Kaynak: ÖSYM İstatistikleri)

Dönem	Toplam	Prof.	Doç.	Yrd.Doç.	Öğr.Gör.	Okutman	Uzman	Arş.Gör.	Çevirci
2008-2009	8.285	132	92	1.032	5.999	511	170	349	-
2009-2010	8.999	126	102	1.103	6.631	519	191	326	1
2010-2011	10.107	138	128	1.253	7.507	556	219	305	1
2011-2012	11.675	155	166	1.447	8.776	590	263	277	1
2012-2013	13.197	184	213	1.590	10.000	631	293	285	1

Son beş yıl içinde meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının dağılımı Tablo 2’den incelendiğinde okul ve öğrenci sayılarının artışı ile birlikte öğretim elemanlarının sayısında da artışlar olduğu görülecektir. Beş yıllık süreç içerisindeki bu değişim profesör sayısında %39,39, doçent sayısında %131,52, yardımcı doçent sayısında %54,06, öğretim görevlisi sayısında %66,69 düzeyinde gerçekleşirken toplam öğretim elemanı sayısında %59,28 oranında gerçekleşmiştir.

Tablo 3. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılında (Önlisans-Lisans) Öğrenci Sayıları(Kaynak: ÖSYM İstatistikleri)

Okul	Öğrenci Sayısı	%
<b>Fakülte</b>	3.768.095	80,57
<b>Yüksekokul (4 Yıllık)</b>	130.730	2,79
<b>Meslek Yüksekokulu</b>	777.741	16,64
<b>Toplam</b>	4.676.566	100

2012-2013 eğitim ve öğretim yılı itibariyle meslek yüksekokullarında eğitim ve öğrenim gören öğrenci sayısı diğer yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğrenim gören öğrenci sayıları ile Tablo 3’den karşılaştırıldığında meslek yüksekokullarında okuyan öğrenci sayısı 777.741’le toplam öğrencinin %16,64’ünü oluşturmaktadır. Buna dört yıllık mesleki eğitim ve öğrenim yapan yüksekokullardaki öğrenci sayısı ilave edildiğinde 908.471 öğrenciyle (%19,43) yaklaşık toplam öğrencinin beşte birini oluşturduğu görülecektir.

Tablo 1,2,3 birlikte incelendiğinde ülkemizde meslek yüksekokullarının hem birim sayısı olarak hem öğrenci sayıları olarak hem de bu okullarda görev yapan öğretim elemanı sayısı

olarak artan bir seyir izleyerek geliştikleri anlaşılmaktadır. Yükseköğretimde okuyan öğrencinin beşte birinin meslek okullarında eğitim ve öğrenin görüyor olması da bu okulların önemini ayrıca arttırmaktadır.

Hızlı bir gelişim sürecinde oldukları tespit edilen meslek yüksekokullarında eğitim ve öğrenim gören öğrencilerin iş piyasasına, piyasanın ihtiyaç duyduğu teknik ve ahlaki bilgilerle donanmış olarak gönderilmesi bu kurumların yöneticilerinin ve bu kurumlarda eğitim ve öğretim hizmeti sunan öğretim elemanı kadrosunun sorumluluklarını daha da arttırmaktadır. Araştırma konumuz açısından değerlendirildiğinde meslek ahlakı/etiği dersinin bu kurumların müfredatlarında ne ölçüde yer bulduğu ve öğretim elemanlarınca nasıl algılandığının tespiti iş piyasasının taleplerinin ne ölçüde karşılandığının da bir anlamda cevabını oluşturacaktır.

Müfredat düzenlemeleri öğrencinin faaliyet göstereceği meslek kolunda mesleki teknik ve ahlaki bilgileri ona kazandıracak yetkinlikte düzenlenmiş olmalıdır. Bu çerçevede ülkemiz meslek yüksekokulları içerisinde tesadüfî olarak seçilen onbir (11) meslek yüksekokulunun dört (4) teknik, oniki (12) meslek yüksekokulunun dört (4) sosyal programı olmak üzere müfredatları incelenmiş ve meslek ahlakı/etiği dersinin durumu somut olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Teknik programlar olarak İnşaat Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Makine ve Elektrik programları müfredatları baz alınarak teknik programlardaki meslek ahlakı/etiği dersinin durumu Tablo 4’de verildiği şekliyle belirlenmiştir.

Tablo 4. Teknik Programların Müfredatında Meslek Ahlakı/Etiği Dersinin Durumu

Üniversiteler	İnşaat Teknolojisi Programı	Bilgisayar Programcılığı	Makine Programı	Elektrik Programı
Kocatepe Üniv. Afyon MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Zorunlu- 2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Abant İzzet Baysal Üniv. Bolu MYO	Program Yok	Seçmeli-2 Saat- 3.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Sakarya Üniv. Sakarya MYO	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat- 1.Y.yıl	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat- 1.Y.yıl	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat 1.Y.yıl	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat- 1.Y.yıl
Hitit Üniv. Çorum MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Erciyes Üniv. Kayseri MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Yüzüncü Yıl Üniv. Van MYO	Seçmeli-2 Saat- 3.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl
Adnan Menderes Üniv. Aydın MYO	Seçmeli-2 Saat- 3.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 3.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 2.Y.yıl
Karadeniz Teknik Üniv.	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok

## Temel

Trabzon MYO				
Kocaeli Ünv. Kocaeli MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Sütçü İmam Ünv. Kahramanmaraş MYO	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 2.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl
Bozok Ünv. Yozgat MYO	Seçmeli-2 Saat- 2.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok

Tablo 4'ün ayrıntılı bir şekilde incelenmesi toplam kırkdört (44) programın yirmibeşinde (25) meslek ahlakı/etiği dersinin müfredatta hiç yer bulmadığını (koyu taranmış alanlar) ortaya koymuştur. Beş (5) programda meslek ahlakı/etiği dersi zorunlu ders statüsünde, onüç (13) programda seçmeli ders statüsünde okutulmaktadır. Bir (1) meslek yüksekokulunda program olmadığı için (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu MYO) değerlendirme yapılamamıştır. Ders süresi itibariyle Tablo 4 incelendiğinde meslek ahlakı/etiği dersi için takdir edilen süre bütün programlarda iki (2) saat olduğu gözlenmiştir. Dersin dönemi hususunda çok ciddi bir karmaşa söz konusudur. Dersin sekiz (8) programda 1. Yarıyılıda, üç (3) programda 2. Yarıyılıda, üç (3) programda 3.Yarıyılıda, üç (3) programda 4. Yarıyılıda okutulması planlanmıştır. Dersin isimlendirilmesi konusunda araştırmamızın birinci bölümünde temas edildiği üzere ahlak kavramı yerine etik kavramı tercih edilmiş ve ders meslek etiği olarak isimlendirilmiştir. Bunun tek istisnasını Sakarya Üniversitesi Sakarya Meslek Yüksekokulu oluşturmaktadır. Burada meslek ahlakı/etiği dersi “ iletişim ve etik” olarak isimlendirilmiştir.

Sosyal programlar olarak oniki (12) meslek yüksekokulunun dört (4) farklı sosyal programı müfredatı incelenmiştir. Bu sosyal programlar Büro Yöneticiliği ve Yönetici Asistanlığı, İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Pazarlama programlarıdır. Programların seçilmesinde öğrenci tarafından tercih edilme sıklığı dikkate alınmıştır. Tablo 5'te belirtilen sosyal programların müfredatlarında meslek ahlakı/etiği dersinin konumu tıpkı teknik programların değerlendirilmesinde yapıldığı gibi müfredatlarda yer alıp-almadığı, seçmeli-zorunlu oluşu, dersin isimlendirilmesi-ders süresi-ders yarıyılı gibi ölçütler ışığında değerlendirilmiştir. Bazı meslek yüksekokullarında araştırma konusu programların olmaması bir kısıt olarak karşımıza çıksa da diğer programların müfredat bilgilerinin yeterli kanaate ulaşacak bilgiyi sunması bu kısıtın etkisini ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Tablo. 5 Sosyal Programların Müfredatında Meslek Ahlakı/Etiği Dersinin Durumu

Üniversiteler	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı	İşletme Yönetimi Programı	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı	Pazarlama Programı
Kocatepe Üniv. Afyon MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Seçmeli- 2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli- 2 Saat- 2.Y.yıl
Abant İzzet Baysal Üniv. Bolu MYO	Program Yok	Program Yok	Seçmeli- 2 Saat- 2.Y.yıl	Program Yok
Sakarya Üniv. Sakarya MYO	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat- 2.Y.yıl	Zorunlu-İletişim ve Etik-2 Saat- 2.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Program Yok
Hitit Üniv. Çorum MYO	Programla İlgili Bilgi Verilmemiş	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Program Yok
Erciyes Üniv. Kayseri MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Erciyes Üniv. İzzet Bayraktar Sosyal Bilimler MYO	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Yüzüncü Yıl Üniv. Van MYO	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Seçmeli- 2 Saat- 4.Y.yıl	Program Yok
Adnan Menderes Üniv. Aydın MYO	Seçmeli-2 Saat- 3.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Karadeniz Teknik Üniv. Trabzon MYO	Zorunlu- 2 Saat- 4.Y.yıl	Program Yok	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Program Yok
Kocaeli Üniv. Kocaeli MYO	İş Etiği- Seçmeli- 2 Saat- 4.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	İş Etiği- Seçmeli- 2 Saat- 4.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok
Sütçü İmam Üniv. Kahramanmaraş MYO	Seçmeli-2 Saat- 4.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 2.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 2.Y.yıl	Seçmeli-2 Saat- 1.Y.yıl
Bozok Üniv. Yozgat MYO	Zorunlu-2 Saat- 4.Y.yıl	Meslek Ahlakı /Etiği Dersi Yok	Zorunlu-2 Saat- 4.Y.yıl	Zorunlu-2 Saat- 4.Y.yıl

Tablo 5'in ayrıntılı bir şekilde incelenmesi toplam kırksekiz (48) programın onsekizinde (18) meslek ahlakı/etiği dersinin müfredatta hiç yer bulmadığını (koyu taranmış alanlar) ortaya koymuştur. Altı (6) programda meslek ahlakı/etiği dersi zorunlu ders statüsünde, onbeş (15)

## Temel

programda seçmeli ders statüsünde okutulmaktadır. Beş (5) meslek yüksekokulunun sekizinde (8) program olmadığı için değerlendirme yapılamamış, birinde (1) ise programa ilişkin bilgi verilmemiştir. Ders süresi itibarıyla Tablo 5 incelendiğinde meslek ahlakı/etiği dersi için takdir edilen süre bütün programlarda iki (2) saat olduğu gözlenmiştir. Dersin dönemi hususundaki karmaşa sosyal programlarda da söz konusudur. Dersin iki (2) programda 1. Yarıyılıda, altı (6) programda 2. Yarıyılıda, bir (1) programda 3. Yarıyılıda, on (10) programda 4.Yarıyılıda okutulmasının planlandığı görülmüştür. Sosyal programlarda da dersin isimlendirilmesi konusunda ahlak kavramı yerine etik kavramı tercih edilmiş ve ders meslek etiği olarak isimlendirilmiştir. Bunun istisnasını Sakarya Üniversitesi Sakarya Meslek Yüksekokulu ile Kocaeli Üniversitesi Kocaeli Meslek Yüksekokulu oluşturmaktadır. İlkinde meslek ahlakı/etiği dersi “iletişim ve etik” olarak ikincisinde ise “iş etiği” olarak isimlendirilmiştir.

### 3.3.2. Meslek Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Meslek Ahlakı/Etiği Algısına Ait Bulgular

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi büyük ölçüde eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi, bu görevini yerine getirirken öğrencileri üretken birer yurttaş olarak görür ve onları toplum yaşamına, meslekler dünyasına ya da ileri eğitime hazırlar. (Şahin ve Fındık,2008) Bu sürecin ayrılmaz parçalarından birisi bu kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının niteliği ile birlikte dersleri algılamalarındaki derinliği öğrencilerin kazanımlarını yükseltici en önemli unsurlardan biridir. Bu çerçevede ankete muhatap olan öğretim elemanlarının meslek ahlakı/etiğine ilişkin değerlendirmeleri ayrıca anlam kazanmaktadır. Çalışmada ağırlıklı olarak Bozok Üniversitesi Yozgat Meslek Yüksekokulu öğretim elemanlarından (32 kişi) faydalanılmakla birlikte Bozok Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu’ndan dört (4) kişi, Sorgun Meslek Yüksekokulu’ndan iki (2) kişi ve Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulu’ndan altı (6) kişi olmak üzere toplam kırkdört (44) öğretim elemanının düşünceleri değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Meslek Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Meslek

Etik ile Ahlak kavramları aynı manaya mı gelir?		Meslek hayatında meslek ahlakı/etiği gerekli midir?		Meslek ahlakı/etiği kurallarının öğretilebilir olduğunu düşünüyor musunuz?		Meslek Yüksekokullarında meslek ahlakı/etiği dersi olmalı mıdır?		Meslek ahlakı/etiği dersi nasıl okutulmalıdır?	
Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Zorunlu	Seçmeli
15	29	40	4	39	5	36	8	28	8

Ahlakı/Etiği Algısı

Tablo 6, anketimizde yer alan soruları (5 tanesini) ve bu sorulara verilen cevapları içermektedir. Birbirini tamamlayıcı mahiyette oluşturulan anket sorularına deneklerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde; deneklerin Onbeş (15) kişinin ahlak ve etik kavramlarının aynı

anlama geldiğini, yirmidokuz (29) kişinin ise bu kavramların farklı manalar taşıdığını düşündüğü görülmektedir. Deneklerin çoğunluğu kırk (40) kişi meslek hayatında meslek ahlakı/etiğini gerekli görürken yalnız dört (4) kişi gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Deneklerin otuzdokuz (39) kişisi meslek ahlakı/etiği kurallarının öğretilabilir olduğunu düşünürken beş (5) kişi öğretilmeyeceğine inanmaktadır. Meslek yüksekokullarında meslek ahlakı/etiği dersinin okutulmasını otuzaltı (36) kişi olumlu bulurken sekiz (8) kişi okutulmasını istememektedir. Okutulmasını isteyenlerden yirmisekiz (28) kişi bu dersin zorunlu olarak sekiz (8) kişi ise seçmeli olarak okutulması gerektiğini ifade etmiştir.

Etik ve ahlak kavramlarının aynı anlama gelmediğini düşünenlere yöneltilen “bu kavramlar arasındaki fark nedir?” sorusuna (2.soru) verilen cevaplar incelendiğinde fark şu şekilde tanımlanmıştır. Yedi (7) kişi “ahlakın davranışların pratiği, etiğin ise bu davranışların felsefesi olduğu”, dört (4) kişi “ahlakın sosyal ilişkileri, etiğin ise mesleki ilişkileri düzenleyen kurallar olduğu”, iki (2) kişi “ahlakın dini, etiğin ise sosyolojik kurallar olduğu”, iki (2) kişi “ahlakın kişisel, etiğin toplumsal kurallar olduğu”, iki (2) kişi “ahlakın etiğe göre daha kapsayıcı nitelikte kurallar olduğu”, bir (1) kişi “ahlakın bireysel, etiğin toplumsal kurallar olduğu”, bir (1) kişi “etiğin ahlaka göre daha kapsayıcı nitelikte kurallar olduğu”, bir (1) kişi “ahlakın vicdani konularla, etiğin ise akademik konularla ilgili olduğu” yönünde fikir beyan etmişlerdir. ( Soruya cevap vermeyen denekler de olmuştur)

Meslek ahlakı/etiği kurallarının örneklenmesi istenen (5.soru) soruya verilen cevaplar ise şu şekildedir. Meslek ahlakı/etiğine örnek olarak; yirmi (20) kişi “doğruluk-dürüstlük-işini hatasız yapmak- hile yapmamak-işini ciddiye almak”, dokuz (9) kişi “adaletli davranmak”, sekiz (8) kişi “işe-işverene-çalışanlara saygı göstermek”, beş (5) kişi “mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmak”, dört (4) kişi “yasallık”, dört (4) kişi “mesai saatlerine uymak”, dört (4) kişi “şahsi çıkar gözetmemek-rüşvet almamak”, üç (3) kişi “güvenilir olmak”, iki (2) kişi “sır saklamak”, iki (2) kişi “kendini yenilemek”, iki (2) kişi “verimli çalışmak” gibi cevaplar vermişlerdir. Ayrıca “dil, din, ırk ayrımı yapmamak”, şeffaf ve hesap verebilir olmak”, “mobbing yapmamak ve yapılmasına müsaade etmemek”, “otonomi”, “ürünü yanlış tanıtmamak”, “meslek birliği oluşturmak” gibi örneklemeler de verilmiştir.

### Sonuç ve öneriler

Günümüzde ahlak/etik olgusu tarihi tecrübenin de gösterdiği üzere hem kamu hem de özel sektör açısından ihmal edilemez bir noktaya gelmiştir. Batılı ülkelerde bu alanda çalışmaların yoğunlaşması, bilgi toplumunda genelde iş ahlakının özelde meslek ahlakının ne derece önem kazandığının delilidir.

Ülkemiz iş piyasasına ara eleman yetiştirmek amacıyla kurulmuş olan meslek yüksekokulları, mezunlarını teknik bilginin yanı sıra meslek ahlakına ilişkin bilgilerle de donatmalıdır. Ancak araştırma sonucunda ortaya çıkan en önemli netice meslek yüksekokullarının bu süreci okuyamadığı, gerek müfredat gerekse de öğretim elemanlarının algısının geliştirilmesi bağlamında alınması gereken yol olduğu yönündedir.

Meslek yüksekokulları sayı, öğrenci sayısı, öğretim elemanı sayısı bakımından sürekli artış göstermekle beraber; müfredatlarında meslek ahlakı/etiği dersi bir standarda



## Temel

kavuşturulamamış, incelenen programların yarısında meslek ahlakı dersi müfredata hiç alınmamış, alınmış olanlarda da dersin isimlendirilmesi, hangi dönemde okutulacağı, seçmeli/zorunlu tercihleri bakımından düzensizlikler olduğu tespit edilmiştir. İstikrarlı olan tek durum dersin süresi konusunda olup, programlarda iki saat olarak uygulanıyor olmasıdır.

Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının algısı değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının üçte birinin ahlak ve etik kavramlarının aynı anlama geldiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yine bu iki kavramın anlamı konusunda zihinlerinde bir netlik bulunmaması ve meslek ahlakına ilişkin örneklemelerdeki çeşitlilik bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Olumlu olan ise öğretim elemanlarının çoğunluğunun meslek ahlakı dersini meslek hayatında gerekli, öğretilbilir görmesi ve zorunlu olarak okutulması yönündeki kanaatleridir.

Bu şartlar altında müfredatlardaki karışıklığın giderilmesi için bu kurumların bağlı bulunduğu Yüksek Öğretim Kurumu'ndan standartlaştırmaya (dersin ismi-dönemi-süresi-seçmeli/zorunlu oluşu hakkında) ilişkin çalışmalar beklenebilir.

Yüksek Öğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi merkezi birimlerin de paydaş olduğu MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemini Güçlendirme Projesi), İKMEP (İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi) gibi projelerin sayısının ve alanının genişletilmesi yoluyla meslek ahlakı ilkelerinin öğretilbilirliği sağlanabilir. Bu açıdan İKMEP kapsamında ilan edilen ve 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında uygulanmak üzere hazırlanan ve web sitesinde ilan edilen elliiki (52) farklı programın ellibirinde (51) meslek ahlakı dersinin konulmuş olması ümit vericidir. (İKMEP, 2013)

Öğretim elemanları başta olmak üzere meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin meslek ahlakı konusunda duyarlılıklarının geliştirilmesi için bu okullar bünyesinde “mesleki ahlak kurulları” oluşturulabilir.

Mesleki ahlak konusunda yetkin kişilerce düzenlenecek konferans, panel, seminer vb. ilmi çalışmalar sayesinde taraflar üzerinde farkındalık oluşturulabilir.

## **Kaynakça**

- Akkuş, H. (2008). İş Ahlakı ve İş Uygulamaları, *İş Ahlakı Sempozyumu*, Erkam Matbaası, İstanbul.
- Arslan, M. (2008). İş Ahlakı ve Kapitalizmin Eleştirisi. *İş Ahlakı Sempozyumu*, İGİAD Yayınları, İstanbul, s.53-65
- Berkman, Ü., Arslan, M. (2009). *Dünyada ve Türkiye’de İş Etiği ve Yönetimi*. TÜSİAD Yay. , İstanbul.
- Cevizci A. (2002). *Etiğe Giriş*. Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Çağrı, M. (1991). *Ana Hatlarıyla İslam Ahlakı*, Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Durkheim, E. (1986). *Meslek Ahlakı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Erkal, E. M. (1991). *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri*. Yenilik Basımevi, İstanbul
- Frankena, W. (2007). *Etik* (Çeviren: A. Aydın). İmge Kitabevi, Ankara.
- YÖK Yayını. Mesleki Eğitimin Önemi, Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. Meteksan A.Ş.,Ankara, s.27-33.

- MEB-YÖK. (2002). *Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi*. Genel Bilgiler, Ankara.
- Murat, S. (2008). İş Ahlakı ve İş Uygulamaları. *İş Ahlakı Sempozyumu*, Bildiriler, Erkam Matbaası, İstanbul.
- MEGEP. (2006). *Meslek Etiği*. Ankara.
- Özdemir, S. (2009). Günümüz Türkiye’inde Akademik İş Ahlakı Çalışmalarına Genel Bakış. Editör S. Orman, *Teorik ve Uygulamalı Boyutlarıyla İş Ahlakı*(s.s.302-336), İstanbul, İTO Yayını.
- Öztürk, O. (2006). Ahlak Olgusunun Kaynağı Nedir?, *Köprü Dergisi*, S.95, s.103-127.
- Pehlivan, A. İ. (2001). *Yönetişel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Yay., Ankara.
- Şahin, İ. ve Fındık T. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TSA*, Yıl:12, S.3, s.65-86.
- Şentürk, L.ve Yazıcı S. (2012). *İslam İlmihali*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara.
- Torlak, Ö., Ünder, H., Şeker, A., Çiftçioğlu, Aydem, B. ,Sabuncuoğlu, Z., Koç, U. (2013). *İş Etiği*. Editör N. Tokgöz, AÖF Yay., Eskişehir.
- Torun, İ. (2002). Kapitalizmin Zorunlu Şartı “Protestan Ahlak. *C.Ü., İİBF Dergisi*, C.3, S.2, s.89-98.
- Türkdoğan, O. (1998). *İşçi Kültürünün Yükselişi(İş Ahlakı)*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Kant, I. (2003). *Ethica, Etik Üzerine Dersler* (Çeviren: O. Özügül), Pencere Yay., İstanbul.
- YÖK Mevzuatı. (2008). *En Son Değişikliklerle Güncellenmiş, Yürürlükteki Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Mevzuatı*. Yakın Yayıncılık. İstanbul.
- Zaim, H. ( Ocak 2009). *İş Ahlakı, Çerçeve Dergisi*, MÜSİAD Yayını, İstanbul, s.126-129.
- [www.osym.gov.tr/belge/1-6304/arastirma-yayin-ve-istatistikler.html](http://www.osym.gov.tr/belge/1-6304/arastirma-yayin-ve-istatistikler.html) adresinden 06.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts) adresinden 03.09.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://ikmep.yok.gov.tr/?page=KatDown&view=list&fileid=152> adresinden 15.08.2013 tarihinde alınmıştır.

# FATİH PROJESİ KAPSAMINDA YER ALAN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN PROJEDEN BEKLENTİLERİ VE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMINA KARŞI ALGILARI

Selami ERYILMAZ<sup>1</sup>, Şerife SALMAN<sup>2</sup>

## ÖZET

Fatih Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, LCD panel etkileşimli tahta ve internet altyapısıyla sağlanacaktır.

Araştırmada Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları araştırılmıştır. Araştırma 180 öğrenci ve 50 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşlerine bakıldığında e-içeriğin ders öğretiminde kullanımının (video, animasyon,e-kitap,çizgi filmler,eğitsel oyunlar vb.) derslerin öğrenimini kolaylaştırdığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişim Teknolojiler, Teknoloji Kullanımı, Ülkeye Özgü Gelişmeler

## ABSTRACT

### TEACHERS AND STUDENTS WHO PARTICIPATE IN FATİH PROJECT EXPECTATIONS FROM THE PROJECT AND PERCEPTIONS OF INFORMATION TECHNOLOGY USAGE

Fatih Project, in education and training ensure equality of opportunity and our schools technology to improve information technology tools teaching-learning process more sensory organ to be addressed as courses for effective use; preschool, elementary and secondary level schools in our 570,000 classrooms laptop computer to the LCD panel, the interactive whiteboard and internet infrastructure will be provided.

In this research, teachers and students who participate in Fatih project expectations from the project and perceptions of information technology usage has been investigated.It has been applied to 180 studens and 50 teachers.

Results of the study, according to students opinion it is determined that the usage of e-contents(video, animation, e-book, cartoon films, gones) in education facilitate the learning.

**Keywords:** Information Technologies, Technology Usage, Country Specific Developments

## Giriş

Hayatımızın birçok alanında değişikliklere neden olan teknoloji, eğitim alanını da etkilemektedir. Yeni bir teknolojik buluş ya da ilerleme meydana geldiğinde, eğitimin

<sup>1</sup> Yard. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, selamieryilmaz@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Çankırı Karatekin Üniversitesi, serifesalman@karatekin.edu.tr

planlanması, yönetilmesi, uygulanması ya da diğer alanlarında bu teknolojiye nasıl yararlanılabileceği araştırılmaktadır(Eryılmaz ve Akbaba, 2013).

Teknolojik gelişmelerin toplumun her alanını etkilemesiyle, bütün dünyada iletişim teknolojilerinin ilerlemesine paralel olarak, eğitim bilimlerinde de yeni arayışlar içine girilmiştir. Ülkemizde de gelişen teknolojinin sınıflarda etkin kullanımıyla öğrenci başarısını arttırmak amaçlı çeşitli projeler hayata geçirilmektedir. Bunlardan sonuncusu Kasım 2010'da kamuoyuna duyurulan ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nın işbirliği içinde yürüttüğü Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli ve kısaca Fatih olarak bilinen projedir.( Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011)

Eğitimde Fatih Projesi eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, LCD panel etkileşimli tahta ve internet ağ alt yapısıyla sağlanacaktır.

Fatih Projesi şu anda 17 il ve 52 okulda pilot çalışma olarak uygulanmaktadır. Bu araştırmada Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojilerine karşı algıları üzerine bir çalışma yapılmıştır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>). Fatih projesinde kullanılan bilişim teknolojilerinin yeterlilikleri ve bu teknolojileri kullanan öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterlilikleri araştırılmaktadır.

Araştırmanın amacı; Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojilerine karşı algılarının araştırılmasıdır. Fatih Projesi Türkiye'nin ortaya koyduğu yeni bir proje olduğu için proje kapsamında yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişim teknolojilerine karşı ilgileri araştırılmıştır.

## **1. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Dünyadaki Uygulamaları**

Bilişim Teknolojilerinin dünyadaki uygulamaları ile ilgili örnekler ve açıklamalara yer verilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere küreselleşmenin yaygınlaşması, üretimin az gelişmiş yada gelişmekte olan ülkelere kayması, nitelikli ve bugünün olduğu kadar yarının işleri için nitelikli insan gününe ihtiyaç, küresel rekabetin hızlanması gibi birçok nedenle uluslar arası büyük ölçekli firmalar, eğitimde teknolojinin daha fazla yaygınlaşması için farklı ülkelerde uygulanabilecek projeler başlatmış; ülkelerdeki hükümetler ve eğitim bakanlıkları ile işbirliği yaparak bu projelerin uygulanmalarını sağlamışlardır. Bu raporun hazırlandığı tarihteki başlamış olan projelerin dörtte üçünün bu tür firmaların teşvikiyle başladığı ileri sürülebilir. Aşağıda bu firmalardan özellikle teknolojinin eğitimde yaygınlaşması konusunda proje başlatmış ve değerlendirme çalışmalarına yer vermiş firma projeleri ele alınmıştır. Bu bölümde de çalışmanın bağlamına sadık kalmak için projelerin tanıtımı yerine yapılan ilgili projelere yönelik değerlendirme çalışmalarına odaklanılmıştır.

### **1.1.Amerika Birleşik Devletleri**

ABD' de bilgisayarlar 1950 yıllarında okullarda kullanılmaya başlanmış, kişisel bilgisayarların devreye girmesiyle 1980'ler de yaygınlaşmıştır

ABD’ de bilgisayar destekli öğretimin başarıyla uygulanmasında üniversitelerde yapılan çalışmaların da rolü büyüktür. ([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

Kuzey Amerika’da geniş çaplı teknoloji kullanımı projeleri Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda ülke genelinde değil eyalet bazında gerçekleştirilmiştir. “Maine Her Öğrenciye Bir Bilgisayar Projesi” ve “North Carolina Birebir Öğrenme Teknolojisi Girişimi” adlı iki çalışma FATİH Projesine benzer özellikler içermeleri bağlamında dikkat çekicidir.

### ***11.1. Maine Her Öğrenciye Bir Bilgisayar Projesi***

Amerika’nın Maine eyaletinde Güz 2002 döneminde başlamak üzere orta öğretim kurumlarında birebir dizüstü bilgisayar programı başlatılmıştır. Girişim Maine Öğrenme Teknolojisi Girişimi (Maine Learning Technology Initiative (MLTI)) adlı kuruluş vasıtasıyla uygulanmıştır. Tüm 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu sınıfların öğretmenlerine dizüstü bilgisayarlar verilmiştir. Ayrıca, dizüstü bilgisayarları sınıflara ve orta öğretim programına entegre edebilmeleri için okullara ve öğretmenlere teknik destek ve profesyonel gelişim imkanları sağlanmıştır.

