



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

**Dergisi**

Cilt 6, Sayı 2, 2020

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Sahibi**

**Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına**

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

**Editör**

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

**Alan Editörleri**

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (İktisat)

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Eğitim Programları ve Öğretimi)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Dr. Öğr. Üyesi Erman AKILLI (Uluslararası İlişkiler)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Dr. Öğr. Üyesi Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Dr. Öğr. Üyesi Oktay AKTÜRK (İktisat)

Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

**Akademik Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatı ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Kadyralı KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILMAZ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Neşe ATİK (Namık Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi,  
Özbekistan)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)  
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

**Bu Sayının Hakemleri**  
**Cilt 6, Sayı 2, 2020**

Dr. Abdullah ÜLKÜ	Dr. Fikret BİRDİŞLİ
Dr. Adnan KÜÇÜK	Dr. Gül ÖZÜDOĞRU
Dr. Alaattin BAŞODA	Dr. Gürbüz OCAK
Dr. Azize Serap TUNCER	Dr. Hatice GÜNDOĞAN
Dr. Berna YÜNER	Dr. İjlal OCAK
Dr. Birkan GÜLDENOĞLU	Dr. Kadir PEPE
Dr. Buhari DOĞAN	Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Dr. Coşkun TOPAL	Dr. Mehmet Kasım ÖZGEN
Dr. Çağatay ÇOKER	Dr. Mehmet Sedat İPAR
Dr. Çağlar DOĞRU	Dr. Mert ÖKSÜZ
Dr. Didem AKYILDIZ AY	Dr. Mevlüt GÜNDÜZ
Dr. Dilek ALTUN	Dr. Nuri BALOĞLU
Dr. Duygu TOPLU YAŞLIOĞLU	Dr. Önder ÇAĞIRAN
Dr. Ebru KUŞCU	Dr. Özlem GÜRÜNLÜ ALMA
Dr. Elvan YALÇINKAYA	Dr. Sabri SİDEKLİ
Dr. Erkan ATALMIŞ	Dr. Sadık Yüksel SIVACI
Dr. Erol ATA	Dr. Semanur SOYYİĞİT
Dr. Ertuğrul TALU	Dr. Turhan KORKMAZ
Dr. Esra KIZILOĞLU	Dr. Uğur BAŞARMAK
Dr. Eşref Savaş BAŞCI	Dr. Vahit ÇİRİŞ

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)  
Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)  
Arş. Gör. Semra OMAK (Sekretarya)

Dr. Öğr. Üyesi Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

**e-posta:** sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve hakemli, akademik bir dergidir.

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD) ve ASOS indekslerinde taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Cilt 6, Sayı 2, 2020**

***Araştırma Makalesi***

*Yüksel İLTAŞ & Kartal DEMİRGÜNEŞ*

Asset Tangibility and Financial Performance: A Time Series Evidence.....345-364

***Araştırma Makalesi***

*Turan BAŞKONUŞ*

Ortaöğretim Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırşehir İli Örneği).....365-376

***Derleme Makale***

*Hüseyin ERTUĞRUL*

5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'nda Siyasi Hakların Kullanılmasının Engellenmesi Suçu.....377-389

***Araştırma Makalesi***

*Ertuğrul TALU & Gökhan GÜMÜŞ*

Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....390-403

***Araştırma Makalesi***

*Umay ÇAKIR*

Türkiye Türkçesinde Antropometri Sistemiyle Oluşturulan Ölçü Birimlerinin Anlamsal Açından Bir Değerlendirmesi.....404-421

***Araştırma Makalesi***

*Elif BULUT & Veysel Gökhan AYDIN*

İntiharı Etkileyen Sosyal ve Ekonomik Faktörlerin Beta Regresyon Analizi ile Belirlenmesi.....422-436

***Araştırma Makalesi***

*Serpil SOYDAN*

Kıyak Sözcüğü Üzerine.....437-448

***Araştırma Makalesi***

*Vedat AKTEPE, Abdulkadir UZUNÖZ & İlhami SARIÇAM*

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Çalışkanlık Değerine Yönelik Metafor Algıları.....449-466

***Araştırma Makalesi***

*Mustafa Necati ÇOBAN*

Ekonomik Kompleksite ve İnsani Gelişmişlik İlişkisi: E7 Ülkeleri İçin Bir Analiz.....467-479

***Araştırma Makalesi***

*Özgür Devrim YILMAZ*

Konaklama İşletmelerinde Odalar Bölümü İş İlanlarının İçerik Analizi .....480-495

***Araştırma Makalesi***

*Deniz AKDAL*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Sınıf İçi Etkinlikler..... 496-515

***Araştırma Makalesi***

*Ezgi Pelin YILDIZ, Metin ÇENGEL & Ayşe ALKAN*

Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması.....516-530

***Araştırma Makalesi***

*Engin KANBUR & Ali AY*

Psikolojik Sözleşme Algısının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisi.....531-549

***Araştırma Makalesi***

*Pınar AKGÜL*

Karadeniz'in Bölgesel Güvenlik Kompleksi olarak İncelenmesi.....550-569

***Derleme Makale***

*Tuğçe YAZICI & Osman Yılmaz KARTAL*

Epistemik Merakın Eğitimdeki Rolü.....570-589

***Araştırma Makalesi***

*Erdin Burak ATA & Çavuş ŞAHİN*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....590-603

***Araştırma Makalesi***

*Aydın ÜNAL*

Destinasyon Kişiliği Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Ampirik Bir Araştırma: Kaş Örneği.....604-617

***Araştırma Makalesi***

*Gülseda KİRİŞÇİ & Niyazi CAN*

Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri.....618-636

***Araştırma Makalesi***

*Ferda ÜSTÜN & Şih Mehmet BÜYÜKBAŞ*

Uyum Performansı Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....637-656

***Araştırma Makalesi***

*Deniz ATAL & Raziye SANCAR*

Özel Okullarda Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmeni Olmak.....657-671

## Asset Tangibility and Financial Performance: A Time Series Evidence

Yüksel İLTAŞ  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
yiltas@ahievran.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-8853-838X

Kartal DEMİRGÜNEŞ  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
kartal.demirgunes@ahievran.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-6305-0967

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.731079
Geliş Tarihi: 02.05.2020	Revize Tarihi: 15.06.2020
	Kabul Tarihi: 02.07.2020

### Atf Bilgisi

İltaş, Y. ve Demirgüneş, K. (2020). Asset tangibility and financial performance: A time series evidence. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 345-364.

### ABSTRACT

Since 1980s, firms' asset investments have more or less tended to shift from tangible to intangible investments. This tendency is also valid for Turkish manufacturing firms. Despite the increasing importance of intangible asset investments, their role on financial performance is subject to considerable debate. These investments are riskier compared to tangible asset investments and cannot easily be used as collateral in corporate borrowing. Tangible assets offering high guarantee are pledged as the primary source of collateral in corporate borrowing. Consequently, a firm with higher asset tangibility is likely to lower external financing costs, leading higher financial performance. This paper analyzes the effect of asset tangibility on financial performance of Turkish manufacturing sector covering 1990.Q3-2016.Q4. The stationarity of series and the cointegration relationship among them are tested by ADF (1979; 1981), KPSS (1992), and Zivot and Andrews (1992) unit root tests, and one-break Gregory and Hansen (1996) cointegration test. Long-run coefficients estimated by Stock and Watson (1993)'s DOLS methodology posit that asset tangibility, financial leverage, liquidity and operating efficiency have significant and positive effects on financial performance till (and including) the break date. However, from this break date on, they affect financial performance negatively.

**Keywords:** Asset tangibility, financial performance, time series analysis, tangible and intangible assets.

## Varlık Yapısı ve Finansal Performans Zaman Serisi Bulgusu

### ÖZ

1980li yılların başlarından itibaren, dünya genelinde firmaların varlık yatırımlarının maddi varlıklardan çok maddi olmayan varlıklara doğru yöneldiği görülmektedir. Bu yönelim Türkiye'deki üretim firmaları için de geçerlidir. Maddi olmayan varlık yatırımlarının öneminin artmasına karşın, bu varlıkların finansal performans üzerindeki etkisi tartışmaya açık bir konudur. Maddi olmayan varlık yatırımları daha riskli olabilmekte ve kaldıraç etkisi yaratmada -maddi- teminat olarak yeterince kullanılamamaktadır. Sonuç itibarıyla, maddi varlık yoğun firmaların fonlama maliyetlerinin daha düşük, finansal performanslarının da daha yüksek olması olasıdır. Bu çalışmada; 1990.Q3-2016.Q4 döneminde maddi varlıkların Türk imalat sanayi sektörünün finansal performansı üzerindeki olası etkisi araştırılmaktadır. Serilerin durağanlık düzeyleri ADF (1979; 1981), KPSS (1992) ve Zivot ve Andrews (1992) birim kök testleri kullanılarak tespit edilmektedir. Seriler arasındaki uzun dönemli ilişkilerin irdelendiği Gregory ve Hansen (1996) eşbütünleşme testi sonuçları; finansal performans ile maddi varlık yapısı, kaldıraç, likidite ve faaliyet etkinliği arasında uzun dönem ilişkisinin varlığını göstermektedir. Son olarak, uzun-dönem katsayıların tahminlemesinde kullanılan Stock ve Watson (1993)'in DOLS tahmincisi sonuçlarına göre; maddi varlık yapısı, finansal kaldıraç, likidite ve faaliyet etkinliği değişkenlerinin finansal performansa karşı katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. Kırılma tarihi (2002.Q1) de dahil olmak üzere, bu tarihe kadar, bağımsız değişkenlerin tamamının finansal performansı olumlu yönde etkilediği görülürken; söz konusu etkileşim kırılma tarihi sonrasında negatife dönmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Varlık yapısı, finansal performans, zaman serisi analizi, maddi ve maddi olmayan varlıklar.

### Introduction

The Conceptual Framework for Financial Reporting (2018) defines assets as “resources controlled by the entity (i.e. firm, as a type of entity) as a result of past events and from which future



economic benefits are expected to flow to the entity". For accounting purposes, they are categorized as short-term versus long-term assets, and tangible versus intangible assets. Musah, Kong and Osei (2019) describe tangible assets as physical items of value that are not subject to sale for its customers and are used to generate income. Tangible assets can be classified into two types: (i) current assets -such as cash and cash equivalents, marketable securities, accounts receivable and inventory- with a lifespan of up to one year (short-term) that can easily be converted into cash without loss in value in times of emergency; and (ii) fixed assets -such as property, plant and equipment- for long-term (more than one accounting period) use with relatively low market liquidity (Birch, 2016; Downes and Goodman, 2003). Apart from tangible assets, a firm may have some other long-term operational assets lacking physical substance in contrast to tangible assets. These assets such as patents, copyrights, franchises, licenses, goodwill, software, and trademarks are called as intangible assets and provide firm specific rights. As the market values of these intangible assets are very subjective and difficult to determine, they are usually not shown on the balance sheet until emergence of a situation that requires the value objectively, such as the purchase or sale of an intangible asset.

Over about the last three decades and -especially- since the onset of the global financial crisis of 2007-08, (asset) investment patterns of firms all over the world have more or less tended to shift from tangible to intangible asset investments [Lei, Qiu and Wan (2018) for United States; Thum-Thysen, Voigt, Bilbao-Osorio and Maier (2019) for European Union countries; and Corrado, Haskel, Jona-Lasinio and Iommi (2016) for Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries]. Data derived from the Central Bank of the Republic of Turkey Company Accounts 2005-2016 also confirms this tendency for Turkish manufacturing firms, though yet the tendency is quite slight. Due to their increasing importance and recognition, intangible assets (i.e. intangible asset investments) have begun to be considered as a critical driver of labor productivity growth (Andrews and Criscuolo, 2013; Andrews and de Serres, 2012; Haskel and Westlake, 2017) and perceived as source of future growth, and a new and potential mechanism to reverse the productivity slowdown observed in many economies after the global financial crisis of 2007-2008 (Andrews, Criscuolo and Pal, 2016).

Despite the increasing importance and necessity of intangible assets in worldwide economies, the rationale behind examining the role of finance for intangible assets and the role of these assets on financial performance is subject to considerable debate. Intangible asset investments are riskier compared to tangible asset investments for several reasons. These assets are generally not traded on open markets due to problems such as imperfect property rights and information asymmetries. Besides, classification and more importantly the valuation of intangible asset investments at firm level is relatively complicated and volatile (Demmou, Stefanescu and Arquie, 2019). In case of bankruptcy, the determination of appraised liquidation value of intangible assets also carries uncertainties due to the fact that they tend to be more firm-specific and not easily transferrable.

One more distinguishing feature of tangible and intangible assets derives from the use of these assets as collateral in corporate borrowing (Bae and Goyal, 2009; Berger and Udell, 1990; Black, de Meza and Jeffreys, 1996; Lei et al., 2018) for data on collateral used in selected countries). Given their characteristics, as compared to tangible assets, it is generally more difficult to finance intangible assets externally; because, due to asymmetry of information in valuation, external investors cannot generally evaluate the feasibility, riskiness and return of the innovative investment projects with required certainty (Himmelberg and Petersen, 1994). Though intangible asset markets have become more liquid over the past three decades according to the Internal Revenue Service (IRS) Reports on Returns of Active Corporations, 1994-2005; and more sophisticated measurement methods for determining the value of intangible assets have been developed, the liquidation value of intangible assets is still significantly lower and unforecastable, causing contracting problems in case of default or bankruptcy (Hart and Moore, 1994).

However, tangible assets offering high guarantee are pledged as the primary source of collateral in corporate borrowing and play an important role in a firm's access to external finance, due to their relatively low asymmetry of information in valuation and high recovery rates (Liberti and Sturgess, 2016; Shleifer and Vishny, 1992). In the presence of frictions such as contract incompleteness and

limited enforceability, creditors favor tangible assets -though they generally lose value when sold under financial distress (Acharya, Bharath and Srinivasan, 2007), because they can be more easily liquidated in case of bankruptcy (Holmstrom and Tirole, 1997). Besides, the degree of overall asset tangibility is accepted as an indicator of upper bound on a firm's total debt capacity (Dietrich, 2007). As a consequence, a firm with relatively high asset tangibility generally has tendency to lower external financing costs and precautionary savings (Lyandres and Palazzo, 2016); while the one having relatively fewer tangible assets is more likely to face difficulties in raising external capital and be financially constrained missing investment opportunities (Almeida and Campello, 2007).

This paper aims to extend the research on asset tangibility and financial performance nexus providing advanced empirical evidence on a time series data of Turkish manufacturing sector [consisting of Borsa Istanbul (BIST) listed manufacturing firms] for the period of 1990.Q3-2016.Q4. In the following sections, existing literature is summarized and, methodology and empirical results are presented. Finally, the paper is concluded by discussing empirical findings, presenting the limitations of the study and suggesting for further studies.

## **Literature Review**

Broadly speaking, asset tangibility and financial performance nexus can be discussed by the pecking order theory first suggested by Donaldson (1961) and later modified by Myers (1984), and Myers and Majluf (1984); and the trade-off theory introduced by Kraus and Litzenberger (1973). The pecking order theory contradicts the existence of financial targets stating that firm follows a financing hierarchy. This hierarchy aims to minimize costs due to information asymmetry, and starts with internal resources and continues with external resources. Related to external financing, debt issuance is favored compared to equity issuance due to the lower information cost of debt and adverse selection effect of equity issuance (Demirgüneş, 2016). The pecking order theory considers the effect of tangible assets on capital structure over debt issuance, as these assets can be used as collateral for debt financing. Findings of Almeida and Campello (2007), Campello and Giambona (2013), and Koralun-Bereznicka (2013) confirm that asset redeployability as a determinant of capital structure positively affects access to -relatively less costly- debt financing without forcing the firm to issue equity, minimizing overall financing costs and leading higher financial performance.

The trade-off theory predicts the existence of an optimal capital structure of debt and equity (a target debt ratio), where debt tax shields are maximized and bankruptcy costs associated with the debt are minimized. According to Myers (2001), this type of debt financing offers firm a tax shield, as interest accrued on debt can be tax deductible, causing the actual cost of the borrowing to be less than the stated rate of interest. In their own words, Modigliani and Miller (1963) states this advantage of tax shield as; "This means, among other things, that the tax advantages of debt financing are somewhat greater than we originally suggested". In this sense, not exactly the same but as similar to the pecking order theory, trade-off theory also allows firm increase the level of debt financing to gain maximum advantage of tax shield considering increasing riskiness of a possible bankruptcy.

There exists a vast literature focusing on the effect of tangible assets on financial performance. In theory, it can reasonably be expected that a firm with high level of highly liquid assets and tangible assets with high-collateral value is likely to use trade credit (Lu-Andrews and Yu-Thompson, 2015). The liquidation advantage of these assets enables the firm to use trade credit less costly than bank loans. Thus, such a firm is likely to suffer less financial distress, compared to a firm with relatively high level of intangible assets. Tangibility, here, serves as the catalyst leading to reduction in financial distress and improving financial performance.

Empirical studies on the subject offer mixed findings. The empirical findings of Mehari and Aemiro (2013) and Birhan (2017) on insurance companies in Ethiopia confirm statistically significant and positive effect of asset tangibility on financial performance. Besides, findings of Reyhani (2012) and Azadi (2013)'s studies on Tehran Stock Exchange listed manufacturing firms; Dong, Charles and Cai's (2012), Olatunji and Tajudeen's (2014) and Khan, Shamim and Goyal's (2018) papers on Chinese

corporates, Nigerian commercial banks and National Stock Exchange of India Ltd. (NSE India) listed telecommunication companies, respectively, and Korkmaz and Karaca's (2014) and Kocaman, Altemur, Aldemir and Karaca's (2016) works on manufacturing firms in Turkey also confirm these empirical findings and fit with predictions of the theory on tangible assets and financial performance relationship. However, some empirical findings contradictory to the theory -though outnumbered- also exist. According to the empirical findings of the studies of Eric, Samuel and Victor (2013) on insurance companies in Ghana, Pratheepan (2014) on Colombo Stock Exchange listed manufacturing companies in Sri Lanka, and Vintila and Nenu (2015) on Bucharest Stock Exchange listed firms in Romania, a statistically significant and negative relationship has been confirmed between asset tangibility and financial performance. Lastly, Kotsina and Hazak (2012), Okwo, Okelue and Nweze (2012) and Derbali (2014) have analyzed asset tangibility and financial performance nexus, and have not been able to observe any statistically significant relationship. These mixed empirical findings may be due to the differences in research samples and econometric methodologies used, and in selecting financial performance measures.

### **Data, Model and Methodology**

This paper aims to analyze the effect of asset tangibility on financial performance by empirical tests including (i) Augmented Dickey-Fuller (ADF, 1981), Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (KPSS, 1992), and Zivot and Andrews (ZA, 1992) unit root tests; (ii) one-break Gregory-Hansen (1996) cointegration test; and (iii) Stock and Watson (1993)'s dynamic ordinary least squares (DOLS) methodology. Before proceeding; sampling, and variable construction, descriptive statistics and research model are reported.

#### **Sampling**

The sample consists of Turkish manufacturing sector with 18 main sectors and 30 sub-sectors from 1990.Q3 to 2016.Q4. The reason to focus on this time window is that the aim of the study is to reveal the effect of asset tangibility on financial performance, by also simultaneous considering the effects of other different firm characteristics such as financial leverage, liquidity and operating efficiency (as control variables); and data integrity available through The Central Bank of the Republic of Turkey (CBRT) web site is limited to the mentioned time window.

#### **Variable Construction, Descriptive Statistics and Research Model**

The left-hand-side variable of the research model is return on assets, a very common profitability measure used as a proxy for financial performance (Charitou, Elfani and Lous, 2010; Falope and Ajilore, 2009; Jose, Lancaster and Stevens, 1996; Saravanan, Sivasankaran, Srikanth and Shaw, 2017; Shin and Soenen, 1998; Şamiloğlu and Demirgüneş, 2008). Profitability is used as a common proxy for financial performance, as it evaluates the efficiency regarding with that tangible assets and net current assets are transformed into profits. Though there are other various financial performance measures such as return on equity which reports the profits earned by the firm for its shareholders (Jose et al., 1996; Wang, 2002); return on invested capital which reports the profits earned by the firm on long-term invested capital (Mohamad and Saad, 2010; Nobanee, Abdullatif and AlHajjar, 2011); gross operating income as the ratio of gross operating profits to total assets (Banos-Caballero, Garcia-Teruel and Martinez-Solano, 2012; Deloof, 2003; Dong and Su, 2010) and net operating income as the ratio of net operating profits to total assets (Deloof, 2003), return on assets has some distinctive advantages. It evaluates the efficiency of firm managers in using the firm's real investments and financial resources to generate income (Rivard and Thomas, 1997) and unsimilar to other measures, may be used as a proxy for financial performance in all industries, including manufacturing, financial and non-financial companies (Devi and Devi, 2014; Nunes, Serrasqueiro and Sequeira, 2009).

The main focus of the research model is on asset tangibility. Asset tangibility is mostly defined by two measures in the finance literature as collateral value and tangible assets. Titman and Wessels (1988), and Chang et al. (2009) use the ratio of the inventory plus the gross plant and equipment to total

assets as a proxy of collateral value in their studies on the determinants of capital structure. On the other hand, tangible assets, also known as fixed assets [or property, plant and equipment (PP&E)], is a term used in accounting for assets and property with finite monetary value and usually a physical form that cannot easily be converted into cash (Dyckman, 1992), and that are not directly sold to a firm's consumers and/or end-users. Therefore, collateral value measure of Titman and Wessels (1988), and Chang, Lee and Lee (2009) may not be as appropriate as tangible assets to refer asset tangibility, as it also covers inventory as a current asset. According to Rajan and Zingales (1995), tangible asset intensive firms can reduce agency costs of debt due to ease of collateralization of these assets, and reduced agency costs of debt will result in higher financial performance.

There are typically three measures financial leverage as short-term debt to total assets, long-term debt to total assets and total debt to total assets in finance literature. Empirical findings on the effect of leverage on financial performance have yielded mixed results. According to the studies of Stulz (1990), Ang, Cole and Lin (2000), Abor (2007), Güngöraydinoğlu and Öztekin (2011) and Degryse, Goeji and Kappert (2012), there is a positive relationship between financial leverage and financial performance. This can be explained by disciplinarian impact of higher financial leverage on firm managers' cash flow waste (Grossman and Hart, 1982), as higher pressure of leverage (debtholders) on firm may result in increasing financial performance to generate more cash to pay for debt. In contrast, some other empirical studies (Dawar, 2014; De Jong, Kabir and Nguyen, 2008; Hall, Hutchinson and Michaelas, 2004; Mateev, Poutziouris and Ivanov, 2013; McConnell and Servaes, 1995) conclude that financial leverage is negatively related to financial performance. Higher leverage may increase interest payments resulting in less cash availability. Besides, higher leverage may also result in relative increase in interest rates and in need for more collateral (tangible assets), and this may reduce financial performance causing decrease in cash flows.

Liquidity management -as another possible determinant of financial performance- can be linked to working capital management, as most of the measures used to evaluate liquidity are derived from the components of working capital (Demirgüneş, 2016). Thus, literature on the liquidity measures evaluating the effect of liquidity on financial performance is two-fold. While some studies focus on cash conversion cycle; others focus on fundamental liquidity ratios such as current, acid-test and cash ratios. Cash conversion cycle reflects only the operational side of the firm concentrating on accounts receivables, accounts payables and inventories. However, liquidity ratios, as more comprehensive measures of corporate liquidity, capture financial aspects of a firm covering current assets and current liabilities (Mun and Jang, 2015). Regarding the empirical findings; Sur, Biswas and Ganguly (2001), Bardia (2004), Eljelly (2004), Narware (2004) and Saldanlı (2012) conclude that current ratio as a proxy for corporate liquidity has statistically significant and negative effect on financial performance. On the contrary, findings of Ghosh and Maji (2003), Muhammad, Jan and Ullah (2012), Ehiedu (2014) and Rehman, Khan and Khokhar (2015) confirm the positive effect of current ratio on financial performance.

Lastly, accounts receivable turnover ratio as proxy for operating efficiency is included in the model. This ratio is an accounting measure used to quantify a company's effectiveness in collecting its receivables or money owed by clients. Relatively low/high accounts receivable turnover ratios are consequences of firm's liberal/conservative credit policies. Though liberal credit policy has advantages that it stimulates firm's sales due to availability of longer repayment period to customers for product assessment and ease of access to finance for product acquisition; conservative credit policy has a side-effect of holding excessive working capital investment that eventually lowers return on assets and increases overall risk by destroying firm value (Deloof, 2003). Empirical literature fits for the reflections of these policies. The findings of Dong and Su (2010), Lyngstadaas and Berg (2016), and Shrivastava, Kumar and Kumar (2017) conclude that there is statistically significant and negative relationship between accounts receivable turnover ratio and financial performance; while findings of Ramachandran and Janakiraman (2009), Sharma and Kumar (2011) and Abuzayed (2012) confirm the opposite. Definitions of the variables included in the research model, descriptive statistics and correlation matrix for the data are given in Table 1.

Table 1

*Variable Definitions, Descriptive Statistics and Correlation Matrix for the Data*

Descriptive Statistics	<i>ROA</i>	<i>TAN</i>	<i>LEV</i>	<i>LIQ</i>	<i>OEF</i>
Mean	0.045	0.597	0.519	1.466	4.167
Median	0.046	0.604	0.527	1.444	4.049
Standard Deviation	0.033	0.068	0.058	0.135	2.137
Minimum	-0.030	0.234	0.366	1.215	1.249
Maximum	0.137	0.714	0.648	2.013	13.002
Number of Observations	108	108	108	108	108
Correlation Matrix	<i>ROA</i>	<i>TAN</i>	<i>LEV</i>	<i>LIQ</i>	<i>OEF</i>
<i>ROA</i>	1.00				
<i>TAN</i>	-0.33	1.00			
<i>LEV</i>	-0.37	0.09	1.00		
<i>LIQ</i>	0.65	-0.24	-0.71	1.00	
<i>OEF</i>	0.64	-0.22	-0.38	0.49	1.00

\*All sector-level data on Turkish manufacturing sector (consisting of Borsa Istanbul listed manufacturing firms) from 1990.Q3 to 2016.Q4 are obtained from Finnet database. Return on assets (ROA) as a proxy for financial performance is the ratio of net income to total assets. Tangible assets (TAN) as a proxy for asset tangibility is the ratio of tangible assets to total assets. Total debt ratio (LEV) as a proxy for financial leverage is the ratio of total debt (short- and long-term debt) to total assets. Current ratio (LIQ) as a proxy for corporate liquidity is the ratio of current assets to current liabilities. Accounts receivable turnover ratio (OEF) as a proxy for operating efficiency is the ratio of net credit sales to average accounts receivable.

It is important to check the correlation between the independent variables to avoid multicollinearity that refers to the extent to which independent variables are correlated. This should be done before developing the research model. As seen in Table 1, the analysis confirms the non-existence of multicollinearity among the variables, as all Pearson correlation coefficient values are less than the cut-off point of 0.60.

The regression equation to test relationships between the variables discussed above is as:

$$ROA_t = \beta_0 + \beta_1 TAN_t + \beta_2 LEV_t + \beta_3 LIQ_t + \beta_4 OEF_t + \varepsilon_t \tag{1}$$

**Unit Root Tests**

In order to avoid the spurious regression problem, the order of integration of the variables should be investigated. This study uses the ADF (1981), KPSS (1992), and ZA (1992) unit root tests for detecting the presence of a unit root. ADF test is derived from Dickey-Fuller (hereafter, DF, 1979) test. As one of the mostly used unit root tests, DF test is based on the model of the first-order autoregressive process (Box and Jenkins, 1970).

The test statistic of the ADF test is calculated as:

$$\Delta y_t = (\phi_1 - 1)y_{t-1} + \sum_{i=1}^{p-1} \gamma_i \Delta y_{t-1} + \varepsilon_t \tag{2}$$

The problem of this test is the choice of lags *p*. Schwert (1989) suggests that the maximum lag is  $p_{max} = 12(\frac{T}{100})^{1/4}$ , because if *p* is too low, the test will be affected by autocorrelation and if *p* is too large, the power of test will be lower (Arltova and Fedorova, 2016).

The limiting distribution of test statistics is identical with the distribution of DF test statistics and for  $T \rightarrow \infty$  is tabulated in Dickey (1976) and MacKinnon (1991).

The unit root tests suggested by DF (1979) and ADF (1981), Phillips and Perron (1988), Elliot, Rothenberg and Stock (1996), Ng and Perron (1995), Ng and Perron (2001) test the null hypothesis that the time series  $y_t$  is integrated of order one,  $I(1)$ . However, KPSS (1992) test proposes that the time series is stationary around a deterministic trend and is calculated as the sum of a deterministic trend, random walk and stationary random error.

KPSS test is based on LM test of the hypothesis that the random walk has a zero variance, i.e.  $H_0: \sigma_u^2 = 0$  meaning that  $r_t$  is a constant, against the alternative  $H_1: \sigma_u^2 > 0$ . The test statistics is as:

$$LM = \frac{\sum_{t=1}^T s_t^2}{\hat{\sigma}_\varepsilon^2} \quad (3)$$

where  $s_t = \sum_{t=1}^T \hat{\varepsilon}_t$ ,  $t = 1, 2, \dots, T$ , and  $\hat{\sigma}_\varepsilon^2$  is the estimate of variance  $\hat{\sigma}_\varepsilon^2$  of process  $\varepsilon_t$  from Equation (7). Critical values are derived by a simulation and listed in KPSS (1992).

Major events like economic crises, catastrophes, terrorism and pandemics may have influences on the data analyzed, as they tend to create structural break(s) in the series. Traditional unit root tests such as ADF and KPSS towards finding evidence of non-stationarity in time series analysis may sometimes be biased due to presence of these structural breaks. Therefore, in such cases advanced unit root tests allowing for the presence of structural break(s) are required. These tests prevent the obtained results from being biased towards nonstationarity and unit root and can identify the possible break date (Glynn, Perara and Verma, 2007). Therefore, Zivot and Andrews (1992) unit root test with endogenous structural break is also performed to avoid obtaining biased results.

ZA test, also known as a sequential trend break model, is a variation of Perron (1989)'s original test with their assumption that the exact timing of the structural break point is not known. Instead, they develop a data dependent algorithm as a proxy for Perron (1989)'s subjective procedure to determine the break points. The main difference between these two models is that Perron (1992)'s model is a pre-determined break, while ZA is an estimated break. Zivot and Andrews (1992) proceed with three models to test for a unit root: (i) Model A permitting a one-time change in the level of the series; (ii) Model B allowing for a one-time change in the slope of the trend function, and (iii) Model C combining one-time changes in the level and the slope of the trend function of the series. The regression equations corresponding to these models are as:

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \gamma DU_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (Model A) \quad (4)$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \theta DT_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (Model B) \quad (5)$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \theta DU_t + \gamma DT_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (Model C) \quad (6)$$

where  $DU_t$  is an indicator dummy variable for a mean shift occurring at each possible break date ( $TB$ ), while  $DT_t$  is variable for corresponding trend shift.

The null hypothesis for all models is  $\alpha = 0$ , implying that the series ( $y_t$ ) contains a unit root with a drift that excludes any structural break, while the alternative hypothesis  $\alpha < 0$  is that the series is a trend-stationary process with a one-time break occurring at an unknown point of time.

### Cointegration Test

The study employs one-break Gregory and Hansen (1996) cointegration test to detect structural break in the cointegrating relationship among variables. This cointegration test can be regarded as an extension of Engle and Granger (1987) approach and it involves testing the null hypothesis of no cointegration against an alternative of cointegration with a single regime shift (structural break) in an unknown date based on extensions of the traditional ADF,  $Z_\alpha$  and  $Z_t$  test types (Doguwa et al., 2014).

Gregory and Hansen (1996) propose three models of (i) level shift (C), (ii) level shift with trend (C/T) and (iii) intercept with slope shifts (C/S) to test for cointegration with structural breaks as adopted to research model of the study:

$$y_t = \mu_1 + \mu_2\varphi_t + \alpha_1a_t + \alpha_2b_t + \alpha_3c_t + \alpha_4d_t + \varepsilon_t \text{ (C model)} \quad (7)$$

where  $\mu_1$  and  $\mu_2$  represent the intercept before and after the shift, respectively.

$$y_t = \mu_1 + \mu_2\varphi_t + \beta_t + \alpha_1a_t + \alpha_2b_t + \alpha_3c_t + \alpha_4d_t + \varepsilon_t \text{ (C/T model)} \quad (8)$$

where  $\beta$  is the coefficient of the trend term, t.

$$y_t = \mu_1 + \mu_2\varphi_t + \alpha_1a_t + \alpha_{11}\varphi_t a_t + \alpha_2b_t + \alpha_{22}\varphi_t b_t + \alpha_3c_t + \alpha_{33}\varphi_t c_t + \alpha_4d_t + \alpha_{44}\varphi_t d_t + \varepsilon_t \text{ (C/S model)} \quad (9)$$

where  $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$  and  $\alpha_4$  denote the cointegrating slope coefficients before the regime shift and  $\alpha_{11}, \alpha_{22}, \alpha_{33}$  and  $\alpha_{44}$  denote the change in slope coefficients.

Gregory and Hansen (1996)'s test is proposed for testing the cointegration in situations with an unknown break date. Therefore, it requires computing the common statistics (ADF and Phillips test statistics) for all possible break points ( $\tau$ ) and then selecting the smallest values to determine the most appropriate break dates (Narayan, 2007). This procedure of selecting small values of test statistics potentially constitutes evidence against the null hypothesis of no cointegration.

Formulations of ADF ( $ADF^*$ ) and Phillips test statistics ( $Z_t^*$  and  $Z_\alpha^*$ ) are as (Gregory and Hansen, 1996):

$$ADF^* = \inf_{\tau \in T} ADF(\tau) \quad (10)$$

$$Z_t^* = \inf_{\tau \in T} Z_t(\tau) \quad (11)$$

$$Z_\alpha^* = \inf_{\tau \in T} Z_\alpha(\tau) \quad (12)$$

The critical values calculated can be obtained from Table 1 in Gregory and Hansen (1996). In the case that calculated test statistics are greater than the critical values, there exists a cointegration relationship among the series, rejecting the null hypothesis of no cointegration.

### Estimation of Long-Run Coefficients

After determining the cointegration relationship, the next step is to estimate the long run cointegration coefficients that explain the relationships among the series. This study employs DOLS methodology of Stock and Watson (1993). This methodology is improved on ordinary least squares (OLS) and has certain advantages over both OLS and the maximum likelihood procedures, as it copes with small sample and dynamic sources of bias. As a robust single equation approach, DOLS corrects for endogeneity by the inclusion of leads and lags of the first differences of the regressors, and for serially correlated errors by a generalized least squares procedure (Esteve and Requena, 2006). The DOLS estimator is obtained as:

$$y_t = \alpha_0 + \alpha_1 t + \alpha_2 x_t + \sum_{i=-q}^q \delta_i \Delta x_{t-i} + \varepsilon_t \quad (13)$$

where  $q$  and  $\varepsilon_t$  represent optimum leads and lags, and the error term, respectively.

## Empirical Results

### Results of Unit Root Tests

Test results of ADF, KPSS and ZA (with break dates given in parentheses) are presented in Table 2. Test results indicate that series are stationary at their first differences and integrated of order one, I(1).

Table 2

Unit Root Test Results of ADF, KPSS and ZA

Variable	Level			First Differences			
	ADF	KPSS	ZA	ADF	KPSS	ZA	
ROA	-2.293	0.764	-4.078 (2001.Q1)	-4.375***	0.026***	-5.990*** (2002.Q1)	
TAN	-1.761	0.567	-3.791 (2004.Q1)	-6.863***	0.146***	-5.444*** (2004.Q4)	
LEV	-2.287	0.990	-3.841 (2007.Q1)	-3.691***	0.069***	-11.064*** (2003.Q4)	
LIQ	-2.253	1.435	-3.982 (2005.Q1)	-5.142***	0.017***	-5.627*** (2005.Q1)	
OEF	-2.407	2.560	-3.282 (2003.Q2)	-7.152***	0.016***	-5.605*** (2004.Q1)	
Critical Values	1%	-3.497	0.739	-4.80	-3.497	0.739	-4.80
	5%	-2.890	0.463	-4.42	-2.890	0.463	-4.42
	10%	-2.582	0.347	-4.11	-2.582	0.347	-4.11

\*\*\* implies significance at the 1% level and denotes rejection of the  $H_0$ .

### Results of the GH Cointegration Test

After the all variables are found to be I(1) by unit root tests, Gregory and Hansen (1996) cointegration test is performed to examine the cointegration relationship. Gregory and Hansen (1996)'s cointegration test results indicating the existence of cointegration relationship among the variables are given in Table 3.

Table 3

Cointegration Test Results of Gregory and Hansen (1996)

Model	Break Date	Test Statistics		
		ADF*	$Z_t^*$	$Z_\alpha^*$
C/S	2002.Q1	-8.89***	-10.46***	-100.17***

\*\*\* implies significance at the 1% level. For C/S Model, critical values for ADF\* and  $Z_t^*$  are -6.92, -6.41 and -6.17 at the 1%, 5% and 10% significance levels; while critical values for  $Z_\alpha^*$  are -90.35, -78.52 and -75.56 at the 1%, 5% and 10% significance levels, respectively [obtained from Gregory and Hansen (1996)].

### Results of DOLS Long-Run Estimations

Following the testing of cointegration between the variables, long-run coefficients are estimated. The long-run coefficients estimated by DOLS methodology are given in Table 4.

Table 4

Long-Run Coefficients Estimated by Stock and Watson (1993)

Variable	Coefficient	Standard Error	t-statistic
Intercept	-1.119***	0.333	-3.358



<i>TAN</i>	0.165***	0.133	1.235
<i>LEV</i>	0.379**	0.177	2.138
<i>LIQ</i>	0.522***	0.174	2.989
<i>OEF</i>	0.021*	0.012	1.718
<i>D</i>	2.116	0.415	5.093
<i>D*TAN</i>	-0.653***	0.170	-3.850
<i>D*LEV</i>	-1.150***	0.270	-4.259
<i>D*LIQ</i>	-0.672***	0.182	-3.690
<i>D*OEF</i>	-0.037**	0.016	-2.354

$R^2=0.98$ ; Adj.  $R^2=0.93$

Note: \*\*\*, \*\* and \* imply significance at the 1%, 5% and 10% levels, respectively.

Empirical findings indicate that according to the coefficients estimated, all the independent variables tangibility (*TAN*), leverage (*LEV*), liquidity (*LIQ*) and operating efficiency (*OEF*) (as proxies for asset tangibility, financial leverage, corporate liquidity and operating efficiency, respectively) have statistically significant effects on financial performance (as proxied by return on assets) during the sample period. While the effects of asset tangibility, financial leverage, corporate liquidity and operating efficiency on financial performance have been positive till (and including) the break date of 2002.Q1; these effects all have turned to negative following 2002.Q1. This break date can be associated with severe economic difficulties the Turkish economy has been experiencing since 1990s, and especially with 2001 crisis (later to be discussed in Conclusion).

## Conclusion

This study aims to analyze the effect of asset tangibility on financial performance by also simultaneous considering the effects of other different firm characteristics such as financial leverage, liquidity and operating efficiency (as control variables) in Turkish manufacturing sector with 18 main sectors and 30 sub-sectors covering 1990.Q3 to 2016.Q4. The stationarity of series is tested by Augmented Dickey-Fuller (1981), Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (1992), and Zivot and Andrews (1992) unit root tests. Unit root test results indicate that series are stationary at their first differences. The existence of cointegration relationship among the series and the possibility of existence of any structural breaks is detected by one-break Gregory and Hansen (1996) cointegration test, concluding empirical findings on the existence of cointegration relationship among the series and a break date of 2002.Q1. Finally, to estimate the long run cointegration coefficients that explain the relationships among the series, dynamic ordinary least squares methodology of Stock and Watson (1993) is employed. Findings indicate that asset tangibility has statistically significant effects on financial performance during the entire sample period. Besides, financial leverage, corporate liquidity and operating efficiency as control variables have the same effect on financial performance. While the effects of all independent variables on financial performance have been positive till (and including) the break date of 2002.Q1; these effects all have turned to negative following the break date.

The structural break date estimated by one-break Gregory and Hansen (1996) cointegration test can be associated with severe economic difficulties the Turkish economy has been experiencing since 1990s. Following 1990s, Turkish economy witnessed dramatic turning points. A currency crisis (crash) emerged in 1994 as consequences of huge public sector borrowing requirements and major policy fallacies in financing the deficits. After five years, in August and November 1999, two destructive earthquakes struck the most industrialized part of Turkey, Kocaeli, causing significant negative effects on economy resulting a 3.4% contraction of gross domain product (GDP) in 1999. While the adverse effects of the earthquake were ongoing, Turkey encountered another crisis on February 19th, 2001 in the form of a virtual raid on foreign currencies.

The most devastating effect of 2001 crisis was felt in the domestic banking sector. Along with the collapse of this sector, increase in interest rates and devaluation of the Turkish Lira hit the real sector. Turkish economy contracted by 5.7% in 2001 and GDP level dropped to the level of 1995. However, the contraction was bigger in the manufacturing sector reaching up to 9.4%. In only the first three months of the crisis, 4,146 firms were closed. During 2001 crisis, unemployment rate due to dismissal increased to 16%, compared to 9% in the year 2000 level and investments came to a standstill (Atabek Demirhan and Ercan, 2018). As previously stated, major events like economic crises, catastrophes, terrorism and pandemics may have influences on the data analyzed and tend to create structural breaks, the still continuing adverse effects of 1994, 1999 and 2001 crises can be seen as possible causes of the estimated break date of 2002.Q1.

The effect of asset tangibility as proxied by tangible assets (i.e. tangible asset investments) on financial performance have been positive till (and including) the break date. This empirical finding can be associated to Rajan and Zingales (1995)'s evidence that tangible asset intensive firms (such as manufacturing sector firms) can reduce agency costs of debt due to ease of collateralization of these assets, and reduced agency costs of debt will result in higher financial performance. However, this positive contribution of tangible assets to financial performance reversed following the break date. The cause may be related to that during 2001 crisis, especially tangible investments in the manufacturing sector came to a standstill. Besides, higher real interest rates (as a result of abrupt rise in overnight interest rate to 2,000% on 20 February and 4,000% on 21 February 2001) not only led to a significant weakening of domestic demand and growth, but also sharply increased funding costs of investments.

Similarly, financial leverage, corporate liquidity and operating efficiency proxied by total debt ratio, current ratio and accounts receivable turnover ratio as control variables, respectively, have the same effect on financial performance. The empirical finding related to financial leverage till (and including) the break date of 2002.Q1 can be explained by findings of Stulz (1990), Ang, Cole and Lin (2000), Abor (2007), Güngöraydinoğlu and Öztekin (2011), and Degryse, Goeij and Kappert (2012). The positive effect of financial leverage on financial performance may be result of the disciplinarian impact of higher financial leverage on firm managers' cash flow waste, because higher pressure of leverage (or debtholders) on firm may result in increasing financial performance to generate more cash to pay for debt. The reverse effect observed following the break date can be associated to sharply increasing funding costs as consequence of 2001 crisis.

The effect of corporate liquidity on financial performance is two-fold. Firm with more liquid assets has advantage of converting these assets into cash quickly at any point of time to meet its liabilities and has tendency to be relatively profitable when compared to other companies with lower levels of liquid assets. For the sample period till (and including) the break date, this point of view fits for the empirical finding of the study that corporate liquidity has positive effect on financial performance. Findings of Ghosh and Maji (2003), Muhammad et al. (2012), Ehiedu (2014) and Rehman et al. (2015) confirm this finding. However, high liquidity also means that firm has idle funds tied up in current assets, reducing chance of investing in other potential projects with more profitability. Besides, return on liquid assets should be reinvested in relatively short time periods, as their reinvestment risks are relatively high. The empirical finding of the study following the break date supports this opposite view as similar to empirical findings of Sur et al. (2001), Bardia (2004), Eljelly (2004), Narware (2004) and Saldanlı (2012), pointing the negative effect of corporate liquidity on financial performance.

The positive effect of accounts receivable turnover ratio on financial performance till (and including) the break date can be a consequence of implementing relatively liberal credit policy. As known, such policy stimulates sales due to availability of longer repayment period to customers for product assessment and ease of access to finance for product acquisition. However, following the break date, due adverse effects of 2001 crisis, manufacturing sector may have been forced to implement conservative credit policy with a side-effect of holding excessive working capital investment that eventually lowers financial performance. Empirical findings of Ramachandran and Janakiraman (2009), Sharma and Kumar (2011), and Abuzayed (2012) is similar to finding of this study for the sample period

till (and including) the break date; while empirical findings of Dong and Su (2010), Lyngstadaas and Berg (2016), and Shrivastava et al. (2017) fit to this study's finding following the break date of 2002:Q1.

This study is subject to some limitations. The findings of the study cannot be generalized to other sectors, as the sample consists of only the manufacturing sector. Besides, the proxies for both dependent and independent variables referred in the research model can be changed with alternate proxies mentioned in the literature. So, further studies can be conducted considering alternate variables with more enlarged samples consisting of different sectors.

## References

- Abor, J. (2007). Debt policy and performance of SMEs: Evidence from Ghanaian and South Africa firms. *Journal of Risk Finance*, 8(4), 364-379.
- Abuzayed, B. (2012). Working capital management and firms' performance in emerging markets: The case of Jordan. *International Journal of Managerial Finance*, 8(2), 155-179.
- Acharya, V., Bharath, S. and Srinivasan, A. (2007). Does industry-wide distress affect defaulted firms? Evidence from creditor recoveries. *Journal of Financial Economics*, 85(3), 787-821.
- Almeida, H. and Campello, M. (2007). Financial constraints, asset tangibility, and corporate investment. *The Review of Financial Studies*, 20(5), 1429-1460.
- Andrews, D. and Criscuolo C. (2013). Knowledge-based capital, innovation and resource allocation. *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1046, OECD Publishing, Paris.
- Andrews, D. and de Serres, A. (2012). Intangible assets, resource allocation and growth: A framework for analysis. *OECD Economics Department Working Papers*, No. 989, OECD Publishing, Paris.
- Andrews, D., Criscuolo, C. and Gal, P. N. (2016). The best versus the rest: The global productivity slowdown, divergence across firms and the role of public policy. *OECD Productivity Working Papers No. 5*, OECD Publishing, Paris.
- Ang, J. S., Cole, R. A. and Lin, J. W. (2000). Agency costs and ownership structure. *Journal of Finance*, 55(1), 81-106.
- Arltova, M. and Fedorova, D. (2016). Selection of unit root test on the basis of length of the time series and value of AR(1) parameter. *Statistika*, 96(3), 47-64.
- Atabek Demirhan, A. and Ercan, H. (2018). Export behavior of Turkish manufacturing firms under crises. *CBRT Working Paper*, No: 18/02.
- Azadi, M. (2013). The relationship between changes in asset structure and operating earnings in the Tehran Stock Exchange (TSE). *Trends in Advanced Science and Engineering*, 7(1), 30-34.
- Bae, K.-H. and Goyal, V. K. (2009). Creditor rights, enforcement, and bank loans. *Journal of Finance*, 64(2), 823-860.
- Banos-Caballero, S., García-Teruel, P. J. and Martínez-Solano, P. (2012). How does working capital management affect the profitability of Spanish SMEs. *Small Business Economics*, 9(2), 517-529.
- Bardia, S. C. (2004). Liquidity management: A case study of steel authority of India Ltd.. *The Management Accountant*, 39(6), 463-495.

- Berger, A. N. and Udell, G. F. (1990). Collateral, loan quality and bank risk. *Journal of Monetary Economics*, 25(1), 21-42.
- Birch, K. (2016). Rethinking value in the bio-economy: Finance, assetization and the management of value. *Science, Technology and Human Values*, 42(3), 460-490.
- Birhan, M. (2017). Determinants of insurance company profitability in Ethiopia: Case study on the Nile Insurance, Dire Dawa Branch. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(6), 761-767.
- Black, J., de Meza, D. and Jeffrey, D. (1996). House prices, the supply of collateral and the enterprise economy. *Economic Journal*, 106(434), 60-75.
- Box, G. E. P. and Jenkins (1970). *G. M. time series analysis, forecasting and control*. San Francisco: Holden-Day.
- Campello, M. and Giambona, E. (2013). Real assets and capital structure. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 48(5), 1333-1370.
- CBRT (2005-2016). The Central Bank of the Republic of Turkey Company Accounts'2005-'2016.
- Chang, C., Lee, A. C. and Lee, C. F. (2009). Determinants of capital structure choice: A structural equation modeling approach. *Quarterly Review of Economics and Finance*, 49(2), 197-213.
- Charitou, M. S., Elfani, M. and Lois, P. (2010). The effect of working capital management. *Journal of Business and Economics Research*, 8(12), 63-68.
- Corrado, C., Haskel, J., Jona-Lasinio, C. and Iommi, M. (2016). Intangible investment in the EU and the US before and since the Great Recession and its contribution to productivity growth. *EIB Working Papers 2016/08*, European Investment Bank, Luxembourg.
- Dawar, V. (2014). Agency theory, capital structure and firm performance: Some Indian evidence. *Managerial Finance*, 40(12), 1190-1206.
- De Jong, A., Kabir, R. and Nguyen, T. T. (2008). Capital structure around the world: The roles of firm- and country-specific determinants. *Journal of Banking and Finance*, 32(9), 1954-1969.
- Degryse, H., de Goeij, P. and Kappert, P. (2012). The impact of firm and industry characteristics on small firms' capital structure. *Small Business Economics*, 38(4), 431-447.
- Deloof, M. (2003). Does working capital management affect profitability of Belgian firms?. *Journal of Business Finance and Accounting*, 30(3-4), 573-588.
- Demirgüneş, K. (2016). How does pecking order theory explain determinants of corporate cash holdings? Evidence from BIST listed IT and software companies. *ICEB2016 2nd International Congress of Economics and Business, "New Economic Trends and Opportunities"*, Sarajevo/Bosnia and Herzegovina, May 30-June 3, 1472-1483.
- Demirgüneş, K. (2016). The effect of liquidity on financial performance: Evidence from Turkish retail industry. *International Journal of Economics and Finance*, 8(4), 63-79.
- Demmou, L., Stefanescu, I. and Arquie, A. (2019). Productivity growth and finance: The role of intangible assets - a sector level analysis. *OECD Economics Department Working Papers 1547*, OECD Publishing, Paris.

- Derbali, A. (2014). Determinants of performance of insurance companies in Tunisia: The case of Life Insurance. *The World Bank Economic Review*, 13(2), 379-408.
- Devi, A. and Devi, S. (2014). Determinants of firm's profitability in Pakistan. *Research Journal of Finance and Accounting*, 5(19), 87-92.
- Dickey, D. A and Fuller, W. A. (1981). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica*, 49(4), 1057-1072.
- Dickey, D. A. and Fuller, W. A. (1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American Statistical Association*, 74(366), 427-431.
- Dickey, D. A. (1976). *Estimation and hypothesis testing in nonstationary time series*. Iowa State University Ph.D. Thesis.
- Dietrich, D. (2007). Asset tangibility and capital allocation. *Journal of Corporate Finance*, 13(5), 995-1007.
- Doguwa, O. E. O., Uyaabo, S. O. Adamu, I. and Bada, A. S. (2014). Structural breaks, cointegration and demand for money in Nigeria. *CBN Journal of Applied Statistics*, 5(1), 15-33.
- Donaldson, G. (1961). *Corporate debt capacity: A study of corporate debt policy and the determination of corporate debt capacity*. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Boston.
- Dong, H. P. and Su, J. T. (2010). The relationship between working capital management and profitability: A Vietnam case. *International Research Journal of Finance and Economics*, 49(1), 62-71.
- Dong, Y. L., Charles K. Y. and Cai, D. (2012). What drives fixed asset holding and risk-adjusted performance of corporates in China? An empirical analysis. *International Real Estate Review*, 15(2), 141-164.
- Downes, J. and Goodman, J. E. (2003). *Finance and investment handbook*. 6<sup>th</sup> Edition, New York, Barron's Educational Series Inc.
- Dyckman, T. R., Dukes, R. E. and Davis, C. J. (1992). *Intermediate accounting*. Revised Edition, Homewood IL: Irwin, Inc.
- Ehiedu, V. C. (2014). The impact of liquidity on profitability of some selected companies: The financial statement analysis (FSA) approach. *Research Journal of Finance and Accounting*, 5(5), 81-90.
- Eljelly, A. M. A. (2004). Liquidity-profitability trade-off: An empirical investigation in an emerging market. *International Journal of Commerce and Management*, 14(2), 48-61.
- Elliot, G., Rothenberg, T. J. and Stock, J. H. (1996). Efficient tests for an autoregressive unit root. *Econometrica*, 64(4), 813-836.
- Engle, R. F. and Granger, C. (1987). Cointegration and error correction, representation, estimation and testing. *Econometrica*, 55(2), 251-276.
- Eric, K. B., Samuel, A. and Victor, C. L. (2013). Determinants of profitability of insurance firms in Ghana. *International Journal of Business and Social Research*, 3(3), 43-50.

- Esteve, V. and Requena, F. (2006). A co-integration analysis of car advertising and sales data in the presence of structural change. *International Journal of Economics of Business*, 13(1), 111-128.
- Falope, O. I. and Ajilore, O. T. (2009). Working capital management and corporate profitability: Evidence from panel data analysis of selected quoted companies in Nigeria. *Research Journal of Business Management*, 3(3), 73-84.
- Ghosh, S. K. and Maji, S. (2003). Utilization of current assets and operating profitability: An empirical study on cement and tea industries in India. *Indian Journal of Accounting*, 34(1), 81-91.
- Glynn, J., Perera, N. and Verma, R. (2007). Unit root tests and structural breaks: A survey with applications. *Revista de Metodos Cuantitativos para la Economia y la Empresa*, 3, 63-79.
- Gregory, A. W. and Hansen, B. E. (1996). Residual-based tests for cointegration in models with regime shifts. *Journal of Econometrics*, 70(1), 99-126.
- Grossman, S. J. and Hart, O. D. (1982). Corporate financial structure and managerial incentives. *The Economics of Information and Uncertainty*, National Bureau of Economic Research, Chicago, IL.
- Güngöraydınoğlu, A. and Öztekin, Ö. (2011). Firm-and country-level determinants of corporate leverage: Some new international evidence. *Journal of Corporate Finance*, 17(5), 1457-1474.
- Hall, G. C., Hutchinson, P. J. and Michaelas, N. (2004). Determinants of the capital structures of European SMEs. *Journal of Business Finance and Accounting*, 31(5-6), 711-728.
- Hart, O. and Moore, J. (1994). A theory of debt based on the inalienability of human capital”, *The Quarterly Journal of Economics*, 109(4), 841-879.
- Haskel, J., and Westlake, S. (2017). *Capitalism without capital: The rise of the intangible economy*. Princeton University Press, USA.
- Himmelberg, C. P. and Petersen, B. C. (1994). R&D and internal finance: A panel study of small firms in high-tech industries. *Review of Economics and Statistics*, 76(1), 38-51.
- Holmstrom, B. and Tirole, J. (1997). Financial intermediation, loanable funds, and the real sector. *Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 663-691.
- IFRS (2018). *Conceptual Framework for Financial Reporting*. March.
- IRS (1994-2005). *Internal Revenue Service (IRS) Reports on Returns of Active Corporations, 1994-2005*. <<https://www.irs.gov/statistics/soi-tax-stats-returns-of-active-corporations-table-1>>.
- Johansen, S. (1991). Estimation and hypothesis testing of co-integration vectors in Gaussian vector autoregressive models. *Econometrica*, 59(6), 1551-1580.
- Jose, M., Lancaster, C. and Stevens, J. (1996). Corporate returns and cash conversion cycles. *Journal of Economics and Finance*, 20(1), 33-46.
- Khan, T., Shamim, M. and Goyal, J. (2018). Panel data analysis of profitability determinants: Evidence from Indian telecom companies. *Theoretical Economics Letters*, 8(5), 3581-3593.
- Kocaman, M., Altemur, N., Aldemir, S. and Karaca, S. S. (2016). The factors affecting economics profitability: A case study of ISO 500 industry firms. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(35), 320-332.

- Koralun-Bereznicka, J. (2013). How does asset structure correlate with capital structure? - Cross-industry and cross-size analysis of the EU countries. *Universal Journal of Accounting and Finance*, 1(1), 19-28.
- Korkmaz, Ö. and Karaca, S. S. (2014). Financial determinants of firm profitability in manufacturing firms and application on BIST manufacturing firms. *Ege Academic Review*, 14(1), 21-29.
- Kotsina, S. and Hazak, A. (2012). *Does investment intensity impact company profitability? A cross-country empirical study*. Proceedings from the 2<sup>nd</sup> International Conference on Economics, Trade and Development, IPEDR, Vol. 36, IACSIT Press, Singapore.
- Kraus, A. and Litzenberger, R. H. (1973). A state-preference model of optimal financial leverage. *Journal of Finance*, 28(4), 911-922.
- Kwiatkowski, D., Phillips, P. C. B., Schmidt, P. and Shin, Y. (1992). Testing the null hypothesis of stationary against the alternative of a unit root: how sure are we that economic time series have a unit root?. *Journal of Econometrics*, 54(1-3), 159-178.
- Lei, J., Qiu, J. and Wan, C. (2018). Asset tangibility, cash holdings, and financial development. *Journal of Corporate Finance*, 50(C), 223-242.
- Liberti, J. M. and Sturgess, J. (2016). The anatomy of a credit supply shock: Evidence from an internal credit market. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 53(2), 547-579.
- Lu-Andrews, R. and Yu-Thompson, Y. (2015). CEO inside debt, asset tangibility, and investment. *International Journal of Managerial Finance*, 11(4), 451-479.
- Lyandres, E. and Palazzo, B. (2016). Cash holdings, competition, and innovation. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 51(6), 1823-1861.
- Lyngstadaas, H. and Berg, T. (2016). Working capital management: Evidence from Norway. *International Journal of Managerial Finance*, 12(3), 295-313.
- MacKinnon, J. G. (1991). Critical values for cointegration tests. In Engle, R. F. and Granger, C. W. J. (Eds.), *Long Run Economic Relationships* (pp. 267–276). Oxford University Press.
- Mateev, M., Poutziouris, P. and Ivanov, K. (2013). On the determinants of SME capital structure in central and eastern Europe: A dynamic panel analysis. *Research in International Business and Finance*, 27(1), 28-51.
- McConnell, J. J. and Servaes, H. (1995). Equity ownership and the two faces of debt. *Journal of Financial Economics*, 39(1), 131-157.
- Mehari, D. and Aemiro, T. (2013). Firm specific factors that determine insurance companies' performance in Ethiopia. *European Scientific Journal*, 9(10), 88-96.
- Modigliani, F. and Miller, M. H. (1963). Corporate income taxes and the cost of capital: A correction. *The American Economic Review*, 53(3), 433-443.
- Mohamad, N. E. A. and Saad, N. M. (2010). Working capital management: The effect of market valuation and profitability in Malaysia. *International Journal of Business and Management*, 5(11), 140-148.

- Muhammad, M., Jan, W. U. and Ullah K. (2012). Working capital management and profitability: An analysis of firms of textile industry of Pakistan. *Journal of Managerial Sciences*, 6(2), 155-165.
- Mun, S. G. and Jang, S. (2015). Working capital, cash holding, and profitability of restaurant firms. *International Journal of Hospitality Management*, 48(1), 1-11.
- Musah, M., Kong, Y. and Osei, A. A. (2019). The nexus between asset tangibility and firms' financial performance: A panel study of non-financial firms listed on the Ghana Stock Exchange (GSE). *European Academic Research*, 12(1), 450-474.
- Mwaniki, G. and Omagwa, J. (2017). Asset structure and financial performance: A case of firms quoted under commercial and services sector at the Nairobi Securities Exchange, Kenya. *Research Journal of Finance and Accounting*, 8(4), 192-200.
- Myers, S. C. and Majluf, N. S. (1984). Corporate financing and investment decisions when firms have information that investors do not have. *Journal of Financial Economics*, 13(2), 187-221.
- Myers, S. C. (1984). The capital structure puzzle. *Journal of Finance*, 39(3), 575-592.
- Myers, S. C. (2001). Capital structure. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 81-102.
- Ng, S., and Perron, P. (1995). Unit root tests in ARMA models with data-dependent methods for the selection of the truncation lag. *Journal of the American Statistical Association*, 90(429), 268-281.
- Ng, S., and Perron, P. (2001). Lag length selection and the construction of unit root tests with good size and power. *Econometrica*, 69(6), 1519-1554.
- Nobanee, H., Abdullatif, M. and AlHajjar, M. (2011). Cash conversion cycle and firm's performance of Japanese firms. *Asian Review of Accounting*, 19(2), 147-156.
- Nunes, P. J. M., Serrasqueiro, Z. M. and Sequeira, T. N. (2009). Profitability in Portuguese service industries: A panel data approach. *The Service Industries Journal*, 29(5), 693-707.
- Okwo, I. M., Okelue, U. D. and Nweze, A. U. (2012). Investment in fixed assets and firm profitability: Evidence from the Nigerian brewery industry. *European Journal of Business and Management*, 4(20), 10-17.
- Olatunji, T. E. and Tajudeen, A. A. (2014). Investment in fixed assets and firm profitability: Empirical evidence from the Nigerian banking sector. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 1(3), 78-82.
- Perron, P. (1989). The Great Crash, the Oil-Price shock and the unit root hypothesis. *Econometrica*, 57(6), 1361-1401.
- Phillips, P. C. B. and Perron, P. (1988). Testing for a unit root in a time series regression. *Biometrika*, 75(2), 335-346.
- Pratheepan, T. (2014). A panel data analysis of profitability determinants: empirical results from Sri Lankan manufacturing companies. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 2(12), 1-9.
- Rajan, R. G. and Zingales, L. (1995). What do we know about capital structure? Some evidence from international data. *Journal of Finance*, 50(5), 1421-1460.
- Ramachandran, A. and Janakiraman, M. (2009). The relationship between working capital management efficiency and EBIT. *Managing Global Transitions*, 7(1), 61-74.



- Rehman, M. Z., Khan M. N. and Khokhar, I. (2015). Investigating liquidity-profitability relationship: Evidence from companies listed in Saudi Stock Exchange. *Journal of Applied Finance and Banking*, 5(3), 159-173.
- Reyhani, A. G. (2012). The investigation of effect of asset structure on performance of accepted companies of Tehran Stock Exchange. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(2), 1086-1090.
- Rivard, R. J. and Thomas, C. R. (1997). The effect of interstate banking on large bank holding company profitability and risk. *Journal of Economic and Business*, 49(1), 61-76.
- Şamiloğlu, F. and Demirgüneş, K. (2008). The effect of working capital management on firm profitability: Evidence from Turkey. *International Journal of Applied Economics and Finance*, 2(1), 44-50.
- Saravanan, P., Sivasankaran, N., Srikanth, M. and Shaw, T. S. (2017). Enhancing shareholder value through efficient working capital management: An empirical evidence from India. *Finance India*, 31(3), 851-871.
- Sharma, A. K. and Kumar, S. (2011). Effect of working capital management on firm profitability: Empirical evidence from India. *Global Business Review*, 12(1), 159-173.
- Shin, H. H. and Soenen, L. (1998). Efficiency of working capital management and corporate profitability. *Financial Practice and Education*, 8(2), 37-45.
- Shleifer, A. and Vishny, R. W. (1992). Liquidation values and debt capacity: A market equilibrium approach. *Journal of Finance*, 47(4), 1343-1366.
- Shrivastava, A., Kumar, N. and Kumar, P. (2017). Bayesian analysis of working capital management on corporate profitability: Evidence from India. *Journal of Economic Studies*, 44(4), 568-584.
- Stock, J. H. and Watson, M. W. (1993). A simple estimator of cointegrating vectors in higher order integrated systems. *Econometrica*, 61(4), 783-820.
- Stulz, R. (1990). Managerial discretion and optimal financing policies. *Journal of Financial Economics*, 26(1), 3-27.
- Sur, D., Biswas, J. and Ganguly, P. (2001). Liquidity management in Indian private sector enterprises: A case study of Indian primary aluminum producing industry. *Indian Journal of Accounting*, 32, 8-14.
- Thum-Thysen, A., Voigt, P., Bilbao-Osorio, B. and Maier, C. (2019). Investment dynamics in Europe: Distinct drivers and barriers for investing in intangible versus tangible assets?. *Structural Change and Economic Dynamics*, 51(C), 77-88.
- Titman, S., and Wessels, R. (1988). The determinants of capital structure choice. *Journal of Finance*, 43(1), 1-19.
- Vintila, G. and Nenu, E. A. (2015). An analysis of determinants of corporate financial performance: Evidence from the Budapest stock exchange listed companies. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(3), 732-739.
- Wang, Y. J. (2002). Liquidity management, operating performance, and corporate value: Evidence from Japan and Taiwan. *Journal of Multinational Financial Management*, 12(2), 159-169.
- Zivot, E. and Andrews, D. (1992). Further evidence of Great Crash, the Oil-Price shock and unit root hypothesis. *Journal of Business and Economic Statistics*, 10(3), 251-270.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

1980li yılların başlarından itibaren, dünya genelinde firmaların varlık yatırımlarına yönelik bakış açılarının giderek değişmeye başladığı ve maddi varlık yatırımlarından çok, maddi olmayan varlık yatırımlarına doğru bir yönelimin olduğu açık bir biçimde gözlemlenmektedir. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) Sektör Bilançoları istatistikleri incelendiğinde, söz konusu yönelimin Türkiye’de faaliyet gösteren üretim işletmeleri için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, dünya ekonomilerinde maddi olmayan varlık yatırımlarının artan önemine karşın, bu varlıkların finansal performans üzerindeki etkileri tartışmaya açık bir konudur. Maddi olmayan varlık yatırımları, maddi varlık yatırımları ile kıyaslandıklarında, daha riskli olabilmekte ve kaldıraç etkisi yaratmada -maddi-teminat olarak yeterince kullanılamamaktadır. Bilindiği üzere, maddi varlık yatırımları ise nispeten garantili olduklarından, firmaların krediye erişimde kullandıkları başlıca teminat kaynağıdır. Ayrıca, aktif toplamı içindeki içinde maddi varlık yoğunluğu firmanın toplam borçlanma kapasitesinin de önemli bir göstergesidir. Sonuç itibariyle, nispeten fazla maddi varlığa sahip firmaların fonlama maliyetleri daha düşük, finansal performansları da daha yüksek olabilmektedir.

Bu çalışmada; 1990.Q3-2016.Q4 dönemini kapsayan zaman serisi verisi kullanılarak Türkiye’de imalat sanayi sektöründe, maddi varlık yatırımlarının finansal performans üzerindeki olası etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

### Literatür İncelemesi

Varlık yapısı ve finansal performans arasındaki ilişkiyi Donaldson (1961) tarafından ortaya atılan ve sonrasında Myers (1984) ile Myers ve Majluf (1984) tarafından geliştirilen finansman hiyerarşisi (pecking order) teorisi ve Kraus ve Litzenberger (1973) tarafından önerilen dengeleme (trade-off) teorisi ile açıklamak mümkündür. Finansman hiyerarşisi teorisi, maddi varlıkların sermaye yapısı üzerindeki etkisini borçlanma bağlamında ele almaktadır, çünkü söz konusu varlıklardan borç finansmanında -maddi- teminat olarak faydalanılmaktadır. Almeida ve Campello (2007), Campello ve Giambona (2013) ve Koralun-Bereznicka (2013) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, varlık teminatlandırmasının sermaye yapısının bir belirleyicisi olarak, firmanın -nispeten düşük maliyetli- borç finansmanı imkanını artırdığını, buna bağlı olarak da finansal performansının artmasına neden olduğunu göstermektedir.

Dengeleme teorisi ise vergi kalkanı etkisinin maksimum ve borçlanmadan kaynaklanan iflas maliyetlerinin minimum olduğu noktada optimal sermaye yapısının varlığını savunmaktadır. Myers (2001)’e göre; borç finansmanı vergi etkisi yaratmakta ve bu etkiye bağlı olarak faiz ödemelerinin vergiden düşülmesi neticesinde, borcun gerçek maliyeti belirlenen faiz oranından daha düşük olmaktadır. Bu bağlamda, her ne kadar finansman hiyerarşisi teorisindeki kadar açık olmasa bile, dengeleme teorisi firmanın belirli bir noktaya kadar borçlanmanın yaratacağı vergi kalkanı etkisinden faydalanmasına imkân vermektedir.

Varlık yapısı ve finansal performans arasındaki ilişkiyi irdeleyen literatür oldukça kapsamlı olup, elde edilen ampirik bulgular karışıktır. Bu bağlamda, Dong, Charles ve Cai (2012), Reyhani (2012), Azadi (2013), Mehari ve Aemiro (2013), Olatunji ve Tajudeen (2014), Birhan (2017) ile Khan, Shamim and Goyal (2018) tarafından yapılan çalışmalarda varlık yapısı içinde maddi varlıkların finansal performansı pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılırken; Eric, Samuel ve Victor (2013), Pratheepan (2014) ile Vintila ve Nenu (2015) söz konusu ilişkinin negatif yönlü olduğunu tespit etmişlerdir.

## **Yöntem ve Ampirik Bulgular**

Araştırma modelinde yer alan serilerin durağanlık düzeyleri Genişletilmiş Dickey-Fuller (1981), Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (1992) ve Zivot ve Andrews (1992) birim kök testleri kullanılarak tespit edilmektedir. Seriler arasındaki uzun dönemli ilişkiler tek yapısal kırılmaya izin veren Gregory ve Hansen (1996) eşbütünleşme testi ile incelenmektedir. Gregory ve Hansen (1996) eşbütünleşme testi sonuçları; finansal performans ve diğer bağımsız değişkenler (maddi varlık yapısı, kaldıraç, likidite ve faaliyet etkinliği değişkenleri) arasında uzun dönemli ilişkinin varlığını göstermektedir. Son olarak, aralarında eşbütünleşme ilişkisi tespit edilen değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkileri gösteren katsayıların tahminlemesinde, yapısal kırılmaların kukla değişken olarak analize dâhil edilebildiği Stock ve Watson (1993) tarafından geliştirilen dinamik en küçük kareler yöntemi kullanılmaktadır. Dinamik en küçük kareler tahmincisi sonuçlarına göre; maddi varlık yapısı, finansal kaldıraç, likidite ve faaliyet etkinliği değişkenlerinin finansal performansa karşı uzun dönem katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. Kırılma tarihi (2002.Q1) de dahil olmak üzere, bu tarihe kadar, bağımsız değişkenlerin tamamının finansal performansı olumlu yönde etkilediği görülürken; söz konusu etkileşim kırılma tarihi sonrasında negatife dönmektedir.

## **Sonuç**

1990.Q3-2016.Q4 dönemini kapsayan zaman serisi verisi kullanılarak Türkiye’de imalat sanayi sektöründe, maddi varlık yatırımlarının finansal performans üzerindeki olası etkisinin araştırıldığı bu çalışma sonucunda; araştırma modelinin açıklayıcı değişkenleri olan maddi varlık yapısı, finansal kaldıraç, likidite ve faaliyet etkinliği değişkenlerinin kırılma tarihi olan 2002.Q1 de dahil olmak üzere bu döneme kadar finansal performansı olumlu yönde etkilediği görülürken; söz konusu etkileşimin kırılma tarihi sonrasında negatife döndüğü görülmektedir.

Söz konusu kırılma tarihinin nedeninin 2001 krizinin yarattığı ekonomik yıkım olduğunu söylemek mümkündür. 2001 krizinin en yıkıcı etkilerinin bankacılık sektöründe hissedildiği açıktır. Kriz ve kriz sonrası dönemde; bankacılık sektörünün çökmesi ile birlikte, faiz oranlarında meydana gelen aşırı artış ve TL’nin devalüe edilmesi sonucunda Türkiye ekonomisinde ve özellikle de reel sektörde önemli ölçüde daralma yaşanmıştır. 2001 yılında Türkiye ekonomisi %5,7; reel sektör ise %9,4 oranında daralmış ve krizin ilk üç ayında 4.146 işletme kapanmak zorunda kalmıştır.

Varlık yapısı (maddi duran varlıklar) ve finansman performans arasındaki ilişki bağlamında, kırılma tarihine bağlı olarak elde edilen iki farklı bulguyu daha önceki çalışmalardan elde edilen ampirik bulgular çerçevesinde açıklamak mümkündür.

## Ortaöğretim Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kırşehir İli Örneği)

Turan BAŞKONUŞ  
Milli Eğitim Bakanlığı  
baskonusturan@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8932-7656>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.730674

Geliş Tarihi: 01.05.2020

Revize Tarihi: 20.06.2020

Kabul Tarihi: 23.06.2020

### Atf Bilgisi

Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376.

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının betimlenmesidir. Araştırmaya 219 (125 kadın, 94 erkek) öğrenci gönüllük esasına göre katılmıştır. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama sürecinde "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Spora Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin test edilmesinde 0.05 anlam düzeyi alınmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin maddeler gruplandırılarak, frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) gibi betimsel istatistiklerle birlikte bağımsız t-testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Anlamli farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ortaöğretim öğrencilerinin spora ilişkin tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlarda; spora ilgi duyma boyutunda yüksek, sporla yaşama ve aktif spor yapma alt boyutlarında orta düzeydedir. Sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerin spora ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte sportif etkinliklere katılım durumları öğrencilerin spora yönelik tutumlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçek genelinde ve alt boyutlarda sportif etkinliklere katılım diyen öğrencilerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeydedir. Spora ilgi duyma ve sporla yaşama boyutlarındaki etki büyüklükleri orta düzeyde, aktif spor yapma boyutunda görülen etki büyüklüğü ise geniş düzeydedir. Araştırma sonuçları ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, fiziksel aktivite, hareket ve egzersiz, tutum.

## An Investigation of Secondary School Students' Attitudes Toward Sports According to Some Variables (A Case of Kırşehir province)

### ABSTRACT

The aim of this study was to describe secondary school students' attitudes toward sports. Two hundred nineteen (125 females, 94 males) students participated in the study on a voluntary basis. The screening method was used in this study. In the study, the "Personal Information Form" and "Sport-Oriented Attitude Scale" were used in the data collection process. A significance level of 0.05 was used to test the research data. In the analysis of the data, the items related to the sub-problem were grouped, and the independent t-test and ANOVA techniques were used together with descriptive statistics such as frequency (f), percentage (%), weighted average ( $\bar{X}$ ), and standard deviation (SD). Cohen's d was used to calculate the effect size of the significant difference. The results of the study showed that secondary school students' attitudes toward sports were generally moderate. The variables of grade level and gender did not show a significant difference in students' attitudes toward sports. Nevertheless, participation in sports activities showed a significant difference in students' attitudes toward sports. The averages of students who indicated that they would participate in sports activities were higher than the averages of students who indicated that they would not participate in sports activities in the overall scale and in the sub-dimensions. The effect size of this significant difference observed in the overall scale was moderate. The effect sizes in the dimensions of being interested in sports and living with sports were moderate, and the effect size observed in the dimension of doing sports actively was large. The results of the study were discussed within the context of the relevant literature, and some suggestions were provided.

**Keywords:** Sports, physical activity, movement and exercise, attitude.

### Giriş

Hareket etme ihtiyacı insanın doğasında var olan önemli bir unsurdur. Gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak toplumların değişen yaşam koşulları insanı hareketsiz bir yaşama doğru sürüklemektedir. Doğumdan yetişkinlik çağına kadar olan dönemde insanın sağlıklı büyümesi ve

gelişmesi için en önemli unsurlardan biri hareket etmedir. Bununla birlikte sporun insan hayatındaki yeri ve önemi toplumlar tarafından önemli görülmüş ve sağlıklı bir yaşam için spor yapmanın gerekliliği üstünde önemle durulan bir konu haline gelmiştir.

Spor, insanların ferdi veya toplu olarak fiziki, ruhi ve düşünme kabiliyetini kendine ve bir rakibine karşı, önceden belirlenmiş bir düzen içinde başarı kazanmaya yönelik ve mücadele heyecanını yaşamak için yaptığı beden hareketlerinin bütünü (Çınar, 2015), bir başka tanımda ise, fiziksel ve zihinsel sağlığı korumak ve geliştirmek, sosyal ilişkiler kurmak, eğlenmek ve hoşça vakit geçirmek veya yarışmalarda mücadele ederek kazanmak amacıyla organize ya da plansız olarak yapılan fiziksel aktiviteler (Karahüseyinoğlu, 2015) olarak tanımlanmıştır. Günümüzde de özellikle gelişmiş ülkelerde sağlığı koruma amaçlı spor yapmanın ne denli etkili olduğunun keşfedilmesi, sporun bir yaşam tarzı olarak ele alınmasına neden olmuştur (Mengütay, Demir ve Coşan, 2002). Sporun önemini anlayan toplumlar bireylerin spora yönelmeleri konularında birtakım düzenlemeler yapmışlar ve bu kapsamda özellikle de eğitim alanındaki düzenlemelerde spora büyük önem vermişlerdir. Oyunu kurallarına göre oynama ve rakibe saygı (Pepe, Kara, Özkurt ve Dalaman, 2019) olarak tanımlanan sportmenlik de sporda önemli görülen kavramlardan biridir.

Günümüzde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan nesillere fikren ve bedenen sağlık kazandıran bir faaliyet alanı olarak kabul edilmektedir. Beden eğitimi ve spor; eğitim programlarının bütünlüyci bir parçası olması nedeniyle öğrencilerin fiziksel aktiviteler aracılığıyla psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda gelişimine, sosyal yaşantısının içinde sporu hayat tarzı hâline getirmesine, okul dışı serbest zamanlarını kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmesine katkıda bulunur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018)

Spor, insanların fiziksel, zihinsel ve sosyal refahına katkıda bulunur (Armstrong, Welsman ve Kirby, 1998). Spora yönelen bireylerin amacı, eğlenmek, dinlenmek ve hoşça vakit geçirmekten öteye geçmiş durumdadır. Günümüzde spor sağlıklı olmak, güç kazanmak, sosyal bir çevre edinmek ya da para kazanmak gibi pek çok amaca yönelebilmektedir (Karahüseyinoğlu, 2015). Spor, sağlıklı nesillerin eğitiminde ve dolayısıyla çağdaş toplumların yaratılmasında eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Yetim, 2000). Egzersizler günlük aktivitelerin bir parçası haline getirilerek, en kolay ve eğlenceli olanları seçilerek, isteyerek yapılmalıdır (Akın, 2017).

İnceoğlu'na (2011, s. 16) göre tutum, kişinin dış dünyasındaki bir obje veya duruma yönelik olarak kendisinde var olan tepki eğilimidir. Farklı bir ifadeyle kişinin bir olay veya nesne karşısında göstermesi beklenen davranışlardır. Turgut ise (1995, s. 155) tutumu, kişinin herhangi bir durum, obje ya da kişilere, olumlu veya olumsuz yönde davranış göstermesi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise tutum, psikolojik bir öğeye karşı tercih hakkının kullanılıp kullanılmamasıyla ilgili öğrenilen eğilim şeklinde tanımlanmıştır (Tekindal, 2009, s. 178). Hogg ve Vaughan'a (2006) göre tutum, doğrudan gözlemlenebilir olmasa da davranışlarımızı yönlendiren bir yapıdır. İyi spor tutum ve davranışları, gençlerin sadece ruh hallerini geliştirmelerine ve özgüvenlerini geliştirmelerine olanak vermekle kalmaz, aynı zamanda psikolojik hastalıkların semptomlarını da azaltır veya ortadan kaldırır (Jianzhong, 2004). Tutum, duygu ve düşünceleri içeren içsel bir durumdur. Bu yönüyle tutumlar bireylerin davranışlarını anlamada yol gösterici yönüyle önemlidir.

Gelişim çağında olan ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı bireyler olmaları sportif etkinliklere hayatlarında ne kadar yer verdikleri ile yakından ilişkilidir. Gençleri hem kötü alışkanlıklardan uzak tutmak hem de günlük yaşamlarında sağlıklı tutabilmek için küçük yaşlardan itibaren kazandırılan spora yönelik olumlu tutum önem taşımaktadır. Bu bakımdan orta öğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları önemli görülerek bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

- Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Deneyssel olmayan araştırmaların birçok türü olmasına karşın en bilinen örneği tarama türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırmada da tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın ilk kısmında ortaöğretim öğrencilerinin spora ilişkin tutumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında cinsiyet, sınıf seviyesi ve sportif etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin öğrencilerin spora ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında 11.03.2020 tarih ve E-5293532 sayı ile Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğünden (Rehberlik Araştırma Merkezi) etik kurul ve Kırşehir Valiliğinden araştırma izni alınmıştır.

## Çalışma Evren ve Örnekleme

Araştırmanın ulaşılabilen evreni, Kırşehir merkezde öğrenim gören anadolu lisesi öğrencileridir. Bu evrenden, rastgele yolla seçilen 234 öğrenci çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilere gönderilen ölçme araçlarından 15 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmamış, toplam 219 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasında gönüllük esası aranmıştır. Örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1  
Örnekleme Ait Bilgiler

Bağımsız Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	94	42,9
	Kadın	125	57,1
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	62	28,3
	10. Sınıf	53	24,2
	11. Sınıf	55	25,1
	12. Sınıf	49	22,4
Sportif etkinliklere katılma durumu	Katılıyorum	121	55,3
	Katılmam	98	44,7

Tablo 1'de çalışma örnekleminin %42,9'unu (n=94) erkek öğrencilerin, %57,1'ini (n=125) ise kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin %28,3'ü (n=62) 9. sınıf, %24,2'si (n=53) 10. sınıf, %25,1'i (n=55) 11. sınıf, %22,4'ü (n=49) 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %55,3'ü (n=121) sportif etkinliklere katılıyorken %44,7'si (n=98) katılmamaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Bu süreçte kişisel bilgiler formu ve spora yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, tutumlar üzerinde farklılık oluşturabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler öğrenciler ile ilgili demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf seviyesi ve sportif etkinliklere katılma durumu) genel olarak ele almış ve veriler sınıflama sorular olarak KBF'de yer almıştır.

## Spora Yönelik Tutum Ölçeği

Şentürk (2015) tarafından geliştirilmiş olup 25 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Spora ilgi duyma boyutu (Cronbach alpha: .98) 1.,2.,3.,4.,5.,6. 7.,8.,9.,10.,11. ve 12. maddelerden, sporla yaşama boyutu (Cronbach alpha: .98) 13.,14.,15.,16.,17.,18. ve 19. maddelerden, aktif spor yapma boyutu (Cronbach alpha: .95) 20.,21.,22.,23.,24. ve 25. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alpha .97 olarak bulunmuştur. 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler kesinlikle katılıyorum "5", katılıyorum "4", kararsızım "3", katılmıyorum "2" ve hiç katılmıyorum "1" şeklinde düzenlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilen veriler analiz için SPSS 20.0 paket programına yüklenmiştir. Araştırma verilerinin test edilmesinde 0.05 anlam düzeyi alınmıştır. Elde edilen betimsel verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

### Normal Dağılım ile İlgili Bulgular

			Çarpıklık	Basıklık
Spora Yönelik Tutum Ölçeği	GENEL	İstatistik	-,357	-,261
		Standart hata	,164	,327
	Spora İlgi Duyma Boyutu	İstatistik	-,400	-,270
		Standart hata	,164	,327
	Sporla Yaşama Boyutu	İstatistik	-,282	-,474
		Standart hata	,164	,327
	Aktif Spor Yapma Boyutu	İstatistik	-,179	-,714
		Standart hata	,164	,327

Spora yönelik tutum ölçeği çarpıklık (-,357) ve basıklık (-,261) değer aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014; George ve Mallery, 2010).

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının ikili gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde ANOVA teknikleri uygulanmıştır. Tukey testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir. Bağımsız t-testi sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd kullanılmıştır.

Öğrencilerin ölçekte yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipinde olup değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; "a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı" formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir:

Tablo 3

### Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Spora Yönelik Tutum Ölçeği		
Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1-1.79

## Bulgular

Bulgular, Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular ve Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumları ile İlgili İlişkisel Bulgular olmak üzere iki alt başlıkta verilmiştir.

### Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları ile ilgili bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4  
*Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları*

	$\bar{X}$	SS	Düzye
GENEL	3,36	,961	Kararsızım
Spora İlgi Duyma Boyutu	3,41	,979	Katılıyorum
Sporla Yaşama Boyutu	3,28	1,011	Kararsızım
Aktif Spor Yapma Boyutu	3,16	1,098	Kararsızım

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerinin spora ilişkin tutumları genel olarak ( $\bar{X}=3,36$ ) orta (kararsızım) düzeydedir. Alt boyutlar incelendiğinde; spora ilgi duyma ( $\bar{X}=3,41$ ) yüksek (katılıyorum), Sporla Yaşama ( $\bar{X}=3,28$ ) ve aktif spor yapma ( $\bar{X}=3,16$ ) alt boyutlarında orta (kararsızım) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik orta düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

### Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumları ile İlgili İlişkisel Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları ile ilgili ilişkisel bulgular Tablo 5 ile Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 5  
*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Spora Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
GENEL	Erkek	94	3,36	1,073	,714	,476
	Kadın	125	3,27	,869		
Spora İlgi Duyma Boyutu	Erkek	94	3,42	1,102	,376	,707
	Kadın	125	3,37	,879		
Sporla Yaşama Boyutu	Erkek	94	3,37	1,113	,029	,526
	Kadın	125	3,28	,929		
Aktif Spor Yapma Boyutu	Erkek	94	3,23	1,147	1,254	,211
	Kadın	125	3,04	1,057		

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,36$ ) kadın öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=3,27$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerin ortalamalarının kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların anlamlı olmadığı ( $p>.05$ ) görülmektedir.

Tablo 6  
*Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Spora Yönelik Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	SS
GENEL	9. Sınıf	62	3,20	,950
	10. Sınıf	53	3,37	,972
	11. Sınıf	55	3,22	,973
	12. Sınıf	49	3,46	,952
Spora İlgi Duyma Boyutu	9. Sınıf	62	3,23	,973



	10. Sınıf	53	3,43	,960
	11. Sınıf	55	3,34	,970
	12. Sınıf	49	3,61	1,000
	9. Sınıf	62	3,22	,975
Sporla Yaşama Boyutu	10. Sınıf	53	3,40	1,058
	11. Sınıf	55	3,28	1,032
	12. Sınıf	49	3,42	,995
	9. Sınıf	62	3,13	1,080
Aktif Spor Yapma Boyutu	10. Sınıf	53	3,24	1,205
	11. Sınıf	55	2,93	1,091
	12. Sınıf	49	3,21	1,006

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın 12. sınıf öğrencilerinde ( $\bar{X}=3,46$ ), en düşük ortalamanın 9. sınıf öğrencilerinde ( $\bar{X}=3,20$ ) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamanın spora ilgi duyma ( $\bar{X}=3,61$ ) ve sporla yaşama ( $\bar{X}=3,42$ ) boyutlarında 12. sınıf öğrencilerinde, aktif spor yapma boyutunda ( $\bar{X}=3,24$ ) ise 10. sınıf öğrencilerinde; en düşük ortalamaların ise spora ilgi duyma ( $\bar{X}=3,23$ ) ve sporla yaşama ( $\bar{X}=3,22$ ) boyutlarında 9. sınıf öğrencilerinde, aktif spor yapma boyutunda ( $\bar{X}=2,93$ ) ise 11. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre spora ilişkin tutum ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde ANOVA kullanılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Spora Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	2,442	3	,814	,879	,453
	Gruplar içi	199,000	215	,926		
	Toplam	201,442	218			
Spora İlgi Duyma Boyutu	Gruplar arası	4,231	3	1,410	1,481	,221
	Gruplar içi	204,798	215	,953		
	Toplam	209,029	218			
Sporla Yaşama Boyutu	Gruplar arası	1,485	3	,495	,480	,696
	Gruplar içi	221,553	215	1,030		
	Toplam	223,038	218			
Aktif Spor Yapma Boyutu	Gruplar arası	3,192	3	1,064	,881	,452
	Gruplar içi	259,769	215	1,208		
	Toplam	262,961	218			

Spora yönelik tutumlara ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ( $F= ,879, 1,481, ,480, ,881 p>.05$ ) görülmektedir.

Tablo 8

*Sportif Etkinliklere Katılım Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Sportif Etkinliklere Katılım Durumları	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Etki Büyüklüğü
GENEL	Katılım	121	3,58	,993	4,849	,000	0.6
	Katılmam	98	2,97	,807			
Spora İlgi Duyma Boyutu	Katılım	121	3,62	1,042	4,038	,000	0.5
	Katılmam	98	3,10	,812			
Sporla Yaşama Boyutu	Katılım	121	3,61	1,037	4,909	,000	0.6
	Katılmam	98	2,97	,858			
Aktif Spor Yapma Boyutu	Katılım	121	3,45	1,074	5,134	,000	0.7
	Katılmam	98	2,72	,994			

Tablo 8 incelendiğinde sportif etkinliklere katılımı diyen öğrencilerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3,58$ ) sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=2,97$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; tüm alt boyutlarda da sportif etkinliklere katılımı diyen öğrencilerin ortalamalarının sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonucuna göre gruplar arası ortalama farkların anlamlı olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ).

Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's  $d=0.6$ ). Spora ilgi duyma (Cohen's  $d=0.5$ ) ve sporla yaşama (Cohen's  $d=0.6$ ) boyutlarındaki etki büyüklükleri orta düzeyde, aktif spor yapma boyutunda görülen etki büyüklüğü ise geniş (Cohen's  $d=0.7$ ) düzeydedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları üzerinde sınırlı sayıda çalışma olduğu, genellikle üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları üzerinde çalışmaların yapıldığı (Belli, Bedir ve Turhan, 2019; Efek, Sivrikaya ve Sadık, 2018; Göksel, Caz, Yazıcı ve İkizler, 2017; Kalfa, 2019; Mirsafian, 2014; Önal, Yılmaz, Kaldırımcı ve Ağduman, 2017; Türkmen ve Abdurahimoğlu, 2016; Varol, 2017; Varol, Varol ve Türkmen, 2017; Yavuz ve Yücel, 2019; Yıldız, Arı ve Yılmaz, 2017) görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları üzerinde yapılan çalışmalar da (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Göksel ve Caz, 2016; Keskin, Öncü ve Küçük Kılıç, 2016; Özyalvaç, 2010; Sivrikaya ve Kılıçık, 2017; Yaldız ve Özbek, 2018) görülmektedir.

Öğrencilerinin spora ilişkin tutumları genel olarak orta düzeydedir. Alt boyutlarda; spora ilgi duyma boyutunda yüksek, sporla yaşama ve aktif spor yapma alt boyutlarında orta düzeydedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Yanık ve Çamlıyar (2015) ve Yıldırım, Araç Ilgar ve Uslu (2018) da öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin orta düzeyde tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelemelerinde Kargın Göktaş ve Şentürk (2019) çalışmalarında öğrencilerin tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu, alt boyutlarda da öğrencilerin tutumlarının spora ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapma alt boyutlarında da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları yönünde benzer çalışmaların varlığı da görülmektedir (Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009; Özkurt ve Pepe, 2016).

Öğrencilerin spora ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Göksel ve Caz (2016) çalışmalarında spora ilişkin tutum üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalarında erkek öğrencilerin spora ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da görülmektedir (Araç Ilgar ve Uslu, 2018; Çelik ve Pular, 2011; Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006; Kargın Göktaş ve Şentürk, 2019; Özkurt ve Pepe, 2016; Şişko ve Demirhan, 2002).

Sınıf seviyeleri öğrencilerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken bir değişken değildir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte Kangalgil, Hünük ve Demirhan (2006) ve Güllü, Güçlü ve Arslan (2009) ortaöğretim öğrencilerinin spora ilişkin tutumları üzerinde sınıf seviyesini etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araç Ilgar ve Uslu (2018) ise çalışmalarında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin spora yönelik tutum düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin spora yönelik tutumları sportif etkinliklere katılım durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ölçek genelinde sportif etkinliklere katılımı diyen öğrencilerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Alt boyutlarda da sportif etkinliklere katılımı diyen öğrencilerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeydedir. Spora ilgi duyma ve sporla yaşama boyutlarındaki etki büyüklükleri orta düzeyde, aktif

spor yapma boyutunda görülen etki büyüklüğü ise geniş düzeydedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sportif ekinliklere katılan öğrencilerin spora ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar görülmektedir (Çelik ve Pular, 2011; Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006; Yanık ve Çamlıyar, 2015).

Araştırmacılar farklı örneklem gruplar üzerinde çalışmalar yaparak ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını inceleyebilirler. Araştırma sonuçları ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik orta düzey tutum geliştirdikleri yönündedir. Dijitalleşmenin çok hızlı ilerlediği bu günlerde çalışmadan böyle bir sonuç çıkması çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Bu kapsamda ilgili okul müdürlükleri ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ortaöğretim öğrencilerinin spora ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyecek planlamalar yapabilirler. Bölgedeki ünlü sporcular okullara getirilerek veya il düzeyinde sporu sevdirecek ve spora yöneltecek programlar hazırlanabilir. Bunlara benzer programlar planlanarak öğrencilerin spora yönelmeleri ve bu anlamda telefon, tablet vb araçlara yönelmelerinin bir anlamda önüne geçilebilir.

**Açıklamalar:** Bu çalışma 18 Nisan 2020 tarihinde 11. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde (ICONTE) özet bildiri olarak sunulmuştur.

## Kaynaklar

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.
- Akın, G. (2017). Yaşlanmada fiziksel aktivite ve egzersizin yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 271-280.
- Armstrong, N., Welsman, J. R. and Kirby, B. J. (1998). Peak oxygen uptake and maturation in 12-yr olds. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 30(1), 165-169.
- Belli, E., Bedir, F. ve Turhan, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-103.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, Z. ve Pular, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).
- Çınar, V. (2015). *Spor ve beslenme*. İçinde Demir, E. (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* (ss. 109-149). Ankara: Nobel.
- Efek, E., Sivrikaya, Ö. ve Sadık, R. (2018). Spor bilimleri alanında okuyan üniversite öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyleriyle spor tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3895-3903.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 17,0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Göksel, A. G. ve Caz, Ç. (2016). Anadolu Lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Göksel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F. ve İkizler, H. C. (2017). Farklı bölümlerdeki öğrencilerin spora yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Marmara Üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 123-134.

- Göktaş, N. ve Şentürk, H. (2019). Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 78-92.
- Güllü, M., Güçlü, M. ve Arslan, C. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Sport Sciences*, 4(4), 273-288.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M. (2006). *Social Psychology*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jianzhong, X. (2004). Impacts of sports and health course standards on the psychological health of students. *PE Teachers*, (3), 61-63.
- Kalfa, M. (2019). Dış hekimliği fakültesindeki öğrencilerinin spora yönelik tutumları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 165-181.
- Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karahüseyinoğlu, M. F. (2015). *Spor sosyolojisi*. İçinde Demir, E. (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* (ss. 209-252). Ankara: Nobel.
- Keskin, N., Öncü, E. ve Küçük Kılıç, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107.
- Mengütay, S., Demir, A. ve Coşan, F. (2002). *Olimpiyatlar için sporcu kaynağı projesi, Türkiye'de çocukların spora yönlendirilmesinde uygulama modeli, temel spor eğitimi*. (1.Baskı) İstanbul: Olimpiyat Oyunları Hazırlık ve Düzenleme Kurulu, Eğitim Yayınları .
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=334> adresinden 25.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mirsafian, H. (2014). Attitudes of Iranian male university students toward sport and exercise with reference to age, educational level, and field of study. *Physical Culture & Sport. Studies & Research*, 64(1), 18-28.
- Önal, L., Yılmaz, H. H., Kaldırımçı, M. ve Ağduman, F. (2017). Atatürk üniversitesi öğrencilerinin spora karşı tutumları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 26-34.
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pepe, K. ve Özkurt, R. (2016). Kadın ve erkek lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının araştırılması. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(3), 93-101.

- Pepe, K., Kara, A., Özkurt, R. ve Dalaman, O. (2019). Aktif spor yapan amatör sporcuların spor ortamında fair play (sportmen) davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 497-506.
- Sivrikaya, Ö. ve Kılçık, M. (2017). İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Düzce örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Şentürk, H. E. (2015). Sportif tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 8-18.
- Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Tabachnick, B., G. ve Fidell, L., S. (2015). *Using multivariate statistics*. (Çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S. ve Gökdağ, M. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-59.
- Varol, R. (2017). *Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları ve kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Varol, R., Varol, S. ve Türkmen, M. (2017). Bartın üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin spora yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3(2), 316-329.
- Yaldız, A. S. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim Okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 75.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Yavuz, C. ve Yücel, A. S. (2019). Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2050-2058.
- Yetim, A. (2000). Social aspects of sport. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 5(1), 63-72.
- Yıldırım, M., Araç Ilgar, E. ve Uslu, S. (2018). Lise öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1712-1727.
- Yıldız, A. B., Arı, Ç. ve Yılmaz, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi örneği). *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-45.

## Extended Abstract

### Introduction

The fact that secondary school students of developmental age are healthy individuals is closely related to how much they include sports activities in their lives. In this regard, secondary school students' attitudes toward sports were considered important, and with this study, it was aimed to describe secondary school students' attitudes toward sports.

### Method

#### Research Model

The screening model was used in this study. In the first section of the study, it was aimed to describe secondary school students' attitudes toward sports. In the second section of the study, it was investigated whether the variables of gender, grade level, and participation in sports activities showed significant differences in students' attitudes toward sports.

#### Study Group

The accessible population of the study consisted of Anatolian high school students studying in the center of Kırşehir. Two hundred thirty-four students selected randomly from this population constituted the sample of the study. Fifteen of the measurement instruments sent to students were not evaluated due to reasons such as incorrect coding and blanking, and the data obtained from a total of 219 students were evaluated. A voluntary basis was required in filling out the measurement instruments.

#### Instruments

In the study, the *personal information form* (PIF) prepared by the researcher and the "*Sport-Oriented Attitude Scale*" developed by Şentürk (2015) to determine students' attitudes toward sports were used in the data collection process. The Sport-Oriented Attitude Scale consisted of 25 items and 3 dimensions. Cronbach's alpha for the overall scale was found to be .97. It is a 5-point Likert scale.

#### Data Analysis

The data obtained were uploaded to the SPSS 20.0 package program for analysis. A significance level of 0.05 was used to test the research data. Frequency (f), percentage (%), weighted average ( $\bar{X}$ ), and standard deviation (SD) values were used in the analysis of the descriptive data obtained. Before relational statistics methods, the homogeneity of the data was examined, and whether the data showed normal distribution was examined. The skewness (-.357) and kurtosis (-.261) values of the Sport-Oriented Attitude Scale indicated that the data were normally distributed (Büyüköztürk, 2014; George and Mallery, 2010). In accordance with these results, parametric hypothesis tests were used in the analysis of the research data. Cohen's d was used to calculate the effect size of the significant difference in the independent t-test results.

### Findings

Students' attitudes toward sports were generally ( $\bar{X}=3.36$ ) moderate. It was observed that the average of male students ( $\bar{X}=3.36$ ) was higher than the average of female students ( $\bar{X}=3.27$ ).

As a result of the independent samples t-test performed to determine whether students' attitudes toward sports differed significantly according to their gender, it was observed that the average differences between the groups were not statistically significant ( $p>.05$ ) in the overall scale and in the sub-dimensions.

As a result of the one-factor ANOVA performed to determine whether students' attitudes toward sports differed significantly according to their grade levels, it was observed that the averages between the groups did not differ statistically significantly ( $F = .879, 1.481, .480, .452$   $p > .05$ ) in the overall scale and in all sub-dimensions.

As a result of the independent samples t-test performed to determine whether students' attitudes toward sports differed significantly according to participation in sports activities, it was observed that the average differences between the groups were statistically significant in the overall scale and in all sub-dimensions ( $p < .05$ ). The effect size of this significant difference observed in the overall scale was moderate (Cohen's  $d = 0.6$ ).

### **Results, Conclusion and Suggestion**

Students' attitudes toward sports were generally moderate. Similarly to the results of the study, Yanık and Çamlıyar (2015) and Yıldırım, Araç Ilgar and Uslu (2018) also concluded that students had a moderate attitude toward physical education and sports. In the literature review, Kargin Göktaş and Şentürk (2019) concluded in their study that students' attitudes were generally high. Nevertheless, there are also similar studies indicating that students have a high level of attitude toward physical education and sports (Güllü, Güçlü and Arslan, 2009; Özkurt and Pepe, 2016).

Students' attitudes toward sports did not differ significantly according to the variable of gender. Similarly to the results of the study, Göksel and Caz (2016) concluded in their study that gender had no significant difference in attitudes toward sports. Nevertheless, in the studies in which secondary school students' attitudes toward sports were examined, there are also studies indicating that male students' attitudes toward sports are high (Araç Ilgar and Uslu, 2018; Çelik and Pular, 2011; Güllü, Güçlü and Arslan, 2009; Kangalgil, Hünük and Demirhan, 2006; Kargin Göktaş and Şentürk, 2019; Özkurt and Pepe, 2016; Şişko and Demirhan, 2002).

Grade level was not an effective variable on students' attitudes toward sports. Kangalgil, Hünük and Demirhan (2006) and Güllü, Güçlü and Arslan (2009) concluded that grade level was not an effective variable on secondary school students' attitudes toward sports, supporting the results of this study. In the study of Araç Ilgar and Uslu (2018), it was determined that students' levels of attitudes toward sports decreased as the grade level increased.

Students' attitudes toward sports differed significantly according to their participation in sports activities. The average of students who indicated that they would participate in sports activities was higher. The effect size of the significant difference was moderate. There are studies concluding that students who participate in sports activities have high levels of attitudes toward sports, supporting the results of this study (Çelik and Pular, 2011; Güllü, Güçlü and Arslan, 2009; Kangalgil, Hünük and Demirhan, 2006; Yanık and Çamlıyar, 2015).

Researchers can investigate secondary school students' attitudes toward sports by conducting studies on different sample groups. In this context, the relevant school directorates and physical education and sports teachers can make plans that will positively affect secondary school students' attitudes toward sports. Famous athletes in the region can be invited to schools or programs that will popularize sports and direct students to sports can be prepared at the provincial level.

## 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'nda Siyasi Hakların Kullanılmasının Engellenmesi Suçu

Hüseyin ERTUĞRUL  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
hertugrul83@ahievran.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-1372-2451

Derleme Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.723588
Geliş Tarihi: 20.04.2020	Revize Tarihi: 26.06.2020
	Kabul Tarihi: 08.07.2020

### Atıf Bilgisi

Ertuğrul, H. (2020). 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 377-389.

### ÖZ

1 Haziran 2005 tarihinde yürürlüğe giren 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 114. maddesinde, siyasi hakların kullanılmasını engellemeye yönelik bazı fiiller suç olarak düzenlenmiştir. Böylelikle kanun koyucu, kişilerin siyasi hak ve hürriyetlerini önemli ölçüde güvence altına almak istemiştir. Madde metninde, siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi başlığı altında, bir siyasi parti veya bir kamu görevi ile ilgili kullanılacak siyasi haklara yönelik zorlama fiilleri yaptırıma bağlanmıştır. Böylelikle suçun kanuni tanımında sayılan bir siyasi parti veya bir kamu görevi ile ilgili siyasi haklar, koruma altına alınmışken; bunun dışında yer alan siyasi haklar, koruma altına alınmamıştır. Başka bir ifadeyle, belirli siyasi faaliyetlerin engellenmesi suç olarak düzenlendiğinden, diğer siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi, bu suç kapsamı dışında kalacaktır. Bu durumun madde başlığı ile değerlendirildiğinde, kanun tekniğine uygun olmadığı mevcut eleştiriler arasındadır. Yargıtay'ın vermiş olduğu kararlarda söz konusu suçun unsurları ile ayrıntılı açıklamalara yer verilmiş ve aynı hukuki değeri koruyan farklı suç tanımları arasında fikri içtima kurallarının uygulanması gerektiği ifade edilmiştir. Kanaatimizce burada özel norm-genel norm tartışması yapılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Siyasi hak, suç, ceza, tehdit, cebir.

## The Crime of Preventing The Use of Political Rights

### ABSTRACT

In Article 114 of the Turkish Penal Code No. 5237, which came into force on 1 June 2005, some acts aimed at preventing the exercise of political rights are regulated as crimes. The objective of the new law, the legislator wanted to secure the political rights and freedoms of the people. In the text of the article, under the title of preventing the use of political rights, enforcement acts against political rights to be used in relation to a political party or a public office are sanctioned. Thus, while political rights related to a political party or a public duty, which are considered in the legal definition of crime, are under the protection of law; apart from that, rest of political rights are not protected. In other words, since the blocking of certain political activities is regulated as a crime, preventing the use of other political rights will be excluded from this crime. When this situation is evaluated with the item title, it is among the current criticisms that it is not suitable for the law technique. In the judgements of the relevant Department of the Supreme Court, the detailed explanations about the elements of the crime were included and it was stated that the rules of intellectual interaction should be applied among the different crime definitions that protect the same legal value. In our opinion, an evaluation of special norm and general norm should be discussed here.

**Keywords:** Political right, crime, punishment, threat, force.

### Giriş

Hak; lügat manası itibariyle, doğruluk, özgürlük, adalet ve hukuka uygunluk manasına gelmekle birlikte; terim manasıyla, kişilere hukuk düzeni tarafından takdir edilen ve bazı edimlerin yerine getirilmesini isteme yetkisi veren menfaatler anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük, 2017; Yılmaz, 2011). Esasen hak kavramı, hürriyetin hukuk düzenince tanınmış halini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle insan hürriyeti, hukuk düzenince korunursa hak haline gelmektedir (Gözler, 2017). Hak, bir hürriyetin sağlanması için kişiye anayasa ve kanunlar ile tanınmış yetkilere sahiptir. Hak, hem bir yetkiyi ifade etmekte, hem de bu yetki, hukuk tarafından koruma altına alınmaktadır (Küçük, 2013).

Haklar üzerinde öğretide kabul gören sınıflandırma, Georg Jellinek'in yapmış olduğu üçlü ayrımıdır (Aydın, 2013). O'na göre, temel hak ve hürriyetler; devlet ile kişi arasındaki ilişkinin durumuna göre, kişi hakları (negatif statü hakları), sosyal ve ekonomik haklar (pozitif statü hakları) ve siyasi haklar (aktif statü hakları) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Aydoğdu, 2017; Gözler, 2017; Küçük, 2013).



Nitekim 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da bu ayırımı göre temel hak ve hürriyetler sınıflandırılarak düzenlenmiştir. 1982 Anayasası'nın ikinci kısmında, "Temel Haklar ve Ödevler" başlığı altında, m.17-40 arasında kişi hakları, m.41-65 arasında sosyal ve ekonomik haklar, m.66-74 arasında siyasi haklar yer almaktadır.

Siyasi haklar, kişilerin devlet yönetimine katılma imkânını sağlayan temel hak ve özgürlüklerdir. Nitekim siyasi haklar, "katılma hakları" ya da "aktif statü hakları" olarak da isimlendirilmektedir (Aydoğdu, 2017; Gözler, 2017; Küçük, 2013). Siyasi haklar, temel olarak 1982 Anayasası'nın 66. ve devamı maddelerinde ifade edilmiştir. Buna göre, seçme, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma hakkı (m.67), parti kurma, partilere girme ve partilerden ayrılma hakkı (m.68), kamu hizmetlerine girme hakkı (m.70), vatan hizmeti (m.72), dilekçe hakkı (m.74) siyasi haklar içerisinde yer almaktadır.

Bu makalede, Anayasa'da da teminat altınan siyasi hakların bazı kullanım türlerine yönelik fiillerin suç haline getirilmesi konusu ele alınacaktır.

## **Türk Ceza Kanunu'nda İlgili Düzenleme**

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda siyasi haklara karşı işlenen fiillerin bir bölümü, kanunun "Özel Hükümler" başlıklı ikinci kitabının "Kişilere Karşı Suçlar"ı düzenleyen ikinci kısmının "Hürriyete Karşı Suçlar" başlığını taşıyan yedinci bölümünde düzenlenmiştir. Bu yedinci bölümde, tüm siyasi haklar değil, belirli siyasi haklar koruma altına alınmıştır. Katıldığımız görüşe göre bu suç tanımının Türk Ceza Kanunu'nun *Millete ve Devlete Karşı Suçlar* bölümünde düzenlenmesi daha uygun olacaktır. Çünkü bir siyasal hakkın ihlal edilmesi, devletin siyasal fonksiyonlarını yerine getirmesini engellemekte ve bu nedenle devletin temel düzenine yönelik bir suç söz konusu olmaktadır (Tezcan, Erdem ve Önok, 2014).

Bu bölümde inceleme konumuz "siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu" dışında, dilekçe hakkının kullanılmasının engellenmesi (m.121) fiili de suç olarak düzenlenmiştir. Şu halde Türk Ceza Kanunu (TCK) iki suç tanımını, doğrudan siyasi hakları koruma altına almaktadır. Bunlar "siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi" ve "dilekçe hakkının kullanılmasının engellenmesi" suçlarıdır.

Türk Ceza Kanunu'nda düzenlenen bu suç tanımlarından başka bazı siyasi haklara yönelik fiiller ise, dernek, sendika, toplantı ve gösteri yürüyüşlerini düzenleyen özel kanunlarla koruma altına alınmıştır. (Örneğin, 298 sayılı Seçimlerin Temel Hükümleri ve Seçmen Kütükleri Hakkında Kanunu m.133 vd; 2911 sayılı Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanunu m.31 vd.; 5232 sayılı Dernekler Kanunu, m.32). (Siyasi haklara ilişkin bazı suçlar da Siyasi Partiler Kanununun 111., 112., 113., 114., 116. ve 120. maddelerinde düzenlenmiştir)

## **Suçun Kanuni Tanımı**

Söz konusu suçun kanuni tanımının iki ayrı dönemde incelenmesi, karşılaştırma yapılabilmesi bakımından önem arz etmektedir.

### ***Mülga 765 sayılı Türk Ceza Kanunu Dönemi***

1.3.1926 tarih ve mülga 765 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun ikinci kitabının, ikinci kısmının birinci bölümünde "Siyasi Hürriyet Aleyhine Cürümler" başlıklı 174. maddesi şöyleydi:

"Her kim şiddet veya tehdit göstererek veya nümayiş veya gürültü yaparak birini tamamen veya kısmen siyasî haklarını kullanmaktan menederse kanunun başka ceza vermediği hallerde yedi aydan otuz aya kadar hapis ve on beş liradan elli liraya kadar ağır cezayı naktî ile cezalandırılır. Eğer fail, Devlet memurlarından olup da memuriyeti nüfuzunu suiistimal suretile bu cürmü işlemiş bulunursa

bir seneden beş seneye kadar hapsolunur. Ayrıca bir seneden üç seneye kadar memuriyetten mahrumiyet cezasına da uğrar.”

Görüleceği üzere, burada eşit seviyede siyasi hakların koruma altına alınması söz konusudur. Çünkü kanuni tanımda hangi hakların siyasi hak olarak nitelendirileceği hususunda bir açıklık bulunmamaktadır. Esasen bu durum, belirlilik ilkesine ve suçta ve cezada kanunilik ilkesine uygun düşmemektedir. Yani ceza hukukunun güvence fonksiyonunu oluşturan bu ilkeler gereği, suçun kanuni tanımının açık ve belirli olması gerekir. Soyut olarak hukuka aykırı davranışların ceza yaptırımına bağlanması kanunilik ilkesine aykırılık teşkil etmektedir (Özgenç, 2019).

### **5237 sayılı Türk Ceza Kanunu Dönemi**

5237 sayılı TCK’da, “siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi” suçu, 114. maddede, şu şekilde düzenlenmiştir:

“(1) Bir kimseye karşı; a) Bir siyasi partiye üye olmaya veya olmamaya, siyasi partinin faaliyetlerine katılmaya veya katılmamaya, siyasi partiden veya siyasi parti yönetimindeki görevinden ayrılmaya, b) Seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olmamaya veya seçildiği görevden ayrılmaya, zorlamak amacıyla, cebir veya tehdit kullanan kişi, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. (2) Cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla bir siyasi partinin faaliyetlerinin engellenmesi halinde, iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükümlenir.”

İfade ettiğimiz üzere, mülga 765 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun 174. maddesinden farklı olarak, hangi siyasi hakların korunduğu açıkça belirtilmiş olup, önceki düzenlemede açıklanmadan bırakılan “siyasi haklar” ibaresi nedeniyle oluşan belirsizlik ortadan kaldırılmıştır. Nitekim Yargıtay da bir kararında katıldığımız şu ifadelere yer vermiştir:

“Bu yasal düzenlemede, önceki yasal düzenleme olan 765 sayılı Türk Ceza Kanununun 174. maddesinden farklı olarak, hangi hakların siyasi hak olarak nitelendirildiği açıkça belirtilmiş, önceki düzenlemede açıklanmadan bırakılan “siyasi haklar” ibaresi nedeniyle oluşan belirsizlik ortadan kaldırılmıştır” (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas:2014/585, Karar:2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).

### **Korunan Hukuki Değer**

Söz konusu suç tanımıyla korunan hukuki değer, öğretide birinci fıkra için, “kişilerin siyasal hakları” olduğu; ikinci fıkradaki düzenleme için ise, korunan hukuki değer “kolektif siyasi haklar” olduğu ifade edilmektedir (Özbek, 2008). Yargıtay da bu suç kapsamında korunan hukuki değeri, şu şekilde ifade etmiştir:

“Siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu ile korunmak istenen hukuki değer, birinci fıkra açısından, bir kimsenin bireysel olarak bir siyasi partiye girme veya girmeme, faaliyete katılma veya katılmama, seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olma ve o görevden ayrılma iradesidir. Yani bireysel siyasi hakların kullanılması özgürlüğüdür. İkinci fıkra açısından ise Anayasal güvence altına alınan siyasi partilerin faaliyet özgürlüğüdür” (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2014/585, Karar: 2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).

Kanaatimizce, TCK m.114/1’de düzenlenen suç tanımıyla korunan hukuki değer, (a) bendi açısından, 1982 Anayasası’nın 68. maddesinde düzenlenen “parti kurma, partilere girme ve partilerden ayrılma” hakkıdır. (b) bendi ise, yine 1982 Anayasası’nın 70. maddesinde düzenlenen “kamu hizmetlerine girme” hakkıdır. Keza TCK m. 114/2’de düzenlenen suç tanımıyla korunan hukuki değer ise, 1982 Anayasası’nın 68. maddesinin 3. fıkrasında düzenlenen anayasa ve kanunlara uygun olarak “siyasi partilerin faaliyetlerini sürdürme” hakkıdır.

## Suçun Unsurları

Suçun unsurları konusunu; suçun maddi unsurları, manevi unsurları ve suçun hukuka aykırılık unsuru olmak üzere üç başlık altında incelemek gerekmektedir.

### *Suçun Maddi Unsurları*

Fiil, illiyet bağı, netice, suçun konusu, fail ve mağdur kavramları bir suçun maddi unsurlarını oluşturmaktadır.

#### *Fiil*

Türk ceza hukukunda fiil, kişinin iradesiyle hakim olduğu, belli bir neticeyi gerçekleştirmeye matuf ve harici dünyada cereyan eden bir davranıştır (Özgenç, 2019). TCK'nın 114. maddesinde, siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi başlığı altında, her birinin koruduğu farklı hukuki değerleri olan üç ayrı fiil düzenlenmiştir. Her bir fiilde ayrı hukuki değerler korunduğu için, üç ayrı suç tanımı mevcuttur (Hafizoğulları ve Özen, 2015). Nitekim TCK m.114'ün madde gerekçesinde yer alan aşağıdaki ifadeler, düşüncemizi desteklemektedir (TBMM, Dönem:22, Yasama Yılı:2, Sıra Sayısı: 664, s.524):

“Maddenin birinci fıkrasının (a) bendine göre ... suç oluşturmaktadır. Birinci fıkranın (b) bendinde ... suç olarak tanımlanmıştır. Maddenin ikinci fıkrasında ... ayrı bir suç olarak tanımlanmıştır.”

Bu suçların ikisi, madde metninin ilk fıkrasında düzenlenirken; diğeri, ikinci fıkrada cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla bir siyasî partinin faaliyetlerinin engellenmesi şeklinde düzenlenmiştir. Kanunun bu düzenlemesine göre, bu üç suç tanımında yer alan fiilleri, üç ayrı başlık altında incelemeye çalışacağız.

#### *Türk Ceza Kanunu m.114/1(a) Bendinde Düzenlenen Fiil*

TCK m. 114/1(a) bendinde, bir kimseye karşı cebir veya tehdit kullanılarak,  
-Bir siyasî partiye üye olmaya veya olmamaya,  
-Siyasî partinin faaliyetlerine katılmaya veya katılmamaya,  
-Siyasî partiden veya siyasî parti yönetimindeki görevinden ayrılmaya zorlamak amacıyla işlenen fiiller, bu suçu oluşturmaktadır. Burada altı farklı seçimlik hareket düzenlenmiştir. Bunlardan birinin cebir veya tehdit kullanılarak gerçekleştirilmesi halinde suç tamamlanmış sayılacaktır.

Mesela Yargıtay'ın şu kararını örnek olarak vermemiz mümkündür:

“Sanığın, 12.06.2011 tarihinde yapılacak genel seçimlere yönelik olarak pazar yerinin girişinde bir siyasî partinin tanıtım ve üyelik çalışmasını yapan katılan ... ve tanık ...'un bulunduğu standı doğru “Sizleri yok edeceğiz, bitireceğiz, sizlere tahammül edemiyoruz” diyerek seslenip tehditte bulunmasını takiben siyasî parti standını tekmeleyerek cebir gerçekleştirmesinden sonra ... (eylemleri TCK m.114/1'deki suçu oluşturmaktadır.)” (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2014/585, Karar: 2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).

Hemen ifade edelim ki, bu suç tanımında yer alan seçimlik hareketler arasında, siyasî partideki görevinde kalmaya zorlama veya bir siyasî partiye oy kullanılması yönünde zorlama fiilleri yer almamaktadır. Dolayısıyla bu yönde yapılan zorlamalar mesela partisindeki görevinden istifa etmek isteyen birine, görevinde kalması için yapılan zorlama ya da belirli bir partiye oy verilmesi için bir tehditin yapılması bu suç kapsamında değerlendirilemeyecektir. Somut olaya göre salt tehdit (TCK, m.106), şantaj (TCK, m.107) veya cebirden (TCK, m.108) sorumluluk söz konusu olabilecektir.

### *Türk Ceza Kanunu m.114/1(b) Bendinde Düzenlenen Fiil*

Maddenin aynı fıkrasının (b) bendinde ise, bir kimseye karşı cebir veya tehdit kullanılarak, -Seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olmamaya veya seçildiği görevden ayrılmaya zorlamak amacıyla işlenen fiiller, bu bentteki suçu oluşturmaktadır.

Dikkat edilirse yer alan seçimlik hareketler kişilerin kamu hizmetine girme hakkının engellenmesine yöneliktir. Dolayısıyla mevcut bir kamu hizmetinde kalmaya yönelik zorlama fiili bu suç kapsamında değerlendirilmeyecek; somut olaya göre, tehdit, şantaj veya cebir suçlarından bir sorumluluk söz konusu olabilecektir.

Maddenin birinci fıkrasında düzenlenen her iki bentte de fiillerin cebir veya tehdit ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Mesela “hile” ile bu seçimlik hareketlerin gerçekleştirilmesi halinde de bu suç oluşturmayacaktır. Duruma göre hilenin unsur olarak yer aldığı suç tanımları, mesela dolandırıcılık suçu söz konusu olabilecektir.

Keza yine her iki bentte, cebir veya tehdide maruz kalan kişinin siyasî partiye üye olması veya olmaktan vazgeçmesi, siyasî partinin faaliyetlerine katılması veya katılmaktan vazgeçmesi ya da siyasî partiden veya siyasî parti yönetimindeki görevinden ayrılması, seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olmaması veya seçildiği görevden ayrılması gerekmemektedir. Bu amaçlarla, kişiye karşı cebir veya tehdit kullanılması, söz konusu suç tamamlanmış gibi cezalandırılabilmek için yeterlidir. Bu bakımdan maddenin gerekçesinde ve öğretide söz konusu suç tanımlarının, birer teşebbüs suçu niteliği taşıdığı kabul edilmektedir (Özbek, Kanbur, Doğan, Bacaksız ve Tepe, 2015; Tezcan, Erdem ve Önok, 2014).

### *Türk Ceza Kanunu m.114/2 Fıkrasında Düzenlenen Fiil*

Bu fıkra yaptırım altına alınan fiil, cebir veya tehdit kullanılarak ya da hukuka aykırı başka bir davranışla siyasî partinin faaliyetlerinin engellenmesi oluşturmaktadır. Yani cebir veya tehdit dışında hukuka aykırı bir davranışla mesela hile ile bu suçun işlenmesi mümkündür. Fakat her ihtimalde, suçun oluşması için siyasî partinin faaliyetlerinin engellenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu suç neticeli bir suçtur. Başka bir ifadeyle, maddenin 1. fıkrasında düzenlenen suç tanımları, teşebbüs suçu niteliğindedir; ikinci fıkra düzenlenmiş suç tanımı neticeli suç niteliğindedir. Dolayısıyla cebir veya tehdit kullanılmış olmasına rağmen siyasî parti faaliyetlerine devam edebilmiş ise, artık 114/2’ye teşebbüsten dolayı bir sorumluluk söz konusu olacaktır.

Yargıtay, TCK m.114’de düzenlenen suç tanımlarının maddi unsurlarını şu şekilde açıklamaktadır:

“Suçun birinci fıkradaki halinin maddi unsuru, cebir veya tehdit ile bir siyasî partiye üye olmaya veya olmamaya, siyasî partinin faaliyetlerine katılmaya yahut katılmamaya, siyasî partiden veya siyasî parti yönetimindeki görevinden ayrılmaya zorlanmak, seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olmamak için veya seçildiği görevden ayrılmaya zorlanmaktır. Failin bu amaçla cebir ve tehdide başvurması yeterli olup, ayrıca bunun sonucunda, yukarıda sayılan hakların kullanılmasının engellenmiş olması gerekmez. Engelleme eyleminin cebir ve tehditle gerçekleştirilmesi gerektiğinden, bu suç, bağlı hareketli bir suçtur. İkinci fıkradaki halinin maddi unsuru ise cebir veya tehdit ya da hukuka aykırı başka bir davranışla, mevzuata uygun olarak kurulmuş bir siyasî partinin faaliyetlerinin engellenmesidir. Bu suçun oluşumu için birinci fıkradan farklı olarak hakkın kullanılmasının engellenmiş olması gerekir. Siyasî partinin faaliyetinden maksat, siyasî partilerin mevzuata ve tüzüklere uygun olarak gerçekleştirdikleri her türlü faaliyettir (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas:2014/585, Karar:2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).”

TCK m.114’te düzenlenen tüm suçlar, bağlı hareketli suçlardır. Fakat ilk fıkrasında düzenlenen suçlarda, mağdura karşı mutlaka cebir veya tehditin kullanılmış olması gerekir, ikinci fıkradan farklı olarak “hukuka aykırı başka bir davranışla” mesela hile ile bu suçların işlenmesi mümkün değildir. Fakat

ikinci fıkrada bu mümkün olarak geniş kapsamlı düzenlenmiştir (Tezcan, Erdem ve Önok, 2014; Özbek vd, 2015).

### *Netice*

Netice kavramı, ceza hukukunda hareketin dış dünyada meydana getirdiği değişikliği ifade etmektedir (Bahri ve Erdem, 2013). TCK'nın 114. maddesinin 1. fıkrasındaki fiiller, sırf hareket suçları mahiyeti taşıırken; ikinci fıkrada düzenlenen suç tanımı, neticeli suçtur.

Birinci fıkrada, siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçunun tamamlanmış olabilmesi için, kişinin ilgili siyasi hakkını kaybetmiş olması gerekmektedir. Bu yönde yapılan zorlama suçun tamamlanması için yeterlidir. İkinci fıkrada ise, suçun tamamlanması için, bir siyasi partinin faaliyetlerinin engellenmesi gerekmektedir.

### *Suçun Konusu*

Suçun konusu, hareketin yöneldiği kişi ya da şeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda, siyasi hakların engellenmesi suçunun konusu, TCK'nın 114'üncü maddesinin fıkralarına göre farklılık arz etmektedir. İlk fıkrada mağdurun ilgili siyasi hakları, ikinci fıkrada ise siyasi partinin engellenen faaliyetleri suçun konusunu oluşturmaktadır (Artuk, Gökçen ve Yenidünya, 2014).

### *Fail*

Fail, suçun kanuni tanımındaki hareketi gerçekleştiren gerçek kişidir (Özbek vd, 2015). Söz konusu suçun seçimlik hareketlerinin faili olabilmek için, gerçek kişi olabilmek yeterlidir. Yani bu fiillerin işlenmesinde, özel bir faillik vasfı söz konusu değildir.

Eğer bu suç birden fazla kişi ile birlikte gerçekleştirilirse, TCK'nın 119. maddesinin 1. fıkrasının (c) bendi gereği cezada artırımı gidilecektir. Yargıtay, bunun göz ardı edilmesini bozma nedeni olarak değerlendirmektedir. Yargıtay'ın şu kararını örnek olarak vermemiz mümkündür:

“Sanığın ... arkasından gelen suça sürüklenen oğlu ... Uyguntürk ve kimliği belirlenemeyen ancak sanığın çalışanı olduğu tahmin edilen bir başka kişi hakkında da aynı suç nedeniyle ... Cumhuriyet Başsavcılığınca ayırma kararı verilerek ... nolu dosya üzerinden soruşturma yapıldığının anlaşılması karşısında, söz konusu dosyalar getirilip incelenerek, sonucuna göre sanık hakkında TCK'nın 119/1-c maddesinin uygulanıp uygulanmayacağı tartışılmaması hükmün bozulmasını gerektirmiştir (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2014/585, Karar: 2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).”

### *Mağdur*

Mağdur, suçun kanuni tanımında haksızlığa uğramış gerçek kişi demektir (Özgenç, 2019). Söz konusu suçun mağduru ise, siyasi hakkı kullanma hak ve ehliyetine sahip gerçek kişidir. Bu kişinin de Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olması gerekmektedir. Ayrıca kamu hizmetinden yasaklı kişilere örneğin TCK m.53 gereği ilgili siyasi hakları kullanamayanlara karşı bu suç işlenemez (Aydoğdu, 2017). Yargıtay da benzer şekilde söz konusu suçun mağdurunu şu şekilde açıklamıştır:

“İlk fıkrada düzenlenen suçun mağduru herkes olamaz. Ancak, gerçek kişinin on sekiz yaşını bitirmiş, Türk vatandaşı olması, aynı zamanda bu kişinin kamu görevlisi olmaması ve siyasi hakları kullanmaktan yasaklı bulunmaması, 2820 sayılı Siyasi Partiler Kanununun 11. maddesinin 2, 3, 4. fıkralarında sayılan suçlar ile terör eyleminden mahkûm olmamış olması gerekir. Ayrıca TCK'nın 53. maddesine göre bir suça mahkumiyetin sonucu olarak failin belli hakları kullanmaktan yoksun bırakılması durumunda da bu süre içerisinde bu kimselerin bu suçun mağduru olma imkânı bulunmamaktadır. İkinci fıkrada düzenlenen suçun mağduru ise, siyasi partilerin yöneticileridir. Suçtan zarar gören de siyasi partilerdir. Siyasi partiler, 2860 sayılı Kanunun 8. maddesi uyarınca bildirim ve belgelerini İçişleri Bakanlığına vermeleriyle tüzel kişilik kazanırlar. Siyasi partilerin

tüzel kişilik kazanmaları yeterli olup, seçime katılma yeterliğine sahip olmaları gerekli değildir (Y., 4. CD, Esas:2014/585, Karar:2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).”

### ***Suçun Manevi Unsuru***

Bir suçun manevi unsuru, kast ve taksir başlıkları altında incelenmesi gerekmektedir.

#### ***Kast***

Kast, suçun kanuni tanımındaki maddi unsurların bilinmesi ve istenmesi demektir (TCK, m.21/1). Siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçları da ancak kasten işlenebilen suçlardandır (Tezcan, 2014).

#### ***Taksir***

Siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçlarının taksirle işlenmesi mümkün değildir. Taksirle bu suçun işlenmesinin cezai sorumluluğu söz konusu olabilmesi için özel bir düzenlemenin yapılmış olması gerekmektedir (TCK, m.22/1).

### **Suçun Özel Görünüş Şekilleri**

Bir suçun özel görünüş şekilleri üç başlık altında incelenir: Teşebbüs, iştirak ve içtima.

#### ***Teşebbüs***

TCK m.114/1’de yer alan fiiller ki, –bunlar; bir siyasi partiye üye olmaya veya olmamaya, siyasi partinin faaliyetlerine katılmaya veya katılmamaya, siyasi partiden veya siyasi parti yönetimindeki görevinden ayrılmaya, seçim yoluyla gelinen bir kamu görevine aday olmamaya veya seçildiği görevden ayrılmaya zorlamak amacıyla cebir veya tehdit kullanılması fiilleridir– bu fiilleri gerçekleştirmeye yönelik yapılan cebir veya tehditle suç tamamlanmış olmaktadır. Yani uygulanan cebir veya tehditle kişinin siyasi haklarının engellenmesi şart değildir. Dolayısıyla kişinin siyasi haklarını engellemeye yönelik cebir veya tehditle siyasi haklarının engellenip engellenmemesi önem arz etmemektedir. Bu bakımdan öğretide 114/1’de yer alan suç tanımına teşebbüs suçu da denilmektedir (Özbek vd, 2015; Tezcan, Erdem ve Önok, 2014).

Her ne kadar madde metninde yer alan seçimlik hareketlerin gerçekleşmesi gerekli olmasa da, bu fiillerin cebir veya tehditle gerçekleşmesi gerektiğinden cebir veya tehditin gerçekleşmesi suçun tam bir teşebbüs suçu olmadığını göstermektedir. Örneğin görevini bırakması için tehdit içeren bir telefon konuşmasına maruz kalan bir belediye başkanının bilahare istifa etmese de, bu suç tamamlanmış olacaktır. Şu halde TCK m.114/1’de yer alan suç, bir teşebbüs suçu olsaydı buna teşebbüs de mümkün olamazdı (Özgenç, 2019). Oysa aynı örnekte, tehditlerin bir mektupla yazılarak gönderilip bilahare mektubun adresine ulaşamayıp geri gelmesi durumunda, 114/1’de yer alan suça teşebbüs söz konusu olabilecektir.

#### ***İştirak***

İştirak bakımından söz konusu suç bir özellik arz etmemektedir. Yani herkesin bu suça fail veya şerik sıfatıyla katılması mümkündür.

## *İçtima*

Cebir ve tehdit, siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçunun unsurunu oluşturduğu için, bileşik suç düzenleyen TCK m.42 gereği, ayrıca cebir veya tehditten failin cezalandırılması yoluna gidilemeyecektir.

Özel kanunlarda düzenlenen siyasi hakların engellenmesine yönelik cezalandırılan fiiller ile TCK m.114'te yaptırıma bağlanan fiiller arasında benzerlik söz konusu olursa, kanaatimizce özel normun önceliği ilkesi gereği özel normu düzenleyen kanun uygulanacaktır. Bu kapsamda, 2911 sayılı Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanunu'nun 28 -34. maddeleri arasında yaptırıma bağlanan fiiller, TCK m.114'e göre özel norm olarak değerlendirilmelidir (Özgenç, 2019). Mesela, bir siyasi partinin toplantı ve yürüyüş yapmasına cebir veya tehditle engel olma fiili, TCK m.114/1 kapsamında değerlendirilmesi mümkün gözükse de, kanaatimizce 2911 sayılı Kanunun 29. maddesi gereği failin cezalandırılması yoluna gidilmelidir.

Keza 298 sayılı Seçimlerin Temel Hükümleri ve Seçmen Kütükleri Hakkında Kanun'un 148 ve devamı maddelerinde seçim hakkına ve siyasi partilerin faaliyetlerine yönelik bazı fiiller yaptırıma bağlanmıştır. Bu fiiller, TCK m.114'e göre özel norm sayılmalıdır. Mesela, 298 sayılı Kanunun 149. maddesinde bir siyasi partinin seçim propagandasına engel olmak suç olarak düzenlendiğinden TCK m.114 uygulama alanı bulamayacaktır. Özel normun önceliği ilkesi gereği yine 298 sayılı Kanunun 151. maddesinde cebir veya tehditle kişilerin seçim hakkının engellenmesi de yaptırıma bağlandığından TCK m.114 uygulanamayacaktır.

Yargıtay ise, burada fikri içtima hükümlerinin uygulanması gerektiğini ifade etmektedir ki, bu görüşe katılmamaktayız:

“Seçim hakkının cebir veya tehdit yoluyla engellenmesi fiilleri bu suç (TCK, m.114) kapsamına girmeyip, 298 sayılı Seçimlerin Temel Hükümleri ve Seçmen Kütükleri Hakkında Kanunun 152. maddesinde ayrıca düzenlenmiştir. Aynı Kanunun 149. maddesinde de, herhangi bir vasıta ile seçim propagandası toplantısına engel olan veya imkan vermeyecek hareket ve tertiplerle onu ihlal eden kişilerin bu fiilleri yaptırıma bağlanmaktadır. Bu durumda somut olayın özelliğine göre siyasi partinin faaliyetine seçim döneminde engel olunması durumunda fikri içtima hükümlerine göre hangi maddede öngörülen ceza ağır ise o madde hükümleri uygulanacaktır (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas:2014/585, Karar:2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).”

Burada fikri içtima söz konusu olamaz çünkü aynı hukuki değeri ihlal eden iki suç arasında genel norm-özel norm ilişkisi söz konusu olur. Fikri içtima da ise, farklı hukuki değerlerin ihlal edildiği, farklı suç tanımlarının tek bir fiil ile ihlal edilmesi durumunda söz konusu olmalıdır (TCK, m.44).

TCK'nın 119. maddesi, siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçunu da kapsayan bazı suçlar için ortak hüküm mahiyetindedir. Bu maddenin ikinci fıkrasında, “Bu suçların işlenmesi sırasında kasten yaralama suçunun neticesi sebebiyle ağırlaşmış hallerinin gerçekleşmesi durumunda, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanır” hükmü yer almaktadır. Dolayısıyla siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu işlenirken, mesela bir bakanın cebirle istifaya zorlanması sırasında neticesi sebebiyle ağırlaşmış yaralama söz konusu olursa mesela duyularından birinin işlevini sürekli yitirmesi durumunda TCK m.87'ye göre ayrıca cezaya hükmolunacaktır. Şu hâlde, neticesi sebebiyle ağırlaşmış haller yoksa yani kasten yaralamanın temel şekli söz konusuysa burada uygulanan cebir artık siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçunun unsurunu oluşturacaktır ve bileşik suç söz konusu olacaktır. Ayrıca TCK m.86'dan hüküm tesis edilmeyecektir.

Keza siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi fiili, TCK m. 309'da düzenlenen anayasayı ihlal suçunun unsurunu oluşturabilir. Mesela, anayasal düzeni değiştirmeye teşebbüs edilirken kullanılan cebir, pekala seçim yoluyla gelen kamu görevlilerinin görevlerinden ayrılmaya zorlama sayılabilecektir. Dolayısıyla burada anayasayı ihlal fiilinin unsuru olan siyasi hakların kullanılmasının

engellenmesi fiili söz konusu olacaktır. Başka bir ifadeyle, anayasayı ihlal fiili bir bileşik suç görünümünde olacaktır. Bu durumda, ayrıca TCK m.114'ten ayrıca hüküm tesis edilmeyecektir.

TCK m.114'te düzenlenen fiiller için zincirleme suç hükümlerinin söz konusu olması mümkündür. Failin farklı zamanlarda aynı mağdura karşı söz konusu fiilleri işlemesi durumunda zincirleme suç hükümleri dikkate alınacaktır:

“Sanığın 29 Mart 2009 tarihinde yapılan yerel yönetim seçimlerinde aday olan mağdur ...'ı arayarak adaylıktan çekilmesi yönünde tehdit ettikten 6 dakika sonra aynı amaçla diğer aday mağdur ...'a iletilmek üzere mağdurun akrabalarını arayarak tehdit etmesi şeklinde gerçekleşen olayda, zincirleme suç hükümlerinin uygulanmasında bir isabetsizlik görülmeyle verilen mahkumiyet kararının Yerel Mahkemece isabetli olarak saptandığı değerlendirilerek ... (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas:2014/585, Karar:2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016).”

### **Suçun Nitelikli Halleri**

Siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçunun nitelikli halleri 5237 sayılı TCK'nın 119. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre bu suçun,

- Silahla (m.119/1(a)),
- Kişinin kendisini tanınmayacak bir hale koyması suretiyle, imzasız mektupla veya özel işaretlerle (m.119/1(b)),
- Birden fazla kişi tarafından birlikte (m.119/1(c)),
- Var olan veya var sayılan suç örgütlerinin oluşturdukları korkutucu güçten yararlanılarak (m.119/(d)),
- Kamu görevinin sağladığı nüfuz kötüye kullanmak suretiyle (m.119/1(e)) işlenmesi halinde verilecek ceza bir kat artırılırken; bu suçların işlenmesi sırasında kasten yaralama suçunun neticesi sebebiyle ağırlaşmış hallerinin gerçekleşmesi durumunda, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanır (m.119/2).

Eğer somut olayda birden fazla nitelikli hal söz konusu olursa bu durumun temel cezanın belirlenmesinde dikkate alınması gerecektir:

“Suçun silahla ve birden fazla kişi tarafından birlikte işlenmesi karşısında, TCK'nın 61.maddesi gereğince temel ceza belirlenirken, aynı Kanunun 119/1-a ve c maddesindeki iki nitelikli halin gerçekleştiği gözetilerek, alt sınırdan uzaklaşılacak suretiyle ceza tayin edilmesi gerektiğinin gözetilmemesi ... hükmün bozulmasına oy birliğiyle karar verildi (Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas:2018/2566, Karar:2018/13339, Karar Tarihi: 04.07.2018).”

### **Soruşturma ve Kovuşturma Rejimi**

Siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçları, re'sen takip edilen suç tiplerindedir yani şikâyete bağlı değildir (Tezcan, 2014). Bu konuya örnek olarak şu olayı vermek istiyoruz: 31 Mart 2019 tarihinde yapılan yerel seçimler öncesi İstanbul, Ankara, Bursa, Düzce, Niğde ve Balıkesir Belediye Başkanları halka ve basına açık olarak istifalarını vermişlerdir. Bunların arasında en dikkat çekici olanı Ahmet Edip Uğur'un 30.10.2017 tarihli halka açık basın toplantısıdır. Bu toplantıda kendisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yolsuzluğunuz yok, usulsüzlüğünüz yok, başarısızlığımız yok, FETÖ bağlantınız yok ve fakat ailenize, evinize kadar ulaşan baskılar, tehdide varan müdahaleler var. Bu katlanacak bir durum olmanın ötesine geçmiştir. Dolayısıyla siyaset yapma imkânımız maalesef ortadan kaldırılmıştır. Geline bu durumda, partimden ve belediye başkanlığı görevimden ayrılma noktasına gelmiş, getirilmiş bulunmaktayım (<https://www.youtube.com/watch?v=m8m8lyezsOE>, Erişim Tarihi: 20.04.2020).”

Bu konuşmayı müteakip aynı gün, bir hükümet yetkilisi basına açık toplantısında şu ifadeleri kullanmıştır:



“Öyle bir şey olduğunu düşünmüyorum. Varsa öyle bir şey, bununla ilgili yasal yollar açıktır”  
(<https://www.ntv.com.tr/turkiye/bozdagedip-ugur-tehdit-var-diyorsa-yasal-yollar-aciktir,IBI-kK0KT009rTKgRHxcTA>, Erişim Tarihi: 20.04.2020)

diyerek kişinin adli mercilere başvurması gerektiğini ifade etmiştir. Oysa re'sen soruşturulması gereken söz konusu fiiller, maddi gerçek bakımından işlendiği sübut bulursa -belediye başkanı istifa etmiş olmasaydı da- “siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu”nun işlendiği açıktır. Eğer böyle bir iddia maddi gerçek bakımından sübut bulmaz ise, TCK m.267’de düzenlenen iftira suçundan bir cezai sorumluluk söz konusu olabilecektir.

Keza hüküm aşamasında bu suç için 1 yıl hapis cezasına hükmedilirse, TCK m.50/1(a) göz önünde bulundurularak cezanın adli para cezasına çevrilmesi mümkündür. Keza söz konusu suçtan dolayı iki yıl veya daha az süreli hapis cezasına hükmedilirse, 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu’nun 231. maddesinde düzenlenen “hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı” veya 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun 51. maddesinde düzenlenen “hapis cezasının ertelenmesi” kararının da verilmesi mümkündür. Hükmün açıklanmasının geri bırakılması kararı verilirse, sanık hakkında hükmolunan cezanın belirli bir denetim süresi içerisinde sonuç doğurmaması ve denetim süresi içerisinde belirli koşulların yerine getirilmesi durumunda, hükmün sonuç doğurmayacak şekilde ortadan kalkması söz konusuysa; hapis cezasının ertelenmesine karar verilmesi durumunda, belirlenen cezanın ceza infaz kurumunda infaz edilmesinden şartlı olarak vazgeçilmesi söz konusu olacaktır (Özgenç, 2019).

Aynı şekilde söz konusu suç uzlaşma kapsamında kural olarak yer almamaktadır. Çünkü şikayete bağlı değildir ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu’nun 253. maddesinde uzlaştırma kapsamında sayılan suç tanımlarından biri de değildir. Fakat CMK m. 253/1(c)’ye göre, “mağdurun veya suçtan zarar görenin gerçek veya özel hukuk tüzel kişisi olması koşuluyla, suça sürüklenen çocuklar bakımından ayrıca, üst sınırı üç yılı geçmeyen hapis veya adli para cezasını gerektiren suçlar” uzlaştırma kapsamında alındığından, sadece suça sürüklenen çocuklar bakımından TCK m.114/1 uzlaştırma kapsamında sayılacaktır.

Keza bu suçta dava zamanaşımı süresi, 8 yıl iken; ceza zamanaşımı süresi 10 yıldır (TCK, m.66/1(e); m.68/1(e)).

### **Yetkili ve Görevli Mahkeme**

Söz konusu suçları, görmekle görevli mahkeme ise, suçun işlendiği yer asliye ceza mahkemeleridir (26.9.2004 tarih ve 5235 sayılı Adli Yargı İlk Derece Mahkemeleri ile Bölge Adliye Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Kanun, m.11).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Siyasi haklar anayasalarımızda teminat altına alınan ve kişisel haklardan sonra gelen ve kişinin devlet yönetimine katılımına imkân sağlayan haklardır. Aktif statü hakları veya katılım hakları olarak da adlandırılan bu siyasi hakların hür bir şekilde kullanılmasını sağlamak, devletin asli görevlerinden biridir. Türk Ceza Kanunu’nun 114. maddesiyle düzenlenen suç tanımlarında bazı siyasi haklar koruma altına alınmak istenmiştir.

Türk Ceza Kanunu’nda düzenlenen 114. maddesinin başlığı madde metnine uygun düşmemiştir. Her ne kadar siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi ifadesi yer alsaydı da, madde metninde tüm siyasi haklar koruma altına alınmamıştır. Dolayısıyla Türk Ceza Kanunu’nun 114. maddesinin, madde başlığının *belirli siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi* olarak düzeltilmesi veya suç tanımının genişletilmesi kanaatimizce daha yerinde olacaktır.

Yargıtay'ın siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi fiili ile ilgili olarak vermiş olduğu kararlarda, genel norm-özel norm yorumunun yapılacağı yerde, fikri içtima kurallarına göre olayın çözümlenmesi gerektiğine dair düşüncesi Türk ceza hukukunun genel hükümleriyle bağdaşmamaktadır. Çünkü fikri içtima kuralları, kanunun farklı suç hükümlerinin tek bir fiil ile ihlal edilmesi durumunda söz konusudur. Dikkat edilirse söz konusu maddede, farklı suç tanımları, farklı hukuki değerleri korumaktadır. Başka bir ifadeyle aynı hukuki değeri koruyan farklı suç tanımları arasında fikri içtima kuralları değil, genel norm-özel norm ilişkisinin varlığını kabul etmek gerekir.

### Kaynaklar

- Artuk, M. E., Gökçen, A. ve Yenidünya, A. C. (2014). *Ceza hukuku özel hükümler*. Ankara: Adalet.
- Aydoğdu, Y. (2017). Türk hukukunda siyasi haklar ve siyasi hakların kullanılmasının engellenmesi suçu. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 128, 39-72.
- Gözler, K. (2017). *İnsan hakları hukukuna giriş*. Bursa: Ekin.
- Küçük, A. (2013). *Anayasa hukuku*. Ankara: Seçkin.
- Özbek, V. Ö. (2008). *Yeni Türk Ceza Kanununun Anlamı*. Ankara: Seçkin.
- Özbek, V. Ö., Kanbur, M. N., Doğan, K., Bacaksız, P. ve Tepe, İ. (2015). *Türk Ceza Hukuku genel hükümler*. Ankara: Seçkin.
- Özgenç, İ. (2019). *Türk Ceza Hukuku genel hükümler*. Ankara: Seçkin.
- Öztürk, B. ve Erdem, M. R. (2013). *Uygulamalı ceza hukuku ve güvenlik tedbirleri hukuku*. Ankara: Seçkin.
- Tezcan, D., Erdem, M. R. ve Önok, R. M. (2014). *Teorik ve pratik ceza özel hukuku*. Ankara: Seçkin.
- Turhan, A. (2013). İnsan hakkı kuşakları arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(2), 357-378.
- Türkçe Sözlük (2017). İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Yılmaz, E. (2011). *Hukuk sözlüğü*. Ankara: Yetkin.
- Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2014/585, Karar: 2016/9881, Karar Tarihi: 12.05.2016.
- Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2014/792, Karar: 2016/9880, Karar Tarihi: 12.05.2016.
- Yargıtay, 4. Ceza Dairesi, Esas: 2018/2566, Karar: 2018/13339, Karar Tarihi: 12.05.2016.
- Nergis Televizyonu (2020). *AKP Balıkesir Belediye Başkanı istifa konuşması*. 20.04.2020 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=m8m8IyezsOE> adresinden erişilmiştir.
- Nergis Televizyonu (2020). *Bozdağ: Edip Uğur tehdit var diyorsa yasal yollar açıktır*. 20.04.2020 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/turkiye/bozdagedip-ugur-tehdit-var-diyorsa-yasal-yollar-aciktir,iBI-kK0KT009rTKgRHXCtA> adresinden erişilmiştir.

## Extended Abstract

### Introduction

Political rights are fundamental rights and freedoms that enable individuals to participate in state administration. As a matter of fact, political rights are also called as “right to participate” or “active status rights”. Political rights are basically expressed in the 66th and continuation articles of the 1982 Constitution. Accordingly, the right to choose, be elected and engage in political activities, the right to form a party, to enter and leave the parties, the right to enter public services, the right to home service, the right to petition are among the political rights.

### Related Regulation in Turkish Criminal Code

Political rights are the rights that are guaranteed in our constitutions and come after personal rights and enable the participation of the person in the state administration. It is one of the primary duties of the state to ensure that these political rights, also called active status rights or participation rights, are used freely. In the definitions of the crime regulated by article 114 of the Turkish Penal Code, some political rights were taken under protection.

The title of the article 114 of the Turkish Penal Code did not comply with the text of the article. Although there is an expression of preventing the use of political rights, all political rights are not protected in the article. Therefore, it would be more appropriate in our opinion to correct the 114th article of the Turkish Penal Code as the prevention of the use of certain / certain political rights.

In the decisions made by the Supreme Court regarding the act of preventing the use of political rights, the idea that the incident should be resolved according to the rules of intellectual use, where the general norm-specific norm interpretation will be made, is incompatible with the general provisions of the Turkish criminal law. Because the rules of intellectual use are in question in case of violation of different crime provisions of the law with a single act. Note that different crime definitions protect different legal values. In other words, it is necessary to accept the existence of the general norm-specific norm relationship, not the intellectual interaction rules between different crime definitions that maintain the same legal value.

### Conclusion, Discussion and Suggestions

In the Turkish Penal Code No. 5237, some of the acts against political rights are regulated in the seventh part of the second book of the law, titled “Crimes Against Freedom”, of the second part of the second book titled “Special Provisions”. In this seventh chapter, certain political rights are protected, not all political rights. According to our opinion, it would be more appropriate to define this definition of crime in the Crimes Against the Nation and the State of the Turkish Penal Code. Because violation of a political right prevents the state from fulfilling its political functions, and therefore there is a crime against the basic order of the state.

All crimes regulated in Article 114 are connected mobile crimes. However, in the crimes regulated in the first paragraph, force or threat must be used against the victim, unlike the second paragraph, it is not possible to commit these crimes with “another illegal behavior”, for example, by cheating. However, in the second paragraph, this is broadly possible.

Although the elective actions in the text of the article are not necessary, the realization of the force or threat shows that the crime is not a crime of any attempt, since these actions must take place with force or threat. For example, if a mayor who has been subjected to a telephone conversation with a threat to leave his post will not resign, this crime will be completed.

As we have stated, unlike the Article 174 of the Turkish Criminal Code numbered 765, which political rights are clearly stated. The uncertainty caused by the term "political rights" left unexplained in the previous arrangement was eliminated. As a matter of fact, the Supreme Court also included the following statements that we took in a decision: "In this legal arrangement, it is different from the 174th article of the Turkish Penal Code No. 765, which was the previous legal regulation. It is clearly stated which rights are qualified as political rights. The uncertainty caused by the phrase "political rights" left unexplained in the previous regulation has been eliminated."

In summary, there is a protection of political rights at an equal level with Law No. 765. Because there is no clarity in the legal definition about which rights will be qualified as political rights. Essentially, this is in line with the principle of certainty and the principle of legality in crime and punishment. In other words, in accordance with these principles that constitute the assurance function of criminal law, the legal definition of crime must be clear and specific. In summary, binding of unlawful acts to penal sanctions constitutes a violation of the lawfulness principle.

## Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ertuğrul TALU  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
etalu@ahievran.edu.tr  
ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

Gökhan GÜMÜŞ  
Milli Eğitim Müdürlüğü, Malatya  
gokhangumus2357@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-4161-0425

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.709641
Geliş Tarihi: 26.03.2020	Revize Tarihi: 23.06.2020
	Kabul Tarihi: 26.06.2020

### Atf Bilgisi

Talu, E. ve Gümüş, G. (2020). Ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 390-403.

### ÖZ

Bu çalışmada ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama deseni kullanılan bu çalışmanın çalışma grubunu, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde 4 devlet lisesinde eğitim gören 392 öğrenci (199 kız, 193 erkek) oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Esen-Kıran (2003) tarafından geliştirilen “Akran Baskısı Ölçeği” ile Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen “Riskli Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, akranlarla geçirilen süre, akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişki için Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı, akran baskısı ve riskli davranışların cinsiyet göre farklılaşmasını ortaya koymak için de t testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergenlerde akran baskısı ile riskli davranışlar arasında düşük ve orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Bu ilişkiler doğrudan akran baskısında antisosyal davranış, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde iken sigara kullanımı ve okul terkinde orta düzeyde görülmektedir. Bunun yanında dolaylı akran baskısının intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde bir ilişki görülürken antisosyal davranışta, sigara kullanımında ve okul terkinde orta düzeyde bir ilişki görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ergenlik, akran baskısı, riskli davranışlar.

## Investigation of the Relationship Between Peer Pressure and Risky Behaviors in Adolescents

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationships between peer pressure and risky behaviors in adolescents in terms of various variables. The study group of this research, which uses a relational screening model as a research model, consists of 392 students (199 girls, 193 boys) studying in 4 state high schools in Malatya in the 2019-2020 academic year. "Peer Pressure Scale" developed by Esen-Kıran (2003) and "Risky Behavior Scale" developed by Gençtanırım and Ergene (2014) were used to collect the data. To reveal the relationship between peer pressure and risky behaviors in the research, to reveal the gender differentiation of risky behaviors, Pearson moments multiplication correlation coefficient, Spearman Brown rank correlation coefficient for peer pressure and the relationship between risky behavior, T test and Mann Whitney U Test was used. According to the findings obtained from the study, it was observed that there were low and moderate positive significant relationships between peer pressure and risky behaviors in adolescents. These relationships are low in peer pressure, antisocial behavior, suicidal tendencies, nutritional habits and alcohol use, but are moderate in smoking and school dropout. In addition, there is a low correlation between indirect peer pressure, suicidal tendency, eating habits, and alcohol use, while there is a moderate relationship between antisocial behavior, smoking and school dropout.

**Keywords:** Adolescence, peer pressure, risky behaviors.

### Giriş

Ergenlik dönemi, insan gelişiminde çatışma ve karmaşaların en üst düzeyde yaşandığı bir geçiş dönemi olarak görülmektedir. Bu dönem içerisinde bireyler hem fiziksel hem de psikolojik

olarak ani ve yoğun değişiklikler yaşamaktadır. Yaşanılan bu zorlu değişimler içerisinde bireyler artık çocukluk çağından çıkıp bir ucu yetişkinliğe kadar uzanacak bir gelişim yolculuğuna koyulmaktadır.

Diğer yandan ergenlik dönemi gerek gelişim süreci gerekse ortaya çıkardığı sonuçlar bakımından, hem bireye hem de çevresine yansımaları olan kritik ve önemli bir gelişim dönemidir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Bu dönemle birlikte bireyler çevrelerindeki diğer bireylerle çocukluk yıllarından çok daha farklı bir şekilde yeni ilişkiler kurma eğilimi içerisine girerler ve bu ilişkiler içerisinde şüphesiz en özel ve etkili olanı ise akranlarıyla kurdukları ilişkilere (Bayhan ve Işıtan, 2010; De Goede, Branje, Delsing ve Meeus, 2009). Akranlarla kurulan bu ilişkiler aynı zamanda ergenlerin bu dönemde karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelmesinde ve yetişkin rolüne hazırlanmasında önemli yer tutabilmektedir (Dornbusch, 1989).

Ergenlikte akran gruplarının ve ilişkilerinin olumlu olarak birçok işlevleri olmasına rağmen ergen üzerindeki olumsuz etkileri de azımsanmayacak şekilde kendisini gösterebilmektedir (Esen, 2003). Akran ilişkilerinde yaşanabilecek bu olumsuzluklardan bir tanesi de kuşkusuz akran baskısıdır (Aktuğ, 2006). Akran baskısı, kişinin bir şeyle ilgili istek ve fikrinin çok da önemli olmadığı ancak akranlarının istek ve fikirlerinin bir baskı aracı olarak kişi üzerinde etkili olması olarak tanımlanmaktadır (Clasen ve Brown, 1985).

Bu bağlamda ergenlik dönemi ile birlikte bireyler daha önceki hayatlarından öğrendikleri normlardan, kurallardan uzaklaşabilmekte ve hatta terk edilebilmektedirler. Bu duruma neden olan temel olguların başında ise yine akran baskısı gelmektedir. Bu yönüyle akran baskısı genellikle gruba ve grup normlarına bağlılığı temel almaktadır (Vander Zanden, Crandell ve Crandell, 2000). Berndt ve Ladd (1989) akran baskısının ödül ve ceza sistemi üzerinden işlediğini belirtmektedir. Grup normlarına uyan bireyler ödüllendirilirken uymayan bireyler çeşitli şekillerde cezalandırılmaktadırlar. Buradaki cezalandırma gruptan dışlamak olarak görülürken ödüllendirme ise grupta kabul görme ve söz sahibi olma şeklinde görülebilmektedir.

Ergenlik döneminde akranların birbirlerine olan etkisi bazı durumlarda doğrudan görülürken bazı durumlarda da dolaylı yollarla olabilmektedir. Akranların doğrudan etkileri daha çok komut verir tarzda ve emir cümleleri biçiminde olurken dolaylı yollarla uygulamaları ise model olma ve davranışı özendirme şeklinde olabilmektedir (Clasen ve Brown, 1985). Doğrudan akran baskısı daha kolay gözlemlenebilirken dolaylı akran baskısını gözlemlemek daha zor olabilmektedir (Savin-Williams ve Berndt, 1990). Diğer yandan ergenlerde hem doğrudan hem de dolaylı akran baskısı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek cinsiyette olma ergenlerde akran baskısını anlamlı düzeyde arttırmaktadır (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005).

Ergenler üzerinde akran gruplarının etkisi pek çok alanda kendini gösterebilmektedir. Özellikle de bu etkisinin olumsuz olduğu durumlarda ergenin pek çok davranış ve tutumu bundan olumsuz etkilenmekte ve bu durum ergenlerde bir dizi olumsuz / riskli davranışın görülmesine sebep olabilmektedir (Şahin ve Özçelik, 2016). Riskli davranışlar olarak da adlandırılan bu davranışlar aynı zamanda ergenin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi açısından çeşitli riskleri barındırmaktadır (Austin ve Sciarra, 2017).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle riskli davranışlar olarak nitelenebilecek alkol, sigara, uyuşturucu, intihar, okul terki, çeteleşme, zorbalık ve daha birçok olumsuz davranışların bazı ergenler tarafından benimsendiği görülmektedir (Chimwamurombe, 2011; Gül ve Güneş, 2009). Bu davranışları bir şekilde benimsemiş ve yaşam biçimine yerleştirmiş ergenler bunları çevrelerindeki diğer akran gruplarına da bulaştırmakta ve bulaştırıcılık esnasında direnç gösteren akranlarına ise baskı ve zorbaca davranışlar uygulayabilmektedir.

Kıran-Esen'e (2003) göre, ergenlerde akran baskısı arttıkça risk alma davranışlarının da artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu durum akran baskısının ergenlerin risk davranışını yönlendiren önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi ergenlik dönemi ile birlikte akran ilişkileri ergenin hayatında belirleyici bir rol oynamaya başlamaktadır. Akran grupları ergen gelişimi açısından her ne kadar önemli olsa da belirli durumlarda risk faktörlerini de arttırmaktadır ve bu da ergenler için büyük tehlikeleri de beraberinde getirebilmektedir (Alıkaşifoğlu ve Ercan, 2009).

İşte bu çalışmada ergenlerde akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Ergenlerde akran baskısının riskli davranışlarla olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde 4 devlet lisesinde eğitim gören 392 öğrenciden (199 kız, 193 erkek) oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmış ve literatürde araştırma değişkenlerini ölçmek için geliştirilmiş olan ölçme araçları belirlenmiştir. Sonrasında belirlenen ölçme araçlarının geliştiricilerine ulaşılmış ve gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra çalışmanın yapılacağı Malatya İli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuş ve 11.03.2020 tarihli Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu etik uygunluk kararı ve 61316475-44-E.5459251 sayılı Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü oluru ile anket uygulaması etik izni alınmıştır. Araştırma sürecinin tamamında tüm bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyulmuştur.

Bu çalışmada veriler; Kişisel Bilgi Formu, Akran Baskısı Ölçeği ve Riskli Davranışlar Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyetleri ve akranlarıyla geçirdikleri okul dışı süre (saat) hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Akranlarla geçirilen okul dışı süre belirlenirken ergenlerden hafta içi ve hafta sonu farkına dikkat etmeleri, buna göre kendilerine uygun ortalama bir cevabı vermeleri istenmiştir. Bu durumun belirtilme nedeni okulda geçirilen mecburi sürenin değil de okul dışında geçirilen gönüllü sürenin daha güvenilir sonuçlar vereceğidir. Öğrencilerin soruları daha rahat cevaplaması için kişisel bilgi formunda ad, soyad, okul numarası gibi özel bilgiler içeren sorulara yer verilmemiştir.

### Riskli Davranışlar Ölçeği

Bu çalışmada ergenlerde riskli davranışları ölçmek amacıyla Gençtanırım ve Ergene (2014) tarafından geliştirilen “Riskli Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. 36 maddeden oluşan bu ölçekte

antisosyal davranış (7 madde), alkol kullanımı (7 madde), sigara kullanımı (6 madde), intihar riski (4 madde), riskli beslenme davranışları (5 madde) ve okul terki (7 madde) olmak üzere ergenlik döneminde görülen 6 risk faktörü ölçülmektedir. 5'li likert tipinde hazırlanan bu ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek risk faktörüne işaret etmektedir.

### Akran Baskısı Ölçeği

Ergen davranışı üzerinde akranlarının baskısının incelenmesi amacıyla Kıran-Esen (2003) tarafından geliştirilen "Akran Baskısı Ölçeği" kullanılmıştır. 34 maddeden oluşan bu ölçme aracının 19 maddesi direkt akran baskısını 15 maddesi dolaylı akran baskısını ölçmektedir. Doğrudan akran baskısı alt faktörü için alfa güvenilirlik katsayısı 0.89, dolaylı akran baskısı alt faktörü için alfa katsayısı 0.82'dir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek akran baskısına işaret etmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışlar (antisosyal davranış ve okul terki riski) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ( $r$ ); akranlarla geçirilen süre, akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışlar (alkol, sigara ve okul terki) arasındaki ilişkinin ortaya konması için nonparametrik testlerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( $r_s$ ) kullanılmıştır. Akran baskısı ve riskli davranışların cinsiyet göre farklılaşmasını ortaya koymak için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t testi ve nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde IBM tarafından geliştirilen SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması süreci alan yazına uygun olarak yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016).

### Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgulara alt problemlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

### Betimsel İstatistikler

Bu araştırmada akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışlar (antisosyal davranış, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları, okul terki) arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1  
Betimsel istatistikler (N=392)

	İstatistik Değerler			
	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Doğrudan Akran Baskısı	21.77	3.32	1.44	1.45
Dolaylı Akran Baskısı	20.89	5.78	1.24	1.20
Antisosyal Davranışlar	14.31	5.22	1.09	1.36
Alkol Kullanımı	8.10	3.80	4.52	22.59
Sigara Kullanımı	9.05	5.74	2.11	3.56
İntihar Eğilimi	12.16	3.09	0.07	0.05
Beslenme Alışkanlıkları	14.16	4.37	0.08	-0.36
Okul Terki	10.57	5.74	2.26	5.09
Akranlarla Geçirilen Süre (Saat)	2.23	1.32	1.04	0.35



Değişkenlerin çarpıklık basıklık katsayısı incelendiğinde doğrudan akran baskısı, dolaylı akran baskısı, antisosyal davranışlar, intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları değişkenlerinin çarpıklık basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Ancak alkol kullanımı, sigara kullanımı ve okul terki değişkenlerinin çarpıklık basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olmadığı gözlenmiştir. Çarpıklık basıklık kat sayısı -1.5 ve +1.5 aralığında olan değişkenler normal kabul edilmiştir parametrik testler uygulanmıştır. Bu aralığın dışındaki değerler için nonparametrik testler uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışlar Arasındaki İlişki

Akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışlar (anti sosyal davranışlar, intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları) arasındaki ilişkinin ortaya konması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r); akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışlar (alkol kullanımı, sigara kullanımı ve okul terki) arasındaki ilişkinin ortaya konması için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( $r_s$ ) kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2  
Korelasyon Analizi Sonuçları (N=392)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Doğrudan Akran Baskısı	1	0.57*	0.26*	0.24*	0.17*	0.22*	0.32*	0.41*
2. Dolaylı Akran Baskısı		1	0.42*	0.25*	0.23*	0.25*	0.30*	0.42*
3. Antisosyal Davranışlar			1	0.43*	0.37*	0.32*	0.40*	0.41*
4. İntihar Eğilimi				1	0.33*	0.08**	0.24*	0.31*
5. Beslenme Alışkanlıkları					1	0.18*	0.23*	0.23*
6. Alkol Kullanımı						1	0.51*	0.34*
7. Sigara Kullanımı							1	0.40*
8. Okul Terki								1

\* $p < 0.05$ , \*\* $p > 0.05$

Tablo 2’deki bulgulara göre doğrudan akran baskısı ile dolaylı akran baskısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = 0.57$ ,  $p < 0.05$ ). Doğrudan akran baskısı ile antisosyal davranışlar arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.26$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile antisosyal davranışlar arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Tablonun devamı incelendiğinde doğrudan akran baskısı ile intihar eğilimi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.24$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile intihar eğilimi arasında ise yine düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.25$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Tablonun son kısmı incelendiğinde doğrudan akran baskısı ile beslenme alışkanlıkları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.17$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile beslenme alışkanlıkları arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r = 0.23$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Doğrudan akran baskısı ile alkol kullanımı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.22$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile alkol kullanımı arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.25$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Tablonun devamı incelendiğinde doğrudan akran baskısı ile sigara kullanımı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.32$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile sigara kullanımı arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.30$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Tablonun son kısmı incelendiğinde doğrudan akran baskısı ile okul terki arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.41$ ,  $p < 0.05$ ), dolaylı akran baskısı ile okul terki arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r_s = 0.42$ ,  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Riskli davranışların birbirleri ile olan ilişkisi incelendiğinde ise riskli davranışların (intihar ve alkol kullanımı haricinde) birbirleri ile çeşitli düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir.

### Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışların Cinsiyete Göre Farklılaşması

Akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ve riskli davranışların (antisosyal davranışlar, intihar eğilimi ve beslenme alışkanlıkları) cinsiyete göre ortalamalarının farklılaşmasını ortaya koymak için ilişkisiz örneklem için t test kullanılmıştır. t test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

*Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışların Cinsiyete Göre t test Analizi Sonuçları (N=392)*

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sd	p
Doğrudan Akran Baskısı	Kadın	199	20.97	2.9287	-4.92	390	0.00*
	Erkek	193	22.58	3.5125			
Dolaylı Akran Baskısı	Kadın	199	19.76	5.2666	-3.99	390	0.00*
	Erkek	193	22.05	6.0791			
Antisosyal Davranış Eğilimi	Kadın	199	13.75	5.4818	-2.14	390	0.03*
	Erkek	193	14.88	4.9001			
İntihar Eğilimi	Kadın	199	12.29	2.9485	0.79	390	0.42**
	Erkek	193	12.04	3.2499			
Riskli Beslenme Alışkanlık	Kadın	199	14.29	4.1643	0.52	390	0.52**
	Erkek	193	14.01	4.5810			

\*p<0.05, \*\*p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde ergenlerde doğrudan akran baskısı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $t_{390}=-4.92$ ,  $p<0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin ( $\bar{x}_E=22.58$ ) kadın ergenlere ( $\bar{x}_K=20.97$ ) göre daha yüksek düzeyde doğrudan akran baskısına maruz kaldığına işaret etmektedir. Ergenlerde dolaylı akran baskısı puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $t_{390}=-3.99$ ,  $p<0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin ( $\bar{x}_E=22.05$ ) kadın ergenlere ( $\bar{x}_K=19.76$ ) göre daha yüksek dolaylı akran baskısına maruz kaldığına işaret etmektedir. Ergenlerde antisosyal davranış puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $t_{390}=-2.14$ ,  $p<0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin ( $\bar{x}_E=14.88$ ) kadın ergenlere ( $\bar{x}_K=13.75$ ) göre daha yüksek antisosyal davranış eğilimi taşıdığına işaret etmektedir. Ergenlerde intihar eğilimi puan ortalamaları ( $t_{390}=0.79$ ,  $p>0.05$ ) ile riskli beslenme davranışı puan ortalamalarının ( $t_{390}=0.52$ ,  $p>0.05$ ) cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Riskli davranışların (alkol kullanımı, sigara kullanımı ve okul terki) cinsiyete göre farklılaşmasını ortaya koymak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Ergenlerde Riskli Davranışların Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları (N = 392)*

	Grup	N	Sıra Orta.	Sıra Top.	U	z	P
Alkol	Kadın	199	180.49	35917.50	16017.50	-4.535	0.00*
	Erkek	193	213.01	41110.50			
Sigara	Kadın	199	174.03	34631.00	14731.00	-4.536	0.00*
	Erkek	193	219.67	42397.00			
Okul Terki	Kadın	199	172.99	34425.00	14525.00	-4.369	0.00*
	Erkek	193	220.74	42603.00			

\*p<0.05, \*\*p>0.05

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerde alkol kullanım riskinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $U = 16017.50$ ,  $z = -4.535$ ,  $p < 0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin (Sıra Orta.:213.01) kadın ergenlere (Sıra Orta.:180.49) göre daha yüksek düzeyde alkol tüketimi davranışı gösterdiğine işaret etmektedir. Ergenlerde sigara kullanım riskinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $U = 14731.00$ ,  $z = -4.536$ ,  $p < 0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin (Sıra Orta.:219.67) kadın ergenlere (Sıra Orta.:174.03) göre daha yüksek düzeyde sigara tüketimi davranışı gösterdiğine işaret etmektedir. Ergenlerde okul terki riskinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ( $U = 14731.00$ ,  $z = -4.369$ ,  $p < 0.05$ ). Sonuçlar, erkek ergenlerin (Sıra Orta.:220.74) kadın ergenlere (Sıra Orta.:172.99) göre daha yüksek düzeyde okul terki davranışı gösterdiğine işaret etmektedir.

### Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışların Akranlarla Geçirilen Süreyle İlişkisi

Akran baskısı (doğrudan ve dolaylı) ile riskli davranışların (anti sosyal davranış, alkol kullanımı, sigara kullanımı, intihar, riskli beslenme davranışları ve okul terki) akranlarla geçirilen okul dışı süre arasındaki ilişkinin ortaya konması için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( $r_s$ ) kullanılmıştır. Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Ergenlerde Akran Baskısı ve Riskli Davranışların Akranlarla Geçirilen Süre Korelasyon Analizi Sonuçları (N=388)*

	Doğrudan Akran Baskısı	Dolaylı Akran Baskısı	Antisosyal Davranış	Alkol Kulla.	Sigara Kulla.	İntihar Eğilimi	Beslenme Alış.	Okul Terki
Akranlarla Geçirilen Süre	0.08**	0.15*	0.19*	0.16*	0.16*	0.01**	0.10*	0.12*

\* $p < 0.05$ , \*\* $p > 0.05$

Tablo 5'de bulunan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde gözlenmektedir ki akranlar ile okul dışında geçirilen süre ile dolaylı akran baskısı ( $r_s = 0.15$ ,  $p < 0.05$ ), antisosyal davranış ( $r_s = 0.19$ ,  $p < 0.05$ ), alkol kullanımı ( $r_s = 0.16$ ,  $p < 0.05$ ), sigara kullanımı ( $r_s = 0.16$ ,  $p < 0.05$ ), beslenme alışkanlıkları ( $r_s = 0.10$ ,  $p < 0.05$ ) ve okul terki ( $r_s = 0.10$ ,  $p < 0.05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak yapılan analiz sonucunda akranlarla okul dışında geçirilen süre ile doğrudan akran baskısı ( $r_s = 0.08$ ,  $p > 0.05$ ) ve intihar eğilimi ( $r_s = 0.01$ ,  $p > 0.05$ ) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerde akran baskısı ile riskli davranışlar arasında düşük ve orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgular literatürdeki Daniel (2016), Eyberg ve McDiarmid, (2005), Manzoni, Lotar ve Ricijas (2011) ve Wickert (2002) tarafından yapılan ve akran baskısının riskli davranışları artırdığına yönelik araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu ilişkiler doğrudan akran baskısında antisosyal davranış, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde pozitif iken sigara kullanımı ve okul terkinde orta düzeyde pozitifdir. Bunun yanında dolaylı akran baskısının intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülürken antisosyal davranışta, sigara kullanımında ve okul terkinde orta düzeyde pozitifdir. Bulgular incelendiğinde antisosyal davranışların haricindeki doğrudan ve dolaylı akran baskısının diğer riskli davranışlarla benzer şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Diğer yandan araştırma sonucunda elde ettiğimiz riskli davranışlardan olan sigara ve alkol kullanımının doğrudan ve dolaylı akran baskısı ile olan ilişkisinde sigara kullanımında orta alkol kullanımının da ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular literatürde Kıran Esen (2003) ve Satan (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca bu sonuç Chimwamurombe (2011) tarafından yapılan çalışmada alkol, sigara, uyuşturucu gibi davranışların ergenler tarafından olumsuz olarak bilinmelerine rağmen bu davranışların yapılmaya devam edilmesinin nedeninin bu konudaki bilgi eksikliğinden değil de akran baskısı gibi bir faktör yüzünden ortaya çıktığı bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Bu durum sigaranın alkole göre daha kolay ulaşılabilir ve bulundurulabilir olmasından ve ayrıca yaygın inanış olarak sigara tüketiminin alkol tüketimine nazaran daha az zararlı görülmesinden kaynaklanması olarak da yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde bulgularından olan doğrudan akran baskısının antisosyal davranış, intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili iken, sigara kullanımı ve okul terkinde orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında dolaylı akran baskısının intihar eğilimi, beslenme alışkanlıkları ve alkol kullanımında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisi görülürken antisosyal davranışta, sigara kullanımında ve okul terkinde ise orta düzeyde pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürde Alikeşifoğlu ve Ercan (2009), Gül ve Güneş (2009) ve Scott (2007) tarafından yapılan ve ergenlerde akranlar arası baskının artması durumunda alkol ve sigara kullanımı, intihar olasılığı, antisosyal davranışlar ve okul terki olasılığının arttığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum ergenlerin bağlı oldukları akran grubunun bir üyesi olma ve grup içinde bu tarz davranışların yüceltilen davranışlar olması ve akran gruplarında risk almayan bireylerin korkak, ezik vb. ifadeler ile nitelendirilmesi ve gruptan dışlanma kaygısıyla ergenlerin bu tür baskılara boyun eğip riskli davranışlara uyması olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bir diğer bulgu dolaylı akran baskısının antisosyal davranışla olan ilişkisinin doğrudan akran baskısına göre daha yüksek olduğudur. Bu durum ergenlerde ortaya çıkan antisosyal davranışların akranların doğrudan baskısından çok dolaylı baskısı ile ortaya çıktığı anlamına gelebilmektedir. Bu sonuç literatürde Webber (1997) tarafından yapılan ve akran baskısının antisosyal davranışlarda artışa neden olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla benzerlik görülmektedir. Aynı zamanda bu bulgu ergen akran gruplarındaki dolaylı baskının daha yüksek derecede şiddet eğilimli antisosyal davranışlara zemin oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan antisosyal davranışlar içinde akranlar arası model almayı ve örtük mesajları incelemek faydalı olabilir.

Araştırmanın değişkenlerinden olan cinsiyet faktörünün akran baskısı ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin ortaya koyan bulgulara göre sigara ve alkol kullanımı, okul terki ve antisosyal davranış, erkeklerde kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki Aras, Günay, Özcan ve Orcin (2007) ile Uludağlı ve Sayıl (2009) tarafından gerçekleştirilen ve erkek ergenlerin risk alma davranışının, kadın ergenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum erkeklere ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri beklentisine paralel olarak toplumda oluşan algılarında etkisiyle erkeklerin kadınlardan daha fazla cesur davranışlar gösterme eğilimlerinin olması ve özellikle de toplumda bir takım kültürel söylencelerin erkeklerdeki birtakım riskli davranışları daha destekleyici ve özendirici olması ile yorumlanabilir.

Diğer yandan araştırma bulgularında cinsiyete ilişkin elde edilen bir diğer sonuç ise intihar eğilimi ve riskli beslenme alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren bulgular üzerinedir. Bu sonuç literatürdeki özellikle Ceyhan ve Ceyhan (2003), Chimwamurombe (2011), Ünlü, Aksoy ve Ersan (2014) tarafından yapılan ve cinsiyetle intihar ve beslenme davranışları üzerine akran baskısının etkisini gösteren araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu durum Siyez'e (2006) göre girişim düzeyindeki intihar davranışı ile gerçekleşen intihar davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı bu durumda intihar davranışının ve eğiliminin cinsiyet açısından daha tam olarak netleşmediği yönünde açıklanabilir. Bu açıdan intihar eğilimi ve intihar girişimi arasında bu fark dikkate alınarak ayrıca araştırılmalı ve bu iki kavramın cinsiyete göre değişimi daha detaylı olarak ele alınıp incelenmelidir.

Ayrıca araştırma bulgularına göre kadın cinsiyetine göre erkek cinsiyetinde olmak akran baskısına maruz kalma düzeyini arttıran bir faktör olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar literatürde

Kapıkıran ve Fiyakalı (2005) ile Satan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum erkeklerin akran grupları içinde daha fazla akran baskısı gördüğü veya daha fazla akran baskısına açık olduğu anlamında yorumlanabilir. Bunun yanında erkek cinsiyeti akran gruplarında baskının normalleşmiş olma olasılığı akla gelmektedir. Ancak konu ile ilgili yapılacak farklı türdeki araştırmalar bu durumu daha da açığa kavuşturacaktır.

Araştırmanın bir diğer değişkenlerinden olan akranlarla okul dışında geçirilen süre ile akran baskısı ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgularda ise alkol ve sigara kullanımı beslenme alışkanlıkları, okul terki ve antisosyal davranışlar, akranlarla geçirilen süre ile anlamlı bir ilişki gösterirken intihar davranışı için anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Akranlarla okul dışında geçirilen süre ile akran baskısı ve riskli davranışlar arasında literatürde yapılan genel bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak literatürde intihar eğilimi özelinde yapılan bazı araştırmalar yalnız kalma ile intihar arasında ilişki olduğuna dair birtakım bulgular vermektedir. Örneğin bu konuda Eskin (2001) tarafından yapılan bir araştırmada yalnızlığın intihar eğilimini arttırdığı tespit edilmiştir. Bu durum intihar eğiliminin yalnızlaşma ile arttığı önermesini desteklemektedir.

Diğer yandan akranlar ile geçirilen süre ile dolaylı akran baskısı pozitif yönde ilişki gösterirken doğrudan akran baskısı ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Bu sonuç literatürde Nivea (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum ergenlerin doğrudan akran baskısı gördüğü durumlarda akranlarıyla geçirilen sürenin anlamlı olarak değişmediği ancak dolaylı akran baskısı gördüğü durumlarda akranlar ile yakınlaştığı ve daha fazla vakit geçirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bulgularda ve tartışmanın önceki kısımlarında belirtildiği gibi dolaylı akran baskısı ile başta antisosyal davranışları olmak üzere diğer riskli davranışlar arasında doğrudan akran baskısına göre daha yüksek ilişkili bir yapı göstermektedir. Bu iki durum beraber değerlendirildiğinde dolaylı akran baskısının ne derece riskli olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları bir bütün olarak incelendiğinde gözlenmektedir ki ergenlik döneminde akran ilişkileri ergen davranışlarını yönlendiren; özellikle de riskli davranışların yaygınlaşmasında önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda bir dizi önerilere yer verilmiştir.

- Riskli davranışların bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini konu alan seminer, konferans gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bu konuda kitle iletişim ve sosyal medya kanalları kullanılarak öğrencilerin konuyla ilgili bilgilendirmeleri sağlanabilir.
- Ergenlerde riskli davranışları etkileyebilecek akranlar dışındaki diğer rol-model faktörlere yönelik bir dizi çalışmalar planlanabilir.
- Ayrıca okullarda rol model olarak öğrenciyi doğrudan etkileme gücü olan öğretmenlerin görünür alanlardaki sigara tüketimlerine bir dizi yasaklamalar getirilebilir.
- Okullarda akran baskısına maruz kalan öğrencilere rehberlik servislerince psiko-eğitim programları planlanabilir.
- Sınıf içi rehberlik etkinlikleri kapsamında akran baskısı ve riskli davranışların olumsuz etkilerini konu alan etkinliklere yer verilebilir.
- Temel eğitimden başlamak üzere öğrencilere uyma davranışlarındaki koşulsuz sorgulamadan itaat etme yerine sorgulama ve gerektiğinde hayır diyebilme becerileri eğitimleri verilebilir.

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda özellikle gözlenmesi daha zor olan ve etkisinin daha fazla olduğu düşünülen dolaylı akran baskısına yönelik detaylı araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma lisede öğrenim gören ergenlerle, cinsiyet ve okul dışında birlikte geçirilen süre değişkenleriyle sınırlı olduğundan gelecekte ortaokul düzeyindeki öğrencileri ve farklı değişkenleri kapsayacak çalışmalar yapılması önerilebilir.

**Açıklama:** Bu araştırma için Malatya İli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 11.03.2020 tarihli Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu etik uygunluk kararı ve 61316475-44-E.5459251 sayılı olur'u ile anket uygulaması etik izni alınmıştır. Araştırma sürecinin tamamında tüm bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

## Kaynaklar

- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2009). Ergenlerde riskli davranışlar. *Türk Pediatri Arsivi*, 44(1), 1- 6.
- Aras, S., Günay, T., Özcan, S. ve Orcin, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3),186-196.
- Austin, V. L. and Sciarra, D. T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar* (Çev. Ed. M. Özkes). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayhan, P. ve Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20),33-44.
- Berndt, T. J. and Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons: Hoboken.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhun, A. G. ve Ceyhun, B. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde intihar olasılığının değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 6(2),217-224.
- Chimwamurombe, M. (2011). *The influence of peer pressure on adolescent misbehaviour in schools*. Doctoral Dissertation. University of the Western Cape, Cape Town.
- Clasen, D. R. and Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(6),451-468.
- Daniel, K. E. (2016, April 20). *The effect of peer presence on adolescent risk-taking behaviors*. 24.03.2020 tarihinde <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/honors-theses/181/> adresinden erişilmiştir.

- De Goede, I. H., Branje, S. J. and Meeus, W. H. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105-1123.
- Dornbusch, S. M. (1989). The sociology of adolescence. *Annual Review of Sociology*, 15(1), 233-259.
- Esen, B. K. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 79-85.
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(5),5-11.
- Eyberg, S. M. and McDiarmid, M. D. (2005). *Parent-child interaction therapy*. in A. M. Gross and R. S. Drabman (Eds.), *Encyclopaedia of behaviour modification and cognitive-behaviour therapy* (p. 940-944). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *International Journal of Social Science*, 25(1),125-138.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1),79-101.
- Kapıkıran, N. A. ve Fiyakalı, C. (2005). Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18),11-17.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (33. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıran-Esen, B. (2003). Akran baskısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3),65-79.
- Manzoni, M. L., Lotar, M. and Ricijaš, N. (2011). *Peer pressure in adolescence*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publ.
- Nivea, D. (2006, December 16). *Peer pressure and teens*. 20.03.2020 tarihinde [http://www.adoptionarticlesdirectory.com/ArticlesUser/articles\\_view.php?editid1=Peer%20Pressure%20and%20Teens](http://www.adoptionarticlesdirectory.com/ArticlesUser/articles_view.php?editid1=Peer%20Pressure%20and%20Teens) adresinden erişilmiştir.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı, benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1), 183-194.
- Savin-Williams, R. C. and Berndt, T. J. (1990). *Friendship and peer relations*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Scott, D. L. (2007). Early rheumatoid arthritis. *British Medical Bulletin*, 81(1), 97-114.
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2),413-420.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1),42-49.
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1),18-30.

- Tabachnick, G.B. and Fidell, L. (2013). *LS fidell using multivariate statistics (sixth ed.)*, Boston: Pearson.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23),14-24.
- Ünlü, G., Aksoy, Z. ve Ersan, E. E. (2014). İntihar girişiminde bulunan çocuk ve ergenlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 7(3),176-183.
- Vander Zanden, J. W., Crandell, T. L. and Crandell, C. H. (2000). *Adolescence: Emotional and social development*. in Vander Zanden, J. (Eds.), *Developmental psychology*, (p. 358-389). Boston: McGraw-Hill.
- Webber, M. (1997). *The development of moral values and behaviour in teenagers*. in Clausen's, J.A. (Ed.). *Socialization and Society*. Boston: Little Brown Books.
- Wickert, K. C. (2002). *Friends, cliques, and peer pressure: Be true to yourself*. Berkeley Heights: Enslow Publishers.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Adolescence is seen as a transition period in which conflicts and confusion occur at the highest level in human development. During this period, individuals experience sudden and intense changes both physically and psychologically. Individuals are now embarked on a journey of development that extends from childhood to one adulthood in these challenging changes. According to Kıran-Esen, it is observed that risk-taking behaviors increase as peer pressure increases in adolescents. This reveals that peer pressure is one of the important variables directing the risk behavior of adolescents. While the effect of peers on each other during adolescence is directly seen in some cases, in some cases it can be indirectly. While the direct effects of the peers are more commanding and in the form of command sentences, their indirect applications can be in the form of modeling and encouraging behavior. While direct peer pressure can be observed more easily, indirect peer pressure can be more difficult to observe. On the other hand, both direct and indirect peer pressure in adolescents differ significantly by gender. Being a male gender significantly increases peer pressure in adolescents. Peer groups' effects on adolescents can occur in many areas, and especially in cases where peer influence is negative, many behaviors and attitudes of adolescents are affected by this and this may cause a number of negative behaviors in adolescents. These behaviors, which are also called risky behaviors, also involve various risks in terms of social, emotional and physical development of the adolescent. As can be seen, peer relationships start to play a decisive role in adolescent's life with adolescence. Although peer groups are important in terms of adolescent development, they also increase risk factors in certain situations, and this can bring great dangers for adolescents. In this study, it is aimed to reveal the relationships between peer pressure and risky behaviors in adolescents in terms of various variables. From this aspect, it is thought that the study will make important contributions to the literature.

### **Method**

In this research, relational screening pattern was used as a research model. The study group of the research consists of 392 students (199 girls, 193 boys) studying in 4 state high schools in Malatya in the 2019-2020 academic year. Random sampling method was used to determine the study group. Data in this research; Personal Information Form was collected using the Peer Pressure Scale and Risky Behavior Scale.

### **Result**

According to the findings, there is a moderately significant positive relationship between direct peer pressure and indirect peer pressure. There is a low level of positive and significant relationship between direct peer pressure and antisocial behavior, a moderate positive and significant relationship between indirect peer pressure and antisocial behavior. When the continuation of the table is examined, there is a low positive and significant relationship between direct peer pressure and suicidal tendency, and a low positive and significant relationship between indirect peer pressure and suicidal tendency. When the last part of the table is examined, there is a low positive and significant relationship between direct peer pressure and nutritional habits, and a moderate positive and significant relationship between indirect peer pressure and nutritional habits.

There is a low level of positive and significant relationship between direct peer pressure and alcohol use, and a low level of positive and meaningful relationship between indirect peer pressure and alcohol use. When the continuation of the table is examined, there is a moderate positive and significant relationship between direct peer pressure and smoking, and a moderate positive and significant relationship between indirect peer pressure and smoking. When the last part of the table is examined, there is a moderate positive and significant relationship between direct peer pressure and school dropout, and a moderate positive and significant relationship between indirect peer pressure and school dropout.

## **Discussion and Conclusion**

According to the findings obtained as a result of the research, there are low and medium positive significant relationships between peer pressure and risky behavior in adolescents. These findings are similar to the findings of the research conducted by Daniel (2016), Eyberg and McDiarmid, (2005), Manzoni, Lotar and Ricijas (2011) and Wickert (2002) in the literature that peer pressure increases risky behaviors.

These relationships are low positive in antisocial behavior, suicidal tendencies, nutritional habits and alcohol use in peer pressure, and moderately positive in smoking and school dropout. In addition, there is a low positive correlation in the suicidal tendency, nutritional habits and alcohol use of indirect peer pressure, while it is moderately positive in antisocial behavior, smoking and school dropout. When the findings were examined, direct and indirect peer pressure other than antisocial behaviors were found to be similar to other risky behaviors.

While indirect peer pressure has a positive relationship with the time spent with peers, it does not show a significant relationship with direct peer pressure. This result is similar to the findings of the research conducted by Nivea (2006) in the literature. This situation does not significantly change the time spent with their peers in cases where adolescents experience direct peer pressure; however, it can be interpreted as getting closer with peers and spending more time in cases of indirect peer pressure. However, as stated in the findings and earlier parts of the discussion, it shows a higher correlation between indirect peer pressure and other risky behaviors, especially antisocial behavior, compared to direct peer pressure. When these two situations are evaluated together, it is observed how risky indirect peer pressure is.

## Türkiye Türkçesinde Antropometri Sistemiyle Oluşturulan Ölçü Birimlerinin Anlamsal Açından Bir Değerlendirmesi

Umay ÇAKIR  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
umay.cakir@ahievran.edu.tr  
ORCID ID: 0000-0002-9051-3605

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.675698

Geliş Tarihi: 16.01.2020

Revize Tarihi: 02.07.2020

Kabul Tarihi: 07.07.2020

### Atf Bilgisi

Çakır, U. (2020). Türkiye Türkçesinde Antropometri sistemiyle oluşturulan ölçü birimlerinin anlamsal açıdan bir değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 404-421.

### ÖZ

İnsanoğlu ilk çağlardan bu yana hayatında yer alan varlık ve nesnelere ölçme eğiliminde olmuştur. Mağara duvarlarına çizilen resimler, çentik sistemi, ay ve güneşin hareketleri gibi ölçme teşebbüsleri daha sonra modern yüzyıllardan itibaren yerini tüm dünyada ortak bir standarta bağlanıp benimsenen ölçü birimlerine bırakmıştır. Buna rağmen insanoğlunun daha ilk yüzyıllardayken bile benimsediği başlıca iki yöntemden biri olan antropometri sistemiyle oluşturduğu ölçü birimleri bugün yerini ilk çağlardaki gibi korumaktadır. Antropometri sistemine göre insanoğlu, ölçümlerinin pek çoğunu bu beş duyu organı ile tecrübe etmekte, hatta bu ölçümleri dile yansıtarken de zaman zaman çeşitli organ adlarını kullanmaktadır. Bu türden organ adlarıyla yapılan ölçümler, bugün gündelik yaşamda en sık başvurulan bir pratik olarak dilde önemli bir yere sahiptir. Çalışmamızda Türkiye Türkçesinde antropometri sistemine göre oluşturulmuş tahminî bir ölçü bildiren ifadeler tespit edilerek anlam açısından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Türkiye Türkçesinde insan bedeni üzerinden oluşturulan ölçü birimlerinde başlıca iki yol izlenmektedir: 1. Doğrudan insan bedeni ve insan bedeninin bölümlerini ifade eden sözcüklerle oluşturulan tahminî ölçü birimleri. 2. Bu organların bazı eylemleri gerçekleştirmek suretiyle alabileceği miktara, bu eylem adlarını vermiştir. Bu iki şekilde oluşturulan ölçü birimleri, anlam ve yapı açısından incelendiğinde Türkçeye muazzam bir katkıda bulunduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Antropometri, ölçü birimi, organ adları, deyimler.

## An Evaluation of Terms Semantic From the Anthropometry System Established by Turkish Unit of Measure

### ABSTRACT

Mankind has been tending to measure the assets and objects in life since the early ages. The paintings drawn on the cave walls, the notch system and the attempts of measurement such as the movements of the moon and the sun were later replaced by the measurement units adopted by a common standard throughout the world. Nevertheless, the measurement units created by the anthropometry system, which is one of the two main methods adopted by mankind even in the first centuries, maintain their place today as in the early ages. According to the anthropometry system, human beings experience many of these measurements with these five sensory organs, and sometimes they use various organ names to reflect these measurements to language. Measurements made with such organ names have an important place in language as the most frequently used practice in daily life today. In our study, the estimated expression indicating a measure created by the system, anthropometry Turkish Turkey were classified in terms of meaning were identified. Turkey created two main ways in which units are monitored through the human body in Turkish: 1. Estimated units of measure formed by words directly expressing the human body and parts of the human body. 2. It has given the names of these bodies to the amount that these bodies may receive by carrying out certain actions. When the units of measurement formed in these two ways are examined in terms of meaning and structure, it is seen that they have made a tremendous contribution to Turkish.

**Keywords:** Anthropometry, units of measure, organ names, idioms.

### Giriş

Gündelik yaşamın hemen hemen her alanında yer alan ölçü kavramı ve ölçme pratikleri her kültürde o kültürün diline çok sayıda sözcük kazandırmıştır. Bu kazanımlar ya sadece bir ölçü ifade eden müstakil sözcükler ya da mevcut herhangi bir sözcüğün ölçü bildiren bir yan anlam kazanması yoluyla oluşmuşlardır. Yani bir dildeki ölçüyle bağıntılı sözcüklerin bir kısmı standart bir ölçüyü bildiren hem derin hem yüzey yapısında ölçü anlamı taşıyan sözcükler iken, büyük bir çoğunluğu da sadece derin yapısında bir ölçü anlamı taşıyan sözcüklerdir. Sözcüğü "bir" sözcüğü derin ve yüzey

yapıda doğrudan bir miktar ölçüsü bildirirken, “kova” sözcüğü ilk bakışta sadece bir eşya adıdır. “kova”, “bir kova su” örneğinde olduğu gibi herhangi bir şeyin miktarını belirlemede bir gündelik yaşam pratiği olarak kullanıldığında ise dildeki bu kullanımı onu derin yapısında bir miktar ölçüsü yapar. Çalışmamıza konu olan organ adlarının ölçü birimi olarak kullanılması da bu örnekte olduğu gibidir. Yani bu ifadeler, yüzeysel yapıda müstakil olarak bir ölçü bildirmezler. Ancak bazı kullanımlarda derin yapıda ölçü birimi olarak kullanılmaktadırlar.

Bir nicelik veya niteliğin belirlenen birtakım birimler ya da pratikler yardımıyla ne derecede var olduğunu ortaya koyma şeklinde tanımlayabileceğimiz ölçü kavramı, farkında olsak da olmasak da hayatımızın her alanına yayılmış bir kavramdır. Soyut kavramlardan somut varlıklara değin her şey, insanoğlunun temel eğilimlerinden biri olan ölçme davranışından nasibini almaktadır. Bundan iki bin beş yüz yıl önce yaşayan düşünür Protagoras’ın “İnsan, her şeyin ölçüsüdür.” sözü bu eğilimi destekler niteliktedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Çalışmamızın amacını gündelik yaşamda ne gibi pratiklerle ölçümde bulunuyoruz, bu ölçümler nasıl birer deneyim hâline gelip toplumda yaygınlaşıyor, bunu yaparken seçtiğimiz varlıkların özellikleri nedir ve bütün bunlar dilde yansımaları ne şekilde buluyor sorusunun cevabı oluşturmaktadır. Bu soruyu cevaplamaya çalışırken günlük konuşmada sıkça kullanılan ölçü bildiren ifadeler esas alındı. Bu ifadeler arasından insan bedeni üzerinden yapılan ölçü birimleri seçildi. Seçilen bu ölçü birimlerinin çoğunun varlığı Türkçenin güncel sözlüklerinden birebir bulunarak ispatlanırken günlük konuşma dilinde kullanılan bir kısmının anlamı ise yine sözlükler esas alınarak tarafımızdan yorumlandı.

### **Evren ve Örneklem**

Türkiye Türkçesinde, insan bedeni üzerinden yapılan ölçü birimleri önemli bir sayısal çoğunluk oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda elde edilen malzeme, ölçünlü Türkiye Türkçesinin söz varlığını barındıran Büyük Türkçe Sözlük taranarak elde edildi. Bu sözlük, bilimsellik ve güvenilirlik açısından Türk Dil Kurumu yayınları arasından seçildi.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmamızda elde edilen veriler iki ana gruba ayrıldı: 1. Doğrudan organ adlarıyla oluşturulan ölçü birimleri. 2. Organların eylemlerini esas alan ölçü birimleri. Çalışmamızda elde edilen veriler, on bir alt başlık – ölçü türü- olarak belirlendi: Ağırlık, boyut, hız, kalınlık-incelik, mesafe, miktar, para, renk, uzunluk, yön, zaman.

Verilerin analizinde iki ana gruba ayrılan çalışmamızda bu alt ölçü türlerinin bazılarının örneklerine birinci grupta rastlanırken (doğrudan organ adları ile oluşanlar), ikinci grupta (organların eylemlerini esas alanlar) aynı ölçü türü için bir kullanım bulunamadı. Bu yüzden örneği olmayan ölçü türleri için bu iki ana grupta başlıklar açılmadı. Doğrudan organ adları ile oluşan ölçü birimleri için “boyut, hız, kalınlık-incelik, mesafe, miktar, para, renk, uzunluk, yön, zaman” bildiren ölçü türleri başlıkları açıldı. Organların eylemleri esas alınarak oluşturulan ölçü birimleri için ise “hız, mesafe, miktar, zaman, uzunluk” bildiren ölçü türleri başlıkları açıldı.

Türkiye Türkçesinde doğrudan organ adlarıyla oluşturulan ölçü birimlerinin deyimleşmiş olanlarının da büyük bir çoğunlukta olması nedeniyle çalışmamızda iki ana grubun bulgularının değerlendirilmesinin sonuna deyimleşmiş ölçü bildiren ifadeler için de ayrı bir başlık açıldı. Bu başlık da diğer iki ana başlıkta uygulanan yöntemle incelendi. Deyimleşmiş ölçü birimleri, “ağırlık, boyut,

hız, kalınlık-incelik, mesafe, miktar, para, renk, uzunluk, zaman” bildiren ölçü türleri ile alt başlıklara ayrılıp örneklendirildi.

Bu ölçü türlerinin malzemeleri sıralanırken standart sözlük yöntemi kullanıldı. Her ölçü türü başlığının altına eldeki malzemeden uygun olanlar, maddebaşları şeklinde alfabetik olarak sıralandı. Her madde başının anlamı verildi. Madde başı birden fazla anlama sahipse bu farklı anlamlar, rakamlarla ayrı ayrı verildi. Her maddebaşına uygun örnekler italik harflerle sıralandı.

## Bulgular

Ölçü birimlerini her toplum için gerekli olan standart ihtiyaçlar (yön belirleme, zaman belirleme, mesafe belirleme vb.) belirlemişse de her toplum kendi ölçü birimlerini yaşadığı coğrafya, sahip olduğu nesne ve varlıklar üzerinde zekâsını kullanarak farklı farklı belirlemiştir. Daha kısa bir ifadeyle aynı ihtiyaçlar, farklı araçlar ve adlandırmalar aracılığıyla bir ölçüye bağlanılarak giderilmiştir. Söz gelimi hesaplarını çubuk atış veya ok atış mesafesine, sesin yayılma mesafesine; çıplak gözle yerden veya deve sırtından görüş mesafesine; gün doğumundan batımına veya sabah erken saatten, gün ortasından, sabahın geç saatinden gün batımına yürüme mesafesine; yüksüz bir insanın yürüme mesafesine, kendi yüklü, eşeği yüklü veya yanında öküzü olan bir insanın yürüme mesafesine; kolay veya zorlu araziye yürüyerek aşma mesafesine göre yapmışlardır (Robinson, 2007, ss, 10-11).

İnsanoğlunun geçmiş zamanlarda ölçme konusunda başvurduğu başlıca iki yöntem vardır: Birincisi kendi bedeni, ikincisi çevresindeki varlıklar üzerinden doğrudan veya benzetme yapmak suretiyle dolaylı bir şekilde ölçü sözleri oluşturmasıdır. Bu türden benzetmeler, ölçüm aletlerinin ve ölçü birimlerinin çok geliştirilmiş olduğu hatta standartlara indirgendiği günümüzde bile gündelik hayatta hâlen kullanılmakta, başlıca ölçme pratiklerinin başında gelmektedir.

İnsanoğlu ölçme konusunda, teknolojinin gelişmediği eski çağlarda antropometri sistemini esas almıştır. Evrensel bir yaklaşım olarak değerlendirebileceğimiz bu ölçülendirmede, insanın vücudunda ve çevresinde gözlemlediği doğal ve yerel birtakım mukayese ve ölçek araçlarına başvurduğu ve onları kullandığı görülür (Özyetgin, 2005, s. 195). Antropometri kimi kaynaklarda yanlış bir kullanımla bilim olarak adlandırılrsa da pek çok bilim dalına yardımcı olan bir tekniktir. Antropometri tekniği sayesinde insan vücudunda belirlenmiş sabit noktalar yardımıyla 200°ün üzerinde antropometrik ölçü alınabilmektedir (Önal, 2016, s.100).

İnsanın beş duyu organı en çok kullanılan ve en esaslı ölçme araçlarıdır. İnsanoğlu ölçümlerinin pek çoğunu beş duyu organı ile tecrübe etmekte, hatta bu ölçümleri dile yansıtırken de zaman zaman bedeni üzerinden yaptığı benzetmeleri kullanmaktadır. Bu şekilde insan bedeni üzerinden yapılan ölçümler, bugün bile gündelik yaşamda en sık başvurulan bir pratik olarak dilde önemli bir yere sahiptir.

İnsanın kendi bedeni üzerinden benzetme yapmak suretiyle oluşturduğu bu ölçü birimleri, elbette çok net, standart bir ölçüyü bildirmezler. Ancak genel geçer, tahminî bir ölçü birimi oluşturmak için de birebirdirler. Çünkü insan bedeni fizyolojik açıdan kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir. Söz gelimi “bir avuç fındık” ifadesinde avuç büyüklüğü kişiden kişiye farklılık gösterir. Buna bağlı olarak da büyük bir avucun alacağı fındık miktarı ile küçük bir avucun alacağı fındık miktarı arasında fark vardır. Bu tür ölçü ifadeleri bu yönüyle standart bir ölçü bildirmezler. Ancak yine de “bir avuç”, o dili konuşan herkesin zihninde aşağı yukarı tahmin edilebilecek sınırları belli olan bir miktarı ifade eder. Bu yönüyle insan bedeni üzerinden oluşturulan ölçü birimleri, tahminî bir ölçüyü ifade ederler.

Diğer kültürlerde de benzer bir tutum söz konusudur. İnsan bedeni ile tohum ve tahıllar, dünyanın dört bir yanında tipik geleneksel uzunluk birimleri olarak kullanılırlar. Henüz metrik sisteme geçmemiş ülkelerden biri olan Myanmar’daki (Burma), kimisi hâlen kullanımda olan geleneksel uzunluk birimleri olan 10 sançi (bir saç telinin eni) = 1hnan (bir susam tanesi), 6 hnan = 1 muyav (bir

pirinç tanesi), 4 muyaw = 1 let-thit (bir parmak eni), 6 let-thit = 1 maik (parmaklar açık halde bir avuç eni), 12 let-thit = 1 twa (bir karış) şeklindeki kullanımlar da bu durumu açıkça göstermektedir (Robinson, 2007, s. 51).

Türkiye Türkçesinde insan bedeni üzerinden oluşturulan ölçü birimlerinde başlıca iki yol izlenmektedir:

1. Doğrudan insan bedeni ve insan bedeninin bölümlerini ifade eden sözcüklerle oluşturulan tahminî ölçü birimleri:  
*ağız, alın, avuç, aya, bacak, baş, beniz, bilek, boğaz, boy, böğür, burun, çene, deri, dirsek, diş, diz, dudak, eğin, el, ense, geniz, göbek, göğüs, göz, kafa, karın, kelle, kemik,, kıl, kol, kucak, kulak, kulak memesi, meme, omuz, parmak, sırt, surat, ten, turnak, topuk, tüy, yanak*
2. Bu organların bazı eylemleri gerçekleştirmek suretiyle alabileceği miktara, bu eylem adlarını vermiştir:  
*adım, atım, çağırım, çiyнем, çimdik, çitmik, dizim, düzüm, doğram, dolam, erim, giyim, görüm, ışırim, içim, koşum, kulaç, sıkım, sıvam, sokum, suvarım, tadım, tıkım, tutam, yalamtik, yudum, yoğurum*

Bu iki şekilde oluşturulan ölçü birimleri, anlam ve yapı açısından incelendiğinde Türkçeye muazzam bir katkıda bulunduğu görülmektedir.

## Doğrudan Organ Adları Kullanılarak Oluşturulan Ölçü Birimleri

### Boyut Ölçüsü Bildirenler

- **avuç:** Bir ele sığabilecek boyutta olan. → *avuç kayası* (Küçük taş.)
- **aya:** Nesne adları yapan ad tamlamalarında söz konusu nesnenin avuç büyüklüğünde olduğunu belirtir. → *aya taşı* (Avuç içine sığabilecek boyutta olan taş, sapan taşı.)
- **boy boy:** Çeşitli büyüklük ve nitelikte. → *boy boy çocuklar, boy boy dağlar, boy boy koltuklar* vb.
- **cep boy:** Cebe sığacak büyüklükte olan. → *cep boy kitap, cep boy şemsiye* vb.
- **el:** Nesne adları yapan ad tamlamalarında söz konusu nesnenin el büyüklüğünde, taşınabilecek veya elde kullanılacak boyutta olduğunu belirtir. → *el bombası, el çantası, el feneri, el havlusu, el kayası, el keseri, el kılavuzu, el lambası, el sözlüğü, el tarağı* vb.
- **göbekli:** Karnı yağlanıp şişmanlamış, göbeği büyük. → *göbekli adam, göbekli kadın* vb.
- **göğüslü:** 1. Göğsü geniş olan. → *göğüslü kişi* vb. 2. Büyük memeli. → *göğüslü kadın, göğüslü kız* vb.
- **kafam kadar:** Çok büyük. → *kafam kadar ekmek, kafam kadar elma* vb.
- **kalçalı:** Kalçası geniş olan. → *kalçalı kişi, kalçalı kadın* vb.
- **karınlı:** Karnı büyük ve çıkıntılı olan. → *karınlı adam, karınlı kadın* vb.
- **kuşbaşı:** Küçük bir kuşun başı büyüklüğünde doğranmış (et vb.). → *kuşbaşı et, kuşbaşı kavurma* vb.
- **parmak kadar:** Çok küçük, ufak. → *Parmak kadar çocuktan ne istiyorsun?*
- **tırnak kadar:** Çok küçük. → *tırnak kadar parça, tırnak kadar küpe* vb.
- **yanaklı:** Yan yüzeyinde belirgin şişkinlik olan (nesne). → *yanaklı lastik* vb.

### Hız Ölçüsü Bildirenler

- **ayak:** Yürüyüşün ağırlık veya çabukluk derecesi. → *ayağı ağır, ayağı çabuk, ayağı çevik, ayağına çabuk* vb.
- **baş döndürücü:** Çabuklukta olağanüstü, aşırı. → *baş döndürücü değişim, baş döndürücü hız, baş döndürücü sürat* vb.
- **yel ayaklı:** Yüğrük, hızlı koşan.

### Kalınlık-İncelik Ölçüsü Bildirenler

- **kıl**: İnce, çok ince. → *kıl burun* (Denizin içine uzanmış ince kara parçası.), *kıl kurt* (Soğuktan, nemden canlıların ciğerlerinde, nefes borularında olan ince uzun bir kurt.), *kılkuyruk* (Ördekçillerden, uzunluğu 55-65 santimetre, kuyruğu sivri, tüyleri ak yeşil karışık, gagası, ayakları mavi bir tür kuş.), *kıl otu* (Dağlık çayırlarda yetişen ince ve sert yapraklı bir bitki.), *kıl testere* (Çok ince bir tür testere.)
- **kıl gibi**: Çok ince. → *kıl gibi kalem*, *kıl gibi tel* vb.
- **kılcal**: Kıl gibi olan, çok ince. → *kılcal boru*, *kılcal damar*, *kılcal kök* vb.
- **kol gibi**: Çok kalın. → *kol gibi hamur* vb.
- **yılan ayağı**: Görülmeyecek kadar ince.

### Mesafe Ölçüsü Bildirenler

- **adımbaşı**: Birbirine yakın yerlerde. → *Sokaklarında adımbaşı kahve dükkânları vardı.*
- **baş**: Bir şeyin yakını veya çevresi. → *çeşme başı*, *havuz başı*, *yanı başı* vb.
- **baştan aşağı**: Bir uçtan öbür uca kadar. → *Beni baştan aşağı süzdü.*
- **dirsek dirseğe**: Çok sıkışık bir durumda ve yan yana. → *Askerler dirsek dirseğe kenetlendiler.*
- **diz dize**: Dizleri birbirine degecek biçimde birbirine yakın olarak. → *Yerlerine geçip diz dize oturdular.*
- **dudak payı**: Bardak, fincan vb. kapları, ağzına kadar doldurmayıp dudağın yanaşabileceği kadar boş bırakılan mesafe.
- **göz göze**: Gözleri birbirlerine bakacak kadar yakın bir şekilde. → *Saatlerce göz göze oturdular.*
- **koyun koyuna**: Birbirlerinin koyunlarında, birbirlerine çok yakın olarak. → *Ana kız koyun koyuna uyudular.*
- **omuz omuz**: Çok sıkışık bir durumda, yan yana. → *Cephede omuz omuz savaştılar.*
- **sırt sırta**: Arka arkaya, sırtları birbirine degecek bir biçimde. → *Soğuk durakta sırt sırta otobüs bekledik.*
- **yanak yanağa**: Yanakları birbirine degecek kadar yakın olarak. → *Çocuk, kediyle yanak yanağa saatlerce oturdu.*

### Miktar Ölçüsü Bildirenler

- **adımbaşı**: Sık sık. → *Yürürken adımbaşı bir satıcıya rastlıyorduk.*
- **ağız**: Kez, kere, defa. → *ilk ağızda* (Önce, öncelikle, ilk iş olarak, her şeyden önce.)
- **ağız ağıza**: Ağızına kadar, tamamen. → *Salon ağız ağıza insanla dolmuştu.*
- **avuç**: Elin alacağı miktarda olan. → *bir avuç buğday*, *bir avuç çekirdek*, *bir avuç su*, *iki avuç fındık* vb.
- **avuç avuç**: 1. Bol bol, pek çok. → *avuç avuç altın*, *avuç avuç buğday*, *avuç avuç çekirdek*, *avuç avuç kum*, *avuç avuç para* vb. 2. Avuçlar dolu olarak, pek çok avuç miktarıyla. → *Suları avuç avuç içti.*
- **avuç unu**: Değirmencinin öğüttüğü undan aldığı hak.
- **ayakaltı**: Gelip geçenlerin çok olduğu yer.
- **baş**: 1. Kasaplık hayvanlarda ve bazı yiyeceklerde adet. → *üç baş koyun*, *iki baş soğan* vb. 2. İnsan sayımında tane. → *adam başı* (mkt. zf. Her bir bireye, her birine, kişi başına.), *kişi başı* (Adam başına.) vb.
- **diş**: Sarımsak dilimi ve karanfil vb. dişe benzetilen şeylerde tane. → *bir diş karanfil*, *iki diş sarımsak* vb.
- **diş diş**: Birçok diş miktarında olan. → *diş diş karanfil*, *diş diş sarımsak* vb.
- **parmak**: Koyu sıvılara daldırılıp çıkarıldığında parmağa bulaşan miktarda olan. → *bir parmak bal*, *bir parmak çikolata*, *bir parmak dondurma*, *bir parmak pekmez*, *bir parmak reçel*, *bir parmak sütlaç*, *bir parmak tahin* vb.

• **parmak parmak**: 1. Birçok parmak miktarında olan. → *parmak parmak bal, parmak parmak pekmez, parmak parmak reçel* vb. 2. Birkaç parmak miktarınca. → *Kavanozun dibini parmak parmak sıyırdı.*

• **tırnak kadar**: Çok az. → *tırnak kadar baharat, tırnak kadar tuz* vb.

### Para Ölçüsü Bildirenler

• **baş**: Para değiştirirken verilen veya alınan üstelik, sarrafiye.

• **başlık**: Bazı bölgelerde, evlenirken, damadın kaynatasına ödemesi görenek olan para.

### Renk Ölçüsü Bildirenler

• **camgöbeği**: 1. Yeşile çalan mavi renk. 2. Bu renkte olan. → *camgöbeği elbise, camgöbeği kumaş, camgöbeği renk* vb.

• **devetüyü**: 1. Deve tüyü rengi, açık kahverengi. 2. Bu renkte olan. → *devetüyü kazak, devetüyü manto, devetüyü mobilya* vb.

• **fildişi**: 1. Fil dişinin donuk beyaz rengi. 2. Bu renkte olan. → *fildişi etek, fildişi gömlek, fildişi kapı, fildişi kolye, fildişi taş* vb.

• **göz perdesi**: Göze inen boz leke.

• **güvercingöğsü**: 1. Yeşil ile mavi arasında böcekkabuğuna benzer dalgalı ve değişken renk. 2. Bu renkte olan. → *güvercingöğsü bitki, güvercingöğsü elbise, güvercingöğsü ot* vb.

• **kazayağı**: 1. Açık turuncu renk. 2. Bu renkte olan. → *kazayağı elbise, kazayağı kumaş, kazayağı meyve, kazayağı mobilya* vb.

• **kemik rengi**: 1. Beyaz ile krem rengi arasında olan renk. 2. Bu renkte olan. → *kemik rengi ayakkabı, kemik rengi kumaş* vb.

• **ten rengi**: 1. İnsan teninin rengi. 2. Bu renkte olan. → *ten rengi çorap, ten rengi kazak* vb.

• **tavşankanı**: 1. Parlak ve koyu kırmızı renk. 2. Bu renkte olan. → *tavşankanı çay*

• **turnagözü**: 1. Berrak ve parlak sarı. 2. Bu renkte olan. → *turnagözü çarşaf, turnagözü gömlek, turnagözü kumaş, turnagözü saç* vb.

• **yavruağzı**: 1. Kavuniçi ile pembe arası bir renk. 2. Bu renkte olan. → *yavruağzı çanta, yavruağzı kazak, yavruağzı salon* vb.

### Uzunluk Ölçüsü Bildirenler

• **adım**: 1. Bir ayak atışıyla alınan, uzunluğu yaklaşık 75 cm'lik yol. 2. Sporda ayakta, esas duruşta, bir ayağın türlü yönlerde iki ayak boyu kadar yer değiştirmesi.

• **ayak**: Yarım arşın veya 30,5 cm uzunluğundaki ölçü birimi, kadem.

• **ayak basımı**: Yere basan bir ayağın boyunca olan yer.

• **bacaklı**: Bacakları uzun olan, uzun boylu.

• **bacaksız**: Bacakları kısa olan, kısa boylu, bodur.

• **bastıbacak**: Bacakları kısa ve çarpık (kimse). → *bastıbacak adam, bastıbacak kadın, bastıbacak kız, bastıbacak oğlan* vb.

• **bilek boy**: Giyilen şeyler için uzunluğu ayak bileğine kadar olan. → *bilek boy çorap, bilek boy etek, bilek boy pantolon* vb.

• **boy**: 1. Bir şeyin tabanı ile en yüksek noktası arasındaki mesafe. → *boy abdesti, boy aynası* 2. Bir yüzeyde, en sayılan iki kenar arasındaki mesafe; en, genişlik karşıtı. 3. Uzunluk. → *adam boyu, dalga boyu, diz boyu, fidan boyu, insan boyu, minare boyu, palamar boyu, yazı boyu* vb. 4. Kumaş için ölçü. → *dirsek boyu, etek boyu, kol boyu, omuz boyu* vb.

• **boylu**: Boyu benzerlerinden uzun olan. → *Sahneye esmer, zayıf ve boylu bir delikanlı çıktı.*

• **boylu boyunca**: Boyu uzanabildiği kadar, boyu uzunluğunca.

• **boylu poslu**: bk. boylu boslu. → *boylu poslu adam, boylu poslu delikanlı, boylu poslu kadın, boylu poslu kız, boylu poslu oğlan* vb.

• **boysuz**: Boyu kısa olan. → *boysuz adam, boysuz çocuk, boysuz kadın, boysuz kişi* vb.



- **diz boyu:** Dizlere kadar olan uzunlukta, yükseklikte. → *diz boyu çamur, diz boyu kar* vb.
- **kol kadar:** Çok uzun. → *kolum kadar havuç, kol kadar pathican* vb.
- **parmak:** 1. Arşının yirmi dördte biri. 2. Eni el parmağı kadar olan. → beş parmak eninde, bir parmak aralık, iki parmak uzunluk vb. 3. Çok kısa boylu kimse. → *bir parmak* (Kısa boylu.), *parmak adam, parmak çocuk, parmak kadın, parmak kız* vb.

### Yön Ölçüsü Bildirenler

Organ adlarından oluşturulan yön ölçüsü birimleri, çoğunlukla gerçek anlamlarından uzaklaşarak edinilmiş yan anlamlardır. Ancak bu yan anlamlar, organın şekli esas alınarak benzetme yoluyla oluşturulmuştur.

- **ağzı:** 1. Kapların veya içi boş şeylerin açık tarafı. → *bidonun ağzı, çanağın ağzı, çömleğin ağzı, kavanozun ağzı, kovanın ağzı, yanardağ ağzı* vb. 2. Uç, kenar. → *dört yol ağzı, kapı ağzı, kol ağzı, mide ağzı, uçurum ağzı, yol ağzı* vb.
- **alın:** 1. Bazı şeylerin önü, ön yüzü. → *balkon alını* vb. 2. Karşı. → *güneşin alını* vb.
- **ayaklı başlı:** İki kişinin bir yatakta birinin ayağı diğerinin başına gelecek şekilde yatmaları. → *Çocuklar dün gece ayaklı başlı yattılar.*
- **baş:** 1. Deniz teknelerinde ön taraf. 2. Bir şeyin uçlarından biri. → *merdivenin başı, tespih başı* vb.
- **boğaz:** Bazı nesnelere ağza yakın dar bölüm. → *botun boğazı, kazağın boğazı* vb.
- **boy :** Yol, ırmak, deniz kıyısı. → *deniz boyu, dere boyu, ırmak boyu, kordon boyu, nehir boyu, sahil boyu, sınır boyu, yol boyu* vb.
- **boyun:** Bazı nesnelere dar olan üst kısım. → *güğümlü boynu, şişenin boynu, testinin boynu* vb.
- **böğür:** Yan taraf. → *binanın böğrü, masanın böğrü* vb.
- **burun:** Bazı şeylerin ön ve sivri bölümü. → *ayakkabının burnu, geminin burnu* vb.
- **burun buruna:** Birbirine çok yakın ve yüz yüze bir biçimde. → *İki arkadaş köşeyi dönünce burun buruna geldiler.*
- **çalkoyun:** Sırtüstü.
- **çene:** Bazı nesnelere uç tarafı. → *çene kısmı, çene tarafı* vb.
- **dirsek:** Köşe. → *sobanın dirseği* vb.
- **eğni:** Arka, sırt. → *dananın eğni, gömleğin eğni* vb.
- **ense:** Bazı nesnelere arkası. → *dağın ensesi* vb.
- **göbeği:** 1. Şehir, ülke vb. nin orta kısmı. → *kasabanın göbeği, köyün göbeği, şehrin göbeği* vb. 2. Bazı sebze ve meyvelerin orta kısmı. → *marulun göbeği, soğanın göbeği* vb. 3. Bahçe, halı, tavan, tepsi vb. süslü şeylerin ortalarındaki biçim. → *halının göbeği, tepsinin göbeği* vb.
- **göz:** Uç, taraf. → *pınarın gözü, suyun gözü* vb.
- **karın:** Bazı şeylerin şiş ve içi boş kısmı. → *geminin karnı, şişenin karnı* vb.
- **kol:** Taraf, yan, cihet. → *Düşman üç koldan saldırdı.*
- **sırt:** Bir şeyin üstü, üst bölümü. → *dağ sırtı, dalga sırtı* vb.
- **taban:** 1. Bir şeyin en alt bölümü. → *ayak tabanı, kutunun tabanı, odanın tabanı* vb. 2. Üstü kapalı bir yerin gezinilen, ayakla basılan yüzü, tavan karşıtı. → *taban halısı* vb.
- **yüzükoyun:** Yüzüstü. → *Yatağa yüzükoyun yattı.*
- **yüz yüze:** Karşı karşıya, yüzler birbirine bakarak. → *Odaya geçip yüz yüze görüştiler.*

### Zaman Ölçüsü Bildirenler

- **el :** 1. İskambil oyunlarında kağıt atma sırası. → *bir el* (İskambil, tavla vb. oyunlarda bir tur oyun.) 2. Ateşli silahlarda atım miktarı. → *bir el* (Ateşli silah için bir kez atım.), *iki el* (Ateşli silah için iki kez atım.) vb.
- **kucakta:** Henüz yürüyemeyen küçük çocuk.
- **memedede:** Henüz annesini emerek beslenme döneminde olan bebek.

- **peynir dişi:** Çok yaşlılarda çıkan kuzu dişi.
- **süt dişi:** Bebeğin beş veya altı aylıkken çıkarmaya başladığı, yedi yaşlarında kendiliğinden dökülen diş.

## Organların Bazı Eylemleri Gerçekleştirdiğinde Oluşan Ölçü Birimleri

### Hız Ölçüsü Bildirenler

- **adım adım:** Ağır ağır, yavaş yavaş.
- **kadem kadem:** bk. “adım adım”
- **yudum yudum:** Yavaş yavaş. → *Çayı yudum yudum içti.*

### Kalınlık-İncelik Ölçüsü Bildirenler

- **kıyım kıyım:** 1. İnce bir şekilde olan. → *kıyım kıyım biber, kıyım kıyım domates, kıyım kıyım patates, kıyım kıyım soğan* vb. 2. İnce ince. → *Etleri kıyım kıyım doğradılar.*

### Mesafe Ölçüsü Bildirenler

- **adım:** Adım, bir adım mesafesinde. → *iki adım, beş adım* vb.
- **atım yeri:** Ok ya da kurşun menzili, okun ya da kurşunun erişebileceği yer.
- **bir koşumluk:** Koşarak gidince hemen varılacak kadar yakın (yer). → *bir koşumluk yer* vb.
- **... atımı yer:** Atılan bir şeyin çıkış noktasıyla ulaştığı nokta arasındaki mesafe. → *bir kurşun atımı yer, bir ok atımı mesafe* vb.
- **erim:** Bir şeyin erebileceği mesafe, menzil. → *el erimi, göz erimi, kulak erimi, kurşun erimi, ok erimi, taş erimi* vb.
- **iki adımlık:** Çok yakın (yer). → *iki adımlık mesafe, iki adımlık yer* vb.
- **kadem:** Adım, bir adım mesafesinde. → *bir kadem, iki kadem* vb.
- **kulaç:** Gerilere açılmış iki kolun parmak uçları arasındaki mesafe. → *bir kulaç, iki kulaç* vb.
- **kulaç kulaç:** 1. Kulaçlarca, birden çok kulaç uzunluğunda. → *kulaç kulaç aralık, kulaç kulaç ip, kulaç kulaç kumaş, kulaç kulaç mesafe* vb. 2. Kulaçlar hâlinde. → *Kulaç kulaç yüzerek geldi.*
- **seğirdim:** 1. Bir koşuşta alınan yer, mesafe. 2. Bir atılıştaki gidilecek yer. → *bir seğirdimlik yer* vb.

### Miktar Ölçüsü Bildirenler

- **çimdik:** Baş parmakla işaret parmağının ucu arasına alınan miktarda olan. → *bir çimdik tuz, iki çimdik karabiber* vb.
- **çitmik:** Çimdik.
- **çiyнем:** Bir kez çiğnenecek miktarda olan. → *bir çiyнем ekmek, bir çiyнем lokma, bir çiyнем lokum* vb.
- **dizin dizin:** bk. “dizim dizim”
- **dizim dizim:** 1. Peş peşe dizilmiş. → *dizim dizim asker, dizim dizim boncuk* vb. 2. Dizilmiş olarak, dizi dizi. → *Öğrenciler bahçede dizim dizim oldular.*
- **doğram:** Doğrama sonucu ortaya çıkan parça. → *bir doğram et, iki doğram ekmek* vb.
- **dolam:** Bir kez dolanacak miktarda olan. → *bir dolam ip, iki dolam hortum* vb.
- **düzüm düzüm:** bk. “dizin dizin”, “dizim dizim”
- **elçim:** 1. Bir defada ele alınabilecek kadar az olan nesne. → *bir elçim ot, bir elçim şeker, bir elçim tuz* vb. 2. Tutam, bir demet, bir parça. → *bir elçim maydonoz, bir elçim tuz* vb.
- **giyim:** Giyilecek olan şeylerde tane, adet. → *bir giyim etek, iki giyim gömlek* vb.
- **kucak:** Bir kucağın alabileceği miktarda olan. → *bir kucak çiçek, bir kucak kumaş* vb.
- **kucak kucak:** 1. Bol bol. → *kucak kucak elma, kucak kucak çiçek, kucak kucak toprak* vb. 2. Kucaklanabilecek miktarda olan. → *kucak kucak çiçek, kucak kucak elma, kucak kucak gül* vb.

- **sarım:** Bir şeyi bir kez saracak miktar. → *bir sarımlık tütün, bir sarımlık yaprak vb.*
- **sıkım:** 1. Kapalı elin alabildiği miktar. → *bir sıkım çekirdek, bir sıkım kum vb.* 2. Bir defada sıkılan miktar. → *bir sıkım hamur, bir sıkım köfte vb.* 3. Ateşli silahlarda bir atış için yeterli olan miktar. → *bir sıkım atış vb.*
- **sıkın:** Avuç içinde sıkılan miktar. → *bir sıkın hamur, bir sıkın köfte vb.*
- **silme:** Bir tutuşta biçilen ekin.
- **sokum:** Lokma, ağza bir defada alınan yiyecek miktarı. → *bir sokum et, bir sokum pilav, bir sokum yemek vb.*
- **sokum sokum:** 1. Birçok sokum miktarında. → *sokum sokum ekmek, sokum sokum lokma, sokum sokum yemek vb.* 2. Lokma lokma. → *Pilavdan sokum sokum yedik.*
- **suvarım:** mkt. is. Bir suvarmada veya sulamada verilen su miktarı. → *bir suvarım su, iki suvarım su vb.*
- **tadak madak:** Miktarı az olan yiyecek, tadımlık. → *tadam madak et, tadak madak peynir, tadak madak yemek, tadak madak yumurta vb.*
- **tadım:** Tadına bakmak için bir şeyden ağza alınan miktar. → *bir tadım yemek vb.*
- **tadımlık:** Tadını alacak kadar miktarda olan. → *Pastadan tadımlık yedik.*
- **tıkım:** Ağzın alabileceği boyutta lokma. → *bir tıkım lokma, iki tıkım ekmek vb.*
- **tutam:** Avuç içi veya parmak uçlarıyla tutulabilen miktarda olan. → *bir tutam maydonoz, iki tutam ot, bir tutam para, bir tutam saç vb.*
- **tutam tutam:** 1. Tutulacak kadar birçoğu bir arada olan. → *tutam tutam maydonoz, tutam tutam ot, tutam tutam para, tutam tutam saç vb.* 2. Birçok tutam miktarıyla. → *Saçları tutam tutam dökülüyor.*
- **yalamtık:** Yalayacak kadar, pek az, bir parça (yemek). → *yalamtık bal, yalamtık pekmez, yalamtık yoğurt vb.*
- **yoğurum:** Yoğrulacak kadar olan. → *bir yoğurum hamur, bir yoğurum harç vb.*
- **yudum:** Bir içište yutulacak miktar. → *bir yudum su, iki yudum şarap vb.*
- **yudum yudum:** Azar azar. → *Suyu yudum yudum içti.*

### Uzunluk Ölçüsü Bildirenler

- **uzanımlık:** Uzanıldığında erişilecek uzunlukta olan. → *bir uzanımlık raf vb.*

### Zaman Ölçüsü Bildirenler

- **çağırıcılık:** Şarkı, türkü için bir kez söyleyecek kadar süre, zaman. → *bir türkü çağırıcılık süre vb.*
- **görümlük:** Bir kez görülecek kadar zaman, süre. → *bir görümlük süre vb.*
- **içimlik:** Bir şey içilecek kadar süre, zaman. → *bir kahve içimlik süre, bir sigara içimlik süre vb.*

## Organ Adları Kullanılarak Oluşturulan Deyimleşmiş Ölçü Birimleri

### Ağırlık Ölçüsü Bildirenler

- **eti kemiği:** Asıl ağırlığı.
- **tüy gibi:** Hafif.

### Boyut Ölçüsü Bildirenler

- **avuç içi kadar:** Çok küçük, dar, genişliği az olan (yer, mekân). → *avuç içi kadar yer, avuç içi kadar oda vb.*
- **avurtları çökmek** (veya avurtları birbirine geçmek): Çok zayıfladığı yüzünden belli olmak.
- **avurdu avurduna geçmek:** Çok zayıflamak.

- **bacak kadar:** Ufacık. → *bacak kadar çocuk, bacak kadar kız* vb.
- **baştan aşağı:** Bütün vücudu, her yanı. *bk. "baştan ayağı"*
- **baştan ayağı:** Bütün vücudu, her yanı.
- **baştan başa:** Tamamıyla, bütünüyle.
- **bir boydan bir boya:** Bir yerin bir ucundan öbür ucuna kadar, baştan başa.
- **bir deri bir kemik (kalmak):** Çok zayıflamak.
- **bir sıkımlık (pençelik) canı olmak:** Hemen mahvolacak kadar zayıf olmak.
- **bir torba kemik:** Çok zayıf.
- **boydan boya:** Bir uçtan öbür uca.
- **boynu armut sapına dönmek:** Çok zayıflayıp boynu incelmek.
- **burnunu sıksan canı çıkacak:** Çok zayıf ve güçsüz kimseler için kullanılan bir söz.
- **derisi kemiklerine yapışmak:** Çok zayıflamak.
- **el kadar:** Küçük, küçücük.
- **enine boyuna:** İriyari (adam).
- **ense kulak yerinde:** İri yarı (erkek).
- **eti budu yerinde:** Şişmanca, tombul.
- **etli butlu:** Bedeni geniş, kilolu, şişman.
- **etten tenden düşmek:** Çok zayıflamak.
- **göbek bağlamak (salıvermek):** Şişmanlayarak karnı büyüme, göbeklenmek.
- **gövde bağlamak:** Şişmanlamak, semirmek.
- **iskelete dönmek:** Çok zayıflamak.
- **iskeleti çıkmak:** Çok zayıflamak.
- **kaburgaları çıkmak (veya sayılmak):** Çok zayıf olmak.
- **karın kasık salmak:** Çok şişmanlamak, göbek bağlamak.
- **karnı karnına geçmiş:** Zayıflıktan karın yuvarlağı içine çökmüş.
- **kelle kulak yerinde (olmak):** İri yapılı olan.
- **kemer pathcan gibi burun:** İri ve toparlak burun.
- **kemikleri sayılmak:** Çok zayıflamak.
- **surat bağlamak:** Şişmanlayıp yüzü irileşmek.
- **tepeden tırnağa (kadar):** Bütün vücudu, her yanı. *bk. "baştan aşağı"*

### Hız Ölçüsü Bildirenler

- **adımlarını açmak:** Yürürken hızlanmak.
- **adımlarını seyrekleştirmek:** Hızlı yürürken adımlarını yavaşlatmak.
- **adımlarını sıklaştırmak:** Daha küçük ve çabuk adımlar atarak hızlı yürümek, ivmek, acele etmek.
- **at boynuna düşmek:** Atı boynu üzerine eğilip hızlı sürmek.
- **ayağa durmak:** Derece derece, adım adım, yavaş yavaş.
- **ayağına çabuk:** Bir yere alışıldandan daha kısa sürede gidip gelen.
- **ayak götürmek:** Çabucak çekilip gitmek.
- **ayak sürmek:** Verilen bir işi ağırdan almak, yavaş yapmak.
- **baş döndürücü:** Çok hızlı, izlenmesi olanaksız denebilecek ve insanı şaşırtacak bir hızla.
- **bir çırpıda (çıkarmak):** Ele alır almaz, bir davranışta yapıp bitirmek.
- **bir çırpıda:** Hemen.
- **bir koşu:** Çabucak.
- **bir solukta:** Çarçabuk, hemen.
- **el çabukluğu ile:** Hilesini kimseye sezdirmeyecek bir çabuklukla.
- **elden gel:** Parayı hemen ver.
- **eli ağır:** Yavaş iş gören.
- **eli çabuk:** Çabuk iş gören, hamarat (kimse).
- **elinden iş çıkmamak:** Çabuk iş yapmamak.

- **eli (eline) çabuk:** Çabuk iş gören (kimse).
- **gözünü kırpmadan:** Uzun boylu düşünmeden, hemen, duraksamadan.
- **kelle götürür gibi:** Bir muştı ulaştıracakmış gibi çok hızlı koşarak.
- **taban götürmek:** Hızla gitmek.
- **taban kaldırmak:** *bk. "taban götürmek"*
- **tabanları yağlamak:** Hızlıca koşmak, kaçmak.

#### Kalınlık-İncelik Ölçüsü Bildirenler

- **kol gibi:** Çok kalın, aşırı kalın.

#### Mesafe Ölçüsü Bildirenler

- **ağzına girmek:** Çok yaklaşmak.
- **bıçak sırtı:** Çok yakın (aralık).
- **bir boy gitmek:** Aradaki mesafe boyunca gitmek.
- **burnuna girmek:** Birinin yanına çok yaklaşmak, birine çok sokulmak.
- **burnundan ayrılmamak:** Yanından gitmemek, uzaklaşmamak.
- **burnunun dibi:** Çok yakın.
- **burun buruna gelmek:** Beklenmedik bir anda karşılaşmak, birbirlerine çok yaklaşmak.
- **el ermez, göz görmez:** Bulunduğu yer çok uzak.
- **eli ermemek:** Uzakta olduğundan yetişememek.
- **nazar yetişmek:** Görülebilir mesafede olmak.

#### Miktar Ölçüsü Bildirenler

- **ağızda sakız etmek:** Bir şeyi tekrarlayıp durmak.
- **ağza tat, boğaza (mideye) feryat:** Miktarı çok az olan yiyecek.
- **ağızda tükürüğü kurumak:** Bir şeyi defalarca tekrarlamak.
- **analık eliyle vermek:** Çok az vermek.
- **baş başa bırakmak:** Görüşmeