



**TÜRKİYE  
SOSYAL ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal of  
Social Research**

22

YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2018

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE  
SOSYAL  
ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal  
of  
Social  
Research**

**YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2018**

**Sahibi / Owner**

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

**Yazı İşleri Müdürü**

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

**İngilizce Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ  
Dr. Yiğit SÜMBÜL

**Redaksiyon / Reduction**

Arş. Gör. Hatice VARGELEN AKCİN

**Banka Hesap No / Bank Account Number**

Halk Bankası / Halk Bank  
Tandođan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640  
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

**Baskı**

Hermes Tanıtım Ofset Ltd. Şti.  
Büyük Sanayi 1. Cad. No: 105 İskitler/ANKARA  
Tel: 0.312 384 34 32  
Sertifika No: 14847

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve sanatı ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. YaŐar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĐDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŐ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

**Yazışma Adresi:**

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17  
Bahçelievler-ANKARA  
Tel: 0312 222 56 83  
e-posta: tsadergisi@gmail.com  
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Belgin AYDINTAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Halil ÇELTİK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Veli DUYAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer NURLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın ARSLANTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Selin Ertürk ATABEY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Eşref Savaş BAŞÇI	Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Tülay ERCOŞKUN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ateş Bayazıt HAYTA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfü İLGAR	İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Hayrettin KESGİNGÖZ	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Doğan KUTUKIZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat KÜTÜK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun SEZGİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep TEZEL	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf UYAR	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr Üyesi Ali AVAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr Üyesi Veysel DEMİRER	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr Üyesi Devkan KALECİ	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇİFTÇİ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüsne DEMİREL	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yeşim HELHEL	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Ebrucan İSLAMOĞLU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ	Bozok Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

### **SÜVEYŞ KANALI PROJESİNDE İSTANBUL'DA CEREYAN EDEN DİPLOMATİK MÜCADELELER**

Fatma UYGUR .....699

### **HAVA TAŞIMACILIĞI İŞLETMELERİNİN KARLILIK ANALİZİ: TÜRKİYE VE AVRUPA SEKTÖR KARŞILAŞTIRMASI**

Servet ÖNAL, Murat MAT, Sevim Ezgi EROĞLU.....721

### **KURUMSAL YÖNETİM UYGULAMALARI İLE FİRMA PİYASA PERFORMANSI VE FİRMA FİNANSAL PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: BİST'DA BİR UYGULAMA**

Oğuzhan ECE, Mehmet GÜNER .....745

### **ÖZGECİLİK VE ÇALIŞAN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ: KAMU SEKTÖRÜNDE BİR İNCELEME**

Kemal KÖKSAL, Ali GÜRSOY, Hakan YAPAR.....783

### **YEŞİL YILDIZLI KONAKLAMA İŞLETMELERİNİN İNTERNET SİTELERİNDEKİ ÇEVRESEL İÇERİK ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Çağdaş ERTAŞ.....797

### **ŞİDDETE İLİŞKİN TUTUMLAR ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLAMASININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Yasemin ÖZKAN, Mehmet UYSAL, Gökhan TOPÇU,  
Meryem DANIŞMAZ SEVİN, Yasemin ERTAN KOÇAK .....821

### **SOSYAL HİZMETLER KANUNU KAPSAMINDA KAMU KURUM VE KURULUŞLARINDA İSTİHDAM EDİLENLERİN YAŞAM KALİTESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ**

Ercüment ERBAY, Özgür ALTINDAĞ, Mehmet Ali ÇELİK .....845

### **ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Mehmet ŞAHİN .....875

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI:  
AĞRI İL ÖRNEĞİ**

Mehrali CALP.....897

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ESKİ TÜRK  
EDEBİYATI DERSİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA  
İNCELENMESİ**

Fatma Süreyya KURTOĞLU.....925

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA YÖNELİK  
ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ**

Hatice COŞKUN.....947

**PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI  
ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: GAZİ EĞİTİM  
FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**

Zihni KOÇ, Hatice ŞİNGİR.....971

**SÖZ VARLIĞINI BELİRLEMeye VE GELİŞTİRMEYE YÖNELİK  
ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Tuncay TÜRK BEN.....993

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA  
KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI**

Esra KARAKUŞ TAYŞI.....1033

**PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ  
VE MESLEKİ KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ**

Çelebi ULUYOL, Sami ŞAHİN.....1051



## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi ikinci yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında ve son dönemlerinde eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, edebiyat, iktisat alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; Fatma Uygur'un "Süveyş Kanalı Projesinde İstanbul'da Cereyan Eden Diplomatik Mücadeleler", Servet Önal, Murat Mat ve Sevim Ezgi Eroğlu'nun "Hava Taşımacılığı İşletmelerinin Kârlılık Analizi: Türkiye Ve Avrupa Sektör Karşılaştırması", Oğuzhan Ece ve Mehmet Güner'in "Kurumsal Yönetim Uygulamaları İle Firma Piyasa Performansı Ve Firma Finansal Performansı Arasındaki İlişkinin Analizi: Bist'da Bir Uygulama", Kemal Köksal, Ali Gürsoy ve Hakan Yapar'ın "Özgeçilik Ve Çalışan Performansı Arasındaki İlişki: Kamu Sektöründe Bir İnceleme", Çağdaş Ertaş'ın "Yeşil Yıldızlı Konaklama İşletmelerinin İnternet Sitelerindeki Çevresel İçerik Üzerine Bir İnceleme", Yasemin Özkan, Mehmet Uysal, Gökhan Topçu, Meryem Danışmaz Sevin, Yasemin Ertan Koçak'ın "Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlamasının Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", Ercüment Erbay, Özgür Altındağ ve Mehmet Ali Çelik'in "Sosyal Hizmetler Kanunu Kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşlarında İstihdam Edilenlerin Yaşam Kalitesi: Ankara İli Örneği", Mehmet Şahin'in "Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Değişim Sürecine İlişkin Görüşleri", Mehralı Calp'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği", Fatma Süreyya Kurtoğlu'nun "Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Eski Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi", Hatice Coşkun'un "8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi", Zihni Koç ve Hatice Şıngır Karaçanta'nın "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Programla İlgili Görüşleri: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği", Tuncay Türkben'in "Söz Varlığını Belirlemeye Ve Geliştirmeye Yönelik Araştırmaların Değerlendirilmesi", Esra Karakuş Tayşı'nın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", Çelebi Uluyol ve Sami Şahin'in "Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmen Kimliği ve Mesleki Kaygı Durumlarının İncelenmesi" başlıklı makalelerdir.

Dergimizin yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor; bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**Editörler Kurulu**



## SÜVEYŞ KANALI PROJESİNDE İSTANBUL'DA CEREYAN EDEN DİPLOMATİK MÜCADELELER

Fatma UYGUR\*

### ÖZ

Süveyş Kanalı, Osmanlı Devleti'nin toprağı Mısır'da Akdeniz ve Kızıldeniz'i birbirine bağlamak amacıyla Süveyş kıstağında 1859 tarihinde inşaatına başlanan 17 Kasım 1869 tarihinde kullanıma açılan uluslararası siyasî, ekonomik ve stratejik bir su yolu projesidir. Bu proje Sultan Abdülmecid (1823-1861) döneminde (1839-1861), Fransız mühendis-diplomat Ferdinand de Lesseps (1805-1894) tarafından 1854'te ve 1856'da Mısır Hidivi Said Paşa (1822-1863)'dan imtiyaz alınarak başlatılmış; ancak, Sultan Abdülaziz (1830-1876) döneminde (1861-1876) tamamlanarak hizmete açılmıştır. İngilizler kendi çıkarlarına zarar verecek olan bu stratejik projeyi engellemesi için Bâb-ı Âli'ye siyasî ve diplomatik baskılar uygulayarak Fransızları durdurmak istemiştir. Bu çerçevede İstanbul'da yaşanan Fransız-İngiliz rekabeti farklı boyutlara ulaşmıştır. Sadrazam tayin ve azlinde dönemin diplomatları doğrudan etkili olmuştur. Bu çalışmada Osmanlı topraklarında, kendi ülkelerinin iktisadî ve siyasî çıkarları peşinde koşan diplomatların mücadelesi Süveyş Kanalı çerçevesinde ele alınacaktır. Aynı zamanda Lesseps'in İstanbul, Kahire ve diğer merkezlerde yürüttüğü diplomatik ve mühendislik faaliyetleri arşiv belgeleri, "L'Isthme de Suez" başta olmak üzere Fransız matbuatı incelenerek konuya dâhil edilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Süveyş Kanalı, Ferdinand de Lesseps, Sultan Abdülmecid, Antoine Thouvenel, Mısır

---

\* Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, e-posta: fuygur@humanity.ankara.edu.tr

## DIPLOMATIC STRUGGLES IN İSTANBUL FOR THE SUEZ CANAL PROJECT

### ABSTRACT

The Suez Canal is an international political, economic and strategic waterway project opened on 17 November 1869, which began construction in 1859 at the Suez isthmus to connect the Mediterranean and the Red Sea in Egypt the land of the Ottoman Empire. This project was initiated by the French engineer-diplomat Ferdinand de Lesseps (1805-1894) during the reign of Sultan Abdülmecid (1823-1861) by obtaining a concession in 1854 and in 1856 from Said Pasha (1822-1863), Hidiv of Egypt. But it was completed and opened to service during the reign of Sultan Abdülaziz (1830-1876). The British wanted to stop the French by applying political and diplomatic pressure on Bab-ı Ali to prevent this strategic project that would harm their benefits. In this context, the French-British competition in Istanbul has reached different dimensions. Diplomats were directly influenced during the period when the Grand Vizier was appointed and dismissed. In this article, the struggle of diplomats pursuing economic and political benefits of their own countries in the Ottoman lands will be dealt with in the framework of the Suez Canal project. At the same time, archival documents of the diplomatic and engineering activities carried out by Lesseps in Istanbul, Cairo and other centers will be examined and included in French press, especially "l'Isthme de Suez".

**Key Words:** Suez Canal, Ferdinand de Lesseps, Sultan Abdülmecid, Antoine Thouvenel

### GİRİŞ

Uluslararası jeopolitik ve jeostratejik bir su yolu projesi olarak görülen Süveyş Kanalı'nın yapımı, Osmanlı Afrikasında Mısır topraklarında Akdeniz ve Kızıldeniz'i birbirine bağlamak amacıyla Süveyş kıstağında 25 Nisan 1859 tarihinde başlamıştır. Yaklaşık on sene sonra, 17 Kasım 1869'da kullanıma açılacak olan bu su yolu projesinde Fransız mühendis-diplomat Ferdinand de Lesseps (1805-1894) başkanlık görevini üstlenmiştir. Sultan Abdülmecid döneminde, Mısır Valisi Said Paşa'nın himayesinde başlatılmış ve yürütülmüştür (Lesseps, 1869; Alloury, 1882; Revue de l'Orient de l'Algérie et des Colonies VII, 1858, s. 265-276; Akalın, 2011).

Proje çalışmaları yapım aşamasında İngilizler tarafından durdurulmak istenmiştir (Jorga, 2005, ss. 1966/3008). Ancak Lesseps'in büyük diplomatik gayretleri neticesinde Sultan Abdülaziz döneminde Hidiv İsmail Paşa'nın katkısıyla tamamlanabilmiştir (Jorga, 2005, s. 1966).

Fransa'nın öncülüğünde Mehmet Said Paşa'nın<sup>1</sup> desteğiyle yapılmaya çalışılan bu dev proje Hindistan'a giden yolu tehdit edeceğinden İngiltere'nin hiç hoşuna gitmemiş ve muhalefet etmiştir. Fransa ise projeyi yürütme kararında ısrarcı bir tutum sergilemiştir. Bunun üzerine İngiltere dolaylı yoldan hareket ederek Bâb-ı Âli'ye projeyi durdurması için bir takım baskı unsurlarını devreye sokmuştur.<sup>2</sup> Böylece Osmanlı toprağı olan Mısır'da yapılması planlanan bu kanal için İngiltere ile Fransa İstanbul'da büyükelçiler marifetiyle kıyasıya bir mücadele içine girmişlerdir. Başta İstanbul'da olmak üzere Kahire, İskenderiye, Paris ve Londra gibi şehir merkezleri Lesseps'in de dâhil olduğu diplomatik mücadeleye sahne olmuştur.<sup>3</sup>

Söz konusu proje için İstanbul'da bu döneminin en kıdemli ve duayen diplomatı Büyükelçi İngiliz Lord Stratford de Redcliffe (1786-1880) ile Fransız diplomatı Büyükelçi Edouard Antoine Thouvenel (1818-1866) ülkelerinin politikaları doğrultusunda ciddi bir rekabet içine girmişlerdir. Lord'un ardından halefi Henri Bulwer (1801-1871) 1857-1865 yıllarında muhalefetin dozunu artırmış Bâb-ı Âli'nin paşalarına zorluk çıkartmış bazen da tehdit etmiştir. Mısır'ın Fransa için önemini iyi bilen ve Kahire'de görev yapan diplomat-yüksek mühendis Lesseps de kanal projesini anlatmak ve hızlandırmak için sık sık İstanbul'a Fransız büyükelçiliğine gelmiştir.<sup>4</sup>

### **Fransız Diplomat-Yüksek Mühendis Ferdinand de Lesseps (1805-1894)**

Fransızların *Büyük Fransız* diye adlandırdığı Ferdinand de Lesseps 19 Kasım 1805 tarihinde Versailles'da doğmuştur. Ailenin kökleri Bask bölgesine dayanmaktadır. Ferdinand'ın annesi Flamen ve İspanyol asıllıdır. Babası Mathieu de Lesseps, Akdeniz bölgesinde Fas, İspanya gibi ülkelerde Bonapart

---

1 Said Paşa hakkında Fransız Dışişleri Bakanlığı Diplomatik Arşivi'nde III. Napolyon'a ait bir *otograf* belge bulunmaktadır. 18 Ağustos 1861 tarihli bu otografa göre, III. Napolyon İstanbul'daki büyükelçisi Thouvenel'e Mısırlı bir prens olarak Said Paşa'dan övgüyle söz etmektedir. İyi eğitilmiş ve bilgili- ileri görüşlü bir kişidir. Suriye ve Mısır hakkında bazı projeleri vardır (ADMAEF 233 PAAP, Tome 17: s. 118).

2 Mustafa Reşid Paşa gözden düşmüş yerine Âli Paşa sadrazamlığa, Fuad Paşa ise hariciye nezaretine getirilmiştir. Bu yeni yönetim ricalinin ve sultanın Fransız etkisine girmesi veya baskısına boyun eğmesi anlamındadır. Bu durumu, Fransız diplomatik arşiv belgelerinde Reşid Paşa'nın saraydaki entrikasına bağlanmış ve siyasi hırsıyla açıklanmıştır ( L. Thouvenel, 1903: s. 153, 157).

3 Bulletin, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5574470d/f5.image.r=Perim>, s. 310 (26.8.2118).

4 Thouvenel ve eşi İstanbul'da Fransız Büyükelçiliğinde yakın dostları olan Lesseps'i misafir etmişlerdir (De Fontmagne, 1977: s. 153).

döneminde konsolos olarak görev yapmıştır. Vali Kavalalı Mehmet Ali Paşa (1769-1848) yönetimindeki Mısır'da görev alan babası, modern Mısır'ın temellerini<sup>5</sup> atan paşanın bölgede artan nüfuzunu desteklemiştir.<sup>6</sup>

Genellikle Madrid'de Alman asıllı kontes kuzeninin yanına giden Ferdinand burada bir genç kızla tanışmıştır. Bu genç kız ileride III. Napolyon'un eşi ve Fransızların imparatoriçesi olacak Eugénie'dir. Aralarında gelişen dostluk ileride Lesseps'in siyasi faaliyetlerinde ivme yaratacaktır. 20 yaşında amcasının ısrarıyla diplomasiye adım atan Lesseps, 1832'de Mısır'da İskenderiye şehrinde yardımcı konsül olarak görev almıştır. 1835'de baş konsül olarak ikâmet ettiği İskenderiye'de Kavalalı Mehmet Ali Paşa küçük oğlu Said'in eğitimini kendisine emanet etmiştir.<sup>7</sup>

Hollanda ve İspanya'da konsolosluk yapan Lesseps daha sonra diplomatik kariyerine son vermiş olmakla birlikte Kahire'de mühendis olarak kanal projesi üzerinde çalışmıştır. İskenderiye, Port Said, Kahire, İstanbul ve Avrupa'nın çeşitli şehirlerini sık sık dolaşan Lesseps, Said Paşa'nın yönetime gelmesiyle hazırladığı projeyi hayata geçirmiştir. Lesseps yürüttüğü "Süveyş Kanalı" projesine kamuoyundan destek almak için büyük çaba sarf etmiştir. Sabırlı, çalışkan ve azimli bir tutum sergileyen Lesseps, Paris'te *iki denizi Kızıl Deniz ile Akdeniz'i birleştiren "Isthme de Suez" (Süveyş Kanalı) gazete* logosuyla, her ayın 10. ve 25. günlerinde olmak üzere ayda iki defa bir gazete neşretmiştir. Adı geçen gazete, projeye ilgili her türlü teknik bilgiyi kamuoyuna adeta bir rapor gibi sunmuştur (Isthme de Suez, 10 Juillet 1856).

---

5 Bonapart'ın işgaline karşı savaşmak için buraya küçük bir subay olarak Kavala'dan gelen Mehmet Ali 1830-1839 yıllarında mamür hale getirdiği Mısır'da Osmanlı devletine isyan ederek özerk statü elde etmiştir. Orduda, sanayide, maliye ve idarede pek çok yenilik yapmış reformlarla Mısır'ı kalkındırmıştır (Ortaylı, 2011: 60).

6 [http://www.association-lesseps-suez.org/\\_1459?lang=fr](http://www.association-lesseps-suez.org/_1459?lang=fr) (5.7.2018); Lesseps, tarihi çalışmalarla ilgili bir kuruluşta yaptığı bir konuşmada Babasının o dönemde *Birinci Konsül* olan Napolyon'un ve Talleyrand'ın emriyle Mehmet Ali Paşa'yı Memlûklulara karşı koymasına desteklemeye ve eğitmeye gönderildiğini belirtmiştir. 1802 yılında Mısır'a gönderilen Babası, sadece iki bin adamıyla başladığı serüvende Mısır yöneticiliğine kadar gelen Mehmet Ali Paşa'nın çocuklarının eğitiminde katkıda bulunmuştur (Lesseps, 1884).

7 Lesseps, hayatını anlatırken Kavalalı İbrahim Paşa (1789-1848)'nın Suriye seferi dönüşünde zaferini kutladığı kordiplomatların önünde kendisinin "Beni eğiten adamın oğlu diye" takdim edildiğini belirtmiştir. Yine "Bir gün kariyerimin başlarında Mehmet Ali Paşa beni evine yemeğe davet etmişti; ancak Paşa'nın gümüş sofranın çalındığını öğrenince evine gitmeye cesaret edemedim." Şeklinde bir anısını nakleden Lesseps, ilerleyen süreçte Paşa'nın tam güvenini kazanmıştır (Lesseps, 1884: s. 3).

Lesseps, *Panama Kanalı* projesini yapmak istemiş ancak başaramamıştır. 1837 yılında Agathe Delamalle ile evlenen Ferdinand'ın beş çocuğu olmuştur.<sup>8</sup>1873 tarihinde *Bilim Akademisine*, 1884'de *Fransız Akademisine* üye seçilmiş ve 7 Aralık 1894'te ölmüştür. *Grand-Croix* nişan sahibi Lesseps'in cenazesi Paris'te devlet töreniyle *Père Lachaise* mezarlığına defnedilmiştir.<sup>9</sup>

### **Fransa için Mısır ve Süveyş Kanalı'nın Jeopolitik Önemi**

Akdeniz'in doğu havzasının merkezi konumundaki Mısır'da antik dönemlerde Firavun/krallar, Pers, Ptolemaios, Roma/Bizans hâkimiyetinden sonra İslamiyetten sonra Tolunoğulları, Abbasiler, Akşitler, Fatimiler, Eyyübler, Memlûklular hüküm sürmüştür. 1517'de Ridaniye savaşında Yavuz Sultan Selim (1470-1520)'in fethetmesiyle Osmanlı hâkimiyetine giren Mısır'da yeni bir dönem başlamıştır. Buraya bir vali atayan Osmanlı Devleti, selefi Memlûklu yerel güçlerin içerisinde oldukları, bir yönetim anlayışı getirmiş ve bu yönetim, karma/melez bir nitelik taşımıştır. Başlangıçta aksamadan devam eden bu sistem bozulmaya başlamış ve 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı'nın merkezinde olduğu gibi Mısır'ın siyasi/askeri ve idari/ekonomik yapısında da karışıklıklar ortaya çıkmıştır (Uygur, 2017, s. 571-581).

Fransa, stratejik önemi haiz, Nil'in hayat verdiği Mısır'a 1770 ve 1780 yıllarında emperyalist niyetle tahkikat için çok sayıda Fransız uzman, bilim adamı göndermiş ve bölge ile ilgili düzenli bilimsel veriler elde etmiştir.<sup>10</sup> Hazırlanan bu raporlara göre Fransa'nın dış politikasında Mısır oldukça önemli hale gelmiş ve neredeyse *zapt edilmesi zorunlu* olmuştur. Buraları ziyaret eden seyyahların seyahatnameleri<sup>11</sup> de bu yönde bir kışkırtıcı bir görev üstlenmiştir. Mısır, Fransa'nın ezeli rakibi büyük Britanya'yı ekonomik ve siyasi bakımdan zor durumda bırakmak için bir fırsat haline gelmiştir. Britanya'nın *zenginlik* menbağı olan Hindistan karşısında Mısır, Napolyon Bonapart'ın *hayalindeki imparatorluğun*<sup>12</sup> en önemli merkezi olacaktır (Said,

8 [http://www.association-lesseps-suez.org/\\_1459?lang=fr](http://www.association-lesseps-suez.org/_1459?lang=fr) (5. 7. 2018).

9 [http://www.association-lesseps-suez.org/\\_1459?lang=fr](http://www.association-lesseps-suez.org/_1459?lang=fr) (5. 7. 2018)

10 Mısır'a egemen olmak isteyen Bonapart, bilimsel çalışmaları hazırlayan Enstitüye yazılan malzemeleri toplattırdı ve bilgilerden devasa bir eser meydana gelmiştir. 1803-1828 yılları arasında 33 cilt halinde "Description de l'Egypte" (Mısır'ın Tasviri) külliyyatı yayınlanmıştır (Said, 1998: s. 121-125).

11 Volney'in seyahatnamesi adeta bu görevi üstlenmiştir (Volney, MDCCLXXXVII: 1-161; Said, 1998: s. 121).

12 *Bin bir gece Masallarından* ilham alan Bonapart için "Büyük Düşünce" veya "Hayal" Doğu merkezli bir imparatorluktur (Soysal,1999: 233).

1998: s. 121). Bu bağlamda “zengin ve bereketli Mısır, Hindistan’a giden en kısa yoldur, böylece İngiltere’nin zengin Hint toprakları üzerindeki hâkimiyetini Mısır’dan tehdit etmek mümkün olacaktır.”<sup>13</sup>

Doğu ile Batı’nın ticarete önemli kavşak noktası Mısır coğrafyasında Süveyş kıstağında antik çağlardan beri düşünülen bir kanalın projelendirilmesi, bölgede uzun süre yaşayan ve topografyasını iyi bilen, etüt eden, bölge halkını ve yönetimini yakından tanıyan Lesseps başkanlığında on yılda yapılacaktır. Şüphesiz bu durum Fransa’ya çoktandır kaybettiği prestiji tekrar kazandıracaktır.

### **Lesseps’in Kanal Projesi için Diplomatik Faaliyetleri**

Avrupa ile Doğu su yolunu birleştirmek düşüncesi önceki yüzyıllarda Yunanlılar, Romalılar gibi çeşitli kavimlerin hükümdar ve yöneticisi tarafından tasarlanmış ancak hayata geçirilememiştir.<sup>14</sup> Lesseps bir mühendis olarak ileri derece bir inşaat tekniği tasarlayarak 1830’larda tasarlamaya başladığı 1848’lerde kendinden öncekilerden intikal eden kanal planını tekrar ele almıştır. Mısır’da uzun zaman fizibilite çalışmaları yapmıştır (Lesseps, 1870, s. 6-7). Yakından tanıdığı Kavalalı Mehmet Ali Paşa’nın oğlu ve yakın dostu Said Paşa hükümdar olunca<sup>15</sup> kendisini Kahire’ye davet etmiştir. Burada yeniden fiziki alt yapısını ve maliyetini hesapladığı kanalın plan ve projesini Said Paşa’ya sunmuştur.

---

13 Volney gibi seyyah/oryantalistlerin seyahatnamelerinin yanı sıra Duc de Choiseul, Baron de Tott, Saint-Didier ve Saint- Priest gibi önemli Fransız diplomat, yazar, asker ve elçilerin Mısır hakkında raporları bulunmaktadır (Soysal, 1999: s. 44-47).

14 Lesseps kanal fikrinin tarihçesi hakkında yaptığı ve yayınladığı bir konuşmasında şu bilgileri vermiştir: Tarihçi Herodot’a göre Persler Mısır’ı ele geçirince Daryus tarafından Kızıl Denizi Nil nehrine bağlayan geniş bir kanal açılmıştır. Daha sonra Ptolemeler tarafından da kullanılmıştır. Strabon da Mısır seyahatinde burada gemilerin çalıştığını belirtmiştir. Arap tarihçi Şemseddin kanalı Tarsis adlı Mısır kralının yaptırdığını İbrahim’in (Peygamberin) bu dönemde Mısır’a geldiğini iddia etmiştir. Halife Ömer’in ve sonrakilerin ise tıkanan bu kanalı temizlediğini, 775’de Abbasi halifesi Mansur’un Kolsum denizindeki ağzı kaptırdığını belirtmiştir. Tarihçi Makrîzî (1364-1442)’ye göre Mekke’de kalan İsmail’in annesi Hacer için Mısır kralı tarafından bir eski kanal oyulmuştur. Daha sonra, İskender’in ölümünden sonra Mısır’a hâkim olan Yunanlı krallar tarafından ikinci defa oyulmuştur. Mısır’ı feth eden Ömer’in Komutanı Amr bin As Ömer’in emriyle yeniden kazmıştır (Lesseps, 1864: s. 6).

15 Lesseps, Mehmet Ali Paşa’nın ölümünü ve oğlunun tahta geçiş haberini bir marangozhane- de gazete haberiyle öğrenmiştir (Lesseps, 1870: s. 8).



Lesseps'in projesini beğenen Said Paşa kendisine 30 Kasım 1854'te (Lesseps, 1868, s. 4) 12 maddelik bir imtiyaz belgesi vermiştir.<sup>16</sup> Projenin kazma, işletme ve devretme aşamasının açıklandığı bu fermana göre öncelikle sultanın onayından sonra açılışına müteakip 90 yıl işletilmek üzere yürürlüğe girecektir. Birinci maddede Lesseps'in başkanlığında kanala mali ve finansal destek sağlayacak bir şirket kurulması hususu belirtilmiştir. Bu *Compagnie universelle du canal maritime de Suez* adlı şirket gemilerin geçişlerini düzenleyecek ve bir ya da iki tane her iki yakaya Akdeniz ve Kızıldeniz'e liman inşa edecektir (Lesseps, 1855, s. 54).

Ferdinand de Lesseps, Said Paşa'nın verdiği bu imtiyazı Sultan Abdülmecid'e onaylatmak için 1855-1857 yılları arasında İstanbul'a gelmiştir.<sup>17</sup> Bunun için İstanbul'da yakın dostu Fransız büyükelçisi Edouard Thouvenel'in aracılığıyla sarayla yakın temasa geçmiştir (De Fontmagne, 1902, s. 154).<sup>18</sup> Bu esnada İstanbul'da ise henüz biten Kırım Harbi (1854-1856) sonrası yeni ittifaklar ortaya çıkmış ve bu da Süveyş'i kazma sürecini de etkilemiştir. Söz konusu harpte Osmanlı Devleti'nin yanında birlikte savaş giren Fransa ve İngiltere'nin ittifakı bu projede bozulmuş yeniden karşı cephede yer almışlardır yani yine rekabet başlamıştır. Zira her iki ülkenin çıkarları çatışmaktadır. Fransa için Doğu'da prestij sağlayacak, çok cid-

---

16 1854'te yapılan antlaşma gereği geçici imtiyaz verilmesinden sonra 5 Ocak 1856'da ikinci bir imtiyaz verilmiştir. Bu imtiyazla Bâb-ı Âli'nin onaylamasıyla beraber kazma çalışmaları önceden belirtildiği üzere yapılacaktır. 20 Temmuz 1856 tarihli bir karamame ile de kanalda çalışacak fellah-işçi kullanımı belirtilmiştir. (Le Canal des deux Mers, 30 Novembre 1872: s. 815).

17 1857'nin Aralık ayında İstanbul'a gelirken Korfu adasından yola çıkmış Korint kıstağından Atina'ya gelmiştir. Buradan Suriye'ye ve fırtınalı bir gemi yolculuğundan sonra İstanbul'da 5 Aralık'ta diplomatlar ve tüccarlar tarafından sevinçle karşılanmıştır. 17 Aralık'ta ise Lord İstanbul'dan uzaklaşmıştır. Haber Ajanslarının verdiği habere göre Lord, elçiliğe ait atını ve arabasını satmış, adamlarına yol göstermiş ve Pera'da, İngilizlerin israf olarak adlandırdıkları cinsten küçük çaplı bir krizi sebep olan hesaplarını kapatmıştır. Lordun yakınların onun izne ayrıldığını söylerken Fransızlar aksini düşünmüşlerdir. Lord artık bir daha İstanbul'a dönemeyecektir. Bu durum başta Türkler olmak üzere pek çok kişiyi sevindirmiştir (L'Isthme de Suez, 25 Décembre 1857: s. 534).

18 Fransız sefir Thouvenel, İstanbul'da adeta tek başına bir devlet gibi hareket eden, devlet adamlarına baskı kuran İngiliz meslektaşıyla yarışacaktır. Thouvenel, Sadrazam Âli Paşa, Dışişleri Bakanı Fuad Paşa, Serasker Rıza Paşa ve Kaptanıderya Mehmet Ali Paşa ile görüşmüş ve adı geçen devlet adamlarıyla yakın dostluk ilişkileri kurmuştur (Thouvenel, 1903: s. 153, 157).

di mühendislik gerektiren hatta hayal gibi gördükleri bir proje<sup>19</sup>, Ferdinand de Lesseps sayesinde hız kazanmıştır (Thouvenel, 1903, s. 139-141).

Öte yandan Reşid Paşa (1800-1858), Lord Stratford'un etkisiyle Fransa'yı ön plana çıkartacak olan bu projeye karşı çıkmış ve Sultan Abdülmecid'i etkilemeye çalışmıştır (ADMAEF 233 PAAP, Tome 17, s. 425). Projenin mimarı Lesseps de Mısır Valisi Said Paşa'nın yakın dostudur. Kavalalı Mehmet Ali Paşa 1847'de ölünce yerine geçen yeğeni Abbas Paşa Mısır'a hükümdar olmuş ve Sait Paşa'ya kötü muamele etmiştir. Bunun üzerine Mısır'ı terk eden Sait Paşa da Paris'e gitmiş ve burada kaldığı sürede Lesseps ile sıkı bir dostluk bağı kurmuştu (De Fontmagne, 1902, s. 175; Lesseps, 1864, s. 12).

İstanbul'da İngiliz Büyükelçi Lord Stratford Mustafa Reşid Paşa (1800-1858)'yı kısıpaca almıştır. Paşa, Hidiv'e tasarlanan kanalın ülkenin menfaatine aykırı olduğu yönünde görüş belirten bir mektubu Kamil Paşa aracılığıyla göndermek zorunda kalmıştır. Mektupta Paşa, İngiltere'nin istemediği bir projenin yapılamayacağını, Fransızlara güvenilmeyeceğini dile getirmiştir (De Fontmagne, 1902, s. 154). Fakat Paşa'nın yazdığı bu mektup ve benzeri faaliyetlerden Fransız büyükelçiliği ajanlar vasıtasıyla haberdar olmuştur.<sup>20</sup> İngiltere ise Bâb-ı Âli'ye baskılarına devam ederken Mısır hidivine gözdağı vermekten de geri durmamıştır.<sup>21</sup> Kanalın kazı inisiyatifi Mısır'ın eline geçince İngiltere bu defa *bilinmeyen haklar* adına Bâb-ı Âli'den İskenderiye ve Süveyş arasında bir demir yolunun kendileri tarafından yaptırılması için talepte bulunmuştur (Lesseps, 1870, s. 7).

---

19 Cevdet Paşa'ya göre; "Fransızların aktar-ı şarkıyye'de nüfuzları galebe etmeğe başlayınca İngilizlerden öcünü almak üzere bu kanal mes'elesini fırsat ittihaz ederek heman Fransızlar ile buna dâir olan mukaveleyi kararlaştırarak taraf-ı Devlet'ten tasdikini istemişler idi." (Cevdet Paşa, 1991: s. 40).

20 İngilizlerin projenin engellenmesi için Bâb-ı Âli'de yaptığı kulisleri Fransız elçilik mensupları Paris'e sürekli bildirmişlerdir. Fransız Dışişlerine gönderilen 7 Mart 1855 tarihli rapor da bu durumu görmek mümkündür (ADMAEF, 233 PAAP, Tome 17: s. 425).

21 Cevdet Paşa bu durumu Tezakirde şöyle açıklamıştır: "Bu hılâlde İngilterelü'nün yedi kıt'a büyük cenk vapurları İskenderiye pîşgâhına gelerek dehşet-nümâ olmuş idi ve gûyâ Zât-ı Şâhâne'nin İskenderiye'ye teşrifi havâdisi üzerine riâyeten gelmiş oldukları îlan olundu. Lâkin hakikat-i hâlde Mısır vâlisi Said Paşa'yı tehdid için olduğu müsellemtandır. Çünkü Said Paşa Lesseps nam fransıza kanalın açılması için mukaddemâ ruhsat vermiş idi. Ba'dehû işin ağırlaşacağını derk eylediği gibi "Benim ruhsatım Devlet-i aliyye'nin tasdikiyle meşruttur. Fermân-ı âli oldukça ben karışmam" demek istediye de bu maslâhat haylı vakit sürünerek kendisi de önünü alamaz olduğundan bir iki ay mukaddem Lesseps Mısır tarafına giderek ba'zı mahâllerin hafırına mübaşeret eylemiş." (Cevdet Paşa, 1991: s. 80).

Osmanlı Devleti de kanal açmak yerine demiryoluyla ulaşımı düşünmektedir. Eskiden kötü ve bozuk bir yolu olan Süveyş ve Kahire arası ulaşım ilkel yollarla yapılmaktaydı. Süveyş kanalı bu meseleyi çözecek tasarımlardan biri olarak öne çıkmıştır. Demiryolu yapmak ve Bulak Kanalı inşa etmek gibi maliyeti yüksek başka projeler tartışmaya pek açılmamıştır (Akalin, 2011, s. 22). Mısır üzerinden Hindistan'a giden yolun önem kazanması üzerine demiryolu yapımı konusunda ise İngiltere daha hevesli olmuştur.<sup>22</sup> 1830'larda Mehmet Ali Paşa'nın desteklediği İskenderiye ile Süveyş arasında bir hat düşünülmüş ancak Fransızlar buna karşı çıkmışlardır. Hâlbuki demiryolu düşüncesi Said Paşa'dan önceki hidivler tarafından desteklenmiştir (Akalin, 2011, s. 23). Bununla beraber Fransız Süveyş projesi tartışmaya açıldıkça İngilizler mütemadiyen karşı çıkmıştır (Alloury, 1882, s. 13).

Fransız kamuoyunun dikkati ise İstanbul'da Lord Stratford'la<sup>23</sup> restleşen Thouvenel ile ilgili İngiliz gazetesi *Times*'in Londra'da yaptığı yorumlar üzerindedir. Gazete'ye göre kural tanımayan, kibirli ve şımarık İngiliz sefire haddi bildirilmelidir. Lord ise İstanbul'da sultanı ve paşaları titretmektedir. Londra'dan uyarılmasına ve çağrılmasına rağmen İstanbul'u terk etmemiştir. Bunu "İngiltere'de ikinci kişi olmaktansa İstanbul'da birinci olmayı tercih etmek" gibi güçlü bir egoizme dönüştürmüştür. *The Times* gazetesinin iddiası ise *şark kurnazı* Thouvenel'in paşaları kendisine kul ve köle yapmağa zorladığı yönündedir (Journal des Débats, 10 Septembre 1857). Öte yandan aynı basın, Touvenel'in tavır koyduğu Reşid Paşa ile yapacağı görüşmeye odaklanmıştır. Bu görüşme Fransız sefirin teşebbüsüyle hayata geçirilmiştir. Thouvenel, İstanbul'da bulunan Lesseps'i de Âli Paşa'nın düzenlediği bir yemekte Reşid Paşa ve diğer devlet adamlarının huzurunda tercümanı aracılığıyla tanıştırmıştır. Böylece Lesseps konuyu teferruatlı bir biçimde anlatma imkânı bulmuştur (Journal des Débats, 25 Décembre 1857).

Bu bağlamda Lesseps de, İstanbul'a ilk defa 1808'de gelen, 1842'den beri İstanbul'da büyükelçilik yapan, küstahlıkları kraliçeye şikâyet edilen<sup>24</sup>, tec-

22 İngilizlerin Fırat'ın üzerine bir demiryolu yapma çabaları Hindistan'a kestirmeden gitmenin zaruretini ortaya koyarken eşyanın tabiatına aykırı olan bu proje desteklenemez bulunmuştur (Le Mémorial Diplomatique, 30 Janvier 1859: s. 76).

23 Bu dönemde, 1856 Islahat Fermanı'nın başrol oyuncularını alan bu iki rakip büyükelçiler hemen her şeye karışıyorlar hatta baskıyla paşaları azlettiriyorlardı (Berkes, 2011: s. 219).

24 10 Eylül 1855 tarihli Pera'daki Fransız Büyükelçiliğinden Paris'e gönderilen şifresiz bir telgrafta Sultan Abdülmecid'in Lord Stratford ile bir görüşme yaptığını bildirmektedir. Bu görüşmede sultanın büyükelçi Stratford'un kaptislerinden ve davranışlarından rahatsız olduğunu ve onu kraliçeye şikâyet edeceğini belirtmektedir. Sadrazam bunu Londra'ya yazacaktır (AD-MAEF 133 CP/322 P/676 Vues: 364: s. 79).

rübeli diplomat İngiliz Büyükelçi Stratford de Redcliffe'e diplomasi diliyle kanalla ilgili düşüncelerini kaleme almıştır.<sup>25</sup> Lesseps, Redcliffe'e İstanbul'da 28 Şubat 1855 tarihli bir mektup yazmıştır. Buna göre, Britanyalının gerek Türkiye'de gerekse kendi hükümeti nezdinde uzun kariyerinin derin bir etkisi ve tartışılmaz bir ağırlığı vardır (Davison, 2005, s. 85). Her iki ülke *insanlığın geleceğinin teminatı olan aynı medeniyetin* bir parçası olarak bu projeyi desteklemesini diplomatik bir üslupla dile getirmiştir. Britanya ve Fransa Avrupa'yı kana bulayan barbarlık yerine medeniyet için bir araya gelmelidir. Fransa *medeniyet kurmak* için Hindistan'a giden yol üzerindeki Mısır'da çok kan dökmüştür. Lesseps'e göre elli yıldır Mısır'ın bilimle kalkınması, imarı, barış içinde yönetilmesine çaba harcayan Fransızlardır<sup>26</sup>. Mektuba göre Mısır meselesi yüzünden Britanya'nın müttefiki Fransa'yı engellemeye çalışması çıkarına uygun değildir. Hatta bu bir çatışma sebebi olabilir. İnsanlığın ulaştığı endüstri kanal açmak için yerleri oymaya müsait iken tabiat da buna engel değildir. O halde Mısır'ın coğrafyası İngiltere'nin Hindistan'a geçişine ve ticaretine engel değildir. Lesseps bu mektupla sarsılmaz temeller üzerine inşa etmek istediği Fransız-İngiliz ittifakının kıymetli olduğunu diplomatların da buna ihtimam göstermelerini Lord Stratford'dan istemiştir (Lesseps, 1869, s. 44-49)<sup>27</sup>

Fransa, İngiltere karşısında yürüttüğü kolonial savaşta güç kaybetmeye başladığı bir dönemde Süveyş Kanalıyla prestij sağlamıştır. Bu konuda Fransa'yı yenemeyeceğini anlayan İngiltere, Hindistan'ı temel bir değer kabul etmiş ve Kızıl Deniz ve kıyılarının güvenliği için çok geçmeden 1857'de Kızıl Deniz'in güneyindeki çıkışta yer alan Perim Adası'nı gelişen olaylar karşısında bölgedeki varlığının zarar göreceği endişesi ile işgal etmiştir (Akalin, 2011, s. 78).<sup>28</sup> Adanın güvenliği için sonraki dönemlerde de hiçbir masraftan kaçınmamıştır (Bulletin, s. 315).

---

25 Lesseps, 1887'de yayınladığı *Souvenirs de Quarante Ans* isimli hatıratında İngiliz büyükelçisiyle yaptığı resmi ve gayriresmi yazışmaları anlatmıştır (Lesseps, 1887).

26 XIX. yüzyılın insanlık adına insan eliyle ve aklıyla yapılan en büyük sanat, bilim ve medeniyet unsuru olarak görülmüştür (De Peborde, 1875: s. 1).

27 Sözü edilen mektubun tamamı için Bkz. Lesseps, 1887: s. 761-768.

28 Fransızlar burada İngilizlerin tahakkümünden şikâyet etseler de 1889'da İngilizlerle beraber bir İngiliz şirketi aracılığıyla "La Compagnie Eastern Telegraph" İngiliz yönetimindeki Perim Adası ile Fransız kolonisi Obock arsında bir telgraf hattı döşeyeceklerdir (Journal Officiel de la République Française, 10 Juillet 1889).

Fransa'ya göre Akdeniz kısmındaki Port Said Limanı veya Körfez tarafındaki Süveyş Limanı bu projenin gerçek giriş-çıkış noktası olarak görmek yanlıştır. Zira asıl geçiş anahtarı Aden ve Perim'dedir. Buralarda ise İngilizlerin mutlak hâkimiyeti bulunmaktadır. Bu nokta gözlerden kaçmaktadır (Un Officier de L'Armée Française, 1882, s. 10). Fransa, karşılıklı her iki kıyıya hâkim bir konumda bulunan Bab'ül Mendep'in önemini kavramak zorundadır. Fransız basınında çıkan haberlerde Fransa eğer buralara egemen olursa bu proje tamamen bir Fransız malı olarak görülebilecektir ve Süveyş Kanalı olarak değil *Lesseps Kanalı* şeklinde tanımlanacaktır (Un Officier de L'Armée Française, 1882, s. 10; Le Petit Bengali, 10 Février 1885). Lesseps 4 bin yıl önceki antik dönem Firavunlarından Ramsesler ve Senusretlerin, Ortaçağ'da Hz. Ömer ve Abbasi Halifelerinden, modern çağlardan Osmanlı Sultanları II. Selim, III. Murat, III. Mustafa ve Sokullu Mehmet Paşa'nın yapmadığını yapmaktadır. Eski ve modern zamanlarda daha önce yapılamayan devasa bir eserle *Tanrı ile insan* arasındaki muhteşem mücadele sona ermektedir. Tanrısal bir eser olarak sonsuza kadar gidecektir (Revue de l'Orient de l'Algérie et des Colonies VII, 1858, s. 265-276).

25 Ekim 1856 tarihli *l'Isthme de Suez*'de Lesseps'in *Süveyş Kanalı'nın Kazılmasında Türkiye'nin Çıkarları* başlıklı bir makalesi yayımlanmıştır. Buna göre bu proje Türkiye'ye politik, dini, ticarî ve finansal olmak üzere dört kategoride kazanç sağlayacaktır. Avrupa'nın istediği Boğazlarda tarafsız geçişin yanı sıra yeni deniz yolunun açılmasıyla imparatorluğun istikrarı *politik* olarak pekiştirilecek; Devletin, Avrupalı güçlerle yaptığı antlaşmalar çerçevesinde dünya dengesi gözetilerek gereken entegrasyonu sağlayacağı; Karadeniz'den Akdeniz'e, buradan Kızıl Denize ve Hint Denizi'ne tarafsız geçiş hem ticari hem de politik olarak İmparatorluğa güç sağlayacak böylece Avrupa güç dengesi bozulmayacaktır. Avrupa'da hiçbir güç Süveyş Kanalı'nda tek başına söz sahibi olamayacak. Kuzey'den Türkiye'yi parçalamak için Fransa ve İngiltere'ye teklif geldiğini fakat bunun doğru olmadığını belirten Lesseps Mısır konusunda bu iki ülkenin uzlaşmasının çok zor olduğunu da belirtmiştir. Son olarak Lesseps bu projenin uygulanmasında önlerine çıkan tek engelin İngiliz büyükelçisi olduğu bilgisini okuyucularıyla paylaşmıştır (*l'Isthme de Suez*, 25 Octobre 1856, s. 129-131).<sup>29</sup>

29 Lord, İstanbul'da kanal ile ilgili düşüncelerini belirttiği mektubu Lesseps'e göndermiştir. Buna göre proje aslında çok faydalıdır, ancak "*le moment est inopportun*" diyerek bu yüzyılda yapılamaz olarak görmüştür. Lesseps cevabında ise denemek istediğini güçlük çıkarmamasını istihdam etmiştir (Lesseps, 1887: s. 196).

10 Aralık 1857 tarihli l'Isthme de Suez'e göre İstanbul'da en çok konuşulan konulardan biri Thouvenel, Bâb-ı Âli'den Süveyş Kanalı'nı kazma iznini resmi olarak talep etmesi diğeri Lord Stratford'un İstanbul'dan ayrılması ve İngilizlerin kanal projesine alternatif olarak tasarladıkları *Fırat demir yolu projesinin* gerçekleşemeyeceğidir. Bunlardan Thouvenel'in resmi notası diplomatik çevrelerce etkili bulunurken İngiliz meslektaşının İstanbul'dan ayrılması onun diplomatik zaferi olarak görülmüştür (l'Isthme de Suez, 10 Décembre 1857, s. 529; Uygur, 2014). On beş gün sonra ise gazeteler, Thouvenel'in, Lesseps'in istediği fermanı çıkartması için Bâb-ı Âli'ye verdiği notayı yayınlamıştır. Reşid Paşa da Fransa ile ilişkilerini düzeltmek için bunu fırsat olarak görmüştür (l'Isthme de Suez, 25 Décembre 1857, s. 549).

Süveyş Kanalı projesi hakkında 1858 yılının kamuoyunda birbirine taban tabana zıt iki politika gündemdedir. Bunlar, Süveyş'in kazılmasına bütün enerjisiyle karşı çıkan İngiltere'nin politikaları ve insanlığın yararına olacağına inanan bütün kıta Avrupasının politikalarıdır. Projenin gerçekleşmesi halinde ticaretin gelişmesi Avrupa'nın ve bütün insanlığın yararına olacaktır (Revue de l'Orient de l'Algérie et des Colonies VII, 1858, s. 271). Bu tarihlerde Lesseps, Said Paşa'nın kendisine 1854 Kasımında verdiği imtiyazı onaylaması için İstanbul'da Bâb-ı Âli'ye bir *memorandum* vermiştir. 29 Aralık 1857 tarihli bu memorandum 25 Ocak 1858'de kamuoyuna duyurulmuştur (l'Isthme de Suez, 25 Janvier 1858).

Bu memorandumda Lesseps, projenin önemini diplomatik üslupla anlatmış ve İngiltere'nin haksız siyasi manevralarını, tehditlerini, İngiltere'nin büyük şehirlerinde yapılan mitingleri<sup>30</sup> ve benzeri konuları da dile getirmiştir. İngiltere'nin İstanbul'da Büyükelçiler arasında bir savaşı körüklediğini bunu durdurmak gerektiğini de ilave etmiştir. Lesseps, İstanbul'da ve Mısır'da İngiliz ajanlarının Fransa aleyhine faaliyet yürüttüğünü hatırlatmıştır. Yine bu memorandumda Lesseps, Prens Klemens Von Metternich<sup>31</sup> (1773-1859)'in projeye ilgili düşüncelerini açıklamıştır. Metternich'e göre bu proje de toprak hükümlerinin verdiği imtiyazlar muhafaza edilecek, Osmanlı Devletinin

---

30 29 Nisan 1857'de Liverpool, 24 Haziran 1857 Londra'da, Tacirler, yüksek bankerler, ticaret odaları, fabrikatörler, armatörlerin ve halkın katılımıyla bir İngiliz baronunun himayesinde mitingler gerçekleşmiştir. Bu mitinglerin raporları İngiliz meclisine de gönderilmiştir (Lesseps, 1887: s. 551).

31 Avusturya Başbakanı Metternich özellikle XIX. yüzyılın ilk yarısında milletlerarası politikalarda başrol oynamıştır (Armaoğlu, 2010: s. 128).

birliğini pekiştirecek, bağımsızlığının garantisi olan Avrupa kamu hukukunun gerçekleşmesi insiyatifinde görüşme imkânı sağlayacaktır.<sup>32</sup>

*l'Isthme de Suez*'in haberine göre Mustafa Reşid Paşa ile Fransız Büyükelçi Thouvenel arasında bir yakınlaşma başlamıştır. Fransız taraftarı olarak bilinen önemli Devlet adamı Âli Paşa<sup>33</sup> (1815-1871) tarafından verilen bir yemekte Reşid Paşa, Thouvenel, Lesseps ve oğlu bir araya gelmişlerdir. Bu vesileyle Thouvenel'in, Lord Stratford'un Mustafa Reşid Paşa ve Bâb-ı Ali'ye uyguladığı baskıyı etkisiz hale getirdiği kabul edilmiştir. Böylelikle Lesseps de, İngiliz Başbakanı Lord Palmerston (1784-1865)'un Avrupa kamuoyunda projeyi engellemek için hararetle savunduğu tezini dolaylı olarak geçersiz kılmıştır. Bu memorandumun, diplomasinin *Nestor*'u Metternich'in tavsiyesiyle sultanı etkileyeceği açıktır (*l'Isthme de Suez*, 25 Janvier 1858, s. 51).

İngiliz hükümetinin düşmanca tutumuna karşın III. Napolyon (1808-1873)'un mutlak desteğini alan Lesseps İstanbul'da hakkında çıkartılan pek çok dedikoduya aldırmadan projeyi anlatmaya devam etmiştir. Lord Stratford'u aratmayan yeni İngiliz büyükelçisi Henri Bulwer<sup>34</sup> (1801-1872)'in düşmanca tutumu karşısında Thouvenel Lesseps'in Divan'daki en büyük destekçisidir. Bulwer, Lesseps'in hamlelerini boşa çıkarmak için işi Bâb-ı Âli'ye savaş tehdidine kadar götürmüştür. Bu durum karşısında Bâb-ı Âli projeyi onaylamayarak sürüncemede bırakmıştır. Lesseps, Rüştü Paşa ile görüşerek projenin Avrupa kadar Mısır'ın da yararına olacağına ikna etmeye çalışmıştır. Durumu Hidiv'e anlatmak için İskenderiye'ye giden Lesseps oradan Paris'e geçtiğinde Thouvenel Fransa'nın Dışişleri Bakanı olarak yeni

---

32 Lesseps, ertesi gün (30 Aralık 1857) Sadrazam Reşid Paşa ile Emirgan'da Paşa'nın konağında resmi bir görüşme yapmıştır. Lesseps projeyi net bir biçimde anlatmış, Reşid Paşa'dan konuyu kabineye sunacağına dair söz almıştır. Bu görüşmeden bir hafta sonra Reşid Paşa ansızın vefat etmiştir (*l'Isthme de Suez*, 25 Janvier 1858: s. 33-35). Ayrıca, Projeyi daha iyi anlatabilmek için Avusturya'ya geçen Lesseps diğer ülke meclis üyeleri ile ve Avrupa ticaret şirket yetkilileriyle de görüşmüştür. Lesseps'in yayınladığı bu gazetede Viyana Siyasal Bilimler Akademisi tarafından projenin çok kapsamlı tartışıldığı, ticaret ve ekonomi bakanlarının, bilim adamlarının ve devlet adamlarının düşüncelerini dile getirdiği görüşme tutanakları, konuyla ilgili olabilecek başka ticari antlaşmaların maddeleri ve çeşitli Avrupa ülkelerinde kanalla ilgili yapılan yayınların bir derlemesi bulunmaktadır (*l'Isthme de Suez*, 25 Janvier 1858).

33 Thouvenel'e göre, Âli Paşa ve Fuad Paşalar bazı düşüncelerine rağmen *Fransız etkisini* temsil ediyorlar ve Türklerin *Koca Adam* dediği Reşid Paşa ise Lord Stratford'un dostu olarak *Britanya'nın tesiri* altındadır (Thouvenel, 1897: s. 50).

34 Henri Bulwer, Fuad Paşa'ya Mısır'da yapılan kazı çalışmasının 1840 Antlaşmasına uymadığı için durdurulmasını tehditkâr bir üslupla bildirmiştir (Akalin, 2011: s. 161).

görevine getirilmiştir.<sup>35</sup> Burada kor diplomatların yanında iken İstanbul'dan konu ile ilgili net olamayan üstü kapalı oyalayıcı *politik* bir açıklama gelmiştir.<sup>36</sup>

Fransız basınında, Süveyş Kanalı Konseyi Başkan Yardımcısı Charles-Roux'nun bir değerlendirmesi yayınlanmıştır.<sup>37</sup> Lesseps, Said Paşa'ya nazik bir mektup yazarak yaklaşık beş yıldır yapılan engellemelerden şikâyet etmiştir. Said Paşa'nın Lesseps'e cevabı hayli kilolu olmasına rağmen "bu İngilizler beni zayıflattı" şeklinde bir ifade olmuştur. Yazara göre Lesseps Kırım Harbi'nin sürdüğü bir sırada İstanbul'da Sultan Abdülmecid tarafından çok iyi karşılanmıştır. Sultanın bu olumlu yaklaşımı İngiliz Büyük elçisi Lord Stratford'u engellemesi için harekete geçirmiştir. Tabiatıyla sultanın onayı bu yüzden gecikmiştir. Lesseps, bu durumda, İngiltere'ye gitmeye ve orada karşı kampanya yürütmeye karar vermiştir (1855).

Lesseps İngiltere'de İngiliz hükümetine, kamuoyuna projenin ne kadar önemli olduğunu ve kendilerine zarar yerine yarar sağlayacağını açıklamıştır. Çok sayıda kurum ve kuruluşa mühendis odaları gibi önemli yerlere başvurmuştur. Londra'nın tacirlerinin Hindistan'a gitmek için zaman ve paradan tasarruf edeceğine dair teknik bilgiler içeren kampanyalar yürütmüştür. Buna rağmen Palmerston bir demecinde bu *hayali* projenin iki büyük Avrupa ülkesinin ilişkilerini bozabileceğini dile getirmesi şaşırtıcıdır. Bunun üzerine ümitsizce Paris'e giden Lesseps kendini tam destekleyen III. Napolyon'a durumu anlatmıştır (Revue des Deux Mondes, le 1<sup>er</sup> Janvier 1904, s. 637).

Lesseps, İngiliz engelini aşmak için bu kez çeşitli milletlerden bilim adamlarını davet ettiği bir bilim konseyi kurmuştur. İçlerinde İngiliz bilim adamlarının da olduğu bu konsey, Kahire'de kanalın geçeceği bölgeler hakkında bir

35 Thouvenel, büyükelçiliği ve dışişleri bakanlığı görevlerini yürütürken desteklediği bu projede daha sonra komisyon başkanı olarak görev almıştır. 1862'de Mısır hükümetiyle yaşanan bir sorunla ilgili kurulan komisyonun başına getirilmiştir. Kanalının açılışını göremeden 1866'da ölmüştür (Le Monde Illustré, 3 Novembre 1866).

36 Bu yazı müphem ifadelerle kaleme alınmış resmi bir yazıdır (Bertrand, 1887: 189).

37 Buna göre, Antik Mısır'da başlayan kanal açma sürecini açıkladıktan sonra, mühendis-bilim adamları-enstitüyle başlayan Napolyon dönemine (1799) sözü getirmiştir. Mısır'da Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın iktidarının sonları aslında ikinci bir *Mısır Seferi*dir. 1833-1837 yılları *Saint Simon* (1760-1825) ve *Le Père Enfantin* (1796-1864)'nin öğretilerinin yerleşmiştir. *Süveyş-Panama* kanallarını kazma fikrini taşıyan Lesseps, *Le Père*'in raporlarını *Saint Simon*'un denemelerini, diğer mühendislerin projelerini incelemiş, Arapçaya çevirtmiş ve Abbas Paşa'ya sunmuştur. Fakat Abbas Paşa kabul etmemiştir. (Revue des Deux Mondes, le 1<sup>er</sup> Janvier 1904: s. 635).



rapor hazırlamışlardır. Bu rapor Said Paşa'ya 1856'daki ikinci imtiyaz hakkını sağlamıştır. Kamuoyunu arkasına alan Lesseps tekrar Londra'da yirmi kadar miting yapmıştır. İstanbul'da Thouvenel, Türkleri savaşla tehdit eden İngiliz Büyükelçi Bulwer'i etkisiz hale getirmek için Rus ve Avusturya büyükelçilerini yanına alarak diplomatik bir hamle yapmıştır (Revue des Deux Mondes, le 1<sup>er</sup> Janvier 1904, s. 640). Palmerston yine de uluslararası raporlara rağmen projenin fizikî olarak gerçekleşmesinin mümkün olmadığını görür<sup>38</sup> ancak Perim adasını da işgal ederek kısmen Lesseps'e izin vermiştir. Daha sonra ortak bir kararla artık Fransa ve İngiltere Türkiye'ye baskı yapmayacak, Mısır ve Süveyş Kanalı ticarî, endüstriyel bakımdan serbest olacaktır. Avrupa'da geçerli olan *Non-intervention* kuralı gereği yerine getirilecektir. Artık İngiliz hükümeti sultana baskı yapmayacaktır (Revue des Deux Mondes, le 1<sup>er</sup> Janvier 1904, s. 839).

Bâb-ı âli uzun zamandır sürdürdüğü *denge politikası* gereği (Karaer, 2012, s. 7) İngiltere'nin itiraz ettiği antlaşmalara pek yanaşamamıştır. Lesseps kanal arazisinde, *Uluslararası Komisyon* üyesi görevli mühendislerden düzenli olarak teknik bilgiler içeren bilimsel raporlar almış ve bunları yetkili kurum ve kuruluşlarla paylaşmıştır. Bu arada, Said Paşa, Mısır'da dolaşan gizli İngiliz ajanlarının isim ve fillerini Lesseps'e ileterek karşı tedbir almasını sağlamıştır (Lesseps, 1887, s. 479). Lesseps aldığı raporlar ve uyarılar karşısında önemli İngiliz yazarları aracılığıyla öncelikle İngiliz basınına ve sonra Avrupa kamuoyuna gelişmeleri gazeteler aracılığıyla iletmıştır. Sade ve etkili döviz, slogan ve benzeri çarpıcı ifadelerle insanları etkilemeye çalışmıştır (Lesseps, 1887, s. 528). Gazeteler, kanalın açılması halinde İngilizlerin de çok istifade edecekleri konusunda yayınlarını artırmışlardır (Journal des Débats, 9 Août 1857).

Bilimsel etütler ve Süveyş konseyinin raporları projenin dünya kamuoyunca desteklendiğini dünya ticaretine olumlu katkılar sunacağını, İngiliz engeline rağmen İngiliz hükümetine, Hindistan ticaretine kâr getireceğini göstermiştir.<sup>39</sup> Lordlar kamarasında proje tartışmaya açılmıştır. Sir J. Packington konuyla ilgili sorularla Palmerton'u hayli sıkıştırmıştır. Kendisine gelen bilgilere göre, Lord Stratford sultana baskı uygulayarak Mısır'a ordu göndermekle tehdit etmiş buna mukabil Fransız sefir de bir ferman çıkartarak Fransız ordusunu Mısır'a gönderecektir. Esas itibarıyla 30 Haziran'da Lord, sultandan

---

38 Lesseps'e göre Palmerston Fransa'ya karşı iflah olmaz bir kıskançlık hissiyatı içinde olduğu için gerçekleri görememektedir (Lesseps, 1887: s. 464).

39 Gemi sayısı ve tonajı diğer ülkelerin toplamından daha fazladır (Akalm, 2011: s. 210).

İngiliz ordusunun Mısır'dan geçmesi için izin istemiş ve hükümetinin de onayını beklemiştir. Palmerston, İngiliz hükümetinin bunu düşünmediğini, Fransız ordusunun da geçmek niyetinde olmadığını çeşitli sebeplerle izah etmiştir. Daha sonra şartlar ve iklim elverişli hale geldiğinde Mısır'a küçük bir müfreze çıkarmak için Bâb-ı Âli'den ve Mısır Paşa'sından kesin izin alması için Lord Stratford'a emir verilmiştir (2 Kasım). Alınan bu izinle ilk defe iki bölük asker Aden garnizonunu takviye için Mısır'ı geçmiştir. Topçular ve İstihkâm sınıfı Kalkuta ve Bombay'a gönderilmiştir. Bundan sonra müfreze buralarda Fransız hükümetinin de bilgisi dâhilinde devriye gezmektedir. Lordlar Kamarası'nda bu ve benzeri konularla ilgili hararetli tartışmalar gazetelere yansımıştır (l'Isthme de Suez, 25 Décembre 1857, s. 537).

Nihayet, İngiliz baskısı bitince Bâb-ı Âli, Lesseps'in İmzalanması için uğraştığı izni 19 Mart 1866'da ancak verebilmiştir.<sup>40</sup> Bu yetkiyle, tamamlanması için gereken hafriyat ve inşaat hızlandırılmıştır. İsmail Paşa tarafından iki denizi birbirine bağlayan bu su yolu için gerekli finans kaynakları süratle sağlanmıştır.<sup>41</sup> 25 Nisan 1859 tarihinde ilk kazmadan on yıl sonra 16 Kasım 1869'da tamamlanabilmiştir.

Bu zaman diliminde Said Paşa hidiv olarak Mısır'da özerkliğini daha da pekiştirmiştir.<sup>42</sup> Paşa, metbûu Bâb-ı Âli'yi hiçe sayarak Avrupa'ya devlet başkanlarını kanalın açılışına davet için bizzat gitmiştir.<sup>43</sup> Kanalın, hazırlanan görkemli açılışında, Fransa İmparatoriçesi Eugénie (Bradier 1882: s. 144)<sup>44</sup>,

---

40 Gazetelerde çıkan haberlerde, Londra'dan Âli Paşa'ya hitaben yazılan hususi mektuplarda İstanbul'un İngilizlerden bu kadar çok korkması ve onaylamayı geciktirmesi çok eleştirilmiştir. Hâlbuki 30 Mart 1858 tarihli Thouvenel'in Lesseps'e yazdığı bir pusulada Âli ve Fuad paşalar projeyi onaylamaya hazırdılar. 15 Nisan tarihli bir özel bir notta ise Palmerston'un kanalı destekleyen Türkiye'yi tehdit ettiği için onay mümkün görünmemektedir. İngiliz ajanlarının tehditleri, Fransızların ısrarı süreci çıkmaza sokmuştur (Lesseps, 1887: s. 624, 626, 629).

41 Finansal krediler, teminatlar, ticari veriler, kanalın ilgili ülkelere getirdiği kazançlar gibi ayrıntılı bilgi için Bkz. (Akalin, 2011: s. 192-226).

42 8 Haziran 1867 tarihli fermanla Hidiv unvanını Bâb-ı Âli'den alan Said Paşa Mısır'ın iç idaresinde bir anlamda özerklik ve imtiyazlar elde etmiştir (Karal, 2011: s. 43).

43 Sadrazam Âli Paşa bu davranışından dolayı Said Paşa'ya ihtar göndermiştir. Mısır'ın bir Osmanlı toprağı olduğunu hatırlatmıştır. Zira böyle dış temaslarda yanında Türk elçisi bulundurmasını kendine verilen ferman gereğidir (Çetin, 2001: s. 118).

44 İmparatoriçenin Sultan Abdülaziz tarafından ağırlanışı bir roman edasıyla anlatılmıştır (Piazzi, 1879: s. 122).

Avusturya-Macaristan İmparatoru François Josephe, Prusya, Hollanda prensleri ve İngiliz elçisi ve yüksek devlet adamları İsmail Paşa'nın ev sahipliğinde ihtiramla ağırlanmışlardır.<sup>45</sup>

## SONUÇ

XIX. yüzyılda zayıflayan Osmanlı devleti büyük devletler arasında olumlu/olumsuz rekabetten şüphesiz etkilenmiştir. Avrupa devletlerinin müşterek politikaları menfaatleri esasına göre şekillenmiş ve büyük güçler arasındaki denge politikaları kanal projesini doğrudan etkilemiştir. 1850 ila 1860 arasında güç Fransa'dan yanayken Prusya yenilgisiyle rüzgârlar İngiltere tarafından esmeye başlamıştır. Said Paşa yabancılara tanıdığı hak ve demir/suyolu projeleriyle Mısır'ı cazip hale getirmeye çalışmıştır. İngiltere hariç diğer devletler projeyi desteklemişlerdir. Geçmişte çok canlı ticaret potansiyeline sahip olan Mısır Süveyş Kanalı'nın açılması ile birlikte artık uluslar arası stratejik bir duruma geçmiştir. Üzerinde açılan çok sayıda liman sayesinde yeniden canlanan Akdeniz ticareti İngiltere'nin iştahını kabartmıştır. Bu durumu çok iyi değerlendiren İngiltere Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma politikasını terk etmeye başlayacaktır. Mısır'ı çeşitli bahanelerle işgal edecektir.

Osmanlı Devleti ise Kırım Harbi'nden müttefikleri Fransa/İngiltere'nin yardımıyla galip olarak çıksa da malî bakımdan yıkılmıştır. Projeyi yürütmek isteyen Fransa ile projeye şiddetle karşı çıkan İngiltere arasında kalmıştır. Reşid Paşa İngiliz diplomatının baskısıyla engelleme, pasif direniş veya zamana bırakmak gibi oyalama yoluna giderken, Fransız taraftarı Ali/Fuad Paşalar proje lehinde daha aktif rol oynamışlardır. Zaman zaman III. Napolyon'un araya girdiği kritik süreçte Lesseps ve elçileri önce Said Paşa sonra İsmail Paşa Bâb-ı Âli'yi devre dışı bırakmışlardır. Başta Lord Palmerston olmak üzere Henri Bulwer ve Lord Stratford projeyi engelleyen politikacı/diplomat olarak arşiv belgelerinde yer almışlardır.

Sonuç olarak, Süveyş Kanalı'nın projesi devam ederken karşı cephede yer alan Reşid Paşa ansızın vefat etmiştir (7 Eylül 1858). Fransız imparatoru, elçisi ve mühendisinin ikna edici argümanları karşısında projeyi desteklemeyi arzulayan Sultan Abdülmecid'in de ömrü vefa etmemiştir (20 Haziran 1861). Yerine tahta geçen kardeşi Abdülaziz projenin açılışına gelen Fransız İmparatoriçesini sarayında *bir başka* ağırlayacaktır. Projeye mutlak destek veren Said Paşa (18 Ocak 1863) da kanalın açılışını görememiştir. Gerek İstan-

45 Bâb-ı Âli'nin önem vermediği açılışta Said Paşa'nın "Kanal Mısır'ın olsun, Mısır Kanal'ın değil" şeklindeki ifadesi basına yansımıştır (Revue des Deux Mondes, le 1er Janvier 1904: s. 642).

bul'da büyükelçi olarak gerekse Fransız Dışişleri Bakanı olarak Lesseps'e tam destek veren Thouvenel, bu projenin en hararetli günlerinde Mısır hükümeti ve Süveyş Kumpanyası'nda meydana gelen ihtilafları çözmek için başkan olarak atanmasına rağmen, sonucu göremeden ölmüştür (18 Ekim 1866).

*Büyük Fransız* Lesseps, kanalın ciddi masraflarla görkemli açılışında bulunacak ve işletilmesine tanık olacaktır. Eski kudret ve dinamizmini yitiren Fransa'ya prestij sağlayan toplamda 163 km. uzunluğunda, 75-125 m. arasında değişen genişliğiyle bu stratejik proje Akdeniz ticaretine canlılık getirmiştir. Daha sonra, kanalın hisse senetleri finansal güçlükler sebebiyle 1875'te İngiltere'ye satılacaktır.

## **KAYNAKLAR**

### **Arşiv Belgeleri**

Archives Diplomatiques Du Ministre Des Affaires Etrangères Français-AD-MAEF (Fransız Dışişleri Bakanlığı Diplomatik Arşivi)

ADMAEF 233 PAAP (Edouard-Antoine) Thouvenel Papiers, Tome 17.

ADMAEF 133 CP/322 P/676 Vues: 364, (1855, Sept.-Oct).

### **Gazete ve Dergiler**

*Le Canal des Deux Mers*. Journal du Commerce Universel, 30 Novembre 1872.

*Le Mémorial Diplomatique*. Journal International, Politique, Littéraire et Financier, 30 Janvier 1859.

*Le Monde Illustré*, 3 Novembre 1866.

*Le Petit Bengali*, 10 Février 1885.

*l'Isthme de Suez*, 10 Juillet 1856.

*l'Isthme de Suez*, 10 Décembre 1857.

*l'Isthme de Suez*, 25 Décembre 1857.

*l'Isthme de Suez*, 25 Janvier 1858.

*Journal Officiel de la République Française*, 10 Juillet 1889, No: 184.

*Revue des Deux Mondes*, Tome XIX<sup>e</sup>, le 1<sup>er</sup> Janvier 1904.

*Revue de l'Orient de l'Algérie et des Colonies VII*, "L'Isthme de Suez et L'Ile de Périm, s. 265-276 Bulletin de la Société Orientale de France (Le Gros de la Croix), 1858.

*Journal des Débats Politiques et Littéraires*, 9 Août 1857.

*Journal des Débats Politiques et Littéraires*, 10 Septembre 1857.

*Journal des Débats Politiques et Littéraires*, 25 Décembre 1857.

### Araştırma Eserler

- Alloury, L. (1882). *Comment S'est Fait Le Canal de Suez*. Paris.
- Akalın, D. (2011). *Süveyş Kanalı, (Açılışı ve Osmanlı Devletine Etkisi 1854-1882)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi SBE, Denizli.
- Armaoğlu, F. (2010). *19. Yüzyıl Siyasî Tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. Ahmet Kuyaş (Yayına Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bertrand, A. (1887). *Ferdinand de Lesseps Sa Vie, Son Oeuvre*, G. Charpentier, Paris.
- Bradier, A. (1882). *Les Journées de Napoleon III, de l'Empératrice Eugénie et du Prins Impérial*. Paris: Librairie Napoléonienne.
- Cevdet, Ahmet Paşa (1991). *Tezâkir 13-20*. Cavid Baysun (Yayınlayan). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çetin, A. (2001). "İsmail Paşa Hidiv". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 23, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Davison, H. R. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform 1856-1876*. Osman Akınhay (Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- De Fontmagne, La Baronne Durand. (1902). *Un séjour à l'Ambassade de France*. Paris: Librairie Plon.
- De Fontmagne, La Baronne Durand. (1977). *Kırım Harbi Sonrasında İstanbul*. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- De Peborde. (1875). *Le Canal de Suez. Accroissement des Produits*.
- Jorga, N. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Karaer, N. (2012). *Paris, Londra, Viyana Abdülaziz'in Avrupa Seyahati*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Karal, E. Z. (2011). *Osmanlı Tarihi Islahat Fermanı Devri 1861-1876*. VII. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Lesseps, Ferdinand de. (1855). *Percement de L'Isthme de Suez*. Exposé et Document Officiels. Paris: Editeur Henri Plon.
- Lesseps, Ferdinand de. (1864). *Entretiens sur le Canal de Suez, D'après la Sténographie de M. Sabbatier*. Paris.
- Lesseps, Ferdinand de. (1868). *Compagnie Universale du Canal Maritime de Suez, Transit des Navires*. Paris.
- Lesseps, Ferdinand de. (1869). *Egypte et Turquie*. Paris: Henri Plon Imprimeur-Editeur.

- Lesseps, Ferdinand de. (1870). *Histoire du Canal de Suez*. Paris.
- Lesseps, Ferdinand de. (1884). *Allocution de M. Ferdinand de Lesseps*. Société des Etudes Historiques, Séance du 23 Mars 1884, Fête de la Cinquante-taine. Paris.
- Lesseps, Ferdinand de. (1887). *Souvenirs de Quarante Ans Dédiés à Mes Enfants*. Tome 2, Nouvelle Revue. Paris.
- Ortaylı, İ. (2011). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Piazzı, A. (1879). *Un Dram à Constantinople Par Leila Hanoum*. Paris.
- Said, E. (1998). *Oryantalizm Sömürgeciliğin Keşif Kolu*. Nezih Uzel (Çev.). İstanbul: İrfan Yayımcılık.
- Soysal, İ. (1999). *Fransız İhtilâli ve Türk-Fransız Diplomasi Münasebetleri (1789-1802)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Thouvenel, L. (1897). *Trois Années de la Question d'Orient 1856-1859 D'après Les Papiers Inédits de M. Thouvenel*. Paris: Editeur Calmann Lévy.
- Thouvenel, L. (1903). *Page de l'Histoire du Second Empire D'après Les Papiers de M. Thouvenel*. Paris: Librairie Plon.
- Un Officier de L'Armée Française. (1882). *La Question Egyptienne Devant La Nation Pas D'Intervention*. Paris: Editeur C. Marpon et E. Flammarion.
- Uygur, F. (2014). Fransız Büyükelçi Edouard Antoine Thouvenel ve İstanbul. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi- Turkish Journal of Social Research*. 3. (ss. 353-378).
- Volney, M. Constantin François. (1787). *Voyage en Syrie et En Egypte Pendant Les Années 1783, 1784 et 1785*. Tome Second. Paris: Volland Libraire.
- İnternet Kaynakları  
[http://www.association-lesseps-suez.org/\\_1459?lang=fr](http://www.association-lesseps-suez.org/_1459?lang=fr) (5. 7. 2018).  
Bulletin, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5574470d/f5.image.r=Perim> (26. 8. 2118).

### Extended Abstract

The Suez Canal waterway project, which connected the Mediterranean to the Red Sea, was initiated in the period of Abdülmecid, under the presidency of the French governor of Egypt, Ferdinand de Lesseps and under the auspices of the Governor of Egypt, Said Pasha. In this strategically important waterway project, the equilibrium policies of European states such as England and France, which are shaped on the basis of interests, directly affected the project. France has played a leading role in this project until the defeat to Prussia. As England did not want France to gather strength, it made obstacle at every stage of this project. On the other hand, Said Pasha, who tried to gain power in Egypt, tried to make his country attractive with his rights and railway / waterway projects to foreigners. The technical and scientific calculations and the reports showed that this project was supported by the world public opinion and the British government's profit share from Indian trade would be much more than the other states. Despite this, by the British ambassadors in İstanbul, Lord Stratford and Henri Bulwe, Britain did not stop the diplomatic intimidation by pressuring the Ottoman statesmen, especially Rashid Pasha, Âli and Fuad Pasha who warmly welcomed the project. The most important supporter of Lesseps in its diplomatic activities mainly in İstanbul and Cairo, is the French ambassador Antoine Edouard Thouvenel. Thouvenel, who later became the French Foreign Minister, played a significant role in the solution of the problems that occurred during the construction of this project. In the hardest days of the project, he was elected president to resolve the conflicts that took place in the Suez Company, which provided Egyptian government with funding. In his reports about Turkey and Egypt, High-engineer Lesseps highlighted the letter addressed to Lord Stratford, dated 28 February 1855, and the sultan's ferman addressed to the Khedive of Egypt, dated 27 June 1857. In these reports, Lesseps emphasized the socio-economic and racial characteristics of Egypt and knew well the history and nature of İstanbul. Lesseps who worked as a consul in Cairo for one period, used the French press well and had the support of people by presenting the technical details of the project to the public opinion in l'Isthme de Suez (Suez Kıstağı) magazine that he regularly published. In order to finance the channel The Suez Canal Company was established in December 1858. Excavations began in 1859. Before that, Lesseps also established a scientific council to which he invited scientists from various nationalities. This council, including British scientists, prepared a report on the regions which the canal will concern. Thanks to this report, the concession was granted. Contrary to the British ambassador, who threatened the Bâb-ı Âli that supported the project with war, Lesseps arranged extensive meetings in European capitals to explain the Project. In 1856, although the Crimean War was victorious, the Ottoman Empire, which had deteriorated economically, was under the political pressure of its allies, Britain and France, in this war. There was a chaotic situation in İstanbul where the diplomatic struggles of Rashid, Fuad and Ali Pashas were abolished by the British and French ambassadors. Lesseps gave a memorandum to the Bâb-ı Âli to get the concession which he had received

from Said Pasha approved on the basis of British pressure. This was announced to the public in the 25 January 1858 issue of l'Isthme de Suez. British ambassador Henri Bulwer, whose oppressive attitude was as much as his successor Lord Stratford, competed with the French ambassador over the mentioned pashas in Istanbul. These two rival ambassadors, who were the main actors of the 1856 Royal Edict of Reform, had their hands in almost everything and even discharged pashas by oppression. Each move of the Sefir was evaluated as success or failure by the supporters. The gathering of Thouvenel, Rashid Pasha and Lesseps in a feast given by Ali Pasha led Thouvenel to be considered as invalidating the repression of Lord Stratford against Rashid Pasha and Bâb-ı Ali. Briefly, according to the French, the excavation and construction of the project, which was seen as the most important element of art, science and civilization of humanity and the mind of the 20th century, had been delayed by this and similar political events. The construction of the Suez Canal, which would relocate the maritime trade between the Mediterranean and the Indian Ocean, attracted attention with the technology and number of manpower used. More than twenty thousand workers worked in ten years. As a result, the United Kingdom gave up its stubborn attitude and no longer obstructed in accordance with Non-intervention rule valid in Europe. The company named Compagnie universelle du canal maritime de Suez would organize the crossings of ships and one or two would build the port on both sides of the Mediterranean and the Red Sea. The construction whose first excavation took place on 25 April 1859, was put into service on 17 November 1869 with a magnificent ceremony. It had a length of 168 km and was constructed in various sizes in terms of width and depth. The construction costd more than estimated. The opening was prepared with the special contributions of Egyptian Hidivi İsmail Pasha and important and famous people of the period were also invited. After the 1875 financial crisis, most of the shares would be owned by the UK.



## HAVA TAŞIMACILIĞI İŞLETMELERİNİN KARLILIK ANALİZİ: TÜRKİYE VE AVRUPA SEKTÖR KARŞILAŞTIRMASI\*

Servet ÖNAL\*\*

Murat MAT\*\*\*

Sevim Ezgi EROĞLU\*\*\*\*

### ÖZ

Türkiye, geçtiğimiz yıllarda hava taşımacılığı sektöründe göstermiş olduğu gelişim ile uluslararası pazarda etkin bir konuma gelmiştir. Türkiye'deki hava taşımacılığı şirketleri uluslararası piyasada yoğun biçimde rekabet etmektedir. Bu çalışmada, Türkiye'de hava taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren şirketlerin karlılıklarının Avrupa hava taşımacılığı sektörü ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Borsa İstanbul'da işlem gören hava taşımacılığı şirketlerinin ve bir Avrupa havayolu birliğine üye şirketlerin karlılıkları 2012-2016 dönemi arasında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmada Türk hava taşımacılığı işletmelerinin ve bir Avrupa havayolu birliğine üye olan ve ilgili dönemdeki finansal tabloları kurumsal web sitelerinde yayınlanmış olan işletmelerin karlılıkları oran analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada, varlıkların karlılığı, öz kaynakların karlılığı, satışların karlılığı ve faaliyet karlılığı oranları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda genel olarak dalgalanmaların yaşanmasıyla birlikte Türkiye

\* Bu çalışma 26-28 Ekim tarihleri arasında Kahramanmaraş'ta düzenlenen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Osmaniye, servetonal@osmaniye.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Osmaniye, murat.mat@osmaniye.edu.tr

\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Osmaniye, sevimzgeroglu@gmail.com

sektör ortalamasının Avrupa sektör ortalamasına göre karlılık açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ancak 2015 ve 2016 yıllarında Avrupa hava taşımacılığı sektörü karlılıkları yükseliş gösterirken 2016 yılında Borsa İstanbul'da işlem gören hava taşımacılığı işletmelerinin karlılıklarında ciddi bir düşüş görülmektedir. Bu durumda, 2016 yılında Borsa İstanbul'da işlem gören hava taşımacılığı işletmelerinin artan birim maliyetler nedeniyle satış karlılıklarının düşmesinin etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan, Avrupa hava taşımacılığı işletmeleri 2015 yılı itibarıyla maliyetlerde yaşanan düşüşlerle beraber karlılıklarını arttırdıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Finansal analiz, oran analizi, karlılık, hava taşımacılığı sektörü

## **PROFITABILITY ANALYSIS OF THE AIR TRANSPORT SECTOR: TURKEY AND EUROPE SECTOR COMPARISON**

### **ABSTRACT**

Turkey has become an active player in the sector of air transportation on the international market because of the progress made in recent years. Air transport companies in Turkey have been competing fiercely in international market. In this study, it is aimed to compare the profitability of the companies operating in the Turkish air transport sector with the European air transport sector. For this purpose, the profitability of air transport companies, which are traded on Borsa Istanbul and companies that are a member of European Airlines Association are analyzed comparatively in the period of 2012-2016. In the study, profitability of Turkish air transport companies and European airlines companies, which are members of the European Airline Association and whose financial statements are published on their corporate web sites are examined with ratio analysis. In this study, the ratios of return on assets, return on equity, net profit on sales and operating profit margin are used. Although there are fluctuations in the study period, it is seen that the profitability ratios of Turkish Air transport companies are generally higher than the European average. However, while profitability of European air transport sector has been rising in the years of 2015 and 2016, it is seen that there is a serious decrease in the profitability of Turkish air transport sector in 2016. It can be said that the decrease in sales profitability due to the increased unit costs of air transport companies traded in Borsa Istanbul is effective on this situation in 2016. On the other hand, the profitability of European air transport companies have been rising due to decrease in costs since 2015.

**Key Words:** Financial analysis, ratio analysis, profitability

## GİRİŞ

Temel mali tablolar bir işletmenin mali durumu ile mali durumundaki değişiklikleri açıklayan birer araç kullanılmaktadır. Mali analiz ise bir işletmenin mali bilgilerinin belirli teknikler yardımıyla analiz edilmesi, raporlanması ve bu raporların yorumlanarak işletme hakkında bir yargıya varılması faaliyetleri bütünü ifade etmektedir (Çabuk ve Lazol, 2016, s. 151).

İşletmeyle olan iş ve çıkar ilişkilerine göre karar alacak olan bilgi kullanıcıları ilgili oldukları işletme hakkında finansal bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bilgi kullanıcıları; kamu kurumları, kredi verenler, sendikalar, yatırımcılar, ortaklar veya kamuoyu gibi birçokları olabilir. İşletme hakkında karar verecek ya da karar verme durumunda olan bu ilgililer için işletmenin muhasebe bilgilerinin analiz edilmesi ve ekonomik kararlarda kullanılabilir hale getirilmeleri gerekmektedir (Çömlekçi,2004).

Mali analiz, mali tablolarda yer alan çeşitli kalemler arasında, karşılaştırmalar yüzdeler ve oranlar yoluyla ilişkiler kurmak ve bu ilişkilerin yorumlamasını yapmaktır. Böylece ilişkilen ne anlama geldiğini ve değişmelerde hangi faktörlerin rol oynadığı belirlenmeye çalışılacak ve zaman içinde işletmenin nereye doğru gideceği konusunda yorum yapılacaktır. Bir başka ifade ile, işletmenin geçmişteki ve şimdiki mali durumu ve faaliyet sonuçları belirlenecek ve buna göre de işletmenin geleceği tahmin edilecektir (Çetiner, 2008, s.7).

Bu çalışmada, BİST hava taşımacılığı sektöründe yer alan THY, PEGASUS ve Çelebi Anonim şirketlerinin finansal tablolarının analiz edilmesi ve yorumlanması ile bir Avrupa Hava Yolu Şirketleri Birliği'ne üye ve kurumsal internet adresleri aracılığıyla finansal tablolarına ulaşabildiğimiz hava yolu firmalarının oran analizi ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ilk kısmında mali analiz ile ilgili önemli görülen bazı noktalara değinilirken ikinci kısmında yapılan literatür taramasına yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi ise üçüncü kısımda açıklanmıştır. Dördüncü bölümde Türkiye hava taşımacılığı sektöründe bulunan firmaların karlılık rasyo analizleri yapılmıştır. Çalışmanın beşinci bölümünde ise Türkiye ve Avrupa sektör karşılaştırmasına yer verilmiştir.

### Rasyo Analizi ve Karlılık Rasyoları

Finansal tablolar işletmenin hem belirli bir andaki hem de geçmiş dönemlerine ait durumlarını gösterir. Ancak finansal tabloların gerçek değeri firmanın gelecekteki karlarının ve temettülerinin tahmin edilmesine yardımcı olmak

amacıyla kullanılmasından ileri gelir. Yatırımcı açısından geleceğin tahmini, finansal tabloların analizi demektir. Yönetim açısından finansal tablolar analizi gelecekteki koşulları tahmin etmenin bir yolu olduğu için ve hem de gelecekteki durumları etkileyecek faaliyetleri planlarken bir başlangıç noktası olması nedeniyle daha önemlidir (Brigham, 1999, s. 267).

Finansal tablolar analizi, firmanın finansal durumu ve faaliyetlerinin ne kadar sağlıklı olduğunu araştırmaktadır. Finansal tablo analizinin amacı; bir işletmenin finansal yapısının özellikle karlılık ve likidite gibi iki amacın da dikkatle incelenmesi ve finansal yapının firma değerine etkisinin belirlenmesidir (Karan, 2011, s. 479). Finansal analiz genel anlamda dört farklı yöntem ile yapılmaktadır. Bu yöntemler; yatay analiz dikey analiz, trend analizi ve rasyo analizlerdir.

Rasyo analizi tekniğinde, finansal tablolardaki kalemler arasındaki anlamlı ilişkiler, birbirinin yüzdesi veya birkaç katı olarak belirtilmektedir. “Rasyo yöntemi ile analiz” biçiminde adlandırılan bu yöntemde, hesap veya hesap grupları arasında matematiksel ilişkiler kurulmak suretiyle, işletmenin; ekonomik ve mali yapısı ile karlılık, çalışma durumu hakkında bir yargıya ulaşılmaya çalışılmaktadır (Akdoğan ve Tenker, 2007, s. 640).

Mali tablolarda yer alan kalemler arasında basit aritmetik ilişkileri göstermek, başka bir deyişle oranlar hesaplamak, tek başına bir amaç değildir. Oranlar, yararlı bir analiz aracı olabilmeleri için, işletme için anlamlı soruları yanıtlamalıdır (Akgüç, 2011, s. 435). Çok çeşitli sayıda rasyo oluşturulabileceği gibi temel olarak rasyoları; likidite rasyoları, aktif yönetimi rasyoları, borç yönetimi rasyoları, karlılık rasyoları, piyasa değeri rasyoları şeklinde gruplandırabiliriz.

Karlılık işletmenin faaliyetlerinin ve uyguladığı politikaların bir sonucudur. Bu nedenle elde edilen bir kar üzerinden hesaplanan karlılık oranları karın ölçülmesinde yönetimin ve işletmenin karlılık açısından değerlendirilmesinde iyi bir göstergedir (Elmas, 2015, s. 243).

Kara etki eden faktörler; satışlar, giderler, maliyetler, varlıkların miktarı ve yapısı, borçlar ile öz kaynaklardır. Bu faktörler karın oluşumunda rol oynayan gelirler ile giderleri etkilediği için miktarları karı arttırabilir veya azaltabilir. Karlılık analizlerinde bu faktörler ile kar arasındaki ilişkilerin neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak bilinmesi önem taşımaktadır (Sevim, 2013, s. 135). Karlılık rasyoları diğer rasyoların faaliyet sonuçları üzerindeki toplam etkisini gösterir.

Çeşitli sayıda karlılık rasyoları elde edilebileceği gibi önemli gördüğümüz bazı karlılık rasyoları ve formülleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Varlıkların Karlılığı Rasyosu =  $\frac{Net\ Kar}{Toplam\ Varlıklar}$
2. Satışların Karlılığı Rasyosu =  $\frac{Net\ Kar}{Net\ Satışlar}$
3. Öz Kaynakların Karlılığı Rasyosu =  $\frac{Net\ Kar}{Özkaynaklar}$
4. Faaliyet Karı Rasyosu =  $\frac{Faaliyet\ Karı}{Net\ Satışlar}$

Konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmaların incelenmesi ile yapılan literatür taramasına aşağıda yer verilmiştir.

### **Literatür Taraması**

Acar (2003), yapmış olduğu çalışmasında tarımsal işletmelerde finansal performansın nasıl ölçülebileceği ve analiz edilebileceği konusunu araştırmıştır. İlk olarak finansal performans ölçümü ve analizin neden önemli olduğu konularına değinmiş, ardından finansal performansın ölçülebilmesi için ihtiyaç duyulan verilerin ana unsurları, referans değerler ve karlılık, likidite, borç ödeme gücü ve verimliliğin anahtar ölçütleri olarak rasyolar üzerinde durmuştur. Daha sonra rasyoların hesaplanması ve bir işletmenin finansal performansının değerlendirilebilmesi için eldeki rasyo değerlerinin referans değerlerle karşılaştırılması konusunu incelemiş ve sağlıklı veri tabanına olan ihtiyacı vurgulamıştır.

Yurdakul ve İç (2003), yapmış oldukları çalışmalarında Türkiye’de otomotiv sanayinde faaliyet gösteren ve İstanbul Menkul Kıymetler Borsası’nda (İMKB) işlem görmekte olan beş büyük ölçekli otomotiv firmalarının bilançolarını kullanarak hesaplanan, finansal oranları kullanan firmaların decelendirilmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmalarının ilk kısmında performans ölçümünde kullanılan finansal oranları açıklamışlar ve firmalar için hesaplamışlardır. İkinci kısmında ise hesaplanan oranları TOPSİS yöntemini kullanarak genel firma performansını gösteren tek bir puana çevirmişlerdir. Her yıl için elde edilen performans puanlarını firmaların o yıllara ait hisse senetleri değerleri ile karşılaştırmışlardır. Yapmış oldukları işlemler sonucunda uyguladıkları yöntem belli bir ölçüde başarılı olmuştur.

Yılmaz (2010), yapmış olduğu çalışmasında mali yeterliliği kontrol etmede kullanılan mekanizmalardan biri olan mali analiz rasyolarını kullanarak sigorta şirketlerinin mali yapılarını analiz edip, sonucunda da mali yapının zayıflaması durumunda ortaya çıkabilecek mali yetersizlik riskinin minimuma indirilmesi noktasında karar alıcılara destek sağlayacak veriler üretme-

yi amaçlamıştır. Çalışmasının kapsamında 2005-2009 döneminde İMKB’de sürekli işlem gören 7 sigorta şirketinden 6’sını analize almıştır. Analiz kapsamına dahil etmiş olduğu sigorta şirketlerinin 5 yıllık finansal tablolarını İMKB internet sitesinden temin etmiş ve bu verilere 2004 yılında yayınlanan Sigorta ve Reasürans Şirketlerinin Mali Bünyelerine ve Sermaye Yeterliliklerine İlişkin Genelge ’de belirtilen Sigorta ve Reasürans Şirketlerinin Mali Bünyelerinin Değerlendirilmesinde kullanılan Finansal Analiz Rasyoları’nı uygulamıştır. Araştırmasında söz konusu rasyoları uygulaması sonucunda sigorta şirketlerinin mali yapılarını ayrı ayrı değerlendirmiştir.

Özyürek ve Erdoğan (2011), yapmış oldukları çalışmalarında mali analiz teknikleri hakkında bilgi verdikten sonra bir uygulama olarak Finansbank’ın 2009-2010 yıllarına ait bilanço ve gelir tablosunu dikkate almışlar ve mali analizini yapmışlardır. Firmanın mali tablolarını İMKB’nin internet sitesinden elde etmişler ve analize hazır hale getirmişlerdir. Yapmış oldukları mali analizler sonucunda, mali analiz tekniklerinin nasıl yapılacağı ve yorumlanacağı ile ilgili görüşlerini aktarmışlardır.

Ayrıçay ve Türk (2014), yapmış oldukları çalışmalarında firmaların finansal oranları ile firma değeri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında bağımsız değişkenler olarak Asit-Test Oranı, Borçlanma Oranı, Aktif Devir Hızı, Aktiflerin Karlılık Oranı ve Piyasa Değeri/Defter Değeri oranları, kontrol değişkenleri olaraksa finansal kaldıraç ve net satışları kullanmışlardır. Firma Değeri ise bağımlı değişken olarak yer almıştır. Bu amaçla, çalışmalarında, Borsa İstanbul’da (BİST) işlem gören 56 üretim işletmesinin 2004-2011 yılları arasını içeren 7 yıllık verilerini ele almışlardır. Yapmış oldukları analizler sonucunda firma değeri üzerinde asit-test oranı, aktif devir hızı, PD/DD oranı ve finansal kaldıraç oranlarının anlamlı olarak etkin oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak borçlanma oranı ve aktif karlılık oranı ile firma değeri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Göçer (2015), hazırlamış olduğu makalesinde uzun yıllardır kâr amaçlı kurumların analizinde kullanılan mali analiz tekniklerinin kamu kurumlarında da uygulanabilirliğini ortaya koymak ve ilgili kurumların mali analizi yapılarak mali yapıları ile ilgili mevcut durumu belirlemek ve öngöründe bulunmayı amaçlamıştır. Çalışması kapsamında İstanbul Pendik Belediyesi’nin 2008-2012 yılları arasındaki bilanço ve bütçe sonuçları tablolarını kullanmıştır. Bu tablolara ilişkin olarak, yatay ve dikey analiz tekniklerini uygulamıştır. Yapmış olduğu analizler sonucunda Pendik Belediyesi’nin mali durumuyla ilgili çıkarımlarda bulunmuştur.

Kaçar (2015), yapmış olduğu çalışmasında bilimsel araştırmalara bağlı olarak imalat şirketlerinde finansal oranlar ile hisse senetlerinin getirisini inceleme konuları üzerinde analizler yapıp ilgili imalat şirketlerinin verileri ışığında sonuç ve bulguları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırması için Borsa İstanbul'da işlem gören 6 adet imalat şirketinin 2009-2013 yıllarını kapsayan hisse senedi verileri ile oran analizi verilerini Excel üzerinde grafik çizerek tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca mevcut veri ve rasyo analizleri neticesinde incelenen firmaların gelecekteki durumlarını görebilmeyi de hedeflemiştir. Yapmış olduğu çalışmanın sonucunda kullanılan oranlar ile hisse senedi değerleri veya getirisi arasında bir etkileşim ve uyumlu bir bağlantının olmadığını tespit etmiştir.

## YÖNTEM

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırma, BİST'de yer alan hava taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren firmalar ile bir Avrupa havayolu şirketleri birliğine üye firmaların mali analizlerinin yapılması, birbirleri ile karşılaştırılması ve bu karşılaştırmalar sonucunda finansal karlılık durumlarının yorumlanması amacı ile yapılmaktadır.

**Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi:** Araştırma kapsamında, 2012-2016 yılları arasında BİST'de yer alan hava taşımacılığı şirketlerinin (THY, PEGASUS, ÇELEBİ) kurumsal internet adresleri ve Kamuoyu Aydınlatma Platformu üzerinden ulaşılan finansal tabloları ve faaliyet raporları ayrı ayrı incelenmiş ve karlılık rasyoları kullanılarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın amacı doğrultusunda "Airlines For Europe" isimli Avrupa havayolu şirketleri birliğine üye olup incelenen dönem itibarıyla finansal tablolarına kurumsal web sayfalarından ulaşılabilen işletmelerin ilgili rasyoları çalışma kapsamında incelenmiştir.

## BİST'TE YER ALAN HAVA TAŞIMA SEKTÖRÜNE İLİŞKİN ORANLAR

**THY Karlılık Rasyoları:** THY'nin kurumsal internet adresi yatırımcı ilişkileri (investor.turkishairlines.com) bölümünden alınan finansal tablolarının verileri ile yapılan karlılık analizleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Türk Hava Yolları 2012-2016 dönemi karlılık rasyoları

<b>THY KARLILIK RASYOLARI (%)</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Varlıkların Karlılığı Oranı	6,03	2,69	5,71	6,28	-0,07
Öz Kaynakların Karlılığı Oranı	20,97	9,81	19,87	21,24	-0,26
Satışların Karlılığı Oranı	7,75	3,64	7,53	10,41	-0,16
Faaliyet Karı Oranı	10,76	6,60	5,97	10,41	-2,94

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması gerekirse; Türk Hava Yolları'na ait karlılık oranları incelendiğinde oranların dönemler arasında farklılıklar gösterdiği ve özellikle 2016 yılının oranlarında ciddi bir düşüş görülmektedir. Firmanın ve faaliyet gösterdiği sektörün genel yapısı incelendiğinde oranlardaki bu dalgalanmanın ve 2016 yılındaki düşüşün birçok nedene bağlı olarak geliştiği görülmektedir. Türkiye'nin Güneydoğu'sunda oluşan istikrarsız jeopolitik ortam ve buna bağlı olarak artan güvenlik kaygısı havayolu yolcu trafiğini olumsuz olarak etkilemiştir. Aynı zamanda özellikle 2015 yılında akaryakıt fiyatlarında yaşanan düşüşün 2016 yılında da devam etmesi nedeniyle sektördeki kapasite artışı, beraberinde rekabet koşullarının sertleşmesine neden olmuştur. THY için %20'ye yakın bir kapasite artışının gerçekleştiği bu dönemde söz konusu olumsuz gelişmelerin etkisi ile zayıf seyreden bir trafik, doluluk oranlarının gerilemesine ve birim gelirlerin düşüşüne neden olmuştur (investor.turkishairlines.com).

**PEGASUS Hava Yolları Karlılık Rasyoları:** PEGASUS Hava Yolları kurumsal web adresi yatırımcı ilişkileri (www.pegasusyatirimciiliskileri.com) bölümünden alınan 2012-2016 yılları arasındaki döneme ait finansal tabloların incelenmesi ile aşağıdaki karlılık oranlarına ulaşılmıştır.

**Tablo 2.** Pegasus hava taşımacılığı 2012-2016 dönemi karlılık rasyoları

	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Varlıkların Karlılığı Oranı	5,72	2,62	4,06	2,76	-2,38
Öz Kaynakların Karlılığı Oranı	38,58	8,00	12,34	7,79	-8,52
Satışların Karlılığı Oranı	6,58	3,83	4,65	3,24	-3,61
Faaliyet Karı Oranı	10,04	10,74	10,54	7,74	-2,86

Yapılan analizleri incelemeyen önce PEGASUS Hava Yolları şirketinin 2005 yılında Esas Holding tarafından satın alınmasıyla birlikte iş modelinin genel



yapısının değiştiğini ve “Düşük Maliyetli Ağ Taşıyıcısı” olarak adlandırıldığı bilinmektedir. Bu bilgi ışığında aslında PEGASUS Hava Yollarının 2005’den bu yana düşük maliyetli işletme stratejisinin katkısıyla faaliyetlerini ve sektörteki payını hızla arttırmıştır. Özellikle 2011, 2012 ve 2013 yıllarında Official Airline Guide (OAG) verilerine göre Avrupa’nın koltuk kapasitesi itibarıyla en büyük 25 havayolu şirketi arasında yolcu sayısı olarak en hızlı büyüyen havayolu olmuştur (<http://www.pegasusyatirimciiliskileri.com/tr>).

PEGASUS’a ait karlılık oranları incelendiğinde, şirketin 2012-2015 yılları arasında pozitif olan karlılık oranlarının 2016 yılında negatife döndüğü görülmektedir. Bu konuda incelenen faaliyet raporları ve yapılan araştırmalar sonucunda şu sonuca ulaşılmıştır: PEGASUS hava yolları şirketinde taşınan yolcu ve pazar payında artışın sürdürülmesine rağmen, özellikle 2016 yılında yaşanan gelişmeler ve bu kapsamda ortaya çıkan jeopolitik riskler ile yurt dışı seyahat ve turist gelirlerinde düşüş, yurtiçi büyüme hızında yavaşlama ve kurdan kaynaklı risklerdeki artış dikkate alınarak 2016 yılının ikinci yarısı itibarıyla “3C Eylem Planı” adı altında maliyet tabanı (CASK), likidite ve filo kapasitesine yönelik kapsamlı bir tedbir planı uygulamaya başlamıştır (<http://www.pegasusyatirimciiliskileri.com/tr>).

**ÇELEBİ Holding Karlılık Rasyoları:** Çelebi Holding kurumsal web adresi yatırımcı ilişkileri ([www.celebiyatirimci.com](http://www.celebiyatirimci.com)) bölümünden 2012-2016 yılları arası döneme ait finansal tabloların incelenmesi ile aşağıdaki karlılık analizi sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Tablo 3.** Çelebi Holding 2012-2016 dönemi karlılık rasyoları

	2012	2013	2014	2015	2016
Varlıkların Karlılığı Oranı	4,35	0,59	9,52	12,24	3,9
Özkaynakların Karlılığı Oranı	32,94	6,52	51,26	57,56	26,38
Satışların Karlılığı Oranı	3,93	0,6	8,78	11,34	3,78
Faaliyet Karı Oranı	8,11	12,58	15,56	17,28	8,30

Diğer iki hava yolu şirketinden farklı olarak Çelebi Holding yolcu taşımacılığı yapmamaktadır. Hizmetleri arasında kargo hizmetleri ve antrepo işletmeciliği ve hava alanlarında genel havacılık hizmetleri sunmaktadır (<http://www.celebiyatirimci.com/tr/>).

Yapılan analizler incelendiğinde Çelebi Holding için genel olarak karlılık oranlarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Çelebi Holding’in 2016 yılına ait faaliyet raporunda Türkiye’de 2016 yılında dış hat ticari uçak ve

yolcu trafiğinde düşüş yaşandığı belirtilmiş olup, bu düşüşün 2016 yılındaki karlılık oranlarını negatif yönde etkilediği söylenebilir. Söz konusu raporda 2016 yılındaki dış hat ticari uçak ve yolcu trafiğinin düşme nedenleri olarak ise Libya ve Irak gibi ülkelerde vize uygulanmaya başlaması, Türkiye – Rusya siyasi ilişkiler sebebiyle Rus merkezli uçuşların 2015 Aralık sonuna kıyasla negatif yönde etkilenmesi, Haziran ayı sonundaki Atatürk Havalimanı'na yapılan terör saldırısı sonucunda yaşanan uçuş iptalleri ve 15 Temmuz başarısız darbe girişimi gösterilmiştir (<http://www.celebiyatirimci.com/tr/>).

### **Avrupa İle Türkiye Hava Yolu Şirketlerinin Karlılık Oranı Karşılaştırması**

**Tablo 4.** İncelenen Avrupa hava yolu şirketleri birliğine üye olan firmalar

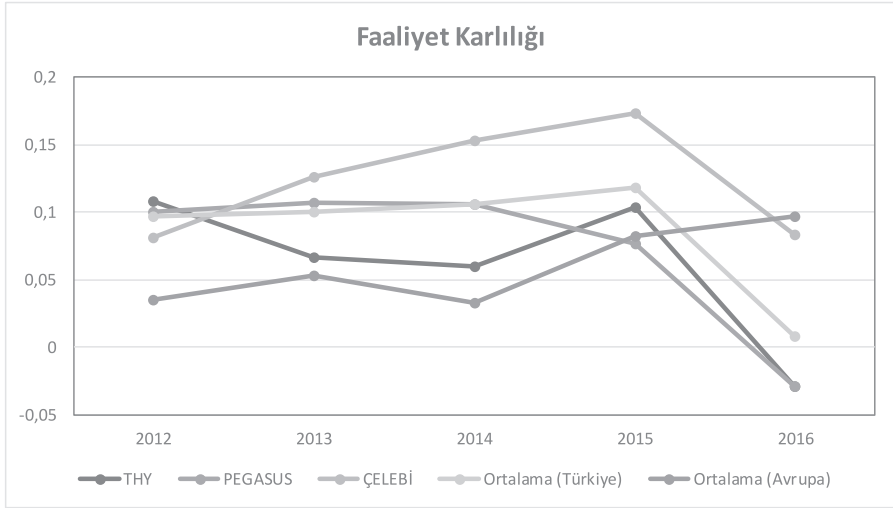
<b>Şirket Adı</b>	<b>Genel Bilgiler</b>
AIR FRANCE	Avrupa hava taşımacılığı firmaları arasında önde gelen bir grup olan Air France – KLM küresel bir havayolu şirkettir. Başlıca faaliyet alanları; yolcu ve kargo taşımacılığı ile havacılık ile ilgili bakımlardır.
ICELANDIER	Uluslararası hava yolu şirketleri ve turizm sektörlerinde faaliyet gösteren firma 1937 yılında kurulmuştur.
LUFTHANSA	Dünyanın önde gelen havacılık şirketlerinden olan Lufthansa'nın başlıca çalışma alanları; yolcu taşımacılığı, kargo taşımacılığı, MRO, ikram ve mali hizmetlerdir.
TAP PORTUGAL	1945 yılından beri faaliyet gösteren ve 2015'den beri Star Alliance üyesi olan Portekiz hava yolu şirkettir. Yolcu taşımacılığının yanın da kargo taşımacılığı ve havacılık bakım ve mühendislik alanlarında da faaliyet göstermektedir.
EASYJET	1995 de kurulan bir İngiliz havayolu şirkettir.
FINNAIR	Asya ve Avrupa arasında ağırları bulunan yolcu ve kargo taşımacılığı konusunda uzmanlaşmış bir havayolu şirkettir. Asya'da 17, ABD'de 4 ve Avrupa'da 70'den fazla merkeze uçmaktadır.
IAG INTERNATIONAL	Dünyanın 268 merkezine uçan ve 547 uçakla her yıl 100 milyondan fazla yolcu taşıyan en büyük hava yolu şirketlerinden biridir.
NORWEGIAN	1993 yılında kurulmuştur. 2002 yılından itibaren düşük maliyet stratejisi ile faaliyetlerine devam etmektedir.
RYANNAIR	1985 yılında kurulan ve 2017 yılında 1 milyonun üzerinde müşteriye ulaşan ilk Avrupa havayolu şirketi olmuştur.

**Kaynak:** Şirketlerin kurumsal internet siteleri

**Faaliyet Karı Oranı:** Faaliyet karlılığı oranı, satışlar üzerinden faaliyet karlılığını gösterir ve işletmenin ana faaliyetlerinden ne ölçüde karlı olduğunu tespitinde kullanılır. Bu oranın yüksek olması işletmenin ana faaliyetlerinden karlı, verimli olduğunu gösterirken, oranın azalma eğilimi göstermesi karlılığın, verimliliğin azaldığını gösterir (Çabuk & Lazol, 2016, s. 226). Avrupa’da ve Türkiye’de merkezi bulunan hava taşımacılığı işletmelerinin faaliyet karlılığı oranları tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** İncelenen şirketlere ilişkin faaliyet karlılığı oranları ve ortalamaları

Firmalar	2012	2013	2014	2015	2016
AIR FRANCE-KLM	-3,43%	-0,89%	3,01%	4,20%	4,49%
ICELANDIER	6,39%	6,95%	7,18%	12,30%	9,34%
LUFTHANSA	-2,33%	0,16%	-6,79%	3,92%	5,58%
TAP PORTUGAL	1,32%	1,65%	0,10%	-4,87%	0,57%
EASYJET	8,59%	11,67%	12,83%	14,68%	10,67%
FINNAIR	1,38%	0,50%	-1,60%	7,58%	9,48%
IAG INTERNATIONAL	-3,38%	2,82%	5,10%	10,14%	11,01%
NORWEGIAN	3,14%	6,22%	-7,22%	1,55%	7,01%
RYANNAIR	19,87%	18,80%	17,38%	24,48%	29,39%
ORTALAMA	3,50%	5,32%	3,33%	8,22%	9,73%
THY	10,76%	6,60%	5,97%	10,41%	-2,94%
PGS	10,04%	10,74%	10,54%	7,72%	-2,86%
ÇELEBI	8,12%	12,59%	15,27%	17,29%	8,30%
ORTALAMA	9,64%	9,98%	10,59%	11,81%	0,84%



**Grafik 1.** Avrupa ve Türkiye Hava Taşımacılığı Sektörü Faaliyet Karlılığı Karşılaştırması

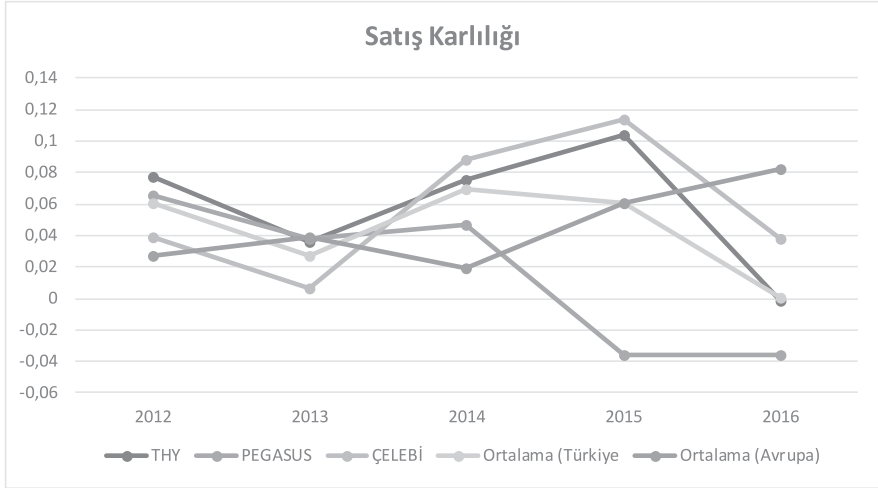
Türkiye'deki hava taşımacılığı şirketleri ile Avrupa'daki havayolu şirketlerinin faaliyet karlılığı oranı incelendiğinde, Türkiye sektör ortalamasının Avrupa sektör ortalamasından genel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, 2016 yılında Türkiye sektör faaliyet karlılığındaki düşüşle beraber Avrupa sektör ortalamasının (%9,73) Türkiye sektör ortalamasının (%0,84) üstüne çıktığı görülmektedir.

2016 yılında Bist'te faaliyet gösteren firmaların faaliyet karlılıklarında yaşanan ciddi düşüşte kapasitedeki artışa rağmen talepte görülen düşüşün etkisi olduğu söylenebilir. Kapasitelerini hızlı bir şekilde artırmış olan şirketlerin mevcut talep yetersizliği nedeniyle atıl kalan uçakları gelir yaratamazken, kira, bakım ve uçuş ekiplerinin maaşları gibi sabit maliyetleri nedeniyle ciddi maddi yük oluşturmaktadır (Kaya, 2016, s. 5&6). Avrupa hava taşımacılığı işletmeleri ise 2015 yılında petrol fiyatlarında yaşanan düşüşün etkisiyle karlılıklarını arttırmıştır (<https://ec.europa.eu/>, 2016, s. 91).

**Satışların Karlılığı Oranı:** Bu oran işletme faaliyetlerinin net verimliliği konusunda bilgi sunar. İşletmenin uyguladığı politika ve kararların sonuçlarını gösterir (Çabuk & Lazol, 2016, s. 227). Avrupa'da ve Türkiye'de faaliyet gösteren hava taşımacılığı işletmelerinin satışların karlılığı oranları tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** İncelenen şirketlere ilişkin satış karlılığı oranları ve ortalamaları

<b>Firmalar</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
AIR FRANCE-KLM	-4,63%	-1,26%	-0,45%	0,49%	3,19%
ICELANDIER	4,93%	5,52%	5,97%	9,76%	6,93%
LUFTHANSA	3,64%	2,67%	-4,91%	6,60%	7,69%
TAP PORTUGAL	-0,97%	-0,03%	-3,00%	-6,30%	-1,01%
EASYJET	6,62%	9,35%	9,94%	11,69%	9,15%
FINNAIR	0,43%	0,95%	-3,61%	3,98%	3,67%
IAG INTERNATIONAL	-5,09%	0,79%	4,97%	6,63%	8,65%
NORWEGIAN	4,85%	2,06%	-5,47%	1,09%	4,37%
RYANNAIR	14,62%	14,90%	13,80%	20,34%	31,39%
ORTALAMA	2,71%	3,88%	1,92%	6,03%	8,23%
THY	7,75%	3,64%	7,53%	10,41%	-0,16%
PGS	6,58%	3,83%	4,65%	-3,61%	-3,61%
ÇELEBI	3,93%	0,60%	8,78%	11,34%	3,78%
ORTALAMA	6,09%	2,69%	6,99%	6,05%	0,01%



**Grafik 2.** Avrupa ve Türkiye Hava Taşımacılığı Sektörü Satış Karlılığı Karşılaştırması

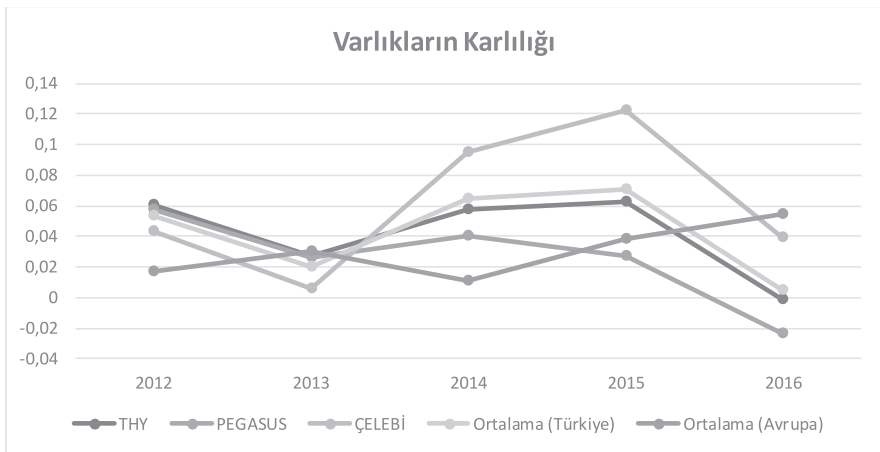
Türkiye'deki hava taşımacılığı şirketleri ile Avrupa'daki hava yolu şirketlerinin satış karlılığı oranları incelendiğinde oranın dalgalı hareket ettiği görülmektedir. Avrupa ve Türkiye sektör ortalamaları birlikte incelendiğinde, Türkiye ortalamasının (%6,09) 2012 yılında Avrupa ortalamasının (%2,71) üstünde olduğu, yıllar itibariyle sektörde yaşanan dalgalanmalarla beraber 2016 yılı itibariyle Avrupa sektör ortalamasının (%0,08) Türkiye sektör ortalamasının (%0,00) üstüne çıktığı görülmektedir.

2016 yılında *BİST*'te işlem gören hava taşımacılığı işletmelerinin satış karlılığı oranındaki düşüşte birim maliyetlerdeki artışlar etkili olmuştur. Türkiye'de, hava yolcu taşımacılığı sektöründe talep yetersizliği nedeniyle *âtil* kalarak gelir yaratamayan uçaklar kira, bakım ve uçuş ekiplerinin maaşları gibi sabit maliyetleri nedeniyle şirketlere ciddi maddi yük oluşturmuştur (Kaya, 2016, s. 21). Avrupa'da ise 2015 yılından itibaren maliyetlerde yaşanan düşüşlerle beraber Avrupa hava taşımacılığı şirketlerinin satış karlılığı oranlarında artış görülmektedir.

**Varlıkların Karlılığı Oranı:** Bu oran, şirket aktiflerinin ne derecede karlı kullanıldığını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Çabuk & Lazol, 2016, s. 228). Avrupa'da ve Türkiye'de merkezi bulunan hava taşımacılığı işletmelerinin varlıkların karlılığı oranları tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** İncelenen şirketlere ilişkin varlıkların karlılığı oranları ve ortalamaları

Firmalar	2012	2013	2014	2015	2016
AIR FRANCE-KLM	-4,32%	-1,27%	-0,48%	0,57%	3,45%
ICELANDIER	5,80%	6,77%	7,83%	11,44%	6,89%
LUFTHANSA	2,85%	1,91%	-3,53%	4,65%	4,67%
TAP PORTUGAL	-1,54%	-0,05%	-5,19%	-11,05%	-1,39%
EASYJET	5,94%	9,02%	10,04%	11,35%	7,76%
FINNAIR	0,47%	1,08%	-4,38%	4,37%	3,37%
IAG INTERNATIONAL	-4,65%	0,71%	4,24%	5,37%	7,13%
NORWEGIAN	5,23%	2,18%	-4,71%	0,78%	3,01%
RYANNAIR	5,58%	6,37%	5,93%	7,11%	13,90%
ORTALAMA	1,71%	2,97%	1,08%	3,84%	5,42%
THY	6,03%	2,69%	5,71%	6,28%	-0,07%
PGS	5,72%	2,62%	4,06%	2,76%	-2,38%
ÇELEBİ	4,35%	0,59%	9,52%	12,24%	3,89%
ORTALAMA	5,37%	1,97%	6,43%	7,09%	0,48%

**Grafik 3.** Avrupa ve Türkiye Hava Taşımacılığı Sektörü Varlıkların Karlılığı Karşılaştırması

Türkiye’de faaliyet gösteren hava taşımacılığı sektöründeki firmaların Avrupa havacılık sektör ortalamasıyla varlık karlılığı oranı açısından karşılaştırılmasında genel olarak Türk firmalarının oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 2013 yılında Avrupa sektör ortalaması (2,97%), Türkiye sektör ortalamasının (1,97) üstünde seyretmiştir. Ayrıca, 2016 yılına ilişkin varlıkların karlılığı oranları incelendiğinde Türkiye sektör ortalamasında ciddi bir düşüş görülmesine karşın Avrupa sektör ortalamasının 2015 yılı itibarıyla yükselişi dikkat çekmektedir.

BİST’te işlem gören hava taşımacılığı işletmelerinin varlık karlılığı oranlarında 2016 yılında ciddi bir düşüş görülmektedir. Bu yılda, artan birim maliyetlerle birlikte satışların karlılıklarında yaşanan düşüş ve varlık devir hızlarında görülen düşüşler varlıkların karlılıklarının düşmesine neden olmuştur. Bununla beraber, Avrupa hava taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin satış karlılıklarında yaşanan artışla beraber 2015 yılından itibaren varlıkların karlılıklarını hızlı biçimde arttırdıkları görülmektedir. Bu dönemde varlıkların devir hızlarındaki değişim incelendiğinde ise hafif bir düşüş görülmektedir. Bu yüzden varlıkların karlılıklarındaki hızlı artışın petrol fiyatlarındaki düşüşlerle beraber düşen maliyetlerden kaynaklandığı söylenebilir.

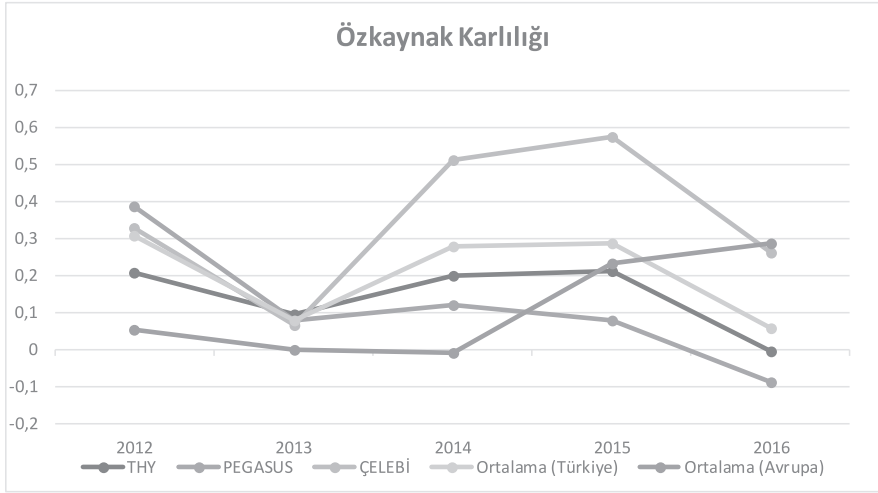
**Öz Kaynakların Karlılığı Oranı:** Öz kaynakların karlılığı oranı işletmeye ortaklarca yatırılmış olan kaynak karşılığında her bir birim için ne oranda kar sağlandığını göstermektedir. Bu oran, işletmeye tahsis edilmiş değerlerin ne ölçüde etkin ve verimli kullanıldığını göstermesi bakımından önem taşır (Çabuk & Lazol, 2016, s. 224). Avrupa ve Türkiye’deki hava yolu işletmelerinin öz kaynak karlılığı oranları tablo 8’de sunulmuştur.



**Tablo 8.** İncelenen şirketlere ilişkin öz kaynak karlılığı oranları ve ortalamaları

<b>Firmalar</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
AIR FRANCE-KLM	-23,84%	-79,28%	-	46,52%	61,11%
ICELANDIER	14,96%	16,30%	18,22%	24,36%	15,68%
LUFTHANSA	14,88%	9,25%	-21,02%	22,78%	21,17%
TAP PORTUGAL	-	-	-	-	-
EASYJET	14,21%	19,73%	20,72%	24,37%	15,74%
FINNAIR	1,35%	3,38%	-16,04%	12,33%	9,93%
IAG INTERNATIONAL	-19,41%	3,49%	26,44%	27,39%	34,46%
NORWEGIAN	25,74%	11,69%	-50,74%	8,30%	28,03%
RYANNAIR	15,20%	17,40%	15,91%	21,48%	43,35%
ORTALAMA	5,39%	0,24%	-0,93%	23,44%	28,68%
THY	20,97%	9,81%	19,87%	21,24%	-0,26%
PGS	38,58%	8,00%	12,34%	7,79%	-8,52%
ÇELEBI	32,94%	6,52%	51,26%	57,57%	26,39%
ORTALAMA	30,83%	8,11%	27,83%	28,86%	5,87%

Not: Tabloda öz kaynak tutarları negatif olan işletmelerin öz kaynak karlılıkları hesaplanmadığından “-” ile gösterilmiştir.



**Grafik 4.** Avrupa ve Türkiye Hava Taşımacılığı Sektörü Öz Kaynak Karlılığı Karşılaştırması

Türkiye'deki hava taşımacılığı şirketleri ile Avrupa Hava Yolu Şirketlerinin öz kaynak karlılığı oranları birlikte incelendiğinde, Türkiye'de faaliyet gösteren firmaların öz kaynak karlılık oranı ortalamasının 2015 yılına kadar Avrupa Havayolu şirketlerinin ortalamasının üstünde olduğu ancak 2016 yılında Türkiye'deki hava taşımacılığı şirketlerinin karlılıklarında yaşanan düşüş ve Avrupa havayolu şirketlerinin 2015 yılı itibariyle karlılıklarındaki artış ile birlikte Avrupa Havayolu şirketlerinin öz kaynak karlılığı ortalamasının (%28,68) Türkiye hava taşımacılığı şirketlerinin ortalamasının (5,87) üstüne çıktığı görülmektedir.

BİST sektör ortalamasında, 2016 yılında satışların karlılıkları oranlarında yaşanan düşüşler öz kaynak karlılıklarını da olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde varlık devir hızlarında da düşüşler görülmüştür. Öte yandan, sektörün borçluluk oranı yükselmiş ve sektörde kaldıraç artmıştır. Sonuç olarak ise satış karlılıklarındaki ve varlık devir hızlarındaki düşüşlerin etkisiyle öz kaynak karlılıklarında önemli bir düşüş yaşanmıştır. Avrupa sektör ortalamasında ise 2015 yılından itibaren satış karlılıklarında görülen artışla beraber öz sermaye karlılıklarının hızlı biçimde arttığı görülmektedir. 2015 ve 2016 yıllarına ait Avrupa sektör ortalamaları incelendiğinde varlık devir hızlarında artış ve kaldıraç oranında düşüş görülmektedir. Bu durum Avrupa öz sermaye karlılığı sektör ortalamasında yaşanan artışın maliyet kaynaklı olarak satışların karlılıklarında görülen artıştan dolayı ortaya çıkmıştır.

## SONUÇ

Araştırmada BİST’de faaliyet gösteren hava taşımacılığı sektöründe yer alan üç şirket ele alınmış ve bu üç şirketin 2012-2016 yılları arasında ki dönemde faaliyetlerine ilişkin kurumsal internet siteleri yatırımcı ilişkileri bölümleri üzerinden elde edilen gelir tablosu ve bilanço kalemleri ayrı ayrı incelenmiş ve karlılık rasyoları ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte, Avrupa Havayolu Birliği’ne üye olan ve kurumsal internet adresleri üzerinden finansal tablolarına erişilebilen firmaların gelir tabloları ve bilançoları incelenmiş ve karlılık rasyoları analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda Türkiye’de faaliyet gösteren hava taşımacılığı şirketleri ile Avrupa Havayolu Birliğine üye olan 9 firmanın karlılık oranları karşılaştırılarak sonuçları yorumlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda dalgalanmaların yaşanmasıyla birlikte Türkiye’de faaliyet gösteren firmaların Avrupa sektör ortalamasına göre genel olarak karlılık açısından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ancak 2015 ve 2016 yıllarında Avrupa sektörü yükseliş gösterirken 2016 yılında Türk havacılık sektöründe ciddi bir düşüş görülmektedir. Konu hakkında firmaların yıllara göre hazırladıkları faaliyet raporları ve sektör raporları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. 2015 yılında düşük yakıt fiyatının yardımıyla beraber küresel olarak seyahatlerde %6,7 oranında artış yaşanmıştır (worldbank, 2015, s.1.). Ancak petrol fiyatlarında yaşanan düşüş dünyadaki havayolları şirketlerine ve bölgelere eşit şekilde yansımamıştır. Birçok para biriminin dolar karşısındaki değer kaybı petrol fiyatlarında yaşanan dolar bazlı düşüşteki avantajın küresel boyutta yaşanmasını engellemiştir (IATA, 2016, s.12.). Öte yandan, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı faaliyet raporunda 2016 yılında Türkiye’nin Güneydoğusunda oluşan istikrarsız jeopolitik ortam, terör olayları ve bununla beraber artan güvenlik kaygısının hava yolcu trafiğini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu bakımdan Avrupa havayolu şirketlerinin petrolde yaşanan fiyat düşüşleriyle beraber maliyetlerini azalttığı ve küresel çapta artan yolcu sayısından faydalanabildiği ancak buna karşın Türkiye’de 2016 yılında artan jeopolitik riskler, artan güvenlik kaygısı ve TL’de yaşanan yüksek değer kayıplarının Türkiye’de faaliyet gösteren hava taşımacılığı şirketlerinin bu fırsattan yeterince yararlanamamasına yol açtığı söylenebilir. Bununla beraber hava taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren işletmeleri etkileyen veya etkileyebilecek olan faktörler araştırılmıştır.

Araştırmalar sonucunda, hava taşımacılığı sektöründe yer alan firmaların risk olarak tanımladıkları birkaç önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin tespiti firmaların 2012-2016 dönemlerinde hazırlamış oldukları faaliyet ra-

porlarında sundukları bilgilerin incelenmesi ile ortaya çıkmıştır. Faktörlerin değişmesi durumunda firmaların rasyo sonuçları negatif veya pozitif yönde dalgalanma eğilimi göstermektedir. Bu faktörler aşağıda belirtilmiştir.

- Akaryakıt Fiyatları: BİST hava taşımacılığı sektöründe faaliyet gösteren şirketler için en önemli ve en büyük maliyet kalemini akaryakıt maliyetleri oluşturmaktadır. Akaryakıt fiyatlarında jeopolitik konular, kur değişimleri, arz talep dengesi ve piyasa spekülasyonları gibi birçok etkene bağlı olarak dalgalanmalar yaşanabilmektedir. Şirketlerin uyguladıkları fiyatlar ve faaliyet sonuçları üzerinde önemli etkiler oluşturabilmektedir (Önen, 2017, s. 2).
- Kur Riski: BİST hava taşımacılığı şirketleri, satışların maliyetinin ve operasyonel giderlerinin büyük bir kısmını genel olarak ABD Doları, EURO ve Türk Lirası para birimleriyle gerçekleştirmektedir. Türkiye’deki hava taşımacılığı şirketleri mevcut döviz pozisyonları ile gelir ve giderlerinin farklı para birimleri cinsinden olması nedeniyle kurlarda yaşanabilecek dalgalanmalardan ciddi oranda etkilenmektedir.
- Faiz Oranı: Şirketler için uygulanan faiz oranları politikaları oldukça önemlidir. Bunun için Türkiye’deki hava taşımacılığı şirketleri faiz oranı piyasalarını izlemeli ve analiz etmeli, borçluluk yapılarını ona göre hazırlamalı ve faizden kaynaklanan olası maliyet değişimlerini takip etmelidirler.
- Likidite Riski: Likidite riski, fonlama riski olarak da karşımıza çıkmakta ve ihtiyaç duyulan fonun zamanında ve istenilen maliyette sağlanamaması ya da eldeki varlıkların istenilen zaman ve fiyattan elden çıkarılamaması şeklinde tanımlanabilir (Yücel, Mandacı ve Kurt, 2007, s. 2). Hava taşımacılığı işletmelerinde likidite riski yönetimi önemli bir yer tutmaktadır.
- Sermaye Riski: Hava yolu taşımacılığı şirketleri, sermaye yönetiminde bir yandan faaliyetlerinin sürekliliğini sağlamaya çalışırken diğer yandan da borç ve öz kaynak dengesini en verimli şekilde kullanarak karını arttırmayı amaçlamaktadır (<http://www.pegasusyatirimciiliskileri.com>).

Tüm bu faktörlerin yanında ülkelerin birbirleri ile ilişkileri, ülke içinde veya komşularında yaşanan problemler, makroekonomik değişkenler ve terör olayları da hava taşımacılığı sektörünü etkilemekte şirketlerin rasyoları üzerinde dalgalanmalara neden olmaktadır. Türkiye’deki havayolu şirketlerinin başarı grafiğinde 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin olumsuz etkileri açıkça gözlenmiştir.

Araştırmada yapılan karlılık analizleri ve bu analizlerin yorumlanması sonucunda, dönemlere göre dalgalanmaların nedeni belirlenmiştir. Bu nedenler yukarıda açıklanmıştır. Firmalar akaryakıt, döviz kuru ve faiz oranları gibi piyasaları dikkatli bir şekilde takip etmeli, sermayelerini en verimli şekilde kullanmalı ve riskten korunma araçları ile maruz kalınan riski kontrol altında tutmalıdırlar. Devamında ise yatırımlarını ve gelecek planlamalarını tüm bunları göz önünde bulundurarak yapmalıdırlar.

## KAYNAKLAR

- Acar, M. (2003). Tarımsal İşletmelerde Finansal Performans Analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 21-31.
- Akdoğan, N. ve Tenker N. (2007). *Finansal Tablolar ve Mali Analiz Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akgüç, Ö. (2011). *Mali Tablolar Analizi*. İstanbul.
- Ayrıçay, Y. ve Türk V. E. (2014). Finansal Oranlar ve Firma Değeri İlişkisi: BİST’de Bir Uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*.
- Brigham, E.F. (1999). *Finansal Yönetimin Temelleri*, Çeviren: Ö. Akmut ve H. Sarıaslan, Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Çabuk, A. ve Lazol, İ. (2016). *Mali Tablolar Analizi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Çabuk, A., Karagül, A. A., Erol, C., Başar, A.B., Sevim, Ş., Sayılır, Ö. (2013). *Finansal Tablolar Analizi*, Açıköğretim Fakültesi Yayını. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetiner, E. (2008). İşletmelerde Mali Analiz, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çömlekçi, F., Yılcı, M., Erdoğan, N., Önce, S., Selimoğlu, S.K., Kaya, E. (2004). *Muhasebe Denetimi ve Mali Analiz*, Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 839, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Elmas B. (2015). *Finansal Tablolar Analizi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer K. (2015). Mali Tablolar Analizi: Pendik Belediyesi Örneği, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(1), 139-161.
- <http://corporate.easyjet.com/investors/reports-and-presentations/2017> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <http://www.airfranceklm.com/en/finance> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <http://www.iairgroup.com/phoenix.zhtml?c=240949&p=irol-reportsannual> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <http://www.tapportugal.com/Info/en/about-tap/tap-group/annual-reports> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <http://www.worldbank.org>, World Bank Group Air Transport Fiscal Year 2015 Annual Report (Erişim Tarihi: 10.01.2018).

- <https://a4e.eu/> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <https://ec.europa.eu/>, Annual Analyses of the EU Air Transport Market 2016 (Erişim Tarihi: 10.01.2018).
- <https://investor.ryanair.com/> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <https://investor-relations.lufthansagroup.com/en/finanzberichte.html> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <https://investors.finnair.com/en/reports-and-presentations> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <https://www.icelandairgroup.is> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- <https://www.norwegian.com/uk/about/company/investor-relations/reports-and-presentations/annual-reports/> (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- [investor.turkishairlines.com](http://investor.turkishairlines.com) (Erişim Tarihi: 11.05.2017)..
- Kaçar E. (2015). *Finansal Oranlar ile hisse Senedi Getirisi Arasındaki İlişkinin incelenmesi: İmalat Şirketleri Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karan M. B. (2011). *Yatırım Analizi ve Portföy Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaya, D. S. (2016), Havayolu Yolcu Taşımacılığı Sektörü, Türkiye İş Bankası İktisadi Araştırmalar Bölümü Sektör Raporu.
- Önen, V. (2017). Porter'ın Beş Güç Metodu İle Türkiye Havoyolu Yolcu Pazarı Rekabetçi Analizi, *International Journal of Academic Value Studies*, 3(9), 371-393.
- Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü, Faaliyet Raporu (2016) <http://web.shgm.gov.tr/tr/kurumsal/4006-faaliyet-raporlarimiz> (Erişim Tarihi: 1.12.2017).
- [www.celebiyatirimci.com](http://www.celebiyatirimci.com) (Erişim tarihi: 11.05.2017).
- [www.iata.org](http://www.iata.org), Annual Report 2016 (Erişim Tarihi: 20.9.2017).
- [www.kap.gov.tr](http://www.kap.gov.tr)
- [www.pegasusyatirimciiliskileri.com](http://www.pegasusyatirimciiliskileri.com) (Erişim Tarihi: 11.05.2017).
- Yılmaz T. (2010). *Sigorta sektöründe Rasyo Analizi Yöntemi ile Finansal Yapının Değerlendirilmesi ve İMKB'de işlem Gören Sigorta şirketleri Üzerine Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yurdakul, M. ve İç, Y.T. (2003). Türk Otomotiv Firmalarının Performans Ölçümü ve Analizine Yönelik TOPSIS Yöntemini Kullanan Bir Örnek, *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-18.
- Yücel T., Mandacı P. E. ve Kurt G. (2007). İşletmelerin Finansal Risk Yönetimi ve Türev Ürün Kullanımı: İMKB 100 Endeksinde Yer Alan İşletmelerde Bir Uygulama, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, s. 36. 1-9.

### **Extended Abstract**

Turkish companies have achieved a large growth performance to catch up European companies in air transport sector in recent years. Profitability of companies is one of most important indicators, which reflect financial performance. The aim of this study is to inspect the profitability of air transport companies in Europe and Turkey and compare them by years. For this purpose, the profitability of Turkish Airlines, Pegasus and Celebi Hava Servisi companies, which are traded on Borsa Istanbul and companies which are members of a European Airlines Association named as “Air-lines For Europe” and whose financial statements are published on their corporate web sites is analyzed comparatively in the periods of 2012-2016. To do that, ratio analysis method is used in this study. Ratio analysis method is used because it is easy to understand and apply. The profitability ratios, which are used in this study is listed as operating profit margin, net profit on sale, return on asset and return on equity. Findings showed that a dramatic decrease of profitability ratios is seen for Turkish companies in 2016. Several explanations exist related to this decrease in annual reports of Turkish air transport companies. According to annual report of Turkish Airlines, increasing safety concern due to unstable environment in Southern east part of Turkey affected air transport in a negative way. Also, the increase in capacity of the sector due to decline in oil price caused the competition conditions to become harder. In this period where capacity increase is about 20% for Turkish Airlines, a weak air traffic due to the effect of negative developments has led to a decrease in occupancy rate and a decrease in unit revenues (investor.turkishairlines.com). Turkish aviation market developments in 2016 and increased geopolitical risks, due to these developments and lower demand in international travel and decrease in tourism revenue, deceleration in domestic growth and increasing currency risk has been effective in Pegasus’s decision to put a comprehensive precaution plan to force (www.pegasus.com). The international commercial air traffic decreased in Turkey in 2016 according to annual report of Celebi. This is due to start of visa requirement for countries including Libya and Iraq, the negative influence on Russia originated flights due to Turkish-Russian political situation, cancellation of flights due to terrorist attack at Atatürk Airport and the negative influence of July 15 coup attempt on sector (<http://www.celebiyatirimci.com>). In the scope of this study, Turkish air transport companies’ profitability was compared with European Air transport companies. The findings showed that Turkish companies have a higher profitability compared to European companies despite of fluctuations seen between the periods of 2012-2016. However, Turkish air transport industry experienced a dramatic decrease in the year of 2016, while European air transport sector has increased their profitability in the years 2015 and 2016. In this regard, some explanations have been found for this matter. The global demand for travel grew by 6.7% in 2015 due to low fuel prices (worldbank, 2015, s.1). However, the decline in fuel prices did not reflect evenly upon airlines and regions globally. Because of the depreciation of many currencies against the US dollar, many countries did not take advantage of the decline

in US dollar based oil prices (IATA, 2016:12). On the other hand, unstable environment in Southeastern part of Turkey, terrorist attacks and the increasing safety concern due to these matters affected air passenger travel in a negative way according to the report of annual report published by General Directorate of Civil Aviation. In this regard, European air transport industry has reduced their unit cost by fuel price decline, and benefitted from the growing number of travel globally, on the other hand, increasing geopolitical risks and safety concern hindered Turkish companies to take advantage of this market growth and idle capacity problem and depreciation on Turkish Lira increase unit cost of Turkish companies. Based on the research made in annual reports of Turkish air transport companies, several important risk factors are found to be effective in the operations of air transport companies. These can be listed as fuel price, currency risk, interest risk, liquidity risk and capital risk. Besides these factors, political situations between countries, terrorist attacks and macroeconomic variables affect the air transport industry. In 2016, negative effect of July 15 coup attempt on profitability of the sector can be obviously seen in the ratios. Firms operating in air transport sector should follow closely the price of fuel, exchange rate, interest rate and should apply hedging practice to reduce their exposure to various risks.



## KURUMSAL YÖNETİM UYGULAMALARI İLE FİRMA PİYASA PERFORMANSI VE FİRMA FİNANSAL PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ: BİST'DA BİR UYGULAMA

Oğuzhan ECE\*  
Mehmet GÜNER\*\*

### ÖZ

Kurumsal yönetim uygulamaları ile firma piyasa ve finansal performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma 2012-2017 inceleme dönemine sahiptir. Kurumsal yönetim uygulama başarılarına kurumsal derecelendirme notlarının vekil tayin edildiği çalışma, BİST Kurumsal yönetim endeksinde yer alan ve inceleme döneminde derecelendirme notlarına sahip bulunan finansal olmayan firmaları örneklem kabul etmiştir. Firma finansal performansı, hisse başına kazanç (HBK), finansal yeterlilik (FNYET), aktif karlılığı (ROA), özsermaye karlılığı (ROE) ile temsil edilmiştir. Firma piyasa performansı ise özsermaye serbest net nakit akımı (ONNA), piyasa değerinin doğal logaritması (LNPDEG) ve Tobin'in Q (TOBQ) firma değeri göstergeleri ile ifade edilmiştir. Panel veri analizine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firma piyasa performansı ve firma finansal performansı arasında pozitif anlamlı ilişkiler kaydedilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Piyasa performansı, kurumsal yönetim uygulamaları, finansal performans

\* Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İ.İ.B.F, Bankacılık ve Finans Bölümü, Erzincan, oguzhanece25@gmail.com

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İ.İ.B.F, Bankacılık ve Finans Bölümü, Erzincan, mguner@gmail.com

# ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN CORPORATE MANAGEMENT PRACTICES AND FIRM MARKET PERFORMANCE AND FIRM FINANCIAL PERFORMANCE: AN APPLICATION IN BIST

## ABSTRACT

This study, which was conducted to determine the relationship between corporate governance practices and the company's market and financial performance, has a review period of 2012-2017. The study, in which corporate ratings were assigned as proxy for corporate governance achievements, accepted non-financial firms included in the BIST Corporate Governance Index and who had ratings in the review period. The firm's financial performance is represented by earnings per share (HBK), financial adequacy (FNYET), return on assets (ROA) and return on equity (ROE). The firm's market performance is expressed by net free cash flows to equity (ONNA), the natural logarithm of market value (LNPDEG), and Tobin's Q (TOBQ) firm value indicators. As a result of the study conducted based on panel data analysis, positive significant relationships were found between the success of the corporate governance practice and the firm market performance and firm financial performance.

**Key Words:** Market performance, corporate governance practices, financial performance

## GİRİŞ

Geçen her günün yeni bir kavramı ortaya çıkardığı, mevcut kavramların daha detaylı araştırmalarla farklı boyutlara taşındığı günümüz iş ortamında ulusların refah ve kalkınmasının temeli olan firmalarda, etik bilincinin ve sosyal sorumluluk kavramlarının yerleşmesiyle birlikte şeffaflık ve hesap verilebilirliğin yegâne aracı olan kurumsal yönetimin gerekliliği ve önemi daha anlaşılabilir hale gelmiştir. Hızlı değişim sürecinin firmalar ve toplumlara sağladığı kazanımların yanında ekonomik ve sosyal yaşamda ortaya çıkan bir takım sorunlar ve finansal krizler firmanın çıkar grupları olarak ifade edilen paydaşların ihtiyaç duydukları finansal bilgileri hazırlayanların güvenilirliklerine de zaman zaman gölge düşürmektedir. Firmalar, bu güvensizlik ortamında rekabet edebilme kabiliyetlerini kaybetmeden sürdürülebilir bir performansa ulaşabilmek için sağlıklı bir finansal yapının yanında yeterli ölçüde güvenilirliğe de sahip olmak zorundadırlar. Güvenilirliğin sağlanması noktasında firmaların son yıllarda en fazla önem verdikleri unsur kurumsal

yönetim kavramı olarak vücut bulmuştur. Dar bir çerçevede, yönetimde şeffaflığın sağlanması ve firma ile firma çıkar grupları arasındaki ilişkilerin kapsamını ortaya koyan ilke ve kurallar bütünü ifade eder. Daha kapsamlı bir ifade ile kurumsal yönetim, firmanın faaliyetlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen bütün ilişkili tarafların haklarını korumayı amaç, ilke ve yükümlülük gören yönetim felsefesidir (Kılıç, 2011, s. 46; Aktan, 2006).

Küresel arenada ortaya çıkan sorunların beraberinde getirdiği krizlerin yol açtığı olumsuz etkilerin giderilmesinde ve bu krizlerin tekrarlanmasının önlenmesinde farklı kuruluşlar kurumsal yönetim uygulamalarının yaygınlaştırılması ve var olan uygulamaların iyileştirilmesi için proaktif çalışmalara başlamışlardır. Uluslararası alanda 1999 yılında OECD, ulusal alanda ise 2003 yılında SPK ortaya koydukları “Kurumsal Yönetim İlkeleri” ile firmaların ve yönetimlerinin paydaşları ile olan ilişkilerinin düzenlenmesi yoluyla toplumsal refahın ve faydanın artırılmasına odaklanmıştır. Yapılan kapsamlı çalışmalar neticesinde günümüzde artık kurumsal yönetim kavramı firmalar tarafından daha iyi algılanmakta ve iyi kurumsal yönetim uygulamalarının hayata geçirilmesinde takip edecekleri yol haritası daha kolay ortaya konulabilmektedir (Kayacan, 2006, s. 44; Çonkar vd., 2011, s. 82). Bütün bu önsel bilgiler neticesinde vücut bulan ve kurumsal yönetim uygulamaları ile firma piyasa performansı ve finansal performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın metodolojik akışı, kurumsal yönetim uygulamaları ile ilgili genel bilgilerin verildiği birinci bölüm, ilgili literatürün yer aldığı ikinci bölüm ve değişkenler arası ilişkinin analiz edildiği uygulama bölümü olmak üzere 3 ana bölümde gerçekleştirilecektir.

### **Kavramsal Çerçeve**

Firma faaliyetlerinin bireylerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlenmesi ve karmaşıklaşması neticesinde firmaların ölçek olarak büyümesi ve daha fazla çıkar grubu ile ilişki içinde bulunması, sürdürülebilir değer yaratma amacıyla olan firmaların, çıkar grupları ile bilgi paylaşım zorunluluğunu elzem kılarak çıkar gruplarına karşı, açık, hesap verebilir, adil ve dürüst olma sorumluluğu yüklemiştir (Aysan, 2007, s.18). Bu yüklenimin bir neticesi olarak ortaya çıkan kurumsal yönetim kavramı, firma sahip, yönetici ve diğer çıkar grupları arasındaki menfaat farklılaşmalarına dayalı yönetsel aksaklıkları elimine etme esaslıdır (Mayer, 1996, s. 4; Kyereboah ve Coleman, 2008, s. 2). Bu bağlamda kurumsal yönetim, firmaların iç kontrol mekanizmaları ile diğer çıkar grupları arasındaki yönetsel hesap verme sorumluluğu ile ilgili kavrayışı arasındaki ilişki ile ilgili bir süreçtir (Deakin ve Hughes, 1997, s. 2). Esasında, firmalarda iyi yönetim anlayışının teşkil edilmesi, bu-

nun sağlanabilmesi için de firmayı yöneten kişilerin doğru kararlar verebilmesi, ilgili tarafların tamamının kararlara katılımını sağlayabilmesi ve yöneticinin aldığı kararlardan etkilenen herkesin bu kararları denetleyebilmesi, firmanın keyfi yönetimden uzak, hukuk ve ahlak kurallarına bağlı ve şeffaf bir biçimde yönetilmesini ifade etmektedir (Sandıkçioğlu, 2005, s. 1; Çonkar vd., 2011, s. 84).

Kurumsal yönetim anlayışının firmalar, toplum ve ülke ekonomisi için önemli hale gelmesindeki en önemli faktörler, firma yönetiminde yapılan hatalar, hileler ve suiistimaller, özellikle gelişmekte olan ülkelerde yol açtığı finansal krizler ve bu kriz ortamında karşı karşıya kaldıkları yeni rekabet şartları olarak sıralanabilir. Bu gelişmeler, kurumsal yönetim kavramının dünya genelinde ve özellikle uluslararası örgütler penceresinde tartışılmasını beraberinde getirmiş, toplum refahını öncelikleri arasında tutan bu örgütler ve bizzat firmalar, ülkeleri, toplumları ve kendileri için en iyi kurumsal yönetim biçimini bulmak için bir dizi çalışma yürütmüşlerdir (Dinç ve Abdioğlu, 2009, s. 159). Şüphesiz, bu çalışmaların en önemlileri, uluslararası çapta OECD'nin 1999 yılında ortaya koyduğu ve 2004 yılında revize ettiği kurumsal yönetim ilkeleri çalışması ve ulusal çapta ise SPK'nın 2003 yılında yayınladığı kurumsal yönetim ilkeleri çalışmasıdır. Kurumsal yönetim ilkeleri, firmaların çıkar grupları ile ilişkilerini temel alarak toplumsal faydanın maksimum seviyeye çıkartılması için ortaya konulan kurallar bütünü olarak vücut bulmuştur (Ege vd., 2013, s. 101). OECD tarafından yapılan çalışma, en başarılı kurumsal yönetim uygulamalarının tespit edilmesine yönelik olarak hazırlanan bir ilkeler setinden ibarettir. Bu çerçevede, "Pay Sahiplerinin Hakları ve Yükümlülükleri", "Pay Sahiplerinin Eşit Muameleye Tabi Tutulması", "Firma Yönetiminde Menfaat Sahiplerinin Rolü", "Kamuyu Aydınlatma ve Şeffaflık" ve "Yönetim Kurulunun Görev ve Sorumlulukları" olmak üzere beş kurumsal yönetim ilkesi oluşturulmuştur (Şehirli, 1999, s. 20). SPK da benzer şekilde, Dünya ve özellikle de Avrupa ülkelerindeki uygulamalar ile bütünleşmeyi sağlamak amacıyla OECD'nin yaptığı revizyonun akabinde 2005 yılında gözden geçirilmiş ilkeleri yayınlamıştır. Tüm dünyada genel kabul görmüş olan bu ilkeler adillik, sorumluluk, şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramları ile ifade edilmektedir (Sönmez ve Toksoy, 2011, s. 64).

Yöneticiler, firmanın değerini artırmak için, bu ilkeler çerçevesinde hareket ederek yönetim sistemlerini oluşturmalı ve karar alma süreçlerinde de bu çerçeveye uygun hareket etmelidir. Bu sayede, sosyal sorumluluk da yerine getirilecektir. Sosyal sorumluluk faaliyetlerini gereği gibi yerine getiren fir-

malar ise yatırımcılar açısından tercih sebebi olacak ve firma değerine katkı sağlanacaktır (Karamustafa vd., 2009, s. 103).

Kurumsal yönetim ilkelerine uyumun uluslararası ve ulusal ortamlarda firmalar için öneminin artması ve yatırımcılar nezdinde firmanın itibarını artıracak bir hal alması sonucunda, ilkelerin firmalar tarafından uygulanma düzeyini belirleyecek kuruluşlara ve firmaların farklı uygulamalarını karşılaştırma yapılması anlamında standart hale getirecek bir sisteme ihtiyaç duyulmuş ve “kurumsal yönetim ilkelerine uyum derecelendirmesi” kavramı ortaya çıkmıştır (Sandıkçioğlu, 2003, s. 9). Sermaye Piyasası Kurulu’nun derecelendirme tebliğinde, kurumsal yönetim derecelendirmesi, ortaklıklar ve sermaye piyasası kurumlarının, yetkilendirilen bağımsız, adil ve tarafsız derecelendirme kuruluşları tarafından değerlendirilip sınıflandırılarak kurumsal yönetim ilkelerine uyumlarının ortaya konulması şeklinde hükme bağlanmıştır (Kılıç, 2008, s. 3; Kılıç, 2011, s. 47). Ülkemizde kurumsal yönetim ilkelerine uyum derecelendirmesi SPK tarafından yetki verilen kuruluşlar tarafından yapılmaktadır. Yetkili kuruluşlar SPK’nın kurumsal yönetim ilkelerini esas alarak derecelendirme talebinde bulunan firmaları uyum derecelerini belirlemektedirler.

Kurumsal yönetim ilkelerine uyum derecelendirmesi faaliyeti, kurumsal yönetim anlayışının ülkemizde de firmalar tarafından daha bilinir hale gelmesine ve gelişmesine katkıda bulunmuştur. Dünyadaki uygulamalar paralelinde, ülkemizde de, kurumsal yönetim uygulamalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunmak, firmaları kurumsal yönetim ilkelerini uygulama yönünde desteklemek, sermaye piyasalarımızın gelişmesini sağlayarak yatırımcılar için daha güvenilir bir yatırım ortamı yaratabilmek amacıyla 31.08.2007 tarihinde o zamanki adıyla İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Kapsamında Kurumsal Yönetim Endeksi (İMKB XKURY) oluşturulmuştur. 2013 yılında ise Borsa İstanbul’un kurulması ile birlikte endeks BİST Kurumsal Yönetim Endeksi (XKURY) adını almıştır (Ege vd., 2013, s. 101). Kurumsal Yönetim Endeksi, hisse senetleri İMKB pazarlarında (gözetli pazarları hariç) işlem gören ve SPK’nın Seri VIII, No:51 “Sermaye Piyasasında Derecelendirme Faaliyeti ve Derecelendirme Kuruluşlarına İlişkin Esaslar Tebliği” kapsamında kurumsal yönetim ilkelerine uyum notu 10 üzerinden en az 6 olan firmaların İMKB kurumsal yönetim endeksi temel kurallarına göre fiyat ve getiri performanslarının ölçülmesi amacıyla kurulmuştur (Dağlı vd., 2010:26; Kılıç, 2011, s. 47-48; Çonkar vd., 2011, s. 90-91). Endeks ilk hesaplanmaya başlandığı tarihte endekste 5 firma yer almıştır. Çalışmamızı yaptığımız zaman dilimi itibarı ile hali hazırda endekste 50 adet firma yer almaktadır

## Literatür

Uluslararası ve ulusal literatür incelendiğinde kurumsal yönetim, kurumsal yönetim notları ve kurumsal yönetim ilkeleri ile ilgili firmalar tarafından yürütülen faaliyetlerin ya da ortaya koyulan göstergelerin firma değeri ve firma performansı ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalardan bazıları göze çarpmaktadır.

Maher ve Anderson (1999), kurumsal yönetimin genel ekonomik görünüme ve özel olarak firma performansına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, kurumsal yönetim uygulamalarının, sermaye piyasalarının gelişimine ve daha işlevsel hale gelmesine etki ettiğini, ayrıca, finansal kaynak dağılımı üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan, sermaye hareketliliğinin ve küreselleşmenin arttığı bir ortamda, kurumsal yönetimin endüstriyel rekabet ve ülkelerin ekonomilerini etkileyen önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gompers, vd.(2003), kurumsal yönetim ile özsermaye unsurlarının değerleri arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarının bir bölümünde, kurumsal yönetimin firma değerine olan etkisini de analiz etmişlerdir. Araştırmacılar, amaçlarına ulaşabilmek için 1500 firma üzerinde analizler yapmış ve zaman periyodu olarak 1990-1999 aralığını tercih etmişlerdir. Firmaların yönetim şekillerini ortaya koymak için yönetim indeksi oluşturmuşlar ve yönetim indeksi düşük olan firmaları “demokratik yönetimli firmalar”, yönetim indeksi yüksek olan firmaları ise “diktatör yönetimli firmalar” olarak tanımlamışlardır. Firma değerini ise Tobin’in Q değerini esas alarak ortaya koymuşlardır. Araştırma neticesinde yönetim karakteristikleri ve sonuç olarak kurumsal yönetim ile firma değeri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Araştırma periyodunun ilk yılında yönetim indeksindeki 1 puanlık artışın Tobin’in Q değerinde %2,2’lik bir düşüşe neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Periyodun son yılında ise, farkın daha da arttığı ve 1 puanlık artışın %11,4’lük bir düşüşe neden olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yönetim indeksi düşük olan bir başka ifade ile kurumsal yönetim uygulamalarına önem veren demokratik firmaların firma değerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı yıl gerçekleştirilen bir başka çalışma ise Drobotz vd. (2003)’ne aittir. Firma düzeyindeki kurumsal yönetim uygulamalarının kalitesinin firma performansını açıklamada kullanılıp kullanılmayacağını araştırmışlardır. Kurumsal yönetim uyumu düzeyini ortaya koymak için “kurumsal yönetim derecelendirmesi” sistemi oluşturan yazarlar, kurumsallaşma uygulamaları ile firma değerlemesi arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığını ifade etmişlerdir.

Black vd.(2006), kurumsal yönetime uyumun firma değeri üzerindeki etkisini ortaya koymak üzere 2001 yılı ilkbaharında Kore'deki 540 kamu firma üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Firmalar için kurumsal yönetim faaliyetlerini ortaya koymak üzere bir indeks oluşturan araştırmacılar, firma değerini ifade edebilmek için Tobin'in Q değerini hesaplamışlardır. Sonuç olarak, kurumsal yönetim indeksindeki artışın Tobin Q değerinde de anlamlı bir değişikliğe yol açtığını, haliyle kurumsal yönetimin firma değerini etkilediğini tespit etmişlerdir.

Kyereboah ve Coleman (2008), kurumsal yönetimin firma performansına etkisini araştırmak için, 1997-2001 periyodunda Gana, Güney Afrika, Nijerya ve Kenya'da bulunan 103 firma üzerinde, hem piyasa temelli performans ölçüm araçlarını hem de muhasebe temelli performans ölçüm araçlarını kullanarak dinamik panel veri analizi yapmışlardır. Araştırma neticesinde, büyük ve bağımsız yönetim kurulu yapısının firma değerini artırdığını, ayrıca, yönetim kurulu başkanı ile CEO'nun aynı kişi olmasının kurumsal yönetim üzerinde negatif bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Denetim kurulunun büyüklüğünün ve toplanma sıklığının piyasa tabanlı performans göstergeleri üzerinde pozitif etkisi olduğunu, bunun yanında kurumsal hissedarların da firmaların piyasa değerini artırdığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, firmanın faaliyet gösterdiği ülkenin ve sektörün karakteristik özelliklerinin, kurumsal yönetimin firma performansına olan etkisinde belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Kurumsal yönetim unsurları ile firma değeri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere Karaçi Borsasında hisseleri işlem gören 50 firma üzerinde gerçekleştirilen ve Javed ve Iqbal (2007)'ye ait olan çalışma neticesinde, yönetim kurulunun yapısı ile hissedarlık ve sahiplik unsurlarının firma performansını artırdığını, öte yandan kamuyu aydınlatma ve şeffaflık unsurunun ise firma performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Gupta vd. (2009), 2002-2005 periyodunda Kanada'da kurumsallaşma dereceleri yayınlanan 200 firma üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, kurumsal yönetimin dört unsuruna ilişkin (yönetim kurulunun yapısı, CEO ve yönetim kurulu ayrılığı, hissedar hakları ve yönetim kurulunun kurumsallaşma açıklamaları) yayınlanan notların çeşitli firma değeri ölçüm araçlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma neticesinde, kurumsal yönetimin bir bütün olarak ya da unsurları çerçevesinde değerlendirildiğinde firma değeri ölçümleri ile anlamlı bir ilişki içinde olmadığı tespit edilmiştir. Bunun aksine Ficici ve Aybar (2012), gelişmekte olan piyasalardaki firmalar üzerinde kurumsal yönetim ile firma değeri ilişkisini incelemişlerdir. 9 ülkedeki 54

firma üzerinde yaptıkları araştırma neticesinde, kurumsal yönetim uygulamaları ile piyasa değeri ve/veya performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kılıç (2011), 2010 yılı itibarı ile İMKB Kurumsal Yönetim Endeksinde yer alan 28 firmanın, endekse dahil olduktan sonraki beş günlük süreçte hisse senedi fiyatlarının olumlu olarak etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, firmaların %60'ında ilk günlerde yatırımcılara pozitif katkı sağlarken, ilerleyen günlerde bu katkının azalmasına istinaden yatırımcıların söz konusu firmalara ilgisinin azaldığı kanaatine ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Dağlı vd (2010)'de de görülmektedir. Kurumsal yönetim endeksi değerinin risk ve getiri açısından değerlendirildiği araştırma 2007-2009 periyoduna sahiptir. Araştırma neticesinde, kurumsal yönetim endeksi kapsamında yer alan firmaların yatırımcılarına ek bir gelir sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Karamustafa vd. (2009)'nin gerçekleştirdiği çalışmada, kurumsal yönetim endeksinde işlem gören firmaların, endeks kapsamına dahil olmadan önceki ve sonraki faaliyet ve finansal performanslarını karşılaştırılmış ve aktif karlılığı, özsermaye karlılığı, ve aktif devir hızına dayalı anlamlı farklılaşmaların olduğu belirlenmiştir. Malik (2012), kurumsal yönetim skorlarının hisse fiyatlarına etkisini ortaya koymak istemiştir. KSE-30 endeksinde dahil olan firmaların 2009 ve 2010 yılı verileri üzerinde yaptığı analiz neticesinde kurumsal yönetim skorları ile hisse fiyatları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre, daha iyi bir kurumsal işleyişe sahip olan firmaların hisse fiyatlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ege vd. (2013), finansal performans ile kurumsal yönetim notları arasındaki ilişkiden hareketle firmaları performanslarına göre sıralamak amacıyla 2009-2011 periyodunda Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren 18 firma üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Finansal performansın ölçümü için belirlenen kriterler çerçevesinde yapılan derecelendirmeler TOPSIS yöntemine dayalı olarak elde edilen derecelendirme notları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, firmaların finansal performanslarına dayalı derecelendirme sonuçları ile kurumsal yönetim notlarına göre elde edilen sıralamalarının farklılaştığı tespit edilmiş ve firmaların finansal performanslarının kurumsal yönetim notları ile paralellik arzemediği ortaya konulmuştur.

Dinçer ve Dinçer (2013), Borsa İstanbul'da hisseleri işlem gören bankalar üzerinde çalışma yürüterek kurumsal yönetim uygulamalarının firma performansı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, düşük kurumsallaşma derecesine sahip olan bankaların hisse senedi fiyatlarının daha yüksek olan risk düzeyinden ötürü yüksek olduğu, yüksek



kurumsallaşma derecesine sahip olan bankaların hisse senedi fiyatlarının ise düşük risk düzeyinden ötürü düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aytekin ve Sönmez (2016); BİST’te işlem gören ulaştırma sektörü firmalarının 2010-2014 yıllarına ait finansal tablo ve faaliyet raporlarından elde ettikleri verilere dayalı olarak kurumsal yönetim uygulamaları ile firma performansı arasındaki ilişkileri panel veri yöntemi ile incelemiş yapılan analizler sonucunda; değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Benzer bir sonuca Acaravcı vd.(2015)’nin BİST İmalât Sanayi Sektörü’nde yer alan 126 firma örneğinde gerçekleştirilen çalışma neticesinde de ulaşılmıştır. 2005 – 2011 yılları arasındaki yıllık verilerinin kullanıldığı çalışmada kurumsal yönetim uygulamaları ile firma performansı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kurumsal yönetim ile firma değeri ve karlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak Kara vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen 2006-2012 inceleme dönemli çalışma sonucunda kurumsal yönetim ile firma değeri arasında pozitif anlamlı bir ilişki kaydedilmesine rağmen karlılık değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı kaydedilmiştir.

## YÖNTEM

**Kapsam ve Veri Seti:** Kurumsal yönetim uygulamalarının firmanın finansal ve piyasa performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma 2012-2017 inceleme dönemini kapsamakta olup bu dönemde kurumsal uygulamalarında süreklilik gösteren banka ve mali kurumlar dışında yer alan 30 firmayı inceleme konusu edinmiştir.

Yıllık verilerin kullanıldığı araştırmanın bağımsız değişkeni olarak kurumsal yönetim uygulama başarılarını temsilen ilgili firmaların kurumsal derecelendirme reytingleri kullanılmış olup kurumsal yönetim notları, kurumsal yönetim derecelendirme kuruluşlarının sitelerinden sağlanmıştır. Firmanın finansal ve piyasa performansını temsilen kullanılan ve araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak ifade edilen rasyolar, firmaların KAP’da beyan etmiş oldukları finansal tablolarından yararlanılmak suretiyle hesaplanmıştır. Bu kapsamda hesaplanan ve çalışmada bağımlı değişken olarak kullanılan rasyolardan 3 tanesi firmanın piyasa temelli performansının göstergesi 4 tanesi de muhasebe temelli performansının göstergesi olarak kullanılmıştır. Söz konusu değişkenler ve bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Bağımlı değişkenler ve açıklamaları

Değişken Grubu	Değişken Kodu	Değişken Adı	Açıklama
<b>PIYASA TEMELLİ PERFORMANS GÖSTERGE GRUBU</b>	<b>ONNA</b>	Özsermayeye serbest Net Nakit Akımı	Özsermaye birimi başına elde edilen Net Nakit Akım tutarını ifade eder
	<b>LNPDEG</b>	Ln Piyasa Değeri	Firma Piyasa Değerinin Doğal Logaritması
	<b>TOBQ</b>	Tobin'Q Değeri	Firmanın piyasa değerinin aktiflerin yerine koyma maliyetine olan oranı olup piyasa değeri göstergesidir
<b>MUHASEBE TEMELLİ PERFORMANS GÖSTERGE GRUBU</b>	<b>HBK</b>	Hisse Başına Kazanç	Dolaşımdaki hisse birimi başına düşen kazancı ifade eder
	<b>FNYET</b>	Finansal Yeterlilik	Firmanın finansal yeterliliğini temsilen sermaye yeterlilik oranı kullanılmıştır
	<b>ROA</b>	Aktif Karlılığı	Aktif birimi başına düşen net karı ifade eder
	<b>ROE</b>	Özsermaye Karlılığı	Özsermaye birimi başına düşen net karı ifade eder

Firmanın finansal ve piyasa performansını temsil eden bağımlı değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesine odaklanan araştırmanın tek bağımsız değişkeni kurumsal yönetim uygulama başarısını temsil eden derecelendirme notudur. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkenleri açıklama gücüne sahip 5 oran kontrol değişkenleri olarak modele dahil edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bağımsız ve kontrol değişkenleri ve bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Bağımsız değişkenler ve açıklamaları

Değişken Grubu	Değişken Kodu	Değişken Adı	Açıklama
<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>KYN</b>	Kurumsal Yönetim Notu	Kurumsal yönetim uygulamalarının başarı derecesini temsil eden kurumsal derecelendirme notu
	<b>LO</b>	Likidite Oranı	Dönen varlıkların kısa vadeli borçlarını ödeyebilme yeteneğinin göstergesidir
<b>Kontrol Değişkenleri</b>	<b>NaO</b>	Nakit Oran	Kısa vadeli borçları ödeyebilme yeteneğini ifade eden finansal durum göstergesi olup in en önemli göstergesidir
	<b>NISTA</b>	NİS / T.Aktif	Aktif birimi başına Net İşletme Sermayesi Tutarı
	<b>LNAKT</b>	Ln Aktif	Aktif Toplamının Doğal Logaritması
	<b>VARYAP</b>	Varlık Yapısı	Varlık Yapısı içindeki duran varlık oranı

Araştırmanın veri setinde yer alan bağımlı değişkenlerden Piyasa değeri değişkeni ile kontrol değişkenlerinden Aktif büyüklüğü değişkeni dışındaki tüm değişkenler oran niteliğindedir. Söz konusu piyasa değeri ve aktif büyüklüğü değişkenleri değer formunda olduğu için sonuçlar üzerinde olumsuzluğa neden olmaması açısından doğal logaritması formu ile araştırmaya dahil edilmiştir.

### **Araştırmanın Hipotezleri ve Matematiksel Model Kurgusu**

Araştırmada ele alınan temel problem, firma ve firma çıkar grupları arasında ilişkilerin eşitlik, şeffaflık, hesap verebilirlik ve sorumluluk ilkeleri perspektifinde gerçekleştirme başarı düzeyinin firmanın finansal ve piyasa performansını nasıl ve ne yönde etkilediğinin belirlenmesidir. Bu problemin incelenmesi için ortaya konulan araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir:

*H1: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın finansal yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H2: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın piyasa değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H3: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın “Tobin q” piyasa değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H4: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın hisse birimi başına düşen kar payı arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H5: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın aktif karlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H6: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın özsermaye karlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

*H7: Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın özsermaye birimi başına düşen net nakit akım tutarları arasında anlamlı bir ilişki vardır.*

Araştırmanın genel hipotez yapısı, kurumsal yönetimin uygulama gereğesinin ana fikrinde şekillenen teorik bir kurguya sahiptir. Bu kurgu perspektifinde, araştırmanın matematiksel modelleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

$$ONNA_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (1)$$

$$LNPDEG_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (2)$$

$$TOBQ_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (3)$$

$$HBK_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (4)$$

$$FNYET_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (5)$$

$$ROA_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (6)$$

$$ROE_{it} = \beta_0 + \beta_1 KYN_{it} + \beta_2 LO_{it} + \beta_3 NaO_{it} + \beta_4 NISTA_{it} + \beta_5 LNAKT_{it} + \beta_4 VARYAP_{it} + u_{it} \quad (7)$$

## **Durağanlık Analizi**

Durağanlık kavramı, inceleme zaman boyutunda verilerin sürekli artma veya azalma göstermemesi veya sabit bir ortalama etrafında dağılım göstermesi ya da sabit bir varyansa sahip olması anlamını ifade eder (Sevüktekin ve Nargeleçekenler, 2007, s. 229). Genel olarak zaman serileri analizinde yaygın bir kullanıma sahip olmasına rağmen ekonometrik anlamlı ilişkilerin sağlanması ve sonuçların fiktif içeriklerden arındırmadaki rolü (Gujarati, 1999, s. 712-713)'ne dayalı olarak panel veri analizinde de kullanılmaktadır. Esas itibarıyla sonuçların anlamsızlaşması ya da sahte ilişkilerin ortaya çıkmasını önlemek ve reel ilişkilere dayalı güvenilir, gerçek bulgulara ulaşabilme amacıyla dayalı olarak yapılan durağanlık analizi, korelogram ve birim kök testleri gibi istatistiki esaslara dayalı olarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu amacın temini için panel birim kök test istatistiklerinin tercih edildiği araştırmada, birimlere ait seriler arasında korelasyona izin veren ikinci kuşak birim kök testleri tercih edilmiştir. Bu tercih ile testlerin sonlu örnek özelliklerinden ve birimler arasındaki korelasyona bağlı bozulmalara dayalı sonuçların olumsuz etkilenimi önlenmek istenmiştir. Birimler arası korelasyonun etkilerini azaltabilmek amacıyla birim ortalamalarından fark alınmış serilere uygulanan Fisher Philips Perron'un Genişletilmiş Fisher PP panel birim kök istatistiği ile Pesaran (2007)'in kesit birimler arası korelasyonu yok etmeye yönelik önerdiği, bireysel serilerin gecikmeli düzeylerinin ve yatay kesit ortalamalarından farkı alınmak suretiyle oluşturulan serilere uygulanan Levin, Lin ve Chu (LLC) panel birim kök test istatistiklerinden faydalanılmıştır. Verilerin düzey değerlerine sabitli ve sabitli-trendli formda uygulanan test sonuçları bağımsız ve kontrol değişkenleri için Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Bağımsız ve kontrol değişkenlerinin birim kök test istatistikleri

Değişken Grubu	Değişken	Birim Kök Test İstatistiği	Test Formu	Sabitli	Sabitli ve Trendli
<b>BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN</b>	<b>KYN</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	256.4046*	405.2956*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-6.9568*	-5.1822*
			<b>L*</b>	-10.9984*	-15.5569*
			<b>Pm</b>	17.9292*	31.5210*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-7.1791*	-28.1855*
<b>KONTROL DEĞİŞKENLERİ</b>	<b>LO</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	119.2247*	189.3195*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-5.5619*	0.5952
			<b>L*</b>	-5.3524*	-2.9678*
			<b>Pm</b>	5.4065*	11.8052*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-28.6459*	-8.9813*
<b>NaO</b>		Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	164.6255*	356.5654*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-5.5703*	-11.4177*
			<b>L*</b>	-7.4657*	-17.2475*
			<b>Pm</b>	9.5510*	27.0726*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-13.5918*	-22.9890*
<b>NISTA</b>		Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	109.7355*	116.2341*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-2.5522*	-1.5342**
			<b>L*</b>	-3.3215*	-2.6335*
			<b>Pm</b>	4.5402*	5.1334*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-28.9254*	-10.8473*
<b>LNAKT</b>		Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	205.2382*	401.0757*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-2.6303*	-8.3897*
			<b>L*</b>	-6.3294*	-17.7847*
			<b>Pm</b>	13.2584*	31.1358*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>		-16.4263*
<b>VARYAP</b>		Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP)	<b>P</b>	177.7838*	132.7149*
		Birim Kök Test İstatistiği	<b>Z</b>	-4.9097*	0.2259
			<b>L*</b>	-6.8971*	-1.4025***
			<b>Pm</b>	10.7521*	6.6379*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>		-10.1149*

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Araştırmanın bağımsız ve kontrol değişkenlerine uygulanan LLC test istatistiğine göre bütün değişkenler düzey değerlerinde sabitli ve sabitli-trendli formda düzeltilmiş t (t\*) istatistik değeri AIC kriterine göre %1 anlamlılık düzeyinde Ho: Birimler birim kök içermektedir” şeklinde kurulan hipotezin reddini ve dolayısıyla “birimler durağandır” alternatifif hipotezinin kabulü ile birim kök içermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Birimlere özgü otoregresif parametreye izin verildiği, sabit içeren trend bileşeni barındırmayan bir modelden hareket eden Fisher PP panel birim kök Test sonuçları P, Z, L\* ve Pm istatistik değerlerine göre düzey değerlerinde hem sabitli hem de sabitli ve trendli formunda birim kök içermediği ve durağan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.** Bağımlı değişkenler birim kök test istatistikleri

Değişken Grubu	Değişken	Birim Kök Test İstatistiği	Test Formu	Sabitli	Sabitli ve Trendli
PIYASA TEMELLİ PERFORMANS GRUBU	ONNA	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	91.4328*	183.3664*
			<b>Z</b>	-1.4559***	-0.6594
			<b>L*</b>	-1.9574**	-4.4548*
			<b>Pm</b>	2.8694*	11.2618*
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-9.12564*	-12.1033*
	LNPDEG	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	135.6169*	270.1163*
			<b>Z</b>	-1.6108**	0.4825
			<b>L*</b>	-3.6212*	-5.9614*
			<b>Pm</b>	6.9028*	19.1809
		Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>		-18.8706*
	TOBQ	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	142.9425*	101.5406*
			<b>Z</b>	-0.8739	1.3716
<b>L*</b>			-3.0457*	0.5000	
<b>Pm</b>			7.5716*	3.7921*	
	Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-9.1243*	-10.3493*	

		MUHASEBE TEMELLİ PERFORMANS GÖSTERGE GRUBU		
<b>HBK</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	142.2042*	208.1137*
		<b>Z</b>	-1.9807**	-1.4575***
		<b>L*</b>	-4.3701*	-5.3696*
		<b>Pm</b>	7.5042*	13.5209*
	Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-67.4793*	-18.1062*
<b>FNYET</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	162.2765*	322.4056*
		<b>Z</b>	-2.5238*	-6.4900*
		<b>L*</b>	-5.2713*	-13.5563*
		<b>Pm</b>	9.3365*	23.9542*
	Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-29.8979*	-17.7751*
<b>ROA</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	124.2849*	124.0152*
		<b>Z</b>	-2.0914**	-0.8940
		<b>L*</b>	-3.4857*	-2.9156*
		<b>Pm</b>	5.8684*	5.8438*
	Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-22.2219*	-8.1555*
<b>ROE</b>	Fisher Phillips ve Perron (Fisher PP) Birim Kök Test İstatistiği	<b>P</b>	160.1886*	252.6331*
		<b>Z</b>	-3.3848*	-1.8884**
		<b>L*</b>	-5.8696*	-8.4402*
		<b>Pm</b>	9.1459*	17.5849*
	Levin Lin ve Chu (LLC) Testi	<b>t*</b>	-19.2681*	-10.5833*

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine uygulanan panel birim kök test istatistik sonuçları Tablo 4'te görülmektedir. Test sonuçlarına göre bütün değişkenler sabitli ve sabitli-trendli formunda düzey değerlerinde birim kök içermedikleri ve durağan oldukları belirlenmiştir.

**Model Kurgusu İyileştirmeleri:** Kurumsal yönetim uygulamalarının firmasının finansal ve piyasa performansı üzerinde nasıl bir etki yarattığına ilişkin irdelemelerin teorik kurgusunda şekillenen matematiksel modellere dayalı olarak araştırmanın tamamlanmasında güvenilir ve doğru sonuçlara ulaşılması için panel veri analizinin iki temel varsayımı vardır. Bunlardan ilki ve önceliklisi klasik model kurgusunun geçerliliğinin sınanmasıdır. Klasik mo-



delin geçerliliği kararı neticesinde araştırma havuzlanmış en küçük kareler yöntemi perspektifinde şekillenir. Analizin ikinci aşaması gözlemlerin maruz kaldığı birim ve zaman etkilerine dayalı olarak klasik modelin uygun olması halinde söz konusudur. Bu durumda birim ve zaman etkilerinin hata teriminin sabit ya da tesadüfi bir değişken olarak kullanımının sonuçların güvenilirliği üzerindeki etkinliğine bağlı olup tahminciler arasında tercihi gerektirir. Bütün bu açıklamalar çerçevesinde öncelikli olarak klasik modelin geçerliliği belirlenecek ve geçerliliğin sağlanamamasının söz konusu olmasında tahminciler arası tercihi oluşturacak test istatistiklerine yer verilecektir.

**Klasik Model Tercihlerinin Uygunluğunun Araştırılması:** Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik kurulan modellere dayalı analiz sonuçlarının güvenilirliği, gözlemlerin homojenliğine bağlıdır. Ancak panel verilerin birim ve zaman etkisine maruz kalması olası bir durum olup verilerdeki heterojenliğe dayalı sonuçlarda bozulmaların gerçekleşmesi mümkün olabilmektedir. Bu durumu dikkate alan tahminciler dayalı analizlerin gerçekleştirilmesi, sonuçların sıhhati açısından önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliğe dayalı olarak tercihler arasında seçim, önsel olarak yapılabileceği gibi istatistiki bazı test sonuçlarına göre de gerçekleştirilebilmektedir. Test sonuçlarına dayalı kararlaştrmanın güvenilirliği sebebiyle yoğunlukla kullanılan F testi, Olabilirlik Oranı (LR) Testi, Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı (LM) Testi ve Score Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Klasik modelin geçerlilik testleri sonuçları

DEĞİŞKENLER	F TESTİ (29, 144)	LR TESTİ Chi2 (2)	LM Testi Chibar2 (01)	SCORE TESTİ Chi2 (1)	
	F	Log Likelihood	Chibar2	Chibar2	Chi2
ONNA	13.35*	101.04066	121.34*	186.25*	2743.57*
LNPDEG	27.33*	113.08354	193.52*	217.94*	185251.83*
TOBQ.	14.59*	125.62345	127.74*	180.70*	3608.57*
FNYET	34.03*	-584.70147	2 25.14*	275.43*	25023.61*
HBK	11.10*	-329.78109	101.68*	158.39*	1840.52*
ROA	2.92*	-687.74061	15.13*	19.12*	58.44*
ROE	5.82*	-753.24618	49.17*	68.28*	446.57*

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.

Piyasa ve muhasebe temelli performans göstergelerine dayalı olarak oluşturulan klasik modellerin geçerliliğini test etmek için gerçekleştirilen F Testi,  $((N-1)=29, (N(T-1)-K)=144)$  serbestlik dereceli F dağılım tablosu ile karşılaştırıldığında birim etkilerin sıfıra eşit olduğu  $H_0$  hipotezi, bütün modeller için reddedilmekte ve dolayısıyla %1 anlamlılık düzeyinde birim etkilerin var olduğu ve buna dayalı olarak klasik modelin geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Olabilirlik oranı (LR) testinde ise, zaman etkilerinin standart hatalarının sıfıra eşit olduğu (hipotezi, test istatistiğinin 2 serbestlik dereceli tablosu ile karşılaştırıldığında, zaman etkilerinin standart hatalarının sıfıra eşit olduğunu ifade eden hipotezi reddedilememekte ve dolayısıyla zaman etkilerinin %1 anlamlılık düzeyinde var olduğu anlaşılmaktadır.

Bağımlı değişkenlere ait birim etkilerin ve artık değerlerin varyans ve standart hatalarının hesaplanarak birim etkinin varyansının sıfıra eşit olduğu  $[\text{var}(u)=0$  (hipotezinin sınındığı LM Test istatistiği, 1 serbestlik dereceli karşılaştırıldığında, hipotezi reddedilememekte ve %1 anlamlılık düzeyinde bütün klasik modellerin uygun olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Durum, birim etkinin standart hatasının sıfıra eşitliğinin (sınındığı Score testinde de aynıdır. Score testi sonuçlarına göre piyokesi nerreriylemke ve birim etkilerin olduğu, dolayısıyla %1 anlamlılık düzeyinde klasik modellerin uygun olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

### **Tahminciler Arası Seçim İstatistikleri veya Hausman Testi**

Kurumsal yönetim uygulamaları ile firmanın finansal ve piyasa performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak kurulan klasik modellerin geçerliliğinin olmadığı ve havuzlanmış en küçük kareler yönteminin kullanılamayacağı sonucuna ulaşılması neticesinde tahminciler arasında tutarlılık ve etkinlik testinin yapılmasını gerekli kılmıştır. Panel veri analizinde tutarlılık ve etkinlik testi Hausman Test istatistiğine dayalı olarak yapılmaktadır ve sabit etkiler veya tesadüfi etkiler tahmincilerinden hangisinin kullanılması gerektiğinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Esas itibarıyla birim etkilerin bağımsız değişkenlerle korelasyonu olup olmadığına temel belirleyici olarak kullanıldığı Hausman Testi, sabit etkiler tahmincisi için grup içi tahminci ve tesadüfi etkiler tahmincisi için esnek genelleştirilmiş en küçük kareler metodu arasındaki seçim istatistiğidir (Tatoğlu, 2013, s. 180).

Esas itibarıyla panel veri analizinde sonuçların tutarlılığının ve etkinliğinin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen bir spesifikasyon testi olan Hausman Testi, aynı zamanda klasik modelde hem birim hem de zaman etkilerinin bir arada olduğu çift yönlü model için de kullanılmaktadır. Yaygın kullanım ala-

nına sahip olan Hausman Testi esas itibarıyla Tesadüfi Etkili Modelin parametre tahmincileri ile Sabit Etkili Modelin parametre tahmincileri arasındaki farkın anlamlılığının testi esasına dayanır. (Green, 2003, s. 301). Bu amaç doğrultusunda sabit ya da tesadüfi etkili model parametrelerine dayalı olarak gerçekleştirilen test istatistiği sonuçları ve açıklamaları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Hausman test istatistiği ile tahminci seçimi

ANALİZ GRUBU	Bağımlı Değişken	Chi2 Değeri	Prob>chi2	Uygun Tahminci
PİYASA TEMELLİ GÖSTERGELER	ONNA			Ho Reddedilemediğinden Etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modelidir
	Chi2(6)	3.57	0.7341	
	LNPDEG			Ho Red $H_A$ kabul edildiğinden Etkin tahminci olarak Sabit Etkiler Modelidir
Chi2(6)	56.53	0.0000		
PİYASA TEMELLİ GÖSTERGELER	TOBQ			Ho Reddedilemediğinden Etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modelidir
	Chi2(6)	10.44	0.1071	
	FNYET			Ho Red $H_A$ kabul edildiğinden Etkin tahminci olarak Sabit Etkiler Modelidir
Chi2(6)	43.91	0.0000		
MUHASEBE TEMELLİ GÖSTERGELER	HBK			Ho Reddedilemediğinden Etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modelidir
	Chi2(6)	5.93	0.4309	
	ROA			Ho Reddedilemediğinden Etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modelidir
Chi2(6)	7.06	0.3154		
MUHASEBE TEMELLİ GÖSTERGELER	ROE			Ho Reddedilemediğinden Etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modelidir
	Chi2(6)	10.44	0.1073	

Tabloda görüldüğü gibi parametre sayısı (6) eşit serbestlik dereceli istatistik (Chi2) değerleri tablo değerleri ile karşılaştırılmak suretiyle;

$$H_0 : \text{Tesadüfi Etkili Model} [ E(ai/xi) = 0 ]$$

$$H_a : \text{Sabit Etkili Model} [ E(ai/xi) < > 0 ]$$

hipotezleri sınanmıştır. Test sonuçlarına göre piyasa temelli performans göstergelerinden LNPDEG ile muhasebe temelli göstergelerden SYO için Ho

Reddedilerek  $H_a$  kabul edildiğinden etkin tahminci olarak Sabit Etkiler Modeli, diğer tüm modeller için  $H_0$  reddedilemediğinden etkin tahminci Tesadüfi Etkiler Modeli olduğuna karar verilmiştir.

**Panel Veri Modellerinin Temel Varsayım Test İstatistikleri:** Panel veri modelleri bazı temel varsayımlar üzerine geliştirilmiştir. Bunlar, yatay kesit verilerle çalışmanın bir neticesi olan hata terimlerinin birim içerisinde ve birimlere göre eşit varyanslı olduğu, birim ve/veya zaman etkilerinin varlığına dayalı şekillenen ve hata teriminin birbirini izleyen değerleri arasındaki ilişkinin bulunduğu ve hata terimlerinin birimlere göre bağımsız olduğudur. Değişen varyans, otokorelasyon ve birimler arası korelasyon olarak terminolojik bir tanımlama ile düzeltme işlemlerine ilişkin literatür geliştirilen bu varsayımlar hem sabit etkili hem de tesadüfi etkili tahminciler için aşağıdaki gibi ayrı ayrı incelenmiştir.

**Sabit Etkili Tahminciler İçin Panel Veri Modellerinin Temel Varsayımlarının İncelenmesi:** Sabit etkili tahminciler için panel veri modellerinin temel varsayımlarından değişen varyans Değiştirilmiş Wald Testi, otokorelasyon Durbin Watson ve Baltagi ve Wu Test istatistikleri ile birimler arası korelasyon ise Pesaran, Friedman ve Frees Test istatistikleri ile irdelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Sabit etkili tahminciler için temel panel veri varsayımlarının testi

Bağımlı Değişken	Testin AMACI	Test İstatistiği	Test Değeri	Sonuç ve Açıklama
FNYET	DEĞİŞEN VARYANS	Değ. Wald Testi	3516.56*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var
	OTOKORELASYON	D-W	0.86725143	DW ve LBI < 2 olduğundan
		Baltagi-Wu	1.432791	Otokorelasyon sorunu var
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	0.524	Bütün testlere istatistiklerine göre $H_0$ reddedilemediğinden
Frees		2.921	birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	

LNPDEG	DEĞİŞEN VARYANS	Değ. Wald Testi	31075.68*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var
	OTOKORELASYON	D-W	0.96146155	DW ve LBI < 2 olduğundan
		Baltagi-Wu	1.4166785	Otokorelasyon sorunu var
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	1.877***	Friedman ve Frees'e göre Ho reddedilemediğinden
Frees		2.137	birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir.  
%10 : 0.4127 %5 : 0.5676 %1 : 0.9027 kritik değerleridir.

Yatay kesit birimler içinde hataların normal dağılım gösterdiği ve varyansın birimlere göre değişip değişmediğinin incelenmesinin yapıldığı Değiştirilmiş Wald Testi sonucuna göre hem Finansal Yeterlilik (FNYET) hem de Piyasa değeri (LNPDEG) bağımlı değişkenleri için varyansın birimlere göre değiştiği ( ) anlaşılmakta ve dolayısıyla : hipotezi reddedilmekte ve değişen varyans olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sabit etkiler modelinde birim içi ilişkinin varlığını belirlemek için Bhargava, Franzini ve Narendranathan tarafından önerilen Durbin Watson Testi ve Baltagi -Wu'nun LBI testleri ile sınanmıştır. Otokorelasyon testi için hesaplanan D-W ve LBI test değerleri literatürün belirlemiş olduğu 2 değerinden küçük olduğu için sabit etkiler modeli için otokorelasyonun ciddi olduğu sonucu tespit edilmiştir. Hata terimlerinin birimlere göre bağımsız olduğu temel varsayımını sınamak amacıyla Breusch-Pagan Lagrange Çarpanı Testi, Pesaran'ın Testi, Friedman'ın Testi ve Frees'in Testi kullanılmıştır. Test istatistikleri incelendiğinde Friedman test istatistiğine göre birimler arası korelasyon olmadığı Pesaran istatistiğine göre ise %1 ve %5 anlamlılık düzeyinde birimler arası korelasyon olmadığı %10 anlamlılık düzeyinde ise birimler arası korelasyon olduğu Frees istatistiğine göre ise (2,137 > %1, %5 ve %10 Alpha Test değeri) birimler arası korelasyon olduğu sonucu belirlenmiştir. Genel değerlendirmede test istatistiklerinin çoğunluğuna dayalı olarak birimler arası korelasyonun varlığı kararlaştırılmıştır.

**Tesadüfi Etkili Tahminciler İçin Panel Veri Modellerinin Temel Varsayımlarının İncelenmesi:** Hausman test istatistiği sonucuna göre tesadüfi etkili tahmincinin etkin olduğu modellere ilişkin panel veri analizininin temel varsayımları incelenmiş test sonuçları Tablo 8'de özetlenmiştir.

**Tablo 8.** Tesadüfi etkili tahmincilerin ekonometrik sorun sınamaları

Bağımlı Değişken	Testin AMACI	Test İstatistiği	Test Değeri	Sonuç ve Açıklama	
ONNA	DEĞİŞEN VARYANS	W0 (29, 150)	5.0279013*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var	
		W50 (29, 150)	2.4728335*		
		W10 (29, 150)	5.0279013*		
	OTOKORELASYON	M D-W	1.301235	DW ve LBI < 2 olduğundan Otokorelasyon sorunu var	
		LBI	1.9527722		
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	-0.350	Bütün testlere istatistiklerine göre Ho reddedilemediğinden birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	
		Friedman	7.124		
	TOBQ	DEĞİŞEN VARYANS	W0(29, 150)	11.745271*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var
			W50(29, 150)	8.762521*	
W10(29, 150)			11.745271*		
OTOKORELASYON		M D-W	0.93181168	DW ve LBI < 2 olduğundan Otokorelasyon sorunu var	
		LBI	1.2865647		
BİRİMLER ARASI KORELASYON		Pesaran	2.419**	Friedman ve Frees'e göre Ho reddedilemediğinden birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	
		Friedman	10.914		
HBK		DEĞİŞEN VARYANS	W0 (29, 150)	10.8915679*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var
			W50 (29, 150)	3.0292606*	
	W10 (29, 150)		10.8915679*		
	OTOKORELASYON	M D-W	1.2415955	DW ve LBI < 2 olduğundan Otokorelasyon sorunu var	
		LBI	1.610304		
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	-0.273	Bütün testlere istatistiklerine göre Ho reddedilemediğinden birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.	
		Friedman	3.505		
			Frees	1.532	

ROA	DEĞİŞEN VARYANS	W0 (29, 150)	7.4133512*	olup : Red Kabul. Değ. Varyans Var
		W50 (29, 150)	2.8712296*	
		W10 (29, 150)	7.4133512*	
	OTOKORELASYON	M D-W	1.5156566	DW < 2 olduğundan Otokorelasyon sorunu var
		LBI	2.1245981	
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	2.180**	Friedman ve Frees'e göre Ho reddedilemediğinden birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Friedman		9.657		
Frees		1.104		
ROE	DEĞİŞEN VARYANS	W0 (29, 150)	5.0279013*	olup : Red Kabul. Değ. Var Var
		W50 (29, 150)	2.4728335*	
		W10 (29, 150)	5.0279013*	
	OTOKORELASYON	M D-W	1.3122142	DW ve LBI < 2 olduğundan Otokorelasyon sorunu var
		LBI	1.8896576	
	BİRİMLER ARASI KORELASYON	Pesaran	-0.224	Bütün testlere istatistiklerine göre Ho reddedilemediğinden birimler arası korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
		Friedman	6,648	
		Frees	0.974	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade etmektedir  
%10 : 0.4127 %5 : 0.5676 %1 : 0.9027 kritik değerleridir.

Değişen varyans sorunu için Levene, Brown ve Forsythe'nin Testleri kullanılmıştır. Bu testler klasik F testleri Gauss dağılımını esas almaktadır. Leven (1960), normal dağılım varsayımının gerçekleşmediği durumda da dirençli bir değişen varyans testi önermiş, test istatistiği Brown ve Forsythe (1974) tarafından kırılmış ortalmaaya dayalı alternatifi ile geliştirilerek literatüre kazandırılmıştır. Tabloda görüleceği gibi (29, 150) serbestlik dereceli Snedecor F tablosu ile karşılaştırılarak birimlerin varyansları eşittir şeklinde Ho hipotezi reddedilmekte ve değişen varyans sorununun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bhargava, Franzini ve Narendranathan tarafından önerilen ve modifiye formuyla tesadüfi etkili tahminçiler için otokorelasyonun varlığını tespit amacıyla Durbin Watson Testi ve Baltagi -Wu'nun LBI testleri kullanılmıştır. Test sonuçlarında hesaplanan modifiye edilmiş D-W ve LBI test değerleri literatürün belirlemiş olduğu 2 eşik değerinden küçük olduğu için tesadüfi

etkiler modelleri için birinci mertebeden otokorelasyon vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Birimler arası korelasyonun varlığına ilişkin irdelemeler Peseran'ın Testi, Friedman'ın Testi ve Frees'in Testi kullanılmıştır. Test istatistikleri sonuçlarına göre tesadüfi etkiler tahmincisinin etkin olduğu tüm modeller için test istatistiklerinin çoğunluğuna dayalı olarak birimler arası korelasyonunun olmadığı tespit edilmiştir.

***Analiz Medolojisinin Seçimi:*** Sabit Etkiler ve Tesadüfi etkiler tahmincilerine dayalı olarak belirlenen araştırmanın modelleri, panel veri modellerinin temel varsayımlarına ilişkin irdelemeler neticesinde tespit edilen ekonometrik sorunları dikkate alan test istatistikleri belirlenmiş ve araştırmanın nihai modelleri kararlaştırılmıştır. Buna göre Sabit etkiler tahmincisine dayalı olarak LNPDEG ve FNYET'in bağımlı değişken olarak kullanıldığı modelde Driscoll-Kraay Standart Hatalar Modeli, Tesadüfi etkiler tahmincisine dayalı olarak bağımlı değişken HBK, ONNA ve TOBQ'a ait modeller için Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş En Küçük Kareler Yöntemi, bağımlı değişken ROA ve ROE'ye ait modeller için Arellano, Froot ve Rogers'ın Dirençli Standart Hatalar tahmincisi araştırmanın nihai modeli olarak kararlaştırılmıştır.

## **BULGULAR**

Kurumsal yönetim uygulamalarının firmaların finansal ile piyasa performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen ve Driscoll-Kraay Standart Hatalar Metodu, Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş En Küçük Kareler Metodu ve Arellano, Froot ve Rogers'ın Dirençli Standart Hatalar Modelleri kullanılmak suretiyle tamamlanan araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

**Bağımlı Değişken FNYET'e Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın finansal yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_1$ ) hipotezinin sınındığı araştırma matematiksel olarak 5 numaralı modele dayalı olarak kurgulanmıştır. Driscoll-Kraay Standart Hatalar Metoduna dayalı olarak Sabit etkiler tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modeline ait temel bulguları Tablo 9'da özetlenmiştir.



**Tablo 9.** Bağımlı değişken fiyat' e ait bulgular

	Katsayı	t Değeri
KYN	5.346192	1.94 ***
LO	2.807261	8.52*
NaO	-3.211600	-6.35*
NISTA	0.728292	46.73*
LNAKT	-5.714294	-18.20*
VARYAP	65.897900	43.03*
Sabit Terim	72.43487	3.77*
Method	Driscoll-Kraay Standart Hatalar	
F (6, 29)	919169.70	
Prob>F	0.0000	
Gözlem	180	
	76.21	
Max Lag	2	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Tablo 9'da görüleceği gibi 180 gözlem değeri (6, 29) serbestlik derecesinde gerçekleştirilen analiz sonucunda, model 919169.70 F değeri ile %1 önem düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünü ifade eden değeri 76.21 gibi değerle oldukça yüksek bir açıklama yeteneğine sahiptir. Modele dahil edilen bütün değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkinlikleri istatistiki olarak anlamlıdır. NaO ve LNAKT değişkenleri ile bağımlı değişken finansal yeterlilik arasında ters yönlü diğer değişkenler ile eş yönlü bir ilişki söz konusudur. Buna göre kurumsal yönetim notunda meydana gelecek 1 birimlik bir artış firmanın finansal yeterliliğinde 5.346192 birimlik bir artışa sebep olmaktadır. Dolayısıyla başarılı bir kurumsal yönetim uygulamasının, firma finansal yeterliliği üzerinde oldukça önemli bir etkinliğe sahip olduğu söylenebilir ve bu durum kurumsal yönetim uygulamalarının yarattığı, firma çıkar grupları ile arasındaki sinerji ve güvene dayalı fon temin olanaklarının genişlemesi teorik yaklaşımı ile uyumludur.

**Bağımlı Değişken LNPDEG'e Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın piyasa değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_2$ ) hipotezinin sınındığı araştırma matematiksel olarak 2 numaralı modele dayalı olarak kurgulanmıştır. Driscoll-Kraay Standart Hatalar Metoduna dayalı olarak Sabit etkiler tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modeline ait temel bulguları Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10'da görüleceği gibi 180 gözlem değeri (6, 29) serbestlik derecesinde gerçekleştirilen analiz sonucunda, model 9953.83 F değeri ile %1 önem düzeyinde anlamlıdır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücünü ifade eden değeri 80.47 gibi değerle oldukça yüksek bir açıklama yeteneğine sahiptir. Modele dahil edilen likidite oranı dışındaki tüm değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkinlikleri istatistiki olarak anlamlıdır. Sabit terim, Likidite oranı ve Nakit oranı ile piyasa değeri arasında ters yönlü, diğer değişkenler ile eş yönlü bir ilişki söz konusudur. Buna göre kurumsal yönetim notunda meydana gelecek 1 birimlik bir artış piyasa değerinde 0.8808 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

**Tablo 10.** Bağımlı değişken LNPDEG'e ait bulgular

	Katsayı	t Değeri
KYN	0.8808537	3.63*
LO	-0.0033231	-0.20
NaO	-0.0576050	-5.09*
NISTA	0.0283328	12.44*
LNAKT	0.9200804	25.40*
VARYAP	1.8017800	9.19*
Sabit Terim	-8.1861930	-5.79*
Method	Driscoll-Kraay Standart Hatalar	
F (6, 29)	9953.83	
Prob>F	0.0000	
Gözlem	180	
	80.47	
Max Lag.	2	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Araştırmanın ana hedefini ortaya koyan bir değişken olan KYN ile firmanın piyasa değeri arasındaki bu ilişki, modele dahil edilen tüm bağımsız değişkenler arasında en etkin 3. Değişken olma keyfiyetinin vurgusunda  $H_2$  hipotezinin kabulü gereğini ifade eder.

**Bağımlı Değişken TOBQ'ya Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın Tobin q piyasa değeri arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_3$ ) hipotezinin sınındığı araştırma matematiksel olarak 3 numaralı modelle dayalı olarak kurgulanmıştır. Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş En Küçük Kareler metoduna dayalı olarak Tesadüfi Etkiler Tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modeline ait temel bulguları Tablo 11'de özetlenmiştir.

**Tablo 11.** Bağımlı değişken TOBQ'ya ait bulgular

	Katsayı	z Değeri
KYN	0.3939543	6.87*
LO	-0.0256488	-0.68
NaO	-0.0027873	-0.07
NISTA	0.0058338	2.81*
LNAKT	0.0303693	1.42***
VARYAP	0.9910569	8.11*
Sabit Terim	-4.1070070	-8.15 *
Method	Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş EKK	
Wald chi2	269.65	
Prob>Chi2	0.0000	
Gözlem	180	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Tablo 11'de görüleceği gibi 180 gözlem değerinde metod gereği varyans değişimine izin verilmiş ve birim sayısınca (30) kovaryans hesaplanmıştır. Her birim için hesaplanan parametre ve standart hataların farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bir bütün olarak modelin anlamlılığını test eden Wald istatistiğinden elde edilen Chi2 (269.65) değeri, kritik tablo değerleri ile karşılaştırıldığında %1 önem düzeyinde modelin anlamlılığı tespit edilmiştir. Modele dahil edilen bağımsız değişkenlerden likidite oranı ve nakit oranı ile bağımlı değişken TOBQ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer

tüm değişkenler anlamlı olup bağımlı değişken ile eş yönlü bir ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Kurumsal yönetim uygulamalarındaki başarı düzeyi, varlık yapısından sonra TOBQ piyasa değeri üzerinde pozitif bir etki sağladığı görülmektedir. Piyasa değeri göstergelerinden LNPDEG ile benzer bir ilişkinin belirlenmiş olması model iç tutarlılığını ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre kurumsal yönetim notunda meydana gelecek 1 birimlik bir artış firmanın TOBQ piyasa değerinde 0.3939543 birimlik bir artışa sebep olmakta olup; bu değişim piyasa güveninin firma değeri üzerine olan yansıması kaynaklı olduğu şeklinde değerlendirilebilir ve  $H_3$  hipotezinin kabulünü gerektirir.

**Bağımlı Değişken HBK'a Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın Hisse birimi başına düşen kar payı arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_4$ ) hipotezinin sınındığı araştırma matematiksel olarak 4 numaralı modele dayalı olarak kurgulanmıştır. Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş En Küçük Kareler metoduna dayalı olarak Tesadüfi Etkiler Tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modelinin temel bulguları Tablo 12'de özetlenmiştir.

**Tablo 12.** Bağımlı değişken HBK'a ait bulgular

	Katsayı	z Değeri
KYN	0.7874984	5.47*
LO	0.0836542	1.17
NaO	-0.1236298	-3.58*
NISTA	-0.0022686	-0.43
LNAKT	0.0409443	0.78
VARYAP	-0.1157628	-1.36 ***
Sabit Terim	-7.1186880	-4.65 *
Method	Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş EKK	
Wald chi2	86.50	
Prob>Chi2	0.0000	
Gözlem	180	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Tablo 12'de görüleceği gibi 180 gözlem değerinde metod gereği varyans değişimine izin verilmiş ve birim sayısınca (30) kovaryans hesaplanmıştır. Her

birim için hesaplanan parametre ve standart hataların farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bir bütün olarak modelin anlamlılığını test eden Wald istatistiğinden elde edilen 86.50 Chi2 değeri, kritik tablo değerleri ile karşılaştırıldığında %1 önem düzeyinde modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modele dahil edilen bağımsız değişkenlerden LO, NISTA ve LNAKT ile bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna rağmen bağımlı değişken HBK ile KYN arasında %1 önem düzeyinde anlamlı pozitif, NaO arasında %1 önem düzeyinde anlamlı negatif ve VARYAP arasında %10 önem düzeyinde negatif ilişki söz konusudur. Araştırmanın genel perspektifini çizen KYN ile firmanın hisse başına kazanç arasındaki ilişki, kurumsal yönetim notunda meydana gelecek 1 birimlik bir artış firmanın HBK'ını 0,7874984 birimlik artırdığı bulgusunda  $H_4$  hipotezinin kabul edileceği sonucuna ulaşmıştır.

**Bağımlı Değişken ROA ve ROE'ye Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın aktif karlılığı ve özsermaye karlılığı arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_5$  ve  $H_6$ ) hipotezlerinin sınıandığı araştırma matematiksel olarak 5 ve 6 numaralı modellerine dayalı olarak kurgulanmıştır. Arellano, Froot ve Rogers'ın Dirençli Standart Hatalar metoduna dayalı olarak Tesadüfi Etkiler Tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modellerinin temel bulguları Tablo 13'te özetlenmiştir.

**Tablo 13.** Bağımlı değişken ROA ve ROE'ye ait bulgular

	<u>ROA</u>		<u>ROE</u>	
	Katsayı	z Değeri	Katsayı	z Değeri
KYN	3.822603	3.15*	10.808070	2.99*
LO	3.907989	1.08	3.671129	0.90
NaO	-4.728324	-1.18	-4.851836	-1.07
NISTA	0.0538782	0.89	0.050730	1.71***
LNAKT	0.1238258	0.20	1.208842	1.11
VARYAP	3.028931	1.17	-14.31547	-2.95*
Sabit Terim	-36.91741	-1.82***	-107.8848	-2.78*
Wald chi2	44.24		64.77	
Prob>Chi2	0.0000		0.0000	
Gözlem	180		180	
Method	Arellano, Froot ve Rogers Tesadüfi Dirençli Standart Hatalar			

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Tablo 13'te görüleceği gibi 180 gözlem değerinde modeller bir bütün olarak değerlendirildiğinde Wald istatistiğinden elde edilen ROA için 44.24, ROE için 64.77 Chi2 değeri, kritik tablo değerleri ile karşılaştırıldığında %1 önem düzeyinde modellerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ROA için bağımsız değişkenlerden KYN ve sabit terim anlamlı sonuçlar ifade ederken ROE için KYN, NISTA, VARYAP ve sabit terim anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmanın temel dinamizmini vurgulayan KYN ile bağımlı değişkenler ROA ve ROE üzerinde pozitif aynı yönlü ilişki tespit edilmiştir. Her iki bağımlı değişken bir bütün olarak değerlendirildiğinde kurumsal yönetim uygulamalarındaki başarı firma karlılığı üzerinde olumlu bir katkı sağladığı ifade edilebilir ve araştırmanın 5. ve 6. hipotezlerinin kabul edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte kurumsal yönetim uygulamaları aktif karlılığından daha çok öz sermaye karlılığı üzerinde katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla kurumsal yönetim 1 birimlik bir artış firmanın aktif karlılığında 3.822603 birimlik, özsermaye karlılığında 10.80807 birimlik bir artışa neden olduğu ifade edilebilir. Kurumsal yönetim uygulamalarındaki başarının özsermaye karlılığı lehine daha büyük katkısı, borcun vergi kalkanı etkisine bağlı olarak gerçekleşen kolay ve ucuz fon bulunması sonucuna dayalı olduğu ifade edilebilir.

**Bağımlı Değişken ONNA'ya Ait Bulgular:** Kurumsal yönetim uygulama başarısı ile firmanın özsermaye birimi başına düşen net nakit akım tutarları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $H_7$ ) hipotezinin sınındığı araştırma matematiksel olarak 7 numaralı modele dayalı olarak kurgulanmıştır. Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş EKK metoduna dayalı olarak Tesadüfi Etkiler Tahmincisine göre sonuçlandırılan araştırma modelinin temel bulguları Tablo 14'te özetlenmiştir.

**Tablo 14.** Bağımlı değişken ONNA'ya ait bulgular

	<b>Katsayı</b>	<b>z Değeri</b>
KYN	0.0690490	2.83*
LO	0.0397633	2.71*
NaO	-0.0492118	-3.02*
NISTA	-0.0005106	-0.74
LNAKT	0.0217000	3.93*
VARYAP	-0.0661943	-2.17**
Sabit Terim	-0.9039962	-4.16*
Method	Parks-Kmente'nin Esnek Genelleştirilmiş EKK	
Wald chi2	46.82	
Prob>Chi2	0.0000	
Gözlem	180	

\*: %1, \*\*: %5 ve \*\*\*: %10 anlamlılık düzeyini ifade eder.

Tablo 14'te görüleceği gibi 180 gözlem değerinde model bir bütün olarak değerlendirildiğinde Wald istatistiğinden elde edilen 46.82 Chi2 değeri, kritik tablo değerleri ile karşılaştırıldığında %1 önem düzeyinde modelin anlamlı olduğu sonucunu ifade etmektedir. Modele dahil edilen NISTA dışındaki tüm bağımsız değişkenler ile firmanın özsermaye birimi başına düşen net nakit akım tutarları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bağımlı değişken ONNA ile NaO ve VARYAP bağımsız değişkenleri arasında zıt yönlü, KYN, LO ve LNAKT arasında aynı yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı değişken ile anlamlı pozitif ilişki sergileyen bağımsız değişkenler arasında en fazla etki araştırmanın temel dinamiklerini ifade eden KYN arasında gözlemlenmiştir. Buna göre kurumsal yönetim notunda meydana gelecek 1 birimlik bir artış firmanın özsermaye birimi başına düşen nakit akımlarını 0.0690490 birim artırdığı bulgusuna dayalı olarak  $H_1$  hipotezinin kabul edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

## SONUÇ

Uluslararası piyasalarda yaşanan krizler ve firma skandalları neticesinde zedelenen yatırımcı güveninin yeniden inşa edilmesi amacıyla yürütülen çalışmalar neticesinde ortaya çıkan kurumsal yönetim kavramı, ilkeleri aracılığı ile firma yönetimlerinin daha sağlıklı yapılara kavuşabilmesinin de yolunu açmıştır. Bu yola girmiş olmanın piyasa ve finansal performans üzerinde nasıl bir değişim kaydettiğini ampirik olarak sunmayı hedefleyen araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre; kurumsal yönetim uygulamalarının başarısı muhasebe temelli performans göstergeleri ile piyasa temelli performans göstergelerinin tamamı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki piyasa performans göstergeleri açısından en yüksek 0,8808537 katsayı ile piyasa değerinin doğal logaritması (LNPDEG) üzerinde olduğu, en düşük etkinin ise 0,0690490 katsayı ile özsermaye net nakit akımı (ONNA) üzerinde olduğu gözlenmiştir. Muhasebe temelli performans göstergeleri söz konusu olduğunda ise; en yüksek etki 10,80807 katsayı ile özsermaye karlılığı (ROE) üzerinde, en düşük etki ise 0,7874984 katsayı ile hisse başına kazanç (HBK) üzerinde gerçekleşmiştir. Bir bütün olarak bakıldığında, kurumsal yönetim uygulamalarının muhasebe temelli performans göstergeleri üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun temel sebebinin, kurumsal yönetim uygulamalarının firma çıkar grupları üzerinde tesis ettiği güvene bağlı olarak firmanın fon maliyetlerinin azalması ve fon bulma olanaklarının kolaylaşması olduğu ifade edilebilir.

Piyasa temelli performans göstergeleri üzerindeki etkisi nispeten daha düşük olmasının nedeni, incelenen dönem ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira, kurumsal yönetim uygulamalarının firmaya yüklediği ekonomik, ekolojik ve sosyal sorumluluklar kısa dönemde firma açısından bir maliyet unsuru olsa da kalıcı geri dönüşler daha uzun bir zamanı gerektirir. Bu durum Özsermaye Net Nakit Akımı (ONNA)'nın üzerindeki düşük etki (0,0690490) ile teyit edilebilir.

Araştırmanın bulguları ilgili literatür ile karşılaştırıldığında elde edilen sonuçların literatürdeki benzer araştırmaların sonuçları ile örtüştüğü belirlenmiştir. Şöyle ki; Gompers vd. (2003), Drobotz vd. (2003), Black vd. (2006), Kyereboah ve Coleman (2008), Javed ve Iqbal (2007), Karamustafa vd. (2009), Ficici ve Aybar (2012), Malik (2012), Aytekin ve Sönmez (2016) ve Acaravcı (2016) yapmış oldukları çalışmalarda kurumsal yönetim uygulamalarının firma değeri ve/veya firma performansı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, çalışma sonuçlarının literatürde daha önce yapılmış çalışmalarla benzer sonuçları ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.



## KAYNAKLAR

- Acaravcı Kakilli, S., Kandır, S.Y. ve Zelka, A. (2015). Kurumsal Yönetimin Bist Şirketlerinin Performanslarına Etkisinin Araştırılması. Ömer Halisdemir Üniv. İİBF *Dergisi*, 8 (1), ss. 171-183. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/185139](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/185139)
- Aktan, C.C. (2006). Kurumsal Firma Yönetimi, [Http://Www.Canaktan.Org/Yonetim/Kurumsal-Yonetim/Aktan-Kurumsal.Pdf](http://Www.Canaktan.Org/Yonetim/Kurumsal-Yonetim/Aktan-Kurumsal.Pdf) (23.07.2015).
- Aysan, M.A. (2007). Muhasebe Ve Kurumsal Yönetim. *Muhasebe Ve Finansman Dergisi*, Sayı. 35, Ss. 17-24. [Http://Journal.Mufad.Org.Tr/Attachments/Article/370/2.Pdf](http://Journal.Mufad.Org.Tr/Attachments/Article/370/2.Pdf)
- Aytekin, M. ve Sönmez, A.R. (2016). Kurumsal Yönetim Uygulamalarının İşletme Performansına Etkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2) , ss. 32-41. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/353573](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/353573)
- Black, B. S., Jang, H.& Kim, W. (2006), Does Corporate Governance Predict Firms' Market Values? Evidence From Korea. *Journal Of Law, Economics And Organization*, 22 (2) , Ss. 366-413. [Http://Www.Jstor.Org/Stable/4152840](http://Www.Jstor.Org/Stable/4152840)
- Çonkar, M.K., Elitaş, C. ve Atar, G. (2011). İmkb Kurumsal Yönetim Endeksi'ndeki (Xkury) Firmaların Finansal Performanslarının Topsis Yöntemi İle Ölçümü Ve Kurumsal Yönetim Notu İle Analizi, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 61(1), ss. 81-115. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/8125](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/8125)
- Dağlı, H., Ayaydın, H. ve Eyüboğlu, K. (2010). Kurumsal Yönetim Endeksi Performans Değerlendirmesi: Türkiye Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 48, Ss. 18-31. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/426832](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/426832)
- Deakin, S. & Hughes A. (1997). Corporate Governance: An Interdisciplinary Agenda. *Journal Of Law And Society*, 24 (1), Pp. 1-9. [Https://Doi.Org/10.1111/1467-6478.00033](https://Doi.Org/10.1111/1467-6478.00033)
- Demir, Ö. ve Sezgin, E.E. (2014). Kurumsal Yönetim Anlayışında Muhasebenin Yeri ve Önemi: Trb1 Bölgesinde Yapılan Bir Uygulama. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, No. 28, Pp. 207-223. [Https://Www.Jasstudies.Com/Makaleler/879593967\\_13-Yrd.%20doç.%20dr.%20özcan%20demir.Pdf](https://Www.Jasstudies.Com/Makaleler/879593967_13-Yrd.%20doç.%20dr.%20özcan%20demir.Pdf)
- Diñç, E. ve Abdioğlu, H. (2009). İşletmelerde Kurumsal Yönetim Anlayışı ve Muhasebe Bilgi Sistemi İlişkisi: İmkb-100 Firmaları Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), ss. 157-184.

- Dinçer, B. ve Dinçer, C. (2013). Corporate Governance And Market Value: Evidence From Turkish Banks. *International Journal Of Academic Research In Business and Social Sciences*, Vol. 3, No. 1, Ss. 241-249.
- Drobetz, W., Schillhofer, A. And Zimmermann, H. (2004). Corporate Governance and Expected Stock Returns: Evidence From Germany. *European Financial Management*, 10 ( 2), Pp. 267-293.
- Ege, İ., Topaloğlu, E. ve Özyamanoğlu, M. (2013). Finansal Performans İle Kurumsal Yönetim Notları Arasındaki İlişki: Bist Üzerinde Bir Uygulama. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9, ss. 100-117.
- Fıçıcı, A. ve Aybar, B. C. (2012). Corporate Governance And Firm Value İn Emerging Markets An Empirical Analysis Of Adr Issuing Emerging Market Firms. *Emerging Markets Journal*, 2( 1), Ss. 38-51.
- Gompers, P., Ishii, J. & Metrick, A. (2003). Corporate Governance And Equity Prices. *Quarterly Journal Of Economics*, Vol. 118, Issue. 1, Pp. 107-156.
- Green, W.H. (2003), *Econometric Analysis*, Fifth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Gupta, P. P., Kennedy, D. B. & Weaver, S. C. (2009). Corporate Governance And Firm Value: Evidence From Canadian Capital Markets. *Corporate Ownership & Control*, Vol. 6, Issue. 3, Ss. 293-307.
- Javed, A. Y. & Iqbal, R. (2007). Relationship Between Corporate Governance Indicators And Firm Value: A Case Study Of Karachi Stock Exchange. *Munich Personal Repec Archive Paper* No. 2225, [Http://Mpra.Ub.Uni-Muenchen.De/2225](http://Mpra.Ub.Uni-Muenchen.De/2225) (24.07.2015).
- Kara, E., Erdur, D.A. Ve Karabıyık, L. (2015). Effects Of Corporate Governance Level On The Financial Performance Of Companies: A Research On Bist Corporate Governance Index (Xkury). *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 15 (2), Ss. 265-274. [Http://Www.Onlinedergi.Com/Makaledosyalari/51/Pdf2015\\_2\\_11.Pdf](http://Www.Onlinedergi.Com/Makaledosyalari/51/Pdf2015_2_11.Pdf)
- Karamustafa, O., Varıcı, İ. ve Er, B. (2009). Kurumsal Yönetim Ve Firma Performansı: İMKB Kurumsal Yönetim Endeksi Kapsamındaki Firmalar Üzerinde Bir Uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, Ss. 100-119. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/251937](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/251937)
- Kayacan, M. (2006). Küresel Mali Piyasalarda Kurumsal Yönetim Kavramının Gelişimi ve Ülkemize Yansımaları. *Küreselleşen Dünyamızda Yeni Firma Gündemi: Kurumsal Yönetim*, (Ed.) Murad Kayacan, Türkiye Etik Değerler Merkezi Vakfı Yayınları No. 1, Ss. 44-60.

- Kılıç, S. (2008). “Halka Açık Şirketlerin Kamuyu Aydınlatma, Şeffaflık Ve Kurumsal Yönetim İlkeleri Açısından Mevzuata Uyum Kapasitelerinin Geliştirilmesi”, *Active Bankacılık Ve Finans Dergisi*, Sayı. 56, Ss. 1-8.
- Kılıç, S. (2011). İMKB Kurumsal Yönetim Endeksine Dahil Olan Firmaların Getiri Performanslarının Ölçülmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 48, (552), Ss. 45-58.
- Kyereboah-Coleman, A. (2008). Corporate Governance And Firm Performance In Africa: A Dynamic Panel Data Analysis. *Journal For Studies In Economics And Econometrics*, Vol. 32, No. 2, Pp. 1-24.
- Maher, M. And Andersson, T. (1999). *Corporate Governance: Effects On Firm Performance And Economic Growth*, Oecd.
- Malık, S. U. (2012). Relationship Between Corporate Governance Score And Stock Prices: Evidence From Kse-30 Index Companies. *International Journal Of Business And Social Science*, Vol. 3, No. 4, Ss. 239-249.
- Mayer, C. (1996). Corporate Governance, Competition And Performance, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 164, Ss. 1-23.
- Sandıkçioğlu, A. (2005). Kurumsal Yönetim Uyum Derecelendirmesi, Sermaye Piyasası Kurulu Ortaklıklar Finansmanı Dairesi Yeterlilik Etüdü, Ankara.
- Sermaye Piyasası Kurulu. (2003). *Kurumsal Yönetim İlkeleri*, Ankara: SPK Yayınları.
- Sönmez, A. ve Toksoy, A. (2011). Kurumsal Yönetim İlkelerinin Türkiye’deki Aile Şirketlerinde Uygulanabilirliği. *Maliye Finans Yazıları*. 92, Ss. 51-90.
- Şehirli, K. (1999). *Kurumsal Yönetim, Sermaye Piyasası Kurulu Denetleme Dairesi Yeterlilik Etüdü*, Ankara.
- Tatoglu, F. Y., (2013). *Panel Veri Ekonometrisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

### **Extended Abstract**

The increasing diversification and complexity of human needs, the growth of firm as a scale and the expansion of firm's interest groups, the differentiation of the aims of the interest groups and the necessity of information sharing with them have brought a new understanding to firm management. According to this new understanding, the attempts carried out to restore investor confidence, which was damaged by crises and corporate scandals at international markets, have an important role and firm management has the responsibility of being open, accountable, fair and honest to the interest groups. As a consequence of this responsibility, the concept of corporate governance has the purpose of preventing managerial disruptions arising from conflicts of interest between the owner, manager and other interest groups. Thus, the way is opened for the company management to have a healthier structure; positive contributions are made on firm performance and firm value. However, these inferences are theoretical and need to be proved empirically. This research aims to provide empirical evidence to confirm this expectation for Turkey. In line with this objective, it is necessary to determine the relationship between corporate governance practices, firm's financial performance, and market performance. The research conducted in order to demonstrate this necessity covers the period of 2012-2017 and takes into account 30 firms except for banks and financial institutions within BİST corporate management index. The only independent variable of the research in which annual data are used is the corporate governance ratings of companies that are used as a proxy for corporate governance practice. These data were obtained from the websites of the institutional rating agencies. In addition, 5 ratios, which have a power of explanation on dependent variables and are calculated from financial statements of the firm, are included in the model as control variables. The control variables are the liquidity ratio (LO), the cash ratio (NaO), the networking capital / total assets (NIS / TA), the natural logarithm of the assets size (LNAKT) and the fixed assets share in the total assets (VARYAP). The firm performance was examined with respect to the titles of accounting-based performance and market-based performance. The financial performance of a firm is represented by earnings per share (HBK), financial adequacy (FINYET), return on assets (ROA) and return on equity (ROE). The firm's market performance is expressed in net free cash flows to equity (ONNA), the natural logarithm of market value (LNPDEG), and Tobin's Q (TOBQ) firm value indicators. All of these data were calculated using the financial statements of the companies declared in the KAP. Seven hypotheses were established to determine the relationship between corporate governance practice success and firm financial and market performance. In order to test these hypotheses, the following process steps of Panel Data Analysis were performed in order: Firstly, mathematical model constructions were formed based on the research purpose. The stationarity of these models was examined to provide real and reliable results. Stationarity tests of the variables were performed using Fisher Philips Perron Extended Fisher PP panel unit root test and Levin, Lin and Chu (LLC) panel unit root tests of second generation

unit root tests. In the second stage of the analysis, the validity of the classical model was tested using the F test, Likelihood Ratio (LR) Test, Breusch-Pagan Lagrange Multiplier (LM) Test and Score Test. According to the test results, it is determined that the classical model is not suitable. Since classical models have no validity and the pooled least squares method cannot be used, consistency and efficiency testing between predictors has been performed with the Hausman Test. Appropriate predictors were determined according to Hausman test results. In order to complete the analysis according to the determined appropriate estimators, panel data analysis suggests that some econometric problems should be investigated and measures should be taken if these problems are to be avoided. These problems are Heteroscedasticity, Autocorrelation, and cross-sectional independence. The heteroscedasticity problem for constant effective and random effect estimators was examined with the modified Wald test; the autocorrelation problem was examined with the Durbin Watson and Balatgi-Wu test statistics; the cross-sectional independence problem has been examined with Pesaran, Friedman and Frees test statistics. Based on these examinations and Hausman Test results, final models of the studies were determined. The equations in which LNPDEG and FNYET are used as dependent variables were analyzed according to Driscoll and Kraay's Standard Error Method. The equations in which HBK, ONNA, and TOBQ are used as dependent variables were analyzed according to the method of Parks and Cement's Flexible Generalized Least Squares. The equations in which ROA and ROE are used as dependent variables were analyzed according to Froot and Roger's Flexible Generalized Least Method. The findings of the completed research using these models are summarized as follows. According to the results of the research; the success of corporate governance practices has a significant and positive impact on accounting-based performance indicators and on all market-based performance indicators. This effect was seen with the highest coefficient 0,8808537 on the natural logarithm of the market value (LNPDEG) in terms of market performance indicators. The lowest effect with coefficient 0,0690490 was observed on free cash flows to equity (ONNA). In terms of accounting based performance indicators, the highest impact is on return on equity (ROE) and the lowest impact (HBK) is on earnings per share. The coefficient of the ROE effect is 10,80807, and the coefficient of the HBK effect is 0,787484. In other words, 1 unit success increase in corporate governance practices will increase the return on equity by 10.80807 units. Similarly, 1 unit improvement in corporate governance practices increase earnings per share by 0.7087484 units. After all these explanations, it can be said that there is a positive relationship between corporate governance practice and firms' market performance and financial performance. In other words, 1 unit success increase in corporate governance practices promotes the return on equity by 10.80807 units. Similarly, 1 unit improvement in corporate governance practices increase earnings per share by 0.7087484 units. After all these explanations, it can be said that there is a positive relationship between corporate governance practice and firms' market performance and financial performance.



## ÖZGECİLİK VE ÇALIŞAN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ: KAMU SEKTÖRÜNDE BİR İNCELEME\*

**Kemal KÖKSAL\*\***

**Ali GÜRSOY\*\*\***

**Hakan YAPAR\*\*\*\***

### ÖZ

Çalışan performansını artırmak, günümüz rekabet ortamında, örgütlerin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Çalışanların performansını artırırken maliyetleri artırmamak ve çalışan motivasyonunu düşürmemek örgütsel etkinlik için gerekliliktir. Bu kapsamda, bir prososyal davranış olarak diğerlerin yararına gösterilen davranışlar, diğer bir ifadeyle özgeci davranışlar, maliyetleri artırmadan çalışan performansını artırabilen yöntemlerden biridir. Çalışmada özgeci davranışların çalışan performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kesitsel yöntem kullanılarak kolayda örnekleme ile bir kamu kurumunda çalışan 103 kişiden toplanan verilerin analizi sonucu araştırma hipotezi test edilmiştir. Verileri toplamak için Rushton ve diğerleri (1981) tarafından geliştirilen “özgeci davranış ölçeği” ve Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen “iş performans ölçeği” kullanılmıştır. Hipotezin testi korelasyon ve regresyon analiziyle yapılmıştır. Özgeci davranışlar ve çalışan performansı arasında pozitif ve anlamlı korelasyon vardır ( $r=0,414$ ,  $p<0,001$ ). Sonuçlara göre, özgeci davranışlar çalışanların iş performansını pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

\* Bu çalışmanın geniş özeti 6. Örgütsel Davranış Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

\* Doktor, Ankara, e-posta: koksalkemal05@gmail.com

\*\* Doktor, Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, İşletme, Ankara,  
e-posta: agursoy@kho.edu.tr

\*\*\* Öğr.Grv., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, İşletme, Ankara,  
e-posta: hyapar@kho.edu.tr

( $B=0,566$ ,  $p<0,001$ ,  $R^2=0,33$ ). Sonuç kısmında yöneticiler ve araştırmacılar için uygulama alanları tartışılarak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özgecılık, çalışan performansı, prososyal davranış

## THE RELATIONSHIP BETWEEN ALTRUISM AND EMPLOYEE PERFORMANCE: AN APPLICATION IN THE PUBLIC SECTOR

### ABSTRACT

Increasing employee performance is one of the major issues of organizations in today's competitive environment. It is a necessity for organizational efficiency not to increase costs and decrease employee motivation while increasing employee performance. The behaviors that are shown to the benefit of others as a prosocial behavior, in other words the altruistic behaviors, are one of the methods that can improve the performance of the employee without increasing costs. In this study, the relationship between altruistic behavior and employee performance was investigated. Data from 103 people working in a public institution were collected by a cross-sectional and convenience sample method and analyzed with respect to the testing hypothesis. To collect data, altruistic behavior scale developed by Rushton et al. (1981) and employee performance scale developed by Kirkman and Rosen (1999) were used. Hypothesis testing was performed by correlation and regression analysis. There is positive and significant correlation between altruistic behaviors and employees' work performance ( $r=0,414$ ,  $p<0,001$ ). According to the results, altruistic behaviors affect employees' work performance positively and significantly ( $B=0,566$ ,  $p<0,001$ ,  $R^2=0,331$ ). The results were discussed and suggestions were presented for managers and researchers in the conclusion section.

**Key Words:** Altruism, employee performance, prosocial behavior

### GİRİŞ

Çalışan ya da iş gören performansı, bir örgütün başarıya ulaşmasında rol oynayan en önemli faktörlerden birisidir. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve örgütsel boyutta performanslarını yükseltmeleri, çalışanların bireysel performans düzeyleri ile doğrudan ve pozitif ilişkilidir (Tayfun ve Çatır, 2013). Örgütsel davranış yazını incelendiğinde, çalışan performansını etkileyen unsurları açıklamaya çalışan araştırmaların genelde sosyal mübadele kuramını kullandıkları görülebilir. Kuram, sosyal anlamda ilişkileri, taraflar arasındaki mübadele ilişkisinin belirlediğini ifade etmektedir. Kuramın



özünde beklentiler yer almaktadır. Çalışanların örgütlerine sağladıkları katkılar sonucunda bir takım beklentileri oluşmaktadır (Blau, 1964). Bu beklentiler karşılanmadığında çalışan davranışları bu durumdan etkilenmektedir. Ancak çalışanlar hiçbir beklentisi olmadan ya da çıkar gözetmeden de bir takım davranışlar sergileyebilmektedir. Özgecilik (diğerkâmlık) kavramı bireylerin, hiçbir çıkar gözetmeksizin, hatta kimi zaman bir maliyet ödeyerek, diğerlerine yardım etme isteği olarak ifade edilebilir (Batson, Bolen, Cross, & Neuringer-Benefiel, 1986). Yapılan çalışmalarda özgeci davranışların, örgütlerin oluşturulmasındaki temel itici güç olan işbirliğini ve örgütsel performansı artırıcı özelliği olduğu ifade edilmektedir (Podsakoff, Ahearne, & Mackenzie, 1997; Smith, Organ, & Near, 1983; Hewlett, 2009). Özgecilikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, genelde özgecilikle iyi oluş (Ashwini & Indumathy, 2018; Indumathy & Divvyalaskhmi, 2018) ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı (Apak, Yılkan, & Erdem, 2017) ayrıca ölçek geliştirme çalışmaları yapıldığı (Ersanlı & D. Çabuker, 2015; Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981; Ümmet, Ekşi, & Otrar, 2013) bunların dışında Yavuzer'in (2017) alan yazın çalışması, Yeşilkaya ve Yıldız'ın (2018) özgecilik ile sosyal yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının olduğu görülmüştür. Ayrıca özgeci davranışla çalışan performansı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Hsiung, 2014; Nyariko, Namusonge, & Iravo, 2017). Literatürdeki bu boşluğu doldurmak ve çalışan performansını teşvik sistemi ya da baskı kurmak gibi ekonomik ya da sosyal maliyetleri olan yöntemlerin dışında arttırabilmenin yollarını araştırmak için bu çalışma tasarlanmıştır.

Çalışmada ilk olarak özgecilik kavramı ve özgecilikle çalışan performansı arasındaki ilişki incelenerek araştırmanın hipotezleri oluşturulmuş, ikinci olarak kolayda örnekleme yöntemiyle toplanan veriler analiz edilmiştir. Son olarak araştırma bulgularının tartışılması yapılarak ilgili alan yazın ve yöneticiler için öneriler sunulmuştur.

**Özgecilik:** Farklı disiplinler tarafından değişik açılırlarıyla özgecilik kavramının ele alındığı ve farklı tanımların yapıldığı görülmektedir (Yavuzer, 2017). Kavram ilk olarak evrimsel psikoloji teorileri tarafından türün devamı açısından kendini feda etme davranışı olarak incelenmiştir (Midgley, 2010). Daha sonraları ise insan davranışının temel güdüsü olarak bireyin kendi çıkarını gözeteceğini savunan egoizmin karşıt görüşü olarak normatif ve psikolojik özgecilik görüşü ortaya atılmıştır (Williamson, 1989). Özgeci davranışı sosyal mübadele kuramı ile açıklamaya çalışan yazarlara (örneğin Milinski, Semmann, & Krambeck, 2002), mübadele ilişkisinde karşı taraftan bir bek-

lenti olduğu için bunun özgeci davranış olarak değerlendirilemeyeceği konusunda eleştiriler getirilmiştir (Fletcher & Zick, 2007). “Mahkûmun İkilemi” ve “Diktatör Oyunu” gibi deneysel çalışmalar, bireylerin aldıkları kararlarda sadece kendi çıkarlarını maksimize etmeye çalışmadıklarını, kendisine bir maliyeti olsa bile karşı tarafın yararına davranış sergilediklerini göstermişlerdir (Levitt & List, 2007). “Mahkûmun İkilemi” durumunda karşı tarafın yararına davranış sergilemenin mahkûmun da yararına olduğundan, bu davranışın salt özgeci bir davranış olarak görülemeyeceğini ifade eden yazarlar bulunmaktadır (Maner & Mead, 2010). Bir davranışın özgeci davranış olabilmesi için davranış sonucunda herhangi bir yarar gözetmemek ve karşılık beklememek gerekmektedir.

Genel olarak bireylerin özgeci davranışları, ahlaki ve psikolojik şartlara bağlı olarak açıklanmaktadır. Özgeci davranışı etik temelinde açıklamaya çalışan yazarlar, bireyin toplumun bir parçası olduğu için bencil davranmayarak görev bilinci ya da adalet duygusu nedeniyle diğer bireylerin iyiliğini düşündüğünü ifade etmişlerdir (Folger, Cropanzano, Greenberg, & Cropanzano, 2001). Özgeci davranışı psikolojik nedenlerle açıklamaya çalışan yazarlar, bireylerin empati temelinde karşılık beklemeden yardım ettiğini ifade etmektedir (Batson, 2010). Özgeciliğin empati kavramından, yardım etme ve toplum yararına davranıştan farklı bir kavram olduğu da ifade edilmektedir. Bu kavramların özgeci davranışın temelinde yer aldığı söylenebilir (Yavuzer, 2017). Sonuç olarak özgeci davranış, bireyin gerektiğinde maliyetine katlanarak hiçbir çıkar gözetmeksizin diğerlerine yardım etme isteği olarak ifade edilebilir (Batson, Bolen, Cross, & Neuringer-Benefiel, 1986).

**Özgeci davranış ve çalışan performansı ilişkisi:** Çalışan performansı, bir görevi yerine getirdikten sonra bireyler veya gruplar tarafından elde edilen niteliği ve niceliği ifade etmektedir (Schermerhorn, 1989). Çalışan performansı genel olarak görevsel ve bağlamsal olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Pekdemir, Koçoğlu, & Gürkan, 2014). Bu kapsamda görevsel çalışan performansını, bir örgütte bulunan çalışanların kendilerine yüklenen görev ve sorumlulukları önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde yerine getirebilme başarısı ya da ölçüsü olarak tanımlayabilmek mümkündür (Duman & Akdemir, 2016). Bağlamsal çalışan performansı ise örgütün çalışanlardan çoğu kez talep etmediği ancak çalışan tarafından gönüllü olarak kendiliğinden gösterilen görev tanımı dışındaki pozitif çalışan davranışlarını, çabalarını ve ölçütlerini ifade eder. Çalışan performansının bu boyutu özgecilik kavramı ile açıklanmaktadır (Taştan, 2012). Özgecilik kavramının, örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutu olarak ele alındığı görülmektedir (Organ, 1988). Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanlar tarafından politik amaçlar-

la kullanıldığından (Bolino, Turnley, Gilstrap, & Suazo, 2010) salt özgecilik kavramından farklıdır.

Özgeci davranışlar çalışan performansını yükselten bir rol de üstlenmektedir (Sezgin, 2005). Özgeci davranışları olan çalışanların daha az özgeci davranışlara sahip olanlardan daha yüksek bir tatmin düzeyine sahip oldukları ayrıca, özgeci davranışların çalışan devir hızını düşürdüğü gösterilmiştir (Aran-ya, Kushnir, & Valency, 1986). Özgeci çalışanların işe geç kalma ya da işten kaytarma davranışları yerine kendilerini yenilikçilik ve yaratıcılık gibi ekstra rol davranışı sergilemeye adayacakları ifade edilmiştir (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Genel olarak özgeci çalışanların iş performansı için daha fazla çaba göstererek daha iyi sonuçlar elde edebileceği ifade edilebilir (Poter, Strees, Mowday, & Boulian, 1974; Hsiung, 2014; Nyarieko, Namusonge, & Iravo, 2017).

Yukarıdaki kuramsal açıklamalardan yola çıkarak araştırma hipotezi oluşturulmuştur.

*H: Özgeci davranışlar, iş performansını olumlu şekilde etkilemektedir.*

## YÖNTEM

Çalışma kesitsel bir çalışma olup, değişkenlere ilişkin veriler tek bir anket formunda kolayda örnekleme yöntemiyle toplanmıştır.

**Çalışma Grubu:** Çalışmanın araştırma evrenini Ankara'da bulunan bir kamu kuruluşunun çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş 150 kişi üzerinde uygulanmıştır. 120 anket çalışanlar tarafından doldurulmuştur fakat 17 anketin rastgele doldurulduğu tespit edilmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiştir. Anketlerin geri dönüş oranı %68,6'dır.

Katılımcıların 31'i kadın, 72'si erkek çalışan olup çalışma süreleri 1 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Çalışma süresi ortalaması 14,14 (ss=9,51) yıldır. Eğitim durumları açısından %3,9'u lise, %48,5'i lisans, %33'ü yüksek lisans, %14,6'sı doktora derecesine sahiptir. Katılımcıların %22,3'ünün 20-30 yaş arasında, %29,1'inin 31-40 yaş arasında, %44,7'sinin 41-50 yaş arasında ve %3,9'unun 51 ve üstü yaşta olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %68,9'u evli, %31,1 ise bekârdır.

**Veri Toplama Araçları:** Çalışmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeye yönelik sorular, ikinci bölümde ise araştırmaya konu olan değişkenleri ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

*Özgecilik ölçeği.* Katılımcıların özgecilik düzeylerini belirlemek için Rushton ve diğerleri (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin 14 maddeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Ölçekte “Yaşlı ya da engelli bir yabancıya caddeyi karşıdan karşıya geçmesi için yardım teklif ederim.” ya da “Hayır işi için para yardımında bulunurum.” gibi ifadeler yer almaktadır.

*İş performansı ölçeği.* Araştırmada çalışanların iş performansını belirleyebilmek için Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçekte “İşimde göstermiş olduğum performans yüksektir.” gibi 4 ifade yer almaktadır.

Her iki ölçekte 5’li Likert tipinde ve belirtilen davranışların yapılma sıklığını (1-Asla, 2-Nadiren, 3-Ara sıra, 4-Sık sık, 5- Her zaman) ölçmeye yönelik hazırlanmıştır.

**Uygulama:** Araştırmada, ilk olarak veri toplamak için kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri kontrol edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA), güvenilirliği ise Cronbach alpha değeri ile kontrol edilmiştir. Ölçeklerin iyi uyum değerine sahip ve güvenilir olduğu tespit edildikten sonra korelasyon ve regresyon analizine geçilmiştir. Veri setinin regresyon analizi yapılması için gerekli olan şartları sağladığı doğrulandıktan sonra analizler yapılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

**Verilerin Analizi:** Toplanan veriler SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir.

*Ölçeklerin geçerliliği.* Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek için DFA’dan yararlanılmıştır. Analizde, kovaryans matrisi kullanılmıştır. Özgecilik ve iş performansı ölçekleri tek boyutlu modeller olarak test edilmiştir. Özgecilik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılırken yordama güçleri anlamlı olmayan “Çok iyi tanımadığım okul arkadaşına ödevini yapmasında yardımcı olurum.” ve “Hayır işi için eşya ya da giysi bağışlarım.” ifadeleri ölçekten çıkarılmış ve geriye 12 madde kalmıştır. DFA sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde özgecilik ve iş performansı ölçeklerinin tek faktörlü yapılarının bu veri için doğrulandığı görülmektedir.

*Ölçeklerin güvenilirliği.* Çalışmada özgecilik ölçeğinin iç tutarlılığı (Cronbach alfa) 0,777 olarak hesaplanmıştır. İş tatmini ölçeğinin iç tutarlılığı (Cronbach alfa) 0,772 olarak tespit edilmiştir. Güvenilirlik değerlerinin genel olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2013).

**Tablo 1.** Araştırmanın ölçeklerine ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçek	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	NFI	RMR
Özgecilik	47,55	43	1,10	0,03	0,98	0,93	0,88	0,06
İş Performansı	2.52	2	1,26	0,05	0,99	0,98	0,97	0,01

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karakökü); CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); GFI: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi); RMR: Root Mean Square Residual (Ortalama Hataların Karakökü)

### BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada kullanılan özgecilik ve iş performansı değişkenlerine ait ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon değerleri Tablo 2’de gösterilmektedir. Özgeciliğin ortalaması 3,83 (s.s.=0,48); iş performansının ortalaması ise 4,28 (s.s.=0,57) olarak bulunmuştur. Katılımcıların, iş performansı ortalamasının özgecilik ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde özgecilik ile iş performansı arasında pozitif orta seviyede ilişki olduğu ( $r=0,414$ ,  $p<0,01$ ) görülmektedir.

**Tablo 2.** Ortalama, standart sapma ve pearson korelasyon değerleri

Değişkenler	Ort.	S.S.	1	2
1.Özgecilik (ÖZG)	3,83	0,48	1	
2.İş Performansı (İP)	4,28	0,57	0,414*	1

\* $p<0,001$

Araştırmanın hipotezini test etmek ve bağımsız değişkenin (özgecilik) bağımlı değişken (iş performansı) üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin birinci aşamasında demografik değişkenler girilerek kontrol altına alınmış, daha sonraki adımda ise özgecilik değişkeni analize dâhil edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları (N=103)

Değişken	Aşama 1			Aşama 2		
	B	S.H.	T	B	S.H.	t
Eğitim	-0,076	0,075	-1,020	-0,190	0,069	-2,741**
Yaş	0,274	0,086	3,195**	0,262	0,076	3,473***
Medeni Durum	-0,047	0,136	-0,344	-0,144	0,121	-1,185
Cinsiyet	-0,288	0,134	-2,152**	-0,220	0,119	-1,857
Çalışma Süresi	-0,018	0,008	-2,299*	-0,021	0,007	-3,096**
Özgecılık				0,566	0,106	5,355***
R		0,361			0,575	
R <sup>2</sup>		0,131			0,331	
$\Delta R^2$					0,200	

Bağımlı Değişken: İş Performansı \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

Tablo 3 incelendiğinde, modele ilk adımda girilen demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve çalışma süresinin regresyon modeline anlamlı katkılar yaptığı ve iş performansını yordadıkları (F=2.914, p<0.05) görülmektedir. R2 değeri 0,13'tür. Elde edilen bu sonuç, iş performansındaki %13 oranındaki varyansın yaş, cinsiyet ve çalışma süresi tarafından açıklandığını göstermektedir. Özgecılık değişkeni ikinci adımda regresyon modeline dâhil edildiğinde, iş performansındaki %20'lik ilave varyansı açıklamış ve R2'deki bu değişim anlamlı olarak bulunmuştur (F=28.672, p<0.01). Özgeci davranışlar iş performansını pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. (B=0,566, p<0,001). Elde edilen regresyon modeline göre çalışanın özgeci davranışındaki bir birimlik artış iş performansında 0,56 birimlik artış meydana getirmektedir. Demografik değişkenler ve bağımsız değişken, iş performansındaki %33 oranındaki varyansı açıklamaktadır. Bulgular neticesinde araştırma hipotezi desteklenmiştir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Örgütler açısından çalışan performansını artırmak temel sorunlar arasında yer almaktadır. Bunun için yönetim biliminin ilk zamanlarından günümüze kadar farklı teknikler geliştirildiği söylenebilir. Ekonomik açıdan konuyu ele alan araştırmacılar teşvik sistemiyle çalışan performansını arttırabileceğini

ifade ederken, yönetsel açıdan ceza ya da ödül, baskılar ve performans değerlendirme sistemleri gibi uygulamalarla çalışan performansı artırılabilirliğini ifade eden araştırmacılar mevcuttur. Bu uygulamalar, çalışan performansını artırmakla beraber, bunların etkisi sınırlı kalmıştır (Robbins & Judge, 2012; Baker, R., & Murphy, 1994).

Özgeci davranışlar, bireylerin çıkar gözetmeden başkalarının yararına davranması olarak ifade edilebilir (Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981). Özgeci çalışanlar hiçbir karşılık beklemeden örgüt yararına davranışlar sergileyerek iş performansının artmasına neden olabilmektedir (Hewlett, 2009). Çalışmada özgeci davranışların iş performansı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların özgeci davranışlarının iş performansını olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları konu ile ilgili diğer araştırmaların bulgularını destekleyici niteliktedir (Hsiung, 2014; Donavan, Brown, & Mowen, 2004).

Araştırma bulguları yöneticiler açısından faydalı olabilecek bilgiler sunmaktadır. Örgütler açısından maliyetleri artırmadan ve yönetsel bir çaba gerektirmeden, özgeci davranışlar sayesinde performans artışı sağlanabilecektir. Ancak bunun için personel seçim sürecinde bireylerin özgeci kişilik özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışmanın, özgeciliğin iş performansına olan etkisini göstermesi açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. İlgili alan yazında özgecilik kavramı ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkilerin fazla sayıda ele alınmadığı görülmektedir. Hem iş performansı ile olan ilişkisi hem de diğer değişkenlerle olan ilişkiler araştırılarak özgeciliğin örgütsel davranış alanında da daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulabilir.

Çalışmada, sosyal beğenilirlik etkisinin göz ardı edilmesi ve kolayda örneklem yöntemiyle veri toplanması sonucu çalışma bulgularının genellenememesi çalışmanın bir sınırlılığıdır.

## KAYNAKLAR

- Apak, E., Yılkan, İ. ve Erdem, M. (2017). Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencileri ile Fen Bilimleri Öğrencilerinin Diğerkâmlık Düzeylerinin Karşılaştırılması: Bingöl Üniversitesi Örneği. *Akademik Matbuat*, 1(1), 75-87.
- Aranya, N., Kushnir, T., & Valency, A. (1986). Organizational Commitment In A Male-Dominated Profession. *Human Relation*, 39(5), 466-448.
- Ashwini, U. R., & Indumathy, J. (2018). Altruism and General Well-Being Among Adults. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(4), 528-540.

- Baker, G., R., G., & Murphy, K. J. (1994). Subjective Performance Measures in Optimal Incentive Contracts. *Quarterly Journal of Economics*, 109(4), 1125-1156.
- Batson, C. D. (2010). Empathy-Induced Altruistic Motivation. M. Mikulinçer, & P. R. Shaver içinde, *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature*. Washington: American Psychological Association.
- Batson, C. D., Bolen, M. H., Cross, J. A., & Neuringer-Benefiel, H. E. (1986). Where Is the Altruism in the Altruistic Personality? *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 212-220.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power In Social Life*. New York: Wiley.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., Gilstrap, J. B., & Suazo, M. M. (2010). Citizenship Under Pressure: What's A "Good Soldier" To Do? *Journal Of Organizational Behavior*, 835-855.
- Donavan, D. T., Brown, T. J. & Mowen, J. C. (2004). Internal Benefits Of Service-Worker Customer Orientation: Job Satisfaction, Commitment and Organizational Citizenship Behaviors. *Journal Of Marketing*, 68, 128-146.
- Duman, M. Ç. ve Akdemir, B. (2016). Mobbing ve Çalışan Performansı Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(2), 29-52.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Ersanlı, K., & D. Çabuker, N. (2015). Diğerkâmlık Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 43-53.
- Fletcher, J. A., & Zick, M. (2007). The Evolution of Altruism: Game Theory in Multilevel Selection and Inclusive Fitness. *Journal of Theoretical Biology*, 245(1), 26-36.
- Folger, R., Cropanzano, R., Greenberg, J. & Cropanzano, R. (2001). Fairness Theory: Justice as Accountability. *Advances in Organizational Justice*, 1, 1-55.
- Hewlett, S. A. (2009, Temmuz 21). *Boost Performance By Tapping Employees' Altruism*. www.hbr.org: <https://hbr.org/2009/07/general-electric-and-pfizer-am> adresinden alındı.
- Hsiung, T.-L. (2014). The Relationships among Salary, Altruistic Behavior and Job Performance in the National Basketball Association. *International Journal of Business and Social Science*, 5(9), 193-198.
- Indumathy, J., & Divvyalaskhmi, N. (2018). Altruism and Personal Well-Being Among Adults. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 5(2), 235-239.



- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.
- Levitt, S., & List, J. (2007). What Do Laboratory Experiments Measuring Social Preferences Reveal About the Real World? *Journal of Economic Perspectives*, 21(2), 153-174.
- Maner, J. K., & Mead, N. L. (2010). The Essential Tension between Leadership and Power: When Leaders Sacrifice Group Goals for the Sake of Self-Interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3), 482-497.
- Midgley, M. (2010). *The Solitary Self: Darwin and the Selfish Gene*. Durham: Acumen.
- Mowday, R., Porter, I., & Steers, R. (1982). *Employee Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York: Academic Pres.
- Nyarieko, M. A., Namusonge, G. S., & Iravo, M. (2017). Impacts of Sportsmanship and Altruism on Casual Employees' Performance: Case Study of Kenya Public Universities. *International Journal of Business and Management Invention*, 8-15.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Pekdemir, I., Koçoğlu, M. & Gürkan, G. Ç. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın inovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 44(2), 332-350.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M. & Mackenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82, 262-270.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Poter, L. W., Strees, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (14 b.). (E. İ. Erdem, Çev.) Ankara : Nobel Yayın.

Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D. & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2, 293-302.

Schermerhorn, J. R. (1989). *Management for Productivity*. New York: Wiley.

Smith, C. A., Organ, D. A. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior. Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.

Taştan, S. (2012). Bir Pozitif Psikoloji Kavramı Olarak Örgütle Özdeşleşmenin Psikolojik Güçlendirme Algısı ve Gönüllü Performans Davranışı Arasındaki İlişkide Ara Rolünün Değerlendirilmesi: Gıda Sektöründe Yapılan Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 227-238.

Tayfun, A. & Çatır, O. (2013). Örgütsel Sessizlik ve Çalışanların Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 114-134.

Ümmet, D., Ekşi, H. & Otrar, M. (2013). Özgecilik (Altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.

Williamson, O. E. (1989). Transaction Cost Economics . S. Richard, & W. Robert içinde, *Handbook of Industrial Organization*. New York: Elsevier.

Yavuzer, N. (2017). Bir Prososyal Davranış Olarak Özgeci Motivasyonun İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 105-126.

Yeşilkaya, M. & Yıldız, T. (2018). Özgeci Davranış Ekseninde Sosyal İnovasyon Eğiliminin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 81-97.

### Extended Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between altruism and employee performance. The performance of the employee is one of the most important factors for the organizational effectiveness. Increasing the employee performance by the conventional management methods may cause an extra cost for the organization and a decrease in the employee motivation. Altruistic behavior, which is acting not to expect any reciprocate from others and bearing the cost of it if needed, is a key factor to increase the employee performance. It is stated that altruistic behaviors are the main driving force for the organizational performance and cooperation. Previous research has investigated the relationship between altruism and well-being and demographic variables have also studied the altruism and social innovation relationship and, the scale development of altruism. There have been a few studies investigating the relationship between altruistic behavior and performance. This study was conducted to fill this gap in the literature and to investigate ways to improve employee performance without economic or social costs, such as extra pay systems or managerial pressure. In general, altruistic motivation has been explained in terms of ethical and psychological conditions. The ethical theories have assessed the common motives for an individual to behave selflessly. The psychological theories have positioned the level of individual emotional state for altruistic behavior. It is stated that a “real” altruism requires the benefactor to act without expecting a return and that such behavior is based on empathic worry experienced as the result of witnessing this pain of others. Because of these characteristics, altruism is separated from other similar structures such as empathy, helping others and acting for public good. It can be said that empathy, helping others and acting for public good are based on altruistic behavior. It was reported that employees with altruistic behaviors have a higher job satisfaction level than those with less altruistic behaviors, and that altruistic behaviors decrease the employee turnover rate. Also Altruist employees may devote themselves to extra role behaviors such as innovation and creativity rather than coming to job late and evading work. Thus, the altruist employees can create better job results by making more effort for job performance. To test the hypothesis, data were collected from 103 participants working in the public sector. The altruistic behavior scale developed by Rushton et al. (1981) and the employee performance scale developed by Kirkman and Rosen (1999) were used to gather the data. The data were collected using a cross-sectional design and convenience sample method. Thus Hartman’s single factor test was applied to check common method bias issues. The result showed that the explained total variance is 26,89% by one factor. It can be said that there are no common method bias issues. The sample consisted of 31 females and 72 males. The working years of the participants range from 1 to 32 years. The mean of the working years is 11,14 (sd=9,51). 3,9% had college education and 48,5% had a bachelor’s degree, 33% had a master’s degree, while 14,6% had a PhD degree. 22,3% of the participants were between 20-30 years of age, 29,1% of these were between 31-40 years of age, 44,7% of them were between 41-50 years of age

and 3,9% of them were over 51 years of age. The validity of the scales was checked by Confirmatory factor analysis and the reliability of the scales was tested by Cronbach alpha coefficient. The confirmatory factor analysis results showed that altruistic behavior scale and job performance scale has an acceptable fit index with one factor structure. Correlation and regression analyzed conducted to test the hypothesis. The variables of the research have a positive and significant correlation coefficient (0,414,  $p<0,001$ ). For checking the relationship between altruism and the job performance of the employee, hierarchical regression analysis performed. At the first step of the analysis, demographic variables were added as control variables. The results showed that age ( $B=0,274$ ,  $p<0,01$ ) and gender ( $B=-0,288$ ,  $p<0,05$ ) have significant effect on job performance. According to the result of the second step of the hierarchical regression analysis, education ( $B=-0,190$ ,  $p<0,01$ ), age ( $B=0,262$ ,  $p<0,001$ ) and working years ( $B=-0,021$ ,  $p<0,05$ ) have significant effect on job performance. Altruistic behavior as an independent variable was added to second step of the regression analysis and it affected positively and significantly the employee's job performance ( $B=0,566$ ,  $p<0,001$ ). 33% variance in job performance was explained by the demographic variables and the independent variable. For organizations, increasing employee performance is one of the main problems. Thus, it can be said that the management science has developed different techniques such as extra pay, punishment and reward, and the appraisal system, from the early times to the day. These techniques increased job performance but its effects were limited. Altruism drives individuals to provide benefit for others, without expecting any reciprocity and even in the face of personal cost. As a result of our sample, it has been found that the altruistic behavior of the employee increases the job performance. This study's findings are parallel to the similar researches and may be useful for practitioners and researchers. Enhancing job performance can be achieved through altruism without increasing costs and/or requiring managerial effort. However, it is necessary to take into account the altruistic personality traits during the personnel selection process. This study is important in terms of displaying the effect of altruism on job performance. The relationship between altruistic behavior and organizational variables has not been largely examined. Later studies may also investigate this topic to exactly understand the relationship between altruism and job performance. Disregarding of social desirable effect is one of the limits of this study. Because of gathering the data with convenience sample method, the findings cannot be generalized.

## YEŞİL YILDIZLI KONAKLAMA İŞLETMELERİNİN İNTERNET SİTELERİNDEKİ ÇEVRESEL İÇERİK ÜZERİNE BİR İNCELEME

Çağdaş ERTAŞ\*

### ÖZ

Hizmet pazarlaması alanında internetin kullanımıyla ilgili bilimsel araştırmalar artmaktadır. Ancak turizm alanında çevresel pazarlamanın internet üzerinden nasıl yapıldığı hakkında, yeterli bilgi bulunmamaktadır. Konaklama işletmelerinin internet kullanımına ya da internet içeriklerine ilişkin geçmişte yapılmış çalışmalar bulunsa da, özellikle yeşil yıldız sertifikalı konaklama işletmelerinin çevresel içeriklerinin belirlenmesine yönelik yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma da, yarıdaki bu boşluğa dikkat çekmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı, yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmelerinin internet sitelerinde çevreyle ilgili ifadelerin olup olmadığını ve varsa bu ifadelerin içeriğini incelemektir. Yeşil yıldız sertifikası sahibi 408 konaklama işletmesinden 406 tanesinin interneti sitesi incelenmiştir. Tespit edilen çevresel ifadelerin temasına bakılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin internet sitelerinde, çevresel ifadelerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İlgili işletmelerin çevreye gerçek anlamda önem vermesi ve bu önemi internet sitelerine de yansıtması, büyük önem arz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, sürdürülebilirlik, yeşil yıldız, konaklama işletmeleri, içerik analizi

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu, e-posta: ertascagdas@hotmail.com

## AN INVESTIGATION ON THE ENVIRONMENTAL CONTENT IN THE WEBSITES OF GREEN HOTELS

### ABSTRACT

Scientific research on the use of the internet in the field of service marketing has been increasing. However, there is not enough information about how environmental marketing is done on the internet in the field of tourism. Although there have been previous studies of internet usage or internet contents of the hospitality businesses, especially there have not been any studies conducted to determine the environmental content of green star certified hospitality businesses. This research was conducted to draw attention to this gap in the literature. The purpose of the study is to examine if the existence of environmental statements on the internet sites of the accommodation establishments, which have received a green star certificate, and the content of these statements. Websites of 406 of the 408 green hotels have been reviewed. The theme of the detected environmental expressions has been examined. As a result of the content analysis, it was determined that the environmental expressions were insufficient in the web sites of green star hospitality businesses. The study suggests that the green hotels should give importance to the environment, and reflect their interest and activities on their web pages.

**Key Words:** Environment, sustainability, green star, hospitality businesses, content analysis

### GİRİŞ

Turist eğilimleri her geçen gün değişmekte ve değişen bu eğilimlerle birlikte turistlerin ilgi alanları da farklılaşmaya başlamaktadır. Değişen turist ilgilerinin doğru yorumlanması, turizm sektöründe önemli bir faktör konumuna gelmektedir. Günümüzde turizm sektöründeki en önemli eğilimlerden biri ise, çevreciliktir. Öyle ki, çevrecilik birçok sektörde 1980'lerin sonlarından itibaren giderek önem kazanmaya başlamıştır (Brown, 1996, s. 18).

Günümüz turistleri, tatil kararı verdiklerinde, destinasyonların ya da işletmelerin çevreci olup olmamalarına da dikkat etmektedirler. Turistlerin bu çevreci taleplerinin karşılanması gerekliliği, yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir (Hacıoğlu ve Girgin, 2008, s. 422). Örnek vermek gerekirse, İngiliz Seyahat Acenteleri Birliği'nin 2002 yılında yaptığı araştırma sonucunda, İngiliz turistlerin %87'si için çevreyi korumanın önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Teberler vd., 2006, s. 220–228). Söz konusu durum, turizm işletmeleri için de göz ardı edilmemesi gereken bir unsura dönüşmüştür. Nitekim çevre, turizm faaliyetleri için elzem bir kaynaktır (Lim ve McAleer,

2005, s. 1431). Öyle ki, turist sayısının artışıyla birlikte turizmin çevre üzerindeki olumsuz çıktıları, üzerinde durulması gereken bir husustur (Erdoğan, 2003, s. 83). Çevreci anlayışın gelişmesi ve turizm için öneminin giderek artması, turizm sektöründe sürdürülebilirlik kavramını gündeme getirmiştir. Zira turizmde sürdürülebilirlik, ancak sürdürülebilir bir çevreyle mümkün olabilmektedir.

Turizmde sürdürülebilirlik bilincinin gelişmesiyle, “yeşil otel”<sup>1</sup> ve benzeri kavramlar ortaya çıkmış ve önem kazanmaya başlamıştır. Yeşil oteller, su ve enerji tasarrufu sağlayan, atık yönetimi, geri dönüşüm ve yeniden kullanım gibi çevreci programları uygulayan, sürdürülebilir çevreyi önemseyen otellerdir (Güneş, 2011, s. 49). Türkiye’de her geçen gün, yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmelerinin sayısı artmaktadır. Bu işletmeler, çevrenin sürdürülebilirliği adına çeşitli faaliyetler yürütmektedir. Ancak yeşil otelcilik, işletmenin tek başına yapacağı bir faaliyet değildir. Söz konusu otellerde konaklayan ya da konaklayacak tüketicilerin de bu konuda bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir (Atay ve Dilek, 2013, s. 210). Tüketicilerin bu konuda bilinçlendirileceği en önemli mecralardan biri ise internet ortamıdır. Zira internetin en yaygın kullanıldığı sektörlerin başında turizm gelmektedir (Law ve Hsu, 2006: 295; Middleton ve Clarke, 2008, s. 158).

İnternet, tüketicilerin eğilimlerini anlamak için etkili bir iletişim yoludur (Law & Hsu, 2006, s. 296). İnternet sitelerinin içeriği ise, özellikle çevreye duyarlı tüketicilerin karar verme aşamasında önemli rol oynamaktadır (Erdoğan vd., 2012, s. 225). İnternet yoluyla ulaşılan tüketicilerin ve buna paralel olarak hizmet alımının hızla artması (Sangipul, 2010, s.107), bunda önemli rol oynamaktadır.

Konaklama işletmelerinin fonksiyonu, sadece turistlerin yeme-içme-konaklama gibi ihtiyaçlarını gidermek olmamalıdır. Özellikle yeşil yıldızlı konaklama işletmeleri, tüketicilerin çevreci bilince sahip olmasında önemli bir misyonu yüklenmelidir. Nitekim söz konusu işletmelerin bu misyonlarını internet sitelerinde yansıtmaları, turistlerin yeşil konusunda bilinçlenmelerine katkı sunabilecektir (Hacıoğlu ve Girgin, 2008, s. 426). Oluşabilecek bu bilinçlenme sonucunda turistlerin tüketim alışkanlıkları da, zaman içinde çevreci hareket kapsamında şekillenebilecektir (Güneş, 2011, s. 49).

İnternetin hizmet pazarlaması alanında kullanımıyla ilgili bilimsel araştırmalar artmaktadır. Ancak turizm alanında çevresel pazarlamanın internet üze-

---

1 Bazı kaynaklarda “çevre dostu otel”, “çevreye duyarlı otel”, “eko otel” gibi isimlerle anılmaktadır. Bu çalışmada “yeşil otel” kavramının kullanılması uygun görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu kavram, adı geçen diğer kavramlarla aynı anlamı ifade etmektedir.

rinden nasıl yapıldığı hakkında, yeterli bilgi bulunmamaktadır (Po-Hsin & Schafer, 2005, s. 143; Tepelus, 2005, s. 106). Öte yandan, yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin pratikte çevresel duyarlılıkla hareket edebilirler. Ancak söz konusu işletmelerin bu duyarlılıklarını, tüketicilerin bilinçlenmesi yolunda önemli bir iletişim kanalı olan internete ne derece yansıtıkları, bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Konaklama işletmelerinin internet kullanımına ya da internet içeriklerine ilişkin geçmişte yayınlanmış çalışmalar bulunmaktadır. Fakat özellikle Türkiye’de çevreci misyon edinmiş -ya da en azından böyle olduğu düşünülen- yeşil yıldız sertifikalı konaklama işletmelerinin internet sitelerindeki çevresel içeriğin belirlenmesine yönelik yapılmış sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Hatta “çevre”, internet siteleriyle ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, internet sitelerinde yer verilen faktörler arasında bile bulunmamaktadır (Erdoğan vd., 2012, s. 225). Bu araştırmanın çıkış noktası da budur.

Yukarıda belirtilen eksiklikler, yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin çevresel duyarlılıklarının ve bu duyarlılığı internet sitelerinde yansıtıp yansıtmadıklarının, yansıtıyorlarsa, bu yansıtmanın içeriğinin incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmelerinin internet sitelerinde çevreyle ilgili ifadelerin bulunup bulunmadığını ve bu ifadelerin içeriğini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın teorik amacı, yazında sözü edilen boşluğa katkı sunmaktır.

Araştırmada temel olarak, Erdoğan vd.’nin (2012) yapmış olduğu benzer araştırmadaki araştırma sorularından hareket edilmiş, ilgili konaklama işletmelerinin internet sitelerindeki çevre ilgisi tespit edilerek, bu tespitler kapsamında çıkarımlarda bulunulmuştur. Söz konusu araştırma soruları şu şekildedir:

- Yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin internet sitelerinde sunulan metinlerde çevreyle ilgili herhangi bir ifade var mı?
- Herhangi bir ifade varsa, bu ifade nerede sunulmaktadır?
- Herhangi bir ifade varsa, çevreyle ilgili olarak hangi temalar, ne ölçüde ele alınmaktadır?

### **Yeşil Yıldız Sertifikası ve Alan Yazın**

Çevre yönetim sistemleri, uzun bir süredir turizm sektöründe sürdürülebilir uygulamaları benimseyerek turizm işletmecilerine yardımcı olmaktadır (Sasidharan vd., 2002, s. 161). Bu sistemler her geçen gün önemini artırmakta ve turizm işletmelerinin ilgisini çekmektedir. Uluslararası düzeyde faaliyet gösteren konaklama işletmeleri de özellikle enerjiyi tasarruflu şekilde kul-



lanmak, rekabet avantajı elde etmek ve turizm sektöründe değişen tüketici ihtiyaçlarına cevap verebilmek gibi farklı amaçlarla birçok çevre yönetim sistemi sertifikasını almaktadırlar (Ertaş vd., 2018, s. 105). Uluslararası 100'ün üzerinde çevre yönetim sertifikası bulunmaktadır (Gössling ve Buckley, 2016, s. 360). Blue Flag, EarthCheck, Ecotel, EKOenergy, ENERGY STAR, Enviro-Mark, Green Globe Certification, Green Key, Green Suitcase rating system bunlardan sadece birkaçıdır (Gössling ve Buckley, 2016, s. 360). Türkiye'de faaliyet gösteren konaklama işletmeleri ise uluslararası düzeyde LEED (Leadership in Energy & Environmental Design), ISO 14000 ve ISO 14001, GreenGlobe, GTBS (Green Tourism Business Scheme), Travelife, Green Key gibi çevre yönetim sistemi sertifikalarını kullanmaktadır (Ertaş vd., 2018, s. 105).

LEED, Amerikan Yeşil Binalar Konseyi tarafından verilen ve binaların çevre dostu özelliklerini inceleyen bir puanlama sistemidir. Amaç, sürdürülebilir binalar geliştirmektir (Humbert vd., 2007: 46). ISO 14000 ve 14001, herhangi bir ülkedeki herhangi bir şirketin “sürdürülebilir kalkınma” ve çevre dostu olma hedefine ulaşmasına yardımcı olmak için geliştirilmiş bir yönetim sistemidir (Quazi vd., 2001, s. 527). GreenGlobe, dünya çapında önemli bir belgedir ve belirlenen yıllık çevresel performans hedeflerini yerine getiren işletmelerin üye olabildiği bir çevre yönetim sistemidir (Griffin ve DeLacey, 2012, s.60). GTBS, 1997 yılında başlatılan ve özellikle İngiltere’de 2000’in üzerinde üyesi bulunan, sürdürülebilir turizm sertifikasyon programıdır (Jarvis vd., 2010, s. 86). Çevre duyarlılığı, personel motivasyonu, enerji ve su tasarrufu, yerel ürünlerin kullanımı gibi kriterleri yerine getiren işletmeler GTBS sertifikasına sahip olabilmektedir (Jarvis vd., 2010, s. 86). Travelife, sürdürülebilir turizm faaliyetlerini örnek olacak şekilde uygulayan konaklama işletmelerini eko-sertifikasyon etiketiyle ödüllendirerek, işletmelerin çevreci faaliyetlerini teşvik etmeyi amaçlayan bir sistemdir (Camilleri, 2013, s. 49). Green Key, çevre duyarlılığına sahip ve sürdürülebilir turizmi destekleyen uygulamaları teşvik etmeyi amaçlayan bir çevre ödülü programıdır (Green Key, 2018).

Yukarıda örnekleri verilen çevre yönetim sistemlerine bakıldığında, hepsinin ortak amacının turizmi sürdürülebilir felsefe çerçevesinde geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de en çok verilen çevre yönetim sistemi uygulamalarından biri, yeşil yıldız sertifikasıdır (Ertaş vd., 2018, s. 106). Yeşil yıldız, sürdürülebilir turizm çatısı altında çevreyi korumak, çevre bilincini geliştirmek, turizm işletmelerinin çevreye olumlu yönde etkide bulunmasını teşvik etmek amaçlarıyla T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından konaklama işletmelerine verilen bir belgedir (T. C. Kültür ve Turizm Ba-

kanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü, 2018a). Aslında bu belgenin yeşil otelcilik anlayışını teşvik etmek amacıyla çıkarıldığı söylenebilir. Zira yeşil otelcilik, özellikle son yıllarda turizm sektöründe önemi artan bir uygulama konumundadır. Sektördeki rekabet şartları, özellikle sivil toplum kuruluşlarının ve bazı tüketicilerin çevreci tutumları ve siyasi politikalar, yeşil otelciliğe verilen önemin başlıca sebepleri arasındadır (Atay ve Dilek, 2013, s. 209). Dolayısıyla Yeşil Yıldız Sertifikasyon Sisteminin de, yeşil otelcilik uygulamasına dönük olduğu söylenebilir.

Konaklama işletmelerinin yeşil yıldız sertifikasına sahip olmak için, birtakım kriterleri sağlaması gerekmektedir. Bu sebeple yeşil yıldız uygulaması kapsamında uluslararası kriterler ve yaşanan gelişmeler dikkate alınarak bir puanlama sistemi yapılmıştır. Hazırlanan bu kriterler genel olarak şu şekilde açıklanabilir (Atay ve Dilek, 2013, s. 212):

- İşletmelerin çevre politikası ve eylem planının olması,
- Tesiste eylem planını uygulayacak özel bir yetkilinin olması veya işletmede uygulamadan sorumlu bir yetkili ile birlikte, bu hizmetin bir uzmandan veya uzman firmadan alınması,
- İşletme tarafından, çevre bilincinin artırılması, çevresel tedbirlerin ve eylem planının uygulanmasını temin etmek için personele eğitim verilmesi,
- Çevreye duyarlı atık su planının bulunması,
- Turizm konaklama işletmesinde kullanılan tüm tesisat, teçhizat ve donanımların koruyucu bakım ve onarımının periyodik olarak yaptırıldığına dair kayıtların tutulması,
- İşletmenin, su tüketimi, ısıtma ve soğutma için enerji tüketimi, elektrik tüketimi ve genel enerji tüketimi konusunda verileri toplaması ve izlemesi (Kapalı alan m<sup>2</sup> başına veya geceleme başına enerji tüketimi, aylık, üç aylık ve yıllık raporların hazırlanması ve dosya halinde saklanması),
- İşletmede kullanılan kimyasal maddelerin (hacim ve/veya ağırlık olarak) izlenmesi ve verilerin toplanması (Kapalı alan m<sup>2</sup> başına veya geceleme başına tüketim, aylık, üç aylık ve yıllık raporların hazırlanması ve dosya halinde saklanması),
- Tesiste ortaya çıkan atık miktarının (hacim ve/veya ağırlık) izlenmesi ve verilerin toplanması (Kapalı alan m<sup>2</sup> başına veya geceleme başına tüketim, aylık, üç aylık ve yıllık raporların hazırlanması ve dosya halinde saklanması).

Türkiye’de faaliyet gösteren yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmelerinin yıllara göre sayısına bakıldığında (Tablo 1), bu sayının her geçen gün artmakta olduğu görülmektedir. Öte yandan T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü’nün (2018b) verilerine göre, bu işletmelerin önemli bir kısmı (%60,29) Akdeniz Bölgesi’nde ve özellikle Antalya’da (%58,57) faaliyet göstermektedir. Ancak dikkat edilmesi gereken husus, konaklama işletmelerinin bu belgeyi almanın ötesine geçerek, gerçekten de yeşili önemsemesi ve tüketicilerini bu yönde teşvik etmesi gerektiğidir.

**Tablo 1.** Türkiye’de yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmelerinin yıllara göre dağılımı

Yıl	Sayı
2008	0
2009	2
2010	10
2011	22
2012	31
2013	52
2014	188
2015	223
2016	309
2017	407
2018 (03.10.2018) itibariyle	408

Kaynak: Ertaş vd., 2018: 107; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü, 2018b

Turizm alan yazınında turizm işletmelerinin internet siteleri örnekleminde yeşil yıldız sertifikası başta olmak üzere, turizm işletmelerinin çevreci uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda da olsa araştırma bulunmaktadır. Bu konuda en güncel yayınlardan biri Ertaş vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Söz konusu araştırmada, Türkiye’de faaliyet gösteren yeşil yıldız sertifikasına sahip otellerin internet sitelerinde yapmış oldukları uygulamalar hakkında bilgi verip vermediklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilgili

işletmelerin bu konuda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ertaş vd.'nin (2018) araştırması konu itibarıyla bu araştırmaya benzese de, iki araştırma özellikle bir noktada ayrılmaktadır. Ertaş vd.'nin (2018) incelemesi Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın belirlediği yeşil yıldız kıstasları kapsamında yapılmıştır. Bu araştırma ise, tamamen ilgili otellerin çevreyle ilgili vermiş oldukları muhtemel mesajların içeriğini incelemeye ve mesajlarda vurgulanan temel temaya odaklanmaktadır. Ayrıca Ertaş vd.'nin (2018) çalışmasının yapılma dönemi (2016) göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma sonuçları aradan geçen yaklaşık üç senelik dönemde söz konusu işletmelerin durumu hakkında bilgi edinmek adına önemlidir. Benzer bir çalışmada Erdoğan vd. (2012) Türkiye'deki seyahat acentelerinin internet sitelerini inceleyerek, söz konusu sitelerde çevreyle ilgili ifadeleri ele almışlar ve seyahat acentelerinin çevresel ilgilerine dönük çıkarımda bulunmuşlardır. Yapılan analiz neticesinde, seyahat acentelerinin önemli kısmında çevreyle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmadığını, sonuç olarak acentelerin çevresel ilgilerinin çok yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Po-Hsin ve Shafer (2005) Latin Amerika ve Karayipler'de faaliyet gösteren çevreci otellerin internet sitelerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda söz konusu otellerin çevreci mesajlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine bu konuda önemli çalışmalardan biri Sangipul (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı Tayland'da faaliyet gösteren ekoturizm işletmelerinin, çevreciliği internet üzerinden nasıl pazarlandığına odaklandığı araştırmasında, ilgili işletmelerin önemli bir kısmının bu konuda yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, işletmelerin internet sitesinde ekoturizme dönük verilen mesajların ekoturizm ilkeleleriyle kısmen uyumlu olduğu vurgulanmıştır. Turizm işletmelerinin internet sitelerindeki çevreci mesajlara odaklanan araştırmaların yanında, konuyu ampirik olarak inceleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Atay ve Dilek (2013), turizm sektöründeki yeşil pazarlama uygulamalarına dönük alan yazına katkı amacıyla yaptıkları çalışmada, yeşil pazarlama uygulaması kapsamında Ibis otellerinin internet sitelerini örnek olarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Ibis otellerinin çevrecilik anlamında iyi bir örnek olduğu sonucuna varmışlardır. Konaklama işletmelerinin pratikte çevresel performansının yetersiz olduğuna dönük araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Erdogan ve Baris (2007) tarafından Ankara'da faaliyet gösteren 3, 4 ve 5 yıldızlı konaklama işletmeleri örneğindeki araştırmada, konaklama işletmelerinin çevresel kaygısının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yine Erdoğan ve Tosun (2009) tarafından Göreme'de faaliyet gösteren 73 otel müdürü örnekleminde yapılmış araştırma sonucunda, ilgili otellerin çevreci performanslarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Konaklama iş-

letmelerinin söz konusu çevreye dönük duyarsızlığının, geçmişte de günümüzden farksız olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Brown (1996) otel yöneticilerinin çevresel duyarlılığını incelediği araştırmasında bir çevre politikasına sahip olan otellerin yöneticileriyle bir çevre politikasına sahip olmayan otellerin yöneticilerini örneklem olarak almıştır. Araştırma sonucunda bazı otellerin bir çevre politikasını benimsemiş olmasına rağmen, genel olarak otellerin çevreyle ilgili bir kaygıya sahip olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı bir çevre politikasıyla çalışan otellerin kontrol sistemlerinde herhangi bir geniş kapsamlı çevresel raporlama yapmadıklarını da vurgulamıştır (Brown, 1996, s. 23).

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında, Erdoğan vd.'nin (2012) yapmış olduğu araştırmadan önemli ölçüde yararlanılmıştır. Ancak bu araştırma öncelikle örneklem açısından, Erdoğan vd.'nin (2012) araştırmasından ayrılmaktadır. Erdoğan vd.'nin (2012) araştırması, seyahat acenteleri örnekleminde yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ise “Türkiye’de yeşil yıldız sertifikası almış konaklama işletmeleri”dir. Söz konusu evrene ulaşmada en güvenilir ve pratik yolun T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü’nün (2018b) resmi internet sitesinde verilen çevreye duyarlı konaklama işletmeleri listesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sitede verilen listeye göre, 03.10.2018 tarihi itibarıyla Türkiye’de yeşil yıldız sertifikası almış toplam 408 tane konaklama işletmesi bulunmaktadır. Söz konusu konaklama işletmelerinin, internet sitelerinin olup olmadığı tespit edilmiştir. İnternet sitesi olan konaklama işletmeleri tespit edilerek, erişilebilir nüfus belirlenmiştir. Bu süreç sonunda, 408 konaklama işletmesinden 406 tanesinin internet sitesine erişilerek, tüm bu işletmelerin siteleri incelenmiştir. Bu araştırmanın Erdoğan vd.'nin (2012) araştırmasından ayrılan bir diğer yanı, araştırma birimi ile ilgilidir. Erdoğan vd. (2012) internet sitelerinin sadece ana sayfasını incelemiştir. İnternet kullanıcısı, ilgili işletmelerin internet sitesine girdiğinde ilk olarak “ana sayfa” ile karşılaşacağından, işletme ile ilgili ilk çevresel imajı buradan alacaktır (Erdoğan vd., 2012, s. 226). Bu araştırmada da ilk olarak ilgili internet sitelerinin ana sayfası incelenmiştir. Ancak ana sayfada çevre ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamışsa, internet sitesinin diğer bölümlerine de bakılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada internet sitesindeki tüm alanların araştırma birimi olarak seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle bu araştırmadaki ilgili inceleme ve analizler, internet sitesinin bütünü üzerinden yapılmıştır.

Veri toplama aşamasında sistematik bir şekilde hareket etmek amacıyla öncelikle veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu formda, ilk olarak “işletmenin internet sitesinde çevre ile ilgili bir ifadenin olup olmadığı” sorusuna yanıt aranmıştır. Böylelikle ilgili konaklama işletmelerinin ne kadarında “çevre ile ilgili bir ifade” kullanıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra, çevre ile ilgili bir ifade kullanmış sitelerde ilgili ifadenin nerede sunulduğu belirlenmiştir. Bu belirleme ile çevreye verilen önemin kapsamı saptanmıştır. Bu ölçme kategorileri “ana sayfada ilk bakışta göze çarpan büyük bir başlıkla sunulmuş”, “ana sayfada en az birkaç cümleden oluşan bir paragraf olarak sunulmuş”, “ana sayfada sadece bir cümlede geçmiş”, “ana sayfada sadece bir veya birkaç kelime olarak geçmiş”, “herhangi bir diğer başlık gibi sunulmuş” ve “başka bir başlık altında sunulmuş” (Erdoğan vd., 2012, s. 227) şeklinde belirlenmiştir. Son olarak “çevreyle ilgili ifadelerde temel olarak hangi tema ya da temalar üzerinde durulduğu” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temaların bir kısmı önceden belirlenmiştir. Fakat araştırma sırasında ortaya çıkan temalar da bu belirlenmiş temalara eklenmiştir. Temalar Tablo 3’te sunulmuştur. Bu aşamada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sırasında “işlenen tema ne?” sorusuna bulunan yanıtla ölçme yapılmıştır. Nitekim içerik analizi, verilen mesajlardaki temaların sistematik ve nesnel bir şekilde tanımlanmasını ve sınıflandırılmasını kolaylaştıran bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Ayrıca içerik analizinin bir fenomenin veya mesajın içeriğinin anlaşılmasında uygun bir yöntem olmasından (Sangipul, 2010, s. 117) dolayı, bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi için, tek değişkenli dağılımlar belirlenmiş ve ölçmeler kategorili olduğu için frekans analizi (Erdoğan, 2012, s. 288) kullanılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

İncelenen internet sitelerinde öncelikle, içerikte çevreye dönük bir ibarenin olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda, internet sitelerinin %33,4’ünde, çevreyle ilgili bir içeriğe rastlanmıştır. Bu oran görünürde çok yüksek olmasa da, orta seviyelerdedir. Ancak bu içeriğin nasıl sunulduğu önem arz etmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, sadece dört internet sitesinde çevresel ifadenin “ana sayfada ilk bakışta göze çarpan büyük bir başlıkla” sunulduğu görülmektedir. Öte yandan çevresel ifadenin üç internet sitesinde “ana sayfada en az birkaç cümleden oluşan bir paragraf olarak”, yine üç internet sitesinde “ana sayfada sadece bir cümlede geçmiş” şeklinde sunulduğu dikkati çekmektedir. Tekrar Tablo 2’ye bakıldığında, çevresel ifadenin, 43 internet sitesinde “ana sayfada sadece bir veya birkaç kelime olarak”, 36 internet sitesinde “herhangi bir diğer başlık gibi”, 47 internet sitesinde ise “başka bir

başlık altında” sunulduğu görülmektedir. Son olarak, geri kalan 270 internet sitesinde, çevresel ifadeye yer verilmediği dikkati çekmektedir. Bunlara ek olarak, özellikle “herhangi bir başlık olarak” ya da “başka bir başlık altında” kısımlarına, site ziyaretçilerinin dikkatini çekmeyecek şekilde sitenin en alt kısımda yer verildiğini belirtmekte fayda vardır. Bu bulgular, çevreci misyonla hareket eden ya da böyle olduğu varsayılan yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin, bu misyonlarını internet sitelerine yansıtma konusunda yetersiz kaldıklarına işaret etmektedir.

**Tablo 2.** Çevresel ifadenin konaklama işletmesinin internet sitesinde nasıl yer aldığı

Anlatı	N	%*
Anasayfada ilk bakışta göze çarpan büyük bir başlıkla sunulmuş	4	0,1
Anasayfada en az birkaç cümleden oluşan bir paragraf olarak sunulmuş	3	0,7
Anasayfada sadece bir cümlede geçmiş	3	0,7
Anasayfada sadece bir veya birkaç kelime olarak geçmiş	43	10,5
Herhangi bir diğer başlık gibi sunulmuş	36	8,8
Başka bir başlık altında sunulmuş	47**	11,5
Toplam	136	33,4

\* Yaklaşık değer olarak verilmiştir.

\*\* “Hakkımızda, hikâyemiz, kurumsal, genel bilgi, misyonumuz” gibi başka başlıklar altında verilmiştir.

Çevresel ifadenin nasıl sunulduğu belirlendikten sonra, söz konusu söylemde hangi temaların ön plana çıkarıldığına bakıldı. Tablo 3’te açıkça görüldüğü gibi internet sitelerindeki çevreyle ilgili ifadelerin önemli bir kısmı, ufak bir açıklamadan ibarettir. Öte yandan yine tablo incelendiğinde, söz konusu işletmelerin ezici çoğunluğunda tabloda belirtilen temalara dönük bir ibareye rastlanmamaktadır. Ayrıca hiçbir işletmenin sitesinde çevreyle ilgili bir slogana rastlanmamış olması, dikkat çekici bir tespittir. Tablo 3 genel olarak dikkate alındığında, yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin internet sitelerinde çevreci hareket etmedikleri yorumu yapılabilir.

**Tablo 3.** Çevresel temaların konaklama işletmesinin sitesindeki kullanımının dağılımı

	YOK		VAR	
	N	%	N	%
Sürdürülebilir turizm/Sürdürülebilir Çevre/Sürdürülebilirlik	368	90,64	38	9,36
Ekoloji/ekoturizm	404	99,5	2	0,50
Alternatif turizm	406	-	-	-
Alternatif enerji	402	99,01	4	0,99
Çevreyi/doğayı koruma-Çevre/Doğa bilinci	340	83,75	66	16,25
Çevre eğitimi	-	-	-	-
Yöre halkına/topluma saygı	401	98,77	5	1,23
Yaban hayatını /doğal hayatı koruma	400	98,52	6	1,48
Su kaynaklarını koruma/su tasarrufu	390	96,06	16	3,94
Enerji tasarrufu	385	94,83	21	5,17
Denizi koruma	-	-	-	-
Atık yönetimi/atık işleme	391	96,31	15	3,69
Geri dönüşüm	398	98,03	8	1,97
Yenilenebilir enerji	402	99,01	4	0,99
Çevre sloganı	-	-	-	-

Sürdürülebilir turizmle ilgili ayrı bir tema başlığı açılmış olsa da, işletmelerin ifadelerinin odağında sürdürülebilir turizmin olduğunu belirtmekte fayda vardır. İlgili ifadelerle dönük somut bir resim oluşturmak için, aşağıda söz konusu ifadelerin her biri için birkaç örnek verilmektedir. Verilen örneklerin her biri, birbirinden farklı otellerin ifadeleridir.

Sürdürülebilir turizm (sürdürülebilir çevre/sürdürülebilirlik) ile ilgili ifadeler aşağıdaki şekildedir:

- Otel 1= “Çevreye ve topluma karşı sorumlulukların bilincinde, sürekli gelişime inanan ve sürdürülebilir çevre inancıyla faaliyetimizi gerçekleştireceğiz. Sürdürülebilir turizme katkıda bulunacağız.”



- Otel 2= “Çevreyi korumak ve sürdürülebilir turizmin gerekliliğini sağlamak amacıyla çevreye olan etkilerimizi tespit eder, olumsuz etkileri ve olası tehlikeleri kontrol altına alırız.”
- Otel 3= “Sürdürülebilir turizm için çevreyi korumaya ve işletmemizin çevreye olan olumsuz etkilerini minimuma indirmek, bulunduğumuz çevrenin, toplumun gelişimine katkıda bulunmak için sürdürülebilir turizm programları oluşturduk.”

İşletmelerin ifadeleri arasında en az ifadenin ekoloji (ekoturizm) ile ilgili olduğu görülmüştür. İlgili ifadeler aşağıdaki şekildedir:

- Otel 4= “Ekolojik dengeyi korumamıza ve gelecek nesillere yeterli doğal kaynak bırakabilmemize olanak veren bir çevre politikası oluşturduk.”
- Otel 5= “Ekoloji dostu yemekler sunuyoruz.”
- Otel 6= “Ekolojik etiketli hammaddelerde hazırlanmış alternatif yiyecek ve içecekler hazırlayarak çevre dostu üretimi destekliyoruz.”

Alternatif enerji ile ilgili ifadeler rastlanmış olsa da, sınırlı kaldığı dikkati çekmektedir. İlgili ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Otel 7= “Alternatif enerji kaynaklarını takip ediyor ve uyguluyoruz.”
- Otel 8= “Alternatif enerji kaynaklarını uyguluyoruz.”
- Otel 9= “Elektrik tüketiminde rüzgâr enerjisinden faydalanıyoruz.”

En çok tespit edilen ifadeler çevre/doğa bilinci (çevreyi/doğayı koruma) ile ilgilidir. Söz konusu bazı ifadeler şu şekildedir:

- Otel 10= “Her türlü kaynağı kullanarak özenli davranmayı, çevreye duyduğumuz saygının bir yansıması olarak görüyoruz.”
- Otel 11= “Çevre korumak adına yaptığımız çalışmalarını, çalışanlarımız, misafirlerimiz, tedarikçilerimiz ve toplum ile paylaşmayı, Çevre bilincinin yaşamın bir parçası olduğunu ve çevresel duyarlılığın artırılması için ihtiyaca göre gelişen eğitimleri vermeyi, ...”
- Otel 12= “Çevreye kattığımız değeri sürekli ve belirgin bir biçimde artırmak...”

İfadeler arasında az sayıda da olsa yöre halkına (topluma) değinen işletmeler bulunmaktadır. İlgili ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- Otel 13= "... Oteli, topluma karşı olan sorumluluğunun bilincinde olan, ..."
- Otel 14= "Topluma karşı sorumluluk bilinciyle hareket ediyoruz."
- Otel 15= "Amacımız, yerel halkla etkileşim içerisinde kalarak onlara sosyal kazanımlar sağlayabilmektir."
- Otel 16= "Bulduğumuz topluluk ile entegre olma ve toplumsal sorunların çözümünde yer alma konularında yaptığımız çalışmaların, turizmde sürdürülebilirliğin sağlanmasına katkı sağlayacağı inancındayız."

İşletmelerin ifadeleri arasında yer verdikleri temalardan biri de, yaban hayatını (doğal yaşamı) korumadır. İncelemeye tabi tutulan işletmelerin önemli bir kısmı Akdeniz sahil kesiminde bulunduğu için, Caretta Carettaları korumaya dönük ifadeler dikkati çekmektedir. Söz konusu ifadelerden bazıları aşağıdaki şekildedir:

- Otel 17= "Sahilimize gelen Caretta Carettaları korumak için güvence altına alıcı faaliyet yapıyoruz."
- Otel 18= "Nesilleri tükenme tehlikesi yaşayan Caretta Caretta cinsi kaplumbağaların üreme bölgesinde bulunduğumuz için yuvalarını korur, yumurtlamaları için gerekli şartları yerine getiririz."
- Otel 19= "Bulduğumuz yerlerde doğal yaşamı korumak ve zenginleştirmek için gerekli her türlü önlemi alır, çevremize sahip çıkmak adına yaptığımız tüm faaliyetleri kamuoyuyla paylaşıyoruz."

Yeterli düzeyde olmasa da işletmeler su ve enerji tasarrufu ile ilgili söylemlerde bulunmuştur. İlgili söylemlerden bazıları aşağıdaki şekildedir:

- Otel 20= "Sağlık, hijyen ve misafir memnuniyetinden ödün vermeden, genel su tüketimini en aza indirmek için su verimli armatürler kullanıyoruz; bu konuda farkındalığı arttırmak ve personelimizi eğitmek için konuk odalarına "Çevre Kartları" da yerleştiriyoruz."
- Otel 21= "Çevre yönetim sistemi sayesinde, su ve enerji miktarı kullanımını kontrol altına almayı hedefliyoruz."
- Otel 22= "Otelimiz bünyesinde kurduğumuz çevre yönetim sistemi ile siz misafirlerimizin konforundan taviz vermeden, su, elekt-

rik, enerji, kimyasal, katı atık miktarlarının kontrol altına alınması, çevreye ve doğal kaynaklara yönelik oluşabilecek zararın en aza indirilmesi hedeflenmektedir.”

- Otel 23= “Su kullanımını kontrol altına almanın yanı sıra, verimli enerji kullanımını destekleyen ekipman ve teçhizatları kullanmaktayız.”
- Otel 24= “Çevre taahhüdümüz, ... enerjinin verimli kullanılması döngüsünün korunması ilkeleri konularında gerekli araştırma, projelendirme ve uygulamalarını yapmaktır.”
- Otel 25= “Bu konuda amacımız, sadece enerji tasarrufu sağlayan elektronik ürünler satın almak ve personelimizi enerji tasarrufu konusunda eğitmektir.”
- Otel 26= “Dünyamızdaki enerji kaynaklarını korumak ve daha az tüketilmesini sağlamak amacıyla elektrik, su gibi doğal kaynakları tasarruflu kullanıyoruz.”

Çevreciliğin önemli unsurları arasında bulunan atık yönetimi ve geridönüşüm ile ilgili ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- Otel 27= “Tesisimizdeki tüm atıklar (cam, kâğıt, plastik, metal ve organik atıklar) ayrıştırılmakta ve geri dönüşüm için lisanslı firmalara verilmektedir.”
- Otel 28= “Tesisimizdeki tüm atıklar ayrıştırılmakta ve geri dönüşüm için lisanslı firmalara verilmektedir.”
- Otel 29= “Lisanslı geri dönüşüm firmasına ve hayvan barınaklarına verilmek üzere, tüm departmanlardan çıkan çöplerin ayrıştırılması; kâğıt, metal ve cam geri dönüşüm kutularının kullanılması...”
- Otel 30= “Cam, kâğıt, yağ, plastik ve gıda geri dönüşümleri için firmalarla birlikte çalışıyoruz ve süreci takip ediyoruz. Misafirlerimizin kâğıt ve plastik tüketimini en aza indirmeyi hedefliyoruz.”
- Otel 31= “Çevreye zarar vermemek için atıklarımızı geri dönüşüm ve geri kazanım ilkeleri çerçevesinde doğayı kirletmeyecek şekilde değerlendiriyoruz.”
- Otel 32= “Kullanılmış ambalajların ve diğer değerlendirilebilir atıkların genel çöpten ayrı ve temiz toplanmasını ve geri kazanım sağlamak...”

- Otel 33= “Atıklarımızı en aza indirmeye çalışıyoruz ve misafirlerimizi geri dönüşüm programımıza katılmaya teşvik ediyoruz.”
- Otel 34= “Atıklarımızın Ulusal Atık Mevzuatları doğrultusunda kaynağında azaltılmasını ve ilgili atık türlerini işlemeye yetkilendirilmiş işletmeler aracılığıyla bertaraf edilmesini sağlamayı taahhüt ederiz.”

İncelenen işletmelerin çevresel ifadeleri arasında yenilenebilir enerji ile ilgili ifadeler de tespit edilmiştir. Söz konusu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- Otel 35= “Enerji kaynaklarının harcanmasında tükenbilir kaynaklar yerine yenilenebilir enerji kaynaklarının tercih edilmesini sağlayacak çalışmalar yapmayı taahhüt ederiz.”
- Otel 36= “Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının teşvik edilmesi ...”
- Otel 37= “Mümkün olduğunda yenilenebilir enerji kullanımını destekleyip, çevreye en az zarar veren malzemelerin kullanımını sağlayacağız.”

Yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin çevresel ifadelerine ilişkin yukarıda verilen örnekler genel olarak değerlendirildiğinde, söz konusu ifadelerin odağında çevre bilincinin yattığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ilgili ifadelerin, esasında sürdürülebilir turizm felsefesiyle uyumlu olduğu dikkati çekmektedir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Kentlerin yarattığı stresten kaçarak kırsal alanlara nefes almaya giden insanların sayısı, her geçen gün artış göstermektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, insan çareyi doğada aramaktadır. Turizm sektöründe de, aynı durum söz konusudur. Günümüz turistleri, doğayı daha çok hissedebileceği destinasyonları ya da otelleri tercih etmeye başlamıştır.

Küresel ısınma, doğal afetler, doğal ve yaban hayatının tahribatı ve enerji krizleri, toplumun çevreci bir yaşam tarzı benimsemeye başlamasına sebep olmuştur (Ovalı, 2007, s. 65). Tüketime dayalı “Savurgan Dünya Görüşü” yerini, doğal kaynakların korunmasını öngören “Sürdürülebilir Dünya Görüşü”ne bırakmaktadır (Akşit, 2007, s. 442). Turizm sektöründeki gelişime ilişkin tahminler de, gelecekte çevresel kaygıların oldukça belirleyici faktörler arasında olacağını vurgulamaktadır (Güneş, 2011, s. 49). Nitekim turizmin geliştirilmesinin, öncelikle çevreci tutuma bağlı olduğu unutulmamalıdır (Sasidharan vd., 2002, s. 163). Yani çevrenin tahrip edildiği bir ortamda, tu-

rizm hareketinden söz etmek pek mümkün gözükmemektedir. Bu açıdan sürdürülebilirlik, turizm sektörü için hayati bir öneme işaret etmektedir (Türk ve Harbalıoğlu, 2015, s. 422). Günümüzde de, turizmin çevreye zararları olabileceği ve turizm destinasyonlarını korumak için sürdürülebilirliğin temel prensip olması gerektiği kabul edilmektedir (Buultjens vd., 2005, s. 733). Özellikle konaklama işletmeleri, doğal ve kültürel çevre üzerindeki potansiyel olumsuz etkileri sebebiyle, en çok eleştirilen turizm bileşenleri arasında gösterilmektedir (Erdoğan ve Tosun, 2009, s. 407). Örnek vermek gerekirse, bir tahmine göre; bir otelde iki hafta tatil yapan bir turist, 100 kilogramdan fazla fosil yakıt kullanabilmektedir (Mastny, 2001, s. 28-30). Yine bir başka araştırmaya göre, her yıl 450 milyar metreküp çöp ve atık, denizleri kirletmektedir. Yılda yaklaşık 250 milyon kişinin bu kirletilmiş denizlere girdiği ve denizlerde yaşayan balık türleri göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu durumun ciddiyetini yorumlamak güç olmamaktadır (Güneş, 2011, s. 46).

Turizmin yukarıda bahsedilen çevre üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için, birçok otel çevreci uygulamalara geçmek zorunda kalmıştır (Manaktola & Jauhari, 2007, s. 365). Çevreci kuruluşların etkisiyle ve çevrecilik kavramının giderek önem kazanmasıyla, çevreci otelleri tercih eden turist sayısında da artış gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar, çevreci eğilimlere sahip tüketicilerin, konaklama işletmelerinin çevreci yönetimlerini de olumlu karşıladığını göstermektedir. Bu bağlamda, tüketicilerin çevreci otellerden hizmet alma eğilimlerinin yüksek olacağı tespit edilmiştir (Han vd., 2011, s. 345).

Yeşil yıldız uygulaması da, T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın konaklama işletmelerinin çevreci misyon kazanmaları için çıkardığı bir sertifikasyon sistemidir. Nitekim yeşil yıldızlı konaklama işletmelerinin sayısı her geçen gün artış göstermektedir. Ancak bu işletmelerin sadece sertifika alan birer işletme olarak kalmaması ve gerçek anlamda çevreci misyona sahip olması, büyük önem taşımaktadır. Söz konusu işletmeler, pratikte muhakkak çevreye duyarlı faaliyetler yapıyorlardır. Bunu başarılı bir şekilde yürüten işletmeler de bulunmaktadır. Ancak işletmelerin bu misyonunu internet sitelerinde de ön planda tutması önem arz etmektedir. Nitekim günümüz turistlerinin, özellikle çevreci turistlerin, seyahat kararı vermede interneti en önemli bilgi kaynağı olarak kullandıkları yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Po-Hsin & Shafer, 2005, s. 143). Dolayısıyla ilgili konaklama işletmeleri, internet sitelerinde de çevreye duyarlı olduklarını lanse ettirmelidirler. Bu sayede tüketicilerin çevreci anlayışla hareket etmelerine vesile olabilirler. İlgili işletmeler, internet sitelerinde verdikleri çevreci mesajlar yoluyla farkındalık yaratarak,

tüketicileri bilinçlendirip sürecin içine daha fazla katılmalarına katkı sağlayabilirler (Erdoğan vd., 2012: 232).Unutulmamalıdır ki, turizm el birliğiyle yapılan bir faaliyettir ve bu faaliyette konaklama işletmelerine önemli bir görev düşmektedir: Çevre bilincini aşlamak.

İnternet, günümüzde konaklama işletmelerinin faaliyetlerinin önemli bir bileşeni konumundadır. Dolayısıyla söz konusu faaliyetler internet sitesindeki ifadelerle destekleneceği zaman anlamlı olacaktır. Ancak bu araştırmaya göre, Türkiye’deki yeşil yıldızlı konaklama işletmeleri, internet sitesi kapsamında, çevreci misyonlarını ve bunu tüketicilere yansıtılmaları hususunda yetersiz kalmaktadır. Çalışmanın alan yazın kısmında örnek olarak verilen Ertaş vd.’nin (2018), Erdoğan vd.’nin (2012), Sangipul’un (2010) ve Po-Hsin ve Shafer’in (2005) benzer araştırması sonucunda da, turizm işletmelerinin internet sitelerinde çevreci mesajlarının çok düşük düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçları alan yazındaki benzer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan gerek bu araştırma sonuçları gerekse alan yazındaki benzer konudaki araştırma (Brown, 1996; Erdogan ve Baris, 2007; Erdoğan ve Tosun, 2009 gibi) sonuçlarından yola çıkarak, konaklama işletmelerinin sadece internet sitelerinde değil, uygulamada da çevreye gerekli hassasiyeti göstermediği söylenebilir. Çevrenin “küresel anlamda herkesin evi, özelde ise yerel halkın evi” olduğu (Wallace ve Pierce, 1996, s. 848) bilinciyle hareket ederek bu konuda gerekli hassasiyeti göstermek, çevreciliği misyon ettiği varsayılan yeşil yıldızlı konaklama işletmeleri başta olmak üzere, tüm konaklama işletmelerinin temel sorumluluğu olmalıdır.

Araştırmada son olarak dikkat çekilmek istenen husus, turizm işletmelerinin çevreye verdiği önemde, turizmi sürdürülebilir kılmaktan ziyade imaj ya da reklam gibi ekonomik kaygıların öncelikli amaç olduğudur (Erdoğan vd., 2012, s. 231). Örneğin konaklama işletmelerinde çevre ya da çevre yönetimi ilgili çeşitli araştırmalar (Christmann, 2000; Alvarez-Gil vd., 2001; Carmo-na-Moreno vd., 2004; Menguc ve Ozanne, 2005; Molina- Azorin vd., 2009; Güneş, 2011... gibi) yapılmaktadır. Ancak söz konusu araştırmalarda, çevresel kaygıdan ziyade, konaklama işletmelerinin imajını artırması, maliyetlerini düşürmesi ya da sektörde varlığını sürdürebilmesi gibi finansal kaygıların ön planda tutulduğu dikkati çekmektedir. Oysa bilim insanlarının görevi bu değildir. Bilim insanlarının görevi, topluma hizmettir (Erdoğan, 2012). Çevresel kaygının ön planda tutulduğu araştırmaların yapılması ise, toplumun ve doğanın sürdürülebilirliğine önemli bir katkı olarak düşünülmektedir. Bu konuya dönük ileride yapılacak araştırmaların bu bakış açısıyla yapılması, gerek topluma gerekse bilime katkı sunabilecektir.

## KAYNAKLAR

- Akşit, S. (2007). Doğal Ortam Duyarlılığı Açısından Sürdürülebilir Turizm. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 441-460.
- Alvarez-Gil, M. J., Burgos-Jimenez J. & Cespedes-Lorente, J. (2001). An Analysis of Environmental Management, Organizational Context and Performance of Spanish Hotels. *Omega*, 29 (6), 457-71.
- Atay, L. ve Dilek, S. E. (2013). Konaklama İşletmelerinde Yeşil Pazarlama Uygulamaları: IBIS Otel Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18 (1), 203-219.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Brown, M. (1996). Environmental Policy in the Hotel Sector. Green Strategy or Stratagem?, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8 (3), 18-23.
- Buultjens, J.,Ratnayake, I., Gnanapala, A. & Aslam, M. (2005). Tourism and Its Implications for Management in Ruhuna National Park (Yala), Sri Lanka. *Tourism Management*, 26, 733-742.
- Camilleri, M. A. (2013). Advancing the Sustainable Tourism Agenda Through Strategic CSR Perspectives. *Tourism Planning and Development*, 11 (1), 42-56.
- Carmona-Moreno, E., Cespedes-Lorente, J. & de Burgos-Jimenez, J. (2004). Environmental Strategies in Spanish Hotels: Contextual Factors and Performance. *The Service Industries Journal*, 24 (3), 101-30.
- Christmann, P. (2000). Effects of “Best Practices” of Environmental Management on Cost Advantage: The Role of Complementary Assets. *Academy of Management Journal*, 43, 663-80.
- Erdogan, N. ve Baris, E. (2007). Environmental Protection Programs and Conservation Practices of Hotels in Ankara, Turkey. *Tourism Management*, 28, 604-614.
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist Metodoloji ve Ötesi*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, N. (2003). Çevre ve (Eko) Turizm. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, N., Erdoğan, İ. ve Tosun, C. (2012). Seyahat Acentelerinin Web Sitelerindeki Çevresel İçerik Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (2), 223-233.
- Erdoğan, N. ve Tosun, C. (2009). Environmental Performance of Tourism Accommodations in The Protected Areas: Case of Goreme Historical National Park. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 406-414.

- Ertaş, M., Kırlar-Can, B., Yeşilyurt, H. ve Koçak, N. (2018). Konaklama İşletmelerinin Yeşil Yıldız Uygulamaları Kapsamında Çevreye Duyarlılığının Değerlendirilmesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15 (1), 102-119.
- Gössling, S. & Buckley, R. (2016). Carbon Labels in Tourism: Persuasive Communication?, *Journal of Cleaner Production*, 111, 358-369.
- Green Key, <http://www.greenkey.global/our-programme/>, Erişim Tarihi: 01.10.2018.
- Griffin, T. & DeLacey, T. (2012). *Green Globe: Sustainability Accreditation for Tourism*. Sustainable Tourism: A Global Perspective içinde (ed. R. Harris, T. Griffin ve P. Williams). New York: Routledge.
- Güneş, G. (2011). Konaklama Sektöründe Çevre Dostu Yönetimin Önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 45-51.
- Hacıoğlu, N. ve Girgin, G. (2008). Sürdürülebilir Turizm Kapsamında Yeşil Pazarlamanın Yeri ve Önemi. 13. Ulusal Pazarlama Kongresi, Adana, 30 Ekim-1 Kasım.
- Han, H., Hsu, L.-T. J., Lee, J.-S. & Sheu, C. (2011). Are Lodging Customers Ready to Go Green? An Examination of Attitudes, Demographics, and Eco-Friendly Intentions. *International Journal of Hospitality Management*, 30, 345-355.
- Humbert, S., Abeck, H., Bali, N. & Horvath, A. (2007). Leadership in Energy and Environmental Design (LEED): A Critical Evaluation by LCA and Recommendations for Improvement. *International Journal of Life Cycle Assessment*, 12, 46-57.
- Jarvis, N., Weeden, C. & Simcock, N. (2010). The Benefits and Challenges of Sustainable Tourism Certification: A Case Study of the Green Tourism Business Scheme in the West of England. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 17 (1), 83-93.
- Law, R. & Hsu, C. H. C. (2006). Importance of Hotel Website Dimensions and Attributes: Perceptions of Online Browsers and Online Purchasers. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 30 (3), 295-312.
- Lim, C. & McAleer, M. (2005). Ecologically Sustainable Tourism Management. *Environmental Modelling & Software*, 20 (11), 1431-1438.
- Manaktola, K. & Jauhari, V. (2007). Exploring Consumer Attitude and Behaviour Towards Green Practices in The Lodging Industry in India. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19 (5), 364-377.
- Mastny, L. (2001). *Traveling Light: New Paths for International Tourism*. Worldwatchpaper 159.



- Menguc B. & Ozanne, L. K. (2005). Challenges of the “Green Imperative”: A Natural Resourcebased Approach to the Environmental Orientation-Business Performance Relationship. *Journal of Business Research*, 58, 430-438.
- Middleton, V. T. C. & Clarke, J. (2008). *Marketing in Travel and Tourism*. Büyük Britanya: Elsevier Yayınları.
- Molina-Azorin, J. F., Claver-Cortes, E., Pereira-Moliner, J. & Tari, J. J. (2009). Environmental Practices and Firm Performance: An Empirical Analysis in the Spanish Hotel Industry. 17, 516-524.
- Ovalı, P. (2007). Kitle Turizmi ve Ekolojik Turizmin Kavram, Mimari ve Çevresel Etkiler Bakımından Karşılaştırılması. *YTÜ Mimarlık Fakültesi E-Dergisi*, 2 (2), 64-79.
- Po-Hsin, L. & Shafer, S. (2005). Marketing Ecotourism through the Internet: An Evaluation of Selected Ecolodges in Latin America and the Caribbean. *Journal of Ecotourism*, 4 (3), 143-160.
- Quazi, H. A., Khoo, Y.-K., Tan, C.-M. & Wong, P.-S. (2001). Morivation for ISO 14000 Certification: Development of a Predictive Model. *Omega*, 29, 525-542.
- Sangipul, A. (2010). Marketing Ecotourism Through the Internet: A Case of Ecotourism Business in Thailand. *International Journal of Hospitality and Tourism Administration*, 11 (2), 107-137.
- Sasidharan, V., Sirakaya, E. & Kerstetter, D. (2002). Developing Countries and Tourism Ecolabels. *Tourism Management*, 23, 161-174.
- T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü (a), <http://yigm.kulturturizm.gov.tr/TR-11596/cevreye-duyarlilik-kampanyasi-yesil-yildiz.html>, Erişim Tarihi: 03.10.2018.
- T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü (b), <http://yigm.kulturturizm.gov.tr/TR,9579/turizm-tesisleri.html>, Erişim Tarihi: 03.10.2018.
- Teberler, M., Baysan, S. ve Yıldırım, C. (2006). “Türk Seyahat Acentelerinin Turizmin Çevresel Etkilerine Karşı Tavırları”, 2. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi, Balıkesir, 20-22 Nisan.
- Tepelus, C. M. (2005). Aiming for Sustainability in the Tour Operating Business. *Journal of Cleaner Production*, 13, 99-107.
- Türk, M. ve Harbalıoğlu, M. (2015). Konaklama İşletmelerinde Çevreye Duyarlılık. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 419-428.
- Wallace, G. N. & Pierce, S. M. (1996). An Evaluation of Ecotourism in Amazonas, Brazil. *Annals of Tourism Research*, 23 (4), 843-873.

## Extended Abstract

Scientific research on the use of internet in the field of service marketing is on the rise. However, there is not enough information about how environmental marketing is done on the internet in the field of tourism (Po-Hsin and Schafer, 2005, p. 143; Tepelus, 2005, p. 106). On the other hand, there is no doubt that green star hotels are acting in environmental sensitivity in practice. But to what extent do these businesses reflect these sensitivities on their internet sites? There are published studies on internet use or internet contents of accommodation businesses. However, especially in Turkey, no examination has been done to determine the environmental content on the internet sites of green star-certified hotels. “Environment” is not even among the factors included on internet sites according to the results of researches made about internet sites (Erdoğan et al., 2012, p. 225). This is also the starting point of this research. The above mentioned shortcomings reveal the need to examine the environmental sensitivities of green star hotels and whether they reflect this sensitivity on their internet sites. Therefore, this research was designed to determine whether the green-star accommodation businesses have expressions about environment on their websites. The theoretical purpose of the research is to contribute to the gap mentioned in the tourism literature. The research basically was based on research questions in similar research that had been done by Erdoğan et al. (2012). Research questions mentioned are as follows: • Is there any statement about the environment in the texts on the internet sites of the green-star accommodation businesses? • If there is any expression, where has this expression been presented? • If there is any expression, which themes have been emphasized? In the method of the research, the research conducted by Erdoğan et al. (2012) has been significantly benefited from. The population of the research is the green-star hotels in Turkey. The most reliable and practical way of reaching this population is the list of environmentally-friendly accommodation businesses given on the official web site of the General Directorate of Investment and Enterprises of the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey. According to the list given on the site, there are 408 hotels with green star certificate in Turkey as of 03.10.2018. Whether or not there are internet sites of these hotels have been determined. Hotels that have web sites were found. Thus the accessible population was determined. At the end of this process, 406 web sites were accessed. All these sites were reviewed. Since the internet user will first encounter the “home page” when they enter the web site, they will receive the first environmental image from here (Erdoğan et al., 2012, s. 226). So, firstly the home pages of related websites were examined. If there were no statements about the environment on the main page, the other parts of the website were also looked at. Therefore, it was decided that all the fields on the internet site should be selected as research unit. Content analysis was used in data evaluation. For this, a content analysis data collection form was created. In this form, the measurement units and the way to follow measurement were determined. For the questions to be answered, three different measurement units, the measurement and the code were determined. Firstly, it was

examined whether the hotel has a statement about environment on the internet site. Then, the importance given to the environment in all the internet sites of all hotels was measured. If there was any expression, how it was presented was determined. The measurement categories were determined as “presented as a paragraph with a big title in the main page”, “just one sentence in the main page”, “just one or several words in the main page”, “presented as any other title”, and “presented under another title”. Finally, the answer to the question “which theme or themes are emphasized in relation to the environment” was searched. However, the themes that emerged during the research were also added to these determined main themes. For data analysis, univariate distributions were determined. Because the measurements were categorized, frequency analysis was used. As a result of the analysis, it has been found out that, in about 67% (270) of the web sites of hotels, there are no statements about the environmental. It has been found that most of the expressions related to the environment are presented “under another title”, “only one or a few words on the main page”, or “as any other title”. On the other hand, it has been determined that the most frequently used themes are related to “environment / nature protection-environment / nature awareness”, “sustainability” or “energy saving”. However, in the majority of the hotels, no sign for the themes has been found. As a result, it has been found that green star hotels, which are supposed to operate with environmentalist missions, are inadequate to reflect these missions on internet sites. The internet is now an important component of the activities of accommodation businesses. Therefore, it will be meaningful when the statements on the internet site will support the related activities. However, according to this research, green star accommodation businesses in Turkey are insufficient in terms of reflecting their environmental mission on their web sites. Green star accommodation businesses can contribute to consumers’ environmental awareness by emphasizing environmental sensitivity on internet sites. Thus, consumers can get involved more in the process (Erdoğan et al., 2012, p. 232). Po-Hsin and Shafer (2005) have found as a result of the content analysis on green hotels’ websites that environmental marketing messages of these businesses are at a very low level. There are also various researches related to green star accommodation businesses. However, in the related researches, it is noteworthy that, rather than environmental concerns, the profitability of the accommodation enterprises is kept in the foreground. For example, research is based on arguments such as “if businesses are environmentally friendly, profitability rates will increase in the long run”. But this is not the mission of scientists. The mission of the scientists is to benefit community. (Erdoğan, 2012). It should not be forgotten that tourism is an activity carried out by cooperations. Conducting research with environmental concerns will contribute to sustainability of community and nature. Therefore, it is important to carry out research in the future from this perspective. The environment is the home of everybody globally, especially the local people (Wallace and Pierce, 1996, p. 848). For this reason, protecting the environment should be the main responsibility of all accommodation businesses, especially green-star businesses, which are supposed to be environment-friendly.



## **ŞİDDETE İLİŞKİN TUTUMLAR ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLAMASININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**Yasemin ÖZKAN\***

**Mehmet UYSAL\*\***

**Gökhan TOPÇU\*\*\***

**Meryem DANIŞMAZ SEVİN\*\*\*\***

**Yasemin ERTAN KOÇAK\*\*\*\*\***

### **ÖZ**

Bu araştırma Velicer, Huckel ve Hansen (1989) tarafından geliştirilen ve Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci (2006) tarafından güncellenen Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı 6 fakültenin 40 bölümde öğrenim gören ve tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen birinci ve ikinci sınıf toplam 516 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ölçek uyarlama çalışması olduğu için öncelikli olarak dil geçerliği incelenmiştir. Dil geçerliği sağlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış ve KMO .94 ve Barlett küresellik testi için

\* Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, ymozkan@gmail.com

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Ankara, uysal@hacettepe.edu.tr.

\*\*\* Dr. Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, gokhant90@gmail.com

\*\*\*\* Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, mrymdanisman@gmail.com

\*\*\*\*\* Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, yasemin.ertann@gmail.com

ki-kare değeri ise 12760 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi, 8 faktör için toplam varyansın %58.68'sini açıklarken, 5 faktör için toplam varyansın %51.5'ini açıklamıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .937 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin iç tutarlılığının yüksek ve bu ölçeğe dayalı olarak verilecek kararların isabetli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği, üniversite öğrencileri, doğrulayıcı faktör analizi

## VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF ADAPTATION OF THE SCALE OF ATTITUDES ON VIOLENCE IN TURKISH

### ABSTRACT

This study was made for determining the validity and reliability of the Turkish version of the Scale of Attitudes on Violence developed by Velicer, Huckel and Hansen (1989) and updated by Anderson, Benjamin, Wood and Bonacci (2006). The research group of the study consists of 516 undergraduate students, in their first and second year of study, selected from 40 departments of 6 faculties located in Beytepe Campus of Hacettepe University in the academic year 2016-2017. Stratified random sampling method had been used for this study. Since this research was a scale adaptation study, language validity was a primary concern. After ensuring the language validity, the validity and reliability analyses of the scale had been made. Firstly, the Explanatory Factor Analysis was made to determine the construct validity of the scale. The KMO was .94 while the chi-square value was 12760 ( $p < .001$ ) for Bartlett sphericity test. The Explanatory Factor Analysis, explained 58.68% of the total variance for eight factors and 51.5% of the total variance for five factors. The total internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale was found as .937. As a result of this analysis, the internal consistency of the Scale of Attitudes on Violence was high and the decisions based on this scale would be accurate and reliable.

**Keywords:** Scale of Attitudes on Violence, university students, confirmatory factor analysis

### GİRİŞ

Sosyal bilimler literatüründe geniş bir araştırma alanı olan şiddet, pek çok yönüyle çeşitli disiplinler tarafından incelenmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan şiddete ilişkin çalışmaların da bu incelemeler arasında önemli bir yeri bulunmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de şiddet konusunda üniversite öğrencilerini ele alan yakın dönem çalışmaların (Lüleci ve diğ., 2016; Streng ve Kamimura, 2016; Botha ve Twine, 2016; Caffaro, Mulas ve Schmidt, 2016; Babacan Gümüş, ve diğ., 2015; Kabasakal ve Girli, 2012; Gürsoy, ve diğ., 2014, Kamimura vd., 2015) genellikle kadına yönelik şiddet konusuna odaklandığı görülmüştür. Bunun yanında, söz konusu çalışmaların bir kısmı sadece bir cinsiyeti ele almakla birlikte üniversitede belirli bir yılını doldurmuş (belirli bir öğrenim dönemine/ yılına gelmiş) öğrencilere yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların genelinde erkek öğrencilerin, kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında geleneksel toplumsal cinsiyet bakış açısını daha fazla benimsemiş oldukları tespit edilmiştir. Kadın öğrenciler ise cinsiyetler arası eşitliği erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde savunmaktadırlar.

Üniversite öğrencileriyle ilişkili olarak şiddet kavramının farklı yönleriyle ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin genel olarak fiziksel, psikolojik, ekonomik şiddete ve vandalizme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş çalışmaların yanında (Ghoneem, 2012; Vidu ve diğ., 2014), belirli dallarda üniversite eğitimi gören öğrencilerin şiddete ilişkin farkındalıklarının artırılmasına odaklanan çalışmalar (Buranosky ve diğ., 2012; Soglin, ve diğ., 2008; Connor ve diğ., 2012; Cerulli ve diğ., 2015) da yapılmıştır. Yakın dönemde üniversite öğrencileri ve şiddet kavramına ilişkin yapılan bu çalışmaların, bazılarında ise şiddetin tek bir yönü ele alınmıştır. Diğer taraftan bazı çalışmalar tek bir cinsiyete dayalı örneklem üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenim görülen bölümlere göre yapılan araştırmalar da sadece ele aldıkları bilimsel disiplinin öğrencileriyle ilgili sonuç ve öneriler üretmişlerdir. Değinilen bu çalışmalar şiddet kavramının farklı boyutlarını ele alırken, diğer bazı çalışmalar ise şiddete yönelik tutumu ele almıştır. Şiddete yönelik tutuma ilişkin çalışmalar, çeşitli alanlarda yapılan şiddet araştırmalarının önemli bir yönünü tamamlamalarına ek olarak şiddet davranışının anlaşılmasında da önemli bir rolleri bulunmaktadır. Uluslararası kadın gruplarıyla yapılmış olan bir çalışmada tecavüze ilişkin tutumların kadına yönelik cinsel saldırıları meşrulaştırdığı tespiti bunu destekleyen bir bulgu olarak öne sürülebilir (Nayak ve diğ., 2003). Ayrıca, şiddete yönelik tutum ile şiddetin uygulanması arasında güçlü bağları olduğu raporlanmış (Vernberg, Jacobs ve Hershberger, 1999); diğer taraftan ise şiddetin sınıflandırılması ve önlenmesine yönelik olarak etkili bir araç olduğu da öne sürülmüştür (Guan ve diğ., 2016).

Bu çalışmalardan hareketle, şiddet davranışıyla güçlü ilişkisi olan şiddete yönelik tutumların çok yönlü bir analizinin, şiddete ilişkin kavrayışı güç-

lendirerek bu soruna müdahale şansını arttırabileceği söylenebilir. Şiddete ilişkin tutumların aslında farklı düzeylerdeki faktörler tarafından şekillendirildiği belirtilebilir. Bahsi geçen düzeylerden ilki mikro düzeydeki kişilerarası ilişkilerde şiddete ilişkin algı olarak ele alınabilir. Literatürde toplumsal cinsiyet ve kültürün özellikle kişilerarası şiddete ilişkin tutumu pek çok düzeyde etkileyen iki alan olduğu belirtilmiştir. Mikro düzey bireyin sosyalleşmesinden, çevresiyle ilişkilerine kadar düzenleyici bir etken olurken; makro düzey ise medyanın işleyişinden kanunların şekillenişine kadar uzanan bir eksenle toplumsal etkilerini hissettirmektedir. Toplumsal cinsiyet temelinde şiddete ilişkin tutumları kapsayan çalışmalar erkeklerin şiddeti destekleyen mitlere ve inançlara daha eğilimli olduklarını ortaya koymaktadır. Aynı çalışmalar, erkeklerin şiddet içerikli davranış olarak algıladıkları davranışların kadınlara göre daha az sayıda olduğunu, şiddet kurbanlarına daha az empati duyduklarını, fiziksel ve cinsel şiddete ilişkin zararları azımsadıklarını göstermiştir. Şiddete ilişkin tutum aynı zamanda toplumsal cinsiyet ve cinselliğe ilişkin tutumla da yakından ilişkilidir. Kişilerarası şiddetin meşru bulunmasında erkeğin evde başat olması gerektiği, erkeklerin kontrol edilemez cinsel dürtüleri olduğu, kadınların güvenilmez ve kötücül olduğu gibi yaygın görülen ataerkil normların etkisi bulunmaktadır. Şiddete ilişkin tutumları belirleyen ikinci temel etken ise kültürdür. Özellikle namus kavramının baskın olduğu kültürler erkeğin baskınlığı, ailenin dokunulmazlığı, kadın üzerindeki cinsel baskı ve erkeğin cinsel açıdan özgürlüğü gibi yaygın özellikleriyle bilinmektedir. Bu kültürlerde kişilerarası ilişkilerde şiddete yüksek düzeyde toleransın bulunduğu ve sadakatsizlik karşısında erkeğin kadına yönelik şiddetinin kabul olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Flood ve Pease, 2009).

Kişilerarası şiddete ilişkin tutumu şekillendiren genel unsurlarla birlikte belli başlı bazı tekil unsurlar da etkili olabilmektedir. Bunlardan biri şiddete tanık olmak ya da maruz kalmaktır. Çocukluk dönemlerinde kişilerarası şiddete tanık olan ya da maruz kalan bireylerin yetişkinlik dönemlerinde şiddeti destekleyen tutumlara eğiliminin güçlü olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur (Flood ve Pease, 2009). Bunun yanında aileden olmayan fakat rol model olarak alınan bireylerin saldırgan olması, bireyin ebeveynleri tarafından reddilmesi, çocukluk döneminde cinsel tacize maruz kalma gibi durumların da özellikle erkeklerde kadına yönelik şiddet kullanımıyla ilişkili olabileceği de bildirilmiştir (Schumacher ve diğ., 2001). Bir başka çalışma ise çocukluklarında disiplin amaçlı şiddet görenlerin yetişkinlik döneminde çocuklara disiplin vermek üzere şiddet uygulamaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiklerini raporlamıştır. Fakat aynı çalışmada çocukluk döneminde cinsel istismar ve şiddet görenlerin çocuklara yönelik şiddete ilişkin tutumlarının olumsuz



olduğu bulunmuştur. Bunun yanında düşük eğitim düzey şiddete yönelik olumlu tutumu yordayan bir faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca çocuklara yönelik fiziksel cezanın onlara zarar verdiği düşünülmediğinde bu tür cezalandırmaya olan tutumun olumlu olduğu da ortaya konmuştur (Gagné ve diğ., 2007). Bu bağlamda çocukluk döneminde şiddete maruz kalma ya da tanık olmanın yetişkinlikte eşlere ya da yakınlarla yönelik şiddet kullanımına doğrudan bir etkisi olduğu görülmektedir ve bu durumun şiddet kullanımını desteklediği belirtilmektedir. Bunun yanında bireylerin erkek (McAlister ve diğ. 2001), genç ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmaları da hem çocuklarına hem de eşlerine şiddet uygulama olasılıklarını artırdığı bildirilmiştir (Markowitz, 2001). Yaş arttıkça şiddete ilişkin tutumun olumlu gösteren bulgular mevcut olmakla birlikte, (Gagné ve diğ., 2007) demografik bir veri olarak yaşın şiddete ilişkin tutumu yordayıcılığının cinsiyet kadar tutarlı olmadığı da söylenebilir.

Şiddete ilişkin tutumlar sadece kişilerarası düzeyde değil, toplumları da derinden etkileyecek türden makro düzeyde de olabilir. Buradan hareketle savaş, şiddetin toplumların geneline yayılmış bir şekli olarak da düşünülebilir. Savaş ve şiddete ilişkin tutum da şiddete ilişkin çok yönlü bir analizde yer verilmesi gereken bir unsurdur. Özellikle son yüzyılda savaşlarda yer almış toplumlardaki genç yetişkin bireylerin diğerlerine göre savaş konusunda daha umutsuz bir tutum sahibi oldukları bildirilmektedir. Bu ülkelerdeki yetişkinlerin aynı zamanda dünyada savaşların devam edeceğine yönelik düşünceleri diğerlerine göre çok daha güçlüdür (Biaggio, De Souza ve Martini, 2004). Buna karşılık topluma yönelik yapılmış yakın dönemdeki bir saldırı ya da terör eyleminin savaşa ilişkin tutumları olumluya dönüştürdüğü de rapor edilmiştir (Carnagey ve Anderson, 2007). Bu bağlamda özellikle savaş gibi şiddetin genelleşmiş haline ilişkin tutumların toplumdaki bireylerin bu türden olaylara yakın zamanda maruz kalmalarıyla yakın bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle savaş ve çatışma tecrübesinin yakın zamanlarda yoğun olarak yaşandığı ülkelerde savaşa ilişkin umutsuz hatta kaderci bir tutumun daha yüksek çıkması beklenebilir. Genç yetişkinlerle yapılmış başka bir çalışmada (McAlister ve diğ. 2001) ise erkeklerin istikrarlı bir şekilde savaşı kadınlardan daha yüksek düzeyde gerekli buldukları raporlanmıştır. Kişilerarası şiddete ilişkin tutumlar konusundaki tartışmada olduğu gibi savaşta şiddete ilişkin tutumlarda da cinsiyet önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Özetle; şiddete ilişkin tutum, şiddetin çok yönlü ele alınması gereken bir kavramdır. Bunun gerçekleşmesi ise analize zemin sağlayacak araştırma

araçlarının oluşturulmasıyla mümkündür. Söz konusu gerekçeden hareketle bu çalışma, şiddetin çeşitli boyutlarını ölçme amacıyla düzenlenmiş olan Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) (Velicer ve diğ, 1989) yeniden ele alınmış ve güncellenmiş halinin (Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci, 2006) Türkçeleştirilerek uygulamasını amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsünde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tabakalı rasgele örnekleme yönteminde rastlantısallık olmakla birlikte, bu yöntemin kullanılmasından önce, evrenin tabakalara ayrılması söz konusudur. Eğer evrendeki birey ve objelerin dağılımı türdeşlik (homojenlik) göstermiyorsa, evrenin her tarafındaki dağılımda düzensizlikler varsa, bu tür olumsuzlukları gidermek üzere evrende aynı nitelikte bulunan birey ve objeler tabakalandırılır ve örnekleme ayrı ayrı bu tabakadan alınır (Aziz, 2014). Bu örnekleme yöntemi ile araştırma, 6 fakülte ve 40 bölümde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 520 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dört öğrenci veri toplama araçlarını eksik doldurması nedeniyle araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan 516 öğrencilerinin %62'si kadın (n=320) ve %38'i (n= 196) erkek öğrencidir.

## Veri Toplama Araçları

**Sosyo-demografik Veri Formu:** Öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölümleri ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan bir veri formu aracılığıyla elde edilmiştir.

**Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği:** Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği (VŞİTÖ) (Velicer ve diğ, 1989), Bardis'in Şiddet Ölçeği'ni şiddete yönelik tutumu yeterli açıklamayan tek yönlü bir ölçek olması açısından yaptığı eleştiri üzerine Velicer ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Velicer ve diğerleri (1989), Bardis'in ölçeğinde mevcut olan savaş, fiziksel şiddet, ceza sisteminde şiddet ve ikili ilişkilerde aşırı şiddet temalarına ait maddeleri flört ve evlilik süreçlerindeki şiddetle ilgili maddelerle birleştirmenin yanında, bazı özgün maddeler de ekleyerek yeni bir ölçek hazırladıklarını bildirmiştir. Bu ölçeği 340 üniversite öğrencisine uygulamışlardır. Söz konusu ölçek beş adet birincil ve iki adet ikincil faktör barındırmaktadır. Bunlar "Savaşta Şiddet", Ceza Sisteminde Şiddet", Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza", "Kişilerarası Aşırı Şiddet" ve "Partner (Eş/ Sevgili) Şiddeti" olarak adlandı-

rılmıştır. İkincil faktörlerden ilki olan “Kurumsal Şiddet”; savaş, ceza sistemi ve partner (eş/ sevgili) şiddetiyle ilgilidir. İkincisi ise “Kişilerarası Şiddet” olarak adlandırılmış olup fiziksel şiddet, kişilerarası aşırı şiddet ve partner (eş/ sevgili) şiddeti ile bağlantılıdır. Fiziksel şiddet faktörünün ikincil faktörlerin ikisini de kapsaması nedeniyle ikisine de dâhil edildiği belirtilmiştir.

Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) hem tamamı hem de bazı alt ölçekleri pek çok bilimsel çalışmada kullanılmıştır. Hava sıcaklığının yüksek olduğu koşullarla saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin araştırılmasından (Anderson, Deuser ve DeNeve, 1995) tecavüze ilişkin mitletin kabulüne (Lonsway ve Fitzgerald, 1995); saldırgan kişiliğin sosyal beklentiler ve algıyla ilişkisinden (Dill, Anderson, Anderson ve Deuser, 1997) şiddet içerikli sporlarla ilgilenmiş kişilerde şiddete ilişkin tutuma (Forbes, Adams-Curtis, Pakalka ve White, 2006) kadar uzanan geniş bir alanda kullanılmıştır. Bununla beraber, Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) zaman içerisinde şiddet eğilimini öngörme kapasitesinin azalması hakkında eleştiriler de mevcuttur. Bu eleştirilerin bir sonucu olarak Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'ne (VŞİTÖ) güncellik kazandıracak bazı çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçek de yukarıda bahsedilen eleştirel çabanın sonucunda oluşturulmuştur. Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci (2006) tarafından yeniden ele alınmış hali Hacettepe Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır. Bu yenileme çalışmaları şu şekilde özetlenebilir. Velicer'in ortaya koyduğu faktörleri yakından inceleyen bu çalışma, ölçeğe dahil olan bazı ifadelerin yanlış kategorize edildiği eleştirisini ortaya koymuştur. Bu tespitleri açıklamak üzere üç ayrı saha çalışması yapan ekip, ilk iki çalışmada Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) orijinal hali ile güncellemeye tabi tutulan halini uygulamış ve doğrulayıcı faktör analizi kullanarak belirli sonuçlara ulaşmıştır. Üçüncü çalışmada ise orijinal ölçek ve güncellenmiş ölçek karşılaştırmasını yapılmış fakat bunun yanında iki ayrı saldırgan davranış öz bildirim ölçeği de uygulanmıştır. Bu şekilde saldırganlığın daha az sayıda alt ölçek ve soruyla en az orijinal ölçek kadar iyi şekilde ölçülebilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda dört alt ölçekli yeni modelin orijinal ölçeğe göre daha iyi bir performansı olduğu gösterilmiştir. Yeni ölçek, orijinal ölçekte bulunan “Savaşta Şiddet”, Ceza Sisteminde Şiddet”, Çocuklara Yönelik Fiziksel Ceza”, ve “Partner (Eş/ Sevgili) Şiddeti” alt ölçeklerini, belirli soruların kompozisyonu değiştirilmiş şekilde, korumuştur. Orijinal ölçekteki “Kişilerarası Şiddet” alt ölçeğinde bulunan maddelerden bazıları korunan dört

alt ölçeğe atanmış, hiçbir alt ölçeğe uymayan maddeler ise ölçekten tamamen çıkarılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda yeni ölçek, dört alt ölçek dâhilinde 46 madde içerir hale gelmiştir (Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci, 2006).

Ele alınan bu ölçek vasıtasıyla bu araştırma, hem şiddet kavramını çok boyutlu şekilde incelemek, hem de farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinden konuya ilişkin bilgi almak üzere gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma yukarıda paylaşılan yakın dönem literatürde görülen belirli eksiklikleri gidermek açısından önemli özellikler taşımaktadır. Şiddetin hem mikro hem de makro düzeydeki yönlerini ele alan bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve ilk kez uygulanmasını temel alan bu araştırma, aynı zamanda öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar açısından da önemli bir çeşitliliğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır.

**Uygulama:** Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (Velicer ve diğ., 1989) güncellenmiş formunun (Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci, 2006) Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek için öncelikle ölçekte adı geçen yazarlarla iletişim kurulmuş ve yazarlardan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması için gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin (VŞİTÖ) dil eşdeğerliği için hem Türkçe hem de İngilizceyi iyi düzeyde bilen ve çeviri konusunda üç profesyonel kişinin görüşüne başvurulmuştur. Türkçe'ye çevrilmesi sırasında kolay anlaşılır olmasına ve çeviri işlemi sırasında anlam yitirmemesine çalışılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçesi, ölçeğin orijinal halini görmemiş profesyoneller tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu geri çevirmeler orijinal hali ile karşılaştırılmış, yapılan geri bildirimler doğrultusunda çeviriler yeniden düzenlenmiştir. Bu form üzerinde şiddet alanında çalışmaları bulunan üç uzman kişi gerekli olan düzeltmeleri yapmış ve ölçeğin Türkçe formu hazır hale getirilmiştir. Son şekli verilen ölçek formu Hacettepe Üniversitesine bağlı 6 fakülte ve 40 bölümden tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 40 lisans öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda bazı maddeler tekrar düzeltmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre pilot çalışma ile temel çalışma ölçek puanları arasında fark olmadığı ( $Z_h = -.0,47$ ,  $p=0,63$ ) görülmüştür. Buna göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının başlanmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın hedefi ve gönüllü katılım konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllü katılım sağlayan öğrencilerin ölçeği tamamlama süresi yaklaşık 20- 25 dakika sürmüştür. Veri toplama işlemleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin Analizi:** Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde faktörlerin öz değerlerinin 1'den büyük ve madde faktör yüklerinin en az 0.40 olması gözetilmiştir. Bunu yanısıra, iki faktöre aynı anda yüklenen maddelerin faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Faktörleştirme aşamasında varimax eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz ile faktörler arasındaki korelasyon katsayılarını görmek ve faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek mümkündür.

Genellikle ölçek geliştirmek veya ölçek uyarlamak için yapılan çalışmalarda, Açıklayıcı Faktör Analizi'nden sonra belirlenen faktör yapılarının doğruluğunun ispat edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmaktadır. Bu çalışmada Doğrulayıcı faktör analizi için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI ve IFI için  $>.90$ , (Hu ve Bentler, 1999) ve RMSEA için  $<.08$  ölçüt olarak alınmıştır (Cole, 1987). Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için IBM SPSS 23.00 ve LISREL programları kullanılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

**Geçerlik:** Bir ölçme aracını oluşturan maddelerin, o ölçme aracı ile ölçülmeye çalışılan özelliğe, yüksek düzeyde sahip olanlarla düşük düzeyde sahip olanları ayırabilme gücüne madde ayırıcılık gücü denir. Madde ayırıcılık gücü, maddenin geçerliğinin bir ölçüsü olarak da kabul edilmektedir. Likert tipi ölçeklerde yer alan maddelerin ayırıcılık güçlerini belirlemek için Likert tarafından özgün iki ayrı analiz yöntemi kullanılmaktadır. Bu analizler “korelasyon test istatistiği ile değişken analizi dayalı analiz” ve “iç tutarlılık ölçütü”ne (t-testi) dayalı analizdir. (Tezbaşaran, 2008).

**Korelasyon test istatistiği ile değişken analizi:** Bu analiz için her madde ile ölçek puanları arasında korelasyon değerleri (madde-toplam korelasyonları) hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon değerlerine bakıldığında korelasyon değerleri en düşük olan 16. madde için  $r = 0,15$  ( $p < 0,01$ ), ve 32. madde için  $r = 0,3$  ( $p < 0,01$ ) olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri ise 0,4 ile 0,7 arasında değişmektedir. Elde edilen korelasyon katsayılarının oldukça yüksek ve anlamlı olması nedeniyle ele alınan

sorunun ayırt ediciliğinin o düzeyde yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Alpar, 2010).

**Tablo 1.** Toplam ölçek puanı ile maddeler arasındaki korelasyonlar

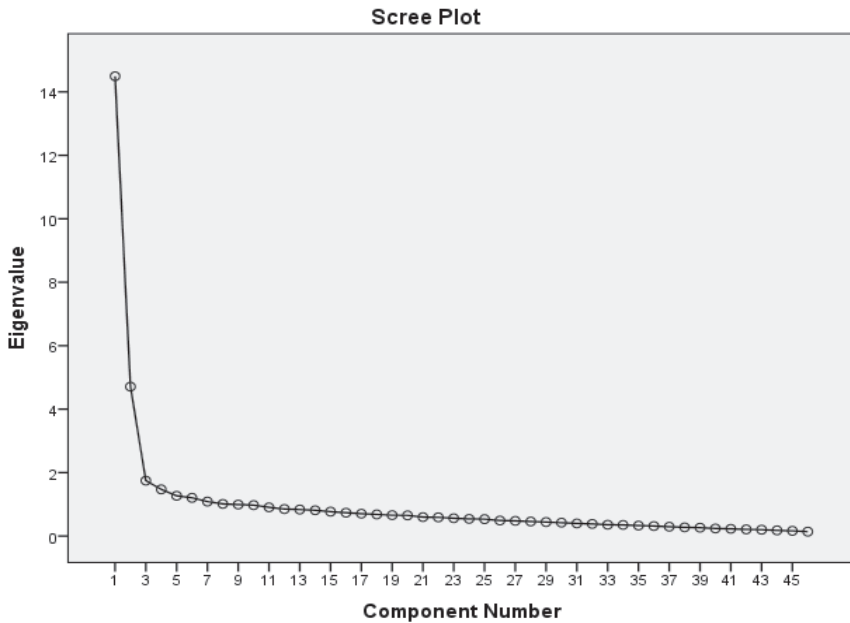
Maddeler	Toplam Puan ile Maddeler arasındaki korelasyon	Maddeler	Toplam Puan ile Maddeler arasındaki korelasyon	Maddeler	Toplam Puan ile Maddeler arasındaki korelasyon	Maddeler	Toplam Puan ile Maddeler arasındaki korelasyon
TÖ1	,587	TÖ13	,550	TÖ25	,660	TÖ37	,610
TÖ2	,541	TÖ14	,528	TÖ26	,589	TÖ38	,634
TÖ3	,405	TÖ15	,604	TÖ27	,400	TÖ39	,448
TÖ4	,516	TÖ16	,147	TÖ28	,432	TÖ40	,519
TÖ5	,474	TÖ17	,569	TÖ29	,547	TÖ41	,564
TÖ6	,521	TÖ18	,475	TÖ30	,631	TÖ42	,633
TÖ7	,483	TÖ19	,560	TÖ31	,461	TÖ43	,698
TÖ8	,451	TÖ20	,609	TÖ32	,299	TÖ44	,602
TÖ9	,530	TÖ21	,624	TÖ33	,566	TÖ45	,492
TÖ10	,607	TÖ22	,647	TÖ34	,588	TÖ46	,537
TÖ11	,426	TÖ23	,539	TÖ35	,532		
TÖ12	,530	TÖ24	,695	TÖ36	,646		

**Açıklayıcı Faktör Analizi:** Çalışmada kullanılan 46 maddelik Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğu için seçilen örneklemin yeterli olduğu (KMO: 0.939) ve Bartlett Küresellik Testi sonucuna göre ise maddeler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2_{\alpha=0,05;1035} = 12760,023$ ;  $p < .000$ ). Ölçeğin faktör yapılarının görülebilmesi ve tüm maddelerden yararlanılarak bireyin şiddete yönelik özelliklerinin tek bir bileşik endeksi şeklinde tespit edilebilmesi için yapılan faktör analizine ait (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Temel bileşenler analizine ilişkin bulgular

Bileşenler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	14,49	31,51	31,51
2	4,71	10,24	41,74
3	1,75	3,80	45,54
4	1,47	3,20	48,74
5	1,27	2,76	51,50
6	1,21	2,62	54,12
7	1,09	2,36	56,48
8	1,01	2,20	58,68

Faktör sayısının belirlenmesinde genel olarak öz değeri 1 den büyük olan faktörler dikkate alınır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014). 46 madde ile yapılan analizde, Ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan 8 faktör ile açıklandığı ortaya çıkmıştır.



**Grafik 1.** Özdeğerlere ait çizge grafiği

Ölçek geliştirilirken türetilen faktör sayısı için değişkenlere ait Öz değerler (Eigenvalues) kullanılabildiği gibi, Cattell (1996) tarafından önerilen Çizge Grafiği de kullanılabilmektedir. Çizgi grafiği incelendiğinde (Grafik 1) eğimin kaymaya başladığı noktanın işaret ettiği sayı faktör sayısını göstermektedir. Bu durumda ölçeğin 8 (9 veya 10 da olabilir) arasında faktörden oluşabileceği görülmektedir.

**Tablo 3.** Beş faktör için temel bileşenler analizine ilişkin bulgular

Maddeler	Bileşenler				
	1	2	3	4	5
Bir eşin diğerini sadık olmadığı için vurmasında (silahla) sakınca yoktur.	,726				
Başkalarıyla flört edilmesi halinde bir eşin diğerini silahla vurmasında sakınca yoktur.	,710				
Eşlerden birinin diğerini cinsel ilişkiye girme konusunda zorlamasında sakınca yoktur.	,668				
Öğrenciler gösteri yapıyorsa, polis üzerlerine ateş açmalıdır.	,659				
Polis genel ahlak kurallarına aykırı davranmaları durumunda üniversite öğrencilerini dövmelidir.	,658				
Bir yetişkin, çocuk okuldan atılırsa onu bir kemer veya kayış ile dövmelidir.	,630				
Eşlerden birinin diğer eşi, alkol ve uyuşturucu vererek, cinsel ilişkiye zorlamasında sakınca yoktur.	,628				
Bir yetişkin, kanunları çiğneyen bir çocuğun gırtlığına sarılmalıdır.	,621				
Günün getirdiği hayal kırıkları nedeniyle insanın eşi hırsını çıkartmak için en uygun kişidir.	,565				
Baskın eş, şiddet kullanarak kontrolü elde tutmalıdır.	,549				
Kolluk kuvvetleri cinayet zanlısı olan bir vatandaşa ateş açmalıdır.	,538				
Eşlerden biri bir çocuğa vurduğunda diğerinin onun gırtlığına sarılmasında bir sakınca yoktur.	,511				



Bir erkek bir kadına kendisinin sahip olduğu kadar özgürlük tanımamalıdır.	,421
Şiddet içeren bir darbenin haklı sebepleri vardır.	,331
Bir ebeveynin çocuğuna yanlış bir şey yaptığında vurması çocuğa iyi bir ders verir.	,766
Çocuğun hak ettiğinde fiziksel olarak cezalandırılması onu sorumlu ve olgun bir yetişkin yapar.	,736
Bir çocuğun alışkanlık haline getirdiği itaatsizlikleri fiziksel olarak cezalandırılmalıdır.	,725
Söz dinlemeyen çocuklar dövülmelidir.	,692
Yaramaz çocuklara hemen bir şamar atmak sorunu hızlıca çözenin en iyi yoludur.	,670
Kasten kötü bir şey yapması halinde bir öğretmenin çocuğa vurması o çocuğa iyi bir ders verir.	,634
Hakarete uğraması ya da alay edilmesi halinde eşlerden birinin, diğerinin yüzüne tokat atmasında sakınca yoktur.	,603
Meydan okunması durumunda bir eşin diğerini tokatlamasında bir sakınca yoktur.	,554
Çocuklar öfke nöbeti geçirdiklerinde tokatlanmalıdır.	,494
Hakarete uğraması ya da alay edilmesi halinde eşlerden birinin, diğerinin gırtlığına sarılmasında sakınca yoktur.	,487
Her ulusun savaş endüstrisi olmalıdır.	,776
Silah üretimi bir gerekliliktir.	,686
Meşru müdafaa (kendini savunma) halinde savaş tamamen doğrudur.	,677
Her millet, daima güçlü bir orduyla hazır bulunmalıdır.	,674
Savaş haklı olabilir.	,672

Ülkemizin kendi sınırlarını zor kullanarak koruma hakkı vardır.	,663
Ulusumuza karşı casusluk ciddi bir şekilde ele alınıp üstesinden gelinmelidir.	,613
Düşmana karşı şiddet her milletin savunmasının bir parçası olmalıdır.	,490
Üniversiteler, mülklerine zarar veren öğrencilere karşı polis (silahlı) güçlerinden yararlanmalıdır.	,447
Savaş çoğu kez gereklidir.	,370
Eşler, şiddete başvurmak gerekse bile sorunların üstesinden beraber gelmelidir.	,308
Mahkûmlar, mevcut sistemde işledikleri suçlardan dolayı aldıkları cezalardan çok daha ağır cezalandırılmalıdır.	,699
Ne denli ağır olup olmadığına bakılmaksızın, suçlu suçunun bedelini göze göz, dişe diş ödemelidir.	,571
Her mahkûm, hapiste diğer mahkûmlar tarafından kötü muamele görmeyi hak eder.	,552
Mahkûmlar iyi hal nedeniyle cezaları tamamlanmadan önce asla salıverilmemelidir.	,545
Ölüm cezası, her ceza kanununun bir parçası olmalıdır.	,518
İdam cezası genellikle gereklidir.	,498
Şiddet suçları, şiddetli şekilde cezalandırılmalıdır.	,408
Sivillerin ölmesi, savaşın kaçınılmaz bir gerçeği olarak kabul edilmelidir.	,321
Hükümet şiddetli üniversite ayaklanmalarını kontrol altına almak için silahlı askerler göndermelidir.	,651
Hükümetin komşu ülkelerdeki şiddetli ayaklanmaları silahlı kuvvetlerimizle durdurmasında bir sakınca yoktur.	,641
Ülkemiz ordusuyla uluslararası alanda saldırgan olmalıdır.	,457

Faktör sayısı ölçeğin alt gruplarının beş olduğu durum içinde ele alınmış ve sonuçlar tablo 3'te verilmiştir. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda, şiddete yönelik eğiliminde beş faktör, toplam varyansın %51,50'sini açıklamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde; bu faktörlerin birincisi toplam 14 maddeden oluşan ve toplam varyansın %14,49'unu açıklayan yakın ve kişiler arası şiddet alt boyutu, 10 maddeden oluşan ve toplam varyansın %4,71'ini açıklayan fiziksel şiddet alt boyutu, 11 maddeden oluşan ve toplam varyansın %1,75'ini açıklayan savaş kodlu şiddet alt boyutu, sekiz maddeden oluşan ve toplam varyansın %1,47'ini açıklayan ceza kodlu şiddet alt boyutu, üç maddeden oluşan ve toplam varyansın %1,27'ini açıklayan diğer şiddet alt boyutu oluşturduğu görülmektedir. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda, şiddete yönelik eğiliminde beş faktör, toplam varyansın %51,50'sini açıklamaktadır.

**Güvenirlilik:** Güvenirlilik, bir ölçme aracının duyarlı, birbirleri ile tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilme gücüdür. Güvenilir olmayan ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçları kendi içinde ve bir uygulamadan diğerine tutarlı sonuçlar vermemektedir. Dolayısıyla ölçme sonuçlarının tutarlı olmaması bu ölçme sonuçlarına dayalı olarak bireyler hakkında verilecek kararların isabetliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle ölçek puanlarının güvenirliliğinin yüksek olması beklenmektedir.

”Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği”nin güvenirliliğinin test edilmesi için, ölçekte yer alan maddelerin madde varyanslarından ve ölçek varyansından yararlanılarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değeri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilir olduğunun söylenebilmesi için alfa katsayısının aldığı değerin 0.70'den yüksek olması beklenmektedir (Kline, 2005).

Ölçeğe ait beş boyutun ayrı ayrı güvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla Ceza Kodlu alt boyutuna ait güvenirlilik katsayısı 0,760; Savaş kodlu 0,874, Fiziksel şiddet 0,815, Kişilerarası Şiddet 0,892 ve Yakın Şiddet 0,853 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ait güvenirlilik katsayısı hesaplandığında 0.937 bulunmuştur. Ölçeğin hem alt boyutlarının hem de bütününe güvenirlilik katsayılarının yüksek olması ölçek maddelerinin birbirleriyle nedensel tutarlı olduğunun bir göstergesidir.

Elde edilen katsayının büyüklüğü ve Cronbach Alpha katsayısının bir iç tutarlılık ölçüsü olduğu dikkate alındığında, ölçeğin kendi içinde tutarlı ölçümler yaptığı ve iç tutarlılık anlamındaki güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.** Güvenirlik istatistikleri

Alt boyut/ Ölçek	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Ölçek	,937	46
Ceza Kodlu Şiddet	,760	7
Savaş Kodlu Şiddet	,874	15
Fiziksel Şiddet	,815	7
Kişilerarası Şiddet	,892	12
Yakın Şiddet	,853	5

Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin yapı geçerliğinin belirlenmesinde; ölçek uyarlama çalışması olduğu için ölçeğin kuramsal yapısına ilişkin kurulan modelin uygunluğuna ilişkin açılımlayıcı değil doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır.

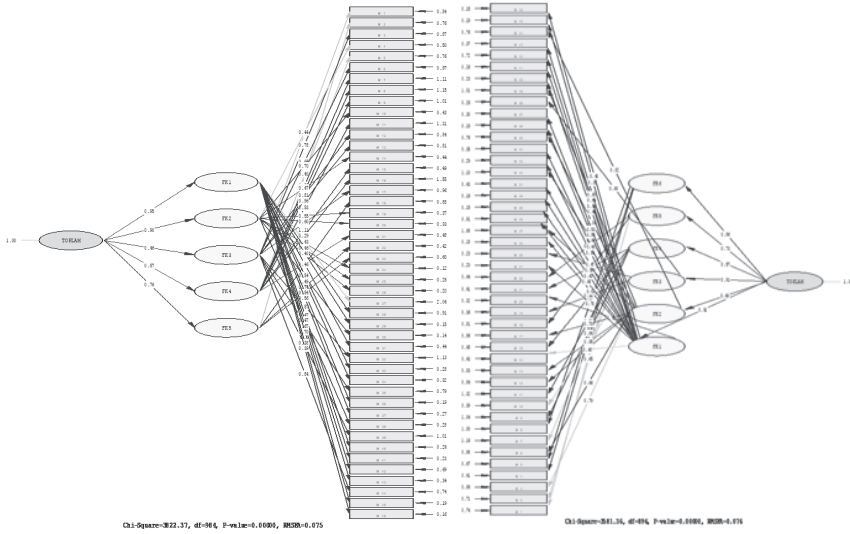
**Doğrulayıcı faktör analizi:** Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumu-na ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları ki-kare (c2), c2/sd, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR, GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI'dir (Adjusted Goodness of Fit Index).

İncelenen GFI, CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Bollen, 1989). Ölçeğin faktör yapısının incelenen örnekleme doğru olup doğru olmayacağını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi, hem ölçeğin oluşturulduğu beş alt boyut, hem ölçek alt boyut sayısı olan beş faktör için elde edilen açıklayıcı faktör analizi hemde özdeğerleri birden büyük açıklayıcı faktör sayısı sekiz (sekiz faktör için yapı modelinde (şekil 2) 7. ve 8. faktörlerde birer madde atandığından 6 faktör için doğrulayıcı faktör analizi örgün grafiği elde edilmiştir) için yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modellerin uyum iyiliği istatistikleri tablo 5'te ve hiyerarşik yapı örgüleri şekil 2 ve 3'de verilmektedir.

**Tablo 5.** Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modellerin uyum iyiliği istatistikleri

Uyum iyiliği Testleri	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	RMR	GFI
Kabul edilebilir Değerler			$\leq 5$	$\leq 0,08$	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$		$\geq 0,9$
Beş faktör için	3822,4	984	3,88	0,075	0,94	0,95	0,95	0,95	0,93	0,1	0,76
Sekiz faktör için	3581,3	896	3,99	0,076	0,94	0,95	0,93	0,95	0,93	0,09	0,76

Ölçeğin kuramsal yapısına ilişkin kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği istatistikleri sonuçlarına göre, CFI değerinin 0,85 üstü değer alması ve RMSEA değerlerinin 0.10 dan düşük çıkmasının model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınır değerlerini karşıladığı görülmektedir. Uyum istatistiklerinden ki-kare değeri de anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olduğundan özellikle çok büyük örneklerde hemen hemen her zaman anlamlı çıkmaktadır (McDonalds ve M.Ho, 2002). Bu nedenle ki-kare değerinin, serbestlik derecesine bölünerek elde edilen katsayının kullanılması önerilmektedir. Anılan oranın iki veya altında olması, modelin iyi bir model olduğunu, beş veya daha altında bir değer olması ise, modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. VŞİTÖ için “ $c2/df$ ” oranı 3.88 olup, bu değer modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. Uyum istatistiklerinden AGFI (0.80) değeri model veri uyumu için iyi olmakla birlikte, NFI (0.94) ve RMSEA (0.075) değerleri model veri uyumu için kabul edilebilir değerlerdir. Analizle hesaplanan CFI (0.95) ve IFI (0.95) değerleri ise model veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında kurulan modelin veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.



**Şekil 1.** Beş Faktör için yapı modeli **Şekil 2:** Sekiz Faktör için yapı modeli

Bunlara ek olarak modelin uyumluluğunun belirlenmesinde Ki-Kare hesap değerinin serbestlik derecesine oranı ile elde edilen değer kullanılmaktadır. Şekil 1 ve Şekil 2’de sırasıyla beş faktör için Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı 3,88 iken bu oranın sekiz faktör için 3,99 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin 2 veya altında bir değer olması modelin iyi bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Alpar, 2010). Buna göre, her iki model için kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir. Diğer uyum iyiliği testlerine göre her iki model kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, Velicer Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeğini oluşturan maddelerin örtük değişkeni ölçebildiği yani ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Anderson, Benjamin, Wood ve Bonacci (2006) tarafından güncellenen Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği’nin Türkçe versiyonunun geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 2016-2017 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsünde 6 fakülte ve 40 bölümden tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 516 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. 46 maddelik ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin

(KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucuna göre maddeler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Faktör analizi hem ölçeği oluşturan 5 alt grup için hem de öz değeri 1 ve 1'den büyük olan 8 alt grup için hesaplanmıştır. 5 faktör için toplam varyansın %51.50'si, 8 faktör için %58.68'i açıklandığı ortaya çıkmıştır. 5 ve 8 faktör yapısının doğruluğunu araştırmak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maximum olabilirlik yöntemi kullanılarak açıklayıcı faktörle ortaya çıkan şiddet yapılarının doğruluğu test edilmiştir. Elde edilen uyum index değerlerinin, önerilen (kabul edilebilir) ölçüt değerlerinin üstünde olması elde edilen model ile veri uyumunun yüksek düzeyde ilişkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Yapılan analizler sonucunda 46 madde için güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha değeri) 0.937 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları (cronbach alpha değeri) ceza kodlu şiddet için 0.76, savaş kodlu şiddet için 0.874, fiziksel şiddet için 0.815, kişilerarası şiddet için 0.892 ve yakın şiddet için 0.850 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Şiddete İlişkin Tutumlar Ölçeği'nin iç tutarlılığının yüksek ve bu ölçeğe dayalı olarak verilecek kararların isabetli ve güvenilir olduğu bulunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlilik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, C., Benjamin, A., Wood, P., & Bonacci, A. (2006). Development and testing of the velicer attitudes toward violence scale: evidence for a four-factor model. *Aggressive Behavior*, 32(2), 122-136. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20112>
- Anderson, C., Deuser, W., & DeNeve, K. (1995). Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: tests of a general model of affective aggression. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 21(5), 434-448. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167295215002>
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babacan Gümüş, A., Şıpkın, S., Tuna, A., & Keskin, G. (2015). The relationship between problematic internet use, violence trend and some demographic variables among university students. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460-467. <http://dx.doi.org/10.5455/pmb.1-1433229022>.
- Biaggio, A., De Souza, L., & Martini, R. (2004). Attitudes toward peace, war and violence in five countries. *Journal Of Peace Education*, 1(2), 179-189.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation models with latent variables*. New York: Wiley and Sons.
- Botha, J., & Twine, C. (2016). Male on-campus resident students' social normative behaviour: Influences on lived social climate by same gender beginning-year university students. *Journal Of Psychology In Africa*, 26(5), 463–468. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2016.1229981>.
- Buranosky, R., Hess, R., McNeil, M., Aiken, A., & Chang, J. (2012). Once is not enough: effective strategies for medical student education on intimate partner violence. *Violence Against Women*, 18(10), 1192-1212. <http://dx.doi.org/10.1177/1077801212465154>.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s. 32, 47–483.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caffaro, F., Mulas, C., & Schmidt, S. (2016). The perception of honour-related violence in female and male university students from Morocco, Cameroon and Italy. *Sex Roles*, 75(11-12), 555-572. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-015-0576-8>.
- Carnagey, N., & Anderson, C. (2007). Changes in attitudes towards war and violence after September 11, 2001. *Aggressive Behavior*, 33(2), 118-129. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20173>.
- Cattell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research* (1), 245-276.
- Cerulli, C., Nichols-Hadeed, C., Raimondi, C., Stone, J., & Cerulli, J. (2015). Facilitating intimate partner violence education among pharmacy students: What do future pharmacists want to know?. *Currents In Pharmacy Teaching And Learning*, 7(3), 283-291.
- Cole, A. D. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584- 594.
- Connor, P., Nouer, S., Mackey, S., Banet, M., & Tipton, N. (2012). Intimate partner violence education for medical students. *Southern Medical Journal*, 105(4), 211-215. <http://dx.doi.org/10.1097/smj.0b013e31824f8b01>.
- Dill, K., Anderson, C., Anderson, K., & Deuser, W. (1997). Effects of aggressive personality on social expectations and social perceptions. *Journal Of Research In Personality*, 31(2), 272-292. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2183>.
- Flood, M., & Pease, B. (2009). Factors influencing attitudes to violence against women. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838009334131>



- Forbes, G., Adams-Curtis, L., Pakalka, A., & White, K. (2006). Dating aggression, sexual coercion, and aggression-supporting attitudes among college men as a function of participation in aggressive high school sports. *Violence Against Women*, 12(5), 441-455. <http://dx.doi.org/10.1177/1077801206288126>.
- Gagné, M., Tourigny, M., Joly, J., & Pouliot-Lapointe, J. (2007). Predictors of adult attitudes toward corporal punishment of children. *Journal Of Interpersonal Violence*, 22(10), 1285-1304. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260507304550>.
- Ghoneem, K. (2012). Attitudes of Princess Rahma College Students toward university violence. *International Education Studies*, 5(3), 98-112. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p98>.
- Guan, M., Li, X., Xiao, W., Miao, D., & Liu, X. (2016). Categorization and prediction of crimes of passion based on attitudes toward violence. *International Journal Of Offender Therapy And Comparative Criminology*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1177/0306624x16643501>.
- Gürsoy, E., McCool, W., Şahinoğlu, S., & Yavuz Genç, Y. (2014). Views of womens sexuality and violence against women in Turkey: A cross-sectional investigation among university Students. *Journal Of Transcultural Nursing*, 27(2), 189-198. <http://dx.doi.org/10.1177/1043659614550485>.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kabasakal, Z., & Girli, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kadına yönelik şiddet hakkındaki görüşlerinin, deneyimlerinin bazı değişkenler ve yaşam doyumu ile ilişkisi (DEÜ Buca Eğitim Fakültesi örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 105-123.
- Kamimura, A., Al-Obaydi, S., Nguyen, H., Trinh, H., Mo, W., Doan, P., & Franchek-Roa, K. (2015). Intimate partner violence education for medical students in the USA, Vietnam and China. *Public Health*, 129(11), 1452-1458. <http://dx.doi.org/10.1016/j.puhe.2015.04.022>.
- Kline, R. (2005). *Priciples and practice of structural equation modeling*, (2. baskı). New York: Guilford Press.
- Lonsway, K., & Fitzgerald, L. (1995). Attitudinal antecedents of rape myth acceptance: A theoretical and empirical reexamination. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 68(4), 704-711. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.68.4.704>.

- Lüleci, N., Kaya, E., Aslan, E., Söylem Şenkal, E., & Çicek, Z. (2016). Marmara University Medical Students' perception on sexual violence against women and induced abortion in Turkey. *Balkan Medical Journal*, 33(2), 173-180.
- Markowitz, F. (2001). Attitudes and family violence: Linking intergenerational and cultural theories. *Journal Of Family Violence*, 16(2), 205-218.
- McAlister, A., Sandstrom, P., Puska, P., Veijo, A., Chereches, R., & Heidmets, L. (2001). Attitudes towards war, killing, and punishment of children among young people in Estonia, Finland, Romania, the Russian Federation, and the USA. *Bulletin Of The World Health Organization*, 382-387.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82. doi:10.1037/1082-989X.7.1.64.
- Nayak, B. M., A. Byrne, C., K. Martin, M., & George Abraham, A. (2003). Attitudes toward violence against women: A cross-nation study. *Sex Roles*, 49(7/8), 333-342.
- Schumacher, J., Feldbau-Kohn, S., Smith Slep, A., & Heyman, R. (2001). Risk factors for male-to-female partner physical abuse. *Aggression And Violent Behavior*, 6(2-3), 281-352. [http://dx.doi.org/10.1016/s1359-1789\(00\)00027-6](http://dx.doi.org/10.1016/s1359-1789(00)00027-6).
- Soglin, L., Bauchat, J., Soglin, D., & Martin, G. (2008). Detection of intimate partner violence in a general medicine practice. *Journal Of Interpersonal Violence*, 24(2), 338-348. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260508316481>.
- Streng, T., & Kamimura, A. (2016). Perceptions of university policies to prevent sexual assault on campus Among college students in the USA. *Sexuality Research And Social Policy*. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-016-0245-x>
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Velicer, W., Huckel, L., & Hansen, C. (1989). A measurement model for measuring attitudes toward violence. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 15(3), 349-364. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167289153006>
- Vernberg, E., Jacobs, A., & Hershberger, S. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 28(3), 386-395. <http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp280311>
- Vidu, A., Schubert, T., Munoz, B., & Duque, E. (2014). What students say about gender violence within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 883-888.

### **Extended Abstract**

Violence is a wide subject of research in social sciences literature which is being studied by taking various social groups in focus in order to find ways of prevention. The studies on violence conducted with university students have an important place among the ones conducted with others. Yet, social group is merely one of the many aspects from which violence can be understood. The literature also shows that attitude towards violence is strongly related with violent behaviour which deserves detailed examination. The need to study this relation can only be fulfilled through the creation of research tools that will provide the necessary analytical grounds. Accordingly, this study had been carried out for determining the validity and reliability of the Turkish version of the Scale of Attitudes on Violence developed by Velicer, Huckel and Hansen (1989) which was later updated by Anderson, Benjamin, Wood and Bonacci (2006). The study group of the research consists of first and second year undergraduate students in Beytepe Campus of Hacettepe University in 2016-2017 academic year. The sample of the study was selected by stratified random sampling method. The research had been conducted with 520 students in 6 faculties and 40 departments. Four students were not included in the study due to missing data. 62% of the respondents were female ( $n = 320$ ) and 38% ( $n = 196$ ) of them were male. The socio-demographic data form and Velicer's Scale of Attitudes on Violence had been used for this study. Before carrying out the validity and reliability study of the updated version of Velicer Scale of Attitudes on Violence (Velicer et al., 1989) (Anderson, Benjamin, Wood and Bonacci, 2006), firstly the related authors were contacted and the necessary permits were obtained. After obtaining the required permissions, three professional translators have been consulted for the scale's language equivalence. The translations in to Turkish language had been made in order for ensuring the clarity of the sentences without losing meaning in the original language. After that, the Turkish versions of the scale was translated back into English by professionals who did not see the original scale. The second translations had been compared with the original scale and through the feedbacks of the translators, the Turkish version of the scale had been completed. Three experts working on violence have made the final corrections on the Turkish version. The finalized Turkish version had been applied to 40 undergraduate students selected by stratified random sampling method from 6 faculties and 40 departments of Hacettepe University as the pilot study. As a result of the pilot work, some items were subjected to correction again. According to the findings obtained, there was no difference between the pilot study and the baseline study scale scores ( $Z_h = -0,47$ ,  $p = 0,63$ ). Accordingly, it was decided to start the validity and reliability studies of the scale. The voluntary students had been informed about the purpose of the research. The completion of the scale took approximately 20-25 minutes on average. The data had been collected by the researchers without using any external voluntary or professional help. The eigenvalues of the factors being greater than 1 and the items with factor load of higher than 0.40 had been taken into consideration in order to determine the items that will

take place in the factor analysis (Büyüköztürk, 2002). Varimax axis rotation method was used in the factorization phase. With this analysis, it had been possible to see the correlation coefficients between the factors and to determine whether the factor loads are significant. Firstly, the Explanatory Factor Analysis was made to determine the construct validity of the scale. The KMO was .94 while the chi-square value was 12760 ( $p < .001$ ) for Barlett sphericity test. The Explanatory Factor Analysis, explained 58.68% of the total variance for eight factors and 51.5% of the total variance for five factors. In studies conducted to improve or adapt the scale, confirmatory factor analysis is usually carried out in order to prove the validity of the factor structures determined after the Explanatory Factor Analysis. In this study, Chi-Square Goodness, GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) and AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) were used. For GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI and IFI, values greater than 0.90 (Hu and Bentler, 1999) and for RMSEA, values less than 0.80 (Cole, 1987) were accepted adequate. Internal consistency coefficient, split-half reliability coefficient and test retest procedures had been performed for reliability of the scale. IBM SPSS 23.00 and LISREL programs were used for validity and reliability analyses. In order to test the reliability of “Velicer Scale of Attitudes on Violence”, the Cronbach Alpha reliability coefficient value was obtained by using the item variances and scale variance of the items in the scale. It is expected that the value of alpha coefficient is higher than 0.70 so that the scale becomes reliable (Kline, 2005). The reliability coefficients for Criminal coded subscale was 0.760, for War coded subscale was 0.874, for Physical violence subscale was 0.815, for Personality subscale was 0.892 and for Intimate Violence subscale was 0.853. The reliability coefficient for the total scale was 0.937. The high values of reliability coefficients in both the subscales and the total scale show the high degree of consistency among the scale items. In order to determine the construct validity of Velicer Scale of Attitudes on Violence; confirmatory factor analysis (CFA) was used to assess the appropriateness of the established model for the theoretical structure of the scale. According to the results of the goodness of fit statistics obtained from the confirmatory factor analysis, the value of CFI exceeding 0.90 and the RMSEA value being less than 0.08, were acceptable for model fit. For the scale, the ratio “ $\chi^2/df$ ” was 3.88, indicating that the model is acceptable. NFI (0.94) and RMSEA (0.075) values were acceptable for model fit, while AGFI (0.80) value was good for model fit. CFI (0.95) and IFI (0.95) values showed that the model fit was high. Considering all of the model-data fit values, data fit of the established model was within acceptable limits. Accordingly, the items of Velicer Scale of Attitudes on Violence can measure the implicit variable showing the structural validity of the scale.

## SOSYAL HİZMETLER KANUNU KAPSAMINDA KAMU KURUM VE KURULUŞLARINDA İSTİHDAM EDİLENLERİN YAŞAM KALİTESİ: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Ercüment ERBAY\*

Özgür ALTINDAĞ\*\*

Mehmet Ali ÇELİK\*\*\*

### ÖZ

Bu çalışma 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; haklarında korunma/bakım tedbir kararı alınmış olup, reşit oluncaya kadar kurumun vermiş olduğu hizmet modellerinden yararlananların Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilen bireylerin yaşam kalitelerinin ölçülmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya sosyal hizmet kuruluşlarından ayrılarak Ankara’da çalışan ve yaşayan 101 birey dahil edilmiştir. Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ile “SF36 Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Korelasyon Analizi, T-testi, Mann Whitney Testi, Kruskal Wallis ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda yapılan korelasyon analizine göre, sosyal Fonksiyon ile Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunduğu, Erkek ile kadın grupları arasında Fiziksel Fonksiyon; Rol Güçl. (Fiziksel); Ağrı; Vitalite (Enerji); Sosyal Fonksiyon ve Rol Güçl. (Emosyonel) ölçekleri ile açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, 34 yaş ve altı ile 35 yaş ve üstü olan gruplar arasında ise Fiziksel Fonksiyon

\* Doç. Dr., Hacettepe Üni., İktisadi ve İdari Bil. Fak., Sosyal Hizmet Böl., Ankara, ercumenterbay@gmail.com,

\*\* Dr., Dicle Üni., İktisadi ve İdari Bil. Fak., Sosyal Hizmet Böl., Diyarbakır, ozgur@ozguraltindag.com

\*\*\* Sosyal Çalışmacı, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, macelik79@gmail.com

ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, bireylerin kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Emosyonel), Genel Sağlık, Mental Sağlık ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Mevcut eğitim durumu farklı olan bireyler arasında Fiziksel Fonksiyon ve Genel Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Korunma, bakım, sosyal hizmet, yaşam kalitesi

## **LIFE QUALITY OF THOSE WHO ARE EMPLOYED IN PUBLIC AGENCIES AND INSTITUTIONS WITHIN THE SCOPE OF THE LAW ON SOCIAL SERVICES THE EXAMPLE FROM THE ANKARA PROVINCE**

### **ABSTRACT**

This study was planned with an aim to measure the life qualities of those who are employed in Public Agencies or Institutions as workers or public servants, who also received service models that were provided by that Institution until his come of age according to the judgement on a protection/care measure adopted in line with the additional Article 1 that was added on the Law No. 2828 on Social Services on 1988 by the Law No. 3413. 101 individuals, who resigned from their jobs in social services institutions and live and work in Ankara, were included in this research. For the research, "General Information Form" and "SF36 Life Quality Scale" were put to use. Correlation Analysis, T-Test, Mann Whitney Test, Kruksal Wallis and ANOVA tests were adopted for data evaluation. According to the correlation analysis that was conducted at the end of the research it was concluded that there is a moderate uphill relationship between Social Functioning and Roles (Emotional), there is not a statistically significant difference between woman and men in terms of the scales of Physical Functioning, Roles (Physical), Bodily Pain, Vitality (Energy), Social Functioning and Roles (Emotional), there is a statistically significant difference between two groups that are below 34 and above 35 in terms of Physical Functioning scale, there is a statistically significant difference between groups of different educational statuses at the time of resigning in terms of Roles (Emotional), General Health and Mental Health scales and there is a statistically significant difference between individuals of different educational backgrounds in terms of Physical Functioning and General Health scales.

**Key Words:** Protection, care, social work, life quality

## GİRİŞ

Bu çalışma kapsamındaki korunma altına alınan çocuk konusu da ülke gündeminde geçmişten bugüne sıkça yer alan bir konudur. Sosyal hizmet kuruluşları, mahkemece haklarında korunma/bakım tedbir kararı verilen çocuklara sunulan kurumsal bakım modellerinin yanı sıra korunma altına alınan çocukların toplumda sağlıklı birer birey olarak yetişmeleri, kendi kendilerine yeterli hale gelmeleri ve bir iş veya meslek sahibi olmalarını amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; haklarında korunma/bakım tedbir kararı alınmış olup, reşit oluncaya kadar kurumun vermiş olduğu hizmet modellerinden yararlananların Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilmelerine imkân sağlanmıştır.

Bu bağlamda; 25.02.1988 tarihinde kabul edilen ve 02.03.1988 tarih ve 19742 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 3413 Sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; Kamu Kurum ve Kuruluşları, reşit oluncaya kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü tarafından bakılan ve korunan çocuklar için, her yılbaşındaki, hangi statüde olursa olsun, serbest kadro mevcutlarının binde biri nispetindeki kısmını ayırarak bu çocuklar arasında yapılacak giriş sınavlarında başarılı olanlar arasından atama yaparlar hükmü getirilmiştir.

Bu maddeden yararlanmak isteyenler, 18 yaşını tamamladıkları tarihten itibaren, Kamu Kurum ve Kuruluşlarına; (Mülga) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü vasıtasıyla başvurmak zorundadırlar (3413 Sayılı Kanun, 1988: Madde 1).

Kamu Kurum ve Kuruluşlarının ayıracakları kadro miktarı ile ilgili olarak; 6518 Sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununun Ek 1 maddesinde değişiklik yapılarak serbest kadro ve pozisyon toplamının binden az olması hâlinde dahi kamu kurum ve kuruluşlarında en az bir hak sahibi istihdam edilir şeklinde yeni bir düzenleme yapılarak daha çok korunma ihtiyacı olan çocuğun istihdam edilmesi sağlanmıştır (6518 Sayılı Kanun, 2014: Madde 20/a).

Ayrıca 02.03.1995 tarih ve 22218 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Korunmaya Muhtaç Çocukların İşe Yerleştirilmesine İlişkin Tüzük'ün 4'üncü maddesine göre; "Kamu kurum ve kuruluşları her yıl, hangi statüde olursa olsun serbest kadro sayılarıyla bunun binde biri oranında

alacakları korunmaya muhtaç çocuk sayısını, adaylarda aranan nitelikleri, sınav tarihini ve yerini Kuruma bildirmek ve bu kadrolara Kurumca bildirilen korunmaya muhtaç çocuklar arasında yapılacak giriş sınavlarında başarılı olanlar arasından atama yapmak zorundadır”.

Kurum, ayrılan kadro için istenilen nitelikte yeterli sayıda korunmaya muhtaç çocuk bulunmaması halinde, ilgili kamu kurum ve kuruluşlarıyla görüş birliğine varılmak suretiyle bu nitelikleri taşımayan korunmaya muhtaç çocukların isimleri yeniden belirleyerek bildirebilir. Kamu kurum ve kuruluşları, istedikleri nitelikte korunmaya muhtaç çocuk bulunmaması durumunda bu yükümlülüklerinden kurtulamaz hükmü bulunmasına rağmen Kamu Kurum ve Kuruluşları bu yükümlülüklerini yerine getirmediğinden işe yerleşmek üzere sırada bekleyen korunmaya muhtaç çocuk sayısında artışa sebep olmuştur.

Korunmaya Muhtaç Çocukların İşe Yerleştirilmesine İlişkin Tüzükte yerleştirmede 6518 Sayılı Kanun ile işe yerleştirmede öncelik, sırasıyla lisans, ön lisans ve ortaöğretim mezunlarına verilir şeklinde yeni bir düzenleme yapılmıştır (6518 Sayılı Kanun, 2014: Madde 20/b).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün istatistikleri incelendiğinde bugüne kadar toplam 38.965 çocuğun Sosyal Hizmetler Kanunu kapsamında Kamu Kurum ve Kuruluşlarında istihdam edildiği görülmektedir. Ancak kesin sayıları bilinmemekle birlikte bugüne kadar yaklaşık 2.000-2.500 korunmaya muhtaç çocuğun istihdam edildikleri kurumlarda yaşadıkları sorunlar nedeniyle istifa ettikleri ya da işe gitmeyerek müstafi duruma düştükleri tahmin edilmektedir.

Bu doğrultuda çocukların bakım sonrasında kendi kendine yetebilmesi, toplumla bütünleşmesi, hayata tutunmaları, yaşam kalitelerinin artması ve topluma faydalı birer birey olmaları için bir iş veya meslek sahibi olmaları amaçlanmaktadır.

Yaşam kalitesi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerinden şekillenen ve son yıllarda pek çok alanda adı sıkça duyulan bir kavram olmuştur. Yaşam kalitesi, bireyin sağlıklı, rahat bir şekilde yaşam olaylarına katılıp keyif alma derecesini ifade etmektedir. Yaşam kalitesi terimi, hem bireyin kendi yaşamındaki deneyimlerine hem de bireylerin kendilerini buldukları yaşam koşullarına atıfta bulunabileceğinden, doğal olarak belirsizdir. Bu nedenle, yaşam kalitesi oldukça öznel bir kavramdır. Bir kişi yaşam kalitesini servete ya da yaşam doyumuna göre tanımlayabilirken, başka bir kişi bunu sahip olduğu yetenekler açısından tanımlayabilmektedir (Encyclopædia Britannica, 2016).



Bu çalışma kapsamında korunma altına alınan çocukların korunma altına amaçlarından biri olan yaşam kalitelerinin artırılması amacının bazı kurumlarda çalışan geçmişte korunma altında olan yetişkinlerin gözünden ne ölçüde hayat bulduğuna bakılmıştır. Son dönem bu konuda yapılan bir çalışmanın olmaması aslında bu çalışmanın ortaya çıkmasında oldukça etkili olmuştur. Özellikle bu çocukların devlet tarafından işe yerleştirilmelerinden sonra yaşadıkları sorunlar ve yaşam kalitelerinin düzeyi ile ilgili çalışmalar sistemin işlerlik sağlamanın yapılması açısından da önemlidir.

**İşe Yerleştirme Sonrası Yaşanan Sorunlar:** Bu düzenlemeler ve haklar temelinde kamuda işe yerleştirilen çocuklar, istihdam edildikleri kurumlarda zaman zaman iş yerlerine uyum sorunu yaşayabilmekte olup, yaşadıkları sorunlar nedeniyle işe devam etmeme, iş arkadaşları ile çatışma, amirlerine karşı gelme vb. sebepler nedeniyle istifa edebilmekte veya işe gitmeyerek 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu gereğince müstafi duruma düşebilmektedirler.

Bunun sebebi ise kurum bakımı modelinden yararlanan kişilerin korunma/bakım tedbiri kararı sona ermeden önce kuruluştan ayrılma sürecine ilişkin olarak gerekli çalışmaların yapılmadığı ve kuruluştan sonraki hayatlarına hazırlanmadıklarıdır. Yıllarca kurum bakımında kalan ve aileleri ile olumlu iletişimlerini devam ettirmeyen kişiler kuruluştan ayrıldıktan sonra hayatlarını tek başına sürdürmek ve ihtiyaçlarını kendi imkânları ile sağlamak zorunda kalmaktadır. Yaşamlarının bu en zor dönemlerinde kişiler geçimlerini temin edebilecekleri bir gelire sahip olabilmenin yanı sıra toplumsal yaşamda karşılaştıkları sorunlar konusunda destek alabilecekleri bir yapıya sahip olamamanın da zorluklarını yaşamaktadırlar. Bu nedenle kurum bakımında yetişmiş kişilerin kuruluştan ayrılmadan 1 yıl önce gerekli rehberlik çalışmalarının başlatılmasının yanı sıra kuruluştan ayrıldıktan sonra düzenli bir iş buluncaya kadar ekonomik olarak desteklenecekleri ve yaşadıkları sorunların çözümü konusunda onlara rehberlik ve destek sunabilecek bir yapıya gidilmesi de gerekmektedir.

Ayrıca korunma ve bakım altında yetişen kişilere 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu kapsamında tanınan istihdam hakkının olumlu yanları olduğu gibi bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bu olumsuz yanlarından biriside korunma altında yetişen çocukların iş garantisi olarak gördükleri bu Kanun nedeniyle eğitimlerine gerekli özeni göstermemeleridir. Korunma altında yetişen çocuklara Kanundan doğan haklarının neler olduğu ve hangi şartları taşımaları halinde Kanundan doğan haklarını en iyi şekilde kullanabilecekleri anlatılmalı, meslek elemanları ile birlikte çocuğun eğitim başarısı ve ileride

yapmak istediği meslekler de göz önüne alınarak gelecek planlaması yapılmalı ve bu plan dâhilinde ki yol haritası çıkartılmalıdır. Bu faaliyette çocuğun kendi fikirlerinin yer alması bu süreci kabullenmesi ve gerçekleşmesi için gayret göstermesinde önem arz etmektedir. Bu plan dâhilinde yapılan ve yapılması gerekenlerin makul aralıklarla gözden geçirilmesine ve yapılacak görüşmelerle çocukların hedeflerinin dâhilinde ilerlemelerinin sağlanması gerekmektedir.

**Problem:** Sosyal hizmet kuruluşları, mahkemece haklarında korunma/bakım tedbir kararı verilen çocuklara sunulan kurumsal bakım modellerinin yanı sıra korunma altına alınan çocukların toplumda sağlıklı birer birey olarak yetişmeleri, kendi kendilerine yeterli hale gelmeleri ve bir iş veya meslek sahibi olmalarını amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; haklarında korunma/bakım tedbir kararı alınmış olup, reşit oluncaya kadar kurumun vermiş olduğu hizmet modellerinden yararlananların Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilmelerine imkân sağlanmıştır.

3413 sayılı yasadan faydalanan bireyler üniversite okumaktan imtina etmekte ve çalışma yaşamında iş disiplini bağlamında uyum sorunları yaşamaktadır. Bununla birlikte literatürde bu konuyu yaşam kalitesi bağlamında ele alan çalışma bulunmamaktadır.

**Amaç:** Bu çalışma 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; haklarında korunma/bakım tedbir kararı alınmış olup, reşit oluncaya kadar kurumun vermiş olduğu hizmet modellerinden yararlananların Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilen bireylerin yaşam kalitelerinin ölçülmesi amacıyla planlanmıştır.

## YÖNTEM

**Araştırmanın Modeli:** Bu çalışma, nicel araştırma metoduyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmanın genel tarama tekniği kullanılmıştır. Genel tarama modeli; “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan, çok sayıdaki elemandan oluşan bir evrende genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlenmektedir” (Karasar, 2012).

Bu araştırma, var olan durumu sorgulayan nicel desenli betimsel bir araştırmadır. Çalışma 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa eklenen Ek 1 madde gereğince; haklarında korunma/bakım tedbir kararı alınmış olup, reşit oluncaya kadar kurumun vermiş olduğu hizmet modellerinden yararlananların Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilen bireylerin yaşam kalitelerinin ölçülmesi amacıyla yapılmıştır.

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın evrenini Ankara’da 1988 yılında 3413 sayılı Kanun ile 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunun ilgili maddelerince Kamu Kurum ve Kuruluşlarında işçi veya memur statüsünde istihdam edilen bireyler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma evrenini 76 erkek 24 kadın bir de cinsiyetini belirtmeyen toplam 101 birey oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Aracı:** Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ile “SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Genel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni halleri, çalıştıkları kurum... bilgileri yer almıştır.

“SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği” herhangi bir yaş, hastalık veya tedavi grubuna özgü değildir. Genel sağlık kavramlarını içerir. Klinik pratikte ve araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Bireylerin yaşam kalitelerinin değerlendirilmesinde kullanılan SF-36 kodlu Yaşam Kalitesi Ölçeği 1987 yılında Ware tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 1999 yılında Koçyiğit ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçek sağlıklı olmanın sekiz bileşeni üzerine şekillenmiştir. Bu sekiz bileşen 36 alt basamak ile fiziksel fonksiyonellik (FF) (sağlık sorunları nedeniyle fiziksel aktivitede kısıtlanma), fiziksel rol (FR) (sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma), bedensel ağrı (BA), genel sağlık (GS) (kişinin genel olarak sağlığını değerlendirmesi), canlılık (CA), genel ruh sağlığı (GRS), sosyal fonksiyonellik (SF) ve duygusal rol (DR) (ruhsal sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma) bölümlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 100 üzerinden yapılmaktadır. Her bileşen için alınan puanlar 0 ile 100 arasındadır. Puanların yüksek olması sağlık açısından iyi bir düzeye işaret ederken, düşük puanlar bozulmayı göstermektedir. Ölçeğin alt bileşenleri ile birlikte toplanarak elde edilen puan ile fiziksel ve mental sağlık özet skoru elde edilmektedir (Koçyiğit ve diğ., 1999).

**Verilerin Toplanması:** Araştırmaya sosyal hizmet kuruluşlarından ayrılarak Ankara’da çalışan ve yaşayan 101 birey dahil edilmiştir. Ankara’da çalışan 101 bireye kurum kayıtları ile ulaşılmış bireylere görüşme formu ve ölçek

verilmiş her ikisi de aynı gün içinde alınmıştır. 2016 yılı Eylül ayında başlayan veri toplama süreci 2017 Mayıs ayına kadar devam etmiş 101 bireye ulaşılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

**Verilerin Analizi:** Çalışmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Genel Bilgi Formu” ile “Yaşam Kalitesi Ölçeği” ile elde edilen veriler değerlendirilmesinde Korelasyon Analizi, T-testi, Mann Whitney Testi, Kruskal Wallis ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma sonuçları kişisel bilgiler ile Korelasyon Analizi, T-testi, Mann Whitney Testi, Kruskal Wallis ve ANOVA testleri kullanılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 1.** Bireylerin genel özellikleri.

		n	%
Cinsiyet	Erkek	76	76,0
	Kadın	24	24,0
Kaç yaşındasınız	34 yaş ve altı	52	52,5
	35 yaş ve üstü	47	47,5
Kurum bakımından ayrıldığınız dönemdeki eğitim durumunuz?	Ortaokul ve altı mezunu	15	14,9
	Lise ve Dengi mezunu	67	66,3
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	18,8
Mevcut eğitim durumunuz?	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	52,0
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	41,0
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	7,0
Hanenize giren aylık toplam gelir ne kadardır?	2400 TL ve altı	56	57,1
	2401 TL ve üstü	42	42,9
Medeni durumunuz nedir?	Evli	66	65,3
	Bekar	35	34,7

Evliyseniz eşiniz de sizin gibi kurum bakımında kalmış mıydı?	Evet	15	20,8
	Hayır	57	79,2
Çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında ne kadar süre kaldınız?	9 yıl ve altı	41	43,6
	10 yıl ve üstü	53	56,4
Hangi kamu kurumunda çalışıyorsunuz?	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	20,8
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	7,9
	Danıştay	14	13,9
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	12,9
	TSK	9	8,9
	Diğer	36	35,6

Bireylerin genel özellikleri incelendiğinde (Tablo 1) ankete cevap veren katılımcılardan erkeklerin oranı %76,0; kadınların oranı %24; 34 yaş ve altı olanların oranı %52,5; 35 yaş ve üstü olanların oranı %47,5; kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu ortaokul ve altı olanların oranı %14,9; lise ve dengi okul olanların oranı %66,3; yüksekokul veya üniversite olanların oranı %18,8; mevcut eğitim durumu ortaokul-lise ve dengi okul olanların oranı %52,0; yüksekokul veya üniversite olanların oranı %41,0; lisansüstü olanların oranı %7,0'dir. Veriler ışığında katılımcıların eğitim düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan hanesine giren aylık toplam gelir 2400 TL ve altı olanların oranı %57,1; 2401 TL ve üstü olanların oranı %42,9; medeni durumu evli olanların oranı %65,3; bekâr olanların oranı %34,7'dir.

Katılımcılardan evli olanlar arasında eşi de kendi gibi kurum bakımında kalmış olanların oranı %20,8; kalmamış olanların oranı %79,2; çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı olanların oranı %43,6; 10 yıl ve üstü olanların oranı %56,4'tür.

**SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri:** SF 36 Yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarının birbiri olan ilişkisi incelendiğinde (Tablo 2) ankete cevap veren katılımcıların Fiziksel Fonksiyon puanı ortalaması 27,35±3,59; Rol Güçl. (Fiziksel) puanı ortalaması 7,26±1,35; Ağrı puanı ortalaması 5,83±0,71; Genel Sağlık puanı ortalaması 18,07±3,88; Vitalite (Enerji) puanı ortalaması 17,13±3,68; Sosyal Fonksiyon puanı ortalaması

8,18±1,56; Rol Güçl. (Emosyonel) puanı ortalaması 5,21±1,06; Mental Sağlık puanı ortalaması 21,37±4,42'dir. Ortalamalar puanların düşük olduğunu ortaya koymaktadır, bu açıdan bakıldığında bireylerin yaşam kalitelerinin beklenen düzeyin altında olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** SF36 Yaşam Kalitesi Ölçeğinin alt boyutlarının birbiri olan ilişkisi.

		Fiziksel Fonksiyon	Rol Güçl. (Fiziksel)	Ağrı	Genel Sağlık	Vitalite (Enerji)	Sosyal Fonksiyon	Rol Güçl. (Emosyonel)
Fiziksel Fonksiyon	<i>r</i>	1	,165	,126	,582**	,301**	,331**	,372**
Rol Güçl. (Fiziksel)	<i>r</i>		1	,004	,276**	,250*	,348**	,436**
Ağrı	<i>r</i>			1	,026	-,034	-,335**	-,006
Genel Sağlık	<i>r</i>				1	,581**	,337**	,428**
Vitalite (Enerji)	<i>r</i>					1	,417**	,575**
Sosyal Fonksiyon	<i>r</i>						1	,431**
Rol Güçl. (Emosyonel)	<i>r</i>							1

(\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$ ).

Yapılan korelasyon analizine göre Fiziksel Fonksiyon ile Genel Sağlık arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,582$ ); Vitalite (Enerji) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,301$ ); Sosyal Fonksiyon arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,331$ ); Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,372$ ) bulunmaktadır. Buna göre genel sağlığın iyi olmasının fiziksel fonksiyonlara bağlı yaşam kalitesinin artmasında bir etken olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizine göre Rol Güçl. (Fiziksel) ile Genel Sağlık arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,276$ ); Vitalite (Enerji) arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,250$ ); Sosyal Fonksiyon arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,348$ ); Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p < 0,05$   $r = ,436$ ) bulunmaktadır. Buna göre fiziksel rol güçlüğü ile diğer yaşam değişkenleri arasında oldukça düşük yoğunluklu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizine göre Ağrı ile Sosyal Fonksiyon arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ( $p<0,05$   $r=-,335$ ); bulunmaktadır.

Yapılan korelasyon analizine göre Genel Sağlık ile Vitalite (Enerji) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,581$ ); Sosyal Fonksiyon arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,337$ ); Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,428$ ) bulunmaktadır. Buna göre genel sağlık ile enerji ve duygusal rol güçlüğü arasında orta yoğunlukta bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizine göre Vitalite (Enerji) ile Sosyal Fonksiyon arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,417$ ); Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,575$ ) bulunmaktadır. Yapılan korelasyon analizine göre Sosyal Fonksiyon ile Rol Güçl. (Emosyonel) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ( $p<0,05$   $r=,431$ ) bulunmaktadır. Bu verilerden hareketle enerji ile sosyal fonksiyon ve duygusal rol güçlükleri arasında orta yoğunlukta bir ilişki olduğu, yine sosyal fonksiyon gösterme ile duygusal rol güçlükleri arasında da orta yoğunlukta bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre sosyal fonksiyon göstermenin genel yaşam kalitesinin artmasında belirleyici bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu.

Cinsiyet		N	Sıra Ort.	U	P
Fiziksel Fonksiyon	Erkek	76	53,26	702,000	,082
	Kadın	24	41,75		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Erkek	76	50,11	882,000	,779
	Kadın	24	51,75		
Ağrı	Erkek	76	50,14	885,000	,800
	Kadın	24	51,63		
Vitalite (Enerji)	Erkek	76	51,87	808,000	,399
	Kadın	24	46,17		
Sosyal Fonksiyon	Erkek	76	51,67	823,000	,462
	Kadın	24	46,79		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Erkek	76	50,34	900,000	,914
	Kadın	24	51,00		

Cinsiyete göre yaşam kalitesinin belirlenmesi , Mann Whitney Testi sonuçlarına göre (Tablo 3) erkek ile kadın grupları arasında Fiziksel Fonksiyon (,082); Rol Güçl. (Fiziksel ,779); Ağrı (,800); Vitalite (Enerji ,399); Sosyal Fonksiyon (,462) ve Rol Güçl. (Emosyonel, 914) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.** Cinsiyete göre yaşam kalitesinin belirlenmesi t testi sonuçları.

Cinsiyet		N	Ortalama	ss	t	P
Genel Sağlık	Erkek	76	18,25	3,71	1,058	,293
	Kadın	24	17,29	4,34		
Mental Sağlık	Erkek	76	21,66	4,43	1,155	,251
	Kadın	24	20,46	4,44		

Cinsiyete göre yaşam kalitesinin belirlenmesi t testi sonuçlarına göre (Tablo 4) erkek ile kadın grupları arasında Genel Sağlık (p, 293) ve Mental Sağlık (,251) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Testlere genel olarak bakıldığında söz konusu grup için yaşam kalitesinin ölçülmesinde cinsiyetler arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna varılabilir.

**Tablo 5.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının yaşa göre farklılaşma durumu.

Kaç yaşındasınız		N	Sıra Ort.	U	P
Fiziksel Fonksiyon	34 yaş ve altı	52	57,23	846,000	,007
	35 yaş ve üstü	47	42,00		
Rol Güçl. (Fiziksel)	34 yaş ve altı	52	45,63	995,000	,068
	35 yaş ve üstü	47	54,83		
Ağrı	34 yaş ve altı	52	53,52	1039,000	,140
	35 yaş ve üstü	47	46,11		
Vitalite (Enerji)	34 yaş ve altı	52	46,18	1023,500	,162
	35 yaş ve üstü	47	54,22		
Sosyal Fonksiyon	34 yaş ve altı	52	45,83	1005,000	,120
	35 yaş ve üstü	47	54,62		
Rol Güçl. (Emosyonel)	34 yaş ve altı	52	49,14	1177,500	,729
	35 yaş ve üstü	47	50,95		



34 yaş ve altı ile 35 yaş ve üstü olan gruplar için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına (Tablo 5) göre 34 yaş ve altı ile 35 yaş ve üstü olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon (,007) ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). 34 yaş ve altı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 57,23; 35 yaş ve üstü olanların ortalamaları 42,00'dir. Buna göre 34 yaş ve altı olanların Fiziksel Fonksiyon ölçeği puan sıra ortalamaları daha yüksektir.

34 yaş ve altı ile 35 yaş ve üstü olan gruplar arasında Rol Güçl. (Fiziksel ,068); Ağrı (,140); Vitalite (Enerji ,162); Sosyal Fonksiyon (,120) ve Rol Güçl. (Emosyonel ,729) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Buna göre 34 yaş ve altında olanların fiziksel olarak fonksiyon göstermede ileri yaşlara göre daha aktif oldukları yaşın ilerlemesine bağlı olarak fiziksel fonksiyon gösterme oranının düştüğü söylenebilir. Aynı durum diğer değişkenler için geçerli değildir.

**Tablo 6.** Katılımcıların kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumuna göre yaşam kalitesini değerlendirmesine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları.

Kurum bakımından ayrıldığınız dönemdeki eğitim durumunuz?		N	Sıra Ort.	X2	P
Fiziksel Fonksiyon	Ortaokul ve altı mezunu	15	41,43	11,321	,003
	Lise ve Dengi mezunu	67	47,66		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	70,32		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Ortaokul ve altı mezunu	15	43,13	1,983	,371
	Lise ve Dengi mezunu	67	51,58		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	55,16		
Ağrı	Ortaokul ve altı mezunu	15	60,10	2,343	,310
	Lise ve Dengi mezunu	67	49,04		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	50,71		

Vitalite (Enerji)	Ortaokul ve altı mezunu	15	44,57	0,884	,643
	Lise ve Dengi mezunu	67	52,39		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	51,18		
Sosyal Fonksiyon	Ortaokul ve altı mezunu	15	44,70	1,077	,584
	Lise ve Dengi mezunu	67	51,32		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	54,84		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Ortaokul ve altı mezunu	15	36,93	6,129	,047
	Lise ve Dengi mezunu	67	51,86		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	59,08		

Katılımcıların kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar için yapılan Kruskal Wallis testine göre (Tablo 6) kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu ortaokul ve altı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 41,43; lise ve dengi okul olanların ortalamaları 47,66; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 70,32'dir. Buna göre kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu yüksekokul veya üniversite olanların Fiziksel Fonksiyon ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir.

Kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Emosyonel) ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu ortaokul ve altı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 36,93; lise ve dengi okul olanların ortalamaları 51,86; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 59,08'dir. Buna göre kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu yüksekokul veya üniversite olanların Rol Güçl. (Emosyonel) ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir.

Kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Fiziksel); Ağrı; Vitalite (Enerji) ve Sosyal Fonksiyon ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Buna göre eğitim düzeyinin artması ile genel yaşam kalitesinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

**Tablo 7.** Genel ve Mental Sağlık Ölçeği puanlarının kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Kurum bakımından ayrıldığınız dönemdeki eğitim durumunuz?		N	Ortalama	ss	F	P
Genel Sağlık	Ortaokul ve altı mezunu	15	16,40	4,19	4,910	,009
	Lise ve Dengi mezunu	67	17,82	3,68		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	20,26	3,57		
Mental Sağlık	Ortaokul ve altı mezunu	15	18,67	5,43	3,646	,030
	Lise ve Dengi mezunu	67	21,69	3,99		
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	19	22,37	4,45		

Katılımcıların kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar için yapılan ANOVA Testine Göre (Tablo 7), kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Genel Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu ortaokul ve altı olanların söz konusu ölçek için katılım düzeyleri ortalamaları 16,40; lise ve dengi okul olanların ortalamaları 17,82; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 20,26'dır. Buna göre kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu yüksekokul veya üniversite olanların Genel Sağlık ölçeğine katılım düzeyleri en yüksektir.

Kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Mental Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu ortaokul ve altı olanların söz konusu ölçek için katılım düzeyleri ortalamaları 18,67; lise ve dengi okul olanların ortalamaları 21,69; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 22,37'dir. Buna göre kurum bakımından ayrıldığı dönemdeki eğitim durumu yüksekokul veya üniversite olanların Mental Sağlık ölçeğine katılım düzeyleri en yüksektir.

Bu verilere bakıldığında eğitim düzeyinin artması ile sağlık ölçeği puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Eğitim düzeyinin artması doğrudan katılımcıların mental sağlık puanlarında artış sağlamaktadır.

**Tablo 8.** Ölçek puanlarının mevcut eğitim durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi.

Mevcut eğitim durumunuz?		N	Sıra Ort.	X2	P
Fiziksel Fonksiyon	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	42,86	8,855	,012
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	57,18		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	68,14		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	42,25	12,730	,002
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	57,98		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	68,00		
Ağrı	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	50,00	0,046	,977
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	50,96		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	51,50		
Vitalite (Enerji)	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	47,41	5,647	,059
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	50,23		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	75,00		
Sosyal Fonksiyon	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	46,65	2,026	,363
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	54,38		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	56,36		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	51,27	0,171	,918
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	49,23		
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	52,21		

Mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar için yapılan Kruskal Wallis Testine göre (Tablo 8) mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Eğitim durumu ortaokul-lise ve dengi okul olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 42,86; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 57,18; lisansüstü olanların ortalamaları 68,14'tür. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olanların Fiziksel Fonksiyon ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir.

Mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Fiziksel) ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Eğitim durumu ortaokul-lise ve dengi okul olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 42,25; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 57,98; lisansüstü olanların ortalamaları 68,00'dir. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olanların Rol Güçl. (Fiziksel) ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir.

Mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Ağrı; Vitalite (Enerji); Sosyal Fonksiyon ve Rol Güçl. (Emosyonel) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Buna göre alınan eğitimin düzeyinin artması ile fiziksel fonksiyon arasında doğrudan pozitif yönlü yüksek yoğunlukta bir bağlantı olduğu ancak rol güçlüğü yaşama oranının da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak arttığı görülmektedir. Bu durum bireylerin çalıştıkları işlerde yer aldıkları pozisyon ve işteki yoğunlukları ile ilişkilendirilebilir.

**Tablo 9.** Mevcut eğitim durumu farklı olan grupların genel ve mental sağlık puan karşılaştırması.

Mevcut eğitim durumunuz?	N	Ortalama	ss	F	P
Genel Sağlık	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	17,19	3,68	4,528 ,013
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	18,78	3,96	
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	21,14	2,48	
Mental Sağlık	Ortaokul-Lise ve Dengi mezunu	52	20,98	4,48	2,452 ,091
	Yüksekokul veya Üniversite mezunu	41	21,22	4,21	
	Lisansüstü eğitim mezunu	7	24,86	4,56	

Mevcut eğitim durumu farklı olan grupların genel ve mental sağlık puan karşılaştırması için yapılan ANOVA testine göre (Tablo 9) mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Genel Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( ,013 /  $p<0,05$ ). Eğitim durumu ortaokul-lise ve dengi okul olanların söz konusu ölçek için katılım düzeyleri ortalamaları 17,19; yüksekokul veya üniversite olanların ortalamaları 18,78; lisansüstü olanların ortalamaları 21,14'tür. Buna göre eğitim durumu lisansüstü olanların Fiziksel Fonksiyon ölçeğine katılım düzeyleri en yüksektir.

Mevcut eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Mental Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $,091 / p>0,05$ ).

Yine eğitim düzeyindeki artışa paralel olarak fiziksel fonksiyon testine katılımın da arttığı görülmektedir, buna göre artan eğitim düzeyinin fiziksel fonksiyon ölçeğine olan katılımı arttırdığı sonucuna varılabilir, mental sağlık ölçeği için anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

**Tablo 10.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının haneye giren aylık toplam gelire göre farklılaşma durumu.

Hanenize giren aylık toplam gelir ne kadardır?		n	Sıra Ort.	U	P
Fiziksel Fonksiyon	2400 TL ve altı	56	49,90	1153,500	,868
	2401 TL ve üstü	42	48,96		
Rol Güçl. (Fiziksel)	2400 TL ve altı	56	46,02	981,000	,107
	2401 TL ve üstü	42	54,14		
Ağrı	2400 TL ve altı	56	53,60	946,500	,057
	2401 TL ve üstü	42	44,04		
Vitalite (Enerji)	2400 TL ve altı	56	46,13	987,000	,172
	2401 TL ve üstü	42	54,00		
Sosyal Fonksiyon	2400 TL ve altı	56	46,70	1019,000	,249
	2401 TL ve üstü	42	53,24		
Rol Güçl. (Emosyonel)	2400 TL ve altı	56	46,91	1031,000	,248
	2401 TL ve üstü	42	52,95		

SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçek puanlarının haneye giren aylık toplam gelire göre geliri 2400 TL ve Altı ile 2401 TL ve Üstü Olan Gruplar için Yapılan Mann Whitney Testine göre (Tablo 10) geliri 2400 TL ve altı ile 2401 TL ve üstü olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon ( $,868$ ); Rol Güçl. (Fiziksel  $,107$ ); Ağrı ( $,057$ ); Vitalite (Enerji  $,172$ ); Sosyal Fonksiyon ( $,249$ ) ve Rol Güçl. (Emosyonel  $,248$ ) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 11.** Geliri 2400 TL ve altı ile 2401 TL ve üstü olan gruplar için yapılan t testi.

Hanenize giren aylık toplam gelir ne kadardır?		N	Ortalama	ss	t	P
Genel Sağlık	2400 TL ve altı	56	17,64	3,91	-1,309	,194
	2401 TL ve üstü	42	18,69	3,94		
Mental Sağlık	2400 TL ve altı	56	20,79	4,82	-1,188	,238
	2401 TL ve üstü	42	21,86	3,82		

Geliri 2400 TL ve altı ile 2401 TL ve üstü olan gruplar için yapılan t testine göre (Tablo 11) geliri 2400 TL ve altı ile 2401 TL ve üstü olan gruplar arasında Genel Sağlık (,194) ve Mental Sağlık (,238) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Buna göre gelir ortalamasının altında ve üstünde geliri olan bireyler arasında yaşam kalitesinin farklılaşmadığı söylenebilir.

**Tablo 12.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının medeni duruma göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Medeni durumunuz nedir?		n	Sıra Ort.	U	P
Fiziksel Fonksiyon	Evli	66	47,35	914,000	,077
	Bekar	35	57,89		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Evli	66	50,48	1121,000	,780
	Bekar	35	51,97		
Ağrı	Evli	66	48,63	998,500	,196
	Bekar	35	55,47		
Vitalite (Enerji)	Evli	66	51,36	1131,000	,863
	Bekar	35	50,31		
Sosyal Fonksiyon	Evli	66	52,13	1080,500	,586
	Bekar	35	48,87		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Evli	66	50,41	1116,000	,757
	Bekar	35	52,11		

Medeni durumu evli ile bekâr olan gruplar için yapılan Mann Whitney Testine göre (Tablo 12) medeni durumu evli ile bekâr olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon (,077) ; Rol Güçl. (Fiziksel ,780); Ağrı (,196); Vitalite (Enerji ,863); Sosyal Fonksiyon (,586) ve Rol Güçl. (Emosyonel ,757) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 13.** Medeni durumu evli ile bekâr olan gruplar için yapılan t testi.

Medeni durumunuz nedir?		N	Ortalama	ss	t	P
Genel Sağlık	Evli	66	17,61	3,87	-1,660	,100
	Bekar	35	18,94	3,82		
Mental Sağlık	Evli	66	21,32	4,16	-0,150	,881
	Bekar	35	21,46	4,94		

Medeni durumu evli ile bekar olan gruplar için yapılan t testine göre (tablo 13) medeni durumu evli ile bekar olan gruplar arasında Genel Sağlık (,100) ve Mental Sağlık (,881) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Veriler ışığında medeni durumun bireyler arasındaki yaşam kalitesini etkilemediği sonucuna varılabilir.

**Tablo 14.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının katılımcının evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumuna göre farklılaşma durumu.

Evliyseniz eşiniz de sizin gibi kurum bakımında kalmış mıydı?	n	Sıra Ort.	U	P	
Fiziksel Fonksiyon	Evet	15	35,27	409,000	,794
	Hayır	57	36,82		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Evet	15	37,07	419,000	,893
	Hayır	57	36,35		
Ağrı	Evet	15	42,17	342,500	,176
	Hayır	57	35,01		
Vitalite (Enerji)	Evet	15	28,30	304,500	,086
	Hayır	57	38,66		
Sosyal Fonksiyon	Evet	15	33,97	389,500	,590
	Hayır	57	37,17		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Evet	15	34,47	397,000	,642
	Hayır	57	37,04		



Evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumu farklı olan gruplar için yapılan Mann Whitney Testine göre (Tablo 14) evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumu farklı olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon (,794) ; Rol Güçl. (Fiziksel ,893); Ağrı (,176); Vitalite (Enerji ,086); Sosyal Fonksiyon (,590) ve Rol Güçl. (Emosyonel ,642) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo15.** Evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumu farklı olan gruplar için yapılan t Testi.

Evliyseniz eşiniz de sizin gibi kurum bakımında kalmış mıydı?	N	Ortalama	ss	t	P	
Genel Sağlık	Evet	15	16,87	3,87	-,860	,393
	Hayır	57	17,84	3,92		
Mental Sağlık	Evet	15	19,60	4,42	-1,661	,101
	Hayır	57	21,65	4,21		

Evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumu farklı olan gruplar için yapılan t Testine göre (Tablo 15) evli ise eşinin de kendi gibi kurum bakımında kalıp kalmama durumu farklı olan gruplar arasında Genel Sağlık (,393) ve Mental Sağlık (,101) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Evli olan grup içinde eşi de kendisi gibi kurum bakımı altında olanlar ile olmayanlar arasında yaşam kalitesi anlamında bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

**Tablo 16.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresine göre farklılaşma durumu.

Çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında ne kadar süre kaldınız?	n	Sıra Ort.	U	P	
Fiziksel Fonksiyon	9 yıl ve altı	41	48,00	1066,000	,873
	10 yıl ve üstü	53	47,11		
Rol Güçl. (Fiziksel)	9 yıl ve altı	41	44,83	977,000	,338
	10 yıl ve üstü	53	49,57		

Ağrı	9 yıl ve altı	41	50,77	952,500	,242
	10 yıl ve üstü	53	44,97		
Vitalite (Enerji)	9 yıl ve altı	41	49,00	1025,000	,637
	10 yıl ve üstü	53	46,34		
Sosyal Fonksiyon	9 yıl ve altı	41	45,13	989,500	,449
	10 yıl ve üstü	53	49,33		
Rol Güçl. (Emosyonel)	9 yıl ve altı	41	49,56	1002,000	,474
	10 yıl ve üstü	53	45,91		

SF Yaşam Kalitesi Ölçek puanlarının çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresine göre farklılaşma durumu ile ilgili çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı ile 10 yıl ve üstü olan gruplar için yapılan Mann Whitney Testine göre (Tablo 16) çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı ile 10 Yıl ve üstü olan gruplar arasında Fiziksel Fonksiyon (,873); Rol Güçl. (Fiziksel ,338); Ağrı (,242); Vitalite (Enerji ,637); Sosyal Fonksiyon (,449) ve Rol Güçl. (Emosyonel ,474) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 17.** Çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı ile 10 yıl ve üstü olan gruplar için yapılan t Testi.

Çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında ne kadar süre kaldınız?	N	Ortalama	ss	t	P	
Genel Sağlık	9 yıl ve altı	41	18,07	4,28	-,071	,943
	10 yıl ve üstü	53	18,13	3,71		
Mental Sağlık	9 yıl ve altı	41	21,78	4,78	,726	,470
	10 yıl ve üstü	53	21,09	4,35		

Çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı ile 10 yıl ve üstü olan gruplar için yapılan t testine göre (Tablo 17) çocuk yuvası ve/veya yetiştirme yurtlarında kalma süresi 9 yıl ve altı ile 10 Yıl ve üstü olan gruplar arasında Genel Sağlık (,943) ve Mental Sağlık (,470) ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Buna göre kurum bakımı altında kalınan süre ile yaşam kalitesi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir.

**Tablo 18.** SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının çalışılan kuruma göre farklılaşma durumu.

Hangi kamu kurumunda çalışıyorsunuz?	n	Sıra Ort.	X2	P	
Fiziksel Fonksiyon	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	44,12	9,351	,096
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	37,94		
	Danıştay	14	41,11		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	66,42		
	TSK	9	55,89		
	Diğer	36	54,97		
Rol Güçl. (Fiziksel)	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	62,74	15,044	,010
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	62,56		
	Danıştay	14	32,64		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	56,69		
	TSK	9	49,94		
	Diğer	36	46,93		
Ağrı	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	45,00	17,432	,004
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	29,81		
	Danıştay	14	47,57		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	40,65		
	TSK	9	65,61		
	Diğer	36	60,63		

Vitalite (Enerji)	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	57,43	6,141	,293
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	29,50		
	Danıştay	14	54,29		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	49,50		
	TSK	9	57,67		
	Diğer	36	49,63		
Sosyal Fonksiyon	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	55,57	7,537	,184
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	56,56		
	Danıştay	14	48,25		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	65,00		
	TSK	9	35,06		
	Diğer	36	47,10		
Rol Güçl. (Emosyonel)	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	60,48	24,032	,000
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	23,31		
	Danıştay	14	37,79		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	67,08		
	TSK	9	66,94		
	Diğer	36	46,97		

SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarının çalışılan kuruma göre farklılaşma durumuna ilişkin çalıştığı kurumu farklı olan gruplar için yapılan Kruskal Wallis Testine göre (Tablo 18) çalıştığı kurumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Fiziksel) ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kurumu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 62,74; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı olanların ortalamaları 62,56; Danıştay olanların ortalamaları 32,64;

Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı olanların ortalamaları 56,69; TSK olanların ortalamaları 49,94; Diğer olanların ortalamaları 46,93 'tür. Buna göre çalıştığı kurumu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olanların Rol Güçl. (Fiziksel) ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir. Buna göre bireylerin çalıştıkları kurumlar arasında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığında çalışma ile fiziksel rol güçlüğü arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Çalıştığı kurumu farklı olan gruplar arasında Ağrı ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kurumu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 45,00; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı olanların ortalamaları 29,81; Danıştay olanların ortalamaları 47,57; Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı olanların ortalamaları 40,65; TSK olanların ortalamaları 65,61; Diğer olanların ortalamaları 60,63 'tür. Buna göre çalıştığı kurumu TSK olanların Ağrı ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir. Veriler ışığında TSK'da çalışma ile ağrı durumu arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir.

Çalıştığı kurumu farklı olan gruplar arasında Rol Güçl. (Emosyonel) ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Kurumu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olanların söz konusu ölçek için puan sıra ortalamaları 60,48; Çevre ve Şehircilik Bakanlığı olanların ortalamaları 23,31; Danıştay olanların ortalamaları 37,79; Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı olanların ortalamaları 67,08; TSK olanların ortalamaları 66,94; Diğer olanların ortalamaları 46,97'dir. Buna göre çalıştığı kurumu Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı olanların Rol Güçl. (Emosyonel) ölçeği puan sıra ortalamaları en yüksektir. Buna göre duygusal rol güçlüğü yaşama ile Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığında çalışma ile bağlantı olduğu sonucuna varılabilir. Bu farklılığın oluşmasında kurum içi hiyerarşik yapının katılık düzeylerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bürokratik olarak katı bir yapıya sahip olan kurumlarda çalışan personelin kendisini bir miktar daha fazla baskı altına hissettiği sonucuna ulaşılabilir.

Çalıştığı kurumu farklı olan gruplar arasında Vitalite (Enerji); Sosyal Fonksiyon ve Fiziksel Fonksiyon ölçekleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Çalışılan kurumlar ile enerji ve fonksiyonlar arasında bir bağlantının olmadığı sonucuna varılabilir.

**Tablo 19.** Genel ve Mental Sağlık Ölçeği puanlarının çalışılan kuruma göre farklılaşma durumunun incelenmesi

		N	Ortalama	ss	F	P
Genel Sağlık	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	18,10	4,93	,598	,701
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	15,88	3,09		
	Danıştay	14	17,93	4,12		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	18,23	3,27		
	TSK	9	18,67	3,35		
	Diğer	36	18,39	3,67		
Mental Sağlık	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı	21	22,57	4,48	1,350	,250
	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı	8	19,13	4,42		
	Danıştay	14	21,07	4,25		
	Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı	13	23,15	3,13		
	TSK	9	21,00	3,50		
	Diğer	36	20,72	4,89		

Çalıştığı kurumu farklı olan gruplar için yapılan ANOVA Testine göre (Tablo 19) çalıştığı kurumu farklı olan gruplar arasında Genel Sağlık ve Mental Sağlık ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Buna göre çalışılan kurumların bireylerin sağlığını ve dolayısı ile yaşam kalitelerini doğrudan etkilediği söylenebilir.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel olarak bakıldığında kurum bakımı altında olup sonrasında işe yerleştirilen bireylerin yaşam kalite puanlarının beklenen düzeyin altında olduğu, bu süreçte eğitim durumu ve çalışılan yerin oldukça belirgin farklılık yarattığı görülmüştür. Bu bağlamda bu iki konu özelinde çalışmaların yapılması gereklidir.

Diğer yandan çocuklarla ilgili uygulanan politikalar ülkelerin gelişmişlik düzeyi, sosyo-ekonomik durum, kültürel yapı, siyasi otorite vb. durumlara göre değişkenlik göstermektedir. Ülkemizde, 2828 Sosyal Hizmetler Kanunu ve 5395 Çocuk Koruma Kanunu gereğince haklarında mahkemece verilen korunma/bakım tedbir kararı doğrultusunda uygulanan hizmet modellerinin amacı korunmaya muhtaç çocukların barınma, beslenme, sağlık, eğitim, psiko-sosyal gelişimi vb. ihtiyaçlarının karşılanarak korunma gereksinimine ihtiyaç duyduğu dönemi hasarsız atlmasına yardımcı olmak ve onları geleceğe hazırlamaktır.

Aslında tüm sosyal destek sistemi içerisindeki büyük eksikliklerden biri olan takip konusu bu hizmette de büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Korunmaya muhtaç çocukların geleceğe en iyi şekilde hazırlanmaları için kuruluş bakımında olduğu kadar bakım sonrasında da iyi bir rehberlik ve izleme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Korunmaya Muhtaç Çocukların İşe Yerleştirilmesine İlişkin Tüzükte kamuda işe yerleştirilen çocukların izlenmesi ve takibiyle ilgili bir hüküm olsa da bunun sadece Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim ve Toplumsal Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Bakım Sonrası Rehberlik Hizmetleri Birimi ile yürütmenin oldukça güç olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bu sebeple rehberlik sürecinin iki aşamalı olarak planlanması gerekmektedir. Öncelikle kurum bakımında iken geleceğe hazırlama planlarının bir sistematığe kavuşturularak işlevsel kılınmasıyla birlikte bu planlar, bakım sonrasında da yapılması gereken rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olmasını kolaylaştıracaktır. Yani hem sürecin başında planlı hareket edilmesine ek olarak sürecin sonrasında yapılacak takip ile sistemin bir bütün olarak ele alınması ve yarattığı etkinin çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmesi sağlanmış olacaktır. Böylelikle verilen hizmet enine boyuna değerlendirilerek eksikleri ortaya çıkarılacak, bu süreç de hizmetin kalitesini artıracaktır.

## **KAYNAKLAR**

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *T.C. Resmi Gazete*, 28918, 19 Şubat 2014.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *T.C. Resmi Gazete*, 27958, 8 Haziran 2011.

Encyclopædia Britannica. (2016). Quality of life. <https://www.britannica.com/topic/quality-of-life> adresinden 11 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.

Eser, E., Fidaner, H., Fidaner, C., Eser, S.Y. ve diğerleri. Psychometric properties of WHOQOL-100 and WHOQOL-BREF. *3P Dergisi* 1999;7 (2 Suppl.)

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koçyiğit H, Aydemir Ö, Ölmez N ve diğ. (1999). Kısa Form-36 (KF-36)'Nın Türkçe Versiyonunun Güvenilirliği ve Geçerliliği. *İlaç ve Tedavi Dergisi*, 12, ss. 102-106.

Korunmaya Muhtaç Çocukların İşe Yerleştirilmesine İlişkin Tüzük. *T.C. Resmi Gazete*, 22218, 2 Mart 1995.

Sosyal Hizmetler Kanunu Kapsamında Tanınan İstihdam Hakkının Kullanımına İlişkin Yönetmelik. *T.C. Resmi Gazete*, 29028, 12 Haziran 2014.

Sosyal Hizmetler Kanunu. *T.C. Resmi Gazete*, 18059, 27 Mayıs 1983.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununa Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Kanun. *T.C. Resmi Gazete*, 19742, 2 Mart 1988.



### Extended Abstract

In addition to the institutional care models offered to children who are given protection / care measures, the social services organizations aim to ensure that the children under protection are brought up as healthy individuals in the community, become self-sufficient and have a job or a profession. In line with this, in accordance with the Law No. 3413 and the Social Services Law no. protection / care measures were taken and the beneficiaries of the service models provided by the institution until the age of majority were allowed to be employed in public institutions and organizations as workers or civil servants. In this context; In accordance with Annex 1 of the Social Services Law no. 2828, which was enacted on 25.02.1988 and entered into force by being published in the Official Gazette dated 02.03.1988 and numbered 19742; Public Institutions and Institutions, until the age of the Ministry of Health and Social Welfare, General Directorate of Social Services and Child Protection Agency for the children looked and protected, every year, regardless of status, free staff available in the amount of one thousandth of this part of the entrance exam to be made between these children among the successful ones are appointed. Those who want to benefit from this article, from the date they complete the age of 18, to the Public Institutions and Organizations; They must apply through the General Directorate of Social Services and Child Protection (Law no. 3413, 1988: Article 1). Regarding the amount of staff to be allocated by public institutions and organizations; With the Law no. 6518, the Law No. 2828 on Social Services has been amended to amend the Article 1, and even if there is less than one thousand of the free personnel and the total number of vacancies, a new arrangement is made in the form of employing at least one beneficiary in the public institutions and organizations, thus ensuring the employment of the child in need of more protection ( Law No. 6518, 2014: Article 20 / a). In this direction, it is aimed that children should be self-sufficient after care, to be integrated into society, to hold on to life, to have a job or a profession to be of quality to the quality of life and to be beneficial to the society. Children who are placed in the public sector on the basis of these regulations and rights can sometimes have problems in adapting to the workplace in the institutions where they are employed, and they do not continue with the work due to the problems they face, conflict with their colleagues, or opposing their superiors. they can resign because of the reasons or they cannot go to work and they can fall into the administrative status in accordance with the Law on Civil Servants No. 657. This is due to the fact that the persons taking care of the institution care model do not carry out the necessary studies related to the separation process before the end of the protection / care measures decision and they are not prepared for their lives after the establishment. People who remain in corporate care for years and do not maintain their positive communication with their families have to maintain their lives on their own after they have left the organization and provide their needs with their own means. In these most difficult periods of their lives, people can have an income that they can earn their livelihood as well as the difficulties of not having a structure in which they can get support for the prob-

lems they face in social life. For this reason, in addition to initiating the necessary guidance activities one year before leaving the establishment, it is also necessary to provide a structured structure that will provide economic support and guidance and support for the solution of the problems they face. Furthermore, there are some negative aspects of the employment rights granted to persons who are under protection and care in the scope of Social Services Law No. 2828, as well as the positive aspects of the right to employment. One of these disadvantages is that children who are protected under protection do not pay due attention to their education due to this Law, which they consider to be a guarantee of employment. Children under protection should be told what their rights are under the law and if they have the necessary conditions, they can use their rights arising from the Law in the best way. . In this activity, the taking of the child's own ideas is important to accept this process and to make an effort to realize it. Within the scope of this plan, it is necessary to review the necessary actions at reasonable intervals and to make progress within the targets of the children. This study was carried out in 1988 according to the Law No. 3413 and the Social Services Act No: 2828; protection measures were taken before the age of majority.

## ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YAŞANAN DEĞİŞİM SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet ŞAHİN\*

### ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki değişim sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Şahin ve Nayır (2017) tarafından geliştirilen “Örgütsel Değişim” Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek örgütsel değişimin nedenleri, örgütsel değişime hazır olma düzeyi ve örgütsel değişimin engelleri olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Pursaklar ilçesindeki resmi ve özel öğretim kurumlarında görevli 350 öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin ifadeleri oldukça, örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri kısmen etkili bulmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, kıdeme ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü, okul kademesi, kıdem ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, okul kademesine, kıdeme ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt, değişim, politika, gelişme

---

\* Doç. Dr. Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,  
mehmetsahin\_38@ hotmail.com

## TEACHERS' OPINIONS ON THE PROCESS OF CHANGE IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

### ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the opinions of teachers on the process of change in educational organizations. Research descriptive scanning method was used. "Organizational Change" Scale developed by Şahin and Nayir (2017) was used as data collection tool. The scale consists of three factors; organizational change reasons, organizational change readiness level and organizational change inhibition. The study's universe consists of 350 teachers working in public and private education institutions in the provinces of Altındağ, Keçiören and Pursaklar in Ankara. According to the result of the research, the teachers are partially effective in expressing the reasons for organizational change and the obstacles to organizational change and organizational change. Teachers' opinions about the reasons for organizational change did not show any significant difference according to sex, school, seniority, and school, but showed a significant difference compared to school level. It was determined that the teachers' opinions regarding the level of readiness of organizational change did not show any significant difference according to school type, school level, seniority and branch, but showed a meaningful difference according to sex. Teachers' views on the obstacles to organizational change do not differ significantly according to sex, school, school, seniority, and age.

**Key Words:** Organizational change, policy, development

### GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla artması insanların yaşam tarzlarının çevresinin değişmesine neden olmaktadır. Değişim bir yasadır ve aynı zamanda evrensel bir kuraldır. Değişim günlük yaşantının kaçınılmaz bir parçasıdır. Değişim toplumsal sistemler için de kaçınılmazdır ve süreklilik özelliği gösterir. Değişim, toplumsal sistemlerde yer alan hiyerarşik yapının bütün kademelerinde ortaya çıkabilir. Her birey ve örgüt değişime uğrar. Özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl, bir değişim çağına dönüşmüştür (Tural, 2011). Değişime duyulan ihtiyaç gelişimden kaynaklanmaktadır. Farklı bir ifadeyle tüm değişimlerin hareket noktası gelişmedir (Töremen, 2002). Örgütler için değişim sürecine olumlu yönde uyum çabası, diğer bir deyişle gelişme bir zorunluluktur (Özen, 1991).

Değişimin temel unsurları arasında sistem, politika, kurallar ve insan yer almaktadır. İnsan değişimin temelini oluşturduğu için değişim sadece insanla

gerçekleşmektedir (Özdemir, 1997, s.45). Küresel değişime uyum sağlamak için değişmekten başka çare yoktur. Bu bağlamda insanlar gibi örgütlerin de yaşamlarını sürdürebilmesi için değişen koşullarına hazır olması gerekir (Töremen, 2002). Varlığını sürdürmek ve sürekli gelişmek isteyen her örgüt planlı ve başarılı bir değişim süreci yaşamak ve bu süreci sürekli kılmak zorundadır. Özellikle örgütün yapı ve amaçlarında, çalışanların tutum, davranış ve becerilerinde, ödüllendirme ve cezalandırma sistemlerinde, kullanılan teknolojide meydana gelen değişimler örgütsel değişimi hızlandırmaktadır. Değişimin bu alanlarda başarılı olması örgütün amaçlarına ulaşma derecesini artırmaktadır. Örgütsel değişimin genel amacı, iç ve dış çevrenin sürekli değişim koşullarına uyum sağlayarak örgütün etkinlik ve verimliliğini artırmak, aynı zamanda örgüt üyelerinin iş doyumunu artıran ve gelişimini sağlayan örgütsel yapıyı kurmaktır (Tural, 2011).

Sürekli bir değişim içinde olan örgütlerin değişimi sağlama çabaları yakın zamana kadar hep geleneksel değişim yöntemleriyle yürütülmüştür. Davranış bilimleri, örgütsel değişimi geleneksel yaklaşımların etkisinden kurtararak planlı (modern) örgütsel değişim sürecini sağlamıştır (Sayılı ve Tüfekçi, 2008). Geleneksel bilgiye dayalı eğitim anlayışı günümüzde geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Buna bireysel ve toplumsal değişim de eklenince eğitim kurumlarının değişime ilgisiz kalması imkânsız hale gelmiştir (Serin ve Aytekin, 2009). Yaşanan bu hızlı değişim süreci eğitim kurumlarını da etkilediği için bu kurumları yeniden yapılanmaya zorlamaktadır. Hükümet politikaları ve yasalardaki sürekli değişim örgütlerdeki değişmeyi tetikleyen en önemli etkenlerdendir (Peker ve Aytürk, 2000, s. 319).

Türkiye’de kamu yönetimi sistemini yeniden düzenlemek için çeşitli dönemlerde reform çalışmaları başlatılmış ancak bu çalışmalardan beklenen düzeyde başarı elde edilememiştir (Şahin ve Emimi, 2006). Eğitim sisteminde çağdaş yaşamın gerektirdiği beklentilerle eğitimin niteliğini artırmak amacıyla yeniden yapılanma, eğitim reformu, yeniden düzenleme ya da geliştirme çabalarıyla bir takım değişim faaliyetleri yapılmaktadır. Ancak değişim sürecinde kolay ve gösterişli olanın tercih edilmesi sorunların devam etmesine, değişimin amacına ulaşmamasına ve bunun sonucunda emek, zaman ve para kaybının yaşanmasına neden olmaktadır (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010).

Örgüt içerisinde değişimin yararına olan inanç artıkça örgütsel değişim hızlanmaktadır. Değişimin başarısı değişim felsefesinin anlaşılmasına ve politik desteğine bağlı olduğu değişimin iyi yönetilmesine de bağlıdır (Töremen, 2002). İyi bir yönetim etkili bir lider gerektirir. Pasif ve zayıf yöneticilerle değişim sürecinde başarı elde edilemeyeceği gibi değişime karşı engel ve

direnç artacaktır (Peker ve Aytürk, 2000, s. 319). Değişimin başarılı olması için örgüt içinde yukarıdan aşağıya dikte edilmemeli, geniş bir katılım ile geliştirilmelidir. Günümüzde artık örgütlerde değişimin gerekliliği değil, örgütlerin yeterli hızda değişip değişmediği, değişimin sürekli nasıl olacağı, örgütlerin nasıl öğrenen örgüt haline gelecekları tartışılmaktadır. Örgütsel değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde örgüt mensupları da sürekli değişim içinde yaşamaya hazırlanması gerekir (Tural, 2011).

İnsan faktörü kalitenin önemli bir belirleyicisi olması, eğitim örgütlerindeki değişimin “kendine özgü nitelikleri olan ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak değişim gösteren” bir süreç olmasına neden olmaktadır. (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Dünyadaki uygulamalar incelendiğinde eğitim sistemlerinin dinamik ve hızla değişebilme özelliğine sahip olması gerektiği görülmektedir. Bir yandan Avrupa Birliği ile bütünleşme süreci diğer yandan Türk eğitim sisteminde ortaya çıkan yapısal, yönetsel ve insan niteliğiyle ilgili sorunlar, eğitim örgütlerinin yönetsel anlamda da değişmesini gerekli kılmaktadır (Ölmez ve Tonbul, 2011). Eğitimde gerçekleştirilecek değişimin öncelikle öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli tarafından benimsenmesi gerekir (Erdoğan, 2002, s. 86). Değişim sürecinde öğretmenlerin uygun görmediği veya benimsemediği bir değişimin hayata geçmesi oldukça zordur. Öğretmenlerin değişimi kabul etmesi için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşması gerekir. Bu nedenle değişime karar verirken değişim sürecine öğretmenlerin de katılması gerekir (Aydoğan, 2007).

Eğitim örgütlerinin, toplumsal rollerini yerine getirebilmesi ve örgütsel varlığını sürdürebilmesi değişimle ilgili hedeflerini gerçekleştirmesine bağlıdır. Ayrıca eğitim örgütlerinin bu hedefler ulaşabilmesi için kendi içinde ve dışında meydana gelen bu değişimi doğru okuyabilmesi gerekir. Değişimin örgütlerde oluşturduğu direnç mekanizmaları ve sorunlarla başa çıkabilmesi için uygulanacak stratejiler eğitim örgütleri için hayati öneme sahiptir. Eğitimsel değişimin öncüsü ve uygulayıcısı olan öğretmenler stratejik rolleri nedeniyle değişimin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin eğitimdeki değişimi algılayış biçimi ve uygulamaya geçirmesi değişimin hedeflerine ulaşım ulaşmadığının göstergesi olabilir. Eğitim sistemindeki değişimler uzun bir süreç gerektirdiği ve özellikle uygulama sürecinde bir çok sorun yaşandığı gözlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel değişim ile ilgili çalışmaların örgütsel değişime direnç (Bovey ve Hede, 2001; Şentürk, 2007; Doğru ve Uyar, 2012; Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013; Helvacı ve Gürses, 2011; Aydın ve Şahin,

2016; Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016) ve okullarda örgütsel değişim ( Töremen, 2002; Çakır, 2009; Demirtaş, 2012; Korkut, 2009; Kurşunoğlu, 2006; Taşdan, 2013) başlıklarında ele alındığı görülmektedir. Değişimin karar alıcı ve yöneticiler tarafından uygulayıcılara dayatıldığı geleneksel değişim yaklaşımlarındaki başarısızlığın temel nedeninin öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin değişimle ilgili tutum ve yaklaşımlarının belirlenmesi değişim sürecinin daha somut anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu noktada eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecinin nedenleri, engelleri ve değişime hazır olma boyutlarında ele alınması ve bu boyutların değişimi etkileme düzeylerinin incelenmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yaşanan değişim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenleri, örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel değişim engelleri boyutlarında yer alan ifadeleri etkili bulma düzeyleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma, örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel değişimin engelleri boyutlarında yer alan ifadeleri etkili bulma düzeyleri cinsiyet, okul türü, branş, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991).

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Pursaklar ilçesindeki resmi ve özel öğretim kurumlarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan ilçelerde görevli 500 öğretmene veri toplama aracı gönderilmiş ancak bunlardan 350 veri toplama aracı (Altındağ 175- 135, Keçiören 150-95, Pursaklar175-120) veri analizine uygun olarak dönmüştür. Böylece araştırmanın çalışma grubu 350 öğretmen ile sınırlı kalmıştır. Çalışma grubunun (ilçe, okul ve öğretmen) seçiminde ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili kişisel bilgilerin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların kişisel bilgilere göre dağılımları

<b>Değişkenler</b>	<b>Alt Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	168	48.0
	Erkek	182	52.0
Okul türü	Resmi (kamu)	99	28.3
	Özel	251	71.7
Branş (Alan)	Sosyal Bilimler	185	52.9
	Fen Bilimleri	165	47.1
Okul kademesi	İlkokul	16	4.6
	Ortaokul	149	42.6
	Lise	185	52.9
Kıdem (hizmet yılı)	1-10	101	28.9
	11-20	153	43.7
	21- üstü	96	27.4

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan 350 öğretmenin kişisel bilgileri cinsiyet, okul türü, branş, eğitim kademesi ve kıdem olmak üzere 5 değişken yönünden analiz edilmiştir. Çalışma grubu cinsiyet yönünden incelendiğinde kadınlar grubun %48'ini, erkekler ise %52'sini, okul türü yönünden incelendiğinde resmi kurumlarda görevli öğretmenler grubun %28,3'nü, özel öğretim kurumlarında görevli öğretmenler ise %71.7'sini, branş yönünden incelendiğinde sosyal bilimler grubun %52.9'unu, fen bilimleri ise %47.1'ni oluşturmaktadır. Çalışma grubu okul kademesi yönünden incelendiğinde ilköğretimde görevli öğretmenler grubun %4.6'sını, ortaokulda görevli öğretmenler %42.6'sını, lisede görevli öğretmenler ise %52.9'unu, kıdem yönünden incelendiğinde 1-10 yıl arasındaki öğretmenler grubun %28.9'unu, 11-20 yıl arasındaki öğretmenler %43.7'sini, 21 yıl ve üstü öğretmenler ise %27.4'ünü oluşturmaktadır.



**Veri Toplama Aracı:** Araştırmanın verileri Şahin ve Nayir (2017) tarafından geliştirilen Örgütsel Değişim ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenler, ikinci bölümde ise örgütsel değişim süreci ile ilgili 22 madde yer almaktadır. Ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt bölümünde örgütsel değişimin nedenleri (8 madde), ikinci alt bölümünde örgütsel değişime hazır olma düzeyi (9 madde), üçüncü alt bölümde ise örgütsel değişimin engelleri (5 madde) ile ilgili maddeler yer almaktadır. Örgütsel değişim süreci ile ilgili maddelerin etki düzeyi hiç (1), çok az (2), kısmen (3), oldukça (4), tamamen (5) seçenekleriyle ölçülmüştür.

Verilerin analizine başlamadan önce uç değer analizi yapılmış ve hiçbir veri uç değer olmadığı için analizlere 350 veri üzerinden devam edilmiştir. Daha sonra dağılımın normalliği incelenmiş ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. 22 maddeden oluşan ve üç faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin var olan faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Brown, 2006) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uyum indekslerinin  $\chi^2/sd = 2.15$ , IFI= .93, RFI = .84, RMR = .061, GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .93, NNFI = .92, NFI = .86 ve RMSEA = .051 olduğu görülmüştür. Ölçeğin 22 madde üzerinden üç boyutlu yapısının doğrulanmasından sonra açılımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Örgütsel değişim (ÖD) ölçeğinin faktör analizi ve madde toplam korelasyonları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Örgütsel değişim ölçeği’nde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde analizi sonuçları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	Madde toplam korelasyonu
1.Sosyal ve kültürel yapı	,673			,596
2. Örgütteki iletişim biçimi	,661			,447
3. Okul yönetiminin niteliği	,639			,481
4. Çalışanların kişisel özellikleri	,612			,460
5. Sosyal medyanın etkisi	,573			,403
6. Sınav sisteminin baskısı	,555			,478

7. Eğitim teknolojisindeki gelişmeler	,500	,443
8. Örgütsel performans durumu	,422	,362
9. Velilerin hazır bulunuşluğu	,772	,398
10. Yardımcı personelin değişime hazır bulunuşluğu	,743	,441
11. Okulların fiziki yapısının hazır bulunuşluğu	,679	,559
12. Yöneticilerin değişime hazır bulunuşluğu	,576	,574
13. Öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluğu	,542	,423
14. Yetersiz bilgi	,705	,411
15. Güvensizlik	,608	,418
16. Maddi engeller	,583	,378
17. Denetim yapısı	,578	,364
18. Rekabet korkusu	,453	,307
19. Kültürel yapı	,433	,318
20. Kişilik yapısı	,348	,291
21. Eğitim yetersizliği	,337	,281
22. Akran baskısı	,319	,261

---

1. Faktör (Değişimin Nedenleri): Açıklanan Toplam Varyans = %14.17 Cronbach Alpha = .76

2. Faktör (Değişime Hazır Olma): Açıklanan Toplam Varyans = %11.17 Cronbach Alpha = .72

3. Faktör (Değişimin Engelleri): Açıklanan Toplam Varyans = %11.78 Cronbach Alpha = .67

Tüm ölçek: Açıklanan Toplam Varyans : %37.12 Cronbach Alpha= .80

---

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin madde faktör yük değerlerinin değişimin nedenleri boyutu için .673 ile .422; değişime hazır olma boyutu için .772 ile .542 değişimin engelleri boyutu için de .705 ile .319, arasında değiştiği görülmektedir. Her bir faktörün açıkladığı varyans ise sırasıyla %14.17, %11.17 ve %11.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %37.12 olarak bulunmuştur.

Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için veriler üzerinden Cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin her bir faktörünün alpha katsayılarının sırasıyla .76, .72 ve .67 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamında alfa katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:** Veri toplama aracı çalışma grubunu oluşturan öğrencilere isteğe bağlı olarak cevaplanması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümündeki her bir maddenin ortalaması hesaplanırken  $(5-1) \cdot \frac{4}{5} = 0.8$  formülü uygulanmış her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece “hiç” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, “çok az” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, “kısmen” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, “oldukça” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, “tamamen” seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bu puan aralıklarına göre yorumlanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Analiz sürecinde ilkökulda çalışan öğretmen sayısının az olması nedeniyle ilkökul ve ortaokul birleştirilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeylerine yönelik bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeyleri

Örgütsel Değişimin Nedenlerine İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
1. Sınav sisteminin baskısı	3,63	1,06	Oldukça
2. Okul yönetiminin niteliği	3,61	1,12	Oldukça
3. Sosyal ve kültürel yapı	3,60	0,87	Oldukça

4. Velilerin okuldan beklentileri	3,56	0,95	Oldukça
5. Sosyal medyanın etkisi.	3,56	1,06	Oldukça
6. Eğitim teknolojisindeki gelişmeler	3,54	1,02	Oldukça
7. Örgütteki iletişim biçimi	3,52	0,90	Oldukça
8. Örgütsel performans durumu	3,39	0,94	Kısmen

Tablo 3'e göre öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,39 ile 3,63 arasında değişmektedir. Örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin 8 maddenin aritmetik ortalaması 3,55 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin toplam 8 ifadenin 7'sini oldukça, 1'ine ise kısmen etkili bulmaktadırlar. Buna göre, öğretmenler örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin ifadelerin oldukça etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlere göre sınav sistemi baskısı örgütsel değişimin en önemli nedeni olarak görülürken, örgütsel performans durumu ise en az önemli neden olarak görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutunda yer alan ifadeleri etkili bulma düzeylerine yönelik bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutuna ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeyleri

Örgütsel Değişime Hazırolma Düzeyine İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS	Düzeyi
1. Okulların fiziki yapısının hazıroluşu	3,49	1,16	Oldukça
2. Yöneticilerin değişime hazıroluşu	3,36	0,84	Kısmen
3. Velilerin değişime hazıroluşu	3,32	0,97	Kısmen
4. Öğretmenlerin değişime hazıroluşu	3,29	1,04	Kısmen
5. Yardımcı personelin değişime hazıroluşu	3,17	1,03	Kısmen

Tablo 4'e göre öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,17 ile 3,49 arasında değişmektedir. Örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin 5 maddenin aritmetik ortalaması 3,32 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler örgütsel değişime hazır olma boyutuna ilişkin toplam 5 ifadenin 1'ini oldukça, 4'ünü ise kısmen etkili bulmaktadır. Öğretmenlere göre fiziki yapının örgütsel değişimi-

me hazır oluş düzeyi oldukça etkili görülürken, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve yardımcı personelin değişime hazır olma düzeyine kısmen etkili görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlere göre fiziki kaynakların insan kaynaklarına oranla değişime daha çok hazır oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeylerine yönelik bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeyleri

Örgütsel Değişimin Engellerine İlişkin Görüşler	$\bar{X}$	SS	Düze <span>y</span> i
1. Güvensizlik	3,49	1,02	Oldukça
2. Maddi engeller	3,44	0,96	Oldukça
3. Eğitim yetersizliği	3,44	0,97	Oldukça
4. Kültürel yapı	3,40	0,98	Oldukça
5. Yetersiz bilgi	3,39	0,95	Kısmen
6. Rekabet korkusu	3,38	0,87	Kısmen
7. Denetim yapısı	3,34	0,94	Kısmen
8. Akran baskısı	3,30	0,92	Kısmen
9. Kişilik yapısı	3,29	1,04	Kısmen

Tablo 5’e göre öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,29 ile 3,49 arasında değişmektedir. Örgütsel değişimin engellerine ilişkin 9 maddenin aritmetik ortalaması 3.39 olduğu saptanmıştır. Öğretmenler örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin toplam 9 ifadenin 4’ünü oldukça, 5’ini ise kısmen etkili bulmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri kısmen etkili buldukları söylenebilir. Öğretmenlere göre örgütsel değişimin en önemli engeli sırayla güvensizlik, maddi engeller, eğitim yetersizliği ve kültürel yapı olarak görülmüştür. Buna karşın yetersiz bilgi, rekabet korkusu, denetim yapısı, akran baskısı ve kişilik yapısı kısmen örgütsel değişim engeli olarak görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve brans değişkenlerine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre t-testi analizi sonucu

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss	Sd	t	P
<i>Değişimin Nedenleri</i>	Cinsiyet	Kadın	168	24,69	4,35	348	.681	.496
		Erkek	182	25,01	4,28			
	Okul Türü	Kamu	99	24,76	4,67	348	.251	.802
		Özel	251	24,89	4,17			
	Eğitim Kademesi	İlkokul + Ortaokul	165	24,36	4,26	348	2.04	.042
		Lise	185	25,30	4,31			
	Branş	Sözel	185	24,69	4,59	348	.747	.456
		Fen	165	25,04	3,98			

\*  $p < 0.05$ 

Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ). Ancak öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşleri eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Lisede görevli öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşlere etkili bulma düzeylerinin aritmetik ortalaması ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlere oranla daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazırolma düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin örgütsel değişime hazırolma düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre t-testi analizi sonucu

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
<i>Örgütsel Değişime Hazırolma</i>	Cinsiyet	Kadın	168	17,04	3,26	348	2.08	0.03*
		Erkek	182	16,27	3,63			
	Okul Türü	Kamu	99	16,88	3,36	348	0.82	0.41
		Özel	251	16,54	3,52			
	Okul Kademesi	İlkokul + Ortaokul	165	16,72	3,36	348	0.41	0.67
		Lise	185	16,57	3,58			
		Sözel	185	16,72	3,40			
	Branş	Fen	165	16,55	3,56	348	0.47	0.63

\*  $p < 0.05$ 

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türü, okul kademesi ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ). Ancak öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutundaki ifadeleri etkili bulma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Kadın öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin görüşleri etkili bulma düzeylerinin aritmetik ortalaması erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre yapılan T testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre t-testi analizi sonucu

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P
<i>Örgütsel Değişimin Engelleri</i>	Cinsiyet	Kadın	168	30,81	4,43	348	1.24	0.21
		Erkek	182	30,21	4,60			
	Okul Türü	Kamu	99	30,56	4,87	348	0.16	0.87
		Özel	251	30,47	4,39			
	Eğitim Kademesi	İlkokul + Ortaokul	165	30,35	4,52	348	0.56	0.57
		Lise	185	30,63	4,54			
	Branş	Sözel	185	30,41	4,71	348	0.40	0.68
		Fen	165	30,60	4,32			

Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerine ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, okul kademesine ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel değişim sürecine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine yapılan ANOVA sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin örgütsel değişim sürecine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA sonucu

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	
<i>Değişimin Nedenleri</i>	Kıdem	0-10 Yıl	101	25,00	4,21	234	0,12	0,88
		11-20 yıl	153	24,86	4,48			
		21 yıl - üstü	96	24,69	4,16			
<i>Değişime Hazırolma</i>	Kıdem	0-10 Yıl	101	17,00	3,70	2,34	0.81	0.44
		11-20 yıl	153	16,45	3,37			
		21 yıl - üstü	96	16,57	3,39			
<i>Değişimin Engelleri</i>	Kıdem	0-10 Yıl	101	31,00	4,54	2.34	0.93	0.39
		11-20 yıl	153	30,22	4,59			
		21 yıl - üstü	96	30,40	4,40			

Tablo 9’a göre öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenleri, örgütsel değişim hazırolma düzeyi ile örgütsel değişimin engellerine ilişkin ifadeleri etkili bulma düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).



## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırma, öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki yaşanan değişim sürecine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Örgütsel değişim süreci, örgütsel değişimin nedenleri, örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel değişimin engelleri olmak üzere üç alt boyut olarak ele alınarak analiz edilmiştir.

Örgütsel değişimin nedenleri boyutunda öğretmenler örgütsel değişimin nedenlerinin oldukça etkili olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre sınav sisteminin baskısını, okul yönetiminin niteliğini, sosyal ve kültürel yapıyı, velilerin okuldan beklentilerini, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri örgütsel değişimin nedenleri olarak görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin örgütsel değişimin gerekçelerini önemsediklerini ve örgütsel değişimin bir ihtiyaç olduğu görüşünü benimsediklerini göstermektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) ve Nayir (2016) Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin yaptıkları araştırmada merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayırım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dersaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim en önemli sorunlar olarak görülmüştür. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre Türk eğitim sisteminin sorunları ile mevcut araştırma kapsamındaki değişimi gerekli kılan nedenler örtüşmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerini etkili bulma düzeyleri cinsiyet, okul türü, kıdem ve brans değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, ancak okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Lisede görevli öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerini etkili bulma düzeyleri ilkökul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuç lise öğretmenlerinin örgütsel değişime daha çok ihtiyaç duyduklarını ya da örgütsel değişimi daha çok gerekli gördüklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutundaki ifadeleri kısmen etkili bulmaktadır. Öğretmenlere göre okulun fiziki yapısının örgütsel değişime hazır olduğu ancak yöneticilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okuldaki yardımcı personelin örgütsel değişime yeterli düzeyde hazır olmadıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bu sonuca göre okuldaki insan dışı kaynakların, insan kaynaklarına oranla değişime daha çok hazır oldukları söylenebilir. İnsan dışı kaynaklar ne kadar güncel, çağdaş ya da yeniliklere uygun olursa olsun bunu etkili bir şekilde kullanacak insan unsurudur. Bu nedenle insan kaynakları değişime hazır olmadığı takdirde insan dışı kaynaklarının değişime hazır

olmasının önemli bir etkisi olmayacaktır. Helvacı ve Kıcıroğlu'nun (2010) yaptıkları benzer bir araştırmada ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk kapsamında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının ve velilerin değişime hazır bulunuşluğunun “orta” düzey olduklarını göstermektedir. Adı geçen araştırma ile mevcut araştırma sonuçlarının tutarlı oldukları görülmektedir. Bu araştırma sonucuna aykırı araştırma sonuçları da mevcuttur. Aydoğan (2007) yaptığı bir çalışmada ilköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarını benimseyerek değişime hazır oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, örgütsel anlamda öğretmenler, yöneticiler kadar olumlu görüş belirtmemişlerdir. Bunun nedeninin yapılan değişimlerle ilgili olarak öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutundaki ifadeleri etkili bulma düzeyleri okul türü, okul kademesi, kıdem ve bransa göre anlamlı bir farklılık göstermezken, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma boyutundaki ifadeleri etkili bulma düzeyleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu sonuç kadın öğretmenlere göre insan ve insan dışı kaynakları yönünden örgütlerin değişime daha çok hazır olduklarını göstermektedir. Helvacı ve Kıcıroğlu'nun (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Adı geçen araştırma ile mevcut araştırma sonuçları tutarlı değildir. Bu tutarsızlığın birçok nedeni olabilir. Bunların başında örneklem grubunun özellikler, zaman vb. faktörler sayılabilir. Yılmaz, Bozkurt ve İzci (2008) yaptıkları çalışmada, yasalarda cinsiyet ayırımı olmamasına rağmen kadınların istihdam alanında işe girebilme, işini sürdürebilme ve yükselmeleri konusunda sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Kadınların istihdam sürecinde daha çok sorun yaşamaları ile örgütsel değişime daha çok ihtiyaç duymaları arasındaki ilişki dikkati alınması gereken bir durumdur.

Öğretmenler örgütsel değişimin engellerini kısmen etkili bulmaktadır. Araştırma bulgularında güvensizlik, maddi engeller, eğitim yetersizliği, kültürel yapı örgütsel değişimi önemli ölçüde engellediği, buna karşın yetersiz bilgi, rekabet korkusu, denetim yapısı, akran baskısı ve kişilik yapısı örgütsel değişimi kısmen etkilediği ortaya çıkmaktadır. Güvensizliğin örgütsel değişimin en önemli engeli olarak görülmesi, örgüt içinde önemli bir güven sorunu olduğunu düşündürmektedir. Töremen'e (2002) göre okullarda değişim programlarındaki başarısızlığın önemli bir nedeni dönüt ve değerlendirme

sisteminin iyi çalışmamasıdır. Akpınar (2008) yaptığı benzer bir çalışmada öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ilişkin öğrenme ve disiplin sorunları, zaman baskısı, öğretmenlerin düşük gelir düzeyi ve sosyal statüsü ile fazla iş yükünün öğretmen stresinde etkili olduğunu anlaşılmıştır. Ayrıca eğitimde yaşanan değişimler ve okul yönetimi ile ilgili sorunların da öğretmen stresinde orta derecede etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri bir stres kaynağı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere göre stres te örgütsel değişimin engelleri arasında görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişimin engellerini etkili bulma düzeyleri cinsiyete, okul türüne, okul kademesine, kıdeme ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel değişim sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler örgütsel değişime neden olan, engelleyen faktörlerin değişim sürecini etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaya ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık gösterirken, öğretmenlerin örgütsel değişimin nedenlerini etkili bulmaya ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılık göstermektedir. Bu noktada eğitim örgütlerindeki değişim sürecini cinsiyet ve okul türüne göre daha detaylı araştıran çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Aydın, Ö. ve Şahin, S. (2016). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Dirençleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5053-5068. doi:10.14687/jhs.v13i3.3938.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim Süreci ve Okul Personeli. *GAU Journal Social & Applied Sciences*, 3(5), 13-24.
- Bovey, H. W. & Hede, A. (2001). Resistance to Organizational Change: the Role of Defence Mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16/7, 534-548.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. New York: GuilfordPres.
- Çakır, B. S. (2009). İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-6.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online*, 11, 18-34.

Doğru, Süleyman ve Uyar Mustafa (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma: Konya İli Örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143.

Erdoğan İrfan (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Helvacı, Mehmet Akif ve Kıcıroğlu, Bilal (2010). İlköğretim Okullarının Değişime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 21, 1-30.

Helvacı, M. A. ve Gürses, G. (2011). Öğretmenlerin Okullarda Değişime Direnme Nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1541-1563.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sanem Yayınları.

Korkut, M. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişmeye İlişkin Görüşleri: Çanakkale İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kurşunoğlu, A. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumları: Denizli İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.

Mullins, J. L. (1993). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitman Publishing.

Nayir, F. (2016). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemi'nde Yaşanan Sorunlara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı (Ed. Dinçer, S.) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ölmez, Ö. ve Tonbul, Y. (2011). Eğitim Yönetiminin Yerelleşmesi Sürecinde Bir Uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 153 -179.

Özdemir S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PegemA Yayınları

Özen, Ş. (1991). Yönetimi Geliştirmede Bir Yaklaşım. Örgüt Geliştirme. *Amme İdaresi Dergisi*. 24(4),89-106.

Peker Ö. ve Aytürk N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Saylı, H. ve Tüfekçi A. (2008). Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüştürücü Liderliğin Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 193-210.
- Seçkin, Z., Demirel, Y. ve Özçınar, M. F. (2016). Örgütsel Değişim Sürecinin Algılanmasına Yönelik Betimsel Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-134.
- Serin, H. ve Aytekin, A. (2009). Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*. 11(15), 83-93.
- Şahin, Ali ve Emimi, Filiz Tufan (2006). Kamu Yönetiminde Değişim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yöntemleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 11(2), 43-62.
- Şahin, M. ve Nayir, F. (2017). Developing Organizational Change Scale For Teachers, 3rd Central & Eastern European LUMEN International Conference New Approaches in Social and Humanistic Sciences, 8-10 June, Chisinau, Moldova.
- Şentürk, S. (2007). İstanbul İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri ve Direnç Nedenleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Kişisel ve Mesleki Değişime Açıklık Ölçeklerinin Geliştirilmesi: Bir Uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-20.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 185-202.
- Tural, Ş. (2011). Küreselleşme Sürecinde Örgütsel Değişimi Etkileyen Bir Unsur Olarak
- Örgütsel Sinizm ve Karaman İli Kamu Kurumlarında Bir Çalışma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, A., Bozkurt, Y. ve İzci, F. (2008). Kamu Örgütlerinde Çalışan Kadının İşgörenlerin Çalışma Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 89-114.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1), 942-973.

### **Extended Abstract**

Change is a law and also a universal rule. Change is an inevitable part of everyday life. Change is also inevitable for social systems and shows continuity. Change can occur at all levels of the hierarchical structure in social systems. Every individual and organization undergoes change. Especially the century we are in has turned into an age of change. The need for change arises from development. A different point of departure is the development of all changes. For organizations, the effort to adapt to the process of change, in other words, development is a necessity. The ability of educational organizations to fulfil their social roles and to maintain their organizational existence depends on their realization of the goals of change. Moreover, educational organizations should be able to read this change in and out of itself correctly to achieve these goals. The mechanisms of resistance to change and the strategies that can be applied to deal with the problems are vital for educational organizations. Teachers who are the pioneers and practitioners of educational change have a direct impact on the consequences of change due to their strategic role. The way teachers perceive the change in education and their implementation can be indicative of whether or not the change has achieved its goals. It is observed that the changes in the education system require a long process and there are many problems especially during the implementation process. It is thought that the main reason for the failure of the traditional change approaches in which change is imposed by the decision-makers and executives is the teachers. In this context, determining the attitudes and approaches of teachers about change will help to understand the change process in a more concrete way. At this point, it is thought that the reasons of change process in education organizations, obstacles and readiness to change, and the extent to which these dimensions affect the change will contribute to the related literature. The main purpose of this research is to determine the opinions of teachers about the process of change in educational organizations. Descriptive screening method was used in the research. The study population of the study consists of teachers working in official and private education institutions in Altındağ, Keçiören and Pursaklar district of Ankara. Data collection tools were sent to 500 teachers working in districts forming the study universe, but 350 data collection tools (Altındağ 175- 135, Keçiören 150-95, Pursaklar175-120) were returned in accordance with the data analysis. Thus, the study group was limited to 350 teachers. Accessible sampling method was used in the selection of the study group (district, school and teacher). The data of this study were collected with Organizational Change Scale. The scale consists of two parts. In the first part, there are 22 items related to demographic variables and in the second part, there are 22 items related to organizational change process. The scale consists of three parts. In the first sub-section of the scale, the causes of organizational change (8 items), the second sub-section are prepared for organizational change (9 items) and in the third sub-section are the obstacles (5 items) of organizational change. The effect of the items related to the organizational change process was measured with (1), very few (2), partially (3), quite (4), completely (5)

options. Before the analysis of the data, an end-value analysis was carried out and no data was the maximum value. Then, the distribution was normal and the distribution was found to be normal. Confirmatory factor analysis was performed to confirm the existing factor structure of the scale which has a three-factor structure consisting of 22 items. After verifying the three-dimensional structure of the scale on 22 items, the factor load values and item total correlations were calculated by using exploratory factor analysis. The data collection tool was provided to the students forming the study group upon request. Frequency, arithmetic mean, standard deviation, percentage ratio, t test and ANOVA were used to analyze the data obtained in the study. According to the results of this research, teachers consider statements about the causes of organizational change, the readiness for organizational change and the barriers of organizational change. The opinions of the teachers about the reasons of organizational change did not show a significant difference according to gender, type of school, seniority and branch, but it showed a significant difference according to the school level. The opinions of teachers about their readiness to organizational change did not show a significant difference according to school type, school level, seniority and branch, but it showed a significant difference according to gender. Teachers' views on the obstacles of organizational change do not show a significant difference according to gender, school type, school level, seniority and branch.





## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI: AĞRI İL ÖRNEĞİ

Mehrali CALP\*

### Öz

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma ilgi, eğilim ve alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, çalışmada ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya karşı ilgileri, kitap seçme nedenleri, kitap ve kütüphaneye yönelimleri ele alınmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş olup bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 Akademik Yılında A... İli Merkez İlçedeki 40 ortaokuldan rastgele usulüyle seçilmiş 881 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan anket formu kullanılmış; okuma alışkanlığı ile ilgili elde edilen veriler alan yazın desteğinde açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin %92'sinin kitap okumayı sevdiği, %8'inin sevmediği anlaşılmaktadır. Okumayı sevdiğini bildiren kız öğrenci yüzdesi %48,5; okumayı sevdiğini bildiren erkek öğrenci yüzdesi %43,5'tir. Kitap okumayı seven kız öğrencilerin yüzdesi erkeklerden daha fazladır. Anne - babanın öğrenim düzeyine göre öğrencilerin kitap okumaya yönelişleri ile ilgili elde edilen sonuç, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi “yüksek olan” çocukların “ebeveynleri okur-yazar olmayanlara” oranla okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olmalarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma alışkanlığı, ortaokul öğrencileri, Ağrı

\* Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, mehricalp@hotmail.com

## MIDDLE SCHOOL STUDENTS' READING HABITS: EXAMPLE OF AĞRI PROVINCE

### Abstract

The aim of this research is to determine the interest, tendencies and habits of the secondary school students to read books. In this context, the study focuses on secondary school students' interests in reading books, reasons for choosing books, and inclining to books and the library. This research is organized according to the qualitative research method and is a case study. The study group consists of 881 middle school students randomly selected from 40 middle schools in the city of A... in the 2017-2018 academic year.

A questionnaire consisting of 11 questions was used as data collection tool in the research; the data obtained about reading habits was explained in the literature's support. It was concluded that students who participated in the research have high reading habits. According to the results of the research, it is understood that 92% of middle school students like reading books, and 8% do not. Percentage of female students who like reading is 48,4%, and male students who like reading is 43,5%. The percentage of female students who like reading books is higher than male ones. The results according to the level of the parents' education level and the children's tendency to reading show that students with "high" level educated parents have a positive attitude towards reading books when compared to pupils with "illiterate parents".

**Key Words:** Reading habit, middle school students, Ağrı

### GİRİŞ

Kişinin görüp işittiğini ve okuduğunu doğru olarak kavraması; çevresindeki insanların duygu, düşünce ve isteklerini tam ve doğru olarak anlaması, başkalarına kendini doğru ve etkili olarak anlatabilmesi büyük ölçüde dil eğitimi ile sağlanır. Dil eğitim ve öğretiminin temel amacı, dille ilgili doğru beceri ve yetenekler geliştirmektir. Dil becerileri ya da dil sanatları diye adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kişinin kendini ifade etmesi, başkaları ile iletişim kurması ve zihni bakımdan olgunlaşmasında önemli bir role sahiptir. Bu olgunlaşmanın sağlanması, başta okuma olmak üzere dil sanatlarının etkili ve bilinçli kullanılması ile mümkündür.

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Yağ-

cıoğlu ve Değer, 2002, s. 34). Coşkun (2002) ‘a göre okuma, yazılı ve yazısız kaynaklardan, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Güneş (2008) ise okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalamaya işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Calp, 2016, s. 124).

Bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla geliştiği dünyamızda meydana gelen yenilikleri takip etmek ve bu yeniliklere uyum sağlamak için kitap okumak, artık hobi olmaktan çıkıp bir zorunluluk hâlini almıştır Okuma, öğrenme ortamında akademik başarıyı belirleyen bir beceridir. (Arslan, Y, Çelik, Z., 2014). Okuma, bireylerin küçük yaşlardan itibaren somut kavramların yanı sıra soyut kavramlar edinmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmesine yardım eder. Toplumların gerçek gelişmişlik ölçütlerinden birisi olarak kabul edilen okuma alışkanlığının insan hayatında önemi büyüktür. Dil yeteneği, okuyucuların sahip olduğu çeşitli processing (işleme, sonuç çıkarma) yeteneklerinden oluşur; Bunlar kelime bilgisi, sözlü dil becerileri ile hem temel seviyeden (kod çözme ve akıcılık gibi) hem de yüksek seviyeden süreçler (sonuç çıkarma yeteneği) gibi okuma becerilerini içerebilir. Bu faktörlerin her biri anlamayı etkileyebilir; örneğin, çocukların sözel dil ve kod çözme becerileri ayrı ayrı hikâyenin anlamını öngörmeyi sağlar (Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. 2009). Okuma hedefleri, okurların dikkatlerini amaca yönelik bilgiye yönlendirip stratejilerini etkileyerek anlamayı da etkiler (McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. 2010). Okuyucuların hedefleri, anlama sırasında harcadıkları çabayı da etkileyebilir. Okuyucular, boş zamanları için okumaktan daha çok öğrenim için okuduğunda daha fazla bütünleştirici ve gayretli olurlar (van den Broek, P., Lorch, R. F., Jr., Linderholm, T. & Gustafson, M. 2001). Hacker (2004), üstbilişsel okumayı (metacognitive reading), üstbilişsel becerilerle desteklenen okuduğunu anlama süreci, bireyin sahip olduğu metinsel donanımına ilişkin algısı, insanı üstbilişsel seviyeye ileten bir sistem olarak ifade etmektedir. Üstbiliş, okuyucunun ön bilgilerinden yararlanmasını, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için gereken amaçlarını belirleyebilmesini, yazarın metinde anlatmak istediğini yakalayabilmesini, metindeki ifadelerin anlamlarını tahmin edebilmesini ve kendi yaşantısı ile metinde yer alanlar arasında nasıl bir bağ olduğunu kestirebilmesini kapsamaktadır. Öğrenme süreçleri açısından üstbiliş, bilişsel fonksiyonların bilinçli biçimde kullanılma ve kontrol edilme süreçlerini içermektedir (Cornoldi

& Lucangeli, 1997). Okuma, metni çözümlmek, onun ne demek istediğini ortaya koymak; metindeki göstergeleri bir arada değerlendirerek, ondan (metin yardımı ile metin bağlamında ve metinden yola çıkarak) bir anlam çıkarmaktır. Güneş okumayı, “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” şeklinde tanımlamaktadır (Güneş, 2007, s. 117).

Bir metinde okuyucuya iletilmek istenen mesajı, her ne kadar, o metni oluşturan sözcüklerin anlamıyla sınırlandırmak doğru olmasa da, **öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmada yeterli** sözcük dağarcığının geliştirilmiş olmasının önemi yadsınamaz. “...okuma etkinliklerinin sözcük öğretimi ve kavram gelişimine olan etkisi, yapılan çalışmalarda en son düşünülen ya da göz ardı edilen bir fonksiyonu olarak görülmüştür. Çünkü ebeveyn ve öğretmen tarafından çocuğa okuması için önerilen kitaplarda dönüt olarak içeriği, olayların akışı, analizi, kahramanların betimlenmesi gibi ölçütler istenmektedir.” (Yıldız, C, Okur, A. 2014).

**Okuma alışkanlığı:** Bilginin geometrik diziler hâlinde arttığı günümüzde, sadece okul öğrenimi sırasında karşı karşıya kalınan metinlerle, istenen ve/ya umulan zihinsel donanımı elde etmek mümkün değildir. Bu noktada kişinin ve toplumun gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında özgün öğretim yanında ömür boyu kişisel eğitim de gerekmektedir. Kişisel eğitimi sürdürmek ise etkin bir okuma alışkanlığı kazanmaya, sürekli ve düzenli okumaya bağlıdır. Sürekli ve etkin okumaktan amaç öğrencilere okuma alışkanlık ve zevki kazandırmaktır.

Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. “Okuma alışkanlığı” kişinin bir ihtiyaç olarak algılaması sonucu okuma eylemini, ömür boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir. (Gönen, M., Çelebi-Öncü, E., Işıtan, S. 2004, s. 8; Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O., 2003, s. 150). Genel bir tanımla okumayı “bir sembol sistemi ile yazılmış bir metni okuyarak bilgi edinme veya hoşça vakit geçirme, bunun sonucunda da yeni kitaplar okuma isteği duyma” (Savaş 2006, s. 59) olarak tanımlanırken; okuma alışkanlığını da “öğrencilerin boş zamanlarını doldurmak için yaptıkları okumalar” (Öz, 2001, s. 203) olarak tanımlanmaktadır.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilere “okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak”tır. Okuma alışkanlığı, kişilerin herhangi bir konuda yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okuma-

yı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir (Odabaş, 2005, s.1). Okuma becerisi, öğrencinin kendi başına ve kendisi için gerekli olan bilgi, beceri ve yeni öğrenme yollarını bulma becerisidir. Bu beceri sayesinde kişi hayatta kendisinin yaşayamayacağı tecrübeleri öğrenip hayatını ona göre şekillendirir. Okuma becerisi her şartta ve yerde uygulanabilirliği olan bir beceridir. Kişiler, yaşantı yoluyla sahip olmadıklarını okuma yoluyla elde edebilir (Akın ve Çeçen, 2014).

Okuma oldukça kolay öğrenilen, fakat alışkanlık hâline gelmesi, birçok duyuşsal özelliklerin bir araya gelmesi ile mümkün olan bir eylemdir. Dökmen (1994, s. 34), okuma alışkanlığıyla ilgili ölçütleri (1) okuyucunun ne tür yayınlar okuduğu, (2) ne sıklıkla okuduğu, hangi türleri ne oranda okuduğu, (3) bir seferde aralıksız ne kadar okuyabildiği, (4) yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumayı tercih ettiği, ne zamanlar neleri okumaktan hoşlandığı, (5) okuduğu kitapları hangi yolla elde ettiği (satın almak, ödünç almak veya kütüphanede okumak yollarından hangisini/hangilerini tercih ettiği) ile ilişkilendiriyor.

Okuma alışkanlığı ilköğretim yıllarından itibaren geliştirilmesi ve kazandırılması gerekli olan en önemli alışkanlıktır. Okuma alışkanlığı sayesinde çocuklar zekâ, düşünme gücü, dil ve kişilik gelişimlerini daha sağlıklı bir şekilde tamamlayabilirler (Yılmaz, 2000, s. 453). Okuma bilgiye ulaşmanın anahtarıdır.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için öncelikle onların okuma eğitiminden geçirilmesi gerekir. Okuma eğitimi ile öğrencilere:

- Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama
- Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme
- Ders ve diğer etkinliklerden arta kalan zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme
- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlama
- Sözcük dağarcığını zenginleştirme
- Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme gibi beceriler kazandırılır (Calp, 2016, ss. 98-99).

Okuma, insan hayatının her aşamasında yer almaktadır. Goethe'nin "Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem." sözü, okumanın insan hayatındaki yerine ve bitmeyen bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Ha-

yatın her aşamasında yer alan ve önem verilmesi gereken okuma, özellikle okul çağındaki bireyler için çok büyük önem taşır. (Arpağ, M, Bora, N, Gedizli, M. 2016).

Okuma, insanın dünyasını genişletmesi, kişiliğini biçimlendirmesi, başkalarıyla bağlarını artırması açısından çocuğun okulda kazanacağı en önemli beceri ve alışkanlıktır (Arıcı, 2008,s. 3). Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006, s. 6).

**Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma ilgi, eğilim ve alışkanlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında, öğrencilere kitap okumayı sevip sevmedikleri, kitap okuma nedenleri, kitap okumaya ayırdıkları zaman, kitap okuma engelleri, ne tür kitaplar okudukları, nasıl kitap seçtikleri, kitap okumaya elverişli ortama sahip olup olmadıkları, evlerinde hangi türde kitaplar olduğu ve ne tür kitaplar seçtikleri sorulmuştur.

**Araştırmanın Önemi:** Dil öğretiminin önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkinin kazandırılmasıdır. Bu alışkanlık ve zevk, çocukların ders kitaplardan olduğu kadar gazete ve dergilerden de en üst düzeyde yararlanmalarına imkân sağlar. Bu becerileri kazanan çocuklar, millî kültür ve sanat değerlerini yansıtan eserler yanında evrensel bilim değerlerini yansıtan eserlerden seçilen örnek metinleri de kolayca izleyebilirler.

Mark Twain' in “Kitap okumayan bir insanın, kitap okuyamayan bir insan karşısında hiçbir üstünlüğü yoktur.” sözünde işaret edildiği gibi kitap okuyan bir insanın okumayan ya da okuyamayan birinden birçok bakımdan daha değerli olduğu söylenebilir. Okuma, insanın değişik nitelik ve meziyetlerini geliştirir; görüş ve düşünce dünyasını genişletir; önünde yeni ufuklar açar; gördüklerinin bilincine ulaştırır ve duygularını olgunlaştırır. Okuma duygu ve düşüncelerimizi eğitir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş olup bir durum çalışmasıdır. Bu anlamda bu çalışma betimsel bir çalışmadır.

“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

**Araştırmanın Modeli:** Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma ilgi, eğilim ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde hâlâ var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Özsoy, 2012, s. 56).

**Çalışma Grubu:** Araştırma, araştırmacı tarafından 2017-2018 öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğüne 11.10.2017 tarihinde verilen dilekçe ile Ağrı ili Valilik Makamından alınan il oluruyla başlatılmış olup araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili Merkez İlçedeki 40 ortaokuldan seçilmiş toplam 881 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyet ve buldukları sınıflara göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Cinsiyet								
N	113	105	121	111	106	94	118	113
Toplam	218		232		200		231	
<b>Genel Toplam</b>	881							

Tablo 1’de sınıflara göre görüşlerine başvurulmuş ortaokul öğrencilerinin sayısal dağılımı görülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu, A... İli Merkez İlçedeki 40 Ortaokuldan yansız (random) atama yöntemiyle seçilen 881 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan toplam 881 ortaokul öğrencisinin 458’si kız, 423’ü erkek öğrencidir. Toplam 881 ortaokul öğrencisi içinde kız öğrencilerin sayısının göreceli olarak fazla olduğu dikkat çekmektedir.

**Veri Toplama Aracı:** Bu çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan okuma alışkanlığına ilişkin anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formu uzman görüşü alınarak hazırlanmış ve son olarak alan uzmanlarından alınan dönütlerle yeniden düzenlenmiştir.

Veriler, araştırmacı ve A... Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 16 kişilik araştırma ekibi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma ekibi araştırmacı tarafından 4 saatlik eğitime tabi tutulmuştur. Araştırmacı bu eğitim yoluyla araştırma ekibini Anket formunun niteliği hakkında bilgilendirerek onlara veri toplama sırasında dikkat edecekleri hususları anlatmıştır. Anket formunda yer alan her bir soru üzerinde ayrı ayrı durularak veri toplama ekibi aydınlatılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler tesadüfi örneklem tekniği ile seçilmişlerdir. Veriler anket yoluyla elde edilmiş, çalışma kapsamında 458 kız öğrenci, 423 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 881 öğrenci ile ders öğretmenleri refakatinde yüz yüze görüşme yolu ile toplanmıştır. Her sınıf düzeyinden katılımcıya olabildiğince eşit oranda ulaşılmaya çalışılmıştır.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması:** Veriler, betimsel analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekansları alınarak tablolar oluşturulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Araştırma kapsamında toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Bulguların verilişinde araştırma sorularının sırası izlenmiştir.

**Tablo 2.** Ortaokul öğrencilerinin “kitap okumayı sever misin?” sorusuna verdikleri tepki

Cinsiyet	Kız	Yüzde (%)	Erkek	Yüzde (%)	Toplam	Yüzde (%)
Evet, severim.	426	48,4	383	43,5	809	92
Hayır, sevmem.	32	3,6	40	4,5	72	8
<b>Toplam</b>	458	52	423	48	881	100

Tablo 2’den ortaokul öğrencilerinin %92’sinin kitap okumayı sevdiği, %8’inin sevmediği anlaşılmaktadır. Okumayı sevdiği bildiren kız öğrenci yüzdesi %48,4, okumayı sevdiği bildiren erkek öğrenci yüzdesi %43,5’tir. Kitap okumayı seven kız öğrencilerin yüzdesi erkeklerden daha fazladır. Kızlarda 32, erkeklerde 40 öğrenci kitap okumaktan hoşlanmadığını belirtmiştir.



**Tablo 3.** Anne - babanın öğrenim düzeyine göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları

Cinsiyet	Baba Öğrenim Düzeyi						Anne Öğrenim Düzeyi					
	Okur-Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksekokul	Toplam	Okur-Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Yüksekokul	Toplam
Evet, severim	45	242	229	183	110	809	251	310	143	75	30	809
Yüzde (%)	5	27,5	26	20,8	12,5	92	31	38	18	9	4	100
Hayır, sevmem	11	16	24	15	6	72	30	29	5	7	1	72
Yüzde (%)	1,2	1,8	2,7	1,7	7	8	3,5	3,2	5	7	1	8
<b>Toplam</b>	881						100					

Tablo 3'te "Anne - Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları" sonuçları görülmektedir. Anne - babanın öğrenim düzeyine göre çocukların kitap okumaya yönelişleri ile ilgili elde edilen sonuç: ebeveynlerinin öğrenim düzeyi "yüksek olan" öğrencilerin "ebeveynleri okur-yazar olmayanlara" göre okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olmalarıdır. Babanın öğrenim düzeyi "Ortaokul" olan öğrenciler %26 ile annenin öğrenim düzeyi "İlkokul" olan öğrenciler %38 ile "kitap okuma alışkanlıkları" diğer öğrenim düzeyine göre daha yüksek; babanın öğrenim düzeyi "Yüksekokul" olan öğrenciler %7 ile, annenin öğrenim düzeyi "Yüksekokul" olan öğrenciler %1 ile "kitap okuma alışkanlıkları" diğer öğrenim düzeyine göre daha düşüktür.

**Tablo 4.** Ailenin gelir durumuna göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları

Ailenin Gelir Durumu	Düşük Gelir		Orta Düzeyde Gelir		Yüksek Gelir		Toplam	
	n	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	n	Yüzde (%)	n	Yüzde (%)
Evet, severim.	78	9,6	572	65	159	18	809	92
Hayır, sevmem.	5	0,56	57	6,4	10	0,1	72	8
<b>Toplam</b>	83	9,66	629	71,4	169	19,2	<b>881</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te kitap okumayı sevip sevmemeye yönelik bulgular, aile gelir durumuna göre sunulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu orta gelir düzeyindedir. Kitap okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin 78’i düşük gelir, 572’si orta gelir ve 159’u yüksek gelir düzeyindedir.

Kendi kategorisinde kitap okumayı sevme yüzdeleri “düşük gelir düzeyi” %9,6, orta gelir düzeyi %65, yüksek gelir düzeyi %18 şeklindedir, Kendi kategorisinde kitap okumayı sevmeme yüzdeleri düşük gelir düzeyi %0,56, orta gelir düzeyi %6,4 yüksek gelir düzeyi %0,1 şeklindedir, Öğrencilerin kitap okumayı sevip sevmemeye yönelik tutumlarında benzeşik bir durum olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma nedenleri

Kitap Okuma Nedenleri	Cinsiyet	Toplam Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgi almak için	Kız	318	63
	Erkek	334	
Keyif aldığı için	Kız	67	12
	Erkek	53	
Takdir edilmek için	Kız	61	9
	Erkek	30	
Ödev verildiği için	Kız	46	8
	Erkek	40	
Ailem istediği için	Kız	30	6
	Erkek	32	
Hayal gücümü geliştirdiği için	Kız	10	1
	Erkek	2	
Kendimi geliştirmek için	Kız	1	0,6
	Erkek	6	
Sosyalleşmek için	Kız	1	0,09
	Erkek	-	
<b>Toplam</b>		<b>1031</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te ortaokul öğrencilerinin kitap okuma nedenlerini belirlemek amacıyla sorulan “Niçin kitap okursun?” sorusuna öğrencilerden bazıları birden fazla cevap vermiştir. Öğrenciler en çok bilgi almak amacıyla kitap okuduğunu belirtmiş olup oran: %63’tür. Bu cevaptan sonra en çok ifade edilen nedenler, sırasıyla “keyif aldığım için %12”, “takdir edilmek için %9”, “ödev verildiği için %8”, “ailem istediği için %6” olmuştur. Öğrenciler en az “hayal gücümü geliştirdiği için, kendimi geliştirmek için ve sosyalleşmek için” sebepleriyle kitap okuduklarını ifade etmiştir. Çalışma grubundan sadece 1 kız öğrencinin, sosyalleşmek için kitap okuduğuna dair verdiği cevap toplam açısından bakıldığında ilginç bir bulgudur.

**Tablo 6.** Ortaokul öğrencilerinin her gün kitap okuyup okumama durumu

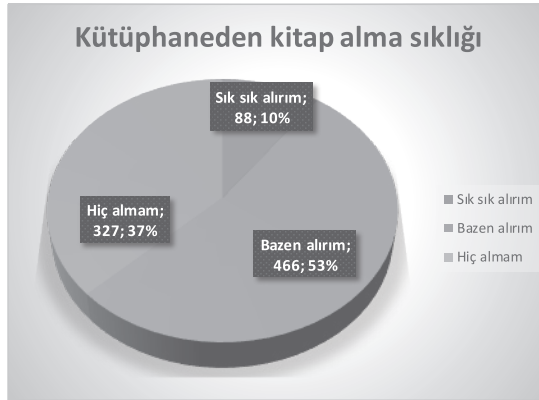
Kitap okuma sıklığı	Öğrenci sayısı	Bir günde okumaya ayrılan zaman (f)	Yüzde (%)
Evet, okurum.	451	Yaklaşık yarım saat	194 22
		Yaklaşık bir saat	181 20,5
		Bir saatten fazla	76 8,6
Hayır, her gün okumam.	430	Hayır, her gün okumam.	398 45
		Ara sıra okurum.	32 3,6
<b>Toplam</b>	881	Toplam	881 100

Tablo 6’da öğrencilerin her gün kitap okuyup okumaması sorgulanmıştır. Öğrencilerin %51’ini oluşturan 451 kişi, her gün bir şekilde kitap okuduğunu dile getirmiştir. “Evet, her gün okurum.” diyen 451 öğrencinin %22’si yaklaşık yarım saat, %20,5’i yaklaşık 1 saat ve %8,6’sı 1 saatten fazla kitap okumaktadır. 32 öğrenci %3,6 ara sıra kitap okumaktadır. “Her gün kitap okurum.” diyenlerin oranının %51,2; “Her gün kitap okumam.” diyenlerin oranının ise %48,6 olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Ortaokul öğrencilerinin evde ve okulda kitap okumak için uygun/elverişli ortam bulup bulmama durumu

Okumak için uygun ortam	Evde uygun ortam var (n)	Evde uygun ortam yok (n)	Okulda uygun ortam var (n)	Okulda uygun ortam yok (n)
Evet, buluyorum	440	% 50	430	% 49
Hayır, bulamıyorum	406	% 46	419	% 47,5
Ara sıra buluyorum	35	% 4	32	% 3,5
<b>Toplam</b>	881	% 100	881	% 100

Tablo 7’de ortaokul öğrencilerinin evde ve okulda kitap okumak için uygun/elverişli ortam bulup bulmama durumu görülmektedir. Kitap okumak için evinde uygun ortam bulan 881 öğrenciden 440 öğrenci %50, bulamayan 406 öğrenci %46; okulunda kitap okumak için uygun ortam bulan 430 öğrenci %49, okulunda kitap okumak için uygun ortam bulamayan 419 öğrenci %47,5, “Evde uygun ortam var.” diyenlerin oranı %50, “Okulda uygun ortam var.” diyenlerin oranı %49 ile oldukça yakın. Öğrencilerinin evde ve okulda kitap okumak için uygun ortam bulup bulmama durumları, hemen hemen birbirine yakın gözükmemektedir.

**Grafik 1.** Ortaokul öğrencilerinin “kütüphaneden ne sıklıkla kitap alırsın?” sorusuna verdikleri tepki

Grafik 1’de ortaokul öğrencilerinin “Kütüphaneden ne sıklıkla kitap alırsın?” sorusuna verdikleri tepki görülmektedir. Kütüphaneden kitap alma sıklığı bakımından “Hiç almam.” diyenlerin yüzdesi %37 ile önemli bir oranı göstermektedir. Buna karşılık “Sık sık alırım.” diyenlerin yüzdesi %10 düzeyde olduğu görülmektedir.



**Grafik 2.** Ortaokul öğrencilerinin “okuduğun kitabı arkadaşlarına tavsiye eder misin?” sorusuna verdikleri tepki

Grafik 2’de “Okuduğun kitabı arkadaşlarına tavsiye eder misin?” sorusuna verilen tepki görülmektedir. “Evet” diyenlerin oranı %90, hayır diyenlerin oranı %10’dur. Buradan öğrencilerin arkadaşlarına kitap tavsiye etme hususunda bir dayanışma içinde oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş aralığı dikkate alındığında bu sonuç, “akran dayanışması” ile açıklanabilir.

**Tablo 8.** Ortaokul öğrencilerinin “hangi kitabı okuyacağına nasıl karar verir nasıl kitap seçersin?” sorusuna verdikleri tepki

	Cinsiyet		Toplam (n)	Yüzde (%)																														
Öğretmenim tavsiye ettiği için	Kız	285	492	32																														
	Erkek	207			Kitabın kapağındakiler için	Kız	306	434	29	Erkek	128	Duyduklarım beni etkilediği için	Kız	167	317	21	Erkek	150	Arkadaşım tavsiye ettiği için	Kız	117	246	16	Erkek	129	Kitabın içindekiler için	Kız	4	29	2	Erkek	25	<b>Toplam</b>	
Kitabın kapağındakiler için	Kız	306	434	29																														
	Erkek	128			Duyduklarım beni etkilediği için	Kız	167	317	21	Erkek	150	Arkadaşım tavsiye ettiği için	Kız	117	246	16	Erkek	129	Kitabın içindekiler için	Kız	4	29	2	Erkek	25	<b>Toplam</b>			1516	100				
Duyduklarım beni etkilediği için	Kız	167	317	21																														
	Erkek	150			Arkadaşım tavsiye ettiği için	Kız	117	246	16	Erkek	129	Kitabın içindekiler için	Kız	4	29	2	Erkek	25	<b>Toplam</b>			1516	100											
Arkadaşım tavsiye ettiği için	Kız	117	246	16																														
	Erkek	129			Kitabın içindekiler için	Kız	4	29	2	Erkek	25	<b>Toplam</b>			1516	100																		
Kitabın içindekiler için	Kız	4	29	2																														
	Erkek	25			<b>Toplam</b>			1516	100																									
<b>Toplam</b>			1516	100																														

Tablo 8’deki “Hangi kitabı okuyacağına nasıl karar verir nasıl kitap seçer-sin?” sorusuna birden fazla cevap veren öğrenci olmuştur. 492 öğrenci “öğretmen tavsiye ettiği için”, 434 öğrenci “kitabın kapağındakilerden”, 317’si “duyduklarından etkilendiği için” kitap seçtiğini ileri sürmüştür. Verilen cevapların yüzdeleri “öğretmenim tavsiye ettiği için” %32, “kitabın kapağındakiler için” %29, “duyduklarım beni etkilediği için” %21, “arkadaşım tavsiye ettiği için” %16 ve “kitabın içindekiler için” %2’dir.

**Tablo 9.** Ortaokul öğrencilerinin “kitap okumana engel olan nedenler nelerdir?” sorusuna verdikleri tepki

Kitap Okuma Engeli	Cinsiyet	n	Toplam N	Yüzde (%)
Çok sıkılıyorum	Kız	205	420	32
	Erkek	215		
Engelim yok	Kız	186	387	29
	Erkek	201		
Konu hoşuma gitmiyor	Kız	202	364	28
	Erkek	162		
Eğlenmiyorum	Kız	90	146	11
	Erkek	56		
<b>Toplam</b>			<b>1317</b>	<b>100</b>

Tablo 9’deki “Kitap okumana engel olan nedenler nelerdir?” sorusuna (881) öğrencinin bir kısmı birden çok “neden” ileri sürmüştür. Bu nedenler arasında en çok dile getirilen neden “Çok sıkılıyorum.” olmuştur. “Çok sıkılıyorum.” seçeneğinin oranı %32’dir. Kitap okumam için “Engelim yok.” seçeneğinin oranı %29’dur. Olumsuz tutum içinde olanların %71 olması düşündürücüdür.

**Tablo 10.** Ortaokul öğrencilerinin “evinizde kitap var mı, varsa bunlar ne tür kitaplar?” sorusuna verdikleri tepki

Kitap türü	Hikâye	Roman	Şiir	Masal	Macera	Diğer	Toplam
<b>Evet, var</b>	753	885	150	410	30	567	2795
<b>Yüzde (%)</b>	27	32	5	15	1	20	100

Tablo 10’da ortaokul öğrencilerinin “Evinizde kitap var mı, varsa bunlar ne tür kitaplar?” sorusuna verdikleri tepki görülmektedir. Bu soruya her öğrenci bir ve/ya birden çok tür belirterek cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri tepkide “roman türü” %32 ile en fazla tercih edilen türdür. Onu %27 ile “hikâye türü” izlemektedir. Roman ve hikâye türünün yüksek olmasına karşılık “macera türü”nün %1 düzeyinde kalması manidardır.

**Tablo 11.** Ortaokul öğrencilerinin “ne tür kitaplar okumayı tercih edersin?” sorusuna verdikleri tepki

<b>Kitap Türü</b>	<b>Hikâye</b>	<b>Roman</b>	<b>Şiir</b>	<b>Masal</b>	<b>Tiyatro</b>	<b>Bilim Kurgu</b>	<b>Macera</b>	<b>Diğer</b>	<b>Toplam</b>
Öğrenci Sayısı	763	829	333	524	104	494	378	224	<b>3649</b>
<b>Yüzde</b>	20,9	22,7	9	14	3	13	10	6	<b>100</b>

Tablo 11’deki “Ne tür kitaplar okumayı tercih edersin?” sorusuna birden fazla cevap veren öğrenci olmuştur. 881 öğrencinin 829’u roman, 763’ü hikâye, 524 masal okumayı tercih ettiğini dile getirmiştir. En fazla roman tercih edilmiş olup yüzdesi %22,7’dir. Onu %20,9 ile hikâye izliyor. En az tiyatro türünün tercih edilmesi manidardır. Yüzdesi %3’tür. Tiyatro türünün tercih edilmemesinde öğrencilerin içinde buldukları ilin sosyokültürel durumunun eksisi olduğu düşünülebilir.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması:** Çalışmada öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumları (kitap okumayı sevip sevmeme), anne - babanın öğrenim düzeyine ve ailenin gelir durumuna göre çocukların kitap okuma alışkanlıkları, öğrencilerin kitap okuma nedenleri, her gün kitap okuyup okumama durumları, evde ve okulda kitap okumak için uygun/elverişli ortam bulup bulmama durumları, kütüphaneden kitap alma sıklıkları, okudukları kitabı arkadaşlarına tavsiye edip etmedikleri, hangi kitabı okuyacağına nasıl karar verdikleri, kitap okumalarına engel olan nedenlerin neler olduğu, evlerinde ne tür kitapların bulunduğu, hangi tür kitaplar okumayı tercih ettikleri konuları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, erkek ve kız öğrencilerin kitap okumayı sevip sevmeme ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin olumlu yönde görüş bildirmiş oldukları görülmektedir. Göreceli olarak kız öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda ele aldığımız *Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okumaya Karşı Tutumları* kapsamında “Kitap okumayı sever misin?” sorusuna verdikleri tepkiden ortaokul öğrencilerinin %92’sinin kitap okumayı sevdiği, %8’inin sevmediği anlaşılmaktadır. Okumayı sevdiğini bildiren kız öğrenci yüzdesi %48,4, okumayı sevdiğini bildiren erkek öğrenci yüzdesi %43,5’tir. Kitap okumayı seven kız öğrencilerin yüzdesi erkeklerden daha fazladır. Kızlarda 32, erkeklerde 40 öğrenci kitap okumaktan hoşlanmadığını belirtmiştir.

Whitehead, F., Capey, A. C., Maddren, W.. (1977), tüm yaş gruplarında kızların erkeklerden daha çok okuduğunu ve hiç kitap okumayan kız sayısının hiç kitap okumayan erkek sayısından daha az olduğunu belirtmişlerdir. Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) çalışmalarında cinsiyetin okuma alışkanlığı veya başarısında etkili olmadığı sonucuna varmışlardır. (Topçu, 2005; Keleş, 2006; Güngör, 2009) çalışmalarında, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okudukları ve alışkanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Arslan ve Çelik'in Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi üzerinde yaptığı çalışmasında “kız öğrencilerin ( $\bar{X}=120.91\pm 17.639$ ) kitap okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilere ( $\bar{X}=115.35\pm 17.014$ ) göre daha olumlu bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin elde ettikleri aritmetik ortalamalar arasındaki fark da kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.” (Arslan, Çelik, 2014).

Yıldız ve diğ. (2010)'nin yaptıkları “İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu” başlıklı çalışmada “ilköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinin sadece okuma alışkanlığı kazandırmak için ve bilinçsiz şekilde yapıldığı; en etkili sözcük öğrenme yollarından bir olan okuma etkinliğinden verimli bir şekilde faydalanılmadığı” görüşüne varmışlardır. (Yıldız, C, Okur, A. 2010). Yazıcı (2003), çalışmasında erkek öğrencilerin zamanlarının çoğunu spor yaparak, ekonomi ve açık oturum programları izleyerek geçirdiklerini belirtmiştir. Bu gibi faaliyetlerle ilgilenen erkek öğrencilerin kitap okumaya yeterince zaman ayırmaması okuma alışkanlığı elde etmelerindeki en önemli engel olarak görülebilir. Bu sonuçlar çalışmamızdaki sonuçla örtüşmektedir. Bu durum, kız ve erkekler arasındaki sosyal, psikolojik ve biyolojik farklılıkla açıklanabilir.

Çalışmamızda ele aldığımız konulardan biri de “Anne - Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Çocukların Kitap Okuma Alışkanlıkları”dır. Anne - babanın öğrenim düzeyine göre çocukların kitap okumaya yönelişleri ile ilgili elde edilen sonuç: ebeveynlerinin öğrenim düzeyi “yüksek olan” çocukların “ebeveynleri okur-yazar olmayanlara” göre okumaya karşı olumlu bir tutum içinde olmalarıdır.

Çalışmamızın bu alt problemi ile ilgili olarak öğrencilerin kitap okumayı sevip sevmemeye yönelik tutumlarında benzeşik bir durum görülmektedir.

Yılmaz (1992)'in “Okuma alışkanlığının kazanılmasında ebeveynin rolü son derece önemlidir. Anne ve baba çocuğun okuma alışkanlığını kazanması ve bunu bir zevk hatta yaşam biçimi hâline getirmesinde öncü ve rehber olmalıdır.” görüşü ebeveynlerin önemini vurgulamaktadır.



Alan yazın ele alındığında Gönen, Öncü ve Işıtan'ın (2004) çalışmalarında, sosyoekonomik farklılıkların okuma alışkanlığı ve başarı üzerinde etkili olmadığı; Topçu (2005) çalışmasında, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıkların olduğu; Keleş (2006) çalışmalarında, annenin eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı üzerinde babaya göre daha etkili olduğu ve sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlık düzeyleri arasında olumlu ve paralel bir ilişki olduğu; Güngör (2009) çalışmalarında, annenin eğitim düzeyinin okuma alışkanlığı üzerinde babaya göre daha etkili olduğu ve sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlık düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu; (Akın, 2016) çalışmasında, öğrencilerin okuma alışkanlığı, yazma tutumu ve başarı düzeylerinin anne, baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyinden etkilenenmedikleri sonucuna varmışlardır.

Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında en başta çocuğun ailesi, sonra da içinde yaşadığı toplum, okulu ve öğretmeni bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, ana babaların dörtte biri çocuklarının okuma alışkanlığını geliştirmek, kitap okumaya teşvik etmek için çaba göstermektedir.

*Ailenin Gelir Durumuna Göre Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları* alt problemine ait bulgular şöyledir; Kitap okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin 78'i düşük gelir, 572'si orta gelir ve 159'u yüksek gelir düzeyindedir. Kendi kategorisinde kitap okumayı sevme yüzdeleri “düşük gelir” düzeyi %94, “orta gelir” düzeyi %91, “yüksek gelir” düzeyi %94 şeklindedir, Kendi kategorisinde kitap okumayı sevmeme yüzdeleri “düşük gelir” düzeyi %6, “orta gelir” düzeyi %9, “yüksek gelir” düzeyi %6 şeklindedir, Öğrencilerin kitap okumayı sevip sevmemeye yönelik tutumlarında benzeşik bir durum görülmektedir.

Yalçın (2002), anne babaların rolü hakkında su görüşleri dile getiriyor: “Bir ülkede bireylerde okuma sevgisi azalırsa bu azalma kendisini ekonomi, kültür, bilim, sanat gibi alanlarda da olur. Anne babaların bu duruma önlem olarak çocuklarına okuma sevgisi aşılması gerekir. Fakat yapılan araştırmalarda anne babaların çok azı bu yönde çaba sarf ettiği şeklindedir.

Çalışmamızda ele aldığımız “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Nedenleri” kapsamında “Niçin kitap okursun?” sorusuna öğrenciler en çok bilgi almak maksadıyla kitap okuduklarını belirtmiş olup oran: %63'tür. Sonra en çok ifade edilen sebepler, sırasıyla “keyif aldığım için %12”, “takdir edilmek için %9”, “ödev verildiği için %8”, “ailem istediği için %6” olmuştur. Öğ-

rencilerin en çok “bilgi almak maksadıyla kitap okuduğunu belirtmiş olması içinde buldukları öğretim süreci ve bu sürecin sınav merkezli oluşuyla açıklanabilir.

Adalı (2010), “Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri” başlıklı yazısında okumanın nedeni ile ilgili “Okumanın birçok nedeni, birçok amacı olabilir. Nedeni ve amacı her ne olursa olsun, eleştirel düşünmeye, çok yönlü bakış açıları geliştirmeye, kendini ve dünyayı anlamaya, yorumlamaya giden en etkili yol okumadır.” görüşünü dile getirmektedir. Arslan ve Çelik’in Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi üzerinde yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin okuma alışkanlığına ve okumayı sevmeye ilişkin daha olumlu tutumlar sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgu, erkeklerin daha çok ev dışında kızların da evde zaman geçirdiği ülkemizde, zamanlarının çoğunu evde geçiren kızların daha fazla kitap okuduğunu ve kitap okumaya daha fazla değer verdikleri ve kitap okumayı daha çok sevdikleri şeklinde yorumlanabilir. (Arslan, Çelik, 2014). Çalışmamızda ele aldığımız “Ortaokul Öğrencilerinin Her Gün Kitap Okuyup Okumama Durumu” sonuçlarına göre öğrencilerin %52’sini oluşturan 451 kişi, her gün bir şekilde kitap okuduğunu dile getirmiştir. “Evet, her gün okurum.” diyen 451 öğrencinin %22’si yaklaşık yarım saat, %21’i yaklaşık 1 saat ve %9’u 1 saatten fazla kitap okumaktadır. 32 öğrenci ara sıra kitap okumaktadır. “Her gün kitap okurum” diyenler ile “Her gün kitap okumam” diyenler arasında hemen hemen bir denklik olduğu görülmektedir. Filiz (2004) ise yaptığı çalışma sonucunda erkeklerin %73’ünün sporla ilgili basılan ders kitaplarını yetersiz bulduğunu, “kitap okur musunuz” sorusuna 42 kişinin olumsuz cevap verdiğini, 91 kişinin olumlu cevap verdiğini; kızların ise %85,5’inin basılan spor kitaplarını yetersiz bulduğunu, 14 hayır cevabına karşılık 96 kişinin %85,5 kitap okuduğunu belirtmiştir.

Çalışmamızda ele aldığımız “Ortaokul Öğrencilerinin Evde ve Okulda Kitap Okumak İçin Uygun/Elverişli Ortam Bulup Bulmama Durumu” sonuçlarına göre: Kitap okumak için evinde ve okulunda uygun ortam bulan öğrencilerin oranı birbirine oldukça yakın. Öğrencilerinin evde ve okulda kitap okumak için uygun ortam bulup bulmama durumları, hemen hemen birbirine yakın gözükmektedir.

Bu durum okullarımızda öğrenciler için elverişli okuma ortamlarının düzenlenmesini kaçınılmaz kılıyor. Öğrencinin boş zamanlarında yapacağı serbest okuma etkinliklerindeki okuma ortamlarının düzenlenmesi önemlidir. Çocuklar ancak böyle ortamlardaki okuma etkinlikleriyle okuma alışkanlığını kazanabilirler. Okuma tutum ve alışkanlığının temeli okulda atılır. Bunu aile

ve yakın çevrenin etkisi izler. Okuma zevk ve alışkanlığını temel eğitim aşamasında edinemeyen çocuklar ileriki yıllarda bu beceriyi zor kazanır. Bunun için öğretmenler ve aileler öğrencilerin küçük yaşta okuma alışkanlığı edinmeleri için gerekli önlemleri almaları gerekir.

Çalışmamızda ele aldığımız *ortaokul* öğrencilerinin “Kütüphaneden ne sıklıkla kitap alırsın?” sorusuna verdikleri tepkiye göre: Kütüphaneden kitap alma sıklığı bakımından “Hiç almam.” şikası %37 ile önemli bir oranı yansıtmaktadır. “Sık sık alırım.” seçeneğinin %10 düzeyde olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlığı ile kütüphane kullanma alışkanlığı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ne var ki, ülkemizdeki okul kütüphanelerinin kütüphanecilik ve eğitim açısından bir işlevi bulunmamaktadır. Okul kütüphaneleri çok az istisnası hariç kütüphane eğitimi almış bir görevliye bile sahip olmadığı bilinmektedir.

Yapılan araştırmalar, kütüphane (halk, okul ve çocuk kütüphanesi) kullanma alışkanlığı yüksek olan bireylerin, aynı zamanda yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen için, okuma alışkanlığı kadar kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma da önemli bir görevdir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, kütüphane kullanma alışkanlığı arttığı oranda gelişeceği görülecektir. Bu konuda, öğretmenin kütüphane görevlileri ile ilişki kurması yararlı olacaktır. (Yılmaz, 1992).

Çalışmamızda araştırdığımız “Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğu kitabı arkadaşlarına tavsiye eder misin?” sorusuna verdikleri tepkiye göre: Evet diyenlerin oranı %90, hayır diyenlerin oranı yüzde %10’dur. Buradan öğrencilerin arkadaşlarına kitap tavsiye etme hususunda bir dayanışma içinde oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş aralığı dikkate alındığında “akran dayanışması” ile açıklanabilir.

Okuma alışkanlığı toplumların gelişmişlik düzeyinin de önemli göstergelerindedir. Günümüzde bilgi ve teknoloji üreten ve gelişmiş olarak nitelendirilen birçok ülkede kitap okuma oranlarının yüksek düzeyde olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Ülkemizde ise tam tersi bir durum söz konusudur. 1998 yılında yapılan bir araştırmada, ülkemizde kitap okuma alışkanlığının gelişmesi bir tarafa her geçen yıl gerilediğini gösteren veriler şu şekilde ortaya konmuştur: 1965’te kitap okuyanların oranı %27, 1980’de %5,7, 1990’da %2,5, 1997’de ise %3,5’tir (Arslan, Y, Çelik, Z. 2014 içinde CG, 1998: 15). Türkiye, kitap basım sayısında da dünya sıralamasında gerilerde yer almaktadır. Kayalan (2000)’ın yaptığı araştırmaya göre, 6031 ile Türkiye en az

kitap basılan ülkeler arasında bulunmaktadır. Bu sayı, Almanya’da 65.000, İngiltere’de 48.000, İtalya’da 17.000, Yugoslavya’da 10.000’dir. Bu verilere dayanarak kitap okumayan bir ülke olduğumuzu söylemek mümkündür.

Çalışmamızda ele aldığımız *ortaokul* öğrencilerinin “Hangi kitabı okuyacağına nasıl karar verir nasıl kitap seçersin?” sorusuna cevap veren öğrencilerden 492’si öğretmen tavsiye ettiği için, 434 öğrenci kitabın kapağındakilerden, 317’si duyduklarından etkilendiği için kitap seçtiğini ileri sürmüştür. Verilen cevapların yüzdelikleri “öğretmenim tavsiye ettiği için” %32, “kitabın kapağındakiler için” %29, “duyduklarım beni etkilediği için” %21, “arkadaşım tavsiye ettiği için” %16 ve “kitabın içindekiler için” %2’dir.

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kitap tercihi konusunda öğretmen, arkadaş ve çevreye bağımlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu sonucun olumlu yanı öğretmenlerin öğrencilerini kitap seçiminde yönlendirme imkânına sahip olmasıdır. Bu durum, çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerine uygun kitap edinmelerine fırsat sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızda ele aldığımız *ortaokul* öğrencilerinin “Kitap okumana engel olan nedenler nelerdir?” sorusuna öğrencinin bir kısmı birden çok “neden” ileri sürmüştür. Bu nedenler arasında en çok dile getirilen neden “Çok sıkılıyorum.” olmuştur. “Çok sıkılıyorum.” seçeneğinin oranı %37’dir. “Engelim yok.” seçeneğinin oranı %29’dur.

Okuma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmalarda tespit edilen okumama sebepleri şu şekilde sıralanmıştır: Zaman azlığı, öğrencilerin ilgilerine hitap eden kitapların ulaşabilecekleri yerlerde olmayışı, kitap okumanın değerinin bilinmeyişi, iyi birer okuyucu olması muhtemel öğrencilerin bu açıdan desteklenip geliştirilmemesi, okumanın eğlendirici olmayışı, bilgisayar ya da oyun oynamanın, televizyon ya da film izlemenin daha cazip oluşu vb. (Dunlap, 1933, s. 449; Creel, 2007, s. 4) sonucuna ulaşılmıştır.

“Çok sıkılıyorum.” nedeninin baskın oluşu dikkate alınarak öğrencilere tavsiye edilecek kitapların “çocukların yaş ve psikolojilerine uygun olması” ilkesi gözetilmelidir.

Çalışmamızda ele aldığımız “Ortaokul Öğrencilerinin “Evinizde kitap var mı, varsa bunlar ne tür kitaplar?” sorusuna her öğrenci bir ve/ya birçok tür belirterek cevap vermiştir. Öğrencilerin verdikleri tepkide “roman türü” %32 ile en fazla tercih edilen türdür. Onu %27 ile “hikâye türü” izlemektedir. Roman ve hikâye türünün yüksek olmasına karşılık “macera türü”nün %1 düzeyinde oluşu manidardır.

Tosunoğlu (2002), tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilere “En çok hangi tür kitapları okumaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevap 4. sınıf öğrencileri macera türü %56.0, 4. sınıf öğrencileri %71.6 ile en yüksek tercihtir. Bu sonuç bizim elde ettiğimiz sonuçla uyuşmamaktadır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Okuma, insanın kişiliğini oluşturan, duygu ve düşünce evrenini belirleyen bir alandır. Eğitimde verimliliğin artırılması, öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi ve öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi okuma ile yakından ilgilidir. Etkin bir okuma becerisi bunları sağlama yanında başkalarıyla iletişim kurma, zihinsel ve duygusal olgunluğa ulaşma gibi yetenek ve beceriler üzerinde de etkilidir.

Sonuç olarak, öğrenmenin en etkili ve kolay yolu okumadır. Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda elde edilmesinde öğretmen ve ebeveynlerin büyük rolü bulunmaktadır. Bu bakımdan eğitim ve öğretimin her aşamasında sürdürülmesi, gereken psikomotor bir etkinlik olarak okuma alışkanlığının yeni kuşaklara edindirilmesinde ilgili bütün paydaşlara sorumluluk düşmektedir.

Araştırma sonuçlarının kitap okuma alışkanlığı konusunda başta Türkçe/Okuma derslerini veren öğretmenler başta olmak üzere sınıf öğretmenleri ve diğer paydaşlar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlarla sınırlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul programlarında, okumaya ayrılan süre arttırılmalı, okuma saatleri etkin kullanılmalıdır.
2. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ebeveynlerden destek alınmalıdır.
3. Öğrencilere okumayı sevdirecek nitelikte okuma materyalleri hazırlanmalı ve sunulmalıdır.
4. Öğrenciler okumaya zorlanmamalı, onlara ödül verilerek teşvik edilmelidir.
5. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik büyüme dönemleri göz önünde tutularak onlara uygun kitaplar tavsiye edilmelidir.
6. Kütüphanecilik öğretimi almamış kütüphane görevlileri hizmet içinde “okuma kültürü” ile ilgili kurs ve seminerlerle etkinleştirilmelidir.
7. Okul kütüphaneleri öğrencileri kitap ve okumaya ilgi duyacakları psikolojik ortam ve fiziki donanıma kavuşturulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Yayınları.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (8), 91-110.
- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi ISSN: 1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat-KIRGIZİSTAN <http://www.akademikbakis.org>
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arslan, Y, Çelik, Z. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 113-124.
- Arpağ, M., Bora, N. ve Gedizli, M. (2016). Evaluation of Sixth Grade Student's Views Regarding Elective Course Reading / Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Seçmeli Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (5), 1067-1080.
- Aytan, N, (2016). Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi. *Millî Eğitim*, 209.
- Baş, B; İnan Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), ss. 52-61.
- Calp, M. (2016). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cornoldi, D., Lucangeli, C. (1997). Mathematics And Metacognition: What Is The Nature Ofthe Relationship? *Mathematical Cognition* 3.2: 121-139.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 239.
- Creel, S. L. (2007). Early Adolescents' Reading Habits, Young Adult Library Services, 5(4), 46-49.
- Cumhuriyet Gazetesi (C.G.). (1998, 16 Temmuz). s.15.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Dunlap, M. E. (1933) Recreational Reading of Negro College Students, The Journal of Negro Education, 2(4), 448-459.

- Filiz, K. (2004). Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Meslekle İlgili Okuma Ve Araştırma Alışkanlıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 231-242.
- Gönen, M., Çelebi-Öncü, E., Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Millî Eğitim*, (164), 7-35.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (Ed.) (2008). *İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Güngör, E.(2009) . İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hacker, D. J. (2004). Theoretical Models And Processes Of Reading, Newark: *International Reading Association*, 5th, Pp. 755-779.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. Ve 5.Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: 1716 L Language/Discourse Comprehension and Understanding The independent contributions of oral language and decoding. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2010). Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals, and text processing: A mixed methods study. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 229–241.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Odabaş, H. (2005). Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma. 41. Kütüphane Etkinlikleri. Etimesgut Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu, Ankara. 31.03.2005.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2012). *Betimsel Araştırma Yöntemleri*. [[http://www.iejeegreen.com/proje/sunular/gokhan\\_ozsoy.pdf](http://www.iejeegreen.com/proje/sunular/gokhan_ozsoy.pdf)] web sitesinden 26 Nisan 2018 tarihinde indirildi.

- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler, Eğitim Araştırmaları, 4 (12), 149–157.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Topçu, Y. E. (2005). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547–563.
- Van den Broek, P., Lorch, R. F., Jr., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29, 1081–1087.
- Whitehead, F., Capey, A. C., Maddren, W. (1977). *Children and Their Books*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması. İkinci Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, E. (2003). Üniversiteli Gençler S.O.S. Veriyor, Anadolu Gençlik Dergisi, s:33, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C, Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.
- Yılmaz, B. (1992). Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü. *Eğitim Dergisi*, 2, M.E.B.
- Yılmaz, B. (2000). Çok Kültürlü Toplumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451- 465.



### Extended Abstract

Reading habit, which is accepted as one of the real development criteria of the societies, is a big step in human life. Reading is a skill that determines the academic achievement in the learning environment. Reading helps individuals to develop their skills of understanding, interpreting, and conclusion, starting from early ages, to acquire concrete concepts as well as abstract ones. Reading habit is an important skill that must be earned by people in order to learn it after they have learned to read. “Reading habit” is to carry out result reading activity continuously and regularly for a lifetime at the end of the perception of the person as a need. Reading is the process of establishing a dynamic meaning that requires active and effective communication between the writer and the reader. (Güneş, 2008) According to Coşkun (2002), reading is the process of establishing meaning, which is the result of mutual interaction between the reader and the environment, from written and non-written sources. Reading is a process of recognizing, perceiving and grasping writing, words, sentences, punctuation marks and other words. A fine reading depends on a good co-ordination of eye, mind and voice organs (Calp, 2016, p. 124). Language ability consists of the various processing abilities readers possess; this can include vocabulary, oral language skills, and reading skills, which consist of both basic level (e.g., decoding and fluency) and higher-order processes (e.g., the ability to make inferences). Each of these factors can influence understanding; for example, children’s oral language and decoding skills independently predict story comprehension (Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. 2009). Goals for reading also affect comprehension by influencing readers’ strategies, for example, by directing their attention to goal-relevant information (McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. 2010). Readers’ goals can also impact the effort they expend during comprehension. Readers engage in more integrative, effortful processing when reading for study than when reading for leisure (van den Broek, P., Lorch, R. F., Jr., Linderholm, T., & Gustafson, M. 2001). In this research, it has been aimed to determine the interest, tendency and habits of reading books of secondary school students. One of the important aims of language teaching is to teach reading habits and its pleasure to students. Children who get this habit and taste can easily trace sample books selected from works reflecting national culture and art, and values of universal science from various books. This habit and enjoyment also allows children to make better use of television, radio broadcasts and newspapers, as well as magazines. As Mark Twain points out, “a person who does not read a book does not have any advantage over a person who cannot read a book.” It can be said that a person who reads a book is better off in many ways than someone who is ignorant or someone who cannot read. Reading improves different qualities of men; broadens the world of opinion and thought; opens new horizons to them; reaches the consciousness of what they see and mature their feelings. Reading is the key to achieving knowledge. This research is organized according to a qualitative research method and it is a case study. In this sense this study is a descriptive research. In this study, a scanning mod-

el was used to determine the interest, tendencies and book reading habits of secondary school pupils. The study group of the research consists of a total of 881 middle school students selected from 40 middle schools in Ağrı province Central District. The data of this study has been collected through a questionnaire prepared by the researcher. The questionnaire form has been prepared by taking the expert opinion and finally it was rearranged with feedback from the field experts. The pupils included in the study were selected by random sampling technique. The data were collected through a questionnaire and the data were collected through a face-to-face interview with a total of 881 students, 458 female and 423 male students. As far as possible, attempts have been made to reach the participants from every class level as equally as possible. The data were analyzed through descriptive analysis. The frequency of the answers given by the pupils to the questions on the questionnaire has been taken into the tables. According to the results of the research, it has been understood that 92% of middle school pupils like reading books and 8% do not. The percentage of female pupils who reported that they liked reading was 48.5%, and the percentage of male pupils who liked reading was 43.5%. The percentage of female pupils who love reading books is higher than male ones. The result of students' attitudes toward reading according to their parents' level of education is that pupils with high level educated parents have a positive attitude towards reading compared to ones with "illiterate parents". 78 percentage of the pupils who like reading books had low income, 572 had middle income and 159 had high income. The percentages of people who love reading books in their own category have for low income level 09.6%, middle income level 65%, and high income level 18%. The percentage of pupils who do not like reading books in their own category is for low income level 0,56%, middle income level 06,4% and high income level %00,1. It appears that pupils are in a similar position in their attitudes towards preferring or not reading books. It was questioned whether the students read every day a book or not. Among 451 people, 51% of the pupils said that they read books every day. Of the 451 learners who said, "Yes, I read a book every day," 22% read about half an hour, 20.5% about 1 hour and 8.6% read more than 1 hour. 32 pupils (3.6%) occasionally read books. 51.2% of the respondents said that they read books every day. The ratio of those who say "I do not read a book every day" is 48.6%. In terms of the frequency of borrowing books from the library, the percentage of those who said "I never take them" shows a significant rate of 37%. On the other hand, the percentage of those who say "I take it often" seems to be around 10%. Findings show that there is a significant difference in favor of female students relatively. According to this, it can be said that the result is that the female students make more habits to read books than male students. The result of students' attitudes toward reading according to their parents' level of education is that children whose parents' education level is "high", have a positive attitude towards reading compared to "parents who are not literate". There are many factors that play a role in the habit of reading. Among these initially is the family of the child, the teacher, the school, and then the society in which they live. According to the research done, one in four parents is trying to improve their children's reading

habits and encourage them to read books. According to Yılmaz (1992) “the role of parents in the acquisition of reading habits is extremely important. Parents should be the pioneer and guide in having the child gain reading habits and making it a pleasure, even a way of life”, emphasizes the importance of parents. As a result, the most effective and easy way of learning for the student is to read. Teachers and parents play a great role in pupils’ getting reading habits at a young age. In this respect, continuing education and training at every stage is a responsibility for all relevant stakeholders in the acquisition of reading habits of new generations as a necessary psychomotor activity.



## TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ESKİ TÜRK EDEBİYATI DERSİNE İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR YOLUYLA İNCELENMESİ\*

Fatma Süreyya KURTOĞLU\*\*

### Öz

Eski Türk Edebiyatı, Türk edebiyatının yaklaşık 600 yıllık bir dönemine damga vuran dönemin adıdır. Bu dönem için Divân Edebiyatı, Klasik Türk Edebiyatı, Yüksek Zümre Türk Edebiyatı, İslâmî Türk Edebiyatı, Osmanlı Edebiyatı vs. başka adlandırmalar da yapılmıştır. Bu döneme ait sanatçı ve onların eserleri öğrencilere, ortaöğretim düzeyinde Türk dili ve edebiyatı derslerinde; yükseköğretim düzeyinde ise Edebiyat ve Eğitim Fakültelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okutulan Eski Türk Edebiyatı derslerinde tanıtılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, zorunlu ve seçmeli olarak farklı sınıflarda okutulan Eski Türk Edebiyatıyla ilgili 10-15 farklı derste, bu dönem sanatçı ve eserlerini tanıyan Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Eski Türk Edebiyatı dersine ilişkin algılarını, geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelemektir. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik modelle desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 125’i kadın ve 24’ü erkek olmak üzere toplam 149 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “*Eski Türk Edebiyatı ... gibidir. Çünkü; ...*” şeklinde tasarlanmış metafor formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde hesaplamaları ve nitel yöntemler arasında yer alan içerik analizi çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Eski Türk Edebiyatı dersine ilişkin yedi katego-

\* Bu çalışmanın özeti, 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresinde sunulmuştur.

\*\* Dr. Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye, fsurtoglu@gmail.com

ri başlığında 61 metafor geliştirdikleri; bu metaforların 47'sinin (%67,21) olumlu, 14'ünün (%22,95) ise olumsuz çağrışımlara sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı, algı, metafor

## **A STUDY OF THE PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT STUDENTS ON THE OLD TURKISH LITERATURE COURSE BY METAPHORS**

### **Abstract**

Old Turkish Literature is the name of the era marking a period of approximately 600 years of Turkish literature. For this period, other names have been given such as Divân Literature, Classical Turkish Literature, Higher Class Turkish Literature, Islamic Turkish Literature, Ottoman Literature etc. The artists and their works belonging to this period are introduced to the students in Turkish language and literature lessons at the secondary level; and at the level of higher education in the Turkish Language and Literature departments of literature and education faculties. The aim of this research is to examine the perceptions of the students of the Turkish Language and Literature Department of Gazi University Faculty of Literature who were introduced with the artists and their works related to the Old Turkish Literature taught in different semesters in 10-15 different compulsory and elective courses by means of the metaphors they developed. The study group, which was patterned as phenomenological model among the qualitative research methods, consists of a total of 149 students, 125 of whom are women and 24 of whom are men in the second, third and fourth classes of the Department of Turkish Language and Literature of Gazi University, Faculty of Literature. The metaphor form created by the researcher as “*Old Turkish Literature is like ..... because*” was used as data gathering tool. In the analysis of the data, frequency, percentage calculations and content analysis technique within qualitative methods, are used. As a result of the research, it was found that the students developed 61 metaphors in seven categories of Old Turkish Literature lesson and that 47 (67.21%) of them were positive and 14 (22.95%) of them were negative associations.

**Key Words:** Department of Turkish Language and Literature, Old Turkish Literature, perception, metaphor

## GİRİŞ

Eski Türk edebiyatı, Türklerin İslâm medeniyeti dairesi girmelerinden sonra öteden beri icra ettikleri millî edebiyatlarının yanında gelişen ve kaynaklarını büyük ölçüde ortak İslâm kültürünün oluşturduğu bir edebiyattır. Arap ve Fars edebiyatlarının etkisiyle oluşmuş ve 13-19. yüzyıllar arasında canlı bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Daha çok Eski Türk Edebiyatı, Divan Edebiyatı, Klâsik Türk Edebiyatı diye adlandırılmakla birlikte bu dönem için Yüksek Zümre Edebiyatı, Osmanlı Edebiyatı ve İslâmî Türk Edebiyatı gibi başka isimlendirmeler de yapılmıştır<sup>1</sup>. Başlangıçta gerek muhteva gerekse şekil özellikleri bakımından Arap ve Fars edebiyatlarının başarılı isim ve örneklerinin etkisinde olan Eski Türk Edebiyatı temsilcileri, ilerleyen yüzyıllar içerisinde kendi değerlerini de yetiştirme kabiliyeti göstererek ortaya koyduğu manzum ve mensur edebî mahsulleriyle, örnek aldığı Fars ve Arap edebiyatındaki pek çok isimden daha başarılı olabilmıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi değişik kaynaklarda farklı isimlerle anılan bu dönemin metinlerinin incelendiği Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerindeki ilgili anabilim dalı ve derslerinin adı -eksik bir isimlendirme olmakla ve son zamanlarda bazı üniversitelerde Klâsik Türk Edebiyatı, Divan Edebiyatı şeklinde de (Kaya, 2008, s. 33) kullanılmakla birlikte- genellikle Eski Türk Edebiyatı olarak kabul görmüştür.

Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı çerçevesinde zorunlu ve seçmeli olarak 17 farklı ders okutulmaktadır. Bu dersler şunlardır:

1. Eski Türk Edebiyatına Giriş I (Zorunlu)
2. Eski Türk Edebiyatına Giriş II (Zorunlu)
3. Eski Türk Edebiyatı I (Zorunlu)
4. Eski Türk Edebiyatı II (Zorunlu)
5. Eski Türk Edebiyatı III (Zorunlu)
6. Eski Türk Edebiyatı IV (Zorunlu)
7. Eski Türk Edebiyatı V (Zorunlu)
8. Eski Türk Edebiyatı VI (Zorunlu)
9. Eski Türk Edebiyatında Nesir I (Zorunlu)
10. Eski Türk Edebiyatında Nesir II (Zorunlu)

---

<sup>1</sup> Türk edebiyatının bu dönemi için kullanılan isimler ve bunların izahı için Köksal, 1991'e bakılabilir.

11. Metin Şerhi I (Seçmeli)
12. Metin Şerhi II (Seçmeli)
13. Eski Türk Edebiyatında Türler (Seçmeli)
14. Tezkireler (Seçmeli)
15. Eski Türk Edebiyatının Kaynakları (Seçmeli)
16. Mazmunlar (Seçmeli)
17. Türk Edebiyatında Mesnevi (Seçmeli)

Bu çalışma, bu müfredat çerçevesinde Eski Türk Edebiyatı derslerini alan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin bu dersle ilgili algılarını metaforlar yoluyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Grekçe kökenli bir kelime olan ve tüm Batı dillerinde bulunan metafor, Türkçede bağdaştırma (Onan, 2011), deyim aktarması (Aksan, 2006), eğretilme/iğretilme (Hançerlioğlu, 1976; İnce, 2002), ödüncleme (Coşkun, 2010) ve istiare (Saraç, 2007) gibi kavramlarla karşılanmıştır.

*Türkçe Sözlük*'te metaforla aynı anlamda olduğu düşüncesiyle mecaz maddesinin açıklaması olarak “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma.” (TDK, 2018b) anlamı verilen metaforu Hançerlioğlu, “Bir şeyi anlatmak için ona benzetilen başka bir şeyin adını iğreti olarak kullanma.” (1976, s. 32) olarak tanımlarken; İnce ise şu açıklamayı getirir: “Bir şeyi kendi adının dışında türlü yönlerden benzediği bir başka şeyin adıyla anma. Bu bakımdan eğretilme hem değişmece hem de benzetme sanatıdır.” (2002, s. 47). Metafor (mecaz), edebî terim olarak ise bir kelimenin gerçek (temel) anlamı dışında bir başka anlamda kullanılmasıdır. “Mecazda kelime ile o kelimenin gösterdiği anlam arasındaki ilişki hakikatin dışındadır. Bir kelimenin hakikî (gerçek/temel) anlamı değil de mecaz anlamının kastedilmesi için bu iki anlam arasında bir ilişki bulunması lazımdır.” (Saraç, 2007, s. 109).

Terime (metafor/istiare/eğretilme vs.) Türk edebiyat ve düşünce dünyasında genellikle, belli kaidelere indirgenmiş bir belagat imkânı olarak bakılırken; Batıda, özellikle felsefi planda düşünülmüş, etki ve kullanım alanı genişletilerek neredeyse “hakikatin kendisi” ya da ‘bilgisi’ olacak dereceye yükseltilmiştir (Demir, 2009, s. 88-89). “Batı ve Doğuda farklı anlam ve fonksiyon yüklenmelerine rağmen, “metafor” ve “istiare” terimleri, temelde, bir “dil” olayı olmaları dolayısıyla, insandaki potansiyel dil yetisinin doğal bir tezahürü olarak beliren bir zihin faaliyetinin ürünleridirler.” (Demir, 2009, s. 88).



Metaforlar bireylerin geçmiş yaşantılarını, bugünkü düşüncelerini, geleceğe ilişkin umutlarını kısacası bakış açılarını yansıtmaya işlevine sahiptir (Levine, 2005). Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Bu yönüyle metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, 2008: 460; Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016, s. 54). Ağırlıklı olarak edebî metinlerde karşımıza çıkan metaforik dil, bugün iletişimle ilgili tüm alanlarda (televizyon, reklam vs.) kullanılmakta olup gündelik dilin bir özelliği hâlini almıştır. “Soyut ya da kuramsal olguları anlamlandırma ve açıklamada kullanılan bir zihinsel model olarak metaforlar, bireyin geçmiş öğrenmeleri ve deneyimleri ile yeni öğrenilen kavramlar arasında etkili bağlantılar kurmak ve imgeler oluşturmakla öğrenme sürecinin kalitesini artırabilir.” (Mertol vd., 2013, s. 183).

Metaforlar çeşitli alanlarda kullanılabilirdiği gibi eğitimde de her geçen gün artarak kullanılmaktadır. “Metaforlar kişilerin düşüncelerinin derinine inme işe yaradığı gibi öğretimi zor konularda da kavramların bir şeylere benzetilerek öğretilmesinin öğretimi kolaylaştırması yönünden işe yarar.” (Keray Dinçel ve Yılmaz, 2018, s. 247). Carter’a (1990) göre de metaforlara eğitimde ihtiyaç vardır. Çünkü metaforlar öğretimin gerektirdiği zihinsel aktiviteyi tanımlarken kullanışlıdır. İmkânsız olmasa da zor olan, gerçek anlamda araçlarla iletişim kurma faaliyetini sağlarlar (Akt. Keray Dinçel ve Yılmaz, 2018, s. 247).

Sosyal bilimlerin farklı alanlarında metaforla ilgili yapılmış pek çok çalışma mevcuttur. Bunlar arasında metaforların bilimde kuram oluşturma, örgütlerin stratejik yönelimlerini değiştirme, çalışanların çalıştıkları örgütleri nasıl algıladıkları, çocukların öğrenmelerini kolaylaştıran araçlar olarak nasıl kullanılabilirdiği, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıkları, örgütsel değişimi açıklamakta nasıl aynı görevi gördükleri (Çelikten, 2005, s. 270), ders öğretim programlarında yer alan kimi değerlerle ilgili algıların analizi (Kılcan ve Akbaba, 2013, Kılcan ve Akbaba, 2014), kimi ders ve o ders öğretmenlerine dair öğrencilerin algıları (Taşgın vd., 2018), dil ve edebiyatla ilgili bazı kavramların analizi (Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016) vs. konularında çok sayıda çalışma vardır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okutulan Eski Türk Edebiyatıyla ilgili zorunlu ve seçmeli derslerin bu bölümlerde öğrenim gören öğrenciler tarafından nasıl algılandığını, metaforlar ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerinin neler olduğunu belirlemektir.

## YÖNTEM

Çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin, Eski Türk Edebiyatı dersleri nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve bunların analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır.

**Araştırmanın Deseni:** Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin Eski Türk Edebiyatı derslerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu yaklaşım, “insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onu hakkında nasıl konuştukları üzerine odaklanır.” (Patton, 2014, s. 104). “Fenomenoloji araştırma desenin arka planında yatan düşünce, deneyimlerin bilgisinin sosyal gerçekliği inşa ettiği.” (Pamuk, 2016, s. 15).

Bu çalışmada da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşanmış deneyimlerine bağlı olarak Eski Türk Edebiyatı dersine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) içerik analizinin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin içerik analiziyle daha derin bir işleme tabi tutulduğunu ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların bu analiz sonucu elde edildiğini belirtmişlerdir.

**Çalışma Grubu:** Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamaktan ziyade çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Maksimum çeşitliliğe dayalı olan örnekleme yönteminin, örnekleme ilişkin her durumu kendine özgü boyutlarıyla derinlemesine tanımlayabilmek ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak kategoriler belirleyebilmek gibi iki türlü yararından bahsedilebilir (Patton, 1987).

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki; mecazlar (metafor) aracılığıyla veri toplamak için yapılan çalışmaya katılım gösteren ikinci sınıf öğrencilerinden 30 (17 kız-13 erkek),

üçüncü sınıf öğrencilerinden 45 (41 kız - 4 erkek), dördüncü sınıf öğrencilerinden 74 (57 kız - 17 erkek) öğrenci olmak üzere toplam 149 öğrenciden oluşmaktadır.

**Veri Toplama Araçları:** Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Öğrencilerin Eski Türk Edebiyatı kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları belirlemek amacıyla, daha önce çeşitli araştırmacılar (Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010; Akbaba ve Kılcan, 2013; Akbaba ve Kılcan, 2014, Kılcan, Akbaba ve Gülbudak 2017) tarafından kullanılan metaforlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Metafor yani mecaz; bir şeyi başka bir şeye göre düşünme ve kavramları daha iyi anlamak için başvurulan insani akıl yürütmenin bir unsuru (Lakoff ve Johnson, 2010); Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma (TDK, 2005, s. 1359; TDK, 2018a) olarak tanımlanmakla beraber, bireyin yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olguyu açıklamada başvuracağı zihinsel imge olarak değerlendirilmektedir (Yob, 2003; Saban, 2004).

**Verilerin Toplanması:** Verilerin toplanması süreci bir uygulama aşamasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında (Şubat 2018), her bir öğrenciye, Eski Türk Edebiyatı ile ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı kendisi ve araştırmayı yapma amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden evvel, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanarak çalışmaya başlanmıştır.

**Verilerin Analizi ve Yorumlanması:** Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. 20. Yüzyıl başlarında Columbia Gazetecilik Okulu'nun gazetelerin nicel analizine ilişkin çalışmalarıyla ortaya çıktığı kabul edilen (Bilgin, 2006, s. 3) içerik analizi, insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu teknik her zaman sayıca fazla olan metinlerin analizine uygundur. Bu bağlamda içerik analizinin amacı sayıca fazla olan metin yığnında, araştırma sorusu açısından önem arz eden ortak bilgileri tespit etmek ve değerlendirmek (Gökçe, 2006, s. 21); toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) içerik analizini, bireylerin davranışları hakkında dolaylı yollarla çalışmaya fırsat sunan bir teknik olarak tanımlamaktadır. Verilerin analiz ve yorumlanması süreci, Saban'dan (2009) yararlanılarak beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

*Kodlama ve Ayıklama Aşamasında*, katılımcılardan elde edilen veriler numaralar verilerek kodlanmış ve bu aşamada, bir metafora yer verildiği hâlde bu metaforun gerekçesi belirtilmeyen veya tam olarak ifade edilmeyen 79 adet form elenerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde edilen metaforlar excel programında alfabetik bir sıraya konulmuştur.

Örnek Metafor Derleme Aşamasında, Saban, (2009) tarafından kullanılan “metafor analizi” ve Yıldırım ve Şimşek’in (2006) belirttiği “içerik analizi” metotları kullanılarak üretilen her metafor ayrıştırılmıştır. Böylelikle katılımcıların ürettikleri metaforlar tekrar gözden geçirilerek benzeyen ve benzetilen arasındaki bağ değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu zayıf yapılmış imgelerden oluşan formlar ayıklanarak, 149 katılımcıdan Eski Türk Edebiyatı ile ilgili 70 adet [ikinci sınıf öğrencilerinden 12 (kız), üçüncü sınıf öğrencilerinden 21 (19 kız - 2 erkek), dördüncü sınıf öğrencilerinden 37 (30 kız - 7 erkek)] geçerli metafor elde edilmiştir.

*Kategori Oluşturma Aşamasında* ise katılımcılar tarafından Eski Türk Edebiyatı ile ilgili üretilen metaforlar, gerekçelerine göre kategorilere ayrılmıştır.

*Geçerlik ve Güvenirlik Aşamasında*; ulaşılan kavramsal kategorilerde yer alan metaforların, kavramsal kategorileri temsil edebilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı oluşturulan metafor listeleri ile kavramsal kategorileri içeren listeler Miles ve Huberman’ın (1994) görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı formülü göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Daha sonra uzman ile araştırmacının yaptığı eşleştirmeler sonucu oluşan kategoriler karşılaştırılmış ve %97 güvenirlilik saptanmıştır.<sup>2</sup> Bu değerler, Saban’ın (2009) bu türlü nitel araştırmalarda farklı değerlendiricilerin ortaya koydukları değerlendirmeler arasındaki uyumun %90’ın üstünde olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenirliliğe sahip olduğu görüşüyle örtüşmektedir.

*Elde Edilen Verilerin PC Ortamına Aktarılması*; Bu aşamada kategorilere ayrılan metaforlar, buldukları kategoriye temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Metafor gerekçelerine ait aynen alıntılarının raporlaştırılmasında katılımcılara ait kodlamalar (K1, K27, K63, vb.) kullanılmıştır.

---

2 Uzman görüşü sonrası eşleştirilmesinde değişiklik yapılan metaforlar: “uçan halı” metaforu 1. Kategori ile “kara delik” 2. Kategori ile eşleştirilerek değiştirilmiştir.

**BULGULAR****Tablo 1.** Katılımcıların eski Türk edebiyatına yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Ağaç	1	1,43	31	Kapılarını Modern Dünyaya Açan Bir Antika Dükkânı	1	1,43
2	Anlaşılması Zor Bir Kadın	1	1,43	32	Kara Delik	2	2,86
3	Antika Eşya	3	4,29	33	Karanlığa Açılan El Feneri	1	1,43
4	Ayna	1	1,43	34	Keşfedilmeyi Bekleyen Bir Orman	1	1,43
5	Balık Yemek	1	1,43	35	Koca Bir Dağ	1	1,43
6	Bebek	1	1,43	36	Köprü	2	2,86
7	Bilinmezlik	1	1,43	37	Kuyu	1	1,43
8	Bir Kızın Çeyizindeki En Değerli ve Süslü Parça	1	1,43	38	Makyaj	1	1,43
9	Bumerang	1	1,43	39	Matematik	1	1,43
10	Çınar Ağacı	1	1,43	40	Matruşka	1	1,43
11	Çiçek	1	1,43	41	Mecburiyetten Görüşülen Arkadaş	1	1,43
12	Çuvalın İçindeki Dikenli Teli Çıkartmak	1	1,43	42	Merdiven	1	1,43
13	Değerli Bir Kumaş	1	1,43	43	Mitolojideki Sirenler	1	1,43
14	Deniz	1	1,43	44	Mücevher	1	1,43
15	Derin Bir Derya	1	1,43	45	Nar	1	1,43
16	Dikenli Bir Gül	1	1,43	46	Okyanus	3	4,29

17	El İle Dokunan Kilim	1	1,43	47	Örümcek Ağı	1	1,43
18	Fidan	1	1,43	48	Parlayan Bir Yıldız	1	1,43
19	Geceleri Ortaya Çıkan Ay	1	1,43	49	Rubik Küpü	1	1,43
20	Geçmişte Gömülmüş Bir Hazine Sandığı	1	1,43	50	Saray	1	1,43
21	Gizemli Bir Hazine Kutusu	1	1,43	51	Seksen Yaşında Bir İnsan	1	1,43
22	Gökkuşluğu	1	1,43	52	Şekersiz Kahve	1	1,43
23	Gökyüzü	2	2,86	53	Tarih Belgeseli İzlemek	1	1,43
24	Gramofon	1	1,43	54	Tarih Kitabı	1	1,43
25	Gül Bahçesindeki Diken	1	1,43	55	Tarihe Açılan Bir Pencere	1	1,43
26	Güneş	2	2,86	56	Tarihin Tozlu Raflarına Odaklanmış Mercek	1	1,43
27	Güneş ve Ay	1	1,43	57	Uçan Halı	1	1,43
28	İlgi Bekleyen Bir Çiçek	1	1,43	58	Uzay	1	1,43
29	Kâbus	1	1,43	59	Yalnızlık	1	1,43
30	Kaktüs	2	2,86	60	Zaman Makinesi	2	2,86
Toplam						70	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların Eski Türk Edebiyatına yönelik 60 adet metafor geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen metaforların yarısından fazlası (40) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 8 metafor 2-3 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,4'tür. Eski Türk Edebiyatına ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında "antika eşya" (f:3) ve "okyanus" (f:3) gelmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların eski Türk edebiyatına yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Geçmiş Hakkında Bilgi Sağlayan	Antika Eşya, Ayna, Geceleri Ortaya Çıkan Ay, Güneş ve Ay, Güneş, Kapılarını Modern Dünyaya Açan Bir Antika Dükkânı, Karanlığa Açılan El Feneri, Köprü, Parlayan Bir Yıldız, Seksen Yaşında Bir İnsan, Tarih Belgeseli İzlemek, Tarih Kitabı, Tarihe Açılan Bir Pencere, Tarihin Tozlu Raflarına Odaklanmış Mercek, Uçan Halı, Zaman Makinesi	16	19
2	Zenginlikleriyle Kendine Çeken	Ağaç, Çınar Ağacı, Deniz, El İle Dokunan Kilim, Gökkuşluğu, Gökyüzü, Gramofon, Kara Delik, Koca Bir Dağ, Makyaj, Matruşka, Nar, Saray	13	14
3	İstenmeyen Durum	Bilinmezlik, Bumerang, Dikenli Bir Gül, Gül Bahçesindeki Diken, Kâbus, Kaktüs, Mecburiyetten Görüşülen Arkadaş, Mitolojideki Sirenler, Örümcek Ağı, Uzun, Yalnızlık	11	12
4	Gizemli ve Kıymetli Olan	Antika Eşya, Bir Kızın Çeyizindeki En Değerli ve Süslü Parça, Derin Bir Derya, Gizemli Bir Hazine Kutusu, Gökyüzü, Keşfedilmeyi Bekleyen Bir Orman, Mücevher, Okyanus	8	11
5	Sonucu Verilen Öne Bağı Olan	Balık Yemek, Bebek, Çiçek, Çuvalın İçindeki Dikenli Teli Çıkartmak, Değerli Bir Kumaş, Fidan, Geçmişte Gömülmüş Bir Hazine Sandığı, İlgi Bekleyen Bir Çiçek	8	8
6	Sonradan Fayda Sağlayan	Kuyu, Merdiven, Şekersiz Kahve	3	3
7	Karmaşıklıkları Barındıran	Anlaşılması Zor Bir Kadın, Matematik, Rubik Küpü	3	3

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların Eski Türk Edebiyatına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

**Kategori 1: Geçmiş Hakkında Bilgi Sağlayan:** Tablo 2 incelendiğinde, “geçmiş hakkında bilgi sağlayan” kategorisinin toplam 16 metafor ve 19 katılımcı (%27,17) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “güneş” (f:2), “köprü” (f:2) ve “zaman makinesi” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “geçmiş hakkında bilgi sağlayan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı köprü gibidir. Çünkü geçmişten günümüze bir geçiş sağlamaktadır. Bilindiği gibi, sürekli bize geçmişi hatırlatan Eski Türk Edebiyatı aslında günümüz çağdaş edebiyatımız için önemli bir kaynaktır. Geçmiş anlamadan geleceği anlayıp yorumlamamız pek doğru olmaz...”* (K63).

*“Eski Türk Edebiyatı zaman makinesi gibidir. Çünkü divan edebiyatı işlerken veya eski kelimelerde morfolojide bizi eskiye eski tarihimize götürür. İnsan kendini bir yolculukta hisseder. Geçmiş bilmemize ve hissetmemize yardımcı olur.”* (K14).

*“Eski Türk Edebiyatı güneş gibidir. Çünkü bize yol gösterir bizi aydınlatır. Doğru yoldan ayrılmamamıza yardımcı olur.”* (K32).

**Kategori 2: Zenginlikleriyle Kendine Çeken:** Tablo 2 incelendiğinde, “zenginlikleriyle kendine çeken” kategorisinin toplam 13 metafor ve 14 katılımcı (%20,02) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “kara delik” (f:2)’tir. Aşağıda katılımcıların “zenginlikleriyle kendine çeken” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı kara delik gibidir. Çünkü derse girdiğin an seni kendine çekip etkisi altına alır. Başı ve sonu yoktur. Anlatılmaya bir başlandı mı sonu gelmez...”* (K27).

*“Eski Türk Edebiyatı deniz gibidir. Çünkü deryaya dalan zenginliklerine hayran olup çıkamaz. Keşfettiği birçok canlı cansız varlığın olduğunu görür. Eski Türk Edebiyatı da deniz gibi keşfedilecek daha çok şeyi vardır...”* (K3).



**Kategori 3: İstenmeyen Durum:** Tablo 2 incelendiğinde, “istenmeyen durum” kategorisinin toplam 11 metafor ve 12 katılımcı (%17,16) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “kaktüs” (f:2)’tür. Aşağıda katılımcıların “istenmeyen durum” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı kaktüs gibidir. Çünkü dışarıdan güzel görünür ama dokunduğumuzda can acıtır.”* (K5).

*“Eski Türk Edebiyatı mecburiyetten görüşülen arkadaş gibidir. Çünkü her ikisini de seviyor muyum sevmiyor muyum emin değilim. Ama anlamadığımız kesin. Zorunlu ders ne yapalım deyip dersi aldığım gibi, arkadaşta deyip görüşmeye devam ediyorum.”* (K6).

**Kategori 4: Gizemli ve Kıymetli Olan:** Tablo 2 incelendiğinde, “gizemli ve kıymetli olan” kategorisinin toplam 8 metafor ve 11 katılımcı (%15,73) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “okyanus” (f:3) ve “antika eşya”dır. Aşağıda katılımcıların “gizemli ve kıymetli olan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı okyanus gibidir. Çünkü ucu bucağı olmayan bir denizi anımsatır. Eski Türk edebiyatına ait her eser çok derin anlamlara sahiptir. O okyanusun her bir damlası Eski Türk Edebiyatındaki bir şiir gibi diyebiliriz...”* (K35).

*“Eski Türk Edebiyatı antika eşya gibidir. Çünkü eskimiş olsa da artık kullanılmasa da edebiyatımıza kattığı eserler ve şairler ile değerini hiç yitirmemiştir.”* (K45).

**Kategori 5: Sonucu Verilen Öneme Bağlı Olan:** Tablo 2 incelendiğinde, “sonucu verilen öneme bağlı olan” kategorisinin toplam 8 metafor ve 8 katılımcı (%11,44) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metaforun birer katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “sonucu verilen öneme bağlı olan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı bebek gibidir. Çünkü emek, ilgi, çaba gerektirir. Sorumluluk gerektirir. Boş vermeye ve ilgisizliğe gelmez. Eğer Önemsenmezse unutulur...”* (K39).

*“Eski Türk Edebiyatı fidan gibidir. Çünkü köklerini toprağa ne kadar uzatabilirse ve ne kadar iyi beslenirse o kadar güür çıkar. Bakımı ne kadar iyi yapılırsa o kadar dallanır, budaklanır. Ancak bir kere bakmazsan yaprakları çürür ve ölmeye mahkûm olur...”* (K20).

**Kategori 6: Sonradan Fayda Sağlayan:** Tablo 2 incelendiğinde, “sonradan fayda sağlayan” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (%4,29) şeklinde oluştuğu; bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında ise her metaforun birer katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir. Aşağıda katılımcının “sonradan fayda sağlayan” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı şekersiz kahve gibidir. Çünkü içerken acıdır. İçmek istemezsiniz, tadı kötü gelir. Şekersiz içmeye alışkın değilseniz mecbur olduğunuz için içersiniz. Fakat nasıl şekersiz kahve vücut için yararlıysa Eski Türk Edebiyatı da böyledir. Derslerinde sınavlarında zorlansak da kariyerimiz, geleceğimiz için her zaman yararlı olacak alandır.”* (K8).

**Kategori 7: Karmaşıklıkları Barındıran:** Tablo 2 incelendiğinde, “karmaşıklıkları barındıran” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (%4,29) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “karmaşıklıkları barındıran” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

*“Eski Türk Edebiyatı anlaşılması zor bir kadın gibidir. Çünkü Eski Türk Edebiyatında bilmediğimiz birçok kelime vardır. Ancak bizim bu kelimelerin hepsini öğrenmemiz mümkün değildir. Onun için Eski Türk Edebiyatını bir kadına benzetiyorum. Çünkü hiç bir kadını da tam anlamıyla okumamız ya da çözmemiz mümkün değildir.”* (K1).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların çağrıştırdığı anlamlar da dikkat çekicidir. Türk Dili ve edebiyatı bölümlerinde görece zor kabul edilen derslerden birisi olan Eski Türk Edebiyatı ile ilgili oluşturulan metaforlar çoğunlukla olumlu çağrışıma sahiptirler. Bu metaforların 46’sı (%67,14) olumlu çağrışıma sahipken 14’ü (%22,95) ise olumsuz çağrışımlara sahiptir:

**Tablo 3.** Katılımcıların eski Türk edebiyatına yönelik geliştirdikleri olumlu çağrışımları olan metaforlar

1. Antika Eşya	25. Koca Bir Dağ
2. Ayna	26. Makyaj
3. Geceleri Ortaya Çıkan Ay	27. Matruşka
4. Güneş ve Ay	28. Nar
5. Güneş	29. Saray
6. Kapılarını Modern Dünyaya Açan Bir Antika Dükkânı	30. Bir Kızın Çeyizindeki En Değerli ve Süslü Parça
7. Karanlığa Açılan El Feneri	31. Derin Bir Derya
8. Köprü	32. Gizemli Bir Hazine Kutusu
9. Parlayan Bir Yıldız	33. Gökyüzü
10. Seksen Yaşında Bir İnsan	34. Keşfedilmeyi Bekleyen Bir Orman
11. Tarih Belgeseli İzlemek	35. Mücevher
12. Tarih Kitabı	36. Okyanus
13. Tarihe Açılan Bir Pencere	37. Balık Yemek
14. Tarihin Tozlu Raflarına Odaklanmış Mercek	38. Bebek
15. Uçan Halı	39. Çiçek
16. Zaman Makinesi	40. Çuvalın İçindeki Dikenli Teli Çıkartmak
17. Ağaç	41. Değerli Bir Kumaş
18. Çınar Ağacı	42. Fidan
19. Deniz	43. Geçmişte Gömülmüş Bir Hazine Sandığı
20. El İle Dokunan Kilim	44. İlgi Bekleyen Bir Çiçek
21. Gökkuşluğu	45. Kuyu
22. Gökyüzü	46. Merdiven
23. Gramofon	47. Şekersiz Kahve
24. Kara Delik	

**Tablo 4.** Katılımcıların eski Türk edebiyatına yönelik geliştirdikleri olumsuz çağrışımları olan metaforlar

1. Bilinmezlik	8. Mitolojideki Sirenler
2. Bumerang	9. Örumcek Ağı
3. Dikenli Bir Gül	10. Uzak
4. Gül Bahçesindeki Diken	11. Yalnızlık
5. Kâbus	12. Anlaşılması Zor Bir Kadın
6. Kaktüs	13. Matematik
7. Mecburiyetten Görüşülen Arkadaş	14. Rubik Küpü

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Eski Türk Edebiyatı dersine ilişkin algıları metaforlar yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma neticesinde katılımcı 70 öğrencinin 61 farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforların “Geçmiş Hakkında Bilgi Sağlayan, Zenginlikleriyle Kendine Çeken, İstenmeyen Durum, Gizemli ve Kıymetli Olan, Sonucu Verilen Öneme Bağlı Olan, Sonradan Fayda Sağlayan, Karmaşıklıkları Barındıran” olmak üzere yedi kategori başlığında toplandığı ortaya çıkmıştır.

Bunlardan en çok metafor oluşturulan kategorinin “Geçmiş Hakkında Bilgi Sağlayan” kategorisi (16 metafor), en az metafor oluşturulan kategorilerin ise üçer metaforla “Sonradan Fayda Sağlayan” ve “Karmaşıklıkları Barındıran” kategorileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili en çok üretilen metaforlar “antika eşya” ve “okyanus” (üçer katılımcı) metaforudur. Bu sonuç Eski Türk Edebiyatının öğrenciler tarafından Türk edebiyatı içerisinde değeri eskimeyen ve muhtevası oldukça geniş edebî ürünlerin yer aldığı bir edebî dönem olarak algılandığının göstergesi olarak düşünülebilir. Geliştirilen metafor çeşitliliğinin fazla olması öğrencilerin Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili deneyim ve algılarının farklı olmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Eski Türk Edebiyatı ile ilgili oluşturulan metaforların 47’sinin (%67,21) olumlu, 14’ünün (%22,95) ise olumsuz çağrışımlara sahip olduğu ve bu durumda katılımcıların Eski Türk Edebiyatı dersi hakkında zannedilenin aksine olumlu bir yargıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma bulguları bu dersleri yürüten öğretim elemanları tarafından bir öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Geliştirilen metaforlar, katılımcıların bu dersle ilgili beklentilerini de ifade ettiğinden bu araştırmanın bulguları ışığında öğretim elemanları, öğretim faaliyetlerini nasıl daha etkili ve verimli hâle getirebilecekleri hususunda ipuçları elde edebilirler.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1313-1322.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara. Siyasal Kitabevi.
- Coşkun, M. (2010). *Sözün Büyüsü-Edebî Sanatlar*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Demir, M. (2009). Batı Metaforu ve Doğu İstiaresinin Mukayeseli Olarak İncelenmesi. *Türkbilig*. 18: 64-90).
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(2), 503-512.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe Ansiklopedisi- Kavramlar ve Akımlar*. C. 3., İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnce, Ö. (2002). *Yazınsal Söylem Üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kaya, B. A. (2008). Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dallarında Okutulan Bazı Zorunlu ve Seçmeli Derslerin Ad, İçerik ve Kredileri Üzerine Bir İnceleme Denemesi. *Eski Türk Edebiyatı Çalıştayı 23 Aralık 2006*. (Haz. A. F. Bilkan, M. Durmuş, S. Kocaer). Ankara: Grafiker Yay.
- Keray Dinçel, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Türkçe Dersi” ve “Türkçe Öğretmeni” Kavramlarına İlişkin Metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 22, 243-276.
- Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Estetik Değerine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10 (4), 1047-1076.

- Kılcan, B., Akbaba, B. ve Gülbudak, B. (2017). Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hoca Ahmed Yesevî Algıları. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 6 (2), 549-564.
- Köksal, M. F. (1996). Klâsik Edebiyatımızı İsimlendirme Meselesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 2, 209-223.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar, Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa delta Pi Record*. 41(4), 172-175.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3),176-183.
- Mete, F. ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve Edebiyata İlişkin Algıların Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 5 (11), 53-64.
- Onan, B. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Pamuk, A. (2016). *Çevre ve İnsan Hakları Araştırma Rehberi*. İstanbul: Yer yüzü Derneği Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim 1. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saraç, M. A.Y. (2007). *Klâsik Edebiyat Bilgisi: Belâgat*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Taşgın, A., İleritürk, D. ve Köse, E. (2018). “Ortaokul Öğrencilerinin “Türkçe Dersi” ve “Türkçe Öğretmeni”ne İlişkin Metaforları”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 397-410.

TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

TDK (2018a). *Büyük Türkçe Sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5acd055a7a8a22.07530951](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5acd055a7a8a22.07530951) [E.T. 10.04.2018].

TDK (2018b). *Büyük Türkçe Sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ad3166d3c6145.32891969](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ad3166d3c6145.32891969) [E.T. 10.04.2018].

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies in Philosophy and Education*. 22, 127-138.

### Extended Abstract

The old Turkish literature refers to the literature that has developed alongside the national literatures practiced by the Turks since the beginning of the Islamic civilization, and whose resources are largely formed by the common Islamic culture. Formed by the influence of Arabic and Persian literatures, it continued its existence vividly between 13<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. In the beginning, the representatives of the Old Turkish Literature, influenced by the Arabic and Persian literatures in terms of both content and form, have been able to put many literary artifacts in the coming centuries by demonstrating their ability to cultivate their own values. In the Department of Turkish Language and Literature of the Faculty of Letters, 17 different courses are taught as compulsory and elective courses within the framework of the Division of Old Turkish Literature. This study aims to examine the perceptions of the Turkish Language and Literature Department students, through metaphors, who have taken the Old Turkish Literature courses as a part of this curriculum. Metaphor, a Greek word found in all Western languages, has been defined in Turkish language by conceptions such as a metaphor (Onan, 2011), a translation of the idiom (Aksan, 2006), a figure of speech (Haçerlioğlu, 1976; İnce, 2002), borrowing (Coşkun, 2010), and figure (Saraç, 2007). “The terms “metaphor” and “figure of speech” are basically products of a mind activity that appears to be a natural manifestation of the potential lingua franca in the world, since they are a “language” event, although they have different meanings and functions in the West and the East (Demir, 2009, p. 88). Metaphors have the function of reflecting individuals’ past experiences, their current thinking, their hopes for the future, in short, their views (Levine, 2005). Metaphors can be used in various fields as well as increasingly used in education every day. “Metaphors are difficult to teach as they are deeply rooted in the minds of the people, but teaching them to be taught in terms of something is useful in facilitating instruction.” (Keray Dinçel and Yılmaz, 2018, p. 247). According to Carter (1990), metaphors are also needed in education. Because metaphors are useful in describing the mental activity that is required to teach. It is not impossible, but difficult to communicate with real means (Cited, Keray Dinçel and Yılmaz, 2018, p. 247). The aim of this research is to determine how the compulsory and elective courses related to Old Turkish Literature taught in the Turkish Language and Literature departments are perceived by students of these departments and what the metaphors and the metaphorical categories formed accordingly are. In order to determine how Turkish Language and Literature students perceive Old Turkish Literature lessons in the study, metaphorical data gathering and analysis of qualitative research techniques have been used. In this study, which aimed to examine the perceptions of Turkish Language and Literature students’ perceptions of Old Turkish Literature lessons through metaphors, a phenomenological design was used in qualitative research method. This approach focuses on “how people perceive the phenomenon, how they describe, how they feel about it, how they judge it, how they understand it, and how they talk about it with others.” (Patton, 2014, p. 104). “The thought behind the phenomenology research pattern is that the knowledge of experiences builds the



social reality” (Pamuk, 2016, p. 15). In this study, a phenomenological approach, which is one of the qualitative research designs, was used because it was aimed to examine the perceptions of the Old Turkish Literature lesson depending on the experiences of the second, third and fourth year students of Turkish Language and Literature Department. The study group of this research at Gazi University’s Faculty of Literature, Turkish Language and Literature Department during the spring semester of 2017-2018 academic year consists of 30 second graders, (17 girls - 13 boys), 45 third graders (41 girls - 4 boys) and 74 fourth graders (57 girls - 17 boys) participating in the study to provide data through metaphors (figure of speech) with a total number of 149 students. Data Collection Form by Metaphor: A data collection form was used through metaphors previously used by various researchers to determine the metaphors the students use for the concept of Old Turkish Literature. The gathering of the data was carried out in a process step. At this stage of the study (February 2018), each student was given a metaphorical form about Old Turkish Literature. Before starting to work, the researcher provided brief information about himself and his intentions in doing this research. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. This technique is always suitable for analyzing texts that are numerous. In this context, it was used to determine and evaluate the common information that is important in terms of the research question in the text stack, which is the object of analysis of the content, (Gökçe, 2006, p. 21) and to reach the concepts and associations that can explain the collected data. The analysis and interpretation of the data was carried out in five stages, namely, “*Coding and Sorting, Compilation of Sample Metaphors, Category Creation, Transfer of Obtained Data to PC Environment, Validity and Reliability*”, using Saban (2009). In this study, the perceptions of the Old Turkish Literature of the students of the Turkish Language and Literature Department of Gazi University’s Faculty of Letters were revealed through metaphors. As a result of the research, 70 participating students have developed 61 different metaphors and these metaphors have been categorized under seven headings as “Providing Information about the Past, Attracted by Riches, Unwanted Situation, Mysterious and Precious, Result Depending on Importance Given, Later Benefit, and Including Complexities”. The category with the most frequent metaphors has been the category “Providing Information about the Past” (16 metaphors) and the category with the fewest metaphors has been the categories “Later Benefit” and “Including Complexities” with three metaphors. The most frequently produced metaphors about the Old Turkish Literature lesson are “antique goods” and “ocean” (three participants) metaphors. This result can be regarded as a sign that Old Turkish Literature is perceived as a literary period in which the students see a very wide range of literary products that are not obsolete in Turkish literature. The fact that the diversity of the developed metaphors is high indicates that the experiences and perceptions of the students related to the Old Turkish Literature course are different. It was concluded that 47 of the metaphors related to Old Turkish Literature (67,21%) were positive and 14 (22,95%) had negative associations and in this case the participants had a positive judgment contrary to what they thought about Old Turkish Literature lesson.



## 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINA YÖNELİK ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA BELİRLENMESİ\*

Hatice COŞKUN\*\*

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan bu çalışma fenomenoloji desenine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Van merkeze bağlı 3 farklı ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğrencilerin metaforlarını yazabilmeleri ve kendilerini açıkça ifade edebilmeleri için bir form geliştirilmiştir. Bu form, “Türkçe ders kitapları ..... gibidir/benzer, çünkü .....” şeklinde bir cümle biçiminde oluşturulmuştur. Öğrencilerden Türkçe ders kitaplarını neye benzettiklerini ve bunun nedenini açık bir biçimde ifade etmeleri beklenmiştir. Araştırmanın verileri nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrenciler 82 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlardan en sık karşılaşılanı hayat, arkadaş, kütüphane, öğretmen ve ampul metaforlarıdır. Bu metaforlar anlamlarından hareketle 11 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; bilgi kaynağı, gereksiz-özensiz, hayat-yaşam, eğitici-yardımcı, vasıta (hedefe ulaştırıcı), zenginlik-çeşitlilik, gizem, sonsuzluk, aydınlanma, yenilik-verimlilik ve mutluluk-safılık kategorileridir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe ders kitabı, öğrenci, metafor

\* Bu çalışma Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumunda (12-14 Nisan 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Van, haticecoskun2008@hotmail.com

## DETERMINING 8th GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS TOWARDS TURKISH TEXTBOOKS THROUGH METAPHORS

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of 8th grade students in secondary school towards Turkish textbooks. This study, designed according to the qualitative research method, was organized within the phenomenology design. The study group of the research consists of 120 students attending 8th grade in 3 different secondary schools in Van city center. In order to collect research data, a form was improved so that students can write their metaphors and express themselves explicitly. This form was composed with a sentence like “Turkish textbooks are like/similar to....., because .....”. It was expected that the students would express what they likened Turkish textbooks to and the reason why in a clear manner. The data of the study were analyzed by the content analysis method from the qualitative data analysis techniques. According to the results of the research, the students who participated in the study produced 82 different metaphors. The most frequently encountered metaphors are life, friend, library, teacher, and lamp. These metaphors were grouped into 11 different categories according to their meanings. These categories include information source, unnecessary-sloppy, life-living, educational-helpful, vehicle (transferring to destination), wealth-diversity, mystery, eternity, enlightenment, innovation-productivity and happiness-purity.

**Key Words:** Turkish textbook, student, metaphor

### GİRİŞ

İnsan var olduğu günden beri bir bilgi arayışı içinde olmuştur. Her yeni bilginin keşfi bir sonrakine zemin hazırlamış ve bilgi yüzyıllar boyunca büyüyen bugünkü noktaya gelmiştir. Bu birikimin gelecek nesillere aktarımı için kayıt altına alma girişimi zamanla yazılı/basılı materyaller aracılığıyla olmuştur. Bu basılı materyaller gün geçtikçe yerini teknolojik bilgi kaynaklarına bıraksa da kitaplar yüzyıllardır bilgiye ulaşmada başvurduğumuz birincil kaynak olma görevini kaybetmemiştir.

Kitaplar, geçmişten günümüze kalıcılığını korumakta, bilgi aktarımı ve paylaşımında insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılama noktasında önemli görevler üstlenmektedir (Yalınkılıç, 2011, s. 1). Kitapların bu işlevi her alanda önemli olmakla birlikte özellikle eğitim ortamlarında vazgeçilmez bir öğretim aracıdır. Mevcut sistemde her ders için bir ders kitabı hazırlanmış ve dersin öğrenciyi ulaştırmak istediği nihai noktaya kitaplar aracılığıyla ulaşıl-

ması hedeflenmiştir. Şahin'in (2008, s. 134) de belirttiği gibi ders kitaplarının diğer eğitim araç-gereçlerine göre daha ekonomik olmaları, öğrenmeyi bireyselleştirmeleri, öğretimi yapılaşmalarını, diğer pek çok öğretim aracıyla birlikte ve aynı anda kullanılabilmesi, pek çok bilgiyi belli bir düzen içerisinde sunmaları vb. avantajları da eğitim öğretim etkinliklerinde yoğun olarak tercih edilmesini sağlamaktadır.

Ders kitapları tanımlanacak olursa bireyleri akademik hayata hazırlamayı ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zeka, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araçları olduğu söylenebilir (Yalınkılıç, 2011, s. 1). Ders kitaplarının bu işlevi göz önüne alındığında Türkçe derslerinin ana malzemesi olan ders kitaplarının nasıl düzenlenmesi gerektiği konunun önemini ortaya koymaktadır.

Türkçe dersi bağlamında düşünüldüğünde nitelikli ders kitapları sağlıklı öğrenme ortamı ve amacına ulaşmış bir program demektir. Çünkü ders kitapları programın uygulanması ve başarıya ulaştırılmasında işlevsel görevini sürdürmektedir. Semerci'nin (2004, s. 49) belirttiği gibi ders kitapları öğretim sırasında, öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkilemektedir.

Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesinde başvurulacak pek çok yöntem vardır. Bu değerlendirmeler belli ölçütler çerçevesinde yapılabileceği gibi bir görüş alma tekniği olan metaforlar aracılığıyla da yapılabilir. Miller (1987) metafor (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) kavramını olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak tanımlar (Miller, 1987'den akt. Saban, 2004, s. 131). İnsanın sahip olduğu yaratıcılık bireyin karşılaştığı ve düşündüğü durumları başka öğelerle ilişkilendirmesine zemin hazırlar. Bireyin karmaşık olaylara yönelik somutlaştırma endişesi, yine beraberinde olgular arası ilişkiyi zorunlu kılar. Böylece metafor denilen kavram, özünde "ilgili olma" durumunu ortaya çıkarır (Aydın ve Pehlivan, 2010: 820). Metaforların genellikle günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret oldukları düşünülür, ancak onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2004, s. 131). Doğan (2015, s. 372), metaforlar yardımıyla pek çok soyut kavramın zihinde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleştirileceğini ve öğrenmenin kolaylaşmasına ve kalıcılığına yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle son yıllarda metafor kullanımı, eğitim teknikleri arasında yer almaktadır.

Türkçe öğretiminde metaforlar aracılığıyla yapılan pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları ele alınacak olursa Mete ve Bağcı-Ayrancı (2016) dil ve edebiyata ilişkin algıları, Lüle-Mert (2013) Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarını, Karakuş ve Kozçetin (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik algılarını, Ceran (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarını, Taşgın, İleritürk ve Köse (2018) ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni”ne ilişkin algılarını, Tiryaki (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik algılarını ve Uysal (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaya çalışmışlardır. Fakat Türkçe ders kitaplarının hedef kitlesi olan ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bilindiği üzere Türkçe derslerinin ana malzemesi Türkçe ders kitaplarıdır. Tarihsel süreçteki programlar ve son dönemde güncellenen Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde de ders kitaplarının üstlendiği görevin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarının işlevlerine bakıldığında bilgiyi ulaştırma, farklı türlerde metinleri kapsama, temel becerileri kazandırma, öğrenciyi hayata hazırlama, bir başvuru kaynağı olma, vb. hususlar olduğu görülmektedir. Mevcut programı aktarma ve programın belirlediği yeterlikleri kazandırma işlevini üstlenen Türkçe ders kitaplarının en önemli paydaşı olan öğrencilerin gözünden değerlendirilmesi mevcut durumu tespit etmek adına önemlidir. Türkçe ders kitaplarıyla ilgili öğrenci görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemek başvurulacak yöntemlerden biridir. Morgan’a (1980) göre mecazlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “bilmeye” olanak sağlar (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mecazlar yoluyla öğrencilerin düşüncelerini belirlemek onların Türkçe ders kitaplarını nasıl yorumladıklarını ve nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Çalışmanın alt amaçları ise

1. 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik geliştirdikleri metaforların neler olduğunu ve
2. Geliştirilen bu metaforların hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını belirlemektir.

## YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Fenomonolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013). Fenomonoloji (olgubilim) hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları (örn; olay, deneyim ya da durum gibi) derinlemesine inceleyen nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturduğu olgubilim çalışmalarında masaya yatırılır (Patton, 2002). Bu çalışmada da öğrencilerin Türkçe ders kitabını nasıl algılayıp yorumladıkları, Türkçe ders kitaplarıyla ilgili bakış açılarının ne olduğunu ortaya koymak önemli olduğundan bu yöneme başvurulmuştur.

**Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması:** Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğrencilerin metaforlarını yazabilmeleri ve kendilerini açıkça ifade edebilmeleri için bir form geliştirilmiştir. Bu form, “Türkçe ders kitapları ..... gibidir/benzer, çünkü .....” şeklinde bir cümleyle oluşturulmuştur. Öğrencilerden Türkçe ders kitaplarını neye benzettiklerini ve bunun nedenini açık bir biçimde ifade etmeleri beklenmiştir. Veri toplama aşamasına geçmeden önce öğrencilere metafor kavramı hakkında hatırlatmalar yapılmış, farklı bir kavram üzerinden örnekler verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden Türkçe ders kitabıyla ilgili kendi metaforlarını geliştirmeleri istenmiştir. Bu metaforları geliştirmeleri için araştırmacı tarafından hazırlanan form öğrencilere verilmiş ve öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar yazılı olarak toplanmıştır.

**Verilerin Analizi:** Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde yapılan araştırmalarda veri analizi, anlamları ortaya çıkarabilecek biçimde içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizi sürecinde izlenen aşamalar: Metafor incelemesi, eksik ya da hatalı metaforların ayıklanması, katılımcılara kod verilmesi ve metaforların bilgisayara işlenmesi, ortak metaforların belirlenmesi birleştirilmesi ve frekansların belirlenmesi, üretilen metaforların açıklamalarından hareketle kategori geliştirilmesi, geliştirilen kategorilerin uygunluğu ile ilgili uzman görüşü alınması, metaforların açıklamalarından hareketle uygun kategoriye yerleştirilmesi, uzman kontrolü ve metaforların örneklendirilmesidir. Kategorilerin belirlenmesinde metaforların anlamlarından hareket edilmiştir.

Güvenirlik için kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Analizin her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerden hareketle alanda uzman başka bir araştırmacı ile birlikte kategoriler geliştirilmiştir. Metaforlar araştırmacı tarafından ilgili kategoriye işlendikten sonra bir diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, görüş ayrılığı olan kısımlar yeniden gözden geçirilerek kodlama işlemi tamamlanmıştır. Dolayısıyla analiz sürecinin tamamı bir başka araştırmacıyla kodlayıcı güvenilirliği yapılarak tamamlanmıştır. İlgili kategoriler altında oluşturulan metaforlar frekanslar ve örnek kullanımlarıyla sunulmuştur.

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunu Van ili İpekyolu ilçesine bağlı üç farklı okulda 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 68'i kız, 52'si erkek öğrencidir. Çalışma gönüllü olan öğrencilerle yürütülmüştür.

## BULGULAR

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarıyla ilgili metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada geliştirilen metaforlar ve bu metaforlardan hareketle oluşturulan kategoriler sunulmaya çalışılmıştır.

**Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirilen metaforlar:** Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirdikleri metaforlar frekanslarıyla sunulmuştur.

**Tablo 1.** Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirilen metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Ağaç	2	Boş kutu	2	Halk otobüsü	1	Pencere	1
Akıllı kutu	1	Bozuk saat	1	Harita	1	Pusulula	1
Akıllı tahta	1	Çiçek	1	Hayat	9	Puzzle	1
Alışveriş merkezi	2	Çiçekli orman	1	Hayat bilgisi	1	Resim defteri	1
Ampul	3	Çikolata	1	Hikâye	4	Roman	2
Anahtar	1	Çocuk	1	İnsan	1	Sergi yeri	1
Anlatım bozukluğu	1	Çöp	2	İnternet	2	Sürpriz yumurta	1



Anne	1	Çöp kutusu	2	Kalp	1	Şehir çöplüğü	2
Arabının dört tekeri	1	Çöplük	2	Kapı	2	Tren	1
Ansiklopedi	1	Deniz	1	Kapı kolu	1	Tuz	1
Arkadaş	5	Denizin altı	1	Kartopu	1	Uçan güvercin	1
Ay ışığı	1	Dev bir gökdelen	1	Kiraz ağacı	1	Uzay boşluğu	1
Ayna	1	El feneri	1	Kokmuş elma	1	Yabancı	1
Beyin	2	Gazete	1	Kozmopolit bir devlet	1	Yağmur	1
Bilgi ağacı	1	Gemi	1	Kütüphane	4	Yangın merdiveni	1
Bilgi kutusu	1	Gereksiz eşya	1	Labirent	2	Yardımcı	1
Bilgi küpü	1	Gereksiz insan	1	Lahana	1	Yemek	2
Bilgisayar	2	Gökyüzü	1	Macera	1	Yıldız	1
Bilim	1	Göz-kulak	1	Millî değerler	1	Yırtılmış bir hurka	1
Bina	1	Gül bahçesi	2	Öğretmen	4	Yol	1
Bir deste odun	1	Güneş	1				

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar genel olarak incelendiğinde Türkçe ders kitaplarıyla ilgili toplamda 82 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. En çok geliştirilen metaforların hayat (9), arkadaş (5), hikâye (4), kütüphane (4), öğretmen (4) ve ampul (3) olduğu görülmektedir.

**Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirilen metafor kategorileri:** Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirdikleri metaforlar 11 kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Metafor kategorileri

<b>Metafor</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Bilgi kaynağı	23	18,3
Gereksiz-özensiz	19	15,8
Hayat-yaşam	15	13,3
Eğitici-yardımcı	13	10,8
Vasıta (hedefe ulaştırıcı)	11	10
Zenginlik –çeşitlilik	11	8,3
Gizem	7	5,8
Sonsuzluk	6	5
Aydınlanma	6	5
Yenilik – verimlilik	5	4,1
Mutluluk-safılık	4	3,3
<b>Toplam</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

İlgili tablo incelendiğinde geliştirilen metaforların daha çok olumlu anlamlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarını en çok *bilgi kaynağı* olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak Türkçe ders kitaplarının *hayatın-yaşamın yansıması* olarak görülmesi dikkat çekmektedir. Kategoriler incelendiğinde en yüksek frekansa sahip bir diğer kategori ise olumsuz anlam içeren “*gereksiz-özensiz*” kategorisidir. *Eğitici-yardımcı*, *vasıta (hedefe ulaştırıcı)* ve *zenginlik-çeşitlilik* kategorileri de öğrencilerin en fazla üzerinde durdukları kategorilerden olmuştur.

*Bilgi kaynağı olarak Türkçe ders kitapları*

8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarını Bilgi Kaynağı olarak gördükleri kategoride geliştirilen metaforlar aşağıdaki tabloda örnek kullanımlarıyla sunulmuştur.

**Tablo 3.** Bilgi kaynağı olarak Türkçe ders kitapları

<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>Örnek kullanım</b>
Ağaç	2	Ağaç nasıl meyve veriyorsa Türkçe ders kitapları da bize bilgi verir (Ö78).
Akıllı tahta	1	İçi bilgi doludur ne ararsan var (Ö62).
Ansiklopedi	1	İçinde var olan bilgiyi bize en iyi şekilde anlatır (Ö112).
Beyin	2	Beynimizdeki şeylerin aynısı daha ayrıntılı anlatılır (Ö76).
Bilgi ağacı	1	Etkinlikleri yaparsak bilgileniriz (Ö135).
Bilgi kutusu	1	Her sayfasında yeni yeni şeyler öğreniyoruz. Bana eğlenceli konular öğretiyor (Ö51).
Bilgi küpü	1	Her satırında bilgi vardır (Ö34).
Bilgisayar	2	İçinde bütün bilgiler vardır (Ö39).
Bilim	1	Her şeyi ondan öğreniriz (Ö90).
Gazete	1	İçlerinde insanları bilgilendiren cümleler vardır (Ö61).
İnsan	1	Bize öğüt ve bilgiler verir (Ö97).
İnternet	2	İstedığımız bilgileri barındırır (Ö72).
Kütüphane	4	İçinde her türlü bilginin bulunduğu bir kütüphanedir. Bilmediğimiz şeyleri kütüphanede bulabiliriz (Ö44).
Öğretmen	1	İstedığımız bilgiyi bulabiliriz (Ö74).
Yemek	2	Bilgi açlığı yaşamayız (Ö117).
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	

Bilgi kaynağı olarak Türkçe ders kitapları kategorisi incelendiğinde öğrencilerin en sık kullandıkları metaforların *ağaç*, *kütüphane*, *beyin*, *bilgisayar*, *internet* ve *yemek* olduğu görülmektedir. Diğer metaforlardan bazıları da *bilgi ağacı*, *ansiklopedi*, *öğretmen*, vb. metaforlardır. En çok üzerinde durulan kütüphane metaforunu yapan öğrenciler Türkçe ders kitabının ihtiyaç duyulan bilgileri içinde barındırması gerekçesinden hareket etmişlerdir.

#### *Gereksiz-özensiz bir araç olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar genel olarak olumlu anlamlar içerse de olumsuz anlam içeren metaforlara da rastlanmıştır. Gereksiz-Özensiz kategorisindeki metaforlar ve örnek kullanımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 4.** Gereksiz-özensiz bir araç olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	f	Örnek kullanım
Anlatım bozukluğu	1	Çok özensiz hazırlanmış (Ö4).
Bir deste odun	1	Bence hiçbir işe yaramıyor. Sırtımda taşıyınca hamal gibi hissediyorum. Bu da beni rahatsız ediyor (Ö55).
Boş kutu	2	İçinde boş boş etkinlikler var (Ö18).
Bozuk saat	1	Bir derste bir defa doğru bir etkinlikle karşılaşıyoruz (Ö7).
Çöp	2	Hem geri dönüştürülmeli hem de şu anki hali çok gereksiz (Ö17).
Çöp kutusu	2	Güzel hikâyelerden artakalanları içine atmışlar (Ö27).
Çöplük	2	Türkçe ders kitabında çok gereksiz şeyler var ve ben Türkçe ders kitabında hiç haz alamıyorum (Ö37).
Gereksiz eşya	1	Yıl sonunda gireceğimiz sınav var. Sınav ile ilgili metinler dışında her şey yazılmış (Ö39).
Gereksiz insan	1	Gerçekten hiçbir şeye yaramıyor (Ö35).
Kokmuş elma	1	Kitaptaki konular gireceğimiz sınavda işimize yaramıyor (Ö47).
Resim defteri	1	İçinde etkinlikten ve bazı metinlerden çok resim var (Ö22).
Şehir çöplüğü	2	Her türlü gereksiz bilgi ve yazılardan oluşuyor. Bu da bizim beynimizi bunaltıyor (Ö42).
Yabancı	1	Ders kitabındaki konuların nerden geldiği hakkında hiçbir şey bilmiyorum (Ö28).
Yırtılmış hırka	1	İşe yaradığını düşünmüyorum. 8. sınıf niteliğinde değil (Ö56).
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	

Gereksiz-özensiz kategorisi incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını, çöp, çöp kutusu, çöplük, şehir çöplüğü gibi olumsuz metaforlarla ifade ettikleri görülmektedir. Gereksizlikleri incelendiğinde gereksiz etkinliklerin olduğu, işe yaramaz bilgiler barındırdığı ve beyni yorduğu yönündedir. Öğrencilerin geliştirdikleri diğer metaforlardan *anlatım bozukluğu*, *bir deste odun*,

*bozuk saat*, vb. dikkat çekmektedir. Özellikle Türkçe ders kitabını bir deste oduna benzeten öğrencinin gerekçesine dikkat vermekte fayda vardır.

*Hayatın-yaşamın yansımaları olarak Türkçe ders kitapları*

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili geliştirilen metafor kategorilerinden biri de Hayatın-Yaşamın Yansımaları kategorisidir. Bu kategorideki metaforlar ve örnek kullanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 5.** Hayatın-yaşamın yansımaları olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	F	Örnek kullanım
Ayna	1	Hayatlarımızı yansıtır (Ö11).
Hayat	9	Hayattan bazı parçalar öykü olarak okuyucuya aktarılır (Ö14).
Hikâye	4	Birbirinden farklı hikâyelerde insanların hayatlarından bahseder (Ö82).
Millî değerler	1	İçerdiği konuların neredeyse hepsi millî değerlerimi anlatır (Ö9).
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	

Hayat- yaşam kategorisi incelendiğinde öğrencilerin tüm metaforlar içinde ve bu kategoride en çok kullandıkları metafor *hayat* metaforu olmuştur. Öğrenciler Türkçe ders kitaplarının içeriğinden hareketle bu metaforu geliştirmişlerdir. Örnek kullanımda görüldüğü gibi hayattan bazı parçaların öykü olarak okuyucuya aktarılması Türkçe ders kitaplarını hayata benzetmelerine zemin hazırlamıştır. Bir diğer önemli metafor da hikâye metaforu olmuştur. Bu metafor da hayat metaforunda olduğu gibi hayattan hikâyeleri yansıtmalarıyla ilişkilendirilmiştir.

*Eğitici-yardımcı olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlardan hareketler oluşturulan Eğitici-Yardımcı kategorisindeki metaforlar ve örnek kullanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 6.** Eğitici-yardımcı olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	F	Örnek kullanım
Akıllı kutu	1	Çok eğiticidir (Ö16).
Anahtar	1	Dilimizi geliştirmeyi sağladığından birçok alanda anahtar gibidir (Ö70).
Anne	1	Türkçe ders kitapları anne gibi bize iyi davranışları öğretir (Ö71).
Arkadaş	5	Derste en çok vakit geçirdiğimiz şey Türkçe ders kitaplarımızdır. Dolayısıyla yakın arkadaşlarımız ders kitapları oluyor (Ö92).
Hayat bilgisi	1	Dilimizi kullanmayı, nerde nasıl davranmamız gerektiğini öğretir (Ö95).
Öğretmen	3	Öğretmen gibi bizi çalıştırır ve bize öğretir (Ö63).
Yardımcı	1	Türkçe ders kitabında yazılan bazı örnekler hayatta önümüze çıkan bazı sorunları çözmemize yardımcı olur (Ö60).
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	

Eğitici-yardımcı kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını en çok *arkadaşa* benzettikleri görülmektedir. Üzerinde en çok durulan bir diğer metafor da öğretmen metaforu olmuştur. Öğrenciler derste en çok vakit geçirdikleri şeyin ders kitapları olduğu dolayısıyla da en yakın arkadaşlarının da ders kitabı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen metaforunun gerekçesine bakıldığında Türkçe ders kitabının zaman zaman öğretmen görevi üstlenerek öğrenciye yol göstermesidir.

#### *Hedefe ulaştıran bir vasıta olarak Türkçe ders kitapları*

Geliştirilen metaforlardan hareketle oluşturulan kategorilerden biri de Vasıta (hedefe ulaştıran) kategorisi olmuştur. Bu kategorideki metaforlar ve örnek kullanımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 7.** Bir vasıta (hedefe ulaştıran) olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	f	Örnek kullanım
Arabanın dört tekeri	1	Türkçe dersinin ilerlemesini sağlar, onu istediği yere götürür. Arabanın tekerleri olmazsa gidemez. Ders kitapları olmazsa da Türkçe dersleri yürümez (Ö10).
Gemi	1	Bizi bulduğumuz yerden alır gideceğimiz yere batmadan ulaştırır (Ö105).
Göz-kulak	1	Gözümüz ve kulağımız olmazsa göremeyiz ve duyamayız. Türkçe ders kitabı olmazsa biz anlayamayız (Ö69).
Halk otobüsü	1	Öğrencileri istedikleri bilgiye kadar götürür, her durakta yeni bilgiler alarak ilerler (Ö115).
Harita	1	Okudukça bize bilgi verir beynimizde bir şeyler canlandırır. Bize yol gösterir. Hayatımıza renk katar (Ö118).
Kalp	1	Ders için ona ihtiyaç vardır (Ö15).
Pusula	1	Kitap bize neler yapıp neleri yapmayacağımızı söyleyerek doğru yola yönlendirir (Ö100).
Yangın merdiveni	1	Her basamakta koşturuyorum ve hayatımı kurtarıyorum (Ö30).
Yol	1	Gittikçe ilerlersin, ilerledikçe bilgi kazanırsın, kazandıkça zirveye yaklaşırsın (Ö113).
Kapı kolu	1	İnsana iyi bir kapıyı açar (Ö73).
Uçan güvercin	1	Özgürce ve bağımsızca düşüncelerini her şekilde aktarır (Ö65).
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	

Bu kategorideki metaforların hepsine birer kez rastlanmıştır. *Arabanın dört tekeri*, *halk otobüsü*, *pusula* ve *yangın merdiveni* geliştirilen metaforlar içerisinde en çok dikkat çekenlerdir. Özellikle arabanın dört tekeri metaforunun benzetme yönü olan “*Türkçe dersinin ilerlemesini sağlar, onu istediği yere götürür. Arabanın tekerleri olmazsa gidemez. Ders kitapları olmazsa da Türkçe dersleri yürümez.*” ifadesi dikkat çekmektedir.

*Zenginlik-çeşitlilik kaynağı olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin bir kısmı da Türkçe ders kitaplarını Zenginlik-Çeşitlilik kaynağı olarak görmüş ve metaforlarını bu yönde geliştirmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar ve örnek kullanımlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 8.** Zenginlik - çeşitlilik kaynağı olarak Türkçe ders kitapları

<b>Metafor</b>	<b>F</b>	<b>Örnek kullanım</b>
Alışveriş merkezi	2	Yeni bir elbise aradığımızda alışveriş merkezinde buluruz. Yeni bir kelime aradığımızda onu kitapta buluruz (Ö32).
Çiçek	1	Çiçeğin her bir parçası içinde güzellikler barındırır. Kitabın da her sayfasını çevirince güzellikler ortaya çıkar (Ö75).
Çiçekli orman	1	Konuların her biri başka bir çiçek gibidir (Ö101).
Denizin altı	1	Deniz altında her türden balık ve her birinin değişik özellikleri varsa Türkçe ders kitapları da öyledir. İçinde her türden bilgiler vardır (Ö19).
Gül bahçesi	2	İçinde türlü türlü renk ve hayat anlatan hikâyeler var (Ö41).
Kozmopolit devlet	1	Birçok farklı öyküyü tek bir yerde toplar (Ö5).
Sergi yeri	1	İçinde her çeşit şey bulunur (Ö59).
Tuz	1	Ders kitabı olmazsa dersler tuzsuz yemeğe benzer, lezzeti olmaz (Ö105).
Yıldız	1	Her öğrendiğimiz bilgi gökyüzünde bir yıldız olur. Öğrendikçe gökyüzünde yıldızlar artar (Ö7).
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	

Bu kategoride geliştirilen metaforlar incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının en çok *alışveriş merkezi* ve *gül bahçesine* benzetildiği görülmektedir. Diğer benzetmelerden dikkat çeken *denizin altı*, *çiçekli orman*, *sergi yeri* vb. metaforların benzetme gerekçeleri genellikle bilgi çeşitliliği sunmasıdır.

#### *Gizemli bir araç olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlardan bir kısmı Gizem kategorisinde birleşmiştir. Bu kategoriye ilişkin metaforlar ve örnek kullanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.



**Tablo 9.** Gizemli bir araç olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	f	Örnek kullanım
Kapı	2	Yeni yeni yerlere açılıyor (Ö40).
Labirent	2	Labirentin kapısını bulana kadar birçok bilgiye ulaşırın ama en büyük bilgi kapıya ulaşmaktır. Küçük bilgiler de hayatta önemli bir yere sahiptir (Ö107).
Puzzle	1	Parçaları ne kadar doğru tamamlarsanız o kadar çabuk bitirirsiniz (Ö120).
Sürpriz yumurta	1	İçinden ne çıkacağı belli değil (Ö6).
Tren	1	Bir sürü oda var ve bu odalarda bilgi saklıdır (Ö108).
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	

Gizem kategorisinde en çok üzerinde durulan metaforlar *labirent* ve *kapı* metaforları olmuştur. Kapı metaforu Türkçe ders kitabının sürekli yeni bir ufuk açısıyla ilişkilendirilmiştir. Labirent metaforunun örnek kullanımına bakıldığında Türkçe ders kitabının küçük bilgilerden büyük bilgiye ulaştıran araç olarak değerlendirildiği görülmektedir.

#### *Sonsuzluk olarak Türkçe ders kitapları*

Bazı öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde Sonsuzluk kategorisi oluşmuştur. Bu kategoride Türkçe ders kitapları sonsuzluk ifade eden kavramlarla açıklanmıştır.

**Tablo 10.** Sonsuzluk olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	f	Örnek kullanım
Bina	1	Bilgi kazandıkça kat artar bina oluşur (Ö109).
Deniz	1	Bitmek bilmeyen metinler var (Ö50).
Dev bir gökdelen	1	Ne kadar okursam okuyayım hiç bitmiyor (Ö54).
Gökyüzü	1	Her ne kadar bakarsak ufkumuz açılır. Bilgimiz çoğalır (Ö33).
Kartopu	1	Öğrenilen her bilgiyle kartopu gibi birikerek büyürüz (Ö47).
Uzay boşluğu	1	Sonsuza kadar süren bilgi kaynağıdır (Ö118)
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	

Sonsuzluk kategorisi incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını *deniz, gökyüzü, uzay boşluğu* vb. kavramlara benzettikleri görülmektedir. Deniz metaforundaki Türkçe ders kitaplarında *bitmek bilmeyen metinlerin* olması olumsuz bir ifade olarak karşımıza çıkmasına rağmen diğer metaforlar daha çok bilgi çerçevesinde geliştirilmiştir.

*Bir aydınlanma aracı olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin bir kısmı da Türkçe ders kitaplarını bir aydınlanma aracı olarak görmüşler ve metaforlarını da bu çerçevede geliştirmişlerdir. Aydınlanma kategorisindeki metaforlar ve örnek kullanımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11.** Bir aydınlanma aracı olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	f	Örnek kullanım
Ampul	3	Lambayı açtığımızda aydınlanırsınız. Kitabı da açarsak bizi aydınlatır (Ö111).
Ay ışığı	1	Karanlıkta ve bilgisizken bir ay gibi doğar ve bizi hem bilgilendirir hem aydınlatır (Ö93).
El feneri	1	İçindeki bazı metinler bize aydınlık fikirler verir ve yolumuzu aydınlatır (Ö24).
Güneş	1	İçindeki bilgileri okudukça zihnimiz aydınlanır (Ö67).
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	

Geliştirilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını en çok ampule benzettikleri görülmektedir. Gerekçesi incelendiğinde kitabın *bir lamba gibi onları aydınlattığını* ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca *ay ışığı, el feneri* ve *güneş* metaforlarını geliştirmişlerdir.

*Yenilik-verimlilik olarak Türkçe ders kitapları*

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili olarak geliştirilen metafor kategorilerinden biri de Yenilik-Verimlilik kategorisidir. Bu kategoriye ilişkin metaforlar ve örnek kullanımlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 12.** Yenilik – verimlilik olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	F	Örnek kullanım
Kiraz ağacı	1	Konular çiçeklere ve yeşil yapraklara benzer. Vakti gelince kiraz gibi güzel düşünceler ortaya çıkar (Ö106).
Lahana	1	Her katından sonra daha mükemmel şeyler çıkıyor (Ö38).
Macera	1	Yeni yeni buluşlar anlatılıyor (Ö58).
Pencere	1	Pencereyi açtığımızda farklı kokular geliyor (Ö31).
Yağmur	1	Bilgi verirse bizi geliştirir, vermezse kuraklaşırız (Ö102).
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	

Bu kategoride öğrenciler *kiraz ağacı*, *lahana*, *macera*,  *pencere* ve  *yağmur* kategorilerini geliştirmişlerdir. Lahananın katlarını açtıkça daha güzel yaprakların çıkmasını ders kitaplarının yapraklarını açmakla ilişkilendirmiş, pencere açılınca yeni kokular gelmesini ders kitabını açmakla ve yağmurun verimlilikle olan ilgisini Türkçe ders kitaplarının bilgi vermesiyle ilişkilendirmişlerdir.

#### *Mutluluk-safılık olarak Türkçe ders kitapları*

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar son olarak Mutluluk kategorisinde karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriye ilişkin metaforlar ve örnek kullanımları tabloda sunulmuştur.

**Tablo 13.** Mutluluk-safılık olarak Türkçe ders kitapları

Metafor	F	Örnek kullanım
Çocuk	1	Çocuk gibi saf ve temiz şeyler anlatır (Ö66).
Çikolata	1	Kitaba bakınca tıpkı çikolata gibi içime sevgi ve tatlılık verir (Ö48).
Roman	2	Öyle güzel yazılar var ki okumaya doyamazsınız (Ö89).
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	

Öğrenciler Türkçe ders kitaplarını en çok mevcut kategoride *roman* metaforuyla ifade etmişlerdir. Türkçe ders kitabındaki yazıların güzelliğini ve okurken duyduğu zevki roman okurken hissettiği mutlulukla ilişkilendirmişlerdir. Diğer metaforlar ise çocuk ve çikolata metaforlarıdır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada 82 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en sık karşılaşılanı hayat, arkadaş, kütüphane, öğretmen ve ampul metaforlarıdır. Bu metaforlar anlamlarından hareketle 11 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; bilgi kaynağı, gereksiz-özensiz, hayat-yaşam, eğitici-yardımcı, vasıta (hedefe ulaştırıcı), zenginlik-çeşitlilik, gizem, sonsuzluk, aydınlanma, yenilik-verimlilik ve mutluluk-saflık kategorileridir.

Bu çalışmada elde edilen kategorilerden dikkat çeken birkaç noktaya değinmekte fayda vardır. Türkçe ders kitabını bilgi kaynağı olarak gören öğrencilerin metaforları incelendiğinde daha çok kütüphane, beyin, bilgisayar ve internet kavramlarıyla benzetme ilişkisi kurulmuştur. Bir olumsuzluk kategorisi olan gereksiz-özensiz kategorisindeki metaforlar daha çok çöp, çöp kutusu, çöplük, şehir çöplüğü gibi kavramlarla ilişkilendirilerek içeriğin gereksiz ve özensiz olduğunu vurgulamışlardır. Hayat-yaşam kategorisindeki metaforlarda en çok dikkat çeken husus Türkçe ders kitaplarının hayatla ilişkilendirilmesidir. Öğrenciler ders kitaplarını hayatın yansıması olarak görmüşlerdir. Eğitici-yardımcı kategorisindeki metaforlarda öğrenciler Türkçe ders kitaplarını en çok arkadaş ve öğretmene benzetmişlerdir. Vasıta (hedefe ulaştırıcı) kategorisindeki tüm metaforlarda Türkçe ders kitaplarının hedefe ulaştırma işlevine odaklanılmıştır. Arabanın dört tekeri, halk otobüsü ve pusula gibi metaforlar bu kategorinin örneklerindedir. Zenginlik-çeşitlilik kategorisinde öğrenciler Türkçe ders kitaplarını her şeyi bulabildikleri alışveriş merkezine, çeşitli renkleri barındıran bir gül bahçesine, farklı türden su altı canlılarını barındıran denizin altına benzetmişlerdir. Sonsuzluk kategorisi incelendiğinde Türkçe ders kitapları deniz, gökyüzü, uzay boşluğu, gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler Türkçe ders kitaplarını aydınlanma kategorisinde ampul, ay ışığı ve el feneri gibi metaforlarla açıklamışlardır.

Bilgi kaynağı olarak kitap kategorisi kitapla ilgili yapılan diğer çalışmalarla (Güneyli ve Akıntuğ, 2012; Özden, 2017; Akbulut, Özdemir ve Cıvgın, 2017; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014) desteklenmektedir. Bu çalışmalarda da katılımcılar kitabı en çok bilgi kaynağı olarak görmüşlerdir.

Güneyli ve Akıntuğ'un (2012) yaptıkları çalışmada Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik adayları kitabını "bilgi kaynağı", "yönlendirici-yol gösterici", "dinlendirici-eğlendirici", "bireysel gelişimi destekleyici", "özgün ve farklı bir öğe", "değerli ve yaşamsal" ve "baskı yaratan bir öğe" olduğu üzerin-

de durmuşlardır. Akbulut, Özdemir ve Cıvğın (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforların sınıflandırılmaları sonucunda; kitap” kavramı için oluşturulan temalar “öğrenme aracı, eğlence aracı, bilgi kaynağı, başka dünyalara açılan kapı, arkadaş, sıkıcı bir araç” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bektaş, Okur ve Karadağ’ın (2014) çalışmasında öğrencilerin kitapla ilgili geliştirdikleri metaforlar bilgi kaynağı olarak kitap, nesne olarak kitap, betimleme olarak kitap, doğa olarak kitap, kişi olarak kitap, mekan olarak kitap, eylem olarak kitap ve çizgi kahraman olarak kitap şeklinde sıralanmaktadır. Özden’in (2017) çalışmasına bakıldığında, ilköğretim 5, 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu kitabı ve kütüphaneyi “bilgi kaynağı”, “yönlendirici-yol gösterici”, “dinlendirici-eğlendirici”, “bireysel gelişimi destekleyici”, “özgün ve farklı bir öge”, “değerli ve yaşamsal” ve “baskı yaratan bir öge” olduğu üzerinde durmuşlardır. Uslu (2017) Öğretmen adaylarının e-kitap kavramıyla ilgili metaforları araştırdığı çalışmasında “çok katmanlılık, bilgi deposu, ulaşılabilirlik, okuma sürecini doğallığından uzaklaştırıp sanal hale getirme, taşınabilirlik, ekonomiklik ve göz sağlığı” kategorilerini elde etmiştir. Ceran (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla Türkçe ders kitaplarına yönelik yaptığı metaforik çalışmada olumlu, olumsuz ve olumlu-olumsuz şeklinde sınıflama yapmıştır. Olumlu boyutunda “önem-gerekliklik, zenginlik-çeşitlilik, rehberlik, öğreticilik ve bakış açısı kazandırma” kategorileri, olumsuz boyutunda “beklentiyi karşılayamama, eksiklik, yanlışlık, yetersizlik, etkisizlik ve karmaşıklık/anlaşılmazlık” kategorileri, hem olumlu hem olumsuz boyutunda ise “gerekliklik/gereksizlik, doğru-yanlış ve fayda-zarar” kategorilerini elde etmiştir. Göçer ve Aktürk (2015) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kılavuz kitaba yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmeye çalışmışlardır. Metafor üreten 110 öğretmenden 64’ü kılavuz kitabın yol gösterici ve yardımcı olduğu konusunda 45 farklı benzetme yapmıştır. 38 öğretmen ise olumsuz yönde benzetme yapmıştır.

Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarıyla ilgili olarak öğrencilerin genellikle olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Genellikle olumlu metaforlar olmasına rağmen olumsuz anlam taşıyan metaforlara da dikkati çekmek faydalı olacaktır. Bu olumsuz metaforlar Türkçe ders kitaplarının eksik yönlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin olumlu olarak ifade edebileceğimiz metaforlar geliştirmiş olsalar da Türkçe ders kitaplarından bekledikleri işlevi ortaya koydukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarından beklentilerini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları dikkate alındığın-

da özellikle Türkçe ders kitabı hazırlayanların ders içeriğini hazırlarken bu kitapların öğrenciler için bilgi kaynağı olduğu, onlara yol gösterici içerikle zenginleştirilmesi gerektiği, öğrenci için hem faydalı hem de eğlenceli içeriklerin ders kitaplarına konulması gerektiğine dikkat etmelidirler. Ayrıca öğrencilerin ders kitaplarına yönelik algıları ve beklentilerini ortaya çıkaracak farklı çalışmalar da yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, S., Özdemir, E. E. ve Cıvğın, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap ve Okumak Kavramları Üzerine Metaforik Algıları. *Turkish Journal of Primary Education*. 2, 30-49.
- Aydın, S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies* 5(3), 818-842.
- Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap. *Türk Kütüphaneciliği* 28(2), 154-168.
- Ceran, D. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(3), 121-140.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün&S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yay.
- Doğan, Y. (2015). 100. Yılında Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Bakışıyla Çanakkale Savaşları: Bir Metafor Araştırması. *Turkish Studies*. 10(3), 369-386.
- Göçer, A. ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 0(4), 186-199.
- Güneyli, A. ve Akıntuğ, Y. (2012). Kitap Kavramına İlişkin Zihinsel İmgeler (Yakın Doğu Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3), 1769-1790.
- Karakuş, N ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 387-404.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6(27), 358-372.
- Mete, F. ve Bağcı-Ayrancı, B. (2016). Dil ve Edebiyata İlişkin Algıların Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 5(11), 53-67.

- MEB (2018). Türkçe Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). Ankara.
- Özden, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap ve Kütüphane Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 7(14), 1-34.
- Patton, M.G. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramının İlişkin İleri Sürdükları Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 131-155.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 28 (1), 49-54.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(53), 133-146.
- Taşgın, A., İleritürk, D., ve Köse, E. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin “Türkçe Dersi” ve “Türkçe Öğretmeni”ne İlişkin Metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)* 7(1), 397-410.
- Tiryaki, E. N. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13(33), 18-27.
- Uslu, H. (2017). Öğretmen Adaylarının e-kitap Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 5(4), 542-555.
- Uysal, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dünya Edebiyatı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi* 2(2), 37-46.
- Yalınkılıç, K. (2011). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde. Ed: Hakan ÜLPER, Ankara: Pegem Akademi, 1-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

### **Extended Abstract**

Printed materials have generally undertaken the task of transferring humans' knowledge to next generations. Although these printed materials have left their role to technological information sources over the years, the books have not lost their role as the primary source which have been consulted for reaching information for centuries. The books have preserved their permanence from the past to the present and carry out important tasks at the point of meeting people's learning needs in information transfer and sharing (Yalınkılıç, 2011). Along with this function, books are significant in every field, especially in the educational settings in which they are indispensable. In the current system, a textbook has been prepared for each lesson and it has been aimed for students to reach the final expected point through these books. Turkish lesson is one of these lessons and maybe the most important one, because the students are prepared for life with a sense of a meaning through the textbooks used as tools within the scope of this lesson. At this point, our point of view on Turkish textbooks seems important. As it is known, the main material of Turkish lessons is the Turkish textbook. When investigating the curriculum in the historical process and the recently updated Turkish Curriculum, how important the task undertaken by textbooks is also seen. The evaluation of the Turkish textbooks, which undertake the function of transferring the existing program and gaining the qualifications determined by the program, is important in order to determine the current situation through the perspective of students who are the most important partner of programs. There are many methods to be used in the evaluation of Turkish textbooks. These evaluations can be done within the framework of certain criteria or through metaphors as a technique of obtaining opinions. In this way, it is possible to explain how the students comment on and interpret Turkish textbooks. The purpose of this study is to determine the metaphorical perceptions of 8<sup>th</sup> grade students for Turkish textbooks. The sub-objectives of the study include such questions: What are the metaphors of 8th grade students for Turkish textbooks? What conceptual categories are these developed metaphors gathered under? This study, organized according to the qualitative research method, was conducted in accordance with the phenomenological design. The study group of the research consists of 120 students attending 8th grade in 3 different secondary schools in Van city center. In order to collect research data, a form was improved so that students can write their metaphors and express themselves explicitly. This form was composed with a sentence like "Turkish textbooks are like/similar to....., because ....." It was expected that the students would express what they likened Turkish textbooks to and the reason why in a clear manner. The data of the study were analyzed by the content analysis method from the qualitative data analysis techniques. Before the data collection phase, students were reminded of the concept of metaphor and examples were given through a different concept. Later, students were asked to develop their own metaphors regarding the Turkish textbook. Steps in the data analysis process included examination of metaphors, elimination of missing or false metaphors, giving codes to participants



and computing of metaphors, integration and determination of common metaphors and frequencies, development of categories based on explanations of generated metaphors, getting expert opinion on the appropriateness of developed categories, placing metaphors into appropriate categories according to explanations of metaphors, expert control and exemplifying metaphors. According to the results of the research, the students who participated in the study produced 82 different metaphors. The most frequently encountered metaphors are “life, friend, library, teacher, and bulb”. These metaphors were grouped into 11 different categories via their meanings. These categories include information source, unnecessary-sloppy, life-living, educational-helpful, vehicle (transferring to destination), wealth-diversity, mystery, eternity, enlightenment, innovation-productivity and happiness-purity. It is important to draw attention to the categories formulated in this study. When the metaphors of the students who viewed the Turkish textbook as a source of information were examined, a similarity was detected with the concepts of library, brain, computer and internet. Metaphors in the unnecessary-sloppy category, a negativity category, are often associated with concepts such as garbage, garbage cans, garbage, and city garbage, emphasizing that content is unnecessary and sloppy. The most striking aspect of the metaphors in the life-living category is the linkage of Turkish textbooks to life. Students have seen textbooks as a reflection of life. In the metaphors of the educator-assistant category, students likened Turkish textbooks most to friends and teachers. All metaphors in the vehicle (delivering to target) category focus on the function of delivery of the Turkish textbooks to the target. Metaphors such as four tires of cars, a public bus, and a compass are examples of this category. In the wealth-diversity category, the students likened Turkish textbooks to a shopping center where they could find everything, a rose garden with various colours, under the sea where different kinds of underwater creatures live. When the infinity category is examined, Turkish textbooks are associated with concepts such as sea, sky and space. The students have described Turkish textbooks with such metaphors as lamp, moonlight and hand lantern in the enlightenment category. As an information source, the book category is supported by other studies conducted on the same subject (Güneyli ve Akıntuğ, 2012; Özden, 2017; Akbulut, Özdemir ve Cıvğın, 2017; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014). In these studies, participants have also seen books as a source of information mostly. There are other studies conducted on the topic of metaphors used for books, though not directly concerning the Turkish textbook. The results obtained from these studies can be expressed as follows: In the study conducted by Güneyli and Akıntuğ (2012), Psychological Counseling and Guidance candidates see the book as a “source of information”, “guiding-advisor”, “relaxing-entertaining”, “supporting individual development”, “original and different item” and “repressive item”. In the study of Akbulut, Özdemir and Cıvğın (2017), as a result of the classification of the metaphors that middle school students have made for the concepts of books and reading, some themes include “learning tool, entertainment tool, information source, a door opening to other worlds, friend and boring tool”. In the study of Bektaş, Okur and Karadağ (2014) metaphors developed by the

students on the books are as “book as a source of information, book as an object, book as the portrayal, book as nature, book as a person, book as a place, book as an action, book as a cartoon hero”. In Ceran’s metaphorical study about Turkish textbooks with Turkish teacher candidates, Ceran (2015) has got positive categories like “importance-necessity, wealth-diversity, guidance, educator and gaining perspective”, and negative categories like “not meet[ing] the expectations, deficiency, falsity, inadequacy, ineffectiveness and complexity / inappropriateness”, and both positive and negative categories like “necessary / unnecessary, right-wrong and benefit-damage”. The results of the research show that students generally have positive thoughts about Turkish textbooks. It will be useful to draw attention to metaphors that have negative meanings, although there are usually positive metaphors. These negative metaphors reveal the missing aspects of Turkish textbooks. In addition, although the students have developed metaphors that can be regarded as positive, it can be said that students have put forward the functions they expect from Turkish textbooks.

## PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAMLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Zihni KOÇ\*

Hatice ŞİNGİR\*\*

### ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında eğitim alan öğretmen adaylarının programa ilişkin (dersler, derslerden yararlanma durumları, programa devam etme nedenleri ve ders veren öğretim üyelerinin yeterlikleri) görüşlerini betimlemektir. Betimsel nitelikteki araştırmaya, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden, 164 kadın, 54 erkek olmak üzere, toplam 218 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından ilgili alanyazından da yararlanılarak geliştirilen ve üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının %66.1'i programdan yararlandıklarını, %33.9'u ise yararlanmadıklarını belirtmiştir. Benzer bir sonuç zorunlu ve seçmeli derslere yönelik olarak da gözlenmiştir. Araştırmada dikkat çekici bir diğer bulgu, katılımcıların cinsiyetine göre bakıldığında, seçmeli derslerden yararlanma durumlarına göre kadın ve erkek katılımcılar arasında az bir farklılık gözlenmekle birlikte; genel olarak beşte üçünden fazlasının programdan yararlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusu, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı derslerinden yararlanan öğrencilerin formasyon programına devam etmelerinde temel neden olarak öğretmenlik mesleğini sevdiklerini belirtmeleridir. Son ve önemli bir bulgu da katılımcıların önemli bir kısmının (%60.6) programda ders veren öğre-

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, zihnikoc@gazi.edu.tr

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, hkaracanta@gazi.edu.tr

tim üyelerini yeterli bulmalarıdır. Öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ifade eden öğretmen adaylarına pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam etme ve öğretmen olabilme olanağının sağlanması öğretmenlik mesleğinde duyuşsal özelliklerin çok önemli olduğu göz önüne alındığında eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirmede ikinci bir yol olarak önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı, öğretmen adayı

## **OPINIONS OF THE PEDAGOGICAL FORMATION TRAINING CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS ABOUT THE PROGRAM: THE CASE OF GAZİ EDUCATION FACULTY**

### **ABSTRACT**

The purpose of the current study is to determine the opinions of the pre-service teachers enrolled in the Pedagogical Formation Training Certificate Program about the program (courses, the extent to which they find the courses useful, their reasons for attending the program and competences of the instructors giving the courses). A total of 218 (164 females and 54 males) pre-service teachers enrolled in the Pedagogical Formation Training Program carried out in the Education Faculty of Gazi University in 2016-2017 academic year participated in this qualitative study. The data of the study were collected by using a personal information form and an interview form having three open-ended questions developed by the researcher on the basis of a literature review. The results of the study have revealed that 66.1% of the students think that they benefited from the program while 33.9% of them think that they did not. A similar situation was observed for the required and elective courses. Another remarkable finding of the current study is that depending on the gender variable, though a small difference was observed between the female and male participants in terms of their benefiting from the elective courses; in general, more than three fifths of the participants are of the opinion that they benefitted from the program. Another finding of the current study is that the main reason for the participating students' attending this program is their love for the profession of teaching. A final and important finding is that majority of the participants (60.6%) found the instructors competent enough. Given that the major reason for the participations' enrollment in the pedagogical formation program is the love for the profession of teaching, the pedagogical formation can be suggested as the second way of teacher training aside from education faculties as affective features are of great importance in the profession of teaching.

**Key Words:** Pedagogical Formation Training Certificate Program, pre-service teacher.

## GİRİŞ

Bir eğitim sisteminde eğitimin bütün süreçlerinin işleyişi ve verilen hizmetin niteliğinin temel belirleyicileri, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. İyi ve kaliteli bir eğitim nitelikli öğretmenler aracılığıyla gerçekleşir. Öğretmenlerin nitelikli olup olmamaları eğitim sisteminin başarısının temel belirleyicisi olduğundan öğretmen yetiştirme programlarına önemli roller düşmektedir. Öğretmen yetiştirme, kendi içinde hizmet öncesi eğitim, işe başlama eğitimi ve hizmetiçi eğitim olmak üzere farklı eğitim süreçlerinden oluşmaktadır. (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Kavcar, 2002;. SETA, 2017). Bu çalışma öğretmen yetiştirme sürecinin hizmet öncesi eğitim aşamasına odaklanmış olup, çalışmanın bu bölümünde başlangıcından günümüze Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirmeye yönelik gelişmeler ele alınmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihçesi incelendiğinde, hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme bağlamında dikkat çeken ilk gelişme, 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmuallimin adıyla ilk öğretmen okulunun açılmasıdır. Darümualliminler 1924 yılında Muallim Mektebi ve 1935'te de öğretmen okulu adını almıştır (Aydın, 1998; Akyüz, 2001). Türkiye'de ilk kez 16 Mart 1848'te "Darümuallimin" ile başlayan öğretmen yetiştirme görevini bugün özerk üniversitelerdeki "Eğitim Fakülteleri" üstlenmiştir. Diğer üniversitelerden farklı olarak Ankara Üniversitesinde öğretmen yetiştirme görevini "Eğitim Bilimleri Fakültesi" yerine getirmektedir. Geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar; İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri şeklinde sıralanabilir (Erdem, 2015). Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, örgün öğretimin değişik kademelerine yönelik öğretmen yetiştirme görevinin, farklı düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Öğretmenliğin bir meslek olarak gelişiminde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu önemli bir aşamadır. Bu kanuna göre: "Öğretmenlik mesleği, ilk kez Türk Milli Eğitimi'nin anayasası niteliğinde olan ve 1973 yılında 14574 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde "*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle sorumludurlar. Öğretmenlik mesleğine hazırlık "genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile*

*sağlanır” şeklinde tanımlanarak yasal bir zemine oturtulmuştur. 1973 yılında yürürlüğe giren ve her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğretim görmesini öngören, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na kadar Türkiye’de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur” biçiminde açıklanmaktadır (Baskan, 2001, s. 21). Bu kanunla birlikte öğretmen yetiştirmede dikkat çeken bir diğer husus, öğretim kademelerine göre öğretmen yetiştirme konusunda süre açısından gözlenen değişiklikler olmuştur. Buna göre, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun bir gereği olarak her düzeyde öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi kararına uygun olarak, 1974 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitüleri açılmış; 1982 yılında eğitim yüksekokulu adı ile üniversitelere bağlanmış, 1989 yılında öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1992-1993 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri içerisinde sınıf öğretmenliği bölümü olarak ilkokul öğretmeni yetiştirme görevini yerine getirmeye başlamıştır (Baskan, 2001, ss. 24-25). Cumhuriyet döneminde ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme işi ise eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları yoluyla gerçekleştirilmiştir (Üstüner, 2004). 1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’yla öğretmen yetiştiren tüm kurumlar eğitim fakülteleri adıyla üniversitelere bağlanarak ilk kez Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olmaktan çıkarılmıştır. Böylece öğretmen yetiştirmede kaynak çeşitliliğine son verilmiş, anaokulu öğretmenliğinden lise öğretmenliğine kadar her düzeyde öğretmenlik için statü farklılığına son verilerek 4 yıllık lisans eğitimi ilkesi getirilmiştir (Erdem, 2013).*

Eğitim alanında nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi konusunda tüm bu gelişmelerle birlikte, zaman zaman artan nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması için yetkili birimler farklı uygulamaları gündeme getirmiş ve öğretmen yetiştirmede alternatif programlar uygulanmıştır. Bu alternatif uygulamalardan birisi, gerekli koşulları karşılamaları şartıyla, üniversitelerin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin (örneğin: Fen, Edebiyat, İlahiyat vb.) mezunlarına öğretmenlik yapabilme olasılığı sağlayan öğretmenlik formasyonu ya da Pedagojik Formasyon Eğitimi’dir (Tepeli ve Caner, 2014: 313). Başka bir ifadeyle, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde artan öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak eğitim fakültelerinden mezun olanlar dışında üniversitelerin edebiyat, fen ve ilahiyat vb. fakülteleri başta olmak üzere diğer fakülte mezunlarından da öğretmen olarak yararlanılması amacıyla başta ABD ve İngiltere olmak üzere başka bazı ülkelerde de uygulanmakta olan (SETA, 2017) öğretmenlik sertifika programı şeklinde “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı” ile öğretmen yetiştirilmesi yoluna gidilmiştir (Bilir, 2011).

1982 yılından 1997 yılına kadar geçen 15 yıllık süre içerisinde özellikle ortaokul ve liselere hem nitelikli öğretmen hem de nicelik olarak yeterli sayıda öğretmen yetiştirme sorunu tam olarak çözülemediğinden (Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s. 35) YÖK 1997 yılında, Eğitim Fakülteleri'nde "yeniden yapılanmaya" gitmiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde ortaokul ve liselere branş öğretmeni yetiştirme konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırma ile ilgili almış olduğu bir karar kapsamında YÖK aynı yıl içinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarını kaldırarak, benzer amaca hizmet etmesi planlanan tezsiz yüksek lisans programlarını uygulama kararı almış ve 1998-1999 öğretim yılından itibaren bu programın uygulanmasına başlanmıştır. Eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakültelerden mezun olanlar için lisans eğitimine ek olarak tezsiz yüksek lisans uygulaması getirilerek (4+1,5 yıl olarak uygulanan tezsiz yüksek lisans programı) ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla 2006 yılında yeni düzenlemeler yapılmış ve 2009 yılında alınan yeni bir kararla tezsiz yüksek lisans eğitimi programında yer alan formasyon derslerinin bazı üniversitelerde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri sırasında verilmesi kabul edilmiştir. 2010 yılında alınan yeni bir kararla tezsiz yüksek lisans programları uygulamasından vazgeçilmiş ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılı başından itibaren tekrar Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı uygulamasına geçilmiştir. 2015 yılına gelindiğinde ise eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakültesi dışında eğitim alınan (Edebiyat, Fen, İlahiyat vb. Fakülteler) ve özellikle ortaokul ve liselerde branş öğretmenliğine kaynak oluşturacak lisans programları, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.02.2014 tarih ve 9 nolu kararı ekinde ve bu karara ek olarak 2014 yılı Ağustos ayında 2683 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmış ve 2018 yılı da dahil olmak üzere bu kararda zaman zaman güncellemelere gidilmiştir. Son uygulamalara bakıldığında, Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakültesi dışında mezun olanların öğretmen olarak atanabilmek için, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"nı başarıyla tamamlamış olmaları gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminden itibaren uygulanacak Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir (YÖK, 1998, 2014; Şen ve Göğüş, 2011; Tepeli ve Caner, 2014; Erdem, 2015; Ayvaz Tuncel, 2016). Tablo 1 ve 2 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının birinci ve ikinci yarıyılarında okutulması gereken dersleri göstermektedir.

**Tablo 1.** Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında öğretim yılının 1. yarısında okutulması gereken zorunlu ve seçmeli dersler

<b>Teorik Dersler</b>	<b>Teori (T)</b>	<b>Uygulama (U)</b>	<b>Kredi (K)</b>
Eğitim Bilimin Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Dönem Toplamı	12	0	12

(Kaynak: YÖK, 2014:6)

Tablo 1 incelendiğinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının, bir öğretim yılı ve iki yarıyıldan oluştuğu, birinci yarıyıldan beş zorunlu ve bir seçmeli olmak üzere toplam 12 krediden oluşan altı teorik dersin bulunduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında öğretim yılının 2. yarısında okutulması gereken zorunlu ve seçmeli dersler

<b>Teorik Dersler</b>	<b>Teori (T)</b>	<b>Uygulama (U)</b>	<b>Kredi (K)</b>
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3
Seçmeli Ders II	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Dönem Toplamı	8	10	13
Teorik+Uygulamalı Dersler Genel Toplam	20	10	25

Kaynak: YÖK, 2014:6

Tablo 2 incelendiğinde ise, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının, ikinci yarısında üç zorunlu ve bir seçmeli olmak üzere toplam 13 krediden oluşan teorik ve uygulamalı derslerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3’de ise Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında, her iki öğretim yarısında birer tane olmak üzere öğrencilerin seçebilecekleri alternatif seçmeli dersler yer almaktadır.



**Tablo 3.** Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında öğretim yılının 1.ve 2. yarıyıllarında yer alan seçmeli dersler

<b>Seçmeli Ders Grubu I</b>	<b>TUK</b>	<b>Seçmeli Ders Grubu II</b>	<b>TUK</b>
Eğitimde Eylem (Aksiyon) Araştırması	202	Rehberlik	202
Eğitimde Program Geliştirme	202	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	202
Eğitim Tarihi	202	Eğitim Felsefesi	202
Eğitim Sosyolojisi	202	Türk Eğitim Tarihi	202
Gelişim Psikolojisi	202	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	202
Öğretmenlik Meslek Etiği	202	Karakter ve Değerler Eğitimi	202
Yaşam Boyu Öğrenme	202	Özel Eğitim	202
Bireyselleştirilmiş Öğretim	202	Bilgisayar Destekli Öğretim	202

Kaynak: YÖK, 2014:6

Tablo 3 incelendiğinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kapsamında, eğitim fakültelerinin ve Ankara Üniversitesi örneğinde olduğu gibi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programlarında yer alan ve meslek bilgisi (MB) koduyla okutulan Rehberlik, Eğitimde Program Geliştirme, Özel Eğitim, Gelişim Psikolojisi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi derslere ek olarak, genel kültür (GK) koduyla okutulan Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi, Öğretmenlik Meslek Etiği ve Karakter ve Değerler Eğitimi gibi dersler de yer almaktadır. Programa katılan her öğretmen adayı, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında yirmi beş krediyi tamamlayabilmek için Tablo 3 de verilen ve kendilerine sunulan on altı seçmeli dersten en az iki dersi almakla ve başarmakla yükümlüdür.

Öğretmen yetiştirme sürecinde programda yer alan dersler ve işlevleri konusunda özellikle Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı konusundaki tartışmaların çok arttığı 2010 yılından itibaren ülkemizde çok sayıda çalışmalar (Kavcar, 2002, Tepeli ve Caner, 2014; Ayvaz Tuncel, 2016) yapıldığı görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programlarıyla ilgili bu çalışmaların daha çok öğretim elemanı ve yönetici görüşleri (Yılmaz, 2015), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Eraslan ve Çakıcı, 20011; Özkan, 2012; Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015), öğrenci görüşleri (Çi-

çek Sağlam, 2015; Tuncel, 2016), eleştirel pedagojiye ilişkin görüşler (Aslan ve Kozikoğlu,2015), öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon (Altinkurt, Yılmaz ve Erol, 2014) ve meslekte karşılaşılabilecek sorunlar (Sever, Çam, Alkın Şahin ve Tunca, 2015) alt başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

Yukarıda yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, başlangıcından günümüze Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nın etkililiğine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak tek tek derslere odaklandığı görülmektedir. Bununla beraber formasyon programı kapsamındaki tüm derslerin etkililiğini ele alan yeni bir araştırmaya ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmanın konuyla ilgili diğer çalışmalardan en önemli farkı, programa yönelik katılımcıların bütüncül bir bakış açısını sunmasıdır. Örneğin, Ayvaz Tuncel (2016) Pedagojik Formasyon Sertifika Programında sadece bir ders üzerine odaklanarak, Türk Eğitim Tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verirken; Tepeli ve Caner (2014) ise, Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine odaklanmışlardır. Çalışmanın gelecekte Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarında, içerik ve uygulama süreçleri boyutlarında, yapılacak yeni düzenlemeler açısından, bu konuda çalışma yapan araştırmacılara ve politika yapıcılara önemli ipuçları sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, programa devam etme nedenleri nedir?
2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının programdaki derslerden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Programdan yararlanma durumları programın birinci ve ikinci yarısında aldıkları derslere (zorunlu/seçmeli) göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, programın birinci ve ikinci yarısında aldıkları derslerden (zorunlu/seçmeli) yararlanma durumları cinsiyet değişkeni açısından nasıldır?
4. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, programda ders veren öğretim üyelerinin yeterlik durumlarına ilişkin görüşleri nedir?

## YÖNTEM

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında eğitim alan öğretmen adaylarının programa ilişkin (dersler, derslerden yararlanma durumları, programa devam etme nedenleri ve ders veren öğretim üyelerinin yeterlikleri) görüşlerini betimlemeyi amaçlayan çalışmada betimsel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel araştırma, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1995). Buna göre siz neyi betimlemeye çalıştınız onu yazarak model açıklamasını bitirebilirsiniz.

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın katılımcılarını, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden Fen, Edebiyat, İlahiyat, Spor Bilimleri, Turizm vb. fakültelerden mezun olan 84 (%38.5) ve bu fakültelerde 4.sınıfa devam eden 134 (%61.5) olmak üzere, toplam 218 (%100) öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada gönüllülük esas alındığı için toplam 218 katılımcıdan veri toplanabilmektedir. Katılımcıların 164'ü (%75.2) kadın ve 54'ü (%24.8) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların ana bilim dallarına göre dağılımları

Ana Bilim Dalı	F	%
Tarih	17	7.8
Muhasebe ve Finansman	7	3.2
Türk Dili ve Edebiyatı	40	18.3
İngilizce	31	14.2
El Sanatları ve Görsel Sanatlar	20	9.2
Psikoloji	21	9.6
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	12	5.5
Felsefe Grubu	17	7.8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	19	8.7
Eğlence Hizmetleri	28	12.8
Müzik	6	2.8
<b>Toplam</b>	<b>218</b>	<b>100.0</b>

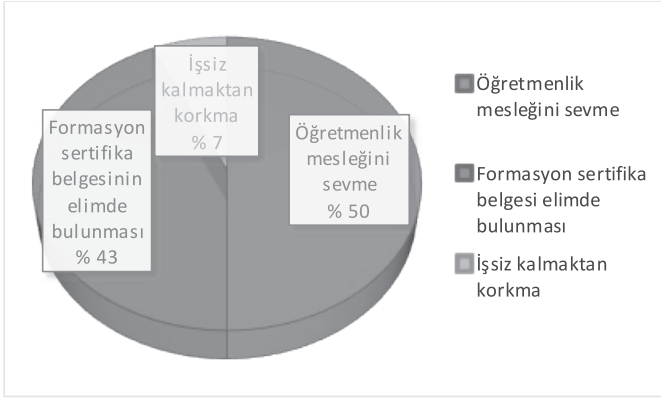
Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde; %18.3'nün Türk Dili ve Edebiyatı, %14.2'sinin İngilizce, %12.8'inin Eğlence Hizmetleri, %9.6'sının Psikoloji, %9.2'sinin Görsel Sanatlar ve El Sanatları, %8.7'sinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %7.8'inin Tarih, %7.8'inin Felsefe Grubu, %5.5'inin Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, %3.2'sinin Muhasebe ve Finansman ve %2.8'inin de Müzik öğretmenliği ana bilim dalında son sınıfa devam ettikleri ya da bu alanlardan mezun oldukları görülmektedir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:** Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından ilgili alan yazından da yararlanılarak geliştirilen üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile adayların cinsiyetleri, anabilim dalları ve mezun ya da okuyan grupta olduklarına ilişkin bilgiler istenmiştir.

Araştırmanın verileri ise üç açık uçlu sorudan oluşan bir Görüşme Formu ile toplanmıştır. Açık uçlu soruların araştırmada tercih edilme temel nedeni, katılımcıların dahil oldukları programa yönelik görüşlerini detaylı bir biçimde ve kendi ifadelerine dayalı olarak vurgulamaları olmuştur (Demircioğlu, 2008). Görüşme Formunda adaylara: 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam etme nedenleriniz nelerdir? 2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında birinci ve ikinci yarıyılıda aldığınız derslerden (zorunlu/seçmeli) yararlanma durumunuza ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. 3. Pedagojik Formasyon Sertifika Programında ders veren öğretim elemanlarının yeterli durumlarına ilişkin görüşleriniz nedir? Soruları yöneltilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan Görüşme Formlarının toplanması ile edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.239) 'in belirttiği gibi, elde edilen bulguları düzenli bir biçimde ve yorumlayabilmek için betimsel yöntem tercih edilir. Bu çalışmada verilerin analiz sürecinde, adayların görüşlerini sunmada, görüşlerin belirtilme sıklığı dikkate alınmış, sunumu için grafiklerden yararlanılmıştır.

## **BULGULAR**

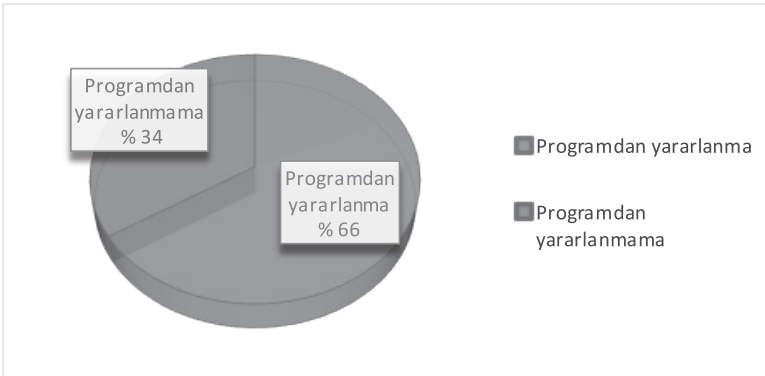
Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada cevap aranan sorularla ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada ilk olarak "1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, programa devam etme nedenleri nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili sorudan elde edilen verilerin analizi Grafik 1'de verilmiştir.



**Grafik 1.** Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam etme nedenleri

Grafik 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam etme nedeni olarak 109'nun (%50), "öğretmenlik mesleğini sevme, 94'ünün (%43), "formasyon sertifika belgesinin elimde bulunması" ve 15'inin de (%7) "işsiz kalmaktan korkma" seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

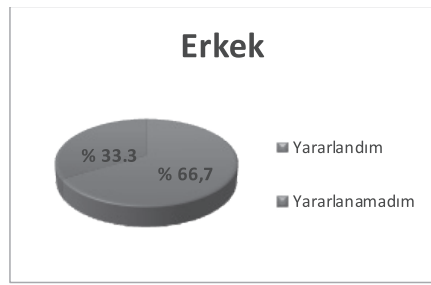
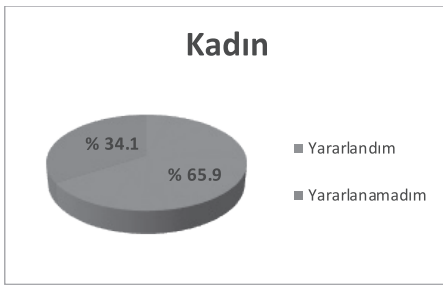
Araştırmada ikinci olarak cevap aranan soru ise "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının programdan yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Programdan yararlanma durumları programın birinci ve ikinci yarısında aldıkları derslere (zorunlu/seçmeli) göre nasıl bir farklılık göstermektedir?" olmuştur. Bu soruda ilk kısım için elde edilen verilerin analizi Grafik 2'de verilmiştir.



**Grafik 2.** Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika eğitimi programındaki derslerden yararlanma durumları

Grafik 2’de görüldüğü gibi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Devam Eden öğretmen adaylarının 144’ü (%66.1) programdaki tüm derslerden yararlandıklarını, 74’ü (%33.9) ise yararlanamadıklarını belirtmiştir. Buna karşılık ders türlerine göre de adayların görüşlerinde farklılık görülmüştür. Bu araştırmada, 2016-2017 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi’nde açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adayları, programda her iki öğretim yılında toplam 8 zorunlu (Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım, Özel Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Öğretmenlik Uygulaması) ve 3 seçmeli (Eğitimde Program Geliştirme, Gelişim Psikolojisi ve Rehberlik) olmak üzere toplam 11 ders almışlardır. Program yer alan zorunlu derslerden yararlandıklarını belirten öğretmen adayları %69.7 iken, yararlanamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının oranı ise %29.3 olmuştur. Bu oran seçmeli dersler için de benzerlik göstermiştir. Program yer alan seçmeli derslerden yararlandıklarını belirten öğretmen adayları %61.9 iken, yararlanamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının oranı ise %38.1 olmuştur.

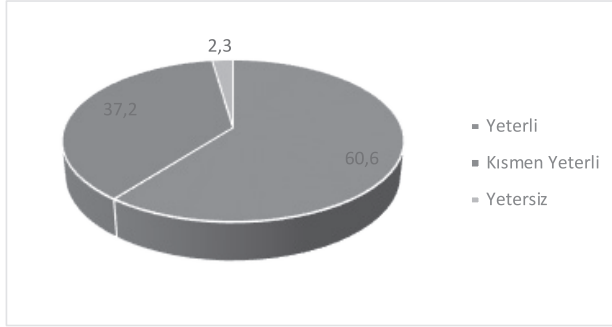
Araştırmada, ikinci soruyu takiben, konuyu biraz daha detaylı incelemek için üçüncü sırada cevap aranan soru “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, programın birinci ve ikinci yarıyılında aldıkları derslerden (zorunlu/seçmeli) yararlanma durumları cinsiyet değişkeni açısından nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Grafik 3 ve 4 bununla ilgili analiz sonuçlarını göstermektedir.



**Grafik 3.** Kadın öğretmen adaylarının derslerden yararlanma durumları

**Grafik 4.** Erkek öğretmen adaylarının derslerden yararlanma durumları

Grafik 3 ve 4 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının derslerden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermiştir. Kadınların %65,9’u ve erkek öğretmen adaylarının da %66.7’si derslerden yararlandıklarını belirtmiştir.



**Grafik 5.** Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı'nda ders veren öğretim üyelerinin yeterlik durumlarına ilişkin görüşleri

Grafik 5 incelendiğinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden öğretmen adaylarının 5'inin (%2.3) öğretim üyelerini "yetersiz" olarak değerlendirdikleri, 81'inin (%37.2) "kısmen yeterli" buldukları; 132'sinin (%60.6) ise "yeterli" buldukları görülmektedir.

## TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, Fen, Edebiyat, İlahiyat, Spor Bilimleri vb. Fakültelerin farklı anabilim dallarında mezun olan ya da eğitim almakta olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeleri için 8'i zorunlu ve 2'si seçmeli dersten oluşan toplam 25 kredilik bir programdır. Eğitim fakültelerinde dört yıllık sürece yayılan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, bu programda bir öğretim yılında öğrencilere verilmektedir. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nda eğitim alan öğretmen adaylarının programa devam etme nedenleri, aldıkları derslerden (toplam 11 ders) yararlanma durumları, cinsiyete göre yararlanma durumları ve ders veren öğretim üyelerinin yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının birinci sırada "öğretmenlik mesleğini sevmeme, ikinci sırada "formasyon sertifika belgesinin elimde bulunması" ve oran düşük olsa da son ve üçüncü sırada da "işsiz kalmaktan korkma" gerekçesiyle Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, üniversitelerin farklı fakültelerinden mezun olan ve son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğini büyük ölçüde sevdikleri için programı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bağlamda farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesi

amacıyla formasyon programının devam ettirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlar Türkiye’de yapılan benzer bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir (Çakır,2005; Boz ve Boz, 2008; Temizkan, 2008; Özkan,2012). Demirbaş ve Kırbaç’ın (2016) bulgularının ise bu çalışmada ele alınan öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında yer alan ‘öğretmenlik mesleğini sevmek’, ve ‘atanma şansının zayıf olması’ boyutlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının tüm derslerden (zorunlu/seçmeli) büyük oranda yararlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Buna karşılık öğretmen adaylarının zorunlu derslerden yaklaşık olarak 1/3’nün ve seçmeli derslerden de 1/3’den fazlasının (%38’nin) yararlanamadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunun derslerden yararlandıklarını ifade etmelerinden hareketle, formasyon eğitiminin gelecekte de devam ettirilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla Taneri’nin (2016) katılımcıların %40’ının pedagojik formasyon sertifika eğitiminin tamamının çok önemli ve yararlı olduğunu, ancak bazı derslerin oldukça teorik olduğunu ve uygulamaya dönük olmadığını (%24) ifade ettikleri çalışmasının bulgusu ile benzerlik göstermektedir.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan cinsiyet değişkeniyle ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde programa katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının tüm derslerden büyük oranda yararlandıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bu bulgusu, Gürol, Türkan ve Som’un (2018) pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının değerlendirilmesine yönelik çalışmalarında hedeflerin, içeriğin, öğretme-öğretme, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kadın ve erkek katılımcıların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığına dair sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın cinsiyet değişkeniyle ilgili bulgularını destekleyen diğer bir çalışma ise Durmuşçelebi’nin (2015) çalışmasıdır.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretim üyelerini yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu da formasyon programının devamı açısından önemli görülmektedir. Taneri’nin (2016) yaptığı çalışmada da aday öğretmenlerin yarısından çoğu öğretim üyelerinin alanlarında üst düzeyde bilgilere sahip olduklarına ilişkin benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Buna karşılık Demirbaş ve Kırbaç’ın (2016) araştırmasına ilişkin bulgular incelediğinde ise öğretmen adaylarının genel olarak



öğretmenlik formasyon eğitimi sertifika programının süresinin kısa olması, sıkıştırılmış program, zaman ve şartların uygun olmaması, öğretim üyelerinin ve programın verimli olmaması ve derslerin uygulamaya yönelik olmaması gibi nedenlerden dolayı yeterli bulmadıklarına ilişkin görüşlerinin bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nda eğitim alan öğretmen adaylarının programa devam etme nedenleri, derslerden yararlanma durumları ve ders veren öğretim üyelerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması; pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının aldıkları formasyon eğitiminin niteliğini artıracak ve bunun sonucunda da mesleki yeterlik düzeyleri yüksek öğretmenlerin yetiştirilmeleri mümkün olabilecektir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının önemli bir bölümü sonradan öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmalarına karşın mesleği sevdiklerini (yararlanan %58, yararlanamayan %34) belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini seven fakat pedagojik formasyon eğitimi sertifika programından yararlanamadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının da programdan yararlanmalarını sağlamaya yönelik yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ifade eden bu adaylara pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam etme ve öğretmen olabilme olanağının sağlanması öğretmenlik mesleğinde duyuşsal özelliklerin çok önemli olduğu göz önüne alındığında eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştirmede ikinci bir yol olarak önerilebilir.

Çalışma bulguları öğrencilerin kayda değer bir kısmının sertifika programında yer alan derslerden yeterli düzeyde yararlanamadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin programda yer alan derslerden yararlanamama nedenleri gelecekte yapılacak çalışmalarda daha ayrıntılı bir biçimde ele alınarak belirlenebilir ve yaşanan sorunların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.

Sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının önemli bir bölümü ise öğretim üyelerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda gelecekte öğretim üyelerinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik yeni çalışmaların yapılması ve öğretim üyelerini yeterli bulmayan öğretmen adaylarının da öğretim üyelerini yeterli bulmama nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yay.Ltd. Şti.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Erol, E. (2014). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, ss. 275-286.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Türk Eğitim Tarihi Dersinin Yeri ve Önemine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, ss 315-329.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 307-324.
- Baskan, A. G. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1), ss. 35-42.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.
- Boz, Y. ve Boz, N.(2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,16(1), 137-144.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 9,ss.27-42.
- Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik Sertifika Programının Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5,( 2,) ss. 63-73.

Demircioğlu, I. H. (2008). Learning How to Conduct Educational Research in Teacher Education: A Turkishperspective. *Australian Journal Of Teacher Education*, 33(1), 1-17.

Demirtaş, H. ve Kırbaç, M.(2016). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik Eğitimi Programının Etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 747-766.

Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19( 2), ss.427-438.

Erdem, A. R. (2013). Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin (A), (B), (Ç)’si. *Journal of Teacher Education and Educators*. 4( 1), ss. 16-38.

Gurol, M.; Türkan, A. ve Som, İ (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programını Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), ss. 103-122.

İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2016). Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İleme ve Değerlendirme (SETA Yayınlanmamış Rapor).

Kaptan, S. (1995) *Bilimsel Araştırma İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Yayınları.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), ss. 1-14. Ankara.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Baskı) Ankara: Nobel.

Kanun No : 1739 Kabul Tarihi : 14/06/1973 Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 24/06/1973 Sayısı : 14574

Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

İlişkin Usul ve Esaslar.

İlyas, İ.E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D.(2017). Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli. SETA Yayınları, İstanbul.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), ss.29-48.

- Sever, D., Çam Aktaş, B., Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Başladıklarında Karşılaşabileceklerini Düşündükleri Sorunlar. *Anadolu Journal Of Educational Science International*, 5(2), 1-23.
- Şen, Z. ve Göğüş, N. (2011). Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Katılımcıları İle Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Anadolu Üniversitesi, 05-08 Ekim 2011. <http://incui.anadolu.edu.tr/eng/pdf/Bildiri-program-kitabi.pdf> Şimşek
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Niteliği Hakkındaki Görüşleri (Çankırı İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 3, ss. 997-1014.
- Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması İle İlgili Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi (ULUSLARARASI E-DERGİ)*, 4, (2) , ss. 313-328.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), ss.461-486.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,(7).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1998). Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Modelleri. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayın.
- Yılmaz, G. (2015). Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler Ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yüksek Öğretim Kurulu YÖK (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2014). Pedagojik Formasyon Eğitimi Hakkında Duyuru, Ankara.

### **Extended Abstract**

The main determinants of the functioning of all the processes of education in an educational system and of the quality of the service provided are the teachers who are the implementers of the system. Good and quality education can be achieved through qualified teachers. As the quality of teachers is the main determinant of the success of an education system, teacher training programs can play an important role. Teacher training is comprised of different training processes being pre-service training, induction training and in-service training (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Kavcar, 2002; SETA, 2017). One of the programs used to train teachers is the Pedagogical Formation Training Certificate Program lasting two terms, an academic year. In the first term, the students have to take five required and one elective theoretical courses, a total of 12 credits and in the second term they have to take three required and one elective courses, some of which are applied; thus, a total of 13 credits. Within the context of the Pedagogical Formation Training Certificate Program, courses normally given in the undergraduate programs of education faculties with the code of professional knowledge (MB) such as Counseling, Program Development in Education, Special Education, Developmental Psychology, Turkish Education System and School Management and with the code of general culture (GK) such as Turkish Education History, Education Philosophy, Ethics of the Profession of Teaching, Character and Values Education are offered. A great deal of research has been conducted on the Pedagogical Formation Training Program especially of 2010 when the disputes about the courses offered in the program and their functions gained momentum (e.g. Kavcar, 2012, Tepeli and Caner, 2014; Ayvaz Tuncel, 2016). The main objective of this research has been to describe the opinions of the pre-service teachers about the program (courses, the extent to which they find the courses useful, their reasons for attending the program and competences of the instructors giving the courses). The current study is believed to provide important insights for the regulations to be made on the content and application processes of the Pedagogical Formation Training Certificate Programs, for the researchers who will conduct research on this issue and for the policy makers. The main difference of the current study from similar studies is that its participants present a holistic view of the program. In the current study aiming to describe the opinions of the pre-service teachers enrolled in a Pedagogical Formation Training Certificate Program about the program (courses, the extent to which they find the courses useful, their reasons for attending the program and competences of the instructors giving the courses) employed the qualitative research method. The participants of the study are 218 pre-service teachers (164 females and 54 males) having been graduated from Faculties of Science, Faculties of Literature, Faculties of Theology, Faculties of Sports Sciences, Faculties of Tourism etc. and enrolled in the Pedagogical Formation Training Program conducted in the Gazi Education Faculty of Gazi University. The data of the study were collected by using a personal information form and an interview form having three open-ended questions developed by the researcher on the basis of a literature review. With the items in the personal information

form, it was intended to collect information about the gender, the field of study and whether they are graduate students or undergraduate students. In the current study, following results have been obtained: The findings related to first sub-problem of the study related to the participants' reason for their attending the formation program are that the main reasons for their wish to be teachers is their love for the profession of teaching and then their wish to have a formation certificate and their fear of being unemployed. This finding shows that students having graduated from different faculties of universities and the senior students still continuing their education mostly prefer attending the program as they love the profession of teaching. On the basis of this finding, it can be argued that the pedagogical formation programs should continue to train teachers. This finding concurs with the findings reported by similar studies conducted in Turkey (Çakır, 2005; Boz and Boz, 2008; Temizkan, 2008; Özkan,2012). The second sub-problem of the current study is related to extent to which the pre-service teachers find the courses offered in the program useful. In this regard, it was determined that the pre-service teachers found both the required and elective courses useful to a great extent. On the basis of this finding, it can also be argued that the formation programs should be continued. This finding of the current study is parallel to the finding reported by Taneri (2016). The third sub-problem of the study is related to the gender variable. In this regard, it was found that both the female and male students find both the required and elective courses quite useful. This finding of the current study concurs with the finding reported by Gürol, Türkan and Som (2018) stating that the mean scores of the female and male students do not vary significantly in relation to their opinions about the objectives, content, learning-teaching, measurement and evaluation processes. Another study supporting the gender-related findings of the current study is the study conducted by Durmuşçelebi (2015). The fourth sub-problem of the current study is related to competences of the instructors. In this regard, majority of the participants think that the instructors are competent. This finding is also seen to be an indication of the need that the formation programs should continue. In the study by Taneri (2016) it was also found that more than half of the pre-service teachers also find the instructors competent. In light of the findings of the current study, it can be suggested that by considering the participating pre-service teachers' reasons for attending the program, the extent to which they find the courses useful and their opinions about the competences of the instructors, the necessary precautions can be taken so that the quality of the pedagogical formation programs can be enhanced and more qualified teachers can be trained. Though high majority of the participating pre-service teachers preferred the profession of teaching relatively later, they stated that they love the profession. For the graduates of different faculties who love the profession of teaching but cannot find a place in any pedagogical formation program, new opportunities should be created to attend such programs. Moreover, given that the major reason for the participations' enrollment in the pedagogical formation program is the love for the profession of teaching, the pedagogical formation can be suggested as the second way of teacher training aside from education faculties as affective features are of great importance in the profession of teaching. The find-

ings of the current study also revealed that a considerable number of students are of the opinion that they cannot benefit much from the courses offered in the Pedagogical Formation Training Certificate Program. In this respect, the causes of their not being able to benefit from the courses as much as they want can be explored by future research and thus measures can be taken to eliminate this problem. High majority of the participating pre-service teachers found the instructors competent enough. In this connection, future research may attempt to elicit the strengths of instructors and the reasons why some pre-service teachers find them incompetent.





## SÖZ VARLIĞINI BELİRLEMeye VE GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuncay TÜRK BEN\*

### ÖZ

Dil, hem birey, hem de toplum için en etkili iletişim aracıdır. İnsanın duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, başkalarıyla iletişim kurması, kültürünü geleceğe taşıması dil aracılığıyla mümkün olmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi önem taşımaktadır. Kişi, edindiği sözcüklerle ana dilini kullanmaktadır. Ana dilin doğru, etkili ve güzel kullanımı da kişisel söz varlığının zenginliği ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan okul öncesi dönemden itibaren söz varlığını zenginleştirecek çalışmaların yapılması ve gerekli materyallerin de bilimsel ölçütler ışığında hazırlanması gerekmektedir. Dil ve zihinsel becerilerin gelişiminde kilit rol oynayan söz varlığının kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarının ve öğrenme ortamında kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin rolü büyüktür. Bu çalışmada da eğitim alanında söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik araştırmalar ile ders kitapları üzerine çalışmalar araştırmamızın kapsamına alınmıştır. Araştırma, betimleyici bir çalışma olup veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. İnceleme yapılırken YÖK tez veri tabanı üzerinde “söz varlığı”, “kelime hazinesi”, “kelime serveti”, “sözcük dağarcığı”, “kelime öğretimi”, “sözcük öğretimi” gibi kelime gruplarıyla tarama yapılmıştır. Çalışmalar gerekli incelemelerin ardından farklı kategoriler altında toplanıp değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının büyük bir kısmı öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye, yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların çoğunda da öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı

\* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

açısından istenilen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için öğretim programlarının, ders kitaplarının tekrardan yapılandırılması gerekmektedir. Kelime öğretimine yönelik farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, söz varlığı, lisanüstü çalışmalar, inceleme

## **EVALUATION OF THE STUDIES CONDUCTED ON DETERMINING AND DEVELOPING VOCABULARY**

### **ABSTRACT**

Language is the most influential communication means for individuals and for the society. It is possible for an individual to express his/her feelings and thoughts, to communicate with others, and to transfer his/her culture via the language for the future. For this reason, teaching language is important. The person uses his/her mother tongue with the vocabulary s/he has acquired. The correct, effective and good use of the mother tongue is possible with a personal vocabulary. Based on this viewpoint, it is necessary to organize activities to enhance the vocabulary during pre-school years and to prepare the required materials in the light of scientific criteria. The role of Turkish coursebooks and the strategies, methods and techniques employed in learning medium is great in having students acquire vocabulary which plays a key role in language development and mental skills development. In the present study, the purpose is to assess the postgraduate studies conducted for the purpose of determining and developing vocabulary in educational field. Studies on textbooks and investigations to determine the vocabulary of students have been included in our research. The study was a descriptive one, and the data were collected by using the Document Review Technique. When the study was conducted, the HIC thesis database was searched by writing the word groups like “vocabulary”, “words used”, “vocabulary teaching”, and “teaching words”. After the necessary assessments, the studies were collected and evaluated under different categories. According to the findings, it was observed that a great deal of the Turkish coursebooks, Turkish language and literature were not suitable to improve the vocabulary of students, and for their age and developmental levels. In most of the studies conducted previously to determine the vocabulary levels of students, students were found to be below the desired level in terms of the required vocabulary. For the purpose of improving the vocabulary of students, curricula and coursebooks must be re-structured. The use of different strategies, methods and techniques for vocabulary teaching will contribute to the development of vocabulary.

**Key Words:** Turkish teaching, vocabulary, post graduate studies, examination

## GİRİŞ

Bireyler, dilin kendisine sunduğu sınırsız becerileri kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eder, kendilerini hayat boyu geliştirirler. Bu süreçte düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, sorun çözme gibi zihinsel beceriler de önemli olmaktadır. Bunlar bireyin zihnini geliştirmekte, bakış açısını zenginleştirmekte, toplumla bütünleşmesini kolaylaştırmakta, kişisel ve kültürel gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2016, s. 94). Bireylerin tüm bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi ve toplumda önemli bir konuma sahip olmasında sahip olduğu söz varlığının yeri ve önemi büyüktür. Çünkü kişinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi doğrudan zengin bir söz varlığına sahip olmasıyla mümkündür. “Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilmede bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin önemi büyüktür.” (Göçer, 2009, s.1026).

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne bakıldığında (TDK, 2005, s.1807) söz varlığının, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu ve vokabüler şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Ancak söz varlığının bu kavramlardan hiçbirini tam olarak karşılamadığını ifade eden Baş'a (2006, s.103) göre söz varlığı bu kavramları da içine alan geniş kapsamlı ve genel bir kavramdır. Göçer (2009, s. 1026- 1027) de bu kavramların aynı anlam evrenine ait gibi algılandığını fakat kullanım alanları arasında farklılıkların olduğunu belirtmektedir.

Söz varlığı, bir milletin zaman içerisinde kullandığı sözlerin tamamını oluşturmaktadır. Söz varlığı aynı zamanda sahip olduğu milletin kültürünü, birikimini, düşünce dünyasını, hayat tarzını yansıtır. “Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne tür değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.” (Aksan, 2006, s.11).

Söz varlığını geliştirmenin birey ve toplum açısından ne denli önemli olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim programları incelendiğinde de öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların olduğu, kazanımların bu doğrultuda düzenlendiği görülmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede, Türkçe derslerinin önemi çok büyüktür. Programda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında da “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle,

söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” üzerinde durulduğu görülmektedir (MEB, 2018, s. 7). İfadeye bakıldığı zaman da bireyde dil zevki ve bilincinin oluşması, duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişiminin söz varlığının gelişimine bağlı olduğu görülmektedir.

Kurudayıoğlu ve Sosyal (2016, s. 120) öğrencilerin söz varlıklarının gelişmiş olmasını anlama ve anlatma becerilerinin daha verimli olması bakımından önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin okudukları bir metni ya da dinlediklerini düzgün bir şekilde anlayabilmeleri, bunun yanında kendi düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri açısından söz varlığı büyük bir öneme sahiptir. Benzer düşünceleri dile getiren Karatay’a (2007, s.143) göre de düşünce süreçleri ile anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı zengin bir kelime hazinesine bağlıdır. Öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği, bu becerilerin de akademik başarıyı artırdığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007, s.28; Karatay, 2011, s.9; Temizkan, 2009, s.32). Öğrencilerin söz varlığını geliştirmede Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının ve öğrenme ortamında kullanılan yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmede büyük öneme sahip olan ders kitaplarının özenle hazırlanması ve ders kitapları metinlerindeki söz varlığının da değişik yöntem ve tekniklerle öğrencilerin söz varlığına aktarılması gerekmektedir. Ders kitapları, her öğrencinin okumak durumunda olduğu kitaplardır. Bu kitapların hazırlanmasında eğitim- öğretim kademelerine veya yaş gruplarına göre belirlenmiş olan temel söz varlığı esas alınmalıdır. Özellikle Türkçe ve edebiyat kitaplarına alınacak metinler yazılırken veya seçilirken, içerik açısından uyulması gereken ölçütlerin yanında belirlenmiş olan temel söz varlığını kapsayacak nitelikte olmasına da özen gösterilmelidir (Demir, 2016, s.155).

Öğrenme ortamında söz varlığının da uygun yöntem ve teknikler ışığında kazandırılması gerekmektedir. NRP’nin bilimsel bir temele dayanan zengin ve çok yönlü bir söz varlığı kazanımını tasarımılamak adına sekiz temel bulgudan hareket ettiği görülmektedir (Butler Vd. 2010’dan aktaran Esgin, 2016, s.57). NRP’nin bulguları aynı zamanda söz varlığı kazanımı konusunda hangi ölçütlerin öne çıkması gerektiği konusuna da açıklık getirmektedir.

1. Söz varlığı gelişiminde kazandırılacak kelimeler öğrencinin birçok durumda yararlı bulacağı ya da işine yarayacak kelimeler olmalıdır.
2. Söz varlığının işlevleri/unsurları gerektiği biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Öğrenciler, söz varlığı çalışmalarında çoğu kez hızlı bir biçimde

öğrendikleri bir söz varlığı işlevinin/unsurunun onlardan ne beklediğini bilir.

3. Söz varlığı kazanımı tanımsal bilginin ötesine geçilip, aktif katılım gerektirdiği zaman daha etkilidir. Çocuklar bir kelimeyi öğrendikleri zaman yalnızca kelimenin tanımını değil aynı zamanda onun diğer kelimelerle olan mantıksal ilişkisini de öğrenir. Onlar ayrıca kelimelerin farklı bağlamlardaki işlevlerinden de haberdardır.
4. Söz varlığı öğelerinin yinelenmesi ve özellikle öğrencilerin onlarla birçok kez karşılaşmasının sağlanması önemsenmelidir. Yineleme ya da alıştırma göz ardı edilmemelidir. Söz varlığı kazanımında öğrencilere çeşitli bağlamlarla ve kelimelerle defalarca karşılaşma fırsatları sağlanmalıdır.
5. Belirli bir metin söz konusu olduğunda metne ait söz varlığının doğrudan öğrenilmesi sağlanmalıdır. Çocukların dersleri ve bazı konuları anlamak için bilmesi gereken belirli kelimelerin olduğu her zaman akılda tutulmalıdır.
6. Söz varlığı kazanımında bilgisayar teknolojisi etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Bu konudaki teşvik her zaman dile getirilmekle birlikte, önemli olan uygulamada yeterli düzeye gelebilmektir. Bilgisayar teknolojilerinin kullanımının söz varlığı kazanımına katkıları kanıtlanmıştır.
7. Söz varlığı kazanımı tesadüfi öğrenme yoluyla sağlanabilir. Okuma hacmi uzun vadede söz varlığı kazanımı için hayatî önemdedir. Konuyla ilgili ayrıca yapılandırılmış sesli okuma çalışmaları, tartışma oturumları ve okul ya da evde bağımsız okuma çalışmaları tavsiye edilmektedir.
8. Tek bir yöntemle bağlı kalmak söz varlığı kazanımında ideal ya da beklentileri karşılayan sonuçlara ulaşmamızı güçleştirecektir. Söz varlığı kazanımında kullanılacak yöntemler, söz varlığının gelişimine dönük hedefler yanında, bireylerin yaşına ve becerilerine göre tasarlanmalıdır.

Söz varlığı üzerine yapılan çalışmaların hem dünyada hem Türkiye’de arttığı görülmektedir. Dilin gelişimine koşul olarak, söz varlığındaki genişleme ve derinleşmenin bu artışa neden olduğu ifade edilmektedir (Esgin, 2016, s. 57). Bu çalışmada da ülkemizde lisansüstü düzeyde yapılmış söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmanın temel amacı, söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesidir. Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar ile öğrenci ders kitaplarının söz varlığını ortaya koymaya çalışan çalışmalar araştırmamızın

kapsamına alınmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer amacı, alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara bir fikir vermek, yapılabilecek çalışmalara da ışık tutmaktır.

## YÖNTEM

**Araştırmanın Modeli:** Araştırma betimleyici bir çalışma olup veriler, doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezinde söz varlığını belirleme ve geliştirmeye dönük çalışmalar incelemeye alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s.217)'e göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma olmak üzere beş aşamada yapılabilir. Bu yöntem, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

**Evren ve Örneklem:** Çalışmanın evrenini, Türkiye’de söz varlığı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Örneklemine ise YÖK Ulusal Tez Veri tabanında söz varlığı araştırmaları içerisinde erişime açık, eğitim alanında yapılan söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Edebî eserler üzerindeki çalışmalar kapsam dışı bırakılırken eğitimle ilgili söz varlığını geliştirecek çalışmalar, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalar ve öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar çalışma kapsamına alınmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:** Araştırmada incelenen tezlere, 20 Mayıs 2018- 26 Haziran 2018 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Veri tabanı merkezinin internet sayfası üzerinden erişilmiştir. Veri tabanı üzerinde “söz varlığı”, “kelime hazinesi”, “kelime serveti” “sözcük dağarcığı”, “kelime öğretimi”, “sözcük öğretimi” gibi kelime gruplarıyla tarama yapılmıştır. Elde edilen tezler incelenmiş ve mükerrer olanlar elenmiştir. İnceleme yapılırken tezlerin özet, problem, amaç, yöntem ve sonuç bölümlerinden alıntı yapılarak yararlanılmıştır. Çalışmalar gerekli incelemelerin ardından içerik olarak farklı kategoriler altında toplanmıştır. Yalnız bazı çalışmalar içeriği gereği farklı kategoriler içerisine girebilecek mahiyettedirler. Bu tarz çalışmalar sadece bir kategori altında ele alınmıştır. Belirlenen tezlerin analizinde, betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemek, yorumlamak ve okuyucuya sunmaktır.

**BULGULAR ve YORUMLAR****Tablo 1.** Ders kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar

Yazar	Amaç	Evren-örneklem / Çalışma Grubu	Veri toplama ve analizi	Bulgular
Baysal, 2007	Bu çalışma, 7.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan kelime servetini tespit etmek ve ders kitabının Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır.	7. sınıf Türkçe ders kitabı	7.sınıf Türkçe ders kitabındaki 39 metin ve bu metinlere ait hazırlık çalışmaları, anlama ve anlatım çalışmaları, tür ve biçim çalışmaları, sözlü ve yazılı anlatım çalışmaları ile kitapta bulunan sözlük bölümü incelenmiştir.	Toplam 34.121 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerin bir kısmı başka kelimelerle kavram oluşturdıklarında ise 32.164 kavramlık bir havuz ortaya çıkmıştır. Bu kavram havuzun 4.508 çeşit kavramdan oluştuğu görülmüştür. Ders kitabının kavram kazandırma noktasında yetersiz olduğu görülmüştür.
Açıkgöz, 2008	Bu çalışma, 2004 Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanan Özgün Yayınları 6.sınıf ders kitabında bulunan kelime servetini tespit etmek ve ders kitabının Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır.	6. sınıf Türkçe ders kitapları / Özgün Yayınları 6.sınıf Türkçe ders kitabı	Metinler kelime serveti yönüyle incelenmiştir. Değerlendirmeler kavramlar üzerinde yapılmış, kitaptaki kavramlar sıralanmıştır. Kelime ve öbeklerin kaçınıcı anlamda kullanıldığı, özel isimler, deyimler, mecazlar, terimler toplam kavram sayısı, çeşit olarak kullanılan kavram sayısı ve oranları tablolarla gösterilmiştir.	Her metin ayrı ayrı değerlendirilmiş, sonuçlar tablolara gösterilmiştir. Ders kitaplarının daha titiz hazırlanması gerektiği görülmüştür.
Baldan, 2009	Yeni program 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime servetini belirlemek.	6. sınıf Türkçe ders kitapları / Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 6. Sınıf Türkçe ders kitabı	Ders kitabındaki metinler tek tek incelenmiş.	Ders kitabında toplam 8.864 sözcük bulunmuştur. Bu kelimelerden 2.154 tanesi çeşit kelime sayısını oluşturmaktadır.
Yiğit, 2011	8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Türkçenin söz varlığını ne kadar yansıttığını, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye ve zenginleştirmeye ne kadar katkı sağladığını incelemektir.	8.sınıf Türkçe ders kitapları / MEB 8.sınıf Türkçe ders kitabı	Ders kitabından 18 metin bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Microsoft Excel programı kullanılarak kelimeler sıralanmış ve sıklık dizini oluşturulmuştur. Cibakaya 2.2. programı kullanılarak da kelimelerin dizini ve kullanım sıklığı tespit edilmiştir.	Kitabın tamamında 9,526 sözcük, 2.799 çeşit sözcük bulunmuştur. Metin başına ortalama 529,222 sözcük ve 155,5 çeşit sözcük düştüğü belirlenmiştir.

Yalçın, 2005	Örnekleme alınan ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığını belirlemektir.	2003-2004 eğitim öğretim yılında okutulan 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları / 1.sınıf Türkçe ders kitabı (Top Yay., 2001) ve 5.sınıf Türkçe ders kitabı (Özgün Matbaacılık, 2001)	Ders kitabı metinleri bilgisayar ortamındaki Excel programına aktarılmış ve metinlerdeki sözcük sayısı ve söz varlığı unsurları istatistiksel olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde değişik gramer kitaplarından ve akademisyenlerden (3) ve Türkçe öğretmenlerinden yararlanılmıştır. Çözümlemede yüzde ve frekans kullanılmıştır.	İlköğretim 1. ve 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tekrarsız sözcük sayısı toplam olarak 1.sınıf Türkçe ders kitabında 829, 5.sınıf Türkçe ders kitabında 2.436 olmak üzere toplam 3.265'tir. Bu sayı oldukça az bulunmuştur. İncelenen 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının yaş, bilişsel gelişim ve bunlara bağlı olarak düzenlenen öğretim ilkelerine tam anlamıyla uygunluk göstermediği görülmektedir.
Arslan-Kutlu, 2006	6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri söz varlığı açısından değerlendirmek.	6, 7.ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları / MEB 6, 7.ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları	Metinler numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmış. Cibakaya 2.2. programı ile de metinler dizin haline getirilmiştir. Sözcüklerin sıklık düzeyi ve sözcük sayısı belirlenmiştir.	Metinlerin genel söz varlığı 25.808 olarak bulunmuştur. Çeşit söz sayısı 9.331, madde sayısı 4.307, fiil türündeki maddelerin sayısı 839, çeşit fiil sayısı 1.313 olarak bulunmuştur. Diğer veriler de tablolara gösterilmiştir. Sınıflar arasında yapılan karşılaştırmalarda, sınıf seviyesinin artışı ile metinlerin söz varlığında da belirli bir oranda artış gözükmektedir.
Kaya, 2008	Türkçe ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelemek, söz varlığı ve sözcük çalışmalarında izlediği tutumu tespit etmek.	II. kademe Türkçe ders kitapları	Ders kitapları tek tek incelenmiş, öğretmenlere ve öğrencilere anket uygulanmış. Kitapevi ve kırtasiyecilerle görüşmeler yapılmış.	I.Kitapta toplam 18 metin yer almaktadır. Çalışma kitabı ayrı. Çalışma kitabında 1. kitaptaki metinlerle ilgili toplam 265 etkinliğin, yalnızca 68 adedi sözcük çalışması niteliğindeki etkinliklerdir. II. kitapta 34 adet metin vardır. Bu metinlerle ilgili sözcük çalışmalarında gösterilen sözcüklerin sayısı 244'tür. III. kitapta 41 adet metin vardır. Bu metinlerle ilgili sözcük çalışmalarında yer alan sözcüklerin 97 adedinin anlamı metin altı sözlükçede verilmiştir. Ankete katılan öğretmen ve öğrenciler ders kitabındaki metinlerin değiştirilmesini ve seviye düzenlemesinin yapılmasını istemektedirler.



Ekmen, 2009	MEB tarafından hazırlanan 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, söz varlığı açısından incelemek, dizini oluşturmak, metinlerdeki genel sözcük ve kavram sayılarını tespit etmektir.	7.sınıf Türkçe ders kitapları / MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabı	Metinler bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra ise Microsoft Excel yardımıyla veriler çözümlenmiştir.	Çalışmada 19 metin söz varlığı açısından incelenmiştir. Kitabın tamamında 10.009 sözcük, 9.073 kavram bulunmuştur. Metin başına ortalama 526,789 sözcük ve 477,526 kavram düştüğü belirlenmiştir. Metinlerdeki kavramların % 59'u çeşit olarak kullanılmıştır. Metin başına düşen kavram sayısı 283,263'tür.
Apaydın, 2010	6.sınıf Türkçe ders kitaplarını söz varlığı bakımından incelemek.	2009 - 2010 6.sınıf Türkçe ders kitaplarının tümü	Beş ayrı yayınevının 6.sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiş, veriler numaralandırılarak düzenlenmiş daha sonra ise Cibakaya 2.2. sürümü kullanılarak dizin haline getirilmiştir.	Kitapların söz varlıkları sırasıyla Evrensel İletişim 13.766, Koza 9.544, MEB 9.994, Özgün 12.108, Tuna 11.935 şeklindedir. Bulgular kısmında elde edilen diğer sonuçlar da yorumlanmıştır. İncelenen kitapların öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye ve onların yaş seviyelerine, gelişimlerine tam olarak uymadıkları görülmüştür.
Uludağ, 2010	Örnekleme alınan 7.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığını belirlemek.	7.sınıf Türkçe ders kitaplarının tümü	Metinler beş ayrı yayınevinden toplanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmış. Cibakaya programı tarafından dizinlenmiş ve sıklıkları belirlenmiştir.	Erdem, Harf, Koza, MEB, Pasifik yayınevlerine ait sözcük sayısı yayınevlerine göre sırasıyla 10.901, 10.375, 8.360, 9.418, 10.292 şeklindedir. Çeşit söz sayısı sırasıyla 6.438, 6.224, 5.571, 5.673, 5.597'dir. Bulgular kısmında ayrıca fiil türündeki maddelerin sayıları, atasözlerin, deyimlerin, ikilemelerin, ünlemlerin vb. söz varlığı unsurların istatistiki verileri verilmiştir.
Uslu, 2010	MEB 9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin söz varlığının dizinini oluşturmak, genel sözcük sayılarını tespit etmek, sözcüklerin sıklık düzeylerini tespit etmek, içerdiği söz varlığı öğelerini tespit etmektir.	9.sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı	Ders kitabındaki metinler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler "Cibakaya Dizin Programı 2.2." ve "Microsoft Excel" programları kullanılarak analiz edilip düzenlenmiştir.	Metinlerin söz varlıkları; toplam sözcük sayısı 34.413, madde sayısı 6.714, alt madde sayısı 8.678'dir. çeşit söz sayısı 15.392, çeşit isim sayısı 12.348 ve çeşit fiil sayısı 3.044'tür. Diğer söz varlığı öğeleri de ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir.

<p>Turhan, 2010</p>	<p>Örnekleme alınan 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yer alan söz varlığını belirlemektir.</p>	<p>2009-2010 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitapları</p>	<p>Beş farklı yayınevine ait ders kitapları bilgisayar ortamına aktarılmış ve düzenlenmiştir. Cibakaya programı tarafından dizinlenmiş ve sıklıkları belirlenmiştir.</p>	<p>Ders kitaplarındaki toplam sözcük sayısı yayınevlerine göre Batu 15.095, Harf Eğitim 11.687, Koza 9.805 MEB 10.430, Pasifik 8.457 şeklindedir. Çeşit söz sayısı ile toplam sözcük sayısının sıralamaları aynıdır. Çalışmada tespit edilen diğer söz varlığı öğeleri de ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. İncelenen ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye, öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir.</p>
<p>Uluçay, 2011</p>	<p>İlköğretim 6, 7. ve 8.sınıfların Türkçe ders kitaplarındaki ve ortaöğretim 9, 10, 11. ve 12.sınıflar Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki söz varlığını ortaya koymak ve kitaplarda yer alan kelimelerin kullanım sıklığını ve yaygınlığını karşılaştırmalı olarak tespit etmektedir. Bir başka amacı da ilköğretim ders kitaplarında yer alan metinlerdeki söz varlığını ortaöğretim ders kitaplarında yer alan metinlere alt yapı oluşturmadaki durumunu tespit etmektedir.</p>	<p>2010- 2011 yılı 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları ve ortaöğretim 9, 10, 11. ve 12.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları / MEB 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları ve ortaöğretim 9, 10, 11. ve 12.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları</p>	<p>Metinler taranarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve kelimeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri analizinde ise “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” ile “Microsoft Excel” yazılımları kullanılmıştır.</p>	<p>İlköğretim ders kitaplarındaki metinlerde yer alan 44.064 kelime, 262 ikileme, 1.045 deyim, 3 atasözü ile ortaöğretim ders kitaplarındaki metinlerde yer alan 115.040 kelime, 610 ikileme, 2.784 deyim, 5 atasözü belirlenerek sıklıklarına göre listelenmiş ve bu listeler ekler bölümünde sunulmuştur. İki seviyedeki ders kitaplarında yaygın olarak ve yüksek sıklıkta kullanılan söz varlığı unsurları karşılaştırılmıştır. Ders kitapları arasında % 29,9 oranında ortak kelime kullanıldığı, bunun dışında kalan % 70,1 oranda da kelime seçimi açısından da birbirinden farklılaştıkları görülmüştür</p>
<p>Uyar, 2012</p>	<p>İlköğretim 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmelerine hizmet etme konusunda yeterli olup olmadığını tespit etmektedir.</p>	<p>2011-2012 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitapları / MEB ve TED Ankara Koleji yayınlarının 8.sınıf Türkçe ders kitapları ile Samsun Atakum İlköğretim okulu ve TED Samsun Koleji 8.sınıfların yazmış oldukları bilgilendirici metinler</p>	<p>İki ayrı yayınevine ait 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler ve 8.sınıf öğrencilerine yazdırılan bilgilendirici metinler (18 konu) incelenmiştir. Metinler bilgisayar ortamına belirli yöntemler izlenerek aktarılmış ve düzenlenerek Cibakaya 2.3. programı ile dizin haline getirilmiştir.</p>	<p>MEB ders kitabında 6.863 toplam, 2.532 farklı sözcük kullanılırken; TED ders kitabında 8.963 toplam, 2.606 farklı sözcük kullanılmıştır. Araştırmaya 110 8.sınıf öğrencisi katılmış. Bu öğrenciler yazılı anlatımlarında 11.417 toplam sözcük, 2.228 farklı sözcük kullanmışlardır. Bulgular ders kitapları ve öğrenciler boyutunda karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.</p>

Öz, 2012	8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığını belirlemek.	2011- 2012 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitapları / MEB, Pasifik, Tav ve Koza Yayınevlerine ait 8.sınıf Türkçe ders kitapları	Dört ayrı yayınevini kitaplarındaki metinler bilgisayar ortamına aktarılmış. Gerekli düzeltmelerin ardından belirli bir yöntem doğrultusunda metinler incelenmiştir.	Kitapların toplam kelime sayılarına bakıldığında en fazla kelimeye 19.612 kelimeyle Tav Yayınları sahiptir. Onu sırasıyla 16.469 kelimeyle Koza Yayınları, 15.929 kelimeyle MEB Yayınları, 14.414 kelimeyle pasifik yayınları izlemektedir. 101 metnin sıklık dizinleri oluşturulmuş ve bu metinler söz varlığı açısından incelenmiş, araştırma sonuçları ortaya konmuştur.
Daharlı, 2012	Örnekleme alınan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığını belirlemektir.	5.sınıf Türkçe ders kitapları	Türkçe ders kitapları iki araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak yapılandırılmış formlar hazırlanmıştır. Cibakaya tarafından sözcüklerin ve söz varlığı unsurlarının frekans analizleri yapılmıştır.	5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam sözcük sayısı 43.876, madde başı sayısı 20.141, atasözlerinin sayısı 12, deyimlerin sayısı 270, ikilemelerin sayısı 150... Kitaplar arasındaki toplam sözcük sayısına bakıldığında tüm kitapların sayı bakımından birbirine yakın olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda, incelenen Türkçe ders kitaplarında özel isimlerin, deyimlerin ve ikilemelerin sıkça kullanıldığı; atasözleri, tekerlemeler ve kısaltmaların az sayıda kullanıldığı belirlenmiştir.
Büyükhellaç, 2014	Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları açısından ne tür özellikler taşıdığını belirlemektir.	Ortaokul Türkçe ders kitapları	Metinler bilgisayar ortamına aktarılmış, cibakaya programı aracılığıyla da dizinlenmiştir.	Söz varlığının çeşitli unsurları üzerinden yapılan karşılaştırmalarda çeşit söz, deyim ve özel isim sayılarında 5, 6. ve 7.sınıflarda kademeli bir artışın yaşandığı ancak 8.sınıflarda azalma görülmüştür. Söz konusu kitapların tamamının atasözleri bakımından fakir olduğu görülmüştür.

<p>Çelik, 2015</p>	<p>Bu araştırmanın temel amacı 1947 tarihli Türkçe I ders kitabıyla 2014-2015 öğretim yılında okutulan MEB Türkçe 6 ders ve çalışma kitaplarındaki söz varlığını tespit etmek, kitapları söz varlığı açısından karşılaştırmak ve 1947 tarihli Türkçe I ders kitabını neolojizm açısından incelemektir.</p>	<p>Araştırmanın evren ve örnekleme 1947 tarihli Türkçe I ders kitabı ile 2014-2015 eğitim öğretim yılında okutulan MEB Türkçe 6 ders kitabı ve çalışma kitabıdır.</p>	<p>1947 tarihli Türkçe I ders kitabı, 2014-2015 öğretim yılında okutulan MEB Türkçe 6 ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere toplam üç ayrı kitap dijital ortamda word sayfasına aktarılarak incelenmiştir.</p>	<p>1947 tarihli Türkçe I ders kitabındaki metinlerin toplam söz varlığı 11.503'tür. MEB 2014 Türkçe 6 ders kitabının söz varlığı toplam 17.428'dir. 1947 tarihli Türkçe I ders kitabının "İncelemeler Bölümü"nün söz varlığı toplam 16.869 sözcükten oluşmaktadır. MEB 2014 Türkçe 6 Çalışma Kitabının söz varlığı ise 10.368 sözcükten oluşmaktadır. Birden çok kullanılan sözcükler göz ardı edildiğinde, 1947 tarihli Türkçe I ders kitabındaki metinlerin söz varlığının 3231 sözcükten oluştuğu görülmüştür. Öte yandan MEB 2014 Türkçe 6 ders kitabının söz varlığında ise 3663 sözcük bulunmaktadır. Her iki kitabın söz varlığında 1301 adet sözcük ortak kullanılmışken, 3286 adet sözcük farklıdır.</p>
<p>Doğan, 2016</p>	<p>Örnekleme alınan ilköğretim 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin söz varlığını ve kelime gruplarını belirlemektedir.</p>	<p>İlköğretim 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitapları</p>	<p>Ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan söz varlığı ile kelime gruplarının sayısı ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir.</p>	<p>İlköğretim 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı sırasıyla 346, 312 ve 404 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada metinlerin kelime hazinesi açısından yeterli olmadıkları görülmüştür.</p>

Tablo 1'deki bulgulara göre ders kitapları üzerinde yapılan söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların daha çok ilköğretim Türkçe ders kitapları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları üzerindeki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin bilgisayar ortamına aktarıldığı, gerekli düzeltmelerden sonra da gerekli incelemelerin yapıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda kelimelerin el ile sayıldığı bazı çalışmalarda ise "Microsoft Word" ve "Microsoft Excel" programlarından yararlanılarak incelemelerin yapıldığı görülmektedir. Metinlerin analizinde "Cibakaya", "Simple Concordance Program 4.07", "ConcApp" gibi programların kullanıldığı da görülmektedir. İncelenen ders kitaplarının büyük bir bölümünün öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye, yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmadığı görülmüştür.

**Tablo 2.** Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların değerlendirilmesi

Yazar	Amaç	Evren- örneklem / Çalışma Grubu	Veri toplama ve analizi	Bulgular
Tosunoğlu, 1998	Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrencilerin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemektir.	Çalışmanın evrenini Türkiye’de 1997-98 öğretim yılında ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrenciler; örneklemi Türkiye’ nin bütün coğrafi bölgelerini temsil eden 135 öğrenci seçilmiştir.	Ses kaydı yoluyla örneklem grubundan serbest ve yönlendirilmiş konularda veri toplanmıştır. 156 842 cümleden oluşan veriler çözümlenerek gramatikal incelemesi yapılmıştır. İncelemede cümlelerin kelimeler yönünden uzunluklarına, kelimelerin hece ve harf sayılarına bakılmıştır. Kelimeler hem kullanım sıklıklarına hem de çeşitlerine göre tasnif edilmiştir.	Bulgular sonucunda araştırma kapsamına alınan çocukların yetişkinlerin düzeyine yakın dil yetisine sahip oldukları tespit edilmiştir.
Çıplak, 2005	Uşak merkez ilköğretim 5, 8. ve 11. sınıfların yazılı anlatımlarındaki kelime hazinelerini belirlemek.	Uşak’ta öğrenim gören 5, 8. ve 11. sınıf öğrencileri / Random usulü ile her sınıftan seçilen 30 öğrenci, toplamda ise 90 öğrenci.	Kompozisyon (270 adet) (anı yazma, serbest konuda yazma, atasözü açıklama). Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.	Beşinci sınıflarda toplam kelime sayısı 6.740, kelime çeşidi 963; sekizinci sınıflarda toplam kelime sayısı 9.284, kelime çeşidi 1.177; on birinci sınıflarda ise toplam kelime sayısı 14.440, kelime çeşidi ise 2.013 olarak belirlenmiştir.
Serarslan, 2010	6. sınıf öğrencilerin kelime hazinelerini belirlemek.	Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6.sınıf öğrencileri / 19 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiş.	Yazılı anlatım uygulaması (beş ayrı yazılı anlatım yapılmış). Öğrencilerin kullandıkları kelimeler tespit edilmiş ve sözlük oluşturulmuştur.	6.sınıf öğrencilerinin aktif kelime hazinelerinin arzu edilen seviyede olmadığı görülmüştür.

Fırat, 2011	Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri; kelime hazinesi ile sosyo- ekonomik ilişkisini ortaya koymaktır.	2009- 2010 yılı Gaziantep’te öğrenim gören 9.sınıf öğrencileri / dört okuldan seçilmiş 214 öğrenci grubu	Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler SPSS-15.0 kullanılarak çözümlenmiş, kelime dizini CIBAKAYA 2.2. dizin programıyla yapılmıştır.	Örneklem grubunun kullandığı cümlelerde 30317 kelime tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısı incelendiğinde kızlar lehine bir sonuç elde edilmiştir. Üniversite mezunu anne babaların çocukları öğrenim durumu üniversitenin altındakilere göre kompozisyondaki cümle ve kelime sayıları, cümle uzunluğu bakımından daha başarılıdır.
Türkyılmaz, 2013	Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesini belirlemek.	Kırşehir ili Akçakent ilçesinde öğrenim gören öğrenciler / 5. Sınıf öğrencileri (57 öğrenci)	Üç farklı türde (anı, fabl, serbest konulu yazı yazma) yazılı anlatım yaptırılmış. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış. “Simple Concordance Program”ın 4.07 sürümü ile analiz edilerek çeşitli kelime listeleri oluşturulmuş.	Toplam 12.595 kelime tespit edilmiş, bu kelimelerden 1.653’ünün farklı kelime, 10.942’sinin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kelime kullanımında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.
Çiftçi, 1991	Üniversite öğrencilerinin üzerinde kelime serveti araştırması yapmak.	Farklı fakülte öğrencilerinden 250 üniversite öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir.	Kompozisyon (otobiyografi ve belirleyecekleri herhangi bir konu) yazdırılmış. Elde edilen veriler analiz edilerek kullanılan kelimeler tespit edilmiştir.	Elde edilen verilerle 60.095 kelime bir havuz oluşturulmuştur. Öğrencilerin 3.916 farklı kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı, kullanılan farklı ve ortak kelimeleri de belirleyerek 1.273 genel aktif kelime kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.
İpekçi, 2005	İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemek, kelime servetinin sosyo-ekonomik durum ile ilişkisini ortaya koyan bir durum tespiti yapmak.	Ankara ilköğretim okullarındaki 7. Sınıf öğrencileri / rastgele seçilmiş 47’si kız, 41 erkek toplam 88 öğrenci	Serbest konulu ve resim ile ilgili kompozisyonlar yazdırılmış. Bu veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmiştir.	Kompozisyonlarda 3.253 çeşit kelime tespit edilmiş. İlköğretim 7. sınıf öğrencileri ortalama 92 kelime, ortalama 14 cümlelik kompozisyonlar yazmışlardır. Yüksek gelirin, çocukların kelime servetinin zenginleşmesinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Öğrenim düzeyi daha yüksek olan anne babaların çocukları, kompozisyonlardaki kelime sayısı ve cümle uzunluğu bakımından daha başarılıdır.

Çabaz, 2007	Kırklareli merkez ilköğretim okullarında okuyan 5.sınıf öğrencilerin, yazılı anlatımda kullandıkları kelime servetlerini tespit etmektedir.	Kırklareli merkez ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri / rastgele seçilen 90 öğrenci	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.	Çalışmada, 270 adet yazılı kompozisyonda 29.677 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2.540'ının çeşit kelime olduğu belirlenmiştir.
Duru, 2007	Uşak ili Sivash ilçesindeki 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda kullandıkları aktif kelime servetini belirleyebilmek.	Uşak ili 5.sınıf öğrencileri / Sivash ilçesinde öğrenim gören 114 öğrenci	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak tek tek çözümlenerek kelime serveti tespit edilmeye çalışılmıştır.	Öğrencilerin toplam 28.506 kelime, 2.173 çeşit kelime, 61 ikileme, 84 deyim ve 10 atasözü kullandıkları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.
Karahan, 2007	Uşak ili Ulubey ilçesi köy ilköğretim okulları 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime servetini tespit etmek.	Ulubey ilçesi 5.sınıf öğrencileri / köy ilköğretim okulları 5. sınıf öğrencilerinin tamamı	Kompozisyon (anı, gezi yazısı ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmiştir. Kelimeler sayılmış sözlük oluşturulmuştur.	Öğrencilerin toplam 18.170 adet kelime kullandığı, bu kelime havuzunda ise 2.310 çeşit kelime çıktığı görülmüştür.
Singil, 2008	Uşak ili merkez ilköğretim okulları 3.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetini tespit etmektedir.	Uşak ili ilköğretim 3.sınıf öğrencileri / 3.sınıfta okuyan 90 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiş.	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış. Microsoft Word programından hareketle kelimeler tek tek sıralanmış. Sözlükler oluşturulmuştur.	Yapılan analizler sonucunda 22.010 kelime havuz oluşturulmuş ve 1.966 çeşit kelime kullanıldığı tespit edilmiştir.
Başpınar, 2008	Manisa ili Turgutlu ilçesindeki 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime servetini ölçmektedir.	Turgutlu ilçesi 5.sınıf öğrencileri / 5.sınıf öğrencilerinden 90 öğrenci seçilmiş.	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve Microsoft Excel programı yardımıyla analiz edilmiştir.	Toplam 31.305 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2.743'ünün çeşit kelime, 28.562'sinin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Öztekin, 2008	Düzce ili Akçakoca ilçesindeki 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda kullandıkları aktif kelime servetini tespit etmektedir.	Düzce ili ilköğretim 5.sınıf öğrencileri / 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tamamı	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamına Microsoft Word programı ile aktarılmış, Microsoft Excel’de hazırlanan program ile kelimelerin sıklıkları belirlenmiş ve listelenmiştir.	Toplam 20.473 kelime ve 1.836 çeşit kelime kullandığı tespit edilmiştir.
Hancı, 2007	Uşak ili Banaz merkezdeki ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetini belirlemek.	Uşak ili Banaz ilçesi 5.sınıf öğrencileri / 5. Sınıflardan seçilen 90 öğrenci	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Veriler bilgisayar ortamında “Microsoft Office Standart Edition Word 2003” programında yazıya dökülerek çözümlenmiştir.	270 adet yazılı anlatımda toplam 13.771 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 1.493’ünün çeşit kelime, 12.278 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir.
Savaş, 2010	Elazığ ilinde bulunan okul öncesi öğrencilerin kelime servetini belirlemek.	Elazığ il merkezinde bulunan 2 okul ile Elazığ ilçesi olan Arıcak’ta 1 olmak üzere toplam 3 anasınıfı / üç okuldan onar öğrenci	Yapılandırılmış görüşme yolu ile veriler toplanmış (ses kaydı ile veriler kaydedilmiş). Elde edilen verilerin çözümlenmesi için bilgisayar paket programı oluşturulmuştur.	Araştırmaya katılan 30 okul öncesi öğrencinin araştırma süresince toplam 49.677 harf kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok “ben” kelimesini tekrar etmişlerdir.
Karakaya, 2011	Uşak ili Eşme ilçesi merkez ilköğretim okulları 8.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetini tespit etmektedir.	Uşak ili eşme ilçesi 8.sınıf öğrencileri / 8’inci sınıflardan seçilen 90 öğrenci	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Toplanan veriler Microsoft Office Professional Edition Word 2003 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra “Türkçe Metin Analiz Programı- Ergin” den yararlanılarak veriler çözümlenmiş. Aktif kelime serveti tespit edilmiştir.	270 adet yazılı veriden toplam 35.055 kelime tespit edilmiştir. Toplam çeşit kelime sayısı ise 2.924’tür. Ortaya çıkan toplam sıklık sayısı ise 32.131’dir.



Tülü, 2012	Uşak ili Eşme ilçesi merkez ilköğretim okulları 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetini tespit etmektedir.	Uşak ili Eşme ilçesi 5.sınıf öğrencileri / ilköğretim okullarından seçilen 90 öğrenci	Kompozisyon (anı, otobiyografi ve serbest konu) yazma. Toplanan veriler Microsoft Office Professional Edition Word 2003 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra “Türkçe Metin Analiz Programı- Ergin” den yararlanılarak veriler çözümlenmiştir.	270 yazılı anlatım kâğıdında toplam 34.795 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 2.647’sinin çeşit kelime, 32.148 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler toplam ve çeşit kelime sayısı bakımından erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.
Obuz, 2012	Uşak ili Ulubey ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda kullandıkları aktif kelime servetini belirlemektedir.	Ulubey ilçe merkezindeki 8. sınıf öğrencileri / 8.sınıflardan seçilen 90 öğrenci	Üç farklı türde (anı, otobiyografi ve serbest konu) sözlü anlatım yapma (ses kayıt cihazı kullanılmış). Toplanan veriler Microsoft Office Professional Edition Word 2003 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra “Türkçe Metin Analiz Programı- Ergin” den yararlanılarak veriler çözümlenmiştir.	270 adet sözlü anlatım verisinde toplam 14.733 kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerden 1.736’sının çeşit kelime, 12.997 kelimenin ise bu kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.
Dağ, 2017	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine belirli konularda konuşma ve yazma etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin mevcut söz varlıkları tespit edilmeye ve becerilere göre kıyaslanması amaçlanmıştır.	Çalışma grubu 2015- 2016 yılı Kocaeli / Çayırova İstiklal Ortaokulundaki 5,6, 7. ve 8.sınıflardan başarı oranı ilk 14 öğrenciden oluşmaktadır. Toplam 56 öğrenci.	Öğrencilere hazırlıksız konuşma, hazırlıksız yazma, daha sonra ise hazırlıklı konuşma son olarak da hazırlıklı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, kelime sayımı ise el ile yapılmıştır.	Öğrencilerin kendilerini ifade ederken sözlü dil becerilerinde, yazılı dil becerilerine kıyasla zayıf kaldıkları belirlenmiştir.
Aykaç, 2017	Bu çalışmada Van merkezde bulunan ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu söz varlığı belirlenmeye çalışılmıştır.	Van merkez 24 okuldan 504 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.	Veriler yazılı anlatım yaptırılarak elde edilmiştir. Öğrencilerin bu yazılı anlatımları incelenerek dökümü yapılmış ve tablolar hâlinde verilmiştir.	Toplamda 504 öğrencinin yazılı anlatımı incelenmiş ve bu yazılarda 90.181 adet kelime, 186 adet ikileme, 77 adet deyim, 51 adet atasözü ve 7724 adet de fiilimsi kullandıkları tespit edilmiştir.

<p>Eğilmez, 2010</p>	<p>İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yer alan sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri gibi söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi; öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı sözcüklerin sıklıklarına ve yaygınlıklarına göre listelenmesidir. Bunun yanında ilköğretim Türkçe ders kitabındaki söz varlığı unsurlarının ve ders kitabında yer alan farklı sözcüklerin sıklıklarının belirlenmesi ve bu söz varlığının öğrencilerin yazılı anlatımlarına aktarımının tespit edilmesi araştırmanın bir diğer amacıdır.</p>	<p>Bursa ili 2008 -2009 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri ve onların okudukları Türkçe ders kitapları / Bursa ili Nilüfer ilçesi üç okuldan seçilen 90 öğrenci</p>	<p>Bu araştırmada alan araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini öğrencilerin yazılı anlatımları ve ders kitapları olmak üzere iki kaynaktan elde edilmiştir. Verilerin analizinde “Simple Concordance Program 4.07” ile “Microsoft Excel” programı kullanılmıştır.</p>	<p>Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam 69.443 sözcük, 236 ikileme, 1.173 deyim, 22 atasözü ile ders kitaplarındaki metinlerde yer alan 10.041 sözcük, 44 ikileme, 287 deyim tespit edilerek sıklıklarına göre listelenmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve ders kitaplarında ortak kullanılan sözcüklerin, toplam sözcüklerin % 37’sini oluşturduğu görülmüştür.</p>
----------------------	--	---	---	--

Tablo 2’deki bulgulara göre öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda daha çok yazılı anlatıma dayalı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğrencilere anı, serbest konu, otobiyografi vb. türlerde kompozisyonlar yazdırılarak yazılı anlatımlarındaki aktif söz varlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak incelenmişlerdir. Verilerin analizinde “Microsoft Word”, “Microsoft Excel”, “Cibakaya”, “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” ve “Metin Analizi Programı- Ergin” gibi programların kullanıldığı görülmektedir. Yazılı anlatımdaki söz varlığını belirlemenin yanı sıra sözlü anlatımdaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bir araştırmacı (Obuz, 2012) 8.sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif söz varlığını belirlemeye, diğer bir araştırmacı da (Dağ, 2017) ikinci kademe öğrencilerinin hem yazılı hem de sözlü anlatımdaki söz varlığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmalar yazılı anlatıma yoğunlaştıkları için böyle çalışmaların yapılması da önem taşımaktadır. Yapılan çalışmaların evren ve örnekleme bakıldığı zaman genelde ikinci kademe öğrencilerinin söz varlığı üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra az da olsa okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Çalışmaların geneline bakıldığında öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının istenilen seviyenin altında kaldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Ders kitapları ve öğrenci söz varlığı (karma) üzerinde yapılan çalışmalar

Yazar	Amaç	Evren- örneklem /Çalışma Grubu	Veri toplama ve analizi	Bulgular
Kurdayıoğlu, 2005	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime hazinesini belirlemek, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelimeleri sıklıklarına göre listelemek ve yaygınlıklarını belirlemek. Bunun yanında ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bulunan ders için yardımcı metinlerin kelime hazinesini tespit etmek ve bu kitapların kelime hazinesinin öğrencilerin kelime hazinesi ile uyumunu araştırmak.	2003- 2004 eğitim- öğretim yılında okuyan (6, 7, 8) öğrenciler ve onlara yönelik hazırlanan II. kademe Türkçe ders kitapları / 14 yerleşim birimindeki 15 okuldaki 1,726 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin yazılı anlatımları, MEB ve Elit yayınevlerine ait 6 adet Türkçe ders kitabı metinleri	Yazılı anlatım uygulama kâğıdı (belirlenen konularda yazı yazma). Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış. Bilgisayar yazılımlarından “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” ile “Microsoft Excel” programlarıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.	6. sınıflardan 603 öğrenci araştırmaya katılmış olup kullandıkları toplam kelime sayısı 61.841 ve farklı kelime sayısı 4.965’tir. 7. Sınıflardan 573 öğrenci yazılı anlatım yapmış, 64.804 toplam kelime ve 5.331 farklı kelime kullanmışlardır. Araştırmaya 8. Sınıflardan 550 öğrenci katılarak 57.744 toplam kelime içerisinde 5.055 kelime kullanmıştır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönünden yaklaşık % 50 oranında öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmadığı görülmüştür.
Karadağ, 2005	İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazinesini tespit etmek ve bu dönem öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinesinin öğrencilerin kelime hazinesiyle ne derece örtüştüğünü belirlemek.	2003- 2004 eğitim öğretim yılı birinci kademe öğrencileri ve Türkçe ders kitapları / yedi bölgeden seçilmiş 14 okuldaki 3.135 öğrencinin yazılı anlatımları, MEB ve Berk yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları	Yazılı anlatım uygulama kâğıtları (belirlenen konularda) ve ders kitabındaki metinler bilgisayar ortamına aktarılmış. Elde edilen veriler “Simple Concordance Program 4.07” ve “Microsoft Excel” programlarıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.	Birinci sınıf düzeyinde araştırmaya 563 öğrenci katılmış, toplam 14.685 kelime kullanırken; ikinci sınıf düzeyinde araştırmaya 626 öğrenci katılmış, toplam 26.737 kelime kullanırken, 2.329 farklı kelime kullanmışlardır. Üçüncü sınıf düzeyinde araştırmaya 670 öğrenci katılmış, toplam 42.438 kelime kullanırken, 3.233 farklı kelime kullanmışlardır. Dördüncü sınıf düzeyinde araştırmaya 640 öğrenci katılmış, toplam 64.198 kelime kullanırken, 4.835 farklı kelime kullanmışlardır. Beşinci sınıf düzeyinde araştırmaya 636 öğrenci katılmış, toplam 60.047 kelime kullanırken, 4.948 farklı kelime kullanmışlardır. Ders kitabında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönünden %50 - %60 arasında öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmadığı ortaya konmuştur.

<p>Yazı, 2005</p>	<p>Bu araştırma; değişik seviyede 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini ortaya koymak, 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki kelime hazinelerini karşılaştırarak, aradaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak için yapılmıştır.</p>	<p>Dört okuldan toplam 200 öğrenci, Serhat ve MEB 10. sınıf kitapları</p>	<p>Veriler kitaplardaki metinlerden ve öğrencilere yazdırılan kompozisyonlardan elde edilmiştir. Öğrencilerin okul seviyelerine göre kelime sıklık listeleri elde edilmiştir. Daha sonra tüm okullar birleştirilerek ortak kelime sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuştur.</p>	<p>Öğrencilerin yaygın olarak kullandığı kelimeler, ders kitaplarının ortak sıklık listeleriyle karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler tespit edilmiştir.</p>
<p>Yığıttürk, 2005</p>	<p>Bu araştırma; orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, aynı dönem için yazılan Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinesini belirlemek, öğrencilerin kelime hazineleri ile Türk Dili ve Edebiyatı 9. ders kitaplarının kelime hazinelerini karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek için yapılmıştır.</p>	<p>Kırşehir ili 5 okulda toplam 250 öğrenci ve 9.sınıf MEB ve inkişap Yayınlarının Türk Dili ve Edebiyatı kitapları</p>	<p>Veriler ders kitabı metinlerinden ve öğrencilere yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin okullara göre kelime sıklık ve yaygınlık listeleri ile Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitaplarının kelime sıklık listeleri oluşturulmuştur, öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimeler, ders kitaplarının sıklık listeleri ile karşılaştırılmıştır.</p>	<p>Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler ve öğrencilerin yaygın olarak kullanmalarına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin okullarına göre kullandıkları yaygın kelimeler bir araya getirilerek sıklıklarına göre tekrar dizilmiştir.</p>
<p>Avkapan, 2006</p>	<p>Bu çalışma orta öğretim 11. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmek, aynı dönem için yazılan Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini belirlemek, öğrencilerin kelime hazineleri ile Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitaplarının kelime hazinelerini karşılaştırmak, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek için yapılmıştır.</p>	<p>8 okuldan toplam 200 öğrenci ve 11. sınıf MEB ve Şimşek Yayınlarının “Türk Dili ve Edebiyatı 3” kitapları</p>	<p>Öğrencilere yazılı anlatım yaptırılmış. Ders kitapları da incelenmiştir. hem öğrencilerin hem de kitapların kelime sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuş ve karşılaştırılmıştır.</p>	<p>Öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimeler, ders kitaplarının sıklık listeleri ile karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler ve öğrencilerin yaygın olarak kullanmalarına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir.</p>

Pilav, 2008	Bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretimi bitirip bir lisans programının birinci sınıfında okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığını tespit etmek, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelimeleri sıklıklarına göre listelemek ve yaygınlıklarını belirlemektir.	2006- 2007 eğitim öğretim yılı lisans programlarında okuyan birinci sınıf öğrencileri ve onların okudukları Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları / Üç üniversiteden üçer fakülte ve her fakülteden ellışer öğrenci seçilmiştir. Toplam 450 öğrenci ve MEB ve Şimşek yayınlarına ait iki ders kitabı	Farklı metin türleri ile ilgili on bir konu başlığı verilmiş ve yazılı anlatım yapılmıştır. Veri analizinde “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” ile “Microsoft Excel” programları kullanılmıştır. Kelime sıklıkları ve yaygınlıkları bu programlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.	450 üniversite birinci sınıf öğrencisine yazılı anlatım yaptırılarak toplam 106.030 kelime bir havuz oluşturulmuştur. İki farklı yayınevine ait son sınıf edebiyat ders kitabından elde edilen 56.767 kelime metin havuzu da öğrencilerde olduğu gibi analiz edilmiş, daha sonra da öğrencilerin söz varlığı ile karşılaştırılmıştır. Kelime hazinesi kat sayılarından ve bir kelimenin tekrarlanma durumundan hareket ederek öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce okudukları edebiyat ders kitabının söz varlığından yeterince faydalanmadığı sonucuna dikkat çekilmiştir.
-------------	--	--	--	--

Tablo 3’teki bulgulara göre hem öğrencilerin hem de ders kitaplarının söz varlığının birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda hem öğrencilerin söz varlığı hem de ders kitaplarının söz varlığı ortaya konularak ikisi arasındaki uyum incelenmeye çalışılmıştır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönüyle öğrencilerin kelime hazinesiyle büyük oranda uyuşmadıkları ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.** Söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar

Yazar	Amaç /problem	Evren- örneklem /Çalışma Grubu	Yöntem, veri toplama ve analizi	Bulgular
Cesur, 2005	Araştırma, ilköğretim 3-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemeye; kelime serveti ile çocuk edebiyatı eserleri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi tespit etme amacını taşımaktadır.	Kastamonu merkez Akkaya Pansiyonlu İlköğretim Okulu’nda okuyan 3.-8. Sınıf öğrencileri / Her sınıftan beşer öğrenci alınmış toplam 30 öğrenci.	Araştırmacı veri toplamak için öğrenci tanıma fişi uygulamıştır. Hayallerini anlatan bir kompozisyon yazdırılmış daha sonra çocuk edebiyatı eserleri okutulmuş. Tekrar bir kompozisyon yazdırılmış. Veriler toplanıp incelenmiştir. Kullanılan kelimeler tespit edilmiştir.	Çocukların kelime hazinesini, öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik durumun oluşturduğu görülmüştür. Çocuk edebiyatı eserlerinin kelime hazinesi üzerinde olumlu katkısı olmuştur.
Bayram, 2007	9.sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerindeki etkisini belirlemek.	Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileri / denek grubu 227 öğrenci	Alan araştırması yapılmış. Otuz soruluk test, öntest ve sontest olarak uygulanmış. Veriler “SPSS for Windows 12.00” paket programıyla analiz edilmiştir.	9.sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesini artırdığı görülmüştür.

Bulut, 2013	Bu araştırmanın temel amacı dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisini ortaya koymaktır.	2012-2013 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez ilçesindeki iki devlet okulunda öğrenim gören 125 dördüncü sınıf öğrencisi	Yarı deneysel deneme modellerinden öntest- sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda etkin dinleme eğitimi verilmiş. Kontrol grubunda ise normal eğitim yapılmış. Verileri toplamak amacıyla da okuduğunu anlama testi, kelime hazinesi testi, dinleme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde SPSS 17.0 paket programından (t-testi, iki faktörlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon) yararlanılmıştır.	Etkin dinleme eğitimi dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine katkı sağlamıştır.
Gülsoy, 2013	Bu araştırmanın amacı, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirmede eğitsel oyunların etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.	Niğde ili ilköğretim okulları / 19 Mayıs İlköğretim Okulu 6.sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci (30 deney, 30 kontrol grubu)	Deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deney grubunda eğitsel oyunlarla öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla da “t-testi” kullanılmıştır.	Eğitsel oyun yönteminin kullanıldığı deney grubu, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılıdır.
Tuğyan, 2010	Yapılan çalışmanın amacı, İstanbul Ümraniye TEV Zahide Zehra GARRING İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencilerinin fihrist, metin defteri ve sözlüğü birlikte kullanmalarıyla kelime servetlerinin değişimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.	İlköğretim 2. sınıfa devam eden öğrenciler / İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki TEV Zahide Zehra GARRING İlköğretim Okulu’na 2009 – 2010 yılında devam eden 2. sınıf öğrencileri. Çalışmaya 110 erkek, 117 kız öğrenci katılmıştır.	Sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kompozisyonlar yazdırılmış. Veriler deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Metin halindeki kelimeler sınıf sınıf ve kontrol- deney grubu olmak üzere gruplanıp ayıklandıktan sonra kelimelerin tekrar sıklıkları, sayıları ve farklılıkları belirlenmiştir.	Yapılan değerlendirmeler neticesinde genel toplamda 15.074 adet kelime havuzda birikmiştir. Farklı kelime sayısı olarak da deney grubu 2.096, kontrol grubu 897 olmak üzere toplam 2.993 kelime ortaya çıkarılmıştır.
Çevik, 2011	Resimler ve hikâyeler kullanılarak deyim öğretmek, bu yolla da kelime servetini zenginleştirmek amaçlanmıştır.	Kırıkkale ili ilköğretim 2.sınıf öğrencileri / Şehitler İlköğretim okulu C ve F şubeleri (50 öğrenci)	Araştırmada örneklem ve kontrollü ön ve son test model kullanılmıştır. Uygulama 11 hafta haftada iki gün ve iki ders saatinde gerçekleştirilmiş. Belirlenen 30 deyim, 6 metnin içine yerleştirilmiş. Deyim, anlamın bilinmesi ve doğru kullanılması açısından değerlendirilmiş, başarı yüzde olarak ifade edilmiştir.	Resim- hikâye tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bütün deyimlerde yüksek bir öğrenme başarısı sağlanmıştır.

Okur, 2007	İlköğretim okulu ikinci kademede (6,7, 8.sınıflar) serbest okuma etkinliği aracı olarak önerilen okuma materyallerinin (roman) öğrencilerin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.	2006- 2007 yılı İstanbul’da öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri /Küçükçekmece Mustafa Eravutmuş İlköğretim Okulu’nda iki ayrı şubedeki 7.sınıf öğrencileri	Çalışmada, öntest- sontest kontrol gruplu model esas alınmıştır. Verilerin toplanmasında anket, sözcük testleri, derecelendirme ölçeği, genel sontest (evet- hayır, boşluk doldurma, çoktan seçme, eşleştirme, karşılık bulma/yazma) kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 11.5 paket programı ve Excel programından yararlanılarak çözümlenmiştir.	Okuma etkinliği sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilemektedir.
Uluçay, 2016	Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine olan etkisini incelemektir.	Erzincan ili iki ortaokulunda öğrenim gören toplam 64 altıncı sınıf öğrencisi(iki deney ve iki kontrol grubu)	Karma model kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan öntest- sontest kontrol gruplu yöntem kullanılmıştır. Nitel olarak da anket kullanılmıştır. On iki ayrı konuda yazma çalışması yaptırılmıştır. Veriler “Simple Concordance Program 4.07” ile “Microsoft Excel” yazılımları kullanılmıştır.	Kelime öğretimi etkinliklerin geleneksel yöntemle oranla söz varlığını geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür.
Sevinç, 2008	4.ve 5.sınıf Türkçe eğitim programında geçen “Sağlık ve Çevre” teması ile ilgili anahtar sözcüklerin kavranmışlık düzeyleri ve söz varlığı gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir.	2006- 2007 yılı Bolu ili “A” ilçesi 4.ve 5. Sınıf öğrencilerinin tümü.	Betimsel tarama modeli kullanılmış. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.	Alt problemlere ilişkin sonuçlar tablolar haline verilmiştir. En fazla ve en az kullanılan kelimeler belirlenmiştir.
Erkul, 2008	İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki olaya dayalı metinlerdeki söz varlığının öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkisini belirlemek.	Manisa ili iki ortaokulu / bu okullarda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri	Araştırmada, karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Veriler anket (unutamadıkları bir olay) ve 8.sınıf ders kitabındaki olaya dayalı metinlerden veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “Microsoft Excel” ve “SPSS” programı kullanılmıştır.	Olaya dayalı metinleri kısmen okuyan öğrencilerin, okuma durumlarına bağlı olarak bu metinlerdeki kelimeleri; kullanma, anlama ve değişik anlamlarını ayırt edebilme becerileri daha çok “kısmen” veya “az” olarak belirlenmiştir.

Aslan, 2013	7.sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında okuma ve dinleme metinlerindeki anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmek ve bu kelimelerle 7.sınıf öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabındaki kelime çalışmalarında yer alan kelimelerin karşılaştırmasını yapmak, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini almaktır.	2011- 2012 yılı 7.sınıf öğrencileri, Türkçe öğretmenleri, 7.sınıf Türkçe ders kitapları ve bu kitapları hazırlayan yazılar / MEB ve Koza 7.sınıf Türkçe ders kitapları ve seçilen 7.sınıf öğrencileri, bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve ders kitaplarının yazarları	Tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilere toplam 48 okuma ve dinleme metni okutulmuş ve öğrencilerin bu metinlerdeki anlamını bilmedikleri kelimeler tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri ve ders kitabı yazarlarıyla görüşmeler yapılmıştır, elde edilen veriler analiz edilmiştir.	Ders kitaplarındaki kelime çalışmalarındaki kelime çalışmalarında ele alınan kelimelerin işleniş şekli, ders kitabı yazarlarının kelime çalışmalarına kelime seçme biçimleri ve öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik uygulamaları planlı bir kelime öğretimine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.
Bursalı, 2014	Araştırmada çizgi dizilerdeki söz varlığı ortaya konularak çizgi dizilerden öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmede nasıl yararlanılabileceğini tartışmak ve konu hakkında önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.	Çizgi diziler / 2012- 2013 dönemde Türkiye televizyonlarında şifresiz yayın yapmakta olan tematik çocuk kanallarındaki beş çizgi dizinin ilk beş bölümü ile sınırlandırılmıştır.	Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Literatür taraması yapılarak kuramsal altyapı oluşturulmuş. Önceden belirlenen tema ve alt temalara göre çizgi diziler izlenip konuyla ilgili notlar alınmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik ve frekans analizi kullanılmıştır.	Çizgi dizilerin, öğrencilerin söz varlığına katkısı genel manada olumlu bulunmuştur.
Demirci, 2015	İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve kelime öğrenme stratejilerine uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin mevcut söz varlığı kullanımları üzerinde nasıl bir değişiklik yaptığını belirlemektir.	İstanbul ili Bağcılar ilçesi Vali Cahit Bayar İlkokulu 3. Sınıfta okuyan 10 kız, 10 erkek öğrenci	Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmış. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller kullanılmıştır. Verilerin analizinde gözlem, doküman analizi, içerik analizi kullanılmıştır.	Araştırmada 3.sınıf öğrencilerinin sürecin başında ve sonunda olmak üzere 4.535 kelimeye karşılık 5.579 kelime; 6 ikilemeye karşılık 51 ikileme ve 16 deyime karşılık 77 deyimli yazılı anlatımlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik geliştirilen etkinliklerde öğrenilen söz varlığı unsurlarının öğrencilerin yazılı anlatımlarına yansıdığı görülmektedir.



Güzel, 2015	2013- 2014 öğretim yılı içerisinde MEB tarafından yayınlanan ve kullanılması önerilen ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı dil kullanımı ve sözcük öğretimi açısından yeterli olup olmadığını belirlemektir.	Öğrenci çalışma kitapları	Araştırmada inceleme konusu olan öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin tamamı, her sınıf düzeyinde ayrı ayrı tablolştırılmıştır. Oluşturulan tablolardan yola çıkılarak ilgili verilerin yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır.	Etkinliklerin yaratıcı dili geliştirecek nitelikte olmadığı görülmüştür.
Koçkaya, 2014	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine alternatif kelime öğretimi metotlarıyla kelime öğretimi yapmaktır.	2011- 2012 eğitim öğretim yılı Bursa ili İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında okuyan II.kademe öğrencileri	Anket uygulaması yapılmış. Veri toplama aracı olarak aktif ve pasif kelime serveti testi uygulanmış. Veriler yüzdelikleri alınarak tablolar ve grafiklerle gösterilmiştir.	Alternatif kelime öğretim yöntemlerinin klasik yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 4’teki bulgulara göre öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda çocuk edebiyatı eserlerinin, serbest okuma çalışmalarının, ders kitaplarının, kelime öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin, alternatif kelime öğretimi yöntemlerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Uygulanan etkin dinleme eğitiminin (Bulut, 2013), eğitsel oyunların (Gülsoy, 2013), izletilen çizgi dizilerin (Bursalı, 2014) öğrencilerin söz varlığına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Uygulanan bir diğer araştırmada da (Güzel, 2015) ders kitabındaki etkinliklerin yaratıcı dili geliştirecek nitelikte olmadığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Ders kitaplarının söz varlığını geliştirme açısından değerlendirilmesi

Yazar	Amaç /problem	Evren- örneklem / Çalışma Grubu	Yöntem, veri toplama ve analizi	Bulgular
Aru, 2013	İlköğretim 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimine yönelik planlamanın belirlenmesi ve kazanımlardan yola çıkarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	1, 2, 3. ve 4. sınıf ders kitapları	Literatür tarama ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde de içerik analizi kullanılmıştır	Temalar ve sınıf düzeylerinde kelime öğretimine yönelik sistemli bir planlamanın olmadığı görülmüştür.

Özalp, 2011	Bu çalışma; 2008-2009, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 1. ve 2. sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı baskılı Türkçe ders kitaplarındaki şiir dışındaki metinlerin kelime sayısı ve kelimelerin kişisel kelime servetine katkısını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmadır.	2008-2009, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan Milli Eğitim Bakanlığı baskılı ilköğretim 1. ve 2. sınıflardaki Türkçe ders kitaplarının tümü	Ders kitapları bilgisayar ortamına aktarılarak incelenmişlerdir.	1.sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 2300, 2.sınıf Türkçe ders kitaplarında ise toplam 7.779 kelime tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 1. sınıfta öğretilen kelime sayısı yetersizdir. 2.sınıfta kelime sayısı birden iki katına çıkmaktadır. 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde öğrencilerin kişisel kelime servetinin aşamalı olarak artırılması ile ilgili bir planın olmadığı görülmektedir.
Başdamar, 2010	Bu araştırmanın amacı ilköğretim Türkçe dersi (6.7.8.sınıf) öğrenci çalışma kitaplarında yer alan sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları ile bu çalışmaların ölçme – değerlendirilmesini gözler önüne sermek ve bu çalışmalara ilişkin önerilerde bulunmaktır.	Öğrenci çalışma kitapları	Betimsel tarama modeli kullanılarak, der kitapları incelenmiş.	Türkçe ders kitaplarındaki sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliklerinde yer alan ve öğrencilerin kazanması beklenen sözcüklerin yarısına yakınının öğrencilerce sözcük dağarcıklarına yerleştirilemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5’teki bulgulara göre ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik sistemli bir planlamayla hazırlanmadıkları görülmektedir

**Tablo 6.** Söz varlığını geliştirmeye yönelik kuramsal çalışmalar

Yazar	Yapılan Çalışma
Çeçen, 2002	Çalışmada, ilköğretim dönemi öğrencilerinin kelime hazinelerini mümkün olabildiği kadar geliştirebilmek için uygulanması gereken hususlar üzerinde durulmuştur. Kelime hazinesini geliştirmek için oyun, dramatizasyon, metin ezberleme, televizyondan yararlanma, sözlüklerden yararlanma gibi önerilere yer verilmiştir. Çalışmada, öğrencilere öğretilmesine yönelik “Temel Söz Hazinesi” adıyla bir kelime listesi önerilmiştir.
İnce, 2006	Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dil, dilyetisi-söz-dil, dile ait ilk bilgiler, dil gelişimi, psikolengüistik kuram, öğrenme kuramı, davranışçı kuram, bilişsel kuram, dil öncesi dönemin gelişim özellikleri, dil gelişiminde kelime öğrenme aşamaları, dil gelişimine etki eden faktörler, Stern’in dil gelişimi kuramı, Piaget’in dil gelişimi kuramı, Vygotsky’ nin dil gelişimi kuramı, Türk dilinin gelişimi-sorunları, ana dili, dünyada ve Türkiye’de ana dili eğitimi konuları yer almaktadır. İkinci bölümde, kelime hazinesi, kelime hazinesinin katmanları, Türkiye’de kelime hazinesi araştırmaları, kelime hazinesi araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama araçları, toplam on yedi adet kelime hazinesini geliştirme yolu verilmiştir. Üçüncü bölümde, kelime ve kelimenin öğretimi, kelime tanıma ve ayırt etme, yapı bakımından kelimeler, anlam bakımından kelimeler, telâffuzları bakımından kelimeler, yazılışları bakımından kelimeler konuları ele alınmıştır. Dördüncü bölümde kelime türleri, isimlerin öğretimi, fiillerin öğretimi, sıfatların öğretimi, deyimlerin öğretimi ve terimlerin öğretimi konuları ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmalarda da öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik kuramsal bilgilere yer verilmektedir. Kelime hazinesini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar ile ilgili değişik önerilere yer verdikleri görülmektedir.

## **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, çevresiyle iletişim kurmasında ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar (Güneş, 2014, s. 1). Bu nedenle de dil öğretimi önem kazanmaktadır. Türkçe öğretiminde de amaç Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek, Türkçenin giderek gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır.

Dilin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde önemli bir yer edindiği gerçektir. Bireyin dili etkili bir şekilde kullanmasında da kişisel söz varlığının önemi ortaya çıkmaktadır. Onan'a (2014, s. 247) göre kişi hayatı boyunca kazandığı sözcüklerle ana dilini kullanmaktadır. "Kelime hazinesi, hem anlatma, hem de anlama süreci açısından son derece önemli bir kavramdır."

Çalışmamızda da eğitim alanında söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik lisansüstü çalışmalar ele alınıp değerlendirilmeye çalışılmıştır. Özbek (2015) de söz varlığı üzerinde "bibliyografya denemesi" niteliğinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Söz varlığı çalışmalarını sınıflandırmaya çalışmıştır. Bizim çalışmamızda söz varlığı çalışmaları eğitim alanıyla sınırlandırılmış ve içerikle ilgili ayrıntıya yer verilmiştir. Bu yönüyle farklılık göstermektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin ve ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların sayısı fazla değildir. Öğrencilerin söz varlığını ortaya koymaya çalışan çalışmalarda, öğrencilerin söz varlığının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarının söz varlığı üzerinde yapılan araştırmaların büyük bir bölümünde ise Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye, yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmadığı görülmektedir.

Türkçe ders kitapları öğrencilerin söz varlığını geliştiren temel kaynaklardan biridir. Demir'in (2016, s.155) belirttiği gibi ders kitapları için yazılacak veya seçilecek metinlerde daha hassas davranılmalıdır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaş seviyelerine göre öğretilmesi gereken temel kelimelere yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Demirci ve Baş (2016) bu açıdan değişik sıkıntıların yaşandığını dile getirmektedirler. Hazırlanan kitapların seviyeye uygun kelimelerle oluşturulması gerekmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu (2014, s.75) da yaş sevi-

yelerine göre hangi kelimelerin öğretileceğine ilişkin çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmekte ancak kelime öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanılacağı ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmediği görülmektedir.

Ders kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda aynı kademe için farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların söz varlıklarında farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin Apaydın (2010) tarafından yapılan çalışmada 6.sınıf kitapların söz varlıkları sırasıyla Evrensel İletişim 13.766, Koza 9.544, MEB 9.994, Özgün 12.108, Tuna 11.935 şeklindedir. Uludağ (2010) tarafından 7.sınıfların ders kitapları üzerinde yapılan çalışmada ise Erdem, Harf, Koza, MEB, Pasifik yayınevlerine ait sözcük sayısı yayınevlerine göre sırasıyla 10.901, 10.375, 8.360, 9.418, 10.292 şeklindedir. Uludağ (2010) da 8.sınıf ders kitapları üzerinde yaptığı çalışmada benzer sonuçlarla karşı karşıya kalmıştır. Ders kitaplarındaki toplam sözcük sayısı yayınevlerine göre Batu 15.095, Harf Eğitim 11.687, Koza 9.805 MEB 10.430, Pasifik 8.457 şeklindedir. Kitaplar hazırlanırken belirli ölçütlerin olması gerektiği görülmektedir. İncelenen kitapların öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye ve onların yaş seviyelerine, gelişimlerine tam olarak uymadıkları görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir nokta ise söz varlığı unsurlarının hangi araçlarla ve nasıl belirleneceğinin net olmamasıdır. Baş (2011) bunu nedenini şöyle açıklıyor: “Farklı amaçlarla yapılan çalışmalar, araştırmacıların birbirlerinden habersiz ve bağımsız hareket etmesi, yabancı ülkelerdeki çalışmalara olan bağımlılık, ekip çalışmalarındaki sınırlılıklar, disiplinler arası ilişkilendirmedeki eksiklikler, söz varlığı unsurlarının benimsenmesindeki ölçütler, hedef kitlenin belirlenmesi vb. faktörler bu durumun en önemli etkenleridir.” Yapılan bir çalışmada (Özalp, 2011) metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısını değerlendirmiştir. Metinlerdeki fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarfları ortaya koymuştur. Balcan (2009) ise çalışmasında ders kitabı metinlerindeki kelimelerin dizinini çıkarmış ve metinlerdeki deyimleri, ikilemeleri, vecizeleri vb. söz öğelerini tablolar halinde vermiştir. Yalçın ise (2005) ders kitapları metinlerinde yer alan isim, sıfat, zamir gibi sözcük türlerinin yanı sıra isim çekim ve fiil çekim ekleri gibi unsurlara da yer vermiştir. Diğer yapılan çalışmalar da benzer farklılıklar görülmektedir. Söz varlığı çalışmalarında Baş'ın (2011) da belirttiği gibi söz varlığı unsurun belirlenmesinde taban ele alınmalıdır. Çalışmanın amacı ekler üzerinde yoğunlaşmıyorsa kelimeleri kök veya gövde halinde bırakmak gerekir. Deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler gibi diğer unsurlar ayrı başlıklar halinde

listelenebilir. Listelerin oluşturulmasında, sırasıyla yaygınlık, genel sıklık ve unsurun alfabetik sırası dikkate alınarak dizim yapılmalıdır.

Öğrencilerin söz varlığı verilerini belirlemek için genellikle anı, otobiyografi ve serbest konulu kompozisyonlar yazdırılmıştır. Farklı konu veya yazı türleri üzerindeki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Verilerin toplanması ve analizinde de bir tutarlılık görülmemektedir. Bazı çalışmalarda kelimelerin el ile sayıldığı, bazılarında verilerin toplanıp incelendiği ama nasıl toplandığı ve incelendiği konusunda ise yeterli bilgi verilmemiştir. Elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak incelendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarının verilerinin analizinde “Microsoft Word”, “Microsoft Excel”, “Cibakaya”, “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” ve “Metin Analizi Programı- Ergin” gibi programların kullanıldığı görülmektedir.

Yazılı anlatımdaki söz varlığını belirlemenin yanı sıra sözlü anlatımdaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bir araştırmacı (Obuz, 2012) 8.sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif söz varlığını belirlemeye, diğer bir araştırmacı da (Dağ, 2017) ikinci kademe öğrencilerinin hem yazılı hem de sözlü anlatımdaki söz varlığını belirlemeye çalışmıştır. Konuşma dilinin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısı sınırlı sayıdadır. Baş ve Karadağ (2012) da söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış en temel araştırmaları tanıttıkları çalışmalarında aynı tespiti yapmışlardır. Çalışmalar yazılı anlatıma yoğunlaştıkları için böyle çalışmaların yapılması da önem taşımaktadır. Yapılan çalışmaların evren ve örnekleme bakıldığı zaman genelde ikinci kademe öğrencilerinin söz varlığı üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra az da olsa okul öncesi, ilkökul ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmaların örneklem büyüklüklerine bakıldığında ise genellikle dar örneklemliler tercih edildiği görülmektedir. Geniş örneklemliler çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu (2005) Türkiye’yi temsil edecek yedi bölgeden örneklem seçme yoluna gitmişlerdir. Öğrencilerin kelime hazinesinin genel bir görünümü elde edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmaların geneline bakıldığında öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının istenilen seviyenin altında kaldığı görülmektedir. Alanda araştırma yapan araştırmacılar, öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine yönelik bir öğretim programının hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler. Ders kitaplarının çocukların yaş ve seviyelerine uygun söz varlığını içeren metinleri içermesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu açıdan da ders kitaplarının tekrardan ya-

pılandırılması gerekmektedir. Türkçe Öğretimi Programı'nda kelime öğretimine gereken önemin verilmediği görülmektedir. Öğrenme ortamında kelime öğretimi stratejilerinin oyunlaştırma, dramatizasyon, kukla gibi tekniklerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Çalışmamızdan hareketle ders kitaplarının hazırlanmasında sorumlu kişilere, alanda yapılacak araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik şu önerilere yer verilebilir:

1. Araştırmalarda söz varlığını belirlemeye yönelik bir yöntem sorunu olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarının sağlıklı bir biçimde karşılaştırılabilmesi için söz varlığı üzerine araştırma yapan araştırmacıların bir araya gelerek bilimsel gelişmeler ışığında ortak bir yöntem belirlemeleri gerekmektedir.
2. Yapılan araştırmaların büyük bir bölümü yazılı anlatım üzerine gerçekleştirilmiştir. Sözlü anlatım üzerine yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Araştırmacılar konuşma dilinin söz varlığı üzerine de odaklanmalıdırlar.
3. Ders kitaplarının söz varlığı açısından uygun olması gerektiği öğretim programlarında belirtilmekte ancak bu uygunluğu belirten ölçütler belirlenmemiştir. Bu ölçütlerin de belirtilmesi gerektiği görülmektedir.
4. Okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar, her sınıf seviyesinde öğretilmesi hedeflenen kelime, deyim, atasözü, ikileme vd. söz varlığı unsurlarının listeleri hazırlanmalı, bu yönde oluşturulacak ölçütler öncelikle ders kitabı yazarları, bunun yanında çocuk edebiyatı yazarları ile paylaşılmalıdır.
5. Söz varlığını belirleme yönelik çalışmalar genellikle dar örneklemli olarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde Türkiye'yi temsil edecek yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.
6. Günümüzde bilgi akışı hızlı olarak akmaktadır. Bu nedenle söz varlığı üzerine boylamsal çalışmalar yapılmalıdır.
7. Ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların araştırmacı tarafından rapor haline getirilerek başta MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı olmak üzere ders kitabı yazarlarına ve ilgili yayınevlerine gönderilmesi gerekmektedir. Talim ve Terbiye Kurulundaki kitap inceleme komisyonları söz varlığı, söz varlığının önemi, söz varlığını arttırmaya yönelik çalışmaları dikkate almalıdır.
8. Ülkemizde derlem tabanlı söz varlığı çalışmalarının sayısı oldukça azdır. Araştırmacılar derlem tabanlı çalışmalar üzerinde yoğunlaşmalıdır.

9. Okul öncesi dönemden orta öğretim ve üniversiteye kadar her kademedeki öğrencilerin söz varlığı üzerinde çalışma yapılmalıdır. Söz varlığının gelişimi izlenmeli bunun için gerekli çalışmalar devlet eliyle ya da ilgili kuruluşlar tarafından yapılmalıdır.
10. Öğretmenler, çocukların söz varlığı geliştirmek adına onları çocuk edebiyatının nitelikli ürünleriyle tanıştırmalı, sınıf içinde eğitsel oyunlar gibi farklı uygulamalara başvurmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı Çalışmalarında Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, ss. 27-61.
- Baş, B. ve Karadağ Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Temel Araştırmalar. *Milli Eğitim*, 193, ss. 81- 105.
- Butler, S. Vd. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*, Portsmouth, NH: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), Afyonkarahisar.
- Demir, C. (2016). Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı. *Milli Eğitim*, 210, ss. 141- 161
- Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3.Sınıflarda Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Milli Eğitim*, 210, ss. 215-235.
- Esgin, A. (2016). Yurt Dışında Yapılmış Söz Varlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim*, 210, ss. 55- 83.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volum*, (Sözlük Özel Sayısı), 4/4 Summer.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin Öğretim Üstünlükleri ve Zenginlikleri. *Milli Eğitim*, S. 210, 93-113.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.27(1), ss.141-153.

Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal T. (2016). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, S. 210, 115-140.

Onan, B. (2014). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: V, Sayı: I, 30-45

Özbek, E.E (2015). Türkiye’de «Söz Varlığı» Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *AKAD*, Yıl: 3, C:3, S: 5 (Mayıs 2015), 23-38.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **İncelenen Araştırmalar**

Açıkgöz, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Apaydın, N. (2009). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Arslan – Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aru, S. A. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.



- Avkapan, A. (2006). *Orta öğretim 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında kelime hazinesinin öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinde yer alan söz varlığı üzerine bir inceleme (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa.
- Başdınar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Manisa / Turgutlu ilçesi örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Bayram, İ. (2007). *9. sınıf Türk edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesi katkısı üzerine bir araştırma- Kurtalan Çok Programlı Lisesi, Batman Anadolu Öğretmen Lisesi, Batman Lisesi örneği- Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.*
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Bursalı, H. (2014). *Çizgi dizilerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu ilinde bir inceleme) pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Kırklareli/Merkez örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Çeçen, M.A. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.

Çelik, A. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı üzerine art zamanlı bir inceleme 1947 tarihli Türkçe 1 ve MEB 2014 Türkçe 6 ders kitapları örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çevik, A. (2011). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.

Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Daharlı, G. (2012). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Demirci, S. (2015). *İlkokul 3.sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt.

Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak / Sivaslı örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

- Eğilmez, N.İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa.
- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Erkul, A. B. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Fırat, H.A. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri üzerinde kelime hazinesi araştırması: Gaziantep örneği*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Günay, F. (2007). *8.sınıf Türkçe ders kitabının kelime serveti bakımından incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Güzel, G. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretiminin yaratıcı dil öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak / Banaz örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- İnce, H.G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Karahan, A. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey köy okulları örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma: Uşak/Eşme örneği*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarında sözcük varlığı incelemesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- Koçkaya, Y.G. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Obuz, F.G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Meb tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce/Akçakoca örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Savaş, M. (2010). *6 yaş öğrencilerinin sahip oldukları kelime servetinin çeşitliliği değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

- Sevinç, M. (2008). *Anahtar sözcüklerin söz varlığını geliştirmeye etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı öğretim materyalleri kullanımının ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin kelime servetine etkisi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Turgut, A. (2008). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak ili/ merkez örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme örneği)*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uslu, K. (2010). *MEB 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitabındaki metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uyar, Ö.B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Yalçın, S.K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Yazı, Z. (2005). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, A. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti açısından incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Yiğittürk, H. (2005). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### **Extended Abstract**

People express their emotions and thoughts by employing the unlimited skills, which develop lifelong, and are offered by the language. Mental skills like thinking, understanding, inquiry, research, problem-solving are important in this process. In acquiring the ability to use all these skills in an effective manner, and to have an important position in society, the place and importance of vocabulary is significant because the development of one's understanding and speaking skills is possible only if s/he has an enhanced vocabulary. The vocabulary means the words used by a nation in time. Meanwhile, vocabulary also reflects the culture, knowledge accumulation, thought world, and lifestyle of a nation. The vocabulary of a language enlightens its history; and reflects the changes in voice, form, syntax, and meaning that have been compiled through centuries, which shows the changes between other languages. The development of vocabulary is extremely significant for the individual and for the society. When the Turkish teaching curricula were examined, it was observed that there were studies conducted to develop the vocabulary of students; and the acquisitions were arranged in this direction. The importance of Turkish lessons is great to improve the language skills of students at primary level. In the curricula, the structure and hierarchy of acquisitions starting from the 1<sup>st</sup> Grade to the 8<sup>th</sup> Grade were designed to help students improve their basic language skills and high-level cognitive skills. When the specific aims of the curricula were analyzed, it was observed that the aims were mentioned as "ensuring that language taste and consciousness is achieved; and enriching the vocabulary based on what is read, listened/watched; and also ensuring the development of emotions, thoughts and imagination". It is stated that having a developed vocabulary is important for the students to be more productive in understanding and expressing language skills. Vocabulary has a great importance for the students to be able to understand what they read or what they listen to in a proper manner, and to transfer their thoughts to other people in an accurate manner. The efficient use of thought processes and understanding and expressing basic language skills depend on an enhanced vocabulary. It was emphasized in many previous studies that the vocabulary of students developed their skills of understanding and expressing; and these skills also increased their levels of academic success. The importance of Turkish language coursebooks and the methods and techniques used in the learning medium are great to improve the vocabulary of the students. It is necessary that the coursebooks which have great importance in improving the vocabulary of students and therefore the vocabulary in the coursebooks need to be transferred to the specific vocabulary of students with different methods and techniques. The coursebooks are the ones that every student has to read. In the preparation of these books, the basic vocabulary determined by the educational levels or age groups must be taken as the bases. Especially when writing or selecting texts that will be included in the Turkish and literary books, special care must be given to include the basic vocabulary that is determined besides the criteria to be cared for in terms of content. Vocabulary must be acquired by students in the learning medium in

the light of suitable methods and techniques. The main aim of the present study was to evaluate post-graduate studies conducted to identify and develop the vocabulary of students. Another aim of the study was to give an idea to researchers who want to conduct studies in this field, and to shed light on the works that may be done. The study was a descriptive one; and the data were collected by the Document Review Technique. The universe of the study was defined as the postgraduate studies conducted on vocabulary in Turkey. The sampling of the study was defined as the studies conducted to identify and develop the vocabulary in the educational field in the context of studies conducted on vocabulary. The theses examined in the study were accessed on the website of HIC, National Theses Database Center between 20 May 2018 and 26 June 2018. The database was scanned by writing word groups such as “vocabulary”, “words used”, “vocabulary teaching”, and “teaching words”. The theses found were examined and the duplicate ones were eliminated. In the course of the study, quotations were made from abstracts, problems, objectives, methods, and conclusions of the theses. Then these studies were collected under different content categories after the necessary examinations. In the analysis of these theses, the Descriptive Analysis Method was employed. The purpose in Descriptive Analysis is to organize, interpret and present the findings to readers. In studies that aimed to determine the vocabulary of students, it was observed that the vocabulary of students was not at a desired level. Most of the studies conducted on vocabulary of the coursebooks showed that Turkish coursebooks did not comply with the age and development of the vocabulary levels of the students. In some studies, it was reported that the texts in the coursebooks did not comply with the vocabulary levels of students in terms of vocabulary. According to the findings, it was observed that the studies on determining the vocabulary in the coursebooks were mostly conducted on Turkish coursebooks used in primary education. It was observed that there was a limited number of studies in Turkish Language and Literature coursebooks in Secondary Education Level. The texts in the coursebooks were transferred into the computer medium and necessary checks were then made after necessary corrections were made. In some studies, words were counted by hand by using “Microsoft Word” and “Microsoft Excel” programs. In the analyses of the texts, it was determined that programs like “Cibakaya”, “Simple Concordance Program 4.07”, “ConcApp” were employed. According to the findings, in studies conducted on improving the vocabulary of students, it was determined that children’s literature works, free reading exercises, coursebooks, activities based on vocabulary learning strategies, alternative vocabulary teaching methods were influential in improving the vocabulary of students. The researchers in this field reported that a teaching program for vocabulary development of students must be prepared. It was emphasized that coursebooks should contain the texts that has vocabulary that is appropriate to children’s ages and levels. In this respect, coursebooks need to be re-structured. It was observed that Turkish Teaching Curriculum does not give the required importance to vocabulary teaching. It was determined that the vocabulary teaching strategies in the learning medium should be supported by dramatization and puppetry techniques.



## TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Esra KARAKUŞ TAYŞI\*

### ÖZ

Kaygı hayatın her döneminde hissedebilecek bir duygudur. Günlük hayatta baş etmek zorunda kalınan zorlayıcı durumlar kaygıya sebep olabilmektedir. İnsanın faaliyetlerini etkileyen kaygı, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Kaygı ve öğrenme ilişkisi birçok disiplin tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrenenin başarısı üzerinde baskın bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretiler öğrenenlerin duyuşsal durumları ve kaygı düzeyleriyle bunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının gerekliliği kaçınılmazdır. Bu çalışmanın amacı da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirmektir. Amaca ulaşmak için alanyazın taraması yapıldıktan sonra öğrencilerden nitel veri toplanıp 41 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak ölçek 37 maddeye düşürülmüştür. Taslak ölçeğin ön uygulaması B1 ve B2 düzeyindeki 44 öğrenciye yapılmış ve elde edilen veriler sonucunda 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek, Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktörlü, toplam varyansın %44,668'ini açıklayan 19 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma kaygısı ölçeği, yabancılara Türkçe öğretimi

---

\* Dr. Öğr. Üye., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kütahya, e-posta:esra.karakus@dpu.edu.tr

## DEVELOPMENT OF THE WRITING ANXIETY SCALE FOR THE LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES

### ABSTRACT

Anxiety is a feeling that can be felt in every period of life. Challenging situations in everyday life may cause anxiety. The anxiety that affects human activities also affects learning significantly. The relationship between anxiety and learning is addressed from many different respects by many disciplines. Anxiety has a determinant effect on the success of the learner in the process of learning a foreign language. For this reason, instructors should be informed about the affective states of the learners and their anxiety levels and its causes. In this process, the necessity of various measurement and evaluation tools is inevitable. The purpose of this study is to develop a measurement tool to determine writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language. To this end, after a literature review, qualitative data were collected from the students and a draft scale consisted of 41 items was constructed. In line with the expert reviews, some changes were made on the draft scale, reducing it to 37 items. The first application of the draft scale was conducted on 44 students who were at the levels of B1 and B2 and as a result of the analysis of the collected data, the scale was reduced to 34 items. The scale was administered to 183 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the Turkish Teaching Centers of Dumlupınar and Gazi Universities. Factor analysis was conducted on the collected data and a three-factor scale comprised of 19 items, explaining 44.668% of the total variance was obtained. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .834.

**Key Words:** Writing anxiety scale, teaching Turkish to foreigners

### GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme çok yönlü bir süreçtir ve bu süreçte etkili olan birçok faktör vardır. Bu faktörlerden birisi de kaygıdır. Taş'a (2006) göre kaygı, "bi-reyin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir." Cüceloğlu (2004) ise, " kaygının tanımının zor olduğunu, ancak üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecanlardan bir veya birkaçını içerebileceğini" belirtmiştir. Spielberger (1983, akt: Horwitz, 2001, s. 113) ise kaygıyı, "gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler (endişeler) ve fizyolojik değişiklikleri içeren duy-

gusal tepkiler” olarak açıklar. Kaygı hayatımızın her döneminde hissedebileceğimiz bir duygudur. Hayatın içerisinde karşılaşılan birçok durum kaygıya neden olabilmektedir.

İnsanın faaliyetlerini etkileyen kaygı, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Genellikle bilişsel süreçleri üzerinde durulan öğrenme kavramının duyuşsal boyutu da her geçen gün birçok araştırmaya konu olmaktadır. Kaygı ve öğrenme ilişkisi birçok disiplin tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Nitekim kaygının kaynakları sadece öğrenci ya da öğrenilen bilginin niteliği olmayabilir. Çevre, tutumlar, ön yargılar vb. kaygıya kaynaklık edebilir.

Yabancı dil öğrenme süreci her birey için kendine özgüdür. Aynı ortamda, aynı etkinlikleri yapan öğrencilerin kendilerine ait süreçleri vardır. Bu durumu etkileyen öğrenen özellikleri de diyebileceğimiz bireysel farklılıklar olabilir. Krashen (1980) tarafından ileri sürülen “Duygusal Filtre Hipotezi” ne göre ikinci dil ediminde üç temel faktör oldukça etkilidir. Bunlar: 1. Motivasyon, 2. Öz güven, 3 Kaygı’dır. Yabancı dil öğrenirken başarılı olmak için öğrenenler motive edilmeli, yüksek düzeyde kendine güven ve daha düşük kaygı düzeyine sahip olmalıdır. Benzer şekilde, eğer öğrenciler düşük motivasyona, düşük öz güven düzeyine ve yüksek kaygı düzeyine sahiplerse, öğrenenlerin zihin süreçleri bu duygular nedeniyle engellenir ve anlama zorlaşır (Krashen, 2011). MacIntyre ve Gardner (1991), kontrollü bir laboratuvar ortamında yaptıkları araştırmayla dil kaygısının diğer kaygı biçimlerinden arasında farklı bir biçimde ele alınması gerektiğini ve kaygının ikinci dil performansıyla ilişkili olduğu sonucunu paylaşmışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope’a (1986) göre ise yabancı dil öğrenme süreci algılar, inançlar, duygular ve öğrenme ortamını içerek farklı birçok unsurun oluşturduğu karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle duruma özgü bir kaygı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen üzerinde baskın bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğreticiler öğrenenlerin duyuşsal durumları ve kaygı düzeyleriyle bunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının gerekliliği kaçınılmazdır.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak bu olgunun kavramsal temelini oluşturmuşlar ve yabancı dil öğrenilen sınıfların yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil öğrencilerinin bu süreçte yaşadıkları kaygıyı belirleyebilmek için 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language

Classroom Anxiety Scale) geliştirmişlerdir. Ancak bu çalışma belirli bir dil becerisi üzerinde yoğunlaşmamıştır. Genel bir dil öğrenme kaygısı ele alınmıştır Zamanla araştırmalar beceriler üzerine de yoğunlaşmıştır. Yurt dışında yabancı dil öğrenimi ve kaygı ile ilişkili özellikle de dört dil becerisini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Yabancı dil kaygısıyla dinleme becerisi üzerine (Bacon, 1989; Gardner, Lalonde, Moorcroft, ve Evers, 1987; Lund, 1991), okuma becerisi üzerine (Samimy & Tabuse, 1991; Saito, Horwitz ve Garza'nın 1999), yazma kaygısı üzerine (Cheng, 2002; Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999) ve konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme kaygısı (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Gregersen ve Horwitz, 2002; Liu, 2007; Subaşı, 2010) üzerine çalışmalar yapılmıştır.

İkinci dil ediniminde beceriler ve kaygı çalışmaları genellikle anlatma becerilerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla ikinci dil öğrenmede yazma kaygısı da alan yazında üzerinde durulan konulardan biri haline gelmiştir. Yazmak, duygusal ve bilişsel bir aktivitedir çünkü birey yazarken düşünür ve hisseder (Cheng, 2002, s.1). Yazma becerisi çok yönlü bir beceri olması nedeniyle öğrencilerde kaygıya neden olabilmektedir. “Yazma kaygısı, kişilerin yazmaya ya da yazmadan kaçınma gibi yazmaya ilişkin genel eğilimlerini gösteren bireysel farklılıklarına özgü bir durumdur” (Daly, 1978; Akt: Karakaya ve Ülper, 2011, s. 692). Dil öğrenme sürecinde yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının sebepleri olarak kişisel değerlendirilme korkusu, olumsuz eleştirilme ve yazmada kendini başarısız görme olarak belirtilebilir (Liu, 2006). Ayrıca yazma becerisinde kelime hazinesi, dil bilgisi, sesbilgisi, hedef dilin anlam dünyasını keşfetmek gibi birden fazla alanı kapsamından dolayı öğrencilerde yazma kaygısına neden olabilmektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yazma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalara bakılacak olursa Cheng (2004) tarafından 22 maddeden oluşan ikinci dilde yazma kaygısını ölçmek amacıyla bir yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kaygılarını ölçmeye yönelik alan yazın incelendiğinde konuşma kaygılarına yönelik iki ölçek (Özdemir, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013), yazma kaygılarına yönelik üç ölçek (Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Aytan ve Tunçel, 2015; Şen ve Boylu, 2017), okuma kaygılarına (Altunkaya, 2015) ve dinleme kaygılarına (Kılıç, 2007) yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasına ulaşılmıştır.

Dil edinimine yönelik dünya genelinde birçok araştırma yapılmakla birlikte her dilin kendine özgü yapısının, kelime hazinesinin ve anlam dünyasının olduğu bir gerçektir. Bu nedenle ortak başlıklar olmakla birlikte her dilin edinim sürecinin kendi özellikleri doğrultusunda ölçülüp değerlendirilmesi

gerekmektedir. Bu nedenle her geçen gün daha da önem kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinin de değerlendirilebilemesi için bu alanda hazırlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarına yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik ölçekleme temelli bir araştırmadır.

**Çalışma Grubu:** Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için Dumlupınar Üniversitesinde B1 düzeyinde 40, B2 düzeyinde öğrenim gören 47; Gazi Üniversitesinde B1 düzeyinde 34, B2 düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenciyi ulaşılmıştır.

**Ölçek Geliştirme Basamakları:** Ölçme, var olan bir durumun tespit edilip sayısal olarak ifade edilmesidir. Erkuş (2016) ölçmeyi, ilgilenilen özelliklerin amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilme süreci olarak tanımlar. Nicelleştirme, niteliklerin büyüklüklerini herkesin aynı şekilde anlayacağı biçime getirme yani sayısallaştırma sürecidir. Ölçek geliştirme ise bireyin ölçülmesi amaçlanan özelliğinin belirli uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma sürecidir.

**Madde havuzunun oluşturulması:** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için ilk olarak alan yazında daha önce yapılmış yazma kaygısı ölçekleri (Aytan ve Tuncel, 2015; Cheng, 2002; Cheng, 2004; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Özbay ve Zorbaz, 2011; Şen ve Boylu, 2017; Yaman, 2010) taranmıştır. Yapılan alan taramasına ve 25 öğrenciden toplanan nitel verilere dayalı olarak yazma kaygısını ortaya çıkaracak toplam 41 ifadenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri eşit şekilde ölçmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Maddeler, dil ve anlatım bakımından kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan kaygı maddelerinde birden çok özellik yerine tek bir özelliği ölçecek ifadeye yer verilmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadeler aynı madde kökünde kullanılmamış ayrı ayrı kullanılmıştır. Maddeler “her zaman (5), genellikle (4), ara sıra (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1)” şeklinde 5’li Likert tipinde bir ölçek formuna dönüştürülmüştür.

**Uzman görüşünün alınması (kapsam geçerliği):** Hazırlanan taslak ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği bu aşamada kontrol edilmiştir. Bir ölçme aracının geçerliği, ölçülmek istenilen özelliğin ne kadarını yansıttığıyla ilgilidir. Büyükoztürk (2016) kapsam geçerliğine sahip bir testin ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahip olduğunu belirtir. Ayrıca kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan birinin de uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade eder.

41 maddelik taslak ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için 5'i Türkçe eğitimi, 2'si ölçme ve değerlendirme alanında çalışma yapan 7 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapı ve anlam bakımından yazma kaygısını yansıtmadığı, ifade ve dil bilimsel yanıtların olup olmadığı kontrol edilmiş ve araştırmacılar tarafından gerekli düzeltmeler yapılmış ve 37 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir.

**Ön deneme uygulaması:** Ön deneme uygulaması, ölçek çok sayıda çoğaltılıp uygulanmadan önce zaman, emek, ekonomi yönünden araştırmacılara önemli bir tasarruf yapmalarını sağlar. Maddelerin okunabilirliği-anlaşılabilirliği, anlaşılmayan yerlerin tespiti, yanlış yazılmış yerlerin saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenebilmesi açısından bu aşamanın ölçek geliştirme sürecinde atlanılmaması gerekir (Erkuş, 2016).

Uygulamaya hazır hale getirilen taslak ölçek, Dumlupınar Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki 44 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler sonucunda 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek maddelerinin 28'i kaygı maddesi, 6'sı ters maddedir.

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliği kontrol edilerek geçerli olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kapsam geçerliğini tespit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliğini belirlemek için 183 öğrenciden elde edilen verilerden hareketle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör yük değerleri için kabul noktası 0.30 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır.

### **Geçerlik Çalışmaları**

**Yapı geçerliği:** Araştırmacılar, ölçme aracının araştırma amacına hizmet etme derecesi geçerlikle ilgilidir. Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin tam ve doğru şekilde ölçülmesi olarak ifade edilmektedir. Ölçme aracının, var olan özellikleri ölçebildiği derece geçerli olduğu ve geçerli bir ölçüm yapılabil-

mesi için belirlenen özellikleri farklı özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerektiğini vurgulamışlardır. (Büyüköztürk, 2016; Demircioğlu, 2015; Erkuş, 2016).

Ölçek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarını belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerden oluşturulan çok sayıdaki maddeden anlamlı bir yapı geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçekte yer alacak uygun maddelerin faktör yüklerinin ve yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için maddeler ilk olarak açımlayıcı faktör analize sokulmuştur. Büyüköztürk (2016) faktör analizini, aynı yapı özelliğini ya da niteliğini ölçen değişkenleri bir araya getirerek ölçmeyi mümkün olduğu kadar az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olarak belirtir. Yani ölçek geliştirme sürecinde hazırlanan maddelerin, hedeflenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü “yapı geçerliği” ile ilgilidir. Tavşancıl (2014) yapı geçerliliğini, ölçeğin ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini ile açıklar.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2016) KMO değerinin 0.60'tan büyük, Bartlett testi sonuçlarının anlamlı olması gerektiğini belirtir. KMO değerinin büyük olması, ölçekteki değişkenlerden her birinin diğer değişkenler tarafından çok iyi tahmin edildiğini gösterir. Ölçekle ilgili elde edilen KMO ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına Tablo 1'de gösterilmiştir.

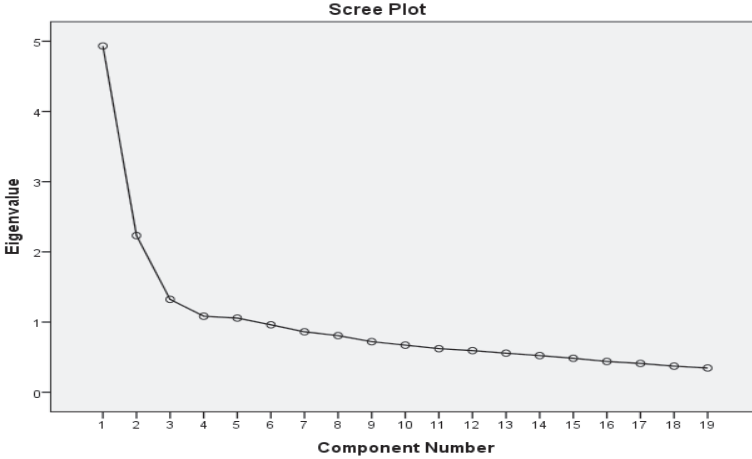
**Tablo 1.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği kmo ve bartlett testi sonuçları

	<b>KMO</b>	,834
		Kay-Kare
		879,020
Bartlett Testi	sd	171
	p	,000

Tablo 1'deki verilere göre KMO değeri ,834 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin yüksek olması veri yapısının faktör çıkarmak için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testi sonucu ( $\chi^2_{879,020}$ ;  $sd=171$   $p< ,000$ ) ise anlamlıdır. Yapılan testler dikkate alındığında ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizinde 0,30 yük değeri temel alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değeri

rinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeğin kaç faktörlü olduğuna karar verebilmek için yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine bakılmıştır.



**Şekil 1.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1'deki yamaç-birikinti (scree plot) grafiğine göre ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir.

Faktör analizinde açıklanan toplam varyans da faktör sayısının belirlenebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Büyüköztürk (2016) faktör analizinde özdeğeri (eigenvalue) 1 ya da 1'den daha büyük değer alan faktörler ölçek faktörü olarak kabul edilebileceğini belirtir. Bu bağlamda ölçek özdeğer (eigenvalue) verileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği özdeğer (eigenvalue) ve varyans oranları

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplam Varyans %
1	4,932	25,957	25,957
2	2,232	11,747	37,704
3	1,323	6,964	44,668

Tablo 2' deki veriler incelendiğinde özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük üç alt boyutun varyans yüzdeleri birinci alt boyutta 25,957; ikinci alt boyutta 11,747; üçüncü alt boyutta 6,964 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde



yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988, akt. Tavşancıl, 2014)'e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir. Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın %44,668'ini açıklamaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Büyüköztürk (2016), açıklanan toplam varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğünün göstergesi kabul eder.

Faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü ölçekte toplam 19 madde kalmıştır. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımı ve madde yükleri Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği faktör analizi bilgileri

Aday Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
1	1	,693		
2	2	,678		
21	3	,662		
32	4	,593		
25	5	,575		
6	6	,550		
4	7	,548		
18	8	,541		
30	9	,470		
9	10	,466		
16	11		,733	
17	12		,731	
7	13		,655	
29	14		,611	
15	15		,584	
5	16		,494	
19	17			,736
22	18			,647
26	19			,624

Tablo 3'teki verilere göre faktör analizi sonucu oluşan 19 maddelik ölçekte yer alan madde yükleri, 736 ile, 466 arasında değer almaktadır. Ölçekteki 10 maddenin birinci faktörde, 6 maddenin ikinci faktörde, 3 maddenin de üçüncü faktörde yer aldığı görülmektedir.

Birinci faktörde yer alan on maddenin yük değerlerinin, 693 ile, 466 arasında olduğu görülmektedir. Bu faktördeki maddeler incelendiğinde maddelerin yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerin taşıdığı kaygıları ifade eden cümleler olduğu görülüp uzman görüşleri de alınarak “*Yazma Öncesi*” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

İkinci faktörde madde yük değerleri ,733 ile ,494 arasındadır. İkinci faktördeki maddelerin yazmanın değerlendirme basamağını kapsadığı düşünülmüştür. Yapılan değerlendirmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda 6 maddeli ikinci faktörün adı “*Değerlendirme*” olarak belirlenmiştir.

Üç maddeden oluşan üçüncü faktörde madde yük değerleri ,736 ile ,624 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör maddelerinin yazma sürecindeki kaygılara yönelik olduğu görülmektedir. Bu sebeplerden faktör “*Yazma Süreci*” şeklinde başlıklandırılmıştır.

**Güvenirlilik Çalışmaları:** Büyüköztürk (2016) güvenilirliği, testin ölçülmek istenen özelliği ne derece doğru ölçtüğü şeklinde tanımlamaktadır. Testlerde güvenirlilik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon ( $r$ ), testlerin puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ne derece hatalı olduğunu yorumlamada kullanılır. Cronbach Alfa( $\alpha$ ) (güvenirlilik katsayısı), maddelere ait puanlarla toplam test puanları arasındaki tutarlılığının bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa( $\alpha$ ) katsayısı ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa yüksek derecede güvenilir kabul edilir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu doğrultuda ölçeğin güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği güvenirlilik analizi bulguları

Faktör	Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı %	Toplam %
1	,817	
2	,729	,834
3	,612	

Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin iç tutarlılık katsayısı; birinci faktör olan “*Yazma Öncesi*” için ,817, ikinci faktör olan “*Değerlendirme*” için ,729 ve üçüncü faktör olan “*Yazma Süreci*” için ,612 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Alanyazın taraması ve öğrencilerden alınan nitel veriler doğrultusunda oluşturulan maddeler çalışma grubuna uygulandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 19 maddelik 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri ,834 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde 0,30 yük değeri temel alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin birinci faktörde aldığı yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının 0,10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Üç faktörlü yapının tümü toplam varyansın 44,668’ini açıklamaktadır. Varyans dağılımı, birinci alt boyutta 25,957; ikinci alt boyutta 11,747; üçüncü alt boyutta 6,964 olarak bulunmuştur. Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ölçekte de toplam varyansın %46,820’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda kabul edilen toplam varyans oranı Scherer (1988, akt. Tavşancıl, 2014)’e göre %40 ile %60 arasında olması beklenir bilgisiyle de örtüşmektedir.

Faktör analizi sonucu oluşan 19 maddelik ölçekte yer alan madde yükleri ,736 ile ,466 arasında değer almaktadır. Ölçekteki 10 madde birinci faktörde, 6 madde ikinci faktörde, 3 madde de üçüncü faktörde yer almıştır. Madde içerikleri ve uzman görüşleri doğrultusunda birinci faktör *yazma öncesi*; ikinci faktör *değerlendirme* ve üçüncü faktör *yazma süreci* olarak isimlendirilmiştir. Alanyazındaki ölçeklere bakıldığında ilgili araştırmadaki gibi çok boyutlu ölçekler elde edildiği görülmüştür. Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından geliştirilen 26 maddelik yabancı uyruklu öğrenciler için yazma kaygısı ölçeği 5 alt boyuta ayrılmış ve isimlendirilmesi “birey odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçime bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı” şeklinde yapılmıştır. Aytan ve Tunçel’in (2015) 35 maddelik 4 faktörlü ölçeklerindeki faktör isimleri “dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik”tir. Şen ve Boylu’nun (2017) ölçekleri iki faktör-

den oluşmuş ve “eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı” olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin içerikleri alanyazında yazma kaygısına yönelik ifade edilen bireysel değerlendirilme korkusu, çevreden gelen tepkiler, yazmadan kaçınma vb. ile de örtüşmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısına ve madde toplam korelasyon sayılarına bakılmış ve toplam Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa( $\alpha$ ) katsayısı ,60 ile ,80 arasında olursa ölçek oldukça güvenilir; ,80 ile 1,00 arasında olursa yüksek derecede güvenilir kabul edilir (Akgül ve Çevik, 2005; Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Alanyazındaki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik geliştirilen diğer yazma kaygı ölçeklerinin sonuçlarıyla da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Şen ve Boylu'nun (2017) Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı ,84; Aytan ve Tunçel'in (2015) ,86; Maden, Dinçel ve Maden'in (2015) 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında iç tutarlılık katsayıları ve varyans yüzdeleri açısından benzerlik göstermekle birlikte faktör adlandırılması özgün bir ölçek olarak değerlendirilebilir. Ölçek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını tespit etmede, bu kaygıların hangi değişkenlere bağlı olduğunu belirlemede kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.

Bacon, S. (1989). Listening For Real In The Second Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 22, 543-551.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cheng, Y. S. (2002). Factors Associated With Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.

- Cheng, Y. S. (2004). A Measure Of Second Language Writing Anxiety: Scale Development And Preliminary Validation. *Journal Of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. Ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing And Speaking Components. *Language Learning*, 49, 417-449.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demircioğlu, G. (2015). Geçerlik ve Güvenirlik. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme Ve Değerlendirme* (Ss. 90-120). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second Language Attrition: The Role Of Motivation And Use. *Journal Of Language And Social Psychology*, 6, 29-47.
- Gregersen, T. ve Horwitz, E. K. (2002). Language Learning And Perfectionism: Anxious And Non-Anxious Language Learners' Reactions To Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562-570.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety And Achievement. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *Modern Language Journal*. 70 (2), 125-132.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 7(2), 1172-1189.
- Kılıç, M. (2007). *The Sources And Relations Of Foreign Language Listening Anxiety With Respect To Text Type And Learner Variables: A Case Study At Gaziantep University*. (Unpublished Master's Thesis). University Of Gaziantep Graduate School Of Social Sciences, Gaziantep.
- Krashen, S. D. (2011). KHO Seminer Metni [Http://kho.edu.tr/Akademik/Dekanlik/Yabanci\\_Diller\\_Bolumu/Belgeler/KHO\\_Stephen\\_Krashen\\_Seminer\\_Ceviri\\_17.05.2011.Pdf](http://kho.edu.tr/Akademik/Dekanlik/Yabanci_Diller_Bolumu/Belgeler/KHO_Stephen_Krashen_Seminer_Ceviri_17.05.2011.Pdf) . (Erişim Tarihi. 02.10.2018)
- Liu, M. (2006). Anxiety İn Chinese EFL Students At Different Proficiency Levels. *System*, 34, 301-316.
- Liu, M. (2007). Anxiety İn Oral English Classrooms: A Case Study İn China. *Indonesian Journal Of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.

- Lund, R. J. (1991). A Comparison Of Second Language Reading And Listening Comprehension. *Modern Language Journal*, 73, 32–40.
- Macintyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using The Focused Essay Technique. [Electronic Version]. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 296-304.
- Maden, S., Dinçel, Ö, Ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 4(2), 748-769
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8(16), 33 – 48.
- Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. Ve Garza T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202 218.
- Samimy, K.K., Tabuse, M. (1992). Affective Variables And A Less Commonly Taught Language: A Study In Beginning Japanese Classes. *Language Learning*, 42, 377-398.
- Subaşı, G. (2010). What Are The Main Sources Of Turkish Efl Students’ Anxiety In Oral Practice? *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı Nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.

### Extended Abstract

Learning and teaching is a multi-faceted process and there are many factors that influence this process. One of these factors is anxiety. According to Taş (2006), anxiety “is a state of arousal occurring in the form of physical, emotional and mental changes when the individual is confronted with a source of anxiety.” Cüceloğlu (2004); on the other hand, stated that “to come up with the definition of anxiety is difficult, yet, it can include one or more than one of the excitement-inducing emotions such as pity, frustration, fear, sense of failure, helplessness, not knowing what will happen and being judged.” Anxiety is a feeling we can feel in every period of our lives. Many situations in life can cause anxiety. The anxiety that affects human activities also affects learning significantly. Foreign language learning process is unique to each individual. Learners doing the same activities in the same environment have their own unique processes. There may be individual differences that we may call learner characteristics that affect this situation. According to the “Affective Filter Hypothesis” proposed by Krashen (1980), the three basic factors in the second language acquisition are quite effective. These are: 1. Motivation, 2. Self-confidence and 3. Anxiety. To be successful in learning a foreign language, learners should be motivated, have high levels of self-confidence and a lower level of anxiety. For this reason, the instructors should be informed about the affective states of the learners and their anxiety levels and their causes. In this process, the necessity of various measurement and evaluation tools is inevitable. In second language acquisition, skills and anxiety studies often concentrate on expressive skills. Therefore, writing anxiety in second language learning has also become one of the topics emphasized in the literature. Writing is an emotional and cognitive activity because the individual thinks and feels as he/she writes (Cheng, 2002, s. 1). As writing skill is a multi-faceted skill, it can cause anxiety in learners. “Writing anxiety is closely associated with individual differences, indicating a general tendency of people towards writing such as avoiding writing.” (Daly, 1978; cited in Karakaya and Ülper, 2011, s. 692). Fear of being personally evaluated, negative criticism and one’s seeing himself/herself as a failure in writing can be shown as the reasons for foreign students’ writing anxiety (Liu, 2006). In addition, there are different factors influential on the development of writing skill such as vocabulary, grammar, phonetics and the world of meaning of the target language. Lack of proficiency in these areas can also lead to writing anxiety. When the research on writing anxiety in foreign language learning process is examined, it is seen that a writing anxiety scale consisted of 22 items was developed by Cheng (2004) to measure writing anxiety felt while learning a foreign language. When the literature focusing on the measurement of the writing anxiety of learners learning Turkish as a foreign language in Turkey is examined, it is seen that two scales were developed to measure speaking anxiety (Özdemir, 2012; Melanlıoğlu and Demir, 2013), three scales were developed to measure writing anxiety (Maden, Dinçel and Maden, 2015; Aytan and Tunçel, 2015; Şen and Boylu, 2017), one scale was developed to measure reading anxiety (Altunkaya, 2015) and one to

measure listening anxiety (Kılıç, 2007). Although a large amount of research about language acquisition has been conducted worldwide, it is a fact that each language has its own structure, vocabulary and meaning world. For this reason, though there are common titles, the acquisition process of each language should be measured and evaluated according to its own characteristics. Therefore, in order to evaluate the teaching process of Turkish as a foreign language, which is gaining more importance every day, measurement tools prepared in this area are needed. Thus, the purpose of this study is to develop a measurement tool to evaluate the writing anxiety of Turkish as a foreign language learners in line with the needs identified. This study is a scaling-based study to determine the validity and reliability of the Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale. In order to determine the writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language, firstly, writing anxiety scales proposed in the literature have been reviewed (Aytan and Tuncel, 2015; Cheng, 2002; Cheng, 2004; Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; Karakaya and Ülper, 2011; Karakuş Tayşi and Taşkın, 2018; Maden, Dinçel and Maden, 2015; Özbay and Zorbaz, 2011; Şen and Boylu, 2017; Yaman, 2010). On the basis of this review, an item pool including 41 items to elicit writing anxiety in learning Turkish as a foreign language process was created. The items were designed in the form of a five-point Likert scale with the response options “always (5), usually (4), sometimes (3), rarely (2), never (1)”. In order to determine the content validity of the 41-item draft scale, they were submitted to the review of 7 academicians; 5 are specialized in the field of Turkish teaching and 2 are specialized in the field of measurement and evaluation. On the basis of these reviews, the 41-item scale was reduced to a 37-item scale. The 37-item draft scale was administered to 44 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the TÖMER of Dumlupınar University and as a result of the analysis of the collected data, a 34-item scale was developed. Of these 34 items, 28 are anxiety item and 6 are reversely coded. Then, this new scale was administered to 183 students learning Turkish at B1 and B2 levels in the Turkish Teaching Centers of Dumlupınar University and Gazi University. The validity of the scale was tested on the basis of its content and construct validity. In order to establish the content validity, expert opinions were sought. In order to establish the construct validity, Explanatory Factor Analysis (EFA) was conducted. The EFA was conducted on the data collected from 183 students. The acceptance point for the factor loading values was set to be 0.30. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated. In order to determine the factor loading and construct validity of the items to be included in the scale, the items were first subjected to explanatory factor analysis. KMO value was calculated to be .834. Scree plot was examined to determine how many factors the scale has. When the data were examined, it was found that variance percentages of the three factors with an eigenvalue higher than 1 are as follows: 25.957 for the first sub-dimension; 11.747 for the second sub-dimension; 6.964 for the third sub-dimension. This three-factor structure explains 44.668 of the total variance. On the basis of the obtained data, it can be said that the scale has values higher than the acceptable. According to Büyüköztürk (2016), highness of the



explained variance indicates that the related concept or the construct is measured well. In the three-factor scale obtained from the factor analysis, there are 19 items left. The loading values of these items range from .736 to .466. Ten of the scale items are subsumed under the first factor, 6 under the second factor and 3 under the third factor. In order to determine the consistency between the responses given to the scale items by the students, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient was calculated. The internal consistency coefficients of the Turkish as a Foreign Language Learning Writing Scale were found to be as follows: .817 for the first factor “Pre-writing”, .729 for the second factor “Evaluation” and .612 for the third factor “Writing Process”. The Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient for the whole scale was calculated to be .834. Thus, it can be argued that the scale is reliable. The scale developed in the current study can be used to determine the writing anxiety of Turkish as a foreign language learners and which factors affect this anxiety.



## PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE MESLEKİ KAYGI DURUMLARININ İNCELENMESİ

Çelebi ULUYOL\*

Sami ŞAHİN\*\*

### ÖZ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarından bir tanesi farklı paydaşlardan gelen tüm eleştirilere rağmen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programıdır. Ülkemizde bu sertifika programı farklı üniversitelerde açılan eğitim hizmetleri ile birlikte tüm hızıyla devam etmektedir. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarını incelemektir. Farklı bölümlerden 360 lisans öğrencisi ve mezunundan meslek öncesi öğretmen kimliği ve öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlik kimliğini oluşturan alt bileşenler ile mesleki kaygı çeşitleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Ayrıca cinsiyet ve yaşın da öğretmenlik kimliği ve mesleki kaygı üzerindeki etkisi sunulmaktadır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının konuşulduğu bu günlerde, araştırma verilerinin dikkate alınmasının öğretmen eğitiminde önem arz edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik formasyon, öğretmen kimliği, mesleki kaygı

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, celebi@gazi.edu.tr

\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, sami@gazi.edu.tr

## INVESTIGATION OF PEDAGOGICAL FORMATION STUDENTS' TEACHING IDENTITY AND PROFESSIONAL LOSS CONDITIONS

### ABSTRACT

Despite all the criticism from various stakeholders, one of the teacher training program in Turkey is the pedagogical training certificate program. This certificate program in Turkey always continues with the education services offered at different universities. The aim of this study is to investigate the teacher identity and occupational anxiety status of teacher candidates participating in pedagogical formation education certificate program. Research data were collected from 360 undergraduate students and graduates from different departments by using pre-service teacher identity and occupational anxiety scale. The research findings reveal the relationships between the subcomponents of the teaching identity and the types of occupational anxiety. In addition, the effect of gender and age on teaching identity and occupational anxiety is presented. It is thought that taking account of the research findings into consideration will be important in teacher education.

**Keywords:** Pedagogical formation, teacher identity, occupational anxiety

### GİRİŞ

Bir Japon atasözünde iyi yetişmiş insanlarını öğretmen olarak seçen toplumların en güçlü toplumlar olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2011). Her ne kadar toplumların büyük çoğunluğu en nitelikli, en zeki veya en yüksek akademik başarı puanına sahip bireyleri öğretmen olarak seçmese de, öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki önemini farkındadırlar. Bu bilinçle ülkeler, daha nitelikli öğretmen yetiştirebilmek adına kendilerine ait farklı öğretmen yetiştirme program ve politikalarını uygulamaktadırlar.

Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde 61.203 eğitim kurumunda 651.828 derslik bulunmaktadır (MEB, 2018). Raporda yer alan verilere göre 17 milyonun üzerinde öğrenci eğitim görürken, toplamda 1 milyona yakın öğretmen çalışmaktadır. 1998 yılından bu tarafa Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli projeler yürütülerek okullar ve derslikler donanımsal olarak da güçlendirilmektedir. Dünya Bankası ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen ve Temel Eğitim Projesi adı verilen projelerle, okullara 1 milyar doların üzerinde harcama ve yatırım yapılmıştır. Okullara yazıcılar, diz üstü bilgisayarlar, projeksiyon cihazları, etkileşimli tahtalar ve tablet bilgisayarlar dağıtılmış ve okulların İnternet altyapısı daha da güçlendiril-

miştir. Bu kapsamda öğretmenlerin de çağın ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olması ve mesleki gelişimleri açısından birçok farklı hizmetiçi eğitimden yararlanmaları sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemini iyileştirmek adına attığı birçok adım düşünüldüğünde, göz ardı edilen en önemli hususlardan birisi öğretmen yetiştirme sürecidir. Öğretmen atamaları eğitim fakültesi mezunlarından veya çoğunluğunu fen-edebiyat fakültesi mezunlarının oluşturduğu formasyon sertifikasına sahip kişiler arasından sınavla seçilerek yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen olma düşüncesiyle fakülte eğitimine başlamayan, ancak sonraki süreçte formasyon sertifikasına sahip olarak öğretmen atamasına hak kazanan bireylerin öğretmenlik kimlik ve kaygılarını belirlemek oldukça önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, formasyon eğitimi sertifika programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine değinilecektir.

### **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi**

Türkiye'de öğretmen yetiştirme Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) işbirliği ile yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi, ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lisedeki (4 yıl) toplam 12 yıllık zorunlu eğitim ve öğretimden sorumludur. 12 yıllık eğitim neticesinde öğrenciler merkezi yapılan bir sınavla aldıkları puana göre üniversite eğitimine devam edebilirler. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ise, tüm üniversitelerin bağlı olduğu, yükseköğretimle ilgili eğitim ve öğretim işlerini düzenleyen, kontrol altında tutan ve denetleyen bir üst kurum olarak görev yapmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede birinci sorumluluk YÖK'e bağlı üniversiteler bünyesinde açılmış olan eğitim fakültelerindedir. Eğitim fakülteleri bünyesinde alan ve pedagoji eğitimi birlikte verilmektedir. Bu bölümler arasında okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fizik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenliği gibi bölümler yer almaktadır. Alan eğitimi veren bu programların yanında eğitim bilimleri bölümü de bulunmaktadır. Her bir bölümde kendi disiplinine özgü ders içerikleri genelde 4 yıllık bir eğitimle verilerek, ilgili alan öğretmenliğini yapacak aday öğretmenler yetiştirilmektedir. Bu adaylar merkezi bir sınava girerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kontenjan doğrultusunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmak üzere istihdam edilmektedir.

Öğretmen yetiştirme sistemindeki ikinci yöntem ise, pedagoji ve alan eğitimi veren eğitim fakülteleri dışında, çoğunlukla alan eğitimi almış (fakat hiç pedagoji eğitimi almamış) olan çoğunlukla Fen ve Edebiyat fakülteleri öğrencilerine öğretmenlik becerilerini kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen pedagojik formasyon eğitim programıdır. Bu program kapsamında eğitim fakültesi dışındaki lisans öğrencilerine pedagoji ile ilgili dersler eğitim fakültesi öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu dersler YÖK tarafından belirlenen 10 ders ve 25 krediden oluşmaktadır. Öğrenci formasyon programına kayıt yaptırırken belli bir ücret ödemektedir. Bu programı başarı ile bitiren bir öğrenci, eğitim fakültesi mezununun sahip olduğu öğretmenlik formasyonuna sahip olmaktadır. Bir başka deyişle, tıpkı eğitim fakültesi mezunu gibi öğretmen ataması için yapılan merkezi sınava girecek ön koşulu sağlar hale gelmektedir.

Uygulanan bu iki farklı sistem zaman içerisinde eğitim ortamında çok önemli bir yeri olan öğretmenin niteliği ve sahip olduğu becerilerle ilgili problemlerin doğmasına neden olmuştur. Birçok farklı araştırmada pedagojik formasyon eğitim programının sorunlu olduğu vurgulanarak bunun sebepleri derinlemesine incelenmiştir. (Bakaç ve Özen, 2017; Doğanay ve arkadaşları, 2015; Topsakal, 2015; Tuncer ve Dikmen, 2017; Ulubey ve Yıldırım, 2017). Özellikle eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları araştırmalarında çeşitli sorun ve görüşleri dile getirerek tartışmışlardır (Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı, 2017; Ersan, 2017; Köse, 2017; Köse ve Atalmış, 2017). Alanyazında bu uygulamayla ilgili en dikkat çekici eleştirilerden birisi, programın öğretmen yetiştirmede alan eğitiminin yerini alamayacağı, bir an önce yürürlükten kaldırılması ve eğitim fakültelerinin niteliğini bozduğu, hatta “okulun ticarethane, öğrencinin müşteri” algısına dönüştüğü şeklindedir.

Formasyon eğitim programı eğitim fakültesi dışında kalan alan eğitimi almış öğrencilerin alanlarını nasıl öğreteceklerine dair verilen pedagojiyi kapsamaktadır. Alanyazında bu programa ilişkin yukarıda bahsedilen birçok eleştiriye rağmen dünyada da benzer uygulamaların olduğu görülmektedir. Türkiye’de de tüm tartışmalara rağmen formasyon eğitim programı tüm hızıyla devam etmektedir. Eğitim fakültelerinin ortalama 4 yıl içerisinde yetiştirmeye çalıştığı öğretmen adayları, bu programla 14 hafta gibi bir sürede yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Üstelik bünyesinde eğitim fakültesi ve yeterli öğretim üyesi olan tüm üniversitelere bu programı açma hakkı tanınmıştır. Dolayısıyla her yıl çok ciddi sayıda öğrenci üniversiteler bünyesinde açılan formasyon eğitim sertifika programına katılmakta ve öğretmen olabilme hakkı kazanmaktadır. Sonuç olarak öğretmen atamalarında formasyon eğitimi sertifika programı sahibi öğretmen adayları çok ciddi bir yer tutmaktadır.

**Öğretmen Kimliği:** Genelde “mesleki kimlik” özelde ise “öğretmen kimliği” bir bireyin kendisini öğretmenlik mesleğinde nasıl gördüğü ve nasıl bir öğretmen olmak istediği ile ilgilidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Akranları ve akranlarından daha tecrübeli öğretmenlerle olan iletişimin öğretmen kimliğinin oluşumunda önemine vurgu yapılmaktadır (Dede ve Akkoç, 2016). Kimlik bu iletişim ve etkileşim ile değişmekte ve şekillenmektedir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca yaşadıkları tecrübe ve deneyimler, öğretmenlik kimliğine yönelik gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Thomas ve Beauchamp, 2011). Öğretmenlik kimliğinin olumlu ya da olumsuz gelişimi adayın davranışlarına yansımaktadır. Miller (2009) bilgi, düşünce, inanç ve deneyimi; Borg (2009) ise öğretmen adaylarının bilgi, düşünce ve inançlarını öğretmen kimliğini oluşturan birer parça olarak tanımlamaktadırlar. Taner ve Karaman (2014) ise öğretmen kimliğinin oluşumunda motivasyon, bilgi, bilişsel beceri ve kültürün de etkisini vurgulamaktadır.

Kimlik kazanımı bir mesleğin icra edilmesinde oldukça önemlidir. Öğretmenlik kimliğinin oluşumunda da öğretmenlik programına devam etme dönemi ve öğretmenliğin ilk yılları oldukça önemlidir (Dede ve Akkoç, 2016). Hatta öğretmen adaylarının lisans öncesi alt yapıları da mesleki kimliklerinin şekillenmesinde önemlidir (Hossain, Mendick ve Adler, 2013). Bu noktadan hareketle öğretmen kimliğinin kazanılmasında dört yıl boyunca lisans eğitimi veren eğitim fakültelerine büyük görevler düştüğü söylenebilir. Öğretmen olmak düşüncesi ile bu fakültelelere kayıt yaptıran öğrencilerin, akranları ile etkileşimleri neticesinde mesleki kimlik veya öğretmen kimliğini kazanmış bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Bu açıdan formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının da öğretmen kimliklerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

**Öğretmen Mesleki Kaygı:** Kaygı, bireyde üzüntü uyandıran negatif bir durumdur (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Dolayısıyla kaygı veren hususların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması her meslek grubunda çalışanların verimini artıracak gibi, öğretmenlerinde performansını olumlu yönde etkileyecektir. Cabı ve Yalçınalp (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada kaygılar iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik durum ve mesleki kabul olarak ifade edilmiştir. Lisans öğrenimini bitiren öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için girmek zorunda oldukları merkezi sınav da önemli kaygılardan bir tanesidir. Atmaca (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili kaygılarının mezuniyet dönemi, atanma, merkezi sınav ve iş bulma kaygısı olarak çeşitli dönemlerde bazı noktalarda yoğunlaştığını belirtmiştir.

Kaygının mümkün olduğunca ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi bireyin yaşam kalitesini artıracaktır (Köse, Yılmaz ve Göktaş, 2018). Öğretmenler için de durum benzerdir. Öğretmenlerin mesleki kaygılarının tespit edilerek bu kaygıların yok edilmesine yönelik çalışmalar öğretmen performansının artmasına yol açacaktır. Wagner (2008) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin tecrübeli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin meslek öncesi tespit edilmesi ve kaygının yoğunlaştığı noktaların belirlenmesi atılacak olan adımları belirlemede oldukça önemlidir. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile ilgili alanyazında çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Cabı ve Ergün, 2016; Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017; Oğuz ve Karakuş, 2017; Özay Köse, Diken ve Şeyda, 2017; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015). Bu noktadan hareketle formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi grubunun demografik özellikleri, öğretmen kimliği bakımından mevcut durumları, öğretmenliğe ait mesleki kaygıları ve bunlar arasındaki ilişkilerin analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevabı aranmaktadır.

- Pedagojik formasyon grubunun cinsiyet, yaş ve lisans alanı dağılımı nasıldır?
- Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) ve Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) bileşen özellikleri nedir?
- ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasındaki betimsel bulgular nelerdir? ve bunlar üzerinde cinsiyet ve yaşın etkisi nasıldır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

**Araştırma Grubu:** Araştırma grubu 85'i (%23.6) erkek 275'i kadın (%76.4) olmak üzere pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 360 lisans öğrencisinden ve mezunundan oluşmaktadır. Bunların 172'si 25 yaş altı (%48) 188'i ise 25 yaş ve üstündedir (%52). Ayrıca Tablo 1'de grubun lisans programlarına göre dağılımı verilmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu Türk Dili Ve Edebiyatı (%20.3), Muhasebe ve Finansman (%16.9), Beden Eğitimi (%15.6) ve Biyoloji (%10.8) mezunlarından oluşmaktadır.



**Tablo 1.** Lisans bölümüne göre frekans dağılımı

	f	%
Türk Dili ve Edebiyatı	73	20.3
Muhasebe ve Finansman	61	16.9
Beden Eğitimi	56	15.6
Biyoloji	39	10.8
Felsefe	29	8.1
Sosyoloji	22	6.1
İngiliz Dili Edebiyatı	14	3.9
Konaklama Ve Seyahat Hizmetleri	13	3.6
Mütercim Tercümanlık	10	2.8
Hasta Ve Yaşlı Hizmetleri	9	2.5
Diğer Bölümler	34	9.4
Toplam	360	100

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmada veri toplama amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır: Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği ve öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği. Her iki ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve ölçeklerin araştırmada kullanılması ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Aşağıda kullanılan bu ölçeklerle ilgili detaylar yer almaktadır.

**Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği:** Araştırmada kullanılan meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin İngilizce hali Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması ise Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öğretmen olarak kendini sınıflandırma (5 madde), öğretmen olarak kendine güven (6 madde) ve öğretmen olarak katılım (6 madde) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinden toplanan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uyarlama aşamalarında çeviri ve dil çalışmaları, açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik testleri, alt-üst %27'lik grupların ortalamalarının karşılaştırılması ile bulunan madde

ayırt ediciliği analizi ve dış ölçüt bağlantılı geçerlilik analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçek Türkçe'ye uyarlandığında Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

**Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği:** Araştırmada kullanılan öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken eğitim fakültesinde öğrenim gören 283 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Süreç içerisinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında kapsam ve yapı geçerliliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu değerlerine bakılmıştır. Tüm bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan ölçek sekiz faktör ve 45 maddeden oluşmaktadır. Bulunan sekiz faktör: görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, mesletaş/veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı olarak sıralanmaktadır. Bu faktörlerin Cronbach alfa katsayıları 0,67 ile 0,94 arasında değişirken, ölçeğin bütününe güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi:** Araştırma verileri yüz yüze ortamda çıktı alınan ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan bu veriler araştırmacılar tarafından öncelikle Excel ortamında kodlanmış, ardından da IBM SPSS 21 istatistiksel veri analiz programına yüklenerek aşağıda bulgularda belirtilen analizler gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) Temel Bileşenler Analizi (TBA) ile test edilmiş, öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Bartlett'in Küresellik Ki-kare testi sonuçlarına bakılmış ve verinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için yeterli olduğu değerlendirilmiştir (KMO=0.780; =572.343,  $p<.001$ ). Tablo 2'de AFA ile elde edilen bileşenler ve madde yükleri verilmiştir. Buna göre ölçek üçer maddeden oluşan iki bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu yapılar, Öğretmenliğe Yönelik Tutum (ÖYT) ve Öğretmen Yeterlilik Algısı (ÖYA) olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan diğer maddeler ya tüm bileşenlerde düşük yük değerlerine ( $<0.30$ ) ya da birden fazla bileşen altında yüksek yük değerlerine sahip oldukları için çıkarılmışlardır. İki bileşenli yapının açıklanan toplam varyansına bakıldığında verideki değişkenliğin %69.97'sini açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 2.** ÖKÖ için TBA madde yükleri, betimsel bulgular ve açıklanan varyanslar

		ÖYT	ÖYA			
M1. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.		0.88				
M2. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.		0.82				
M3. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyuyorum.		0.80				
M4. Öğretmen olmak için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.			0.85			
M5. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklere sahip olduğumu düşünüyorum.			0.83			
M6. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.			0.69			
Bileşenler	İlk Değerler	Döndürme Sonrası Değerler				
	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam
ÖYT	2.92	48.68	48.68	2.23	37.17	37.17
ÖYA	1.28	21.29	69.97	1.97	32.80	69.97
3	0.59	9.82	79.79			
4	0.52	8.64	88.43			
5	0.43	7.16	95.60			
6	0.26	4.40	100.00			

Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) TBA ile test edilmiştir. Test öncesinde örneklem yeterliğine bakılmış ve yeterli görülmüştür (KMO=0.833; = 3009.423,  $p<.001$ ). Tablo 3’de TBA ile ilde edilen bileşenler ve madde yükleri verilmiştir. Buna göre ölçek dört maddeli Öğretmenlik Kaygısı (ÖK) ve üçer maddeden oluşan Sosyal Kaygı (SK), Gelir Kaygısı (GK) ve İdari Kaygı (GK) bileşenlerinden oluşmuştur. Ölçekte yer alan diğer maddeler ya tüm bileşenlerde düşük yük değerlerine ( $<0.30$ ) ya da birden fazla bileşen altında yüksek yük değerlerine sahip oldukları için çıkarılmışlardır. Dört bileşenli yapının açıklanan toplam varyansına bakıldığında verideki değişkenliğin %78.35’ini açıkladığı görülmektedir.

**Tablo 3.** ÖMKÖ için TBA madde yükleri, betimsel bulgular ve açıklanan varyanslar

	ÖK	SK	GK	İK
Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	0.90			
Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	0.88			
Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	0.87			
Sınıfta otorite sağlayamamaktan	0.82			
Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından		0.87		
Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından		0.87		
Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan		0.84		
Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan			0.93	
Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan			0.93	
Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından			0.74	
Okul yönetimi ile problem yaşamaktan				0.81
Okul yönetiminin bana adil davranmamasından				0.78
Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan				0.69

Bileşenler	İlk Değerler			Döndürme Sonrası Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Eklemeli Toplam
1	5.16	39.66	39.66	3.19	24.57	24.57
2	2.44	18.77	58.42	2.60	19.97	44.54
3	1.41	10.84	69.26	2.46	18.88	63.42
4	1.18	9.09	78.35	1.94	14.93	78.35
5	0.65	5.03	83.38			
6	0.42	3.23	86.61			
7	0.38	2.90	89.52			
8	0.35	2.69	92.20			
9	0.27	2.05	94.25			
10	0.25	1.90	96.15			
11	0.22	1.71	97.86			
12	0.17	1.33	99.19			
13	0.11	0.81	100.00			

ÖKÖ bileşenleri arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında (Tablo 4) ÖYT ve ÖYA arasındaki ilişki orta düzeyde ve anlamlı bulunmuştur ( $r=0.389$ ,  $p<0.001$ ). Diğer taraftan ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri arasındaki korelasyona bakıldığında ÖYT'nin ÖK ile korelasyonu çok düşük ama anlamlı iken ( $r=0.153$ ,  $p<0.01$ ) SK, GK ve İK ile anlamlı değildir. ÖKÖ'nün bir diğer bileşeni olan ÖYA'nın ÖK ile ilişkisi orta düzeyde ve anlamlı ( $r=0.405$ ,  $p<0.001$ ); SK ( $r=0.201$ ,  $p<0.001$ ), GK ( $r=0.164$ ,  $p<0.01$ ) ve İK ( $r=0.135$ ,  $p<0.01$ ) ile anlamlı olmasına rağmen düşüktür. Diğer taraftan ÖMKÖ bileşenlerinin birbirleri ile ilişkilerine bakıldığında en yüksek ilişki SK ile GK arasında anlamlı ve orta düzeydeyken ( $r=0.485$ ,  $p<0.001$ ) en düşük ilişki GK ile ÖK arasındadır ( $r=0.226$ ,  $p<0.001$ ). Ayrıca SK ile İK arasındaki ilişki de anlamlı ve orta düzeydeyken ( $r=0.379$ ,  $p<0.001$ ) ÖK ve İK arasındaki ilişki de orta düzeyde ve anlamlıdır ( $r=0.422$ ,  $p<0.001$ ). Son olarak GK ile İK arasındaki ilişki düşük ama anlamlıdır ( $r=0.266$ ,  $p<0.001$ ).

**Tablo 4.** ÖKÖ ve ÖMKÖ bileşenleri için Pearson korelasyon testi özeti

	ÖYA	ÖK	SK	GK	İK
ÖYT	0.389	0.153	0.066	0.133	0.036
	0.000	0.004	0.211	0.011	0.500
ÖYA		0.405	0.201	0.164	0.135
		0.000	0.000	0.002	0.010
ÖK			0.285	0.226	0.422
			0.000	0.000	0.000
SK				0.485	0.379
				0.000	0.000
GK					0.266
					0.000

ÖKÖ bileşenlerine ait ortalamaların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bulunmamıştır (Tablo 5). Diğer taraftan ÖYT düzeyleri () her iki cinsiyette de çok yüksek (4.21-5.00: Çok Yüksek), ÖYA düzeyleri () ise yüksektir (3.41-4.20:Yüksek).

**Tablo 5.** Cinsiyetlere göre ÖKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

		SS	t	Sd	Anlam	
ÖYT	Erkek	4.37	0.81	-1.691	358	0.094
	Kadın	4.53	0.56			
ÖYA	Erkek	3.91	0.91	0.39	358	0.696
	Kadın	3.87	0.82			

ÖMKÖ bileşenlerine ait ortalamaların cinsiyete göre anlamlılığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak test edilmiştir (Tablo 6). Sonuç, ÖK için anlamlı ( $t_{Erkek}=4.07$ ,  $t_{Kadın}=3.73$ ;  $t_{358}=2.449$ ,  $p<.05$ ), GK ( $t_{Erkek}=3.31$ ,  $t_{Kadın}=3.21$ ), SK ( $t_{Erkek}=3.60$ ,  $t_{Kadın}=3.58$ ) ve İK ( $t_{Erkek}=3.93$ ,  $t_{Kadın}=3.80$ ) içinse anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç erkelerin öğretmenlik kaygılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan gelir kaygısı her iki cinsiyette de orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı ise yüksek düzeydedir.

**Tablo 6.** Cinsiyetlere göre ÖMKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖK	Erkek	4.07	1.09	2.45	358	0.015
	Kadın	3.73	1.14			
GK	Erkek	3.31	1.19	0.70	358	0.487
	Kadın	3.21	1.09			
SK	Erkek	3.60	1.25	0.15	358	0.881
	Kadın	3.58	1.13			
İK	Erkek	3.93	0.98	0.98	358	0.326
	Kadın	3.80	1.11			

Yaşın ÖKÖ üzerine etkisi ilişkisiz örneklem t-testi ile test edilmiş (Tablo 7) ve ÖYT’de yaş gruplarına göre ortalamalar arası fark anlamlı bulunmamıştır ( $t_{25 \text{ altı}}=4.46$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=4.52$ ). Diğer taraftan ortalama farkı ÖYA’da anlamlı bulunmuştur ( $t_{25 \text{ altı}}=3.70$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=4.05$ ;  $t_{358}=4.04$ ,  $p<.001$ ). Sonuç olarak 25 ve üstü yaş grubunun 25 altı yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek öğretmenlik yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.

**Tablo 7.** Yaş grubuna göre ÖKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖYT	25 altı	4.46	0.66	-0.96	358	.336
	25 ve üstü	4.52	0.60			
ÖYA	25 altı	3.70	0.85	-4.04	358	.000
	25 ve üstü	4.05	0.79			

ÖMKÖ bileşenlerinin yaş grubuna göre anlamlılığı ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanmış (Tablo 8) ve ÖK bakımından 25 ve üstünün anlamlı olarak daha yüksek kaygıya sahip olduğu görülmüştür ( $t_{25 \text{ altı}}=3.61$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.99$ ;  $t_{358}=3.25$ ,  $p<.001$ ). Buna karşın SK ( $t_{25 \text{ altı}}=3.16$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.30$ ), GK ( $t_{25 \text{ altı}}=3.47$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.68$ ) ve İK ( $t_{25 \text{ altı}}=3.80$ ,  $t_{25 \text{ ve üstü}}=3.86$ ) bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında her iki yaş grubunda da gelir kaygısının orta düzeyde; öğretmenlik kaygısının, sosyal kaygının ve idari kaygının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 8.** Yaş grubuna göre ÖMKÖ ilişkisiz gruplar için t testi özeti

			SS	t	Sd	Anlam
ÖK	25 altı	3.61	1.13	-3.25	358	0.001
	25 ve üstü	3.99	1.12			
GK	25 altı	3.16	1.08	-1.26	358	0.208
	25 ve üstü	3.30	1.14			
SK	25 altı	3.47	1.16	-1.67	358	0.095
	25 ve üstü	3.68	1.16			
İK	25 altı	3.80	1.12	-0.47	358	0.638
	25 ve üstü	3.86	1.05			

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Öğretmen Kimliği Ölçeği (ÖKÖ) ve Öğretmenlik Mesleki Kaygı Ölçeği (ÖMKÖ) ile elde edilen veriler kullanılarak Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Sonuç olarak ÖKÖ'nün Öğretmenliğe Yönelik Tutum (ÖYT) ve Öğretmen Yeterlilik Algısı (ÖYA) olarak iki bileşenden; ÖMKÖ'nün ise Öğretmenlik Kaygısı (ÖK), Sosyal Kaygı (SK), Gelir Kaygısı (GK) ve İdari Kaygı (GK) olmak üzere dört bileşenden oluştuğu görülmüştür.

Öğretmen kimliği bileşenleri arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik yeterlilik algısı arasındaki ilişki orta düzeyde ve anlamlıdır. Diğer taraftan öğretmen kimliği ölçeği ve öğretmenlik mesleki kaygı bileşenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik kaygısı ilişkisi anlamlı ama çok düşük iken sosyal kaygı, gelir kaygısı ve idari kaygı ile anlamlı değildir. Teke ve Koç (2017) öğretmen adaylarındaki kaygı durumlarını da çeşitli gruplar altında toplayarak incelemiştir. Bu gruplar dikkate alındığında öğretmen adaylarındaki kaygı durumları değişkenlik gösterebilmektedir.

Öğretmen kimliğinin bir diğer bileşeni olan öğretmenlik yeterlilik algısının öğretmen kimliği ile ilişkisi anlamlı ve orta düzeyde; sosyal kaygı, gelir kaygısı ve idari kaygı ile anlamlı olmasına rağmen düşüktür. Diğer taraftan öğretmenlik mesleki kaygı bileşenlerinin birbirleri ile ilişkilerine bakıldığında en yüksek ilişki sosyal kaygı ve gelir kaygısı arasında anlamlı ve orta düzeydeyken en düşük ilişki gelir kaygısı ile öğretmenlik kaygısı arasındadır. Ayrıca sosyal kaygı ve idari kaygı arasındaki ilişki anlamlı ve orta düzeydeyken



öğretmenlik kaygısı ve idari kaygı arasındaki ilişki de anlamlı ve orta düzeydedir. Gelir kaygısı ve idari kaygı ilişkisi ise düşük ama anlamlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin öğretmen kimliği bileşenleri ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Alanyazında benzer sonuçlar bulunmakla birlikte Alptekin Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. İlgili çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmen kimlik algılarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı durumlarının incelendiği farklı çalışmalar da göze çarpmaktadır. Araştırmalarda kaygı durumları cinsiyet, gelir düzeyi, yaş, mezun olunan lise türü ve branş gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Taşğın (2006) tarafından yapılan çalışmada bazı kaygı türlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık alanyazındaki birçok çalışmada (Bozdam ve Taşğın, 2011; Dilmaç, 2010; Ünalı ve Alaz, 2008) cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ile anlamlılık göstermemiştir. Ancak araştırmaların çoğunda kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenliğe yönelik tutum her iki cinsiyette de çok yüksek, öğretmenlik yeterlik algısı ise yüksektir. Diğer taraftan cinsiyetin öğretmenlik mesleki kaygısı ile ilişkisine bakıldığında cinsiyet öğretmenlik kaygısı için anlamlı, gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı için anlamlı olmamıştır. Ortalamalara bakıldığında öğretmenlik kaygısının tüm grupta yüksek olmakla beraber erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir kaygısı her iki cinsiyette de orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı ise yüksek düzeydedir.

Bozdam ve Taşğın (2011) öğretmen adaylarının yaş ve branş değişkenine göre mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Atmaca'nın (2013) çalışmasında yaş değişkeninin öğretmen adaylarının kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Sadece 30 yaş üzerinde öğretmen adaylarının kaygı durum puanları diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkeninin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşın öğretmen kimliği üzerine etkisine bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutumda yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmazken yaşı daha büyük olanların daha yüksek öğretmenlik yeterlilik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan yaşın öğretmenlik mesleki kaygısı ile ilişkisine ba-

kıldığında öğretmenlik kaygısı bakımından yaşı daha büyük olanların daha yüksek kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı bakımından yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ortalamalara bakıldığında ise her iki yaş grubunda da gelir kaygısının orta düzeyde; öğretmenlik kaygısının, sosyal kaygının ve idari kaygının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Doğan ve Çoban (2009) tarafından eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı ilişkisinin negatif ve anlamlı ilişkide olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı boyutlarda da kadınların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Sonuç olarak pedagojik formasyon eğitim grubu öğrencilerinin çok çeşitli lisans programlarından geldikleri yaşlarının da hemen lisans mezuniyet sonrası yaş aralığında yoğunlaştığı söylenebilir. Grubun ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu (%76) dikkat çekmektedir. Öğretmen kimliği algısına bakıldığında öğretmenliğe yönelik tutum ve öğretmenlik yeterlilik algısı olmak üzere iki bileşenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenliğe yönelik tutum her iki cinsiyette de çok yüksek iken öğretmenlik yeterlilik algısı ise yüksektir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleki kaygısının öğretmenlik kaygısı, gelir kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı olmak üzere dört bileşenden oluştuğu görülmektedir. Pedagojik formasyon grubunun gelir kaygısı orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı düzeyleri ise yüksek düzeydedir. Grupta erkeklerin öğretmenlik kaygısı daha yüksektir. Yaşın sonuçlar üzerindeki etkisine bakıldığında ise yaşı büyük olanların öğretmenlik yeterlilik algılarının daha yüksek olmasına karşın öğretmenlik kaygıları da daha yüksektir. Son olarak öğretmen kimliği ve öğretmenlik mesleki kaygı bileşenleri arasındaki korelasyonlara bakıldığında anlamlı ama düşük düzeyde ve daha az sayıda olmak üzere orta düzeyde ilişkiler mevcuttur.

## KAYNAKLAR

- Alptekin Yolcu, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 687-719.
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.

- Bakaç, E. ve Özen, E. (2017) Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.163-171). New York: Cambridge University Press.
- Bozdam, A. ve Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Cabı, E. ve Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43.
- Cabı, E. ve Yalçınalp S., (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri, *IV. International Educational Technology Conference*, Hacettepe Üniversitesi.
- Dede, H. G. ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 188-206.
- Dılmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-65.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153). 157-168.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Mediha, S. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9).
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), ISSN:2528-9527.
- Erdem, A. R. (2011) Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.

- Ersan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Friesen, M. D. ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gözler, A., Bozgeyikli, H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). 189-211.
- Hossain, S., Mendick, H. ve Adler, J. (2013). Troubling “understanding mathematics in-depth”: Its role in the identity work of student-teachers in England. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 35-48. doi: 10.1007/s10649-013-9474-6
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm Önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). 709-732.
- Köse, A. ve Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K. ve Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111.
- Kyriacou, C. ve Sutcliffe J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research* 21, 89–96.
- MEB, (2018). Örgün Eğitim İstatistikleri. TC Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. ISSN: 1300-0993.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. In Burns, A. and Richards, J.C. (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp.172-181). New York: Cambridge University Press.
- Oğuz, A. ve Karakuş, G. (2017). Investigating the relationship between anxiety levels and learning approaches among pre-service teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1831-1847.
- Özay Köse, E., Diken, E. H. ve Şeyda, G. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 991-1012.

- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Thomas, L. ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Taner, G. ve Karaman, C. (2014). A metasynthesis of research on foreign language teacher identity in Turkey: Implications for teacher education. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(6).
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686
- Teke, A. ve Koc, H. (2017). The Investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Online Submission*, 8(30), 165-171.
- Topsakal, C. (2015) Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYM Akademi*, 97-108, ISSN: 2146-1759.
- Tuncer, T. ve Dikmen, M. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, 10.10.2018 tarihinde <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/9874> adresinden erişilmiştir.
- Ulubey, Ö. ve Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30.
- Ünaldı, E. Ü. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(113).
- Wagner, L. A. (2008). Occupational stress and coping resources of K-12 probationary teachers, Yayınlanmamış doktora tezi.

### **Extended Abstract**

The aim of this study is to investigate the demographic characteristics of the pedagogical formation group, the current status of teacher identity, their occupational anxiety and the relations between them. For this purpose, the following questions are asked in this research: What is the type of school, gender, age and graduates of the pedagogical formation group?, What are the component characteristics and relations of the Teacher Identity Scale and the Occupational Anxiety Scale?, What are the descriptive findings of the scales? Research data were collected from 360 undergraduate students and graduates from different departments by using teacher identity and occupational anxiety scales. When the correlations between the teacher identity components are examined, the relationship between the attitudes towards teaching and the perception of teaching competence is medium-level and significant. On the other hand, when we look at the relationship between teacher identity scale and teaching occupational anxiety components, while the relationship between teaching attitude and teaching anxiety is significant but very low, social anxiety is not significant with income anxiety and administrative anxiety. The relationship of teacher qualification, which is another component of teacher identity, with teacher identity is significant and medium-level; although social anxiety is significant with income anxiety and administrative anxiety, it is low. When the relationship between the components of the professional anxiety components is examined, the highest relationship is between the anxiety and income anxiety, while the lowest relationship is between the anxiety of income and the anxiety of teaching. In addition, the relationship between social anxiety and administrative anxiety is significant and medium-level, and the relationship between teaching anxiety and administrative anxiety is significant and medium-level. The relationship between income anxiety and administrative anxiety is low but significant. There was no significant relationship between gender and teacher identity components. Although there are similar results in the literature, the results of Alptekin Yolcu (2018) show that there are different results. In the research, it is seen that female teacher candidates' perceptions of teacher identity are higher than male teacher candidates. When the literature is examined, different studies examining the anxiety states related to the teaching profession are also remarkable. In the literature, anxiety states were investigated in terms of gender, income level, age, graduated high school type and branch. When we look at the effect of age on teacher identity, there is no meaningful difference in the attitude towards teaching according to age groups, whereas it is seen that older students have higher teaching proficiency perceptions. On the other hand, when we look at the relationship of age with teaching professional anxiety, it is observed that those who are older in terms of teaching anxiety have higher anxiety. There was no significant difference between age groups in terms of income anxiety, social anxiety and administrative anxiety. When the means are considered, it is seen that in both age groups, income anxiety is at a medium-level; while there was a high level of teacher anxiety, social anxiety and administrative anxiety. As a result, it can be said

that the age of pedagogical formation students coming from a wide variety of undergraduate programs is concentrated in the age range immediately after undergraduate graduation. The group is predominantly women (76%). When we look at the perception of teacher identity, it is seen that there are two components, namely attitude towards teaching and teacher competence perception. The attitude towards teaching is very high in both sexes, while the perception of teaching competence is high. On the other hand, it is observed that teaching professional anxiety consists of four components: teacher anxiety, income anxiety, social anxiety and administrative anxiety. The pedagogical formation group has a high level of income anxiety at a medium-level, while teaching anxiety, social anxiety and administrative anxiety levels are at a high level. Men are more worried about teaching in the group. When the effect of age on the results is considered, the teachers' anxiety is higher, although the older teachers have higher proficiency perceptions. Finally, when the correlations between teacher identity and teacher professional anxiety components are examined, there are medium-level but low-level relations.