Programın etkinliğini tespit etmek üzere çeşitli değerlendirme çalışmaları düzenlenmiştir. Bu çalışmaların en kapsamlılarından biri programı aşağıdaki açılardan değerlendirmiştir: (Silvernail ve Gritter, 2007):

1. Programın öğrencilerin yazırlık becerileri üzerindeki etkisinedir?
2. Programdan en çok kim faydalanmıştır?
3. Öğrencilerin program hakkındaki algıları nedir?
4. Öğretmenlerin program hakkındaki algıları nedir?
5. Program daha iyi yazarlar mı yoksa dizüstü bilgisayarda daha iyi yazı yazan kişiler mi yetiştirmektedir?

Sonuçlara ulaşabilmek için Maine Eğitim Değerlendirmesi (Maine Educational Assessment–MAE) testindeki yazırlık becerileri sınavı 2000 yılında (dizüstü programının başlangıcından önce) ve 2005 yılında (programın ilk uygulamasından 5 yıl sonraya tekabüleden zaman) incelenmiştir. Başlangıçta (2000 yılında) 16.557 öğrenci ve sonda (2005 yılında) 16.251 öğrenci bu testi almıştır.

### **2. North Carolina Birebir Öğrenme Teknolojisi Girişimi**

North Carolina eyaleti 2008 yılından başlamak üzere birebir teknoloji projesinde harcanmak üzere 3 milyon dolarlık bir bütçe ayırmıştır. Proje, NC1:1 Öğrenme Teknolojisi Girişimi (NC 1:1 Learning Technology Initiative – NCLTI) olarak adlandırılmış ve bütçesi, Golden LEAF Foundation (GLF) ve SAS tarafından aynı amaçla ayrılmış olan hibelerle birleştirilmiştir. Proje, 21.yüzyıl kaynaklarını sınıflara tanıtmak için bir pilot çalışma olarak planlanmıştır.

## 2.2.İngiltere

The NDPCAL Projesi(1973-1978): The National Development Programme in Computer Assisted Learning (Bilgisayar Destekli Öğrenme için Ulusal Kalkınma Programı)(Hebenstreit, 1989).

Proje önerileri direktörlük ve proje çalışanlarınca geliştirildikten sonra onaylanmak üzere program komisyonuna geliyordu. NDPCAL projesinin iki amacı vardı:

- Bilgisayar Destekli Öğrenme
- Bilgisayar Yönetimli Öğrenme (Hebenstreit,1989).

## 2.3.Norveç

1984 yılında değişik derslere teknolojiyi yerleştirerek öğretim sürecini iyileştirmek, öğrenmenin verimliliğini artırmak ve yeni öğretim yöntemlerinin oluşması amacıyla program yürürlüğe konmuştur.

Norveç, eğitim yazılımlarının dükkândan alınamayacağını ve firmaların kaliteli yazılım üretmeyeceğini belirtmektedir. Çok yetenekli öğretmenlerin, yani kendi alanını çok iyi bilen öğretmenlerin yazılım geliştirme ve üretim sürecinde kullanılabileceği düşünülmüştür([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.4.Belçika

1984 yılında Belçika Eğitim Bakanlığı yeni teknolojilerin eğitimde kullanımı ile ilgili beş yıllık plan yapmıştır. 1984-1985 yılında seçilen pilot okullarda, öğretmenlerin istekli ve bilgili olması koşulu aranmıştır. Okul müdürleri ile toplantılar yapılmış, materyaller geliştirilmiş, bu materyaller öğretmenlerle tartışılmış konu ile ilgili bülten ve makaleler yayınlanmıştır. Her öğretim yılında birçok hizmet içi eğitim programı yürütülmüştür([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.5.İsveç

1998 yılında İsveç Hükümeti İsveç Meclisi'ne "Öğrenme İçin Araçlar –Okullarda BT için Ulusal Program" raporunu sundu. Meclis bu girişimi destekleyerek bu heyete "Okullarda BT için Ulusal Programı" planlama ve uygulama görevini verdi.

Bu planlamada İsveç'teki tüm yerel yönetimlere 1999-2001 yılları arasında uygulanan programa katılım çağrısı yapıldı ve hepsi tarafından bu teklifler kabul edildi.Eylem Planı okulöncesi dönemden ortaöğretime kadar tüm eğitim basamaklarını kapsıyordu. BİT için Ulusal Eylem Planı'nın gerekçesi herkesin günlük yaşamda şu veya bu şekilde BT'den etkilenmesiydi. İş hayatı da çok kısa bir süre içerisinde BT İş dönüşümünü yaşamıştı (Dönmez, 2009).

## 2.6.Hollanda

1984 yılında Hollanda hükümeti bilgi teknolojisinin eğitime girmesi ile ilgili program başlatmıştır. Bu program 1988 yılına kadar devam etmiş, başarılı bulunmuş ve eğitim yazılımlarının geliştirilmesini başlatmıştır. 1989-1992 dönemini kapsayan PRINT projesidir

([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.7.İspanya

1983-1987 yılları arasında bakanlık, Atenea projesi olarak bilinen ve bilgisayarların okullarda yaygınlaşması ile müfredatla kaynaştırılmasını amaçlayan BDE projesi çalışmalarını yürütmüştür.

Atenea Projesi;Proje, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarını kapsamaktadır. Okullar projeye isterler ise girmektedirler. Okul, projeye katılmak isterse öğretmenlerden oluşan bir grup kurmakta ve bir araştırma önerisi ile bakanlığa başvurmuştur. ([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.8.Fransa

Fransa da bilgisayarlı eğitime 1970'lerde başlanmıştır. 1970-1976 yılları arasında 58 liseye birer bilgisayar verilirken, 550 öğretmen gerekli kurslardan geçmiş; 1976-1980 arasında da durgunluk gözlenmiştir. 1980 yılında, 100 bin bilgisayarı uygulamaya koyma projesi çerçevesinde 500 öğretmen birer yıllık eğitime alınmış, enformatiğin, genel eğitimin, tamamının bir parçası olması gerekliliği ile birlikte mesleki eğitimin güncelleştirilmesinde bilgisayar teknolojisinin yeri gündemde tutulmaya devam edilmiştir. Ayrıca 1983 yılında 140 milyon, üniversitelerdeki bilgisayar destekli eğitime ayrılmıştır. 1985'de ise, 120 bin bilgisayar alımı, 110 bin öğretmen ve kullanıcının yetiştirilmesi, 700 yazılım paketi hazırlama, 50 bin bilgisayar atölyesi oluşturma projesi uygulamaya konulmuş; 1990'larda her 10 Fransızdan 7'sinin yaşamına bilgisayarın girmesi gerçeğine yaklaşılmaya başlanmış, herkes için enformatik programı kendisini benimsetmiştir. ([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.9. Portekiz

Portekiz, 1985 yılında tüm üniversite öncesi okullara bilgisayarın girişini sağlamak amacı ile MINERVA adında bir proje başlatmıştır. Bu projenin altyapısı, Eğitim Bakanlığı dışında oluşturulan bir komite tarafından hazırlanmıştır. Bu çerçevede Portekiz' i kapsayan bir düğümler (kutup) ağı oluşturulmuştur. Düğümleri birbirine bağlayan ağlar bölgedeki üniversitelere kurulmuştur. Öğretmen eğitimi üniversitelere bırakılmıştır. Bütün bir yıl süren hizmet içi eğitime MINERVA projesinin bütçesinin % 30'u gitmektedir([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 2.10. İrlanda

İrlanda, 1980 yılında, özellikle ortaöğretimlerin okullarına bilgisayarları almaya başlamıştır. İrlanda'nın en önemli projesi ise NITEC' tir. NITEC, Eğitimde Bilgi Teknolojisi Ulusal Merkezidir. Aşağı yukarı 100 okul, modemler yoluyla NITEC üzerinden birbirlerine bağlanmakta, birbirine yazılım ve mesaj göndermektedir. Ayrıca, NITEC bazı formların toplanması için de kullanılmaktadır([http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)).

## 3.Türkiye'de Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Yürütülen Çalışmalar

Türkiye'de eğitimde teknolojinin kullanımıyla ilgili tartışmalar 1970'li yıllarda başlamıştır. Bu yıllarda MEB tarafından, okulların teknolojik kaynak eksikliklerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Öte yandan, 1989 yılında eğitim niteliğinin yürütülmesini

sağlamak amacıyla hazırlanan Altıncı Beş Yıllık kalkınma planı ve 1996 yılında hazırlanan Yedinci Beş Yıllık kalkınma planı kapsamında, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ışığında öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliği belirtilmiştir (Sezer, 2011).

Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bazı projeler aşağıda açıklanmıştır.

### **3.1.Bilgisayar Deneme Okulu Projesi (BDO) ve Bilgisayar Laboratuvar Okulu (BLO) Projesi**

Dünya Bankası destekli olarak yürütülen projelerden bir tanesi de “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi”dir. Proje kapsamında çeşitli alt projeler yürütülmektedir. Bu alt projelerden birisi”53 Bilgisayar Deneme Okulu Projesi” diğeri de “182 Bilgisayar Laboratuvar Okulu Projesi”dir. Projelerin amaçları, bilgisayar destekli eğitimin ve bilgisayar eğitiminin yaygınlaştırılmasıdır (MEB,2002).

### **3.2. Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Projesi**

Milli Eğitim Geliştirme Projesi(MEGP) hükümetimiz ile dünya bankası arasında imzalanmıştır. Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden 22 ilimizde 208 okul proje okulu olarak seçilmiştir. Bu okulların MLO dönüştürülmesi için bir model geliştirilmiştir.Geliştirilen MLO modeli, Milli Eğitim sisteminde standartlaşmayı sağlamaktadır([www.egitimvevzuat.com/index.php/201110101179872003-ve-oncesi/mufredat-laboratuvar-okullar-199533\\_genelge.html](http://www.egitimvevzuat.com/index.php/201110101179872003-ve-oncesi/mufredat-laboratuvar-okullar-199533_genelge.html)).

MLO projesi 2011 tarihinde yürürlükten kaldırılmıştır.

### **3.3. World Links Projesi**

Dünya Bankası Ekonomik Kalkınma Enstitüsü tarafından desteklenen “World Links for Development “ projesi, Türkiye'nin de içinde bulunduğu 25 ülkenin katıldığı bir projedir. Bu proje ile proje kapsamındaki okulların internet üzerinden işbirliği ile projeler üreterek proje tabanlı öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri ve araştırmalarda internetin verimli bir şekilde kullanılabilmesi hedeflenmiştir. Böylece üretilen projeler farklı ülkelerin okulları arasında paylaşılarak kendi kültürlerini tanımaları ve farklı kültürleri tanımaları da hedeflenmiştir(Gürcan, 2008).

### **3.4. MEB İnternet Erişim Projesi**

MEB ile Ulaştırma Bakanlığı arasında yapılan bakanlık kurumlarının internet bağlantıları görüşmeleri sonucunda, Türk Telekomünikasyon A.Ş ile 5 Aralık 2003 tarihinde protokol imzalanmıştır. Bu kapsamda 31 Ekim 2004 tarihine kadar 20.000 okul, 2007 yılı sonuna kadar da yaklaşık 29.000 adet okul ADSL internet erişimi sağlanmıştır.

### **3.5.Temel Eğitim Projesi**

Altıncı Beş Yıllık kalkınma planında yer alan ve 15. Milli eğitim şurasında tavsiye kararı olarak kabul edilen “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim” 18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe giren 4306 sayılı yasa ile uygulamaya konulmuştur. Yasanın hayata geçirilmesi ile birlikte “Eğitimde Çağ Yakalama 2000 Projesi” bir bütünlük arz etmiş, bu da “Temel Eğitim Projesi” adı altında yeni ilköğretim stratejisinin uygulama çalışmalarını başlatmıştır (MEB,2002).



Projenin 1. Fazı kapsamında 3.188 BİT sınıfı, 2,802 ilköğretim okulu 26,244 kırsal ilköğretim okullarında kurulu 56,605 bilgisayar, bilgisayar okur-yazarlığı konusunda eğitim almış 25.000 öğretmen,15,928 adet ekipman tedarikçisi vardır. Bu veriler ışığında projenin başarılı olduğu söylenebilir. Ancak, bu çalışma ülkenin sosyo-ekonomik kalkınma ve uluslar arası teknolojik gelişmelere ayak uyduramazsa projenin gerçekleşmesi engellenir. Bu da projenin planlanma, uygulanma ve yönetim eksikliklerini ortaya çıkarır(Özdemir ve Kılıç, 2007).

### **3.6.Fatih Projesi**

Değişen ve gelişen dünyada birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek gelişmelere ayak uydurabilen, çağın beklentilerine cevap verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş, özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır.(Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

Eğitimin amaçlarından birisi ise, bireyleri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmektir. Bunun içindir ki; bilgi çağına uygun bilgi toplumlarının özelliği dikkate alınarak öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir.(Varol, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilecek olan Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi Türkiye’de eğitime yönelik bir reform niteliğindedir(KobiEfor,2010).

Eğitimde Fatih projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğinde dizüstü bilgisayar, LCD Panel etkileşimli Tahta ve İnternet ağ alt yapısı sağlanacaktır. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme- öğretim sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilecektir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>).

Bu süreçte eğitim programları BT destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek eğitsel e- içerikler oluşturulacaktır. Bu kapsamda Eğitimde Fatih projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

- Donanım ve Yazılım Alt Yapısının Sağlanması
- Eğitsel E-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi
- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı
- Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi
- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT kullanımının sağlanmasıdır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>).

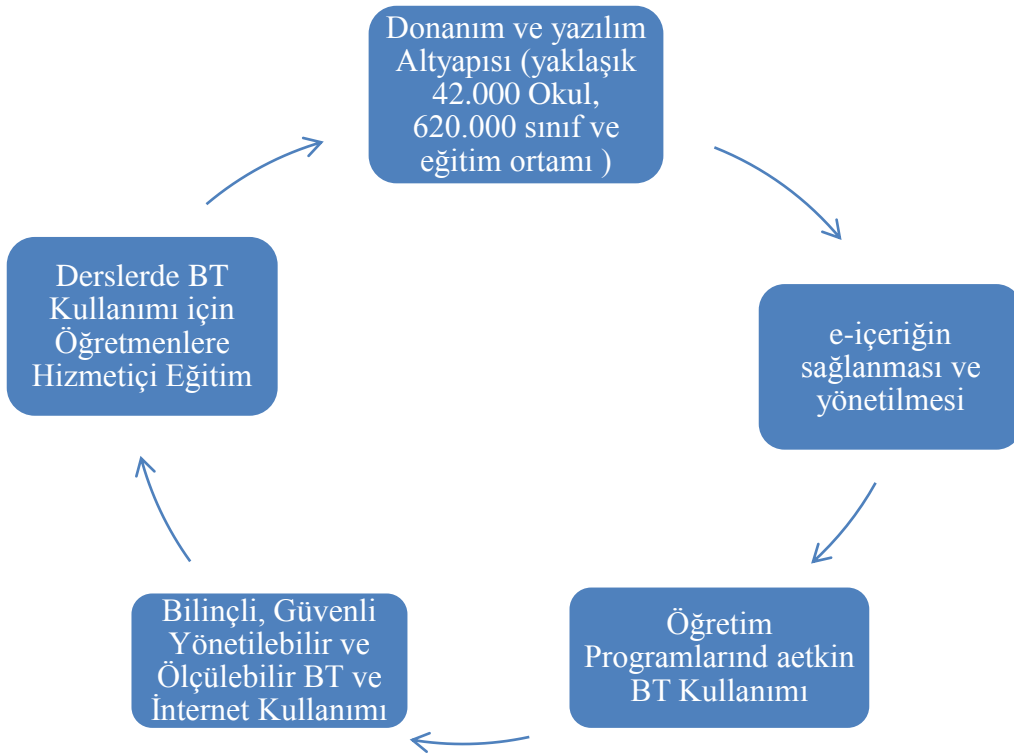
Eğitimde Fatih projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir.5 yılda tamamlanması planlanmıştır. Birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okulöncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT internet kullanımını ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>).

Fatih projesi Şubat 2012 tarihi itibari ile 17 il 52 okulda tablet bilgisayar pilot uygulaması gerçekleştirilmektedir.

Fatih projesi yaklaşık 3 milyar Türk Lirası maliyetle 3 yıl içinde tamamlanması planlanmaktadır(Uluyol, 2013). Milli Eğitim Bakanımız Ömer Dinçer' in yaptığı son açıklamada ise, satın alınan tablet bilgisayarların Devlet Malzeme Ofisi üzerinden açık ihale usulü ile alındığını belirterek, "Pilot uygulama değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaca en uygun tasarım ve özellikle cihazlar belirlenmiştir. Projenin toplam maliyeti 8 Milyar TL civarında hesaplanmaktadır" dedi (<http://www.egitim365.com/guncel/iste-fatih-projesinin-toplam-maliyeti-h374.html>).

#### 4. Fatih Projesinin Bileşenleri

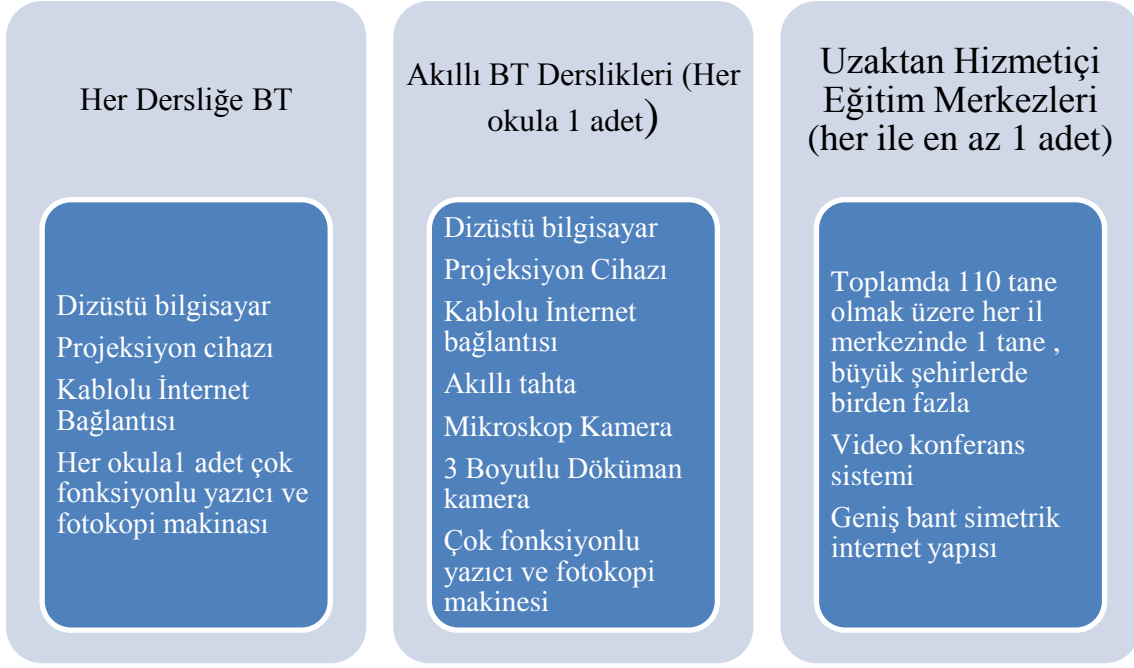
Fatih projesi toplam beş bileşenden oluşmaktadır.



Şekil 1:Fatih Projesinin Bileşenleri

Kaynak: MEB,2012

#### 4.1.Donanım Alt Yapısının Sağlanması Bileşeni



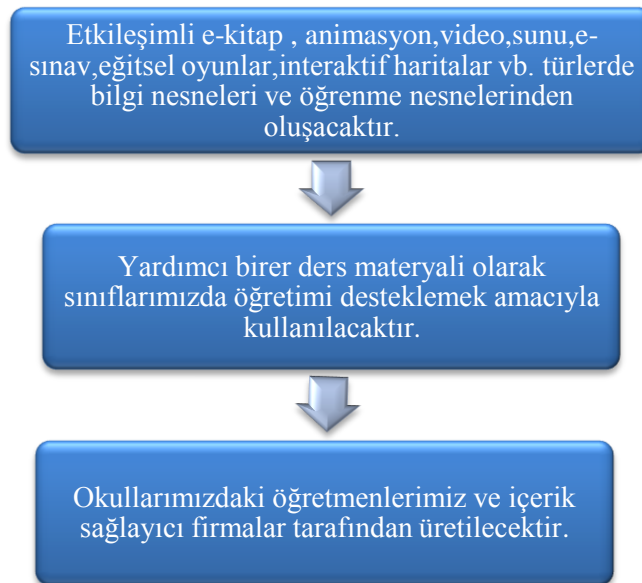
## Şekil 2: Donanım Alt Yapısı Bileşeni

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php>

Bu kapsamda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların dersliklerine birer adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı sağlanacaktır. Her okula en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu akıllı bir sınıf oluşturulacaktır. Bunların yanında toplam 110 merkezde uzaktan hizmet içi eğitim merkezleri kurulacaktır (MEB, 2012).

## 4.2. Eğitsel e- İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni

Fatih Projesi kapsamında eğitim öğretim hizmetine sunulacak e-içerikler şekilde gösterilmiştir.

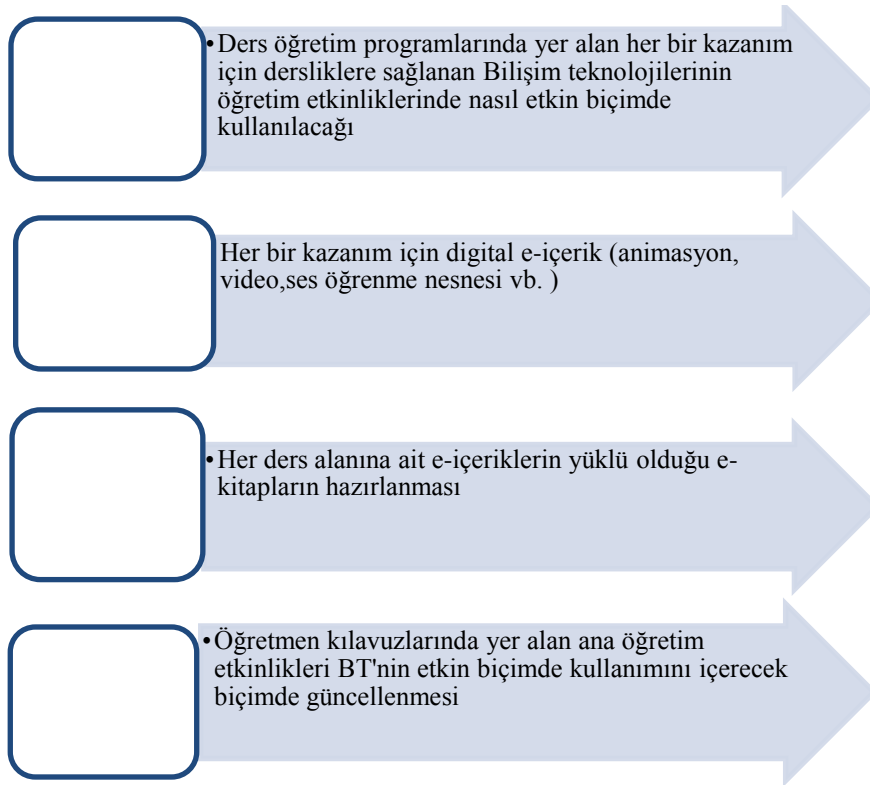


### Şekil 3:Eğitsel e-içeriğin Sağlanması

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php>

Fatih projesi uygulama planına göre öğretim programlarına uygun ve derslerde yardımcı birer ders materyali olarak kullanılmak üzere elektronik içerikler sağlanacaktır. Bu e-içeriklerin ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf, resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelere ve etkileşimli e-kitaplardan oluşması planlanmıştır. Bu e-içeriklere öğretmenler ve öğrenciler web tabanlı ortamlarda hem çevrim içi hem de çevrim dışı olarak kolaylıkla ulaşacaklardır (MEB, 2012).

#### 4.3.Öğretim Programlarında Etkin Bilgi Teknolojileri Kullanım Bileşeni



#### Şekil 4:Öğretim Programlarında Etkin Bilgi Teknolojilerinde İzlenecek İş Adımları

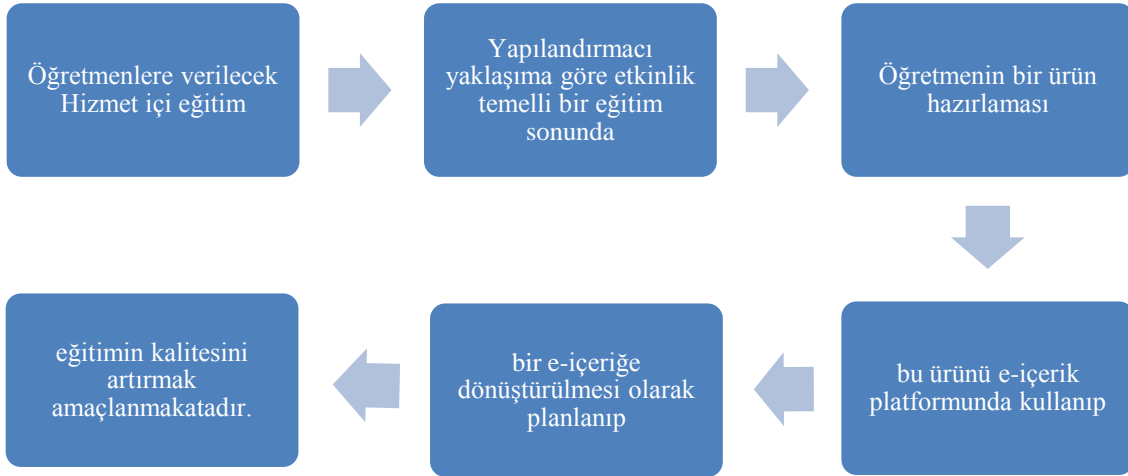
Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php>

Ülkemizde 2004 yılından itibaren uygulamaya başlanılan yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olan öğretim programlarında bilişim teknolojilerinin kullanma becerisi önemle vurgulanmıştır(MEB, 2012).

Fatih projesi kapsamında, tüm öğretim programlarında; program şablonuna gerekli açıklamaları ekleyerek ve örnek etkinlikler yapılandırarak sınıflarda BT'nin etkin olarak kullanılması sağlanacaktır (MEB, 2012).

#### 4.4. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi

### Hizmet İçi Eğitimin Amacı



#### Şekil 5: Hizmet İçi Eğitimin Amacı

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php>

Fatih projesinin bu bileşeni kapsamında okullarımızda görev yapan yaklaşık 600.000 öğretmenin sınıflara sağlanan donanım alt yapısını, eğitsel e-çerikleri ve BT' ye uyumlu hale getirilen öğretmen kılavuz kitaplarını etkin biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerine dönük yüz yüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmıştır (MEB,2012).

- Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim sonunda öğretmenin;
- Proje kapsamında sağlanacak olan donanımı etkin bir biçimde kullanabilmesi,
- Dersin amaçlarına uygun e-çerik ortamlarını bulup seçebilmesi,
- Dersin amaçlarına uygun ürün hazırlayabilmesi,
- Hazırladığı materyali kullanarak BT destekli ders tasarımı yapabilmesi amaçlanmıştır.

#### 4.5.Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT ve İnternet Kullanımı

- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı gerekli çünkü;
- Sanal ortamdaki katalog suçlardan öğretmen ve öğrencilerimiz korunsu
- Sanal suçlular okulumuza ve evimize girmesin,
- Masumlar suçlu olmasın,
- Çocuklarımız istismar edilmesin,
- Öğrencilerimiz madde bağımlılığı sitelerine girmesin
- Fuhuş ve müstehcenlikle toplum değerlerimiz yozlaştırılmasın (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/guvenlibilincliinternetkullanimi.pdf>).

Bilinçli, güvenli ve yönlendirilebilir bir internet ortamı şu şekilde sağlanabilir. Okullara kurulacak kablolu ağ altyapısıyla, İçerik filtreleme sistemleriyle, Firewall, IPS ve HTTP Anti

Virüs kullanımı ile VPN desteğiyle,İç IP Dağıtım Loglarının elektronik ortamda saklanmasıyla,Kullanıcı yetkilendirilmesiyle,Bilinçli internet kullanımı farkında lığı oluşturarak, güvenli bir internet ortamı sağlanır (<http://fatihprojesi .meb.gov.tr /upload/guvenlibilincliinternetkullanimi.pdf>).

### **Materyal ve Yöntem**

Araştırma tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Betimsel araştırma, kurumların, grupların mevcut durumuyla ilgili geniş açıklamalar yapmak için çok sayıda denek ve objeyle belli bir zaman dilimi içerisinde yapılan çalışmalardır (Kaptan,1998).

Araştırmada Fatih projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları analiz edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Türkiye Fatih Projesi uygulanan pilot okullar oluşturmaktadır. Örneklem olarak İstanbul Bağcılar Dr. Kemal Naci Ekşi Anadolu Lisesi olarak alınmıştır. Fatih Projesi kapsamında pilot okullarda sadece 9. Sınıf öğrencilerine tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır. İstanbul bağcılar Dr. Kemal Naci Ekşi Anadolu Lisesinde 180 tane 9. Sınıf öğrencisi ve 50 öğretmen bulunmaktadır, anketlerimiz öğretmen ve öğrencilerimize uygulanmıştır.

Araştırmanın kavramsal ve kurumsal kısmında daha önce yapılmış çalışmalar, makaleler, tezler gibi yazılı kaynaklar taranmıştır. Bu çalışmalar ışığında Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algılarına yönelik anket uygulanmıştır.

Fatih Projesi kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte, Fatih Projesi yeni bir uygulama olduğu için çok fazlada çalışma bulunmamaktadır. Fatih Projesi ile ilgili çalışmalar genelde Milli Eğitim tarafından yapılmıştır ve bu çalışmalar anket olarak kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde anket sonucu elde edilen verilerin analiz edilerek elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve yorumlanması yer almaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıfımızdaki bilişim teknolojileri cihazları sayesinde derslere ilgilerinin artmasıyla ilgili düşünceleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kayıtsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı 16	7	31	20	25	99
		% 16,2%	7,1%	31,3%	20,2%	25,3%	100,0%
Erkek	Sayı 12	9	11	19	30	81	
	% 14,8%	11,1%	13,6%	23,5%	37,0%	100,0%	
Toplam	Sayı 28	16	42	39	55	180	
	% 15,6%	8,9%	23,3%	21,7%	30,6%	100,0%	

Yukarıdaki Tablo 2’de sınıfımızdaki bilişim teknolojileri cihazları sayesinde derslere ilgin artıyor sorusuna cevap aranmıştır. Kız öğrencilerden 16 kişi yani % 16,2’si kesinlikle katılmıyorum, 7 kişi yani % 7,1’i katılmıyorum, 31 kişi yani % 31,3’ü kayıtsızım, 20 kişi yani % 20,2’si katılıyorum, 25 kişi yani % 25,3’ü kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Erkek öğrencilerden 12 kişi yani %14,8’i kesinlikle katılmıyorum, 9 kişi yani % 11,1’i katılmıyorum, 11 kişi yani % 13,6’sı kayıtsızım, 19 kişi yani % 23,5’i katılıyorum, 30 kişi yani % 37’si kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Bilişim teknolojilerinin, bir araç olarak okullara girmesi, yaygınlaşması ve eğitim öğretim sürecinde etkili bir materyal olarak kullanılması önemlidir (Tuti, 2005).Öğrencilerin bilişim teknolojileri sayesinde derslere karşı olan ilgileri artmaktadır.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre derslerimdeki konuları(video,animasyon,e-kitap,çizgi filmler eğitsel oyunlar vb.) e-içerikle öğrenmeleriyle ilgili düşünceleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kayıtsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı 16	13	18	26	26	99
		% 16,2%	13,1%	18,2%	26,3%	26,3%	100,0%
Erkek	Sayı 15	6	11	20	29	81	
	% 18,5%	7,4%	13,6%	24,7%	35,8%	100,0%	
Toplam	Sayı 31	19	29	46	55	180	
	% 17,2%	10,6%	16,1%	25,6%	30,6%	100,0%	

Yukarıdaki Tablo 3’de derslerimdeki konuları(video, animasyon, e-kitap, çizgi filmler, eğitsel oyunlar vb.) e-içerik ile öğreniyorum sorusuna cevap aranmıştır. Kız öğrencilerden 16 kişi yani % 16,2’si kesinlikle katılmıyorum, 13 kişi yani %13,1’i katılmıyorum, 18 kişi yani % 18,2’si kayıtsızım, 26 kişi yani % 26,3’ü katılıyorum, 26 kişi yani %26,3’ü kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Erkek öğrencilerden 15 kişi yani %18,5’i kesinlikle katılmıyorum,6 kişi yani %7,4’ü katılmıyorum, 11 kişi yani % 13,6’sı kayıtsızım, 20 kişi yani % 24,7’si katılıyorum, 29 kişi yani % 35,8’i kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Bilişim Teknolojilerinin ve e-içeriğin etkin kullanımına yönelik her ders ve öğrenme modülü için, ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturulacaktır( MEB,

2012). Fatih Projesi ile birlikte öğrenciler oluşturulan e-içeriklerden yararlanmaya başlamışlardır.

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrencilerimiz kendi kılavuz kitaplarından yararlanarak bilişim teknolojileri araçlarını ders öğretiminde kullanabilmeleriyle ilgili düşünceleri

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kayıtsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı	12	19	23	25	20	99
		%	12,1%	19,2%	23,2%	25,3%	20,2%	100,0%
	Erkek	Sayı	11	11	17	24	18	81
		%	13,6%	13,6%	21,0%	29,6%	22,2%	100,0%
Toplam		Sayı	23	30	40	49	38	180
		%	12,8%	16,7%	22,2%	27,2%	21,1%	100,0%

Yukarıdaki Tablo 4’de öğretmenlerimiz kendi kılavuz kitaplarından yararlanarak bilişim teknolojileri araçlarını ders öğretiminde kullanabiliyorlar sorusuna cevap aranmıştır. Kız öğrencilerden 12 kişi yani %12,1’i kesinlikle katılmıyorum, 19 kişi yani % 19,2’si katılmıyorum, 23 kişi yani % 23,2’si kayıtsızım, 25 kişi yani %25,3’ü katılıyorum, 20 kişi yani % 20,2’si kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Erkek öğrencilerden 11 kişi yani 13,6’sı kesinlikle katılmıyorum, 11 kişi yani 13,6’sı katılmıyorum, 17 kişi yani %21’i kayıtsızım, 24 kişi yani %29,6’sı katılıyorum, 18 kişi yani %22,2’si kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Öğretmenler Fatih Projesi kapsamında kendileri için hazırlanan kılavuz kitaplarından yararlanarak bilişim teknolojileri araçlarını ders öğretiminde rahatlıkla kullanabildikleri öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıflardaki bilişim teknolojileri cihazlarının güvenli, bilinçli kullanımı için yeterli virüs koruması, zararlı içerik filtreleme vb. önlemler bulunmasıyla ilgili düşünceleri

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kayıtsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı	0	2	2	15	2	21
		%	0%	9,5%	9,5%	71,4%	9,5%	100,0%
	Erkek	Sayı	0	3	4	13	8	28
		%	0%	10,7%	14,3%	46,4%	28,6%	100,0%
Toplam		Sayı	0	5	6	28	10	49
		%	0%	10,2%	12,2%	57,1%	20,4%	100,0%

Yukarıdaki Tablo 5’e göre sınıflardaki bilişim teknolojileri cihazlarının güvenli, bilinçli kullanımı için yeterli virüs koruması, zararlı içerik filtreleme vb. önlemler bulunmaktadır sorusuna cevap aranmıştır. Kadın öğretmenlerden 2 kişi %9,5 ile katılmıyorum, 2 kişi %9,5 ile kayıtsızım, 15 kişi % 71,4 ile katılıyorum, 2 kişi %9,5 ile kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Erkek öğretmenlerden 3 kişi %10,7 ile katılmıyorum, 4 kişi %14,3 ile kayıtsızım, 13 kişi %46,4 ile katılıyorum, 8 kişi % 28,6 ile kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.



Bilinçli, güvenli ve yönlendirilebilir bir internet ortamı şu şekilde sağlanabilir. Okullara kurulacak kablolu ağ altyapısıyla, İçerik filtreleme sistemleriyle, Firewall, IPS ve HTTP Anti Virüs kullanımı ile VPN desteğiyle, İçerik Dağıtım Loglarının elektronik ortamda saklanmasıyla, Kullanıcı yetkilendirilmesiyle, Bilinçli internet kullanımı farkındalığı oluşturarak, güvenli bir internet ortamı sağlanır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/guvenlibilincliinternetkullanimi.pdf>). Proje kapsamında olan okullarımızda bilinçli, güvenli ve yönlendirilebilir bir internet ortamı oluşturulmuştur.

**Tablo 4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenci sadece bilgisayarla baş başa bırakılıp öğretmenden destek almadığı için öğrenme-öğretme süreci başarısız olmasıyla ilgili düşünceleri

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kayıtsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
Cinsiyet	Kadın	Sayı	1	4	4	7	5	21
		%	4,8%	19,0%	19,0%	33,3%	23,8%	100,0%
	Erkek	Sayı	3	8	3	9	5	28
		%	10,7%	28,6%	10,7%	32,1%	17,9%	100,0%
Toplam		Sayı	4	12	7	16	10	49
		%	8,2%	24,5%	14,3%	32,7%	20,4%	100,0%

Yukarıdaki Tablo 6'ya göre öğrenci sadece bilgisayarla baş başa bırakılıp öğretmenden destek almadığı için öğrenme-öğretme süreci başarısız olmaktadır sorusuna cevap aranmıştır. Kadın öğretmenlerden 1 kişi %4,8 ile kesinlikle katılmıyorum, 4 kişi %19 ile katılmıyorum, 4 kişi %19 ile kayıtsızım, 7 kişi %33,3 ile katılıyorum, 5 kişi %23,8 ile kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. Erkek öğretmenlerden 3 kişi %10,7 ile kesinlikle katılmıyorum, 8 kişi %28,6 ile katılmıyorum, 3 kişi %10,7 ile kayıtsızım, 9 kişi %32,1 ile katılıyorum, 5 kişi %17,9 ile kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir.

Bilgisayar Destekli Eğitimde öğrencilerin bilgisayarla birebir etkileşimde olmaları öğrenciler arası iletişimi engellemekte dolayısıyla öğrenciler sosyalleşme sürecinden yoksun kalmaktadırlar(Odabaşı, 1998).Öğrenci sadece bilgisayarla baş başa bırakıldığı zaman öğrenme- öğretilme sürecide başarısız olmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Fatih Projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları üzerine yapılan bu çalışmada İstanbul Bağcılar Dr. Kemal Naci Ekşi Anadolu Lisesi'nde uygulama yapılmıştır. Fatih Projesi hâlâ pilot bir uygulama olduğu için anketler sadece 9. Sınıf öğrencileri ve okul öğretmenlerine uygulanabilmiştir. Araştırmanın başında ortaya konulan hipotezlere test edilmesine yönelik olarak geliştirilen anketlerle veri toplanmış ve hipotezler test edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre e-içeriğin ders öğretimini (video, animasyon, e-kitap, çizgi filmler, eğitsel oyunlar vb.) kolaylaştırdığı belirlenmiştir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerinin kendi kılavuz kitaplarından yararlanarak bilişim teknolojileri araçlarını ders öğretiminde kullandıkları belirlenmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre sınıflarındaki bilişim teknolojileri cihazları sayesinde derslere ilgilerinin arttığı belirlenmiştir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflardaki bilişim teknolojileri cihazlarının güvenli, bilinçli kullanımı için yeterli virüs koruması, zararlı içerik filtreleme vb. önlemlerin alındığı belirlenmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci sadece bilgisayarla baş başa bırakılıp öğretmenden destek almadığı için öğrenme-öğretme sürecinin başarısız olduğu belirtilmiştir.

### **Öneriler**

1. Fatih Projesi kapsamında dağıtılan tablet bilgisayarların hızla gelişen teknolojiye bağlı olarak donanım ve yazılımların takip edilerek devamlı güncelleştirmeleri yapılabilir.

2. Fatih Projesi kapsamında öğretmenlere gerek tabletleri kullanmaları gerekse akıllı tahtayı kullanmaları konusunda hizmet içi eğitimler verilmektedir. Fakat öğrencilere tablet ve akıllı tahta kullanımı konusunda herhangi bir bilgilendirme yapılmamaktadır, öğrencilerinde akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanımı konusunda eğitime tabi tutulmaları yarar sağlayabilir.

3. Fatih Projesi kapsamında kullanılan tablet bilgisayarların bozulması, kırılması, çalınması durumunda ne olacağı konusunda net bir bilgilendirme yapılmalı, bu durumla ilgili önlemler alınmalıdır.

4. Fatih Projesi hakkında ileride bir araştırma yapmak isteyen araştırmacıların Fatih Projesinin sürdürülebilirliği, öğrencilerin ve öğretmenlerin projeye uyum sağlama durumları araştırılabilir.

## **Kaynakça**

Akgün, E., Yılmaz, E.O. ve Seferoğlu,S.S.(2011).Vizyon 2023 Strateji Belgesi ve Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi(FATİH) Projesi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Akademik Bilişim*. 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya,ss.24-27.

Dönmez, F.İ. (2009).*Türkiye ve İsveç İlköğretim Okullarında Bilgisayar Eğitim –Öğretimi Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi,Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, s.24-26.

Eryılmaz, S. ve Akbaba, S.(2013). Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Eğilimler: British Journal Of Educational Technology (Bjet) Dergisinde Yayınlanan Makalelerin Değerlendirmesi.*Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 52-82.

Gürcan, H. (2008). *Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi Öğrencilerinin BT Yeterliliklerinin Ölçülmesi İçin Bir Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.21-27.

Hebenstreit, J.(1989). Bilgisayarın Eğitimde Kullanılması(İngiltere ve Fransa örnekleri) . Çev:A.Ergin. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 152-156.

Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S.S.(2011).Eğitimde Fatih projesinin öğretmenlerin yeterlilik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya, s.2.

Kaptan, S. Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Tekışık web ofset. Ankara. 1998

KobiEfor Dergisi(2010). *Eğitimde (FATİH) Projesi, bu bir reformdur*.s.48 Web::<http://www.kobiefor.com.tr/2010pdf/aralik101048.pdf>. adresinden 11.10.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB, (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Okullarda Bilgi teknolojileri Uygulamalarına Yönelik çalışmalar . Web:[http:// okulweb.gov.tr/bakanlik-bilgi-teknolojileri.mht](http://okulweb.gov.tr/bakanlik-bilgi-teknolojileri.mht) erişim tarihi yok

MEB, (2012). Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/index.php> adresinden 11.10.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Odabaşı (1998), Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 6-9 Mayıs, 2008 ...

Özdemir , S. ve Kılıç,E.(2007). Integrating information and communacation technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 907-916.

Silvernail, D. L., & Gritter, A. K. (2007). Maine’s middle school laptop program: Creating better writers. Portland: Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation, University of Southern Maine

Sezer, B.(2011).Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması:önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. *XVI. Türkiye İnternet Konferansı*, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi,İzmir,s.12-18.

Tuti, S. (2005). Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Performans Göstergeleri, Öğrenci Görüşleri ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri

Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Uluyol, Ç.(2013). ICT integration in Turkish schools: Recall where you are coming from to recognise where you are going to. *British Journal of Educational Technology*, 44(1).

Varol, N.(2002). Bilişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında kullanımları ve eğitimcilerin rolü. *Akademik Bilişim Konferansları*, Selçuk Üniversitesi, Konya, s.1-6.

[www.egitimmezuat.com/index.php/201110101179872003-ve-öncesi/mufredat-laboratuvar-okullar-199533-genelge.html](http://www.egitimmezuat.com/index.php/201110101179872003-ve-öncesi/mufredat-laboratuvar-okullar-199533-genelge.html)

<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerikeklenti/e230212133302.pdf> 07.11.2012 15.15

[http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar\\_destekli\\_egitim.htm](http://okulweb.meb.gov.tr/18/01/965671/belgeler/bde/bilgisayar_destekli_egitim.htm)  
18.11.2012 10:00

<http://www.egitim365.com/guncel/iste-fatih-projesinin-toplam-maliyeti-h374.html>07.11.2012.13.45

## **BİREYLERİN YAŞADIĞI İŞ – AİLE ÇATIŞMASININ İŞ PERFORMANSINA, AİLE TATMİNİNE VE AİLE ORTAMINA ETKİSİ**

<sup>1</sup>Altuğ ÇAĞATAY, <sup>2</sup>Yusuf IŞIK, <sup>3</sup>İdris KARSLIOĞLU

### **ÖZET**

Araştırmada bireyin yaşadığı aile ile iş arasındaki tercih nedenleri sonucu ortaya çıkan çatışma yapısı ile iş ortamında bireyin iş performansına etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ilindeki özel eğitim kurumları inceleme altına alınmıştır. Araştırmada 120 eğitimci ve diğer çalışanlar olmak üzere belirlenen kişilere anket uygulanmıştır. Çalışmada “işin tanımlanması ve iş üzerindeki hakimiyeti, aile – iş çatışmasında öz yeterlik ölçeği, iş – aile çatışma ölçeği, aile tatmini ölçeği, iş performansı” ölçekleri ile kişilerden değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda, kişilerin gelir düzeylerinin iş – aile çatışmasına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir fakat ücretteki düzey iş performansına büyük etki etmiştir. Çatışma faktöründe, eşin çalışması durumu, çalışma süresi önem arz etmemiştir. Öte yandan kişilerin gelirleri, unvan ve eğitim durumu önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş – aile çatışması, aile – iş çatışması, iş performansı, aile tatmini

## **EFFECT OF WORK-FAMILY CONFLICT IN INDIVIDUALS' LIFE ON WORKING PERFORMANCE, FAMILY SATISFACTION AND FAMILY ENVIRONMENT**

### **ABSTRACT**

Structure of conflict which appear as a result of choice reasons between work and family and its effect on the individual's working performance in working arena are analyzed in the research. Private education institutions in Ankara are observed within the research. In the research, questionnaire is applied to 120 trainers and individuals who are determined among other workers. In the research it is wanted to make evaluation from persons by scales as “identifying of work and dominance upon the work, self-sufficiency scale in family-work conflict, scale of work-family conflict, scale of family satisfaction, working performance”.

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, altugcagatay@gop.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Mustafa Kemal Üniversitesi, yusufisik@mku.edu.tr

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, ikarslioglu@ktu.edu.tr

In the end of the research, it is identified that individual's level of income does not have any effect on work-family conflict but the level of price has considerable influence on working performance. Working duration and working situation of partner do not have importance on conflict factor. On the other hand, incomes, degree and educational status of the individuals take place in important factors.

Findings which are attained from as results of the research are argued and compared with the results of researches in related literature.

**Key Words:** Work-family conflicts, family- work conflict, working performance, family satisfaction.

## **GİRİŞ**

Yoğun rekabetin yaşandığı küresel çalışma yaşamında organizasyonlar varlıklarını sürdürebilmek için her zamankinden daha fazla etkin ve verimli olmak zorundadır. Organizasyonlar sürdürülebilir rekabet gücü yakalamak için çeşitli enstrümanları kullanarak verimliliklerini arttırmaya çalışmaktadır. Bu çabanın temelinde olan performans faktörünün optimizasyonu için bireysel ve örgütsel performans tüm değişkenleriyle incelenmekte ve "ne yapmalı? sorusunun cevabı stratejik yönetim sürecinin her aşamasında aranmaktadır. Bu sorunsalın en önemli değişkenlerinden birisi performansın başlıca aktörü olan "insan" faktörüdür.

İnsan kaynakları yönetiminde "insan" faktörü; göreceli olarak performans değişkeninin en önemli faktörlerinden birisidir. Bu faktörün önemi ise katsayısının önemli derecede hassas ve değiştirilebilir olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim çalışanların performansı pek çok sosyal etki ile artırılabilir. Çalışanların performanslarının artırılmasında bireysel beklentilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çalışan beklentileri ile örgütsel beklentiler arasındaki ilişki 1960'lı yıllardan bu güne optimize edilmeye çalışılmaktadır. Blau'nun (1964) sosyal mübadele teorisi de, organizasyonlarda çalışan ile işveren arasındaki ilişkilerin bir çeşit değişim olduğundan hareketle beklentinin karşılıklı olduğunu ifade etmektedir. (Turunç, Çelik, 2010 14 (1): 209-232)

AB düzeyinde aile ve iş hayatı ahengini sağlamak üzere yapılan politika tartışmalarının kapsamı son dönemde oldukça değişmiş bulunmaktadır. Önceki dönemlerde, iş hayatında kadın ve erkeğin eşit muamele görmesi kapsamında gerçekleştirilen tartışmalar; şimdilerde ekonomik büyüme için istihdamın artırılması, aile ve iş hayatı dengesi ve yaşlanan Avrupa nüfusun yenilenmesi gibi konulara odaklanmış bulunmaktadır. Buna ek olarak, gelişmiş insan kaynağı, istihdam, üretkenlik, kişinin kendini gerçekleştirme, sabit kişisel ilişkiler ve sosyal içerme itibarıyla önemlidir. (Erdoğan, 2010: 20)

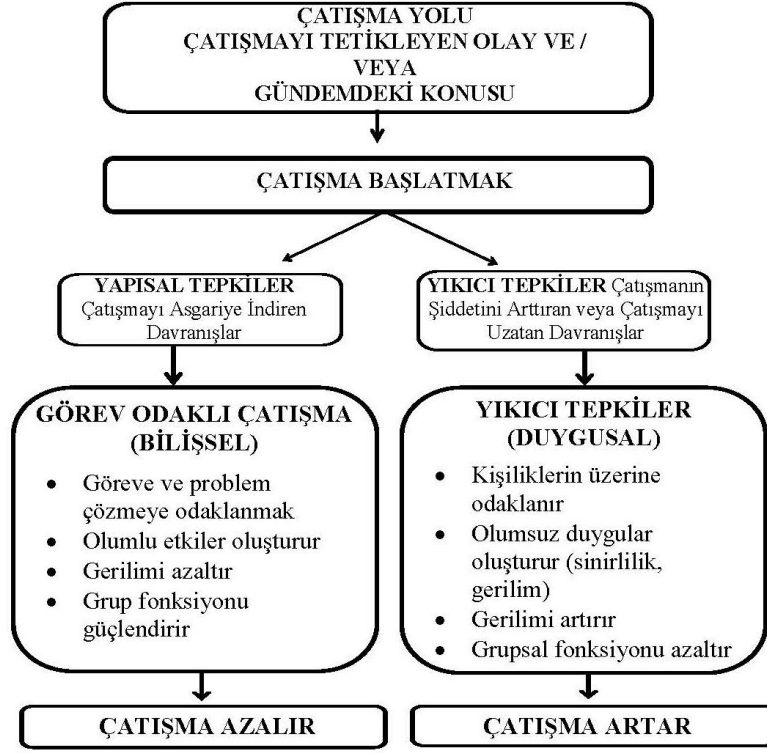
## **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

İnsanların Etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyumsuzluk veya tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı oluşturur. Uyuşmazlıklar ve tutarsızlıklar tarafların her ikisinin de kıt olan bir kaynağı elde etmeye çalışması ortak bir eylem veya etkinlikte farklı davranış tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara inançlara sahip olmaları durumunda ortaya çıkabilir. Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir. (Karip, 1999:1) Buna göre çatışma en genel anlamda, iki veya daha fazla kişi ya da grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık (Koçel, 1984:395) zıtlık olan interaktif bir etkileşim sürecidir. (Rahim, 1992:16). Çatışmalar; bütün toplumlarda var olan bir dinamik etkileşim sonucu ortaya çıkan doğal bir olgudur ve her toplumda az veya çok bulunur. (Yazıcıoğlu ve Sökmen,2005:2) Stoner ve Freeman (1989, 391)'e göre çatışma, işleri arasında fonksiyonel bağlılık olan birey ya da gruplar arasında farklı statüler, amaçlar, değerler ya da algılamalara sahip olma nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklardır.

Çatışmanın İngilizce karşılığı olan “conflict” kelimesinin etimolojik açıdan incelediğimizde kelimenin ilk “con – com” kökü “beraber” anlamını taşır. “flict” kısmı ise “fligere” kelimesine denk olup “vurmak, çarpmak” anlamına gelir. İsmi kökü 15. yy’a dayanır ve Latince “conflictus” kökünden gelir. 1743 yılına kadar kelime “çıkarların çatışması” olarak kullanıldı. Dolayısı ile çatışma kelimesi beraber çatışmak, vuruşmak anlam ve ifadelerinden günümüze karşılıklı anlaşmazlık terimi olarak karşımıza çıkmaktadır. (<http://www.etymonline.com/index.php?term=conflict> 01.05.2014)

### **Çatışmanın Kaynakları**

Kişiler amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler arasındaki yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve örgütsel konum gibi birçok farklılıktan dolayı çeşitli düzeylerde çatışmalar yaşanır. Örgüt içerisinde meydana gelen çatışmaların kökeni ve çatışmanın hangi düzeyde olduğunun bilinmesi, çatışmanın yönetilmesine ilişkin çözüm yollarının belirlenmesi için önemlidir. Çünkü çatışmanın nedeni çatışmanın çözümüne giden yol haritasıdır.(Şendur, 2006:16)



Şekil 1. Çatışma Yolu

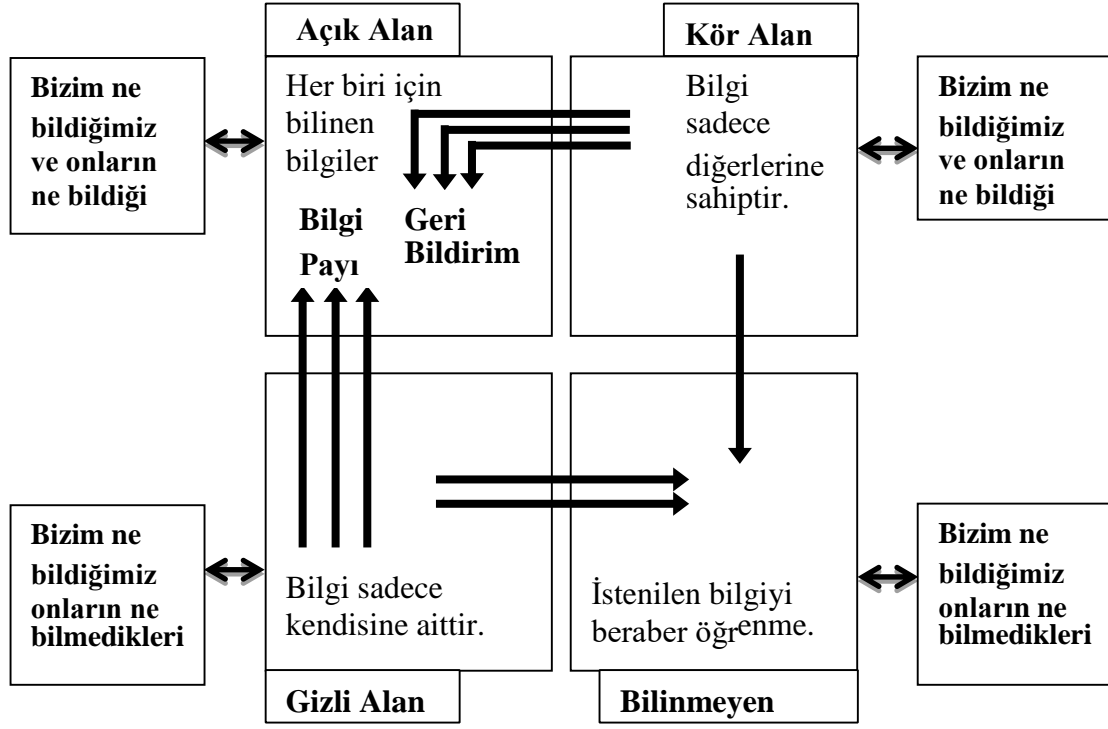
**Kaynak:** Pinto, K., J., 2010:86

Çatışmanın kapsayıcı hiyerarşisi maddi olarak da adlandırılan performans, görev, sorun, ya da aktif çatışma ile duygular arasındaki bir ayrımla başlar. Duygusal çatışmada, iyi ve kötü çatışma arasında bir ayrım yapabilir, fakat bunun sonucunda ise çatışma maddi olarak iyi olur ve duygusal çatışma ise kötü olurdu. Ancak, güncel araştırmalara göre bir meta-analizde, De Drue ve Weingart bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu ortaya koydu. (korelasyon katsayısı,  $\rho = 0,54$ ). (De Drue ve Weingart, 2003:742) Asli çatışma, grup üyeleri arasında anlaşmazlıklar ile gerçekleştirilen görevlerin içeriği veya kendi performansı arasındaki çatışmadır (DeChurch ve Marks, 2001:15; Jehn, 1995:256). Bu tür bir çatışmada, iki veya daha fazla sosyal varlık olan grupların bakış açıları, fikirleri ve görüşleri birbirine uyumsuz. Çatışma çözümünde ortak bir karara varamazlar (Jehn, 1995:257).

### Johari Penceresi – Kişilerarası Çatışmayı Teşhis Modeli

Bireyin, yaşadığı çevre ve çalıştığı yer ile etkileşim dinamiklerini en iyi biçimde açıklığa kavuşturan yaklaşım Joseph Luft ve Harry Ingham tarafından geliştirilen modeldir. (Bumin, 1990:73)





Şekil 2. Johari Penceresi

**Kaynak:** Nihfw,2008:27

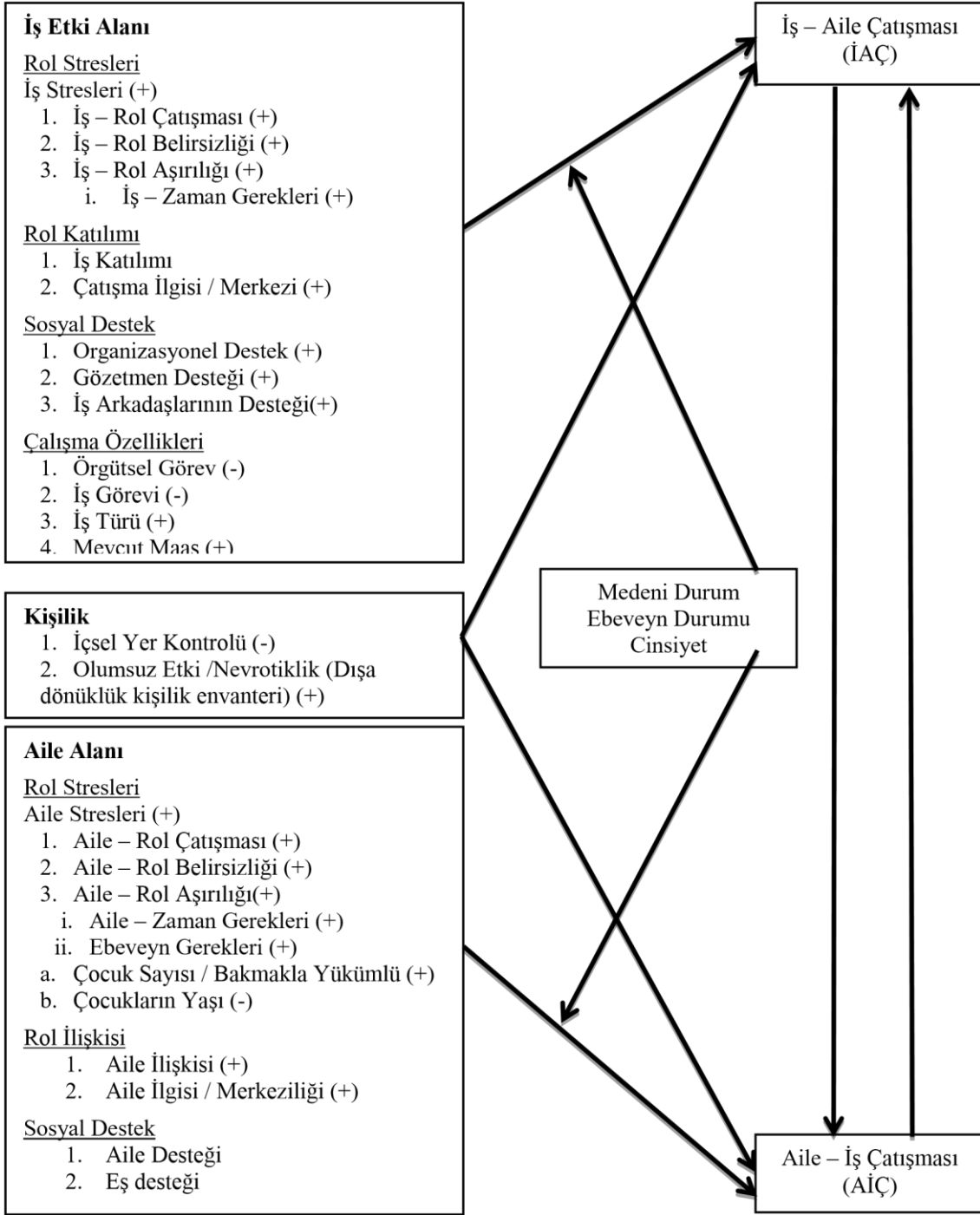
Çatışma yönetimi mutlaka çatışma çözümü anlamına gelmez. "Çatışma yönetimi, çatışma işlev bozukluklarını en aza indirmek için etkin makro düzeyde stratejiler tasarlamıştır. Ayrıca bir örgütün öğrenme ve etkinliğini artırmak için çatışma yapıcı fonksiyonları geliştirmiştir." (Rahim, 2002:208). Herhangi bir grubun uzun ömürlü olması için o grupta öğrenme faaliyetinin devamı şarttır. Büyük kurumlar için özellikle öğrenme çok önemlidir. Örgütsel öğrenmede ise bir şirketin pazarda kalması için önemli esastır. Doğru bir şekilde idare edilen çatışma, öğrenmeyi artırır (Luthans, Rubach ve Marsnik, 1995:26).

De Dreu ve Weingart Kullanıcı 2003 meta-analizinde, maddi ve duygusal çatışmada grup üye memnuniyeti eksi yöndedir. Yani duygusal çatışmada memnuniyet yoktur. ( $p = -32, 56$ , sırasıyla). Yine, maddi ve duygusal çatışmada takım performansı eksidir ( $p = -20; -25$ , sırasıyla). Burada da performansta düşüş olmuştur. Yapılan çalışmaların % 20'si (25 de 5) maddi çatışma ve görev performansı arasında pozitif bir korelasyon olması önemlidir. Bu ilişkiler, çatışmanın gruplar üzerinde olumsuz etkisini gösterir ve çatışma yönetiminin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne serer. (De Dreu & Weingart, 2003:743)

### "Geçerli" Çatışma Yönetim Modeli

Yönetim uzmanları arasında çatışmanın çözümü için tek bir yol yoktur. Yönetim uzmanlarının ortak görüşü, karar vermekte ve çatışmayı yönetmekte hiç kimse en iyi olamaz

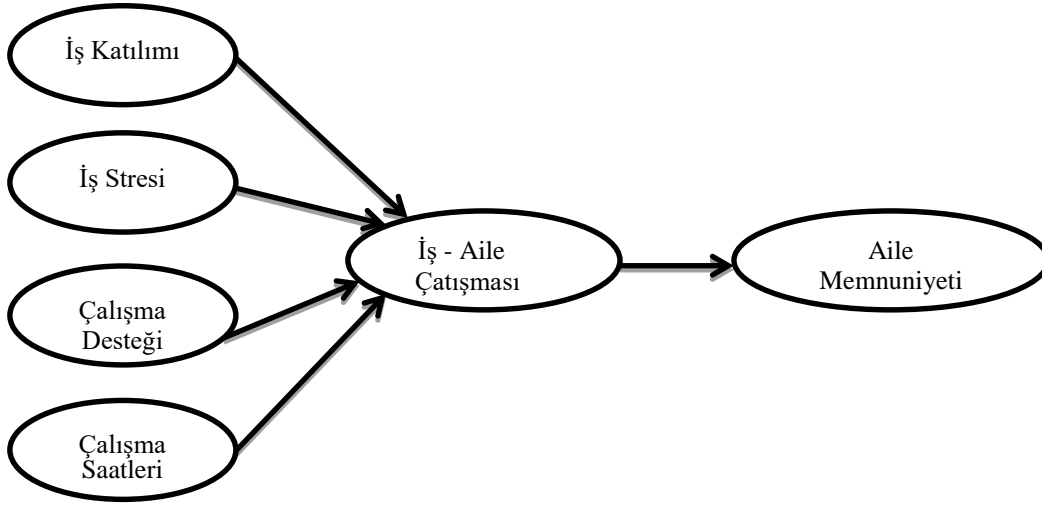




Şekil 4. Önerilen İş –Aile Çatışması Modeli

**Kaynak:** Michel vd. 2010:692

Araştırmacılar iş – aile çatışmasının kompleks ve çok yönlü bir yapı olduğuna inanıyorlar. İş-aile çatışması iki yönlü (aileden işe ve işten aileye),birden fazla şekilde (zaman temelli, çok çalışma sonucu gerilme temelli, davranış temelli) ve spesifik çok yönlü hayat rolleri olarak (eş, ailesel, ev bakımı, aile bakımı ve işsizlik) kavramlaştırılıyor. (Ahmad, 2008:58)



Şekil 5. Frone ve arkadaşlarının hazırladığı İş – Aile çatışması modeli

**Kaynak:** Ford, Heiner, ve Langkamer, 2007:58

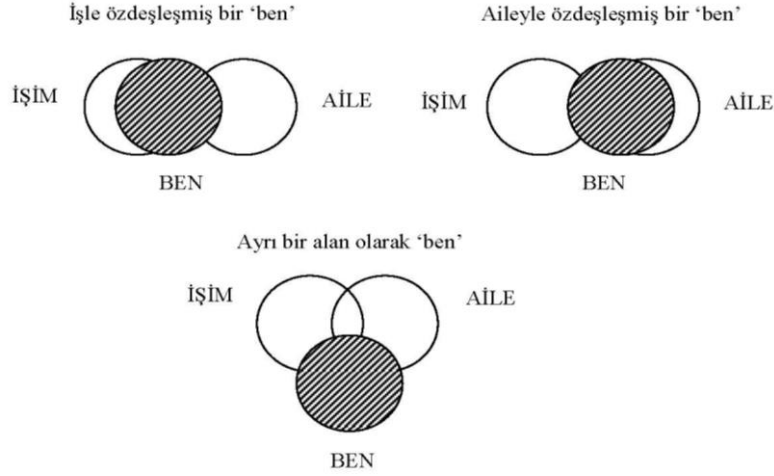
İş-aile çatışması yapısal farklılıkları ve çatışmaya neden olan temel özellikleri bakımından üç grupta ele alınmaktadır. Buna göre aile – iş çatışmasının türleri; zaman esaslı çatışma, gerginlik esaslı çatışma, davranış esaslı çatışma olarak tanımlanmıştır.



Şekil 6. İş Aile Çatışması Türleri

**Kaynak:** Çarıkçı, 2001:3

Cardenas ve Major, (2005), Carlson vd., (1995) yaptıkları araştırmaya göre kişi sahip olduğu rollerin gereklerini gün içerisinde yerine getirmek zorundadır. Üstlenilen her bir yeni rol ise diğer rollere daha az zaman kalmasına neden olacaktır. Azalan bu zamanda rolün gereklerinin tam olarak yerine getirilmesini güçleştirecek ve dolayısıyla da birey zaman esaslı ya da zaman temelli çatışma yaşayacaktır. (Özdevecioğlu ve Doruk, 2009:72-73)



**Şekil 7.** Ben – Aile – İş Yapısı

**Kaynak:** Aycan, Z., Eskin, M., Yavuz, S., 2007:21

### **Performans Kavramı**

Barutçugil (2002) bir örgütün performansını; stratejik, taktiksel ve işlevsel amaçlarının gerçekleştirilmesinde, iş görenlerin işin nitelik ve gereklerini yerine getirmek için gösterdikleri tüm çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Pakdil (2001) bireysel performansı, iş görenin belirli bir süre içinde gerçekleştirdiği iş görme derecesi olarak tanımlamaktadır. Akal (1998) ise, örgüt performansını, belli bir dönem sonunda elde edilen sonuca göre örgüt hedefinin veya görevinin karşılanma oranı olarak tanımlamaktadır. (Güçlü, Cemaloğlu, 2009:7)

### **İş – Aile Çatışmasının Performans Üzerindeki Etkisi**

Bireylerin hayatlarının iki vazgeçilmez unsuru ailesi ve işidir. Bazı bireyler ailelerine önem verirken işlerini aksatma eğilimindedir, bazıları ise işlerine önem vererek aileleri ile ilişkilerini zedeleme eğilimindedir. En doğrusu ve performans açısından arzu edileni iş ile aile arasında denge kurabilmektir.(Özdevecioğlu ve Doruk, 2009:71)

İş – aile çatışması, rol çatışması bazında değerlendirmiş olup bu rol çatışması sonucunda kişi, işinde veya evinde almış olduğu rolü, değiştirdiği alanda halen devam ettirmesi ( rol çatışması) kişinin iş performansı ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğunu (Fried. 1998: Fisher, 2001: Behrman, 1984) araştırmacılar ileri sürmüştür. Ancak bu ilişki hakkında farklı sonuçlara ulaşan (Dubinsky. 1992: Travis. 2000) araştırmacılar da mevcuttur. (Ceylan ve Ulutürk, 2006:50)

### **Araştırmanın Yöntemi ve Bulgular**

#### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evreninin örneklemini Türkiye – Ankara ilinde yaşayan aileler oluşturmaktadır. Örneklem olarak Türkiye – Ankara da var olan özel eğitim kurumlarında çalışan 120 adet eğitimci üzerinde uygulanacak anketle belirlenecektir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada birincil ve ikincil veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal kısmında daha önce yapılmış çalışmalar, makaleler, tezler gibi yazılı kaynaklar taranacaktır. Bu çalışmalar ışığında İş – Aile çatışmasının çalışanların iş performansına etkileri saptamaya yönelik anket uygulanmıştır.

İş – Aile çatışmasının çalışanların iş performansına etkileri ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından farklı çalışmalar bulunmakla birlikte geliştirilmiş ölçme araçları gözlenmiştir. Bu çalışmalardaki anket uygulamaları araştırma için kullanılmıştır.

H1.0: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada Unvan önemli bir faktör değildir.

H1.1: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada Unvan önemli bir faktördür.

H2.0: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Eğitim Durumu” önemli bir faktör değildir.

H2.1: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Eğitim Durumu” önemli bir faktördür.

H3.0: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Çalışma süresi” önemli bir faktör değildir.

H3.1: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Çalışma süresi” önemli bir faktördür.

H4.0: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Eşin Çalışma durumu” önemli bir faktör değildir.

H4.1: Çatışma faktörlerini ölçen göstergeleri açıklamada “Eşin Çalışma durumu” önemli bir faktördür.

**Tablo 1. Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet dağılımları**

Cinsiyet	Sayı	%
Kadın	62	51,7
Erkek	58	48,3
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 62 kişi ile %51,7’si kadın, 58 kişisi ile %48,3’ü erkekten oluşmaktadır.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan kişilerin yaş dağılımları**

Yaş	Sayı	%
18 – 30	53	44,5
31 – 45	57	47,9
46 – 60	10	7,6
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 53 kişi ile %44,5’i 18 – 30 yaş aralığında, 57 kişi ile %47,9’u 31 – 45 yaş aralığında, 10 kişi ile %7,6’sı 46 – 60 yaş aralığındadır.

**Tablo 3. Araştırmaya katılan kişilerin aylık gelir dağılımları**

Aylık Kazanç	Sayı	%
< 1000	34	27,1
1001 – 1500	20	16,9
1501 – 2000	30	25,4
2001 – 2500	13	11,0
2501 – 3000	12	10,2
3001 – ve üzeri	11	9,3
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin aylık gelirlerine göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 32 kişi ile %27,1’i 1000 lira veya altındaki bir kazanca, 20 kişi ile %16,9’u 1001- 1500 lira arasındaki kazanca, 30 kişi ile %25,4’ü 1501 – 2000 lira arasındaki kazanca, 13 kişi ile %11,0’ı 2001 – 2500 lira arasındaki kazanca, 12 kişi ile %10,2’si 2501 – 3000 lira arasındaki kazanca, 11 kişi ile %9,3’ü 3001 ve üzeri kazanca sahiptir.

**Tablo 4. Araştırmaya katılan kişilerin unvan dağılımları**

Unvan	Sayı	%
Eğitimci	80	68,0
Diğer Çalışanlar	40	32,0
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin unvanlarına göre dağılımları Tablo 4’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 80 kişi ile %68,0’ı eğitimci, 40 kişi ile %32,0’ı diğer çalışanlar olarak belirlenmiştir.

**Tablo 5. Araştırmaya katılan kişilerin eğitim durum dağılımları**

Eğitim Durumu	Sayı	%
İlköğretim	5	4,2
Lise	9	7,6
Üniversite	79	65,5
Y. Lisans	27	22,7
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 5’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 5 kişi ile %4,2’si ilköğretim, 9 kişi ile %7,6’sı lise, 79 kişi ile %65,5’i üniversite, 27 kişi ile %22,7’si yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 6. Araştırmaya katılan kişilerin işyerinde çalışma süre dağılımları**

Yıl	Sayı	%
5 ve altı	75	62,2
6 – 10	23	19,3
11 – 15	10	8,4
16 – 20	8	6,7
21 ve üstü	4	3,4
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin işyerinde çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 75 kişi ile %62,2’si 5 ve altı yıl, 23 kişi ile %19,3’ü 6 – 10 yıl, 10 kişi ile %8,4’ü 11 – 15 yıl, 8 kişi ile %6,7’si 16 – 20 yıl, 4 kişi ile %3,4’ü 21 ve üstü yıl buldukları iş yerinde çalışmışlardır.

#### **7. Araştırmaya katılan kişilerin iş hayatlarındaki çalışma süre dağılımları**

Yıl	Sayı	%
5 ve altı	46	38,3
6 – 10	28	23,3
11 – 15	20	16,7
16 – 20	15	12,5
21 ve üstü	11	9,2
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin iş hayatlarındaki çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, ankete katılan kişilerden 46 kişi ile %38,3’ü 5 ve altı yıl, 28 kişi ile %23,3’ü 6 – 10 yıl, 20 kişi ile %16,7’si 11 – 15 yıl, 15 kişi ile %12,5’i 16 – 20 yıl, 11 kişi ile %9,2’ü 21 ve üstü yıl toplam mesleki anlamdaki tecrübeleridir.

**Tablo 8. Araştırmaya katılan kişilerin çalışma saat düzen dağılımları**

Çalışma Saati	Sayı	%
Düzenli	56	46,7
Vardiyalı	6	5,0
Düzensiz	50	41,7
Diğer	8	6,7
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin çalışma saat düzenlerine göre dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 56 kişi ile %46,7’si düzenli, 6 kişi ile %5,0’ı vardiyalı, 50 kişi ile %41,7’si düzensiz, 8 kişi ile 6,7’si diğer türlü çalışma saat düzen şekline sahiptirler.

**9. Araştırmaya katılan kişilerin medeni durum dağılımları**

Medeni Durum	Sayı	%
Evli	60	50,0
Bekar	52	43,3
Boşanmış	8	6,7
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 60 kişi ile %50,0’ı evli, 52 kişi ile %43,3’ü bekar, 8 kişi ile %6,7’si boşanmış olarak medeni durumlarını belirtmişlerdir.

**Tablo 10. Araştırmaya katılan kişilerin eşlerinin çalışma dağılımları**

Eşin Çalışma Durumu	Sayı	%
Çalışıyor	46	38,3
Çalışmıyor	58	17,5
Eşim Yok	53	44,2
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin eşlerinin çalışmalarına göre dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 46 kişi ile %38,3’ünü eşi çalışıyor, 58 kişi ile %17,5’i eşi çalışmıyor, 53 kişi ile %44,2’si ise eşinin olmadığı cevabını vermişlerdir.

**Tablo 11. Araştırmaya katılan kişilerin eşlerinin haftalık çalışma saat dağılımları**

Eşin Çalışma Saati	Sayı	%
40 saat ve daha az	28	23,3
40 saatten fazla	21	17,5
Eşim Yok veya eşim çalışmıyor	71	59,2
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin eşlerinin haftalık çalışma saatlerine göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 28 kişi ile %23,3’ü 40 saat ve daha az, 21 kişi ile %17,5’i 40 saatten fazla, 71 kişi ile %59,2’si ise eşim çalışmıyor veya eşim yok cevabını vermişlerdir.



**Tablo 12. Araştırmaya katılan kişilerin ocuk sahip dağılımları**

ocuk Sahipliği	Sayı	%
Yok	65	54,2
1 – 2	43	35,8
3 ve daha fazla	12	10,0
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin ocuk sahipliklerine göre dağılımları Tablo 12’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 65 kişi ile %54,2’si çocuğunun olmadığını, 43 kişi ile %35,8’i 1 veya 2 tane çocuğunun olduğunu, 12 kişi ile %10’u ise 3 veya daha fazla çocuğa sahip olduğunu cevabını vermişlerdir.

**Tablo 13. Araştırmaya katılan kişilerin anne / baba sağ olma dağılımları**

Anne / baba sağ durumu	Sayı	%
Sağ	98	81,7
Sağ Değil	22	18,3
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin anne / baba sağ olmalarına göre dağılımları Tablo 13’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 98 kişi ile %81,7’si anne – babasının sağ olduğunu, 22 kişinin %18,3’ anne – babasının sağ olmadığı cevabını vermiştir.

**Tablo 14. Araştırmaya katılan kişilerin evlerinde yardımcı bulunma dağılımları**

Yardımcı durumu	Sayı	%
Var	17	14,3
Yok	103	85,7
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan kişilerin evlerinde yardımcı bulunmalarına göre dağılımları Tablo 14’de gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre, 17 kişi ile %14,3’ evlerinde yardımcı birinin var olduğunu, 103 kişi ile %85,7’si ise evlerinde yardımcı birinin olmadığı cevabını vermişlerdir.

**Tablo 15. Ankette kullanılan ölçeklerin tanımlayışı istatistiksel verileri**

Tanımlayıcı İstatistikler					
Ölçekler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
İşteki Performans	119	1,00	5,00	3,9317	,83514
İş – Aile atışma leği	120	1,00	5,00	2,7780	1,08472
Aile – İş atışma leği	118	1,00	5,00	4,0014	,84850
İş Tanımlama leği	119	1,00	5,00	3,4340	,82100
Ailenin Tatmini	119	1,00	5,00	4,2869	,84125
Geçerli rneklem	116				

Demografik değişkenlerle, iş performansı ölçüleri, iş – aile çatışmasına yönelik olarak tespit edilen faktör yükleri öncelikle orijinal likert ölçeğindeki 1 – 5 derecelendirilmesine dnştrlmştir. Derecelendirmede 1. derece ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum’’, 2. derecede ‘‘Katılmıyorum’’, 3. derecede ‘‘Kayıtsızım’’, 4. derecede ‘‘Katılıyorum’’ ve 5. derecede ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ olarak belirlenmiştir. Daha sonra ise bunların betimleyici istatistikleri hesaplanmış ve yukarıdaki tablo 15’te sunulmuştur.

Buna göre;

- ❖ Çalışmaya katılan deneklerin iş performansı ortalama 3,93; standart sapması ise  $\pm 0,84$  dr. rneklemede bulunan kişiler iş performans düzeylerinin oldukça iyi olduğuna inandıkları tespit edilmiştir.
- ❖ örnekleme içinde bulunan deneklerin iş – aile çatışması leği 2,77; standart sapması ise  $\pm 1,08$  dir. İş – aile çatışması leklerinin ifadeleri olumsuz olduğundan anlam ile ortaya çıkan sonuç arasında ters bir ilişki vardır. Bu bakımdan soruları yanıtlayan denekler iş – aile çatışması yaşamadıklarını ortaya koymuşlardır.
- ❖ Çalışma içerisinde diğer bir ölçek olan aile – iş çatışması ölçeğinde ise ortalama 4,00; standart sapması  $\pm 0,84$  tür. Sorulan sorular pozitif anlamda olduğu için verilen cevap ile sonuç arasında doğru bir orantı vardır. Bu bakımdan aile – iş çatışması ölçeklerine cevap veren kişiler aile – iş çatışması yaşamadıkları ortaya çıkmıştır.
- ❖ Çalışmaya katılan deneklerin çalıştıkları iş üzerindeki hakimiyeti ve işinin tanımlanmasına yönelik cevaplar incelendiğinde; ortalama değer 3,43; standart sapması ise  $\pm 0,82$  olarak belirlenmiştir. Yani, ankete katılan kişilerin işlerini tanımlamadaki belirleyici gücü ile işlerindeki zamanlamasını düzenleme yeti düzeyleri oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- ❖ Çalışmanın diğer bir ölçek türü olan aile tatminine verilen cevaba istinaden, ortalama cevap düzeyinin 4,28; ile standart sapması  $\pm 0,84$  olarak belirlenmiştir. Bu Şekilde ortaya çıkan tabloya göre kişilerin aile hayatındaki tatmin düzeylerinin oldukça iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

Çalışmadaki en yüksek olarak ortaya konulan ölçek düzeyi “aile tatmini” olurken en düşük değer “iş aile” çatışması alanında tespit edilmiştir. Bunun anlamı ise, iş – aile çatışmasının yüksek düzeyde olmadığıdır, yani genel olarak ailelerin durumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 16. Unvana göre çatışma faktörleri**

		Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamalar Eşitliği için t-testi		
		F	Sig.	t	df	Sig.(2tailed)
<b>İşteki Performans</b>	Varyansların eşitliği	,164	,687	-1,976	115	,051
	Varyansların eşit olmadığı			-2,107	82,507	<b>,038</b>
<b>İş – Aile Çatışma leği</b>	Varyansların eşitliği	,553	,459	1,101	116	,273
	Varyansların eşit olmadığı			1,049	64,665	,298
<b>Aile – İş Çatışma leği</b>	Varyansların eşitliği	,015	,902	-,906	114	,367
	Varyansların eşit olmadığı			-,921	76,671	,360
<b>İş Tanımlama leği</b>	Varyansların eşitliği	,739	,392	-1,428	115	,156
	Varyansların eşit olmadığı			-1,490	81,682	,140
<b>Ailenin Tatmini</b>	Varyansların eşitliği	,207	,650	-1,361	115	,176
	Varyansların eşit olmadığı			-1,495	89,024	,139

Yukarıdaki tablo 16’da unvana göre çatışma faktörlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş, bunlardan işteki performans (P=0,038) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, diğer faktörler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo17. Eğitim durumunun tek y6nl6 varyans analizi**

6l6ekler	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma
<b>İşteki Performans</b>	Lise	14	3,8787	,72233
	Üniversite	77	3,8634	,86884
	Y. Lisans	27	4,2300	,65405
	<b>Toplam</b>	118	3,9491	,81671
<b>İş – Aile Çatışma 6l6eği</b>	Lise	14	3,6773	1,05966
	Üniversite	78	2,6159	,97683
	Y. Lisans	27	2,7350	1,19343
	<b>Toplam</b>	119	2,7678	1,08343
<b>Aile – İş Çatışma 6l6eği</b>	Lise	14	3,7597	1,02315
	Üniversite	76	3,9414	,86375
	Y. Lisans	27	4,3350	,60236
	<b>Toplam</b>	117	4,0105	,84631
<b>İş Tanımlama 6l6eği</b>	Lise	14	3,2702	,82586
	Üniversite	78	3,3987	,80060
	Y. Lisans	26	3,6555	,87301
	<b>Toplam</b>	118	3,4400	,82181
<b>Ailenin Tatmini</b>	Lise	14	4,1848	,64860
	Üniversite	77	4,3131	,90254
	Y. Lisans	27	4,3226	,72078
	<b>Toplam</b>	118	4,3000	,83255

Yukarıdaki tablo 17’de her bir fakt6r6n kişilerin eğitim durumlarına g6re dağılımları verilmiştir. Eğitim durumu olarak ilköğretim, lise, üniversite ve yüksek lisans olarak belirlenmiştir. İlk6đretim basamağındaki kişi sayısı 6ok az olduğu i6in bu 6l6eği “lise” olarak d6ř6n6lm6řt6r. Eğitim durumları belirlenen kişilere T – Testi uygulanmıştır. En y6ksek değerlendirme d6zeyi 4,322 ortalama ve  $\pm 0,720$  standart sapma ile aile tatmini 6l6eği i6erisinde “y6ksek lisans” eğitim d6zeyine sahip kişilerde g6r6lmektedir. Diğer yandan 3,677 ortalama ve  $\pm 1,059$  standart sapma ile iş – aile çatışması 6l6eği i6erisinde “lise” d6zeyi eğitime sahip kişilerde g6zlenmektedir. Bu da unvanların aile 6zerinde etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Sonu6 olarak iş performansı, aile – iş çatışması, aile tatmini gibi alanlarda unvan bazında kişilerin verdiği cevaplar birbirine yakın d6zeyde ger6ekleşmiştir.

**Tablo 18. Eğitim Gruplarına g6re Anova Testi**

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
<b>İşteki Performans</b>	Gruplar arası	2,765	2	1,383	2,112	,126
	Grup i6i	75,276	115	,655		
	<b>Toplam</b>	78,041	117			
<b>İş – Aile Çatışma 6l6eği</b>	Gruplar arası	13,409	2	6,705	6,217	<b>,003</b>
	Grup i6i	125,102	116	1,078		
	<b>Toplam</b>	138,511	118			
<b>Aile – İş Çatışma 6l6eği</b>	Gruplar arası	4,086	2	2,043	2,948	<b>,056</b>
	Grup i6i	78,997	114	,693		
	<b>Toplam</b>	83,084	116			
<b>İş Tanımlama 6l6eği</b>	Gruplar arası	1,744	2	,872	1,298	,277
	Grup i6i	77,274	115	,672		
	<b>Toplam</b>	79,018	117			
<b>Ailenin Tatmini</b>	Gruplar arası	,213	2	,106	,151	,860
	Grup i6i	80,884	115	,703		
	<b>Toplam</b>	81,097	117			

Yukarıdaki tablo 18’de eğitim gruplarına göre çatışma faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş, bunlardan iş – aile çatışması ölçeği (P=0,003), ile aile – iş çatışması (P=0,056) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, diğer faktörler olan “iş performansı, iş tanımlama ölçeği ile aile tatmini ölçeği” açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 19. Çalışma süresinin tek yönlü varyans analizi**

Ölçekler	Çalışma Süreleri	Eğitim Durumu	N	Ortalama
İşteki Performans	Düzenli 09:00- 17:00	73	3,8342	,86420
	Vardiyalı	23	3,9837	,49533
	Düzensiz	22	4,1521	,97988
	<b>Toplam</b>	118	3,9226	,83282
İş – Aile Çatışma Ölçeği	Düzenli 09:00- 17:00	74	2,8528	1,05000
	Vardiyalı	23	2,7915	1,11164
	Düzensiz	22	2,5123	1,20270
	<b>Toplam</b>	119	2,7780	1,08930
Aile – İş Çatışma Ölçeği	Düzenli 09:00- 17:00	74	3,9382	,86148
	Vardiyalı	22	3,9536	,73065
	Düzensiz	21	4,2265	,90659
	<b>Toplam</b>	117	3,9928	,84704
İş Tanımlama Ölçeği	Düzenli 09:00- 17:00	73	3,4033	,75087
	Vardiyalı	23	3,5225	,89098
	Düzensiz	22	3,3868	,96739
	<b>Toplam</b>	118	3,4235	,81648
Ailenin Tatmini	Düzenli 09:00- 17:00	73	4,2091	,87010
	Vardiyalı	23	4,3999	,61041
	Düzensiz	22	4,3947	,95873
	<b>Toplam</b>	118	4,2809	,84224

Yukarıdaki tablo 19’da her bir faktörün kişilerin çalışma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Çalışma durumu olarak “Düzenli 09:00- 17:00, Vardiyalı, Düzensiz ve Diğer” olarak belirlenmiştir. Diğer basamağı ile vardiyalı basamağındaki kişi sayısı çok az olduğu için bu ölçeği “Vardiyalı” olarak birleştirilmiştir. Çalışma durumları belirlenen kişilere T – Testi uygulanmıştır. Tabloya baktığımız zaman işteki performans bakımında alınan cevaplardaki en yüksek değer 4,152 ortalama ve  $\pm 0,979$  standart sapma ile “düzensiz” çalışma şekline sahip kişiler tarafından verilmiştir. Düzensiz çalışan kişilerin daha performanslı çalıştıklarını ortaya koymuşlardır. İş – aile çatışması ölçeğinde ise cevaplar tüm çalışma şekillerinde hemen hemen aynı düzeyde vermişlerdir yani iş ile aile arasında çatışmanın olmadığını ortaya koymuşlardır. Aile – iş çatışma ölçeğindeki değerlerde hemen hemen aynı düzeyde elde edilmiş ve aile ile iş arasında bir dengesizliğin olmadığını ortaya koymuşlardır. En yüksek değer ise her çalışma düzeyine göre aile tatmininde görülmektedir yani kişilerin çalışma şekilleri ne olursa olsun ailelerinden aldıkları haz değişmemektedir.

**Tablo 20. Çalışma Süresi Gruplarına göre Anova Testi**

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
İşteki Performans	Gruplar arası	1,816	2	,908	1,316	,272
	Grup içi	79,334	115	,690		
	<b>Toplam</b>	81,149	117			
İş – Aile Çatışma Ölçeği	Gruplar arası	1,972	2	,986	,829	,439
	Grup içi	138,045	116	1,190		
	<b>Toplam</b>	140,017	118			
Aile – İş Çatışma Ölçeği	Gruplar arası	1,401	2	,701	,976	,380
	Grup içi	81,826	114	,718		
	<b>Toplam</b>	83,228	116			
İş Tanımlama Ölçeği	Gruplar arası	,285	2	,142	,211	,810
	Grup içi	77,711	115	,676		
	<b>Toplam</b>	77,996	117			
Ailenin Tatmini	Gruplar arası	,986	2	,493	,692	,503
	Grup içi	82,009	115	,713		
	<b>Toplam</b>	82,996	117			

Yukarıdaki tablo 20’ ye göre işteki performans, iş – aile, aile – iş, iş tanımlama ve aile tatmini ile alakalı çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

**Tablo 21. Eşin çalışması durumunun tek yönlü varyans analizi**

Ölçekler	Eşin Çalışması	Eğitim Durumu	N	Ortalama
İşteki Performans	Çalışıyor	45	3,9173	,70443
	Çalışmıyor	21	4,0688	,88470
İş – Aile Çatışma Ölçeği	Çalışıyor	46	2,7901	1,10122
	Çalışmıyor	21	3,1052	,96260
Aile – İş Çatışma Ölçeği	Çalışıyor	44	4,0567	,75406
	Çalışmıyor	21	3,9588	,87816
İş Tanımlama Ölçeği	Çalışıyor	46	3,5257	,85390
	Çalışmıyor	21	3,6024	,85058
Ailenin Tatmini	Çalışıyor	45	4,2607	,74787
	Çalışmıyor	21	4,3827	,91715

Yukarıdaki tablo 21’ de her bir faktörün kişilerin eşlerinin çalışma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Eşin çalışma durumu olarak “Çalışıyor ve Çalışmıyor” olarak belirlenmiştir. Bu faktör evli kişilerin cevap verebileceği bir soru olduğu için bekar olarak işaretleme yapanlar istatistik dışı tutulmuştur. Eşinin çalışma durumları belirlenen kişilere T – Testi uygulanmıştır. En yüksek değerlendirmeyi 4,382 ortalama ve  $\pm 0,917$  standart sapma ile aile tatmini ölçeğindeki eşinin “çalışmıyor” diye cevap veren kişilerde görülmektedir. Eşi çalışmayan kişilerin ailedeki tatmin düzeyleri daha yüksek oldukları gözlenmektedir. Diğer ölçeklere baktığımızda hemen hemen kişilerin aynı cevapları verdikleri gözlenmektedir.

**Tablo22. Aile Tatmini Komponent (Bileşenler) Matrisi**

Ölçekler	Bileşenler
	1
Çoğunlukla istekli bir şekilde eve gidiyorum	,797
Aile hayatımdan hoşnudum.	,922
Gerçek mutluluğu aile hayatında buldum.	,849
Aile hayatımdan hoşnutluğum toplumsal ortalamanın üzerindedir.	,816

Yukarıdaki tablo 22’de komponent (bileşenler) matrisine göre aile tatmini durumu ile ilgili olarak geliştirilen her bir sorunun bu alanı açıklamadaki gücü gösterilmiştir. Örneğin, “Çoğunlukla istekli bir şekilde eve gidiyorum” aile tatminini %80 oranında uygun bir ölçü olduğu tespit edilmiştir. Yani, seçilen (geliştirilen) soru aile tatmini konusunda önemli bir güce sahiptir. En az güce sahip olan bileşen (component/soru) ise %79,7 ile “Çoğunlukla istekli bir şekilde eve gidiyorum.” olmuştur.

**Tablo 23. Aile Tatmini Ölçümünde Cronbah Alpha Testi**

Güvenilirlik İstatistiği	
Cronbach's Alpha	Öğeler
,864	4

Aile tatmininin ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen soruların amaca uygunluğu (güvenirliliği) Cronbah Alpha testi ile ölçümü, %86 oranında güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Bu oranın %70’in üzerinde olması yeterli kabul edilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

1. Unvana göre çatışma faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş, bunlardan işteki performans ( $P=0,038$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Unvan değiştikçe çalışanın performansında değişme yaşanmakta ve önemli bir hal almaktadır. Bu bakımdan H1.1 **kabul edilmiştir.**
2. İşteki performansın çocuk sahibi olma ile ilişkisine baktığımız zaman, performanstaki en yüksek değerlendirme 4,111 ortalama ve  $\pm 0,686$  standart sapma ile çocuk sahibi olma sayısı “2-1” cevabını veren kişilerde gözlenmiştir. Diğer yandan 3,812 ortalama ve  $\pm 1,117$  standart sapma ile cevabını veren “3 ve daha fazla” çocuk sahibi olan kişiler tarafından verilmiştir. Çocuk sahibi fazla olan kişilerin işlerindeki performanslarının da düştüğü elde edilen veriler ışığında gözlenmiştir.
3. İş – aile çatışması ölçeği etrafındaki değerlendirmeye baktığımızda soru tipinin ters orantılı olduğunu da hesaba katarsak en yüksek değer en az ortalama ile karımıza çıkacaktır. 2,307 ortalama ve  $\pm 1,218$  standart sapma ile “3 ve daha fazla” çocuk sahibi olan kişiler tarafından alınan cevaplarda gözlenmiştir. Çocuk sayısı fazla olan kişilerin iş – aile çatışması yaşamadıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan en düşük değerlendirme ise 2,888 ortalama ve  $\pm 1,004$  standart sapma ile “1 - 2” sayıda çocuk sahibi olanlardan alınmıştır.
4. Eğitim gruplarına göre çatışma faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş, bunlardan iş – aile çatışması ölçeği ( $P=0,003$ ), ile aile – iş çatışması ( $P=0,056$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlere istinaden varılan sonuca göre; iş – aile çatışması ile aile – iş çatışması ölçekleri açısından eğitim durumunun etkisi bakımından baktığımızda H2.0 **reddedilmiştir.** İş tanımlama, iş performansı ve aile tatmini ölçekleri açısından baktığımızda eğitim durumunun etkisi açısından H2.1 **kabuledilmiştir.**
5. Aile – iş çatışması ölçeğine baktığımızda ise, en yüksek değer 4,154 ortalama ve  $\pm 0,694$  standart sapma ile çocuk sahibi olma sayısı “1-2” diye cevap verenlerden alınmıştır. Öte yandan en az

değer 3,870 ortalama ile  $\pm 0,925$  standart sapma ile çocuk sayısı “yok” diye cevap verenlerde gözlenmiştir. Buda aile hayatında çocuğu olmayanlarda çocuğu olan kişilere nazaran aile – iş çatışması yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Edinilen verilere göre, 65 kişi ile %54,2’si çocuğunun olmadığını, 43 kişi ile %35,8’i 1 veya 2 tane çocuğunun olduğunu, 12 kişi ile %10’u ise 3 veya daha fazla çocuğa sahip olduğunu cevabını vermişlerdir.

6. Çalışma süresi açısından baktığımızda işteki performans, iş – aile, aile – iş, iş tanımlama ve aile tatmini ile alakalı çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılıklar gözlenememiştir. Bu bakımdan H3.0 **kabul edilmiştir.**
7. Günlük çalışma şeklinde, performans bakımında alınan cevaplardaki en yüksek değer 4,152 ortalama ve  $\pm 0,979$  standart sapma ile “düzensiz” çalışma şekline sahip kişiler tarafından verilmiştir. Düzensiz çalışan kişilerin daha performanslı çalıştıklarını ortaya koymuşlardır.
8. Medeni duruma göre çatışma faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş, bunlardan iş tanımlama ölçeği ( $P=0,048$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani çalışan kişilerin medeni durumları çalışma hayatında, iş tanımlama ve işin çalışma mahiyetini şekillendirmede önemli bir unsur olduğu gözlenmiştir.
9. Eşin çalışma durumuna göre çatışma faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı T istatistiğine göre test edilmiş ve birbirinden farklı ( $P<0,05$ ) olmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan H4.0 **kabul edilmiştir.**
10. Aile tatmin düzeyi ile alakalı ücret dağılımına göre çıkarımda bulunduğumuz zaman ise, 4,815 ortalama ve  $\pm 0,298$  standart sapma ile “2501 – 3000” ücret aralığında en fazla aile tatmin düzeyinin yaşandığı sonucu elde edilmiştir. Çok yüksek para alan kişilerin aile tatmin düzeyi iyi fakat “2501 – 3000” ücret aralığı kadar yüksek değil bu yüzden kazanılan paranın çok fazla olması aile tatmin düzeyini arttırmıyor. Diğer yandan aile tatmin düzeyinin en az yaşandığı ücret paritesine baktığımız zaman 3,925 ortalama ve  $\pm 1,103$  standart sapma ile “ $\leq - 1000$ ” ücret düzeyinde görülmüştür. Kazanılan ücret düzeyinin az olması aile tatmin düzeyini azalttığı sonucu elde edilmiştir.
11. Personel politikalarında unvan düzeylerine göre çatışma faktörleri değıştikçe çalışanın performansında değışme yaşanmakta ve önemli bir hal almaktadır. Bu yüzden gelişim eğilimi daha hassas incelenmeli ve çatışmayı giderecek önlemler ve politikalar geliştirilmelidir.
12. Kişilerin çalıştıkları örgütlerdeki verimliliklerinin arttırılması isteniyorsa unvanda zamanla değışiklik yapılarak (terfi gibi) işteki performans arttırılabilir. Alınan sıfatla kişiler daha yüksek performansla çalışmaktadırlar.
13. Kişilerin düzenli, düzensiz ve vardiyalı çalışma şekillerinde bunlardan düzenli veya vardiyalı çalışan kişilerin iş performanslarının yeteri kadar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum çalışan kişiler için önem arz etmekte ve çalışılan zaman ne olursa olsun tüm zamanlarda kişilerin iş performanslarının yüksek tutulması için işletme yöneticilerinin önlemler alması gerekmektedir.

14. Kişilerin aile yapısından edindikleri tatmin düzeyleri oldukça iyidir. Bu yapı yabancı makale ve tezlerden edinilen bilgilere göre, ailelerin tatmin düzeyleri negatif yöndedir. Bu yapının ülkemizde pozitif yönde olması aile yapılarının daha duygusal bağla bağlandıkları yargısı oluşmuştur. Bu bakımdan yapılacak olan yeni araştırmalarda ve çalışmalarda Türk aile yapı düzenini de dikkate almalıdırlar.

### **Kaynakça**

- Ahmad, A. (2008). The Journal of Human Resource and Adult Learning Vol. 4, Num. 1, June ss.58
- Aycan, Z., Eskin, M., Yavuz, S. (2007). *Hayat Dengesi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, ss: 11- 130
- Bumin, B. (1990). *Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi*, Ankara: Bizim Büro Basımevi, ss.65-142
- Ceylan, A., Ulutürk, Y., H. (2006). Rol Belirsizliği, Rol Çatışması, İş Tatmini Ve Performans Arasındaki İlişkiler, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1 (1), ss: 48-58
- Çarıkcı, İ., H. (2001). *Banka Çalışanlarının İş ve Aile Rollerinin Çatışması (Bireysel ve Örgütsel Boyutlar)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. ss. 34 - 36
- De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 4, ss. 741-749.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 12, ss. 422.
- Erdoğan S. (2010) İş ve Aile Hayatı Çatışması, *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı AB Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Bülteni* Sayı: 53, Mart - Nisan - Mayıs, ss. 19-27
- Ford. M.T , Heinen, B.A.,& Langkamer. K L. (2007). Work and family satisfaction and oonflict: A meta-analysis of cross-domain relations, *Jotanal of Applied Psychohg* ss. 5780.
- Greenhaus, J. H., Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, ss.76–88.
- Güçlü, N., Cemaloğlu, N., (2009). Performans Yönetimi, Kurumsal Performans Yönetimi Komisyonu II. Dönem Raporu, *MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, ss.7
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, Num:40, ss. 256-282.
- Koçel, T. (1984). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Venüs Ofset Matbaacılık, ss: 395
- Luthans, F., Rubach, M. J., and Marsnik, P. (1995). Going beyond total quality: The characteristics, techniques, and measures of learning organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, Num:3, ss. 24-44.
- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., Baltes, B. B. (2010). Antecedents of work–family conflict: A meta-analytic review, *Journal of Organizational Behavior Published online 29 June 2010 in Wiley Online Library*, ss. 692
- Nihfw, R., B., (2008). Conflict Resolution, *Strengthening Of Human Resources For Healt*, ss.27
- Özdevecioğlu, M., Doruk, Ç. N. (2009). Organizasyonlarda İş-Aile Ve Aile İş Çatışmalarının Çalışanların İş Ve Yaşam Tatminleriüzerindeki Etkisi, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, *Temmuz-Aralık*, ss. 69-99
- Pinto, K., J. (2010). Project Management, Achieving Competitive Advantage, Pearson Education, Inc. *Publishing as Prentice Hall*, ss. 86
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13, ss: 206-235.
- Rahim, M., A. (1992). *Managing conflict in organizations (2nd ed.)*. Westport, CT: Praeger. ss. 16
- Stooner, J. A.F., Freeman, R. E., (1989) *Management*, Prentice-Hall International, ss.391 Şendur, F. E. (2006). *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi*, Yüksek Lisans Tezi, ss. 16.
- Turunç, Ö. Çelik, M. (2010) Algılanan Örgütsel Desteğin Çalışanların İş-Aile, Aile-İş Çatışması, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Savunma Sektöründe Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2010 14 (1)*: ss. 209232
- Yazıcıoğlu, İ., Sökmen, A. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Araştırması, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1, ss.2-3  
<http://www.etymonline.com/index.php?term=conflict> 01.05.2014 16:20



## ÜLKEMİZDE EVSEL ATIKSU ARITMA ÇAMURLARINDAN BİYOGAZ ÜRETİMİ

Esin Hande Bayrak<sup>1</sup> Semire Kalpakçı Yokuş<sup>2</sup> Ergün Pehlivan<sup>3</sup>

### Özet

Organik yükü fazla olan atık suların arıtımında biyokimyasal yöntem yaygın olarak kullanılmakta ve aktif çamur üretilmektedir. Endüstriler ve yerel yönetimler çamurların uzaklaştırılması için sistemler kurmakta ve çamurun ekonomik değerinden faydalanmaya çalışmaktadırlar. Bu sistemlerden biri de arıtma çamurlarından biyogaz elde ederek yakıt olarak kullanımını sağlamaktır.

Arıtma çamuru ile bilimsel çalışmalar yapıldıkça atık olarak görülen arıtma çamurunun ekonomik değerinin de bulunduğu ve bazı işlemlerden geçirilerek değerlendirilebileceği görülmüştür. Atık olarak görülen bu maddenin aslında biyogaz üretimi için hammadde olduğu ve biyogaz üretiminden sonra kalan kısmın kompost olarak değerlendirilmesinin ekonomik faydasının olduğu ön plana çıkmıştır.

Yapılan çalışmada; atık su arıtma tesislerinde oluşan biyogaz miktarları ve elde edilen enerji değerleri incelenmiş; tesise atık suyla gelen organik maddelerin biyogaza ve enerjiye dönüştürülebilirliği araştırılmış ve sonuçta oluşan stabilize olmuş çamurun özelliklerine bağlı olarak kullanım alanlarıyla ilgili çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** anaerobik arıtım, biyogaz, metan, organik madde

## BİOGAS PRODUCTION FROM SLUDGE OF SEWAGE TREATMENT PLANT IN TURKEY

### Abstract

Biochemical treatment of wastewaters with organic load method is more widely used and produced in activated sludge. Industries and local governments to establish systems for the removal of sludge and sludge are trying to take advantage of economic value. One of these systems is to use as fuel by biogas treatment sludge.

Scientific studies which are made with sewage sludge as a waste treatment plant sludge, and some transactions, including the economic value was evaluated through. Waste is seen as a raw material for biogas production and biogas in fact this substance remaining after the production of compost that came to the fore as the evaluation of economic benefits.

---

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, esin\_hande\_bayrak@hotmail.com

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, semire\_kalpakci@hotmail.com

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, epehlivan183@hotmail.com

The study of wastewater treatment plants and the amount of biogas energy values obtained were examined organic matter to biogas and energy from the plant wastewater, convertibility and the results depending on the characteristics of the stabilized sludge solution advises on the use of field.

**Key words:** Anaerobic digestion, biogas, methane, organic matter

## Giriş

Endüstriyel ve evsel atık suların arıtımında kullanılan anaerobik arıtma teknolojisi yaklaşık yüz yıl önce kullanılmaya başlanan eski bir teknolojidir. Atıktaki enerjinin geri kazanımına olan ilginin artması ve aerobik arıtma sırasında ortaya çıkan çamurun fazla olması ve bunun yarattığı çevre sorunları anaerobik biyoteknolojiye olan ilginin artmasına neden olmuştur.

Başta tarımsal ve gıda endüstrisi atıkları olmak üzere biyolojik olarak parçalanabilir maddeler ihtiva eden karbonlu atıkların anaerobik olarak arıtılması mümkündür. Kompleks organik maddelerin anaerobik koşullarda parçalanması çok kademeli birbirini izleyen reaksiyonlar dizisi ile tanımlanabilir. Anaerobik arıtmanın avantajları yanında bazı dezavantajlarının olduğu da iddia edilmiştir; tarihsel olarak anaerobik arıtmanın yavaş ve sınırlı sayıda organik atığın arıtımı için uygun olduğu kabul edilmiştir. Anaerobik arıtmanın yüksek KOİ'li atıklar için (>5 g/L) ve yüksek sıcaklıkta (yak. 35 °C) ve yüksek hidrolik bekleme sürelerinde işletilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalar bu varsayımların geçersiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca anaerobik sistemlere atfedilen başta H<sub>2</sub>S'ün sebep olduğu koku problemi son yıllarda geliştirilen gaz arıtma yöntemleri ile çözülmüştür (Türker 2000a,b, Türker 2003, Türker 2008).

Türkiye potansiyel değerini farklı kaynak tiplerine göre belirlemektedir. Biyokütle kaynakları olarak; kentsel katı atık, tarımsal ürün, hayvan gübresi ve kentsel atık su arıtma çamuru kaynak tipleri gaz kaynakları olarak değerlendirilmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda, Türkiye genelindeki kentsel katı atıktan elde edilen gaz potansiyeli 4.850 milyon kWh/yıl, işlenen tarımsal alanın % 1'inin enerji amaçlı kullanılması durumunda elde edilecek gaz potansiyeli 25.95 milyar kWh/yıl, hayvan gübresinden elde edilecek gaz potansiyeli 14.26 milyar kWh/yıl, ve 16 büyükşehir belediyesine ait atık su arıtma çamuru kaynaklı gaz potansiyeli 1.879 milyar kWh/yıl olarak bulunmuştur (Özcan ve ark., 2011). Tablo 1'de çeşitli kaynaklardan elde edilebilecek biyogaz verimleri ve biyogazdaki metan miktarları verilmiştir (EİE 2003).

Tablo 1: Çeşitli kaynaklardan elde edilebilecek biyogaz verimleri ve biyogazdaki metan miktarları

<b>Kaynak</b>	<b>Biyogaz Verimi (Litre/kg)</b>	<b>Metan Oranı (Hac. %'si)</b>
<b>Sığır Gübresi</b>	90-310	65
<b>Kanathı Gübresi</b>	310-620	60
<b>Domuz Gübresi</b>	340-550	65-70
<b>Buğday Samanı</b>	200-300	50-60
<b>Çavdar Samanı</b>	200-300	59
<b>Arpa Samanı</b>	290-310	59
<b>Mısır Saplari ve Artıkları</b>	380-460	59
<b>Keten&amp;Kenevir</b>	360	59
<b>Çimen</b>	280-550	70
<b>Sebze Atıkları</b>	330-360	Değişken
<b>Ziraat Atıkları</b>	310-430	60-70
<b>Yerfıstığı Kabuğu</b>	365	-
<b>Dökülmüş Ağaç Yaprakları</b>	210-290	58
<b>Algler</b>	420-500	63
<b>Atıksu Çamuru</b>	310-800	65-80

### **Atık su Arıtma Çamurlarından Elde Edilen Biyogaz Verimlerinin Yer Aldığı Bazı Arıtma Tesisleri**

#### **Tokat Eysel Atık su Arıtma Tesisi Kojenerasyon Ünitesi**

Tamamen fiziksel ve biyolojik arıtma ünitelerinden oluşan bu tesiste, anaerobik (oksijensiz) çürütücülerde üretilecek biyogazdan elde edilecek elektrik enerjisi ile işletme maliyetlerinde önemli bir tasarruf elde edilmektedir. Aşağıda Tokat Atık su Arıtma Tesisi'ne ait çamur homojenizasyon tankı ve anaerobik çamur çürütme tankı Resim 1'de ve biyogaz depolama tankı da Resim 2'de görülmektedir.



Resim 1: Çamur homojenizasyon tankı ve anaerobik çamur çürütme tankı  
Resim 2: Biyogaz depolama tankı

Tesiste bulunan gaz motoru ile sistemin atık ısısı tümüyle sıcak su üretmek için kullanılmakta, bu sıcak su çürütme ünitelerinde ve gaz çıkışını hızlandırmak için değerlendirilmektedir. Sistemden çıkan biyogazla üretilen tüm elektrik ve ısı, arıtma tesisinin kendi ihtiyacı için tamamen tüketilmekte, bu suretle kojenerasyon tesisi en verimli şekilde kullanılabilir. Resim 3’de Tokat Atık su Arıtma Tesisi kojenerasyon tesisi görülmektedir. anaerobik çamur çürütme tankı



Resim 3: Tokat atık su arıtma tesisi kojenerasyon tesisi

Tesiste Ağustos 2013 elektrik üretimi 48,8 MW’tır. Üretilen elektrik, toplam elektrik tüketiminin % 47’sini karşılamaktadır. Aralık 2011’de elektrik üretimine geçen tesiste; kayıtlar; 28.04.2011 tarihinden itibaren tutulmaya başlanmıştır.

### **Tübitak-Mam Biyogaz Kojenerasyon Ünitesi**

Kocaeli Büyükşehir Belediyesi ile TÜBİTAK-MAM (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu - Marmara Araştırma Merkezi) tarafından yürütülen hayvansal ve bitkisel atıklardan biyogaz üretimi projesi için İZAYDAŞ (İzmit Atık ve Artıkları Yakma ve Değerlendirme) sahası içinde biyogaz tesisi kurulmuştur.

TÜBİTAK-MAM Kimya ve Çevre Enstitüsü tarafından yürütülen pilot tesiste, uygun saha belirlenmesi, zemin etüdü, stabilizasyon süreçlerinin ardından, atıklardan elde edilecek metan gazı ile elektrik üretimi amaçlanmıştır.

Tesis ile il sınırları içinde yer alan etlik, kuluçkahane, yumurta, damızlık tavuk çiftliklerinden çıkan atıklar, hayvan yetiştiriciliği yapılan bölgelerdeki besi çiftliklerinden elde edilen gübreler, park ve bahçe atıkları, mezbaha atıkları ile seralardan çıkan yeşil atıklar değerlendirilmektedir.

Bu tesis sayesinde yer altı sularına ve çevreye zarar veren organik atıklar toplanıp, bertaraf edilerek çevreye katkı sağlanmaktadır. İlde organik atıklardan kaynaklanan CO<sub>2</sub> emisyonu ciddi miktarda azaltılmaktadır. Bu proses sonucunda 330 kW elektrik ve günlük 14.000 m<sup>3</sup> katı ve 22 000 m<sup>3</sup> sıvı fermante organik gübre üretilmektedir.

Tesiste yer alan gaz motoru ile atıklardan yılda 2 milyon kWh enerji üretildiği görülmektedir ([www.topkapigroup.com.tr](http://www.topkapigroup.com.tr)). Resim 4'te Tübitak-Mam biyogaz kojenerasyon ünitesi görülmektedir.



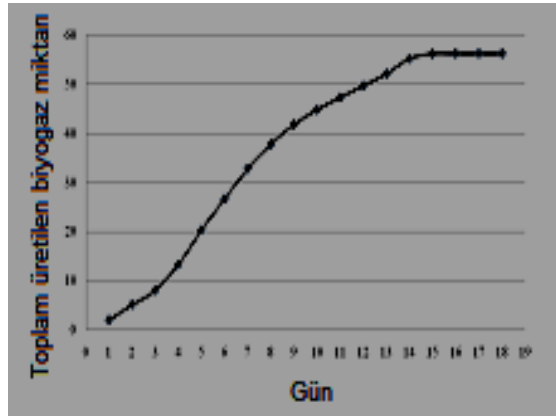
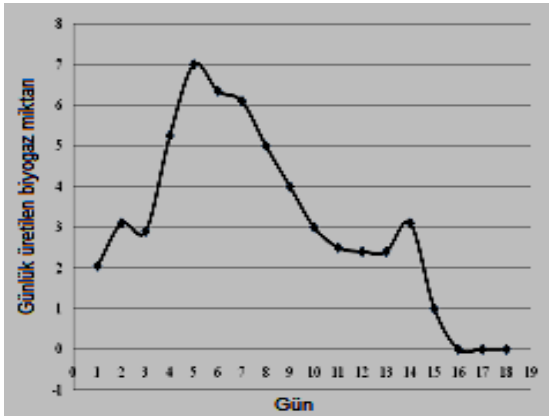
Resim 4. Tübitak-Mam biyogaz kojenerasyon ünitesi

Tesiste bulunan kojenerasyon santralinin teknik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kojenerasyon santrali teknik özellikleri

	TESİS BİLGİLERİ
Materyal Miktarı	~ 11.000 ton/yıl
Günlük	~ 30 ton/gün
Yüklenecek Miktar	
Yükleme Oranı	2,6 kg okm/m <sup>3</sup> .d
Bekleme süresi	47 gün
Kuru Madde Oranı	% 9
Fermentasyon	37 °C
Sıcaklığı	
Toplam Hacim	4800 m <sup>3</sup> (2400m <sup>3</sup> ×2)
Elektrik Üretimi	2 800 000 (kWh/yıl)
Isı Üretimi	2 800 000 (kWh/yıl)
Toplam Verim (elektrik+ısı)	% 85
Reaktör Çapı	19,5 m
Reaktör Yüksekliği	8,00 m
Ön Depo Hacmi	100 m <sup>3</sup>

Tübitak-Mam'da günlük ve toplam üretilen biyogaz miktarları Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir (Kaya 2010).



Şekil 1: Günlük üretilen biyogaz miktarı grafiği

Şekil 2: Toplam üretilen biyogaz

### Konya Arıtma Tesisi Biyogaz Kojenerasyon Ünitesi

Konya Büyükşehir Belediyesi Su Kanalizasyon İdaresi (KOSKİ) Genel Müdürlüğü tarafından yaptırılan ve Tuz Gölü ekolojisi üzerindeki olumlu etkisi ile Türkiye'nin en önemli çevre projelerinden biri olan Konya Atık Su Arıtma Tesisleri'nde atık su alımı işlemine başlanmıştır.

Kentsel kanalizasyon hatlarından 3 bin milimetrelik kolektörde toplanan atık sular tesise yönlendirilmektedir. Su alma yapısından mekanik arıtma ünitelerine geçen atık sular daha sonra ileri biyolojik arıtma ünitelerine geçmektedir. Biyolojik olarak arıtılan sular, ultraviyole ile dezenfeksiyon işlemine tabi tutularak deşarj kanalına iletilmektedir.

Tesiste bulunan gaz motorları hem arıtma çamurundan elde edilen biyogaz ile hem de ayrı olarak doğalgaz ile çalışabilmektedir. Böylelikle tesisin elektrik ihtiyacı iki ayrı kaynaktan sağlanabilmektedir. Sistemin atık ısısı tümüyle sıcak su üretmek için kullanılmakta, bu sıcak suda çürütme ünitelerinde prosesi ve gaz çıkışını hızlandırmak için değerlendirilmektedir.

Sistemden çıkan biyogazla üretilen tüm elektrik ve ısı, arıtma tesisinin kendi ihtiyacı için tamamen tüketilmekte ve bu suretle kojenerasyon tesisinin en verimli şekilde kullanılabilmesi sağlanmaktadır ([www.topkapiigroup.com.tr](http://www.topkapiigroup.com.tr)). Resim 5 ve Resim 6'da Konya arıtma tesisi biyogaz ünitesi görülmektedir.



Resim 5: Konya arıtma tesisi biyogaz ünitesi

Resim 6: Konya arıtma tesisi biyogaz ünitesi

### **Kayseri Atık su Arıtma Tesisi**

Çamur deponi alanı dahil yaklaşık 350 ha alana kurulan ve 20 Şubat 2004 tarihinde devreye alınan Kayseri atıksu arıtma tesisi (AAT); ilk kademede 800.000 eşdeğer nüfus ve 110.000 m<sup>3</sup>/gün debiye göre dizayn edilmiştir. Arıtma tesisinde karbon oksidasyonu, nitrifikasyon-denitrifikasyon ve biyolojik fosfor giderimi yapılmaktadır. Tesiste ön çökeltme tankından alınan ham çamur, içerisindeki lif, fiber vb. atıkların alınması amacıyla çamur ızgara presinden geçtikten ve ön çamur yoğunlaştırma tankında yoğunlaştırıldıktan sonra çürütme tankında beslenmekte olup havasız ortamda mezofilik şartlarda (yaklaşık 37 °C sıcaklıkta) çürütülmektedir. Çürütülmüş çamur son yoğunlaştırıcı tankında beslenmektedir. Üretilen gaz ise çürütücü tankını ısıtma amacıyla kullanmakta ve gaz depo tankında geçici olarak depolanmaktadır. Depolanamayacak olan fazla biyogaz, gaz meşalesi tarafından yakılmaktadır. Biyogazdan elektrik üretilmekte ve tesisin elektrik ihtiyacının bir kısmı buradan karşılanmaktadır. Elde edilen ısı enerjisinden kış aylarında tesisteki binaların ısıtılması sağlanmakta ve tesiste sürekli sıcak su kullanılmaktadır. Tesiste yaklaşık olarak 7.500 m<sup>3</sup>/gün gaz üretilmekte ve elde edilen elektrik enerjisi yaklaşık 11.000 kWh/gün mertebelerindedir (Özdemir 2010). Resim 7’de Kayseri atık su arıtma tesisi görülmektedir.



Resim 7: Kayseri atık su arıtma tesisi

## Kocaeli Büyükşehir Belediyesine Bağlı İSU'ya Ait 42 Evler Atıksu Arıtma Tesisi

Atık su arıtma çamurundan biyogaz üretimi ile ilgili olarak Kocaeli Büyükşehir Belediyesi, (İSU) Kocaeli Su ve Kanalizasyon İdaresi Genel Müdürlüğü'ne bağlı 42 Evler Atık su Arıtma Tesisinin 2010 yılı verileri incelenmiş ve arıtma çamuru analiz edilerek sonuçlar Kocaeli Üniversitesi ve İZAYDAŞ biyogaz Ar-Ge çalışma grubu tarafından değerlendirilmiştir (Yiğit ve ark. 2011). Resim 8'de Kocaeli Büyükşehir belediyesine bağlı İSU'ya ait 42 evler atık su arıtma tesisi biyogaz ünitesi görülmektedir.



**Resim.8.** Kocaeli büyükşehir belediyesine bağlı İSU'ya ait 42 evler atıksu arıtma tesisi

Kocaeli Büyükşehir Belediyesine bağlı İSU'ya ait 42 Evler Atıksu Arıtma Tesisi'nden çıkan ortalama % 3 kuru madde içerikli sulu çamurun dekantöre girmeden önce, oksijensiz sindiricilerde çürütülerek, biyogaz üretilmesi durumunda, biyogazdan elektrik enerjisi üretilmesi ve çamur miktarının düşürülmesi ile arıtma tesisinin işletme masrafları ve enerji maliyetlerinin azaltılması araştırılmış ve elde edilen bilgiler sunulmuştur. Bu çalışma için örnek olarak seçilen atık su arıtma tesisi, aktif çamur sistemi ile çalışmaktadır.

Arıtma tesisinin mevcut ortalama elektrik enerjisi tüketimi: 316000 kWh/ay

Biyogaz tesisinde üretilecek elektrik enerjisi: 90000 kWh/ay

Arıtma tesisinde elektrik enerjisi tasarrufu: %28,5 (Yiğit ve ark. 2011).

## Muğla Arıtma Tesisi Biyogaz Kojenerasyon Santrali

Muğla ovası Düden mevkiinde 5,8 hektar alanda yer alan Muğla Atık Su Arıtma Tesisi'nin ihalesini Arbiogaz Çevre Teknolojileri almıştır. Muğla Belediyesi tarafından İller Bankası ve Dünya Bankası kredileriyle yaptırılan atık su arıtma tesisinde günde yaklaşık 23 bin 800 m<sup>3</sup> atık su arıtılmaktadır.

Aktif çamur prosesi ve anaerobik çamur çürütmeyi içeren atık su arıtma tesisinde, tesis kendi ihtiyacı olan enerjinin % 40'ını geri kazanım yoluyla elde etmektedir. Biyolojik koku giderim ünitesi de olan tesiste, biyogazdan elde edilen elektrik enerjisi



normal şartlarda 360 konutun 1 aylık enerjisini karşılayabilir niteliktedir. Sahip olduğu teknoloji itibariyle Türkiye’de belediyeler eliyle yapılan en modern arıtma tesisidir.

Tesiste bulunan gaz motoru hem arıtma çamurundan elde edilen biyogaz ile hem de ayrı olarak doğalgaz ile çalıştırılabilir niteliktedir. Böylelikle tesisin elektrik ihtiyacı iki ayrı kaynaktan sağlanabilmektedir. Sistemin atık ısısı tümüyle sıcak su üretmek için kullanılmakta ve bu sıcak su çürütme ünitelerinde prosesi ve gaz çıkışını hızlandırmak için değerlendirilmektedir. Sistemden çıkan biyogazla üretilen tüm elektrik ve ısı, arıtma tesisinin kendi ihtiyacı için tamamen tüketilmekte ve bu suretle kojenerasyon tesisinin en verimli şekilde kullanılması sağlanmaktadır ([www.topkapigroup.com.tr](http://www.topkapigroup.com.tr)). Resim 9’da Muğla arıtma tesisi biyogaz kojenerasyon santrali görülmektedir.



**Resim 9.** Muğla arıtma tesisi biyogaz kojenerasyon santrali

Günlük Elektrik İhtiyacı: 10.136 kwh/gün

Biyogazdan Kazanç: 5.328 kwh/gün

Tesis Elektrik maliyetinin % 52’si biyogazdan karşılanacaktır.

Yıllık enerji tüketimi 350 gün/yıl 1.682.895

Yıllık toplam maliyet (Euro) 109.388

Biyogaz Tesisi 5 yıl içinde yatırım maliyetini karşılamaktadır.

### **Sonuçlar**

Vermiş olduğumuz örneklerde görüldüğü gibi arıtma tesislerinde, çevre açısından sorun teşkil eden atık sular arıtılarak zararsızlaştırılırken, bu işlem sonucunda alıcı ortam açısından başka bir sorun olan arıtma çamuru oluşmaktadır. Bu çamurun zararsızlaştırılması için, stabilizasyon, şartlandırma, yoğunlaştırma, susuzlaştırma, kurutma gibi masraflı yöntemler uygulanmaktadır. Gerek atık suyun arıtılması sırasında gerekse çamurun zararsızlaştırılması sırasında oldukça fazla olan bu işletim giderleri, atık su arıtımından sorumlu olan kuruluşları büyük sıkıntıya uğratmaktadır. Bu sebeple arıtımı gerçekleştirirken, elde edilen ürünlerdeki yüksek organik madde muhtevası kullanılarak enerjiye çevrilebilir. Üstelik bu enerji, tesis içinde kullanılabilir veya satılarak arıtma masraflarını kısmen de olsa azaltabilir. Bu açıdan arıtma tesisleri içerisinde; elde ettiği çamuru biyogaza, ardından da elektrik enerjisine çeviren sistemlere sahip belediyeler diğerlerine nazaran daha şanslıdırlar. Ancak çoğu kere

yüksek maliyetlerle yapılan biyogaza dönüşüm ve biyogazdan enerji elde etme sistemleri, mevcut arıtmadan elde edilen çamurun değerlendirilmesinde çokta fizibil çalıştırılmamaktadır. Bu sebeple çamurdan elde edilen biyogazın çamura uygulanacak değişik önlemlerle arttırılması arıtım maliyetlerini daha da fazla amorti edecektir.

Bu önlemlerin dışında, çamurdaki organik maddenin arttırılması açısından, başka atık organik madde kaynaklarıyla belli oranlarda karıştırılarak biyogaz elde edilmesi yoluna gitmek te, biyogaz verimini arttıracaktır.

### Kaynakça

- Elektrik İşleri Etüt İdaresi Genel Müdürlüğü, (2003). Eskişehir Yolu 7.km No:166 Posta kodu:06520, Çankaya, Ankara
- Kaya, D. (2010). Eysel Kaynaklı Arıtma Çamurlarının Biyogaz Üretiminde Kullanımının Değerlendirilmesi, Tübitak-Mam Enerji Enstitüsü.
- Özcan, M., Öztürk, S., ve Yıldırım, M. (2011). Türkiye'nin Farklı Kaynak Türlerine Göre Biyogaz Potansiyellerinin Belirlenmesi, *IV. Enerji Verimliliği ve Kalitesi Sempozyumu*, s. 243-247, Kocaeli.
- Özdemir, Ö. (2010). Kayseri Atıksu Arıtma Tesisi Arıtma Çamuru Uygulamaları, 2. *Atık Teknolojileri Sempozyumu ve Sergisi*, 04-05 Kasım 2010, s.190-192, İstanbul.
- Türker, M. (2000a). Hidrojen sülfür içeren gazların arıtılması:1-fizikokimyasal yöntemler, *Su Kirliliği ve Kontrolü Dergisi*, 10, 1, 15-26.
- Türker, M. (2000b). Hidrojen sülfür içeren gazların arıtılması:2-biyoteknolojik yöntemler, *Su Kirliliği ve Kontrolü Dergisi*, 10, 1, 27-45.
- Türker, M. (2003). Anaerobik Biyoteknoloji: Türkiye ve Dünya'daki eğilimler, 2. *Ulusal Çevre Kirliliği Kontrolü Sempozyumu*, 22-24 Ekim, ODTÜ, s. 228-236.
- Türker, M. (2008). Anaerobik Biyoteknoloji ve Biyoenerji Üretimi, *Çevkor Vakfı Yayınları*, İzmir, 260 sayfa.
- Yiğit, K.S., Gündüz, M., Şerit, G., Yeğin, M., Saraç, M., Bayram, İ., Bostan, Ü., ve Pir, H. (2011). Arıtma Çamurundan Biyogaz Üretimi ve Enerji Tasarrufu. [http://www.mmo.org.tr/resimler/dosya\\_ekler/59277693eaa12f3\\_ek.pdf](http://www.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/59277693eaa12f3_ek.pdf)
- [http://www.topkapigroup.com.tr/referanslarimiz\\_default.asp](http://www.topkapigroup.com.tr/referanslarimiz_default.asp)

---

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEK SEÇİMİNİ ETKİLEYEN  
FAKTÖRLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ: ÇAĞRI MERKEZİ  
HİZMETLERİ ÖRNEĞİ**  
Nermin ÇELİK<sup>1</sup>, Umut ÜZMEZ<sup>2</sup>

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, çağrı merkezi hizmetleri mesleğini seçen öğrencilerin bu mesleği tercih etme nedenlerini tespit etmek ve bilinç düzeylerini ölçmektir. Araştırmada Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu Çağrı Merkezi Hizmetleri ön lisans programı öğrencilerinin katılımıyla anket yöntemi uygulanmış ve veriler üzerine betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada genel olarak katılımcıların kendi tercihleriyle veya başkalarının tavsiyelerini alarak; yeteneklerine uygun, iş avantajları yüksek ve ilgi duydukları bir meslek olan çağrı merkezi hizmetlerini seçtikleri ve bilinçli tercih yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** meslek seçimi, karar verme, çağrı merkezi

**EVALUATION OF UNIVERSITY STUDENTS' AFFECTING FACTORS  
CHOICE OF PROFESSION**

**Abstract**

The aim of this research is to determine the reasons of preference of this profession of those students that select the profession of the call center services and to measure the consciousness level of them. In this research, the descriptive analysis has been performed on the questionnaire data by the participation of the students of the Call Center Services Associate Program of the Caycuma Vocational Higher School of the Bulent Ecevit University. In this research, it has been arrived to those results that generally, the participators select the call center services that is appropriate with their abilities, that has high job advantages and they are interested with and they perform their preference consciously by their self preference or by taking the advice of the others.

**Keywords:** choosing profession, decision-making, call center

---

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Çaycuma Meslek Yüksekokulu, Zonguldak-Türkiye, e-posta: ncelik@beun.edu.tr

<sup>2</sup> Öğr.Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Çaycuma Meslek Yüksekokulu, Zonguldak-Türkiye; Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya-Türkiye, e-posta: umut.uzmez@beun.edu.tr

## Giriş

Meslek, “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir” (TDK, 2014). Kişilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri, hayat boyu uğraşmaktan sıkılmayacakları ve kişilik yapılarına en uygun mesleğe yönelmeleri doğru bir karar olacak ve böylece hem kişisel hem de toplumsal açıdan önemli kazanımlar elde edilecektir. Kariyer gelişim sürecinin başlangıç noktası olan meslek seçimi, bireylerin hayatında önemli bir yer teşkil etmektedir. Kişilerin meslek seçimi sosyo-demografik özellikler, iş avantajları, yetenek ve ilgi gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Ayrıca, meslek seçiminde aile, arkadaşlar, öğretmenler gibi aktörler de etkili olabilmektedir. İdeal meslek seçimi için özellikle iş sahalarının analizi, ilgili sektörün avantaj ve dezavantajları hakkında bilgi sahibi olma, sektörde çalışanların mesleki deneyimlerini öğrenme ve mesleğin kişiye uygunluğunu tespit etme gibi unsurların dikkate alınması ve kariyer planlaması yapılması gerekmektedir. Buna rağmen, kişilerin bilinçsizce meslek seçimi yaptığı durumlar da mevcuttur.

Kişisel kariyer planları oluşturulurken, güncel gelişmelerin takip edilmesinin yanı sıra Türkiye’de ve dünyada ön plana çıkan yeni kariyer alanlarının araştırılmasında da fayda vardır. Son yıllarda üniversite öğrencilerinin tercih ettiği popüler bölümler arasında çağrı merkezi hizmetlerinin yer aldığı görülmektedir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin firma-müşteri ilişkilerinde meydana getirdiği değişiklikler, işletmelerin müşterileriyle ilk temas noktası konumundaki çağrı merkezlerini bir görüngü haline getirmiştir. Günümüzde çağrı merkezi sektörüne yapılan yatırımların artışı ve taşıdığı ciddi istihdam potansiyeli nitelikli eleman ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaca cevap vermek üzere üniversitelerde çağrı merkezi hizmetleri ön lisans programları açılmıştır.

Meslek seçiminde meslek sayılarının giderek artması ve uzmanlık gerektirmesi nedeniyle bireylerin kendilerine uygun meslek seçmeleri, dolayısıyla meslek seçimini etkileyen faktörler üzerinde odaklanılması önem kazanmaktadır (Korkut-Owen vd., 2011: 135). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öncelikle yazın taraması ile üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Ardından günümüzün popüler bölümlerinden biri olan çağrı merkezi hizmetlerini tercih eden öğrencilerin meslek seçimi kararında etkili olabilecek faktörler belirlenmiştir. Son olarak, belirlenen bu faktörler çağrı merkezi hizmetleri eğitimi veren kurumlardan biri olan Bülent Ecevit Üniversitesi (BEÜ) Çaycuma Meslek Yüksekokulu (ÇMYO) örneğiyle ele alınmıştır.

## Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Araştırmalar

Johnston vd. (1999) öğretmenlik mesleğinin kariyer olarak seçimini erkek ve bayan öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Çocuklarla çalışma, algılanan iş memnuniyeti, mesleğin topluma katkısı, iş güvencesi, maaş, tatil imkanları, aile onayı ve mevki gibi faktörlerin bu mesleğin seçiminde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Akbayır (2002) ise, öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin rolü konusunu ele almıştır. Araştırmada aile, mesleğe yönelmede ve meslek seçiminde etkili olan önemli bir faktör olarak ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin düşük ve gelir düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Taş (2012) Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde öğrenim gören

öğrencilerin tercih nedenlerini öğretmenlik mesleğini sevdiği için, yaşadığı şehre yakın olduğu için, ailesi istediği için, açıkta kalmamak için, ekonomik sebeplerden dolayı, tercih hatası ve puanı bu alana yettiği için başlıkları altında incelemiştir. Watt vd. (2012) bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini Avustralya, Amerika, Almanya ve İsveç ülkelerinden örneklerle incelemiştir. İş güvencesi, aileye daha fazla zaman ayırma, sosyal fayda değeri, çocuklar / ergenler ile çalışma, tavsiyeler ve maaş gibi faktörleri uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Paulick vd. (2013), Almanya’da Kiel Üniversitesi’nde öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler üzerinde meslek seçimi konusunda araştırma yapmıştır. Öğrencilerin öğretmenlik eğitimi seçiminde odaklandığı faktörleri eğitim alanına ilgi duyma, öğretmenlik mesleğine ilgi duyma, aileye daha fazla zaman ayırma, finansal boyut, özgüven, zorluk derecesinin az olması ve sosyal etkiler olmak üzere yedi grupta sınıflandırmıştır.

Alper ve Özdemir (2004) Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi’ni kazanan öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini, bu öğrencilerin tıp eğitimini tercih etme nedenlerini ve hekimlik mesleğinden beklentilerini saptamayı amaçlamışlardır. Yapılan analizlerde öğrencilerin %88.9’unun tıp fakültesine isteyerek girdiği ve kendilerine seçme şansı verilseydi %83.8’inin tekrar tıp fakültesini seçecekleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin %58.8’i Tıpta Uzmanlık Sınavı’nı hemen kazanmak istediklerini, %29.6’sı maddi kazancın meslek özellikleri açısından çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Genç ve diğerleri (2007) ise, İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Buna göre hastalara yardım isteği, okulda başarılı öğrenci olma, tıba ilgi duyma, hekimliğin saygın meslek olduğunu düşünme ve tıba yeteneği olduğunu düşünmenin en önemli faktörler olduğu sonucuna varmışlardır. Tamayose (2004) Amerika’daki Loma Linda Üniversitesi Halk Sağlığı bölümünü tercih eden öğrencilerin tercih nedenleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, insan sağlığını geliştirmeye yönelik hizmet sunmanın verdiği keyif en önemli faktör olarak belirlenmiştir.

McCabe vd. (2005) hemşirelik öğrencilerinin meslek seçiminde insanlara yardımcı olma, işe ilgi duyma, insanlarla yakın ilişki içinde çalışma, iş güvencesi, seyahat imkanları, esnek çalışma saatleri, iş ortamından memnun olma, heyecan verici bir iş olması ve maaş gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Tunç ve diğerleri (2007) Uludağ Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu 1. sınıf öğrencilerinin hemşirelik ve sağlık memurluğu bölümlerini tercih nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre öğrencilerin bölüm tercihlerini belirlemede dershanelerin etkili olduğu, okudukları okulun bu konudaki etkisinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin görüşleri arasında fark olduğu saptanmıştır. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin büyük bir kısmı hemşirelik mesleğini “hastalara bakma ve onlara yardım etme” olarak tanımlarken; sağlık memurluğu öğrencileri arasında mesleğini “sağlık ekibinin üyesi” olarak tanımlayanlar çoğunluktadır. Money vd. (2008) ise, İrlanda Yükseköğretim Enstitüsü hemşirelik programını tercih eden öğrencilerin bu mesleği kariyer olarak seçme nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu programın hiçbir öğrencinin ilk tercihi olmadığı, ancak tüm öğrencilerin sağlık alanında bir meslekte kariyer yapmayı düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca, aile ve arkadaş çevresinin meslek seçimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Dinç (2008) meslek yüksekokulu muhasebe programı öğrencilerinin muhasebe mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, kariyer beklentisi, mesleki bilgi ve becerisi, mesleki tecrübe ile sosyal statü beklentisinden oluşan beş temel faktörün muhasebe mesleğini seçmede önemli olduğunu, aile çevresi ve eğitim çevresi faktörlerinin ise önemli olmadığını tespit

etmiştir. Demagalhaes vd. (2011) ise, muhasebe öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörleri öğrencilerin ve uygulayıcıların görüşlerini karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Uygulayıcılar başlangıç maaşı, dinamik iş çevresi ve işveren konumunda olma gibi faktörlerin meslek seçiminde etkili olduğunu söylerken, öğrenciler tavsiye, meslekte ilerleme imkânları, Yeminli Mali Müşavir sınavı için yardımcı olması ve mesleki gelişime uygun olması gibi faktörlerde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Mızrak ve Şenel (2011) tekstil konfeksiyon programının seçimini etkileyen faktörlerin ve programa talep oranının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada aile, yakın çevre ve uzak çevrenin öğrencilerin bu alanı seçmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Tekstil konfeksiyon simgeleri, programın teorik veya uygulamalı yönlerine ve alt bölümlerine duyulan ilgi ve iş alanları öğrencileri etkileyen diğer faktörler arasında yer almıştır. Ayrıca, modacılar, tekstil konfeksiyon öğretmenlerine duyulan hayranlık ve alanla ilgili teknolojik ürünlere karşı ilgi gibi nedenler de öğrencileri etkilemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin anne-babalarının mesleklerini ve gelir düzeylerini de bu faktörler arasında saymak mümkündür.

Sathapornvajana ve Watanapa (2012) Tayland'da bilgisayar teknolojileri programını seçen öğrencilerinin meslek seçimi üzerine etkili olan faktörleri incelemişlerdir. Öz-yeterlilik, öz-eleştiri, öz-bilinç, toplumsal bakış, kariyer imkanları, itibar, kolaylık ve yenilikçilik faktörlerinin bireyleri bu programı seçemeye yönelttiği sonucuna varmışlardır.

Erdem ve Kayran (2013) Balıkesir Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksek Okulu'nda eğitim görmekte olan öğrencilerin meslek seçimini etkileyen faktörleri ve meslek seçiminde dikkate aldıkları öncelikleri tespit etmeye çalışmışlardır. Bu araştırmada, öğrencilerin meslek seçimini etkileyen faktörler iş avantajları, aile ve çevre etkisi, kişisel özellikler, mesleki tecrübe, kariyer beklentisi, eğitim çevresi ve çaresizlik olarak belirlenmiştir.

Pekkaya ve Çolak (2013), Bülent Ecevit Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin meslek seçimi üzerinde etkili olan faktörler kariyer imkanı, iş güvencesi, meslek kazançları, meslek elastikiyeti, kişisel faktörler ve diğer faktörler ana kriterleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler meslek seçerken sırasıyla iş güvencesi, meslek kazançları ve kariyer imkanları kriterlerine çok önem vermektedir.

Sarıkaya ve Khorshid (2009) Ege Üniversitesi'ne yeni kayıt olan ve rastgele tabakalama örnekleme tekniğiyle seçilen 1000 öğrencinin meslek seçimini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Öğrencilerin %41.6'sının meslekle ilgili olumlu görüşleri nedeniyle, %34.4'ünün çaresizlik nedeniyle ve açıkta kalmamak için, %39.6'sının mesleğin avantajlı olduğu düşüncesiyle ve %33.5'inin başkalarının önerileriyle mesleklerini seçtikleri bulunmuştur. Ayrıca, öğrencinin aldığı puanın, puan türünün, tercih sırasının, anne eğitim düzeyinin ve mesleğinin meslek seçimini etkilediği sonucuna varılmıştır. Umutsuzluk ve başkalarının önerileriyle mesleğini seçme oranının, mesleğini en son sıralarda tercih edip kazanan öğrencilerde, diğerlerine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Korkut-Owen ve diğerleri (2011) üniversite öğrencilerinin bölüm seçimlerini etkileyen faktörlerin cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversitenin kamu ya da vakıf üniversitesi olması, mezun oldukları lise türü, anne ve babalarının eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aramayı amaçlamışlardır. Üniversite öğrencilerinin okudukları bölümü seçme nedenleri arasında temel nedenler alana duyulan ilgi, alınan puanın o bölüme yetmesi, alanın kişilik özelliklerine uygunluğu ve iş bulma olanağının yüksekliği biçiminde sıralanmıştır.

Literatürde meslek seçimi konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde; genel olarak eğitim, sağlık, muhasebe, tekstil, bilişim ve turizm gibi sektörlerde araştırmaların yapıldığı ve bu araştırmalarda işe ilgi duyma, mesleki bilgi ve beceriye sahip olma, iş bulma imkanı, iş güvencesi, maaş, kariyer imkanı, tatil imkanı, toplumsal saygınlık, kolaylık, aile ve çevre gibi faktörlerin kişilerin meslek seçimi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, literatürde meslek seçimi konusunda çağrı merkezi sektörüne yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Çağrı Merkezleri Hizmetleri ve Eğitimi**

Ortak bir tanımı bulunmamakla birlikte çağrı merkezi; kurumun kendisiyle temas etmesini istediği tüm paydaşların (müşteriler, tedarikçiler, bayiler vs.) başta telefon olmak üzere diğer tüm iletişim kanallarını (web, faks, e-mail vs.) kullanarak, etkileşim içinde olmasını sağlayan iletişim merkezlerine verilen addır. Çağrı merkezi kavramı teknolojinin gelişmesiyle birlikte gün geçtikçe değişen bir hal almıştır. Çağrı merkezi hizmetleri, müşterinin bir çağrısının bir merkez tarafından karşılanması (Kohen, 2002: 2), bu çağrının gerektirdiği işlemlerin başlatılması, çağrının ilgili birimlere yönlendirilmesi ve iş ihtiyaçlarına göre dış aramalar da yapılması şeklinde bir dizi süreci kapsamaktadır. Çağrı merkezleri ilk olarak 1960'ların sonlarında ABD'de, ücretsiz hatlar şeklinde telefon aracılığıyla müşterilerin şirketlere istek ve şikayetlerini iletme aracı olarak ortaya çıkmıştır. Müşterilerin yoğun talebi hatlarda yığılmaya, hatlarda bekleme ve hatların meşgul olması müşteri kayıplarına yol açınca AT&T adlı Amerikan telekomünikasyon şirketi, telefon sistemini geliştirerek ilk çağrı merkezini kurmuştur. 1970'lerin başında Continental Havayolları ise, ilk kez gelen çağrıların müşteri temsilcilerine otomatik dağıtımını gerçekleştiren otomatik çağrı dağıtıcısı sistemini kullanmıştır (Çekerol, 2011: 3).

Şüphesiz dünyada son otuz yılın en fazla önem kazanan olgulardan biri müşterinin kendisi olmuştur. Bunun nedeni ekonomik dengelerin değişmesi, rekabetin artması ve küreselleşme ile müşterilerin her zamankinden fazla bilgiye sahip olmaları sonucu kurumların dikkatlerini müşterilerine çevirmeleridir. Müşterilerin seçim alternatifleri artmış, benzer ürün veya hizmetler arasında kolaylıkla bir diğerini tercih edebilme gücünü yakalamışlardır. Bu noktada çağrı merkezleri herkesin özünde olan çok temel bir ihtiyaca cevap vermektedir; o da iletişim kurmaktır. Kuşkusuz müşteriler çağrı merkezleri var olmadan çok daha önceleri de şirketler ile çeşitli şekillerde iletişim kurmaktalardı. Ancak bugün çağrı merkezlerinin getirdiği en önemli fark hız, rahatlık, kolaylık, çeşitlilik, formellik (Kohen, 2002: 2-3) ve zaman-mekan sınırlarını anlamsız kılmasıdır. 1990'ların ikinci yarısı ile birlikte bilgisayar, internet ve cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla çağrı merkezlerinin müşteri ile iletişim kanalları çeşitlenmiş, telefon çağrılarının yanı sıra internet ve mobil cihazlar üzerinden online işlem merkezleri, sms işlemleri, mobil uygulamalar, sosyal medya gibi farklı kanallar eklenmiştir. Ayrıca geleneksel telefon çağrıları da teknolojinin yardımıyla oldukça gelişmiş bir yapıya bürünerek otomatik santral sistemleri, görüşme kayıt sistemleri ve sesli yanıt sistemleri gibi otomasyon imkanları sunmaya başlamıştır. Müşteri hizmetleri, şikayet yönetimi, teknik destek, kampanya yönetimi, tele pazarlama-satış, borç hatırlatma ve tahsilat, müşteriye elde tutma, ikna ve geri kazanım, analitik hizmetler gibi pek çok hizmeti yerine getiren çağrı merkezlerinin kurumlar içinde rolleri oldukça genişlemiştir. Çağrı merkezleri, müşteri ile temas etmek, onların hissiyatlarını anlamak, ihtiyaçlarını saptamak ve memnuniyetlerini sağlayarak sadakatlerini kuvvetlendirmek için en ideal ortam olmuştur. Çağrı merkezleri giderek müşteri ilişkilerini stratejik yaklaşımla yönetecek Müşteri İlişkileri Yönetim Merkezi haline almaya başlamıştır (Çekerol, 2011: 4-8). Bu nedenle çağrı

merkezleri müşteri ilişkilerinin fenomeni olarak değerlendirilebilir. Nitekim, firmalar müşteri ilişkilerinin önemini kavrayıp, iyi yönetebilmek ve diğer şirketlerle rekabet edebilmek için çağrı merkezlerine yatırım yapmak durumundadır.

İşletmeler önceleri iç kaynaklarla sağladıkları bu hizmeti, günümüzde profesyonel çağrı merkezi firmalarından dış kaynak satın alma eğilimi göstermektedir. İhtiyaç duyulan ve önem kazanan bir alan haline alan çağrı merkezleri, Türkiye’de de giderek varlığını hissettiren bir sektör haline gelmiştir. Sektöre yapılan yatırımların artışı ve taşıdığı ciddi istihdam potansiyeli,<sup>3</sup> nitelikli eleman ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda danışmanlık/egitim firmaları kurulmakta, sertifikalı meslek kursları ile üniversitelerde çağrı merkezi hizmetleri ön lisans programları açılmaktadır (Bkz. Tablo 1). Çağrı Merkezi Hizmetleri ön lisans programı ilk olarak Okan Üniversitesi tarafından açılmış ve 2010-2011 öğretim yılında öğretime başlamıştır. Tablo 1’de görülebileceği gibi sonraki üç yıl içinde 15 üniversitede daha bu program açılmış ve öğretim türü de çeşitlenmiştir. Bu durum, üniversitelerden her yıl artan sayıda nitelikli çağrı merkezi elemanının mezun olacağı anlamına gelmektedir ki, bu sektör açısından oldukça önemlidir. Kontenjan doluluk oranı yüksek seyreden çağrı merkezi hizmetlerinin yakın zamanda popüler meslekler arasına girmeye aday bir bölüm olacağı öngörülmektedir.

Ayrıca, meslek liselerinde çağrı merkezi bölümü açılması çalışmaları sürmektedir. Hükümet çağrı merkezi sektörünün farkına varmış, bu sektörü teşvik kapsamına almıştır. Sektördeki firmalar Çağrı Merkezleri Derneği (ÇMD) çatısı altında birleşme eğilimi göstermektedir. Sektör çalışanları da dernek ve sendikalar kurmaktadır. Mesleki Yeterlilik Kurumu’nca çağrı merkezi müşteri temsilcisi ve takım lideri ulusal meslek standartları kabul edilmiş ve yürürlüğe girmiştir. Tüm bu gelişmeler sektördeki kurumsallaşmanın ve bu mesleğin profesyonelleşmesinin işaretleri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 1: Türkiye’de Çağrı Merkezi Hizmetleri Ön Lisans Programı Olan Üniversiteler

Üniversite Adı	Öğretim Türü	Kontenjan
Akdeniz Üniversitesi	I., II.	100
Bitlis Eren Üniversitesi	I.	40
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	I.	45
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	I., II.	120
Düzce Üniversitesi	I., II.	120
Erzincan Üniversitesi	I., II.	100
Atatürk Üniversitesi	Açık	-
Anadolu Üniversitesi	Açık	-
Süleyman Demirel Üniversitesi	I., II.	80
Giresun Üniversitesi	I.	40
Okan Üniversitesi	I., Uzaktan	90
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Uzaktan	100
Nevşehir Üniversitesi	I., II.	100

<sup>3</sup> Türkiye’de çağrı merkezi sektörünün yaklaşık %85’ini temsil eden ÇMD, yayınladığı 2012 ve 2013 Sektör Araştırması Raporlarında sektörde ciddi bir yatırım ve büyüme öngörmektedir (ÇMD 2012: 4; ÇMD 2013 s. 2, 4). Europe Contact Center Benchmark Platform’un (ECCBP) 2012 yılında 30 Avrupa ülkesini kapsayan ve ilk olma özelliği taşıyan pazar araştırmasına göre Rusya ve Ukrayna’nın ardından Türkiye sektörde en yüksek büyüme oranına sahiptir (ECCBP 2012: 1, 3).



Ondokuz Mayıs Üniversitesi	I.	40
Cumhuriyet Üniversitesi	I., II.	100
Bülent Ecevit Üniversitesi	I., II.	100
<b>Toplam</b>		<b>1175+Açıktan</b>

**Kaynak:** ÖSYM (2013). ÖSYS Yerleştirme Kılavuzu ve Ek Yerleştirme Kılavuzu.

<http://www.osym.gov.tr/belge/1-13889/kilavuzlar.html> adresinden 15 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.

## Yöntem

Çağrı merkezi hizmetleri mesleğini tercih eden öğrencilerin bu mesleği tercih etme nedenlerini belirlemeyi ve bilinç düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada, anket yönteminden yararlanılarak betimsel bir analiz yapılmıştır.

## Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında BEÜ Çaycuma MYO Çağrı Merkezi Hizmetleri programını kazanarak 1. sınıfta öğretime başlayan birinci ve ikinci öğretim öğrencileridir. Evreni oluşturan öğrenci sayısı toplam 89'dur. Araştırmaya sadece 1. sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin nedeni, katılımcıların üniversite tercihi yapıp, bu programa yerleştirildikleri zamanki görüşlerini alabilmektedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anket geliştirilirken literatürde meslek seçimi konusunda yapılmış çalışmalardan ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. Literatür taraması sonucu elde edilen faktörler çağrı merkezi hizmetleri programına uyarlanmış, uzmanın görüş, eleştiri ve önerileri ışığında yeniden şekillendirilmiş ve anket formu oluşturulmuştur. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım sosyo-demografik bilgiler, ikinci kısım meslek seçimini etkileyen aktör ve faktörler ile ilgilidir. İkinci kısımda aktör ve faktörlerle ilgili 28 önermeye yer verilmiştir. Anket gönüllü olan 81 öğrenciye bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerden anket formunda yer alan önermeleri 5'li likert ölçeğine göre cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan önermeler 1. Hiç, 2. Az, 3. Orta, 4. Çok, 5. Pek çok şeklinde kodlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiklerin yorumlanmasında yüzde (%) dağılımlarından yararlanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Anketin güvenilirliğini ölçen Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak bulunmuş ve anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Bulgular

### Sosyo-Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 2'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

	%		%
<b>Cinsiyet</b>		<b>Anne eğitim düzeyi</b>	
Kadın	59	Okuryazar	19

Erkek	41	İlköğretim	70
<b>Yaş Grubu</b>		Lise	9
17-20	89	Üniversite ve üstü	2
21-25	10	<b>Baba eğitim düzeyi</b>	
26+	1	Okuryazar	5
<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>		İlköğretim	69
Fen/Anadolu L.	4	Lise	21
Düz L.	53	Üniversite ve üstü	5
Meslek L.	37	<b>Aile gelir düzeyi (TL)</b>	
Diğer	6	0-1.000	52
<b>Tercihler Arasında Başka Üniversitenin ÇM Bölümü</b>		1.000-2.500	41
Var	59	2.500+	7
Yok	41		

Katılımcıların %59'u kadın, %41'i erkektir. Sektörde kadın çalışan oranının yüksek olduğu (ÇMD 2013: 4) düşünülürse, kadınların sektöre yönelik ilgilerinin devam ettiği söylenebilir. Katılımcıların %89'luk kısmı 17-20 yaş aralığındadır. Katılımcıların yarısından fazlası düz lise çıkışlıdır; onları %37'lik oranla meslek lisesi çıkışlılar takip etmektedir. Katılımcıların %59'u başka üniversitelerin Çağrı Merkezi Hizmetleri Programı'na da tercihlerinde yer vermiştir. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri ile aile gelir düzeyleri düşüktür. Öğrencilere sosyo-demografik bilgiler kısmında bunlardan başka iki açık uçlu soru da yöneltilmiştir. Birincisi; meslek lisesi çıkışlı olanlara yönelik, meslek lisesinin hangi bölümünden mezun oldukları sorusudur. Bu soruya 11 katılımcı Çocuk Gelişimi, 8 katılımcı Elektrik/Elektronik veya Bilişim Teknolojileri yanıtını vermiştir. Çocuk Gelişimi mezunlarının iletişim ve ikna konularındaki bilgi ve deneyimleri onlara bu meslekte artı değer katabilir. Elektrik/Elektronik-Bilişim Teknolojileri mezunları ise, bu meslekte teknolojik altyapıya hakim ve teknik bilgiye sahip gözde elemanlar olabilirler. İkincisi; katılımcıların hangi ilde ikamet ettikleridir. Bu soruya verilen yanıtlarda, 34 farklı ilden ve 7 coğrafi bölgeden katılımcının olduğu, katılımcıların yaklaşık %15'inin Zonguldak ve komşu illerden geldiği görülmektedir.

### Meslek Seçimine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen meslek seçimine yönelik bulgular, aktörler ve faktörler olmak üzere 2 grupta sınıflandırılmıştır. Katılımcıların meslek seçiminde etkili olan aktörlere yönelik tutumları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3: Katılımcıların Meslek Seçiminde Etkili Olan Aktörlere Yönelik Tutumları

Önermeler	%
Bu mesleği seçmek tamamen benim tercihimdi.	33
Aileme danıştım. Fikirlerini söylediler, ama tercihi bana bıraktılar.	12
Bu mesleği ailem istedi, itiraz edemedim.	3
Arkadaşlarımla tavsiyesiyle bu mesleği seçtim.	9
Akraba ve yakın çevremizin tavsiyesiyle bu mesleği seçtim.	5

Okuldaki ve/veya dershanedeki öğretmenlerimin tavsiyesi ile bu mesleği seçtim.	37
Çağrı Merkezi sektöründe çalışanların tavsiyesi üzerine bu mesleği seçtim.	1

Katılımcıların %33'ünün bu mesleği seçmelerinin tamamen kendi tercihi olduğu görülmektedir. Katılımcıların %64'ünün başkalarının tavsiyeleri sonucunda bu mesleği tercih ettikleri, bunlar arasında okul ve/veya dersane öğretmenlerinin en yüksek oranda etkili olduğu görülmektedir. Bu durum, Çaycuma MYO Çağrı Merkezi Hizmetleri Programı'nın açılmasının ardından dershanelere bölüm tanıtımına dair e-postaların gönderilmesi ile ilişkilendirilebilir. Meslek seçiminde ailenin önemli bir aktör olduğu bilinmekle birlikte, katılımcıların yalnızca %15'inin ailesinin yönlendirmesi veya isteği ile bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Katılımcıların meslek seçimini etkileyen faktörlere yönelik tutumları Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4: Katılımcıların Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Tutumları

Temel Faktörler	Önermeler	Hiç	Az	Orta	Çok	Pek Çok
		%	%	%	%	%
İlgi	Bu mesleğe ilgim vardır.	5	16	47	21	11
	Bu meslek hayalimdeki/idealimdeki meslektir.	33	25	32	7	3
	Bu mesleği yapmanın beni mutlu edeceğini düşünüyorum.	-	19	32	35	14
	Mezun olduğumda kolay iş bulabileceğimi düşünüyorum.	-	4	18	35	43
	Sektörün nitelikli işgücü ihtiyacı tercihimde etkili oldu.	4	9	18	35	34
	Kazancı yüksek bir meslek olduğunu düşünüyorum.	14	15	42	22	7
	Kariyer yapmaya imkan tanıdığını düşünüyorum.	8	19	27	24	22
İş Avantajları	Çağrı merkezlerinin gelecekte de önemini ve geçerliliğini koruyacağını düşünüyorum.	-	6	9	47	38
	Başka mesleklere girmemi kolaylaştıracak bilgi ve beceriyi kazandıracağını düşünüyorum.	6	13	39	29	13
	Bu mesleğin kendimi geliştirmemde faydası olacağını düşünüyorum.	1	9	27	44	19
	Toplumda saygınlığı olan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	14	14	39	22	11
	Bu mesleğin esnek çalışma koşulları tercihimde etkili oldu.	14	30	32	17	7
	Güven esasına dayalı bir meslek olmasından dolayı tercih ettim.	15	17	33	24	11
	Bağımsız çalışmaya uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum.	20	28	26	17	9
Çaresizlik	Bir üniversite bitirmiş olmak için tercih ettim.	71	19	8	2	-
	Bir mesleğim olması için tercih ettim.	30	14	20	25	11
Yetenek	Teknolojiyi ve güncel gelişmeleri takip etmem tercihimde etkili oldu.	12	16	26	26	20
	Problem çözme yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	5	12	31	28	24
	İnsanlarla iletişim kurmayı seviyorum.	-	5	14	32	49
	İnsanlara yardım etmeyi, onların sorunlarını çözmeyi seviyorum.	-	-	14	33	53
	İkna yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	-	7	20	35	38

Tablo 4 yorumlanırken orta, çok ve pek çok seçenekleri olumlu; hiç ve az seçenekleri olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların %79'u bu mesleğe ilgi duymaktadır. Katılımcılar bir yandan bu mesleğin hayallerindeki/ideallerindeki meslek olmadığını ifade ederken, öte yandan bu mesleği yapmanın kendilerini mutlu edeceklerini ifade etmişlerdir. O halde, bu düşüncenin nedenini iş avantajları ve yetenek faktörlerinde aramak gerekecektir. Katılımcıların %87'si sektörün nitelikli işgücü ihtiyacı duyduğunun farkında olup, %96'sı mezun olduğunda kolayca iş bulabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların %71'i bu mesleğin kazancının yüksek olduğunu; %73'ü kariyer yapmaya imkan tanıdığını; %94 çağrı

merkezlerinin gelecekte de önemini ve geçerliliğini koruyacağını; %81'i bu mesleğin başka mesleklere girmelerini kolaylaştıracak bilgi ve beceriyi kazandıracağını, %90'ı bu mesleğin kendilerini geliştirmede faydalı olacağını; %72'si toplumda saygınlığı olan bir meslek olduğunu düşünmektedir. Mesleğin özelliklerinden olan esnek çalışma koşulları, güven esasına dayanması ve bağımsız çalışmaya uygun olmasının etkileri diğer iş avantajlarına göre daha düşüktür. Mesleğin yeterliliklerine yer verilen yetenek kategorisindeki faktörlerin etki düzeyi, katılımcıların yetenekleri ile meslek yeterliliklerinin uyum içinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %10'u bir üniversite bitirmiş olmak için, %56'sı bir mesleği olması için tercih ettiklerini belirtmiştir. Diğer verilerle birlikte değerlendirildiğinde, katılımcılar için üniversite mezunu olmak ve bir mesleğe sahip olmak tek başına yeterli değildir. Katılımcılar kendi tercihleriyle veya başkalarının fikir, öneri ve tavsiyelerini alarak; yeteneklerine uygun, iş avantajları yüksek ve ilgi duydukları bir meslek olan Çağrı Merkezi Hizmetleri'ni seçmişlerdir.

### Sonuçlar

Bu araştırmada, çağrı merkezi hizmetleri mesleğini seçen üniversite öğrencilerinin bu mesleği tercih etme nedenlerini ve bilinç düzeyini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında BEÜ Çaycuma MYO Çağrı Merkezi Hizmetleri programını kazanarak 1. sınıfta öğretime başlayan birinci ve ikinci öğretim öğrencilerinin katılımıyla anket yöntemi kullanılmış ve anket verileri üzerine betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada elde edilen önemli bulgular şunlardır:

- Sektörde çalışanlarda olduğu gibi öğrencilerde de kadın oranı erkeklere oranla yüksektir. Mesleğe yönelik kadın yönelimi devam etmektedir.
- Öğrencilerin mezun olduğu lise türünde düz lise ilk sırada yer alırken; meslek lisesi ikinci sıradadır. Meslek lisesinde çocuk gelişimi ile elektrik/elektronik ve bilişim teknolojileri bölümlerinden mezun olanların sayısı oldukça fazladır. İletişim ve ikna becerileri ile çocuk gelişimi mezunları, teknolojik altyapıya hakim ve teknik bilgi sahibi elektrik/elektronik ve bilişim teknolojileri mezunları çağrı merkezi mesleğinde geleceğin artı değerine sahip elemanları olabilirler.
- Öğrencilerin önemli bir kısmı, bu mesleği seçmelerinde çeşitli aktörlerin etkili olduğunu belirtmiş olup, okul veya dershane öğretmenleri bu aktörler arasında ilk sırada yer almaktadır. Bununla birlikte, bu mesleği seçmenin tamamen kendi tercihi olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı da hatırı sayılır bir orandır.
- Literatür tartışmasında incelenen örneklerde de görüldüğü gibi meslek seçiminde aile önemli bir aktördür. Ancak, bu araştırmada ailenin etkisi oldukça düşük çıkmıştır.
- Öğrenciler hayallerindeki/idealindeki meslek olmamakla birlikte, bu mesleğe ilgi duymakta ve bu mesleğin kendilerini mutlu edebileceğini düşünmektedir.
- Öğrenciler bu mesleğin taşıdığı kariyer, ücret ve kişisel gelişim gibi iş avantajlarının bilincindedir. Öğrenciler mesleğin gerektirdiği bazı yeteneklere sahip olduklarını da düşünmektedir.
- Öğrenciler için bir üniversite bitirmiş olmak ve bir mesleğe sahip olmak tek başına yeterli değildir. Öğrenciler ilgi duydukları, iş avantajları yüksek ve yeteneklerine uygun bir mesleğe sahip olmak istemektedir.

Sonuç olarak; öğrenciler, kendi tercihleriyle veya başkalarının tavsiyelerini alarak; ilgi duydukları yeteneklerine uygun ve iş avantajları yüksek bir meslek olan çağrı merkezi hizmetlerini bilinçli olarak seçmişlerdir. Diğerlerine göre daha yeni, ancak bugünün popüler mesleklerinden biri olan çağrı merkezi hizmetlerine ilişkin böyle bir araştırma literatürde ilk olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçlarının sektör paydaşları açısından da önemli bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de bu alanda ön lisans programı olan tüm üniversitelerin öğrencilerini kapsayacak şekilde araştırmanın genişletilmesi ileri bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

### **Kaynakça**

- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183-1188.
- Alper, Z. ve Özdemir, H. (2004). Uludağ üniversitesi tıp fakültesini tercih eden öğrencilerin kimi sosyo-demografik özellikleri ve mesleğe bakış açıları. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 93-96.
- ÇMD. (2012). *Türkiye Çağrı Merkezleri Sektör Araştırması*. <http://www.cagrimerkezleri.org/raporlar> adresinden 15 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- ÇMD. (2013). *2013 Türkiye Çağrı Merkez Verileri*. <http://www.cagrimerkezleridernegi.org/raporlar> adresinden 15 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Çekerol, K., (Ed.), (2011), Çağrı merkezi yönetimi-1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çıtak, T., Gülseren, N. A. ve Özdemir, A. (2007, Eylül). *Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörler*. 4. Uluslararası 11. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Poster Bildiri. Ankara, Türkiye.
- Demagalhaes, R., Wilde, H. ve Fitzgerald, L.R. (2011). Factors affecting accounting students’ employment choices: a comparison of students’ and practitioners’ views. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(2), 32-40.
- Dinç, E. (2008). Meslek seçiminde etkili faktörlerin incelenmesi: meslek yüksek okulu-muhasebe programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 90-106.
- Erdem, B. ve Kayran M. F. (2013). Balıkesir üniversitesi turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (1), 81-106.
- ECCBP. (2012). *2012 Executive Summary*. [http://www.eccbp.be/index/pages/id\\_page-2/lang-en/](http://www.eccbp.be/index/pages/id_page-2/lang-en/), Retrieved on February 15, 2014.
- Genç, G., Kaya, A. ve Genç M. (2007). İnönü üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 49-63.
- Jonston, J., Mckeown, E. ve Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching: the perspectives of males and females in training. *Journal of Educating for Teaching*, 25 (1), 55-64.
- Kohen, A. (2002). Çağrı merkezleri: yararları ve bileşenleri. *Aktive Bankacılık ve Finans Dergisi*. 22, 1-7.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2011, Ekim). *Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri*. XI. PDR Kongresi. İzmir, Türkiye.

- McCabe, R., Nowak, M. ve Mullen, S. (2005). Nursing careers: what motivated nurses to choose their profession? *Australian Bulletin of Labour*, 31(4), 384-406.
- Mızrak, Ş. ve Şenel, E. (2011). Meslek liselerinde tekstil konfeksiyon programının seçimini etkileyen faktörler ve programa talep oranı (konya, karaman ve aksaray illeri örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 183-201.
- Mooney, M., Glacken, M. ve O'Brien, F. (2008). Choosing nursing as a career: a qualitative study. *Nurse Education Today*, 28, 385-392.
- Ömürbek, V. ve Usul, H. (2008). Muhasebe mesleğinin seçilmesinde etkin olan etkenlerin faktör analiziyle incelenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 37, 164-173.
- ÖSYM. (2013). *ÖSYS Yerleştirme Kılavuzu ve Ek Yerleştirme Kılavuzu*. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13889/kilavuzlar.html> adresinden 15 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. ve Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.
- Pekkaya, M. ve Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ahp ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 797-818.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Sathapornvajana, S. ve Watanapa, B. (2012). Factors affecting student's intention to choose IT program. *Procedia Computer Science*, 13, 60-67.
- Tamayose, T.S., Madjidi, F., Schmieder-Ramirez, J. & Rice, G.T. (2004). Important factors when choosing a career in public health. *Californian Journal of Health Promotion*, 2(1), 65-73.
- Taş, M. Y. (2012). Demirci eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- TDK. (2014). *Büyük Türkçe Sözlük*. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime &guid= TDK.GTS.530a09a387d6e5.20449525](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime &guid= TDK.GTS.530a09a387d6e5.20449525) adresinden 10 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. vd. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the fit-choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.

## HİZMET İNOVASYONU VE BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ\*

Harun Demirkaya<sup>1</sup>

Recep Zengin<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmada, öncelikle hizmet ve ürün yenilikleri arasındaki farklılıklar incelenmiş, ürün yeniliklerine göre daha az yaygın olan hizmet yenilikleri ele alınmıştır. Çalışmada yıllarca devlet memuru olarak hizmet eden bir çalışanın ilk girişimcilik deneyimini hizmet sektörüne bir yenilik kazandırarak müşteri hizmetine sunumu ortaya konulmuştur.

Uygulama kapsamında bir girişimcinin yaratıcılığını kullanmak suretiyle, mevcut bulunan hizmet ürünlerini müşteri beklentileri doğrultusunda yeniden düzenleyerek, yeni ve farklı bir forma dönüştürmesi ve müşterinin kullanımına sunması anlatılmıştır.

Böylelikle her girişimcinin fırsat eşitliğini göz önüne alarak her türlü hizmet ürününde farklı yenilikler yaratabileceği, müşteri istek ve beklentileri öncelendiği sürece hizmet sektöründe yeniliklerin durmaksızın devam edeceği ve bu yeniliklerin yeni iş ve istihdam olanakları yaratacağı olgusuna vurgu yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnovasyon, Hizmet, Girişimcilik.

### Abstrack

In this study, first of all examined whether the differences between the service and product innovations, service innovations which is less common according to product innovation, has been handled.

In this study, an employee who served for many years as a civil state employee servant's first entrepreneurial experience in the service industry innovation by giving a presentation to the customer service has been demonstrated.

An entrepreneur's, through the use of own entrepreneur's creativity, rearranging in line with customer expectations of the available service products, convert into a new and different form and offer to customer service is described, in the scope of application.

Thus, every entrepreneur, can creates different innovations all kinds of services, considering the equality of opportunity, as long as the customer demands and expectations is escaped, will continue non-stop innovation in the service sector, and this innovations will create new business and employment opportunities had been emphasis.

**Key Words :** Innovation, Service, Entrepreneurship.

### Giriş

Günümüz ekonomisinde rekabet, ulusal boyutlardan küresel boyutlara taşınmıştır. İşletmelerin, hızla değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi, yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmesi, varlığını sürdürebilmesi, ancak ortalamanın üzerinde gelir elde ederek, rakiplerinde öne geçmesiyle mümkündür.

Bu hedefe ulaşabilmek için, birçok işletmeni başarıyla uygulayabildiği, daha kaliteli ürünleri daha az maliyetle üreterek, zamanında müşteri ihtiyaçlarını karşılamak yeteneği dışında fark yaratan stratejileri hayata geçirmesi zorunludur. Bu anlamda inovasyon ve yenilik

<sup>1</sup> Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi Öğretim Üyesi ([harundemirkaya@kocaeli.edu.tr](mailto:harundemirkaya@kocaeli.edu.tr))

<sup>2</sup> Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü İşletme Fakültesi YL Öğrencisi ([rzengin@yahoo.com](mailto:rzengin@yahoo.com))

stratejileri güçlü bir seçenek oluşturmaktadır. Zira müşterilerin olası ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada ve rekabette öne geçmede inovasyon odaklı girişimlerin, elli yılı aşkın (Burmaoğlu, 2012:193) bir süredir, önemli bir araç olduğu bilinmektedir.

Başarıyı yakalamamanın mutlak kriteri olmamakla birlikte, piyasa pozisyonlarını koruyan ve geliştiren, boşlukları ve fırsatları kollayan, var olan müşterilerin bağlılıklarını arttırarak yeni müşteriler kazanan, yenilik ve yaratıcılığa odaklı olarak değer yaratmayı sürdüren işletmeler, rekabet üstünlüğü sağlamada ve sürdürmede daha avantajlı olacaktır.

Bu çalışmada pazardaki boşluğu doldurmak ve yeni bir ürün geliştirmek suretiyle fark yaratmak isteyen bir girişimcinin geliştirdiği hizmet inovasyonu modeli inceleme konusu yapılmıştır. Çalışmada inovasyon kavramı, inovatif kişi ve örgüt özellikleri, hizmet inovasyonu teorik boyutlarıyla incelenmiştir. Girişimcinin öz işletmesinde ürettiği ve başarı hikâyesine dönüşen bir hizmet inovasyonu, örnek model olarak analiz edilmiştir.

## İNOVASYON KAVRAMI

İnovasyon, toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması anlamındadır. Geniş anlamda bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi olarak tanımlanır (Cebeci ve Alaca, 2010:1). Türkçe’de yenilik, yenileme gibi sözcüklerle karşılanmaya çalışılsa da, anlamı tek bir sözcükle ifade edilemeyecek kadar geniştir. Oslo Kılavuzu (2005:46)’na göre inovasyon ya da yenilik, yeni veya önemli ölçüde değiştirilmiş ürün (mal ya da hizmet) veya sürecin, yeni bir pazarlama yönteminin ya da iş uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni bir organizasyonel yöntemin uygulanması; böylece ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesidir. İnovasyon kaynakları; yeni icatlar, yeni teoriler, yeni kavramlar veya eskiden var olan ürün veya yöntemlerin geliştirilerek yeniden uygulanmasıdır. Bu uygulamada ticari fayda sağlanması (Freeman ve Soete, 2003:7) önceliklidir.

Horuz (2012:1), inovasyonu, sadece basit anlamı bir yenilenme değil, yenilenmenin kuramsal aşamasından başlayarak yenilik ürününü de içine alan ve pazarlanabilme niteliğini kabul eden bir süreç olarak değerlendirmektedir. Schermerhorn (2007:232) da yeniliğin bilgi veya fikrin pazara sunulacak bir ürüne dönüştürülmesi boyutuna vurgu yapmaktadır. Atik (2005:5) inovasyonda hem yenilenme sürecini hem de ortaya çıkan sonucu ön plana çıkarmaktadır. Yeniliğin sonuç anlamı ise elde edilen veya iyileştirilen mal ve hizmet olarak görülmektedir (Schermerhorn,2007:333).

Rogers (1983:11)’a göre yenilik, bireyler ve izleyicileri tarafından yeni olduğu kabul gören fikirler, nesnelere ve uygulamalardır. Drucker (1985:12-25) yeniliği ekonomik ve sosyal bir kavram olarak görür ve müşterinin memnuniyetini değiştirerek, ekonomik fayda sağlamak olgusuna vurgu yapar. Esasen günümüzde stratejik yönetilen işletmelerin devamlılık ve rekabette üstünlük (Ülgen ve Mirze, 2010:32) için mal ve hizmet ürünlerini sürekli olarak değiştirmeleri, yenilemeleri ve müşteri istek ve beklentilerine uydurmaları, hatta bu beklentilerin önüne geçmeleri gerekmektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi değişen piyasa koşullarına uyum sağlamak üzere firmanın vizyon, misyon ve stratejik hedefleri doğrultusunda (Paley, 2006:33) yönetilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda yenilikçilik firmalara rekabet üstünlüğü sağlamada (Ünver, 2009:180), bu üstünlüğü sürekli hale getirmede stratejik avantajlar sağlamaktadır (Ulusoy, vd., 2008:21).

Bu avantaj nedeniyle mal ve hizmet üreten bütün işletmelerin hayatiyetini sürdürmek



ve rekabet koşullarında öne çıkmak için inovasyon yapmaları önem arz etmektedir. Zira ürün yenilikleri dünya pazarlarında ürün fiyatlarının artışına olanak sağlar, böylece yüksek kar getirisini garanti eder. Aynı şekilde süreç yenilikleri de maliyet düşürücü etkisiyle pazar paylarını ve karlılığı olumlu etkiler (Welfens, 2011:299) Yenilikçilik ya da inovasyon firmaların olduğu kadar ülkeler için de ekonomik gelişmenin itici gücüdür. Ekonomik büyüme ve artan karlılık, işsizliği azaltan ve yaşam kalitesini arttıran (İrmiş ve Özdemir, 2011:140) önemli bir göstergedir.

İnovasyonun, inovasyon olarak adlandırılabilmesi için "firma için yeni" olması yeterlidir. Örneğin, tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir firma, yıkandığında buruşmayan bir kumaş geliştirebilir. Bir yemek işletmesi bilgisayar kontrollü sipariş ve faturalama sistemine geçebilir. Bir seyahat acentesi on-line rezervasyon ve bilgi servisi ile müşterilerine hizmet vermeye başlayabilir. Bir başka alanda ürünün teslim süresini kısaltmak veya bir hizmetin sunuş kalitesini artırmak için kalite standartları uygulanmaya başlanabilir. Bir imalat firması tam zamanında üretim tekniklerini kullanarak üretim sistemini yeniden yapılandırabilir. Bütün bunlar dikkate alındığında farklı inovasyon türlerinden söz etmek mümkündür. Bunlar:

- Ürün inovasyonu (Elçi, 2006:3),
- Hizmet inovasyonu (Aas ve Pedersen, 2010:1),
- Pazar inovasyonu (Johne, 1999:7),
- Süreç inovasyonu (Johne, 1999:7),
- Organizasyonel inovasyon (Çetin, 2009) olarak sayılabilir.

Ancak hangi alanda olursa olsun, yapılan bütün inovasyonlar yenilik yapma amacına hizmet eder. Burada kritik nokta yenilik ile buluş veya icadın karıştırılmamasıdır. İnovasyon nasıl ki yenilenme sözcüğünün karşılamayacağı bir anlam yükü taşıyorsa bir buluş gibi anlaşılması da gerekir. İnovasyonu buluştan ayıran olgu Singer Dikiş Makinesi örneği ile açıklanabilir. Isaac Singer, dikiş makinesini icat eden ve adını veren kişi değildir. 1790 yılında ilk dikiş makinesi patenti Londra'da Thomas Saint tarafından alınmış olmasına rağmen makine hiç kullanılmamıştır. 1846 yılında Bostonlu bir mucit olan Elias Howe masuralı dikiş makinesini icat etmiştir (About.com, 2013). Ancak bu buluşunu inovasyona dönüştürmeyi beceremeyen Howe, hem icat ettiği makineye adını verme hem de buluşundan büyük paralar kazanma şansını kaybetmiştir. Bu işi, Howe'ın dikiş makinesi için aldığı patentten yararlanarak geliştiren Isaac Singer gerçekleştirmiştir. Singer, terzilere hitap eden dikiş makinesini ev tipine dönüştürerek müthiş bir pazar yaratmış ve dünyanın her tarafında dikiş makinesi denince akla gelen ilk isim ve marka olmuştur.

## **İnovatif Kişi ve Örgüt Özellikleri**

İnovasyonu kişiler yapar, dolayısıyla yenilikçilik bir kişilik özelliğidir. Ekonomik hayatın akışında bir şeyleri farklı yapma yenilik terimiyle karşılanmakla birlikte, bu kavram buluş ile aynı anlamda değildir. Yenilik için bilimsel bir çalışma olması gerekmez, ikisi de aynı kişi tarafından gerçekleştirilebilir ancak buluşlar entelektüel bir çabanın ürünüdür. Esasen yeniliği ortaya çıkaranlar özel niteliklere sahip girişimcilerdir (Dolanay, 2009: 175-186). Girişimcileri sıradan insanlardan ayıran bazı temel özellikler vardır. Bu anlamda açık ve ulaşılabilir bir vizyon, bireysel farkındalık, özgüven, özgüdülenim, hata yapmaktan korkmama, çok çalışmaya, başkalarını dinlemeye ve hesaplı risk almaya gönüllü olma (Mibc, 2012:12) gibi özelliklerdir.

Bu anlamda inovatif kişilerde gözlenen bazı kişilik özelliklerinden söz etmek gerekir. Bunlar:

- İç disiplin,
- Gözlem kuleleri açık olmak,
- Dünyaya farklı gözlerle bakabilmek,
- Sorgulayıcı olmak,
- Yaratıcı olabilmek,
- Özel ilgi alanlarına sahip olmak,
- Hassas-duyarlı olmak (Ağırgöl, 2011) gibi özelliklerdir.

İnovasyon, farklı bir kültür ve anlayış gerektirir. Bu farklı kültür ve anlayış, geniş bir vizyona ve inovatif kişilik özelliklerine sahip, değişime ve gelişmeye açık bireylerle oluşturulabilir (Cemalcılar, 2000). Ancak bu kişilik özelliklerine sahip bireylerin oluşturduğu inovatif bir örgütün diğerlerinden farklı bazı özellikler taşıması beklenir. Bunlar:

- Farklı görmek,
- Risk almak,
- Yaratıcılık,
- Müşterinin değerini bilmek (Banger, 2007),
- Sorgulamak,
- Çok fazla fikir üretmek (Bono, 2005:73-74), başarısızlığı hoş görmek
- İletişim ve bilgiyi sınırsızca paylaşmak,
- İşbirliği, ağlar ve ilişkilerin gelişkin olması (Hacıoğlu,1989).
- Öğrenme ve bilgi yönetimi, gibi özelliklerdir.

İnovasyon sürekliliği olan bir faaliyettir. Araştırma-geliştirme (Ar-Ge) de inovasyon için gereken en önemli faaliyetlerden biridir. Ar-Ge yatırımları ile inovasyon arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Shefer ve Fenkel, 2005-31) ancak girişimsel inovasyon yoksa diğer bir deyişle Ar-Ge'yi yapanların girişimcilik niteliği yoksa değer yaratılamaz; Ar-Ge sonuçları inovasyona dönüştürülemez. Dolayısıyla, teknoloji- tabanlı firmalar dışında kalan tüm firmalarda yürütülen inovasyon çalışmaları sadece teknolojik inovasyonu değil, organizasyonel inovasyonu ve sunumsal inovasyonu da kapsamalıdır. Kaldı ki teknoloji tabanlı firmalarda her ne kadar ağırlık teknolojik inovasyona veriliyorsa da, organizasyonel ve sunumsal inovasyona yeterli kaynak ayrılmadan başarılı olunması beklenemez (Horuz, 2012). Bu anlamda inovasyonun yatırım gerektiren, hem firma düzeyinde hem de ülke düzeyinde bu yatırımları büyük değerlere dönüştürebilen, çok karlı bir alan olduğu söylenebilir.

Nitekim, son yıllarda refah hayat standartlarını ve rekabet gücünü en çok arttıran ülkelerden birisi olan Finlandiya, inovasyona yaptığı yatırımlarla güçlü bir ekonomi ve yaşam seviyesi yüksek bir toplum yaratmayı başarmıştır. Finlandiya 1990'ların başında yaşanan ve işsizliği yüzde 20'lere türmandıran krizin olumsuz etkilerini bu sayede atlattır. Krizden hemen sonra başlatılan kapsamlı bir ulusal eğitim ve araştırma programı ile üniversiteler ve şirketler arasında güçlü bir ağ oluşturulmuştur. Böylelikle ormancılığa ve tarıma dayanan ekonomi, yerini hızla sanayiye dayalı ekonomiye; ardından da inovasyon ekonomisine bırakmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde, bilişim teknolojileri sektörü Finlandiya ekonomisinin itici gücü haline gelmiştir (gelisenbeyin.net, 2013:1).

Finlandiya hükümeti inovasyonda sadece bilişim teknolojilerine değil, orman ürünleri mühendislik ve metal sektörlerine de önemli destekler sağlamıştır. Sağlanan bu devlet destekleri sonucunda 1985'lerde 10.470 Dolar olan kişi başına düşen milli gelir, 2004'de

29.000 Dolar'a (İmrek, 2005), 2011'de 50.000 (wikipedia, 2013) Dolar'a ulaşmıştır.

## **Hizmet İnovasyonu**

Hizmet, maddi bir niteliği olmayan, alım satımı mümkün olan belirli bir fiyatı olan ve fayda sağlayan soyut bir iktisadi faaliyet olarak tanımlanabilir. Hizmet, fiziksel özelliğe sahip malın tersine, elle tutulamayan, saklanması mümkün olmayan, insan ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olarak üretilen veya organize edilen, turizm, haberleşme, danışmanlık gibi faaliyetlerin genel adıdır. Üretilen çıktının mülkiyetinin olmaması hizmeti üründen ayrılan temel özellik olup, bir ekonomide hizmet sağlayıcıların tümü o ekonomideki hizmet sektörünü oluşturur (Aymaz,2003 ). Bu tanımlamadan hizmetin bazı özellikleri türetilir (Cemalcılar,2000): Hizmetin en başta gelen özelliği soyut olmasıdır. Bunun yanında eş zamanlı üretim/tüketim, heterojenlik, değişken talep, hizmeti üretenden ayrılmama, dayanıklı olmama, alıcı ve satıcı arasında yakın ilişkiye olanak verme, farklı pazarlama sistemine sahip olma, dalgalı pazara sahip olma ve nihayet müşteriler, otoriteler veya devlet tarafından çoğunlukla denetlenebilir olma gibi özellikler bu kapsamda sayılabilir.

İşletmeler, hem ürün, hem de hizmet sunabildikleri gibi, sadece ürün veya sadece hizmet sunabilirler. Örneğin, hastaneler ve oteller genellikle sadece hizmet sunarlar. Ama restoranlar (yemek ürünü) hem hizmet hem de ürün de sunarlar. Bir bilgisayar üreticisi ürün sunar, ancak sattığı bilgisayarı müşterinin evine kadar teslim eder ve daha sonra bunun bakımını ve tamirini yaparsa hizmet sunmuş olur. Bu anlamda sunulmakta olan hizmetleri, daha çok müşteri memnuniyeti sağlayacak ya da daha çok müşterinin ilgisini çekecek şekilde değiştirmek ve farklılaştırmak da hizmet inovasyonu yapmak anlamına gelir (Çelikleş, 2008:17). Hizmet yeniliği değer yaratmanın, büyümenin ve karlılığı artırmanın etkin bir yolu olarak görülebilir. Bu anlamda Batı ekonomilerinin büyüme ve istihdam açısından önemli ölçüde hizmet inovasyonuna bağımlı olduğu (Bouwman and Fielt, 2008:9) söylenebilir.

Hizmet sektöründe inovasyon imalat sektöründen farklıdır. İmalat sektöründe firmalar ürün ve süreç inovasyonlarını tercih ederken, hizmet sektöründe organizasyonel inovasyon (Tether, 2005:159) ön plana çıkmaktadır. Yeni veya önemli ölçüde değiştirilmiş bir hizmet yaklaşımı, hizmetin sunumunda ve dağıtım sistemindeki yenilik ve farklılık oluşturma ve bu amaçla yeni teknolojilerin kullanılması hizmet inovasyonu doğurur. Bu tür inovasyonlar, hizmet sektöründe faaliyet gösteren firmaların teknolojik ve organizasyonel yeteneklerinin yanı sıra insan kaynakları becerilerini de artırmalarını ve koşullara uygun olarak yeniden yapılanmalarını (Simonceska, 2012:41) gerektirir Bu anlamda öncü şirketlerden söz edilebilir (Vatan, 2010:39).

Örneğin, bilişim teknolojilerinin hizmet inovasyonu için sunduğu fırsatları iyi değerlendiren AXA OYAK, sektörde ilk çevrimiçi (online) hizmetler sunan şirket olma özelliği kazanmıştır. Bu hizmetler eczane ve hastane provizyonlarının ve hasarsızlık belgelerinin alınmasından, hasarlı araç ve diğer ürünlerin satışını izleme ve teklif vermeye kadar çeşitli süreçleri kapsamaktadır. Şirketin satın alma ihaleleri de yine internet üzerinden yapılmaktadır.

Öte yandan İstanbul'daki Point Hotel, farklı tasarımı ve hizmet yaklaşımıyla hizmette inovasyona ve pazarlama inovasyonuna bir örnek teşkil etmektedir. Hedef kitlelerini işadamları olarak belirleyen otel, "ev konforu ve ofis teknolojisini" bir arada sunarak, iş toplantıları için özel bir hizmet anlayışı geliştirmiştir. Bu anlayışını destekleyen, ihtiyaçlara

uygun bir bilişim teknolojileri altyapısı kurarak kendisini diğer otellere göre farklılaştırmıştır. Ayrıca rakiplerinden farklı olarak minimalist detayların ön plana çıktığı iç tasarımla, hizmetin sunumunda bir ayrıcalık yaratmıştır.

KODAK firması, dijital fotoğraf makinelerinin ve cep telefonlarının geleneksel fotoğraf makinelerinin yerini almasıyla değişen müşteri ve pazar ihtiyaçlarına, hizmette inovasyon yaparak cevap vermektedir. "KODAK Mobile Services", cep telefonlarıyla çekilen dijital fotoğrafların görüntülenmesi, başkalarına gönderilmesi ve baskı siparişinin verilmesine olanak sağlayan bir hizmet sunmaktadır (Vatan, 2010:39).

Türkiye'nin ilk çevrimiçi (online) yemek sipariş sitesi olan "yemeksepeti.com" da bir hizmet inovasyonudur. Sitede siparişler tamamen etkileşimli bir ortamda gerçekleşmektedir. Bilişim teknolojilerinin tüm imkanları ile desteklenerek hata payı sıfıra yaklaşılan yemeksepeti.com'da verilen bir siparişin en kısa zamanda ve en doğru şekilde kullanıcıya ulaştırılması sağlanmaktadır (Vatan, 2010:39).

Hizmet şirketleri üç şekilde yenilik yapabilmektedir. Bunlar:

- Hizmet dağıtım sürecinin veya sunulan hizmetin değiştirilmesi,
- Organizasyonun ve yönetim sisteminin değiştirilmesi (Toplam Kalite Yönetimi, Reengineering vb) veya hizmetin veya sürecin yeniden dizaynı,
- Hizmetin değişikliğe uğratılarak, müşteri beklentisine doğrultusunda sunumunun sağlanmasıdır.

Özellikle bu çalışmamıza dayanak teşkil eden Cenker Eğitim ve Danışmanlık Şirketi, hizmet yeniliğinde üçüncü yola örnek teşkil etmektedir. Şirketin uygulamasında hizmet değişikliğe uğratılarak, müşteri istek ve beklentileri doğrultusunda yeniden dizayn edilmiştir. Değişimin esası mevcut kreş hizmetlerinin müşteri istek ve beklentileri doğrultusunda revize edilerek, Türk Milli Eğitiminin yeni geliştirdiği eğitim sistemine (4+4+4) uyarlanarak, konaklama ve etüd merkezi olarak hizmet verecek şekilde dizayn edilmesidir (Cenker Danışmanlık, 2012).

## HİZMET İNOVASYONU UYGULAMA ÖRNEĞİ: CENKER MODELİ

Her sektörde olduğu gibi hizmet sektöründe de işletmeler, artan rekabet koşullarında ayakta kalabilmek ve rakiplerinden öne geçebilmek için değer yaratmak zorundadır. Bu amaçla ya rakiplerinden düşük maliyet avantajı ile öne geçerler ya da daha yüksek fiyatlarla ancak farklı özellikli mal ve hizmetlerle müşterilerin gereksinmelerini karşılarlar (Elmacı ve Akıncı, 2012:68).

İkinci yöntemle, yani mal ve hizmetin özelliklerini değiştirmek suretiyle müşteri beklentilerini karşılamayı seçmiş olan Cenker Şirketi uygulamasının esası, mevcut kreş ve ana okulu hizmetlerinin değiştirilerek, konaklama ve etüd merkezi olarak yenilenmesidir. Kreş ve ana okulu hizmetleri çalışan anne babaların 2-6 yaş grubu çocuklarına yani okul öncesi yaş grubuna hizmet verecek şekilde yapılmaktadır. Çocuklara bakım ve okul öncesi eğitimlerini içeren programlar uygulanmaktadır.

Cenker modelinde ise yeni uygulanmaya başlanan Türk Milli Eğitim Sistemine (4+4) paralellik ortaya koyularak, 6-14 yaş grubuna hizmet verecek şekilde bir yenilik geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda çalışan anne ve babaların okula giden çocukları sabah evlerinden saat 08:00 öncesinde alınarak etüd merkezine getirilmekte, burada

kahvaltılarını yaptırılarak okullarına teslim edilmektedir. Öğle saatlerinde çocuklar yine 12.00-12:30 arası okullarından alınarak yemek için etüd merkezine getirilmekte, yemek sonrası tekrar okullarına bırakılmaktadırlar. Okul bitiş saatlerinde (15:00-15:25 arası) okullarından alınan çocuklar etüd merkezine getirilmekte, etüd merkezinde 15:30-16:00 arası ikindi kahvaltılarını yaptıktan sonra, okulda o gün için verilen ödevlerini yapmaları sağlanmakta veya o gün öğrendiklerini etüd öğretmenleri eşliğinde saat 18.30'a kadar tekrar etmektedirler. Dersini, ödevini veya etüdünü erken bitiren veya ödevi az olan öğrenciler, kalan boş zamanlarını merkezdeki dinlenme odasında kitap okuyarak, satranç oynayarak veya TV izleyerek değerlendirebilmektedir.

Böylece etüd merkezi öğrencileri herhangi bir sınava hazırlamak için bir dersane gibi çalışmamaktadır. Buna karşın aileler iş yerlerinde bulunduğu sırada çocuklarının bütün bakımını ve gözetim sorumluluğunu üstlenmekte, ulaşımını sağlamakta, hijyenik beslenme olanağı sunmakta, merkezdeki sağlık görevlisi ile doğacak problemlere anında müdahale etmekte, eğitimlerini pekiştirmekte ve ödevlerini öğretmen nezaretinde yaptırmaktadır.

Etüd merkezi ayrıca ailelere çocuk ile ilgili gözlemlerini aktararak, pedagojik bir destek verebilmektedir. Böylece çocukların eğitim, günlük beslenme, ulaşım, ödev ve dersleriyle ilgili sorunlarını ortadan kaldırmış bulunan konaklama ve etüd merkezi, akşam evlerine dönen çalışan ebeveynlere, çocuklarıyla özgürce zaman geçirme olanağı sağlamaktadır.

Etüd ve konaklama merkezinde sunulan hizmetler yukarıda sayılanlarla sınırlı değildir. Bu anlamda eğitim kapsamında saat sınırı olmadan her iş günü 07.30-13.00 ve 13.00-18:30 arasında birebir sınırsız eğitim ve öğretim hizmeti verilmektedir.

Yaz döneminde yaz okulunun yanı sıra yeni okula başlayacak öğrencilere okul öncesi hazırlık; okula devam eden öğrenciler için ise yeni sınıflarına hazırlık programı uygulanmaktadır. Yaz okulu program kapsamında ders tekrarları yanında dans, drama, tenis, yüzme gibi spor aktiviteleri verilmektedir. Ayrıca 1. sınıftan 8. sınıfa dek yoğun, birebir İngilizce ve Rusça eğitimi yapılmaktadır. Bütün bunların yanında temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyacına yönelik hizmetler, ders dışı etkinliklerde bulunma, bireysel gelişim kanalları açma, okulu geliştirme, okul, çevre ve aile ilişkilerini geliştirme, bu anlamda yetişkinleri eğitme gibi faaliyetler, etüd ve konaklama merkezi hizmetleri kapsamında müşterilere sunulmaktadır.

Etüd ve konaklama merkezinde program, tam gün eğitim veren okulların eğitim süreci tamamlandıktan sonra da anne ve babalar işten gelene dek sürmektedir. Merkezin çalışmaları 18.30'da tamamlanmakla birlikte işlerinden geç gelen velilere yardımcı olmak için merkezde nöbetçi öğretmen bulundurulmaktadır.

**Tablo 1. Hizmet Karşılaştırma Tablosu ve Uygulama Şirketinin Öne Çıkan Farklılıkları**

SUNULAN HİZMET	KREŞ	ETÜD MERKEZİ	ETÜD ve KONAKLAMA MERKEZİ- İNOVATİF ŞİRKET
<b>Hizmet Sunulan Yaş Grubu</b>	0-6 yaş grubu öğrenciler	06-14 yaş grubu öğrenciler	06-14 yaş grubu öğrenciler

<b>Sabah Kahvaltısı</b>	Var	Yok	Var
<b>Öğle Yemeği</b>	Var	Yok	Var, öğrenciler servisle okuldan alınıp, tekrar okula bırakılıyor.
<b>İkinci Kahvaltısı</b>	Var	Yok	Var; öğrenciler servisle okuldan alınıp tekrar okula bırakılıyor
<b>Taşıma Hizmeti</b>	Sadece sabah öğrencinin evden alınması, akşam eve götürülmesi	Yok	Sabah öğrenci evinden alınır, merkeze kahvaltı için getirilir, tekrar okula bırakılır, aynı işlem öğle yemeği için tekrarlanır, ikindi kahvaltısı için de okuldan merkeze getirilir
<b>Eğitim Hizmeti</b>	Okul öncesi ana sınıfı Hazırlık eğitimi	Var	4+4 yeni eğitim sistemine uyumlu, ilk ve ortaokul eğitimlerine paralel ve destekleyici eğitimler.
<b>Özel Ders Hizmeti</b>	Yok	Yok	Bire bir özel ders uygulaması var.
<b>Yabancı Dil Eğitimi</b>	Yok	Yok	İngilizce ve Rusça
<b>Ödev ve Uygulama Takibi</b>	Yok	Yok	Var
<b>Pedagojik Destek</b>	Yok	Yok	Hem aileye hem de öğrenciye yönelik pedagojik destek verilmektedir

İnovatif uygulamalar sonucunda Cenker (Etüd ve Konaklama Merkezi) Eğitim ve Danışmanlık Şirketinin müşteri potansiyeli ve karlılığı % 50 oranında artış göstermiştir. Aynı dönemde istihdam edilen personel sayısı iki katına çıkmıştır. Bu gelişler şirketin stratejik hedeflerini revize ederek, önümüzdeki 5 yıllık dönemde ilkokuldan üniversiteye değin özel okul yapılanmasına ilişkin yeni planlar yapılmasını ön plana çıkarmıştır.

### **Sonuç**

Hizmet yeniliği hem üretim hem süreç yeniliğini içerir. Tasarım ve danışmanlık firmaları, tecrübeli hizmet tedarikçileri hizmeti sıklıkla bir seyahat olarak görürler. Bu seyahat mükemmel doğru yolculuktur.

Bu çalışmada deneyimli bir hizmet tedarik firmasının girişimci özellikler taşıyan sahibinin, belirlediği vizyonu elde etmek için, çok çalışmak ve hesaplı risk almak suretiyle, değişen müşteri istekleri karşısında ortaya koyduğu bir hizmet yenilik modeli örnek olarak incelenmiştir. Model olarak alınan şirketin yaptığı yeniliklerle rakiplerinden farklı bir hizmet üretim ve sunum süreci ortaya koymuş olduğu, böylece müşteri istek ve beklentilerine yanıt verebildiği ve hatta müşteri istek ve beklentilerinin önüne geçerek, tercih edilen bir şirket haline geldiği görülmektedir. Böylelikle hem yeni istihdam olanakları yarattığı hem de karlılığını arttırdığı anlaşılan Cenker Şirketinin hizmet sektöründe özgün bir inovasyon modeli oluşturduğu ifade edilebilir.

### **Kaynakça**

Aas, T.H.; Pedersen, P.E. (2010), The Impact of Service Innovation on Firm-Level Financial Performance, The Service Industry Journal, 31, 1, 1-20.

About.com:Inventors, (2013),

[http://inventors.about.com/od/ssstartinventions/a/sewing\\_machine.htm](http://inventors.about.com/od/ssstartinventions/a/sewing_machine.htm), (Erişim tarihi: 28.12. 2013)

Ağırgöl, U. (2011), İnovasyon nedir, İnovatif olmak için gereken kişisel özellikler,

[http://www.kref.net/makale/novasyon-nedir-inovatif-olmak-icin-gereken-kisisel-ozellikler-nelerdir\\_443](http://www.kref.net/makale/novasyon-nedir-inovatif-olmak-icin-gereken-kisisel-ozellikler-nelerdir_443)

Aymaz, G. (2003), Pazarlama-Hizmet Kavramı, <http://www.belgeler.com/blg.74/HizmetKavrami>

Atik, H. (2005), Yenilik ve Ulusal Rekabet Gücü, Detay Yayıncılık, Ankara.

Banger, G. (2007), İnovasyon üzerine, Kazandıran Yenilikçilik, VI. Girişimcilik Akademisi, 4-6 Mayıs, Eskişehir.

Bono, E.D. (2005), The Six Value Modals, McQuaig Group Inc., Ebury Publishing, London.

- Bouwman, H., Fiel, E (2008), Service Inovasyon and Business Models, Mobile Service Innovation and Business Models, Editors: Bouwman, H; Vos, H.D.; Haaker, T. Springer, Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Burmaoğlu, S. (2012), Ulusal Inovasyon Göstergeleri ile Ulusal Lojistik Performans Arasındaki İlişki: AB Ülkeleri Üzerine Bir Araştırma, Ege Akademik Bakış, 12, 2, 193-208
- Cebeci, U.; Alaca, H. (2010), Inovasyon Derecesinin Ölçümlemesi, <https://www.google.com.tr/#q=inovasyon+derecesinin+%C3%B6l%C3%A7%C3%BCmlenmesi>, Erişim Tarihi: 28.11.2013.
- Cemalcılar, İ. (2000), Pazarlama Yönetimi, Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Cenker Damışmanlık, (2012), Hizmet Klavuzu, [www.cenkerdanismanlik.com](http://www.cenkerdanismanlik.com).
- Çelikleş, H. (2008), Inovasyon Yönetimi: Çukurova Bölgesinde Faaliyet Gösteren Şirketlerde Inovasyon Uygulamalarının Tespitine Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Çetin, G. (2009), Inovasyon, <http://www.guven Cetin.com/inovasyon/index.php>, Erişim Tarihi: 22.11.2013).
- Dolanay, S.S. (2009), Shumpeter Sisteminde Yenilikler, Ekonomik Gelişme ve Devresel Hareketler, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 1, 2, 171-188.
- Drucker, P. (1985), Innovation and Entrepreneurship, Harper & Row, New York.
- Elçi, Ş. (2006), Inovasyon Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı, Nova Basın Yayın Dağıtım, Ankara.
- Elmacı, O.; Akıncı, A. (2012), Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Maliyet Üstünlüğü Stratejisi Olarak Inovasyon ve Sofra Camı Üretim İşletmesinde Bir Araştırma Örneği, MÖDAV, 4, 65-98
- Freeman, C., Soete, L. (2003), Yenilik İktisadi, Çeviren: Ergun Türkcan, Tübitak Yayınları, Ankara.
- Gelişenbeyin.net, (2013), (<http://gelisenbeyin.net/inovasyon.html>). (Erişim Tarihi 26.12.2013)
- Hacıoğlu, N. (1989), Turizm Pazarlaması, Uludağ Üniversitesi Yayınları, Bursa.
- Horuz, A. (2012), Inovasyon Nedir, <http://www.edebiyatarsiv.com/makale-arsivi/4256-inovasyon-nedir.html>
- İmrek, A.İ. (2005), Inovasyon Çalışmaları, [www.webstatdomain.com/domains/www.inovasyonel.com](http://www.webstatdomain.com/domains/www.inovasyonel.com)



- İrmiş, A.; Özdemir, L. (2011), Girişimcilik ve Yenilik İlişkisi, Yönetim Bilimleri Dergisi, 9,1, 137-161.
- Johne, A. (1999), Successful Market Innovation, European Journal of International Management, 2, 1, 6-11.
- Mibc, R.C. (2012), Creating an Entrepreneurial Mindset, First Edition, e-book, bookboon.com, Ventus Publishin APS.
- Oslo Kılavuzu, (2005), Yenilik Verilerinin Toplanması ve Yorumlanması için İlkeler, [www.tubitak.gov.tr/kurumsal politikalar/icerik-bty-kilavuzlari](http://www.tubitak.gov.tr/kurumsal/politikalar/icerik-bty-kilavuzlari)
- Paley, N. (2006), Stratejik Pazarlama Planı Nasıl Hazırlanır, Kapital Medya, İstanbul.
- Rogers, E. (1983), Diffusion of Innovations, Free Press, New York.
- Schermerhorn, J. R. (2007), Exploring Management in Modules, Willey Sons Inc. USA
- Shefer, D.; Frenkel, A. (2005), R & D Firm Size and Innovation: An Amprical Analysis, Technovation, 25, 25-32.
- Simonceska, D. L. (2012), The changes and innovation as a factor of competitiveness of the tourist offer (the case of Ohrid), Procedia – Social and Behavioral Sciences, 44, 32-43.
- Tether, B.S. (2005), Do Service Innovate (Differently)? Insights from the European Innobarometer Survey, Industry and Innovation, 12, 2, 153-184
- Ulusoy, G.; Alpkan, L.; Kılıç, K.; Öner, A (2008), İmalat Sanayiinde İnovasyon Modelleri ve Uygulamaları Projesi, Tübitak, Proje No: SOBAG 105K105, İstanbul.
- Ülgen, H., Mirze, S. K. (2010), İşletmelerde Stratejik Yönetim, 5.b., Beta yayınları, İstanbul.
- Ünver, İ. (2009), İşletmelerde Yenilik Yönetimi, Çerçeve Dergisi, Eylül 2009, 178-182.
- Vatan, A. (2010), Turizm İşletmelerinde İnovasyon: İstanbuldaki 5 Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Welfens, P.J.J (2011), Innovations in Macroeconomics, Third Edition, Springer, London.
- Wikipedia, (2013), [http://tr.wikipedia.org/wiki/Ülkelerin kişi başına GSYİH'ya \(nominal\) göre sıralanışı](http://tr.wikipedia.org/wiki/Ülkelerin_kişi_başına_GSYİH'ya_(nominal)_göre_sıralanışı) (Erişim Tarihi: 26.9.2013)

*\*Bu makale, Recep Zengin'in, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girişimcilik ve Yenilik Yönetimi Ana Bilim Dalında 2013 Yılında Prof. Dr. Ali Ekber Akgün Danışmanlığında Yapılan, Hizmet İnovasyonu Başlıklı Yüksek Lisans Projesinden üretilmiştir.*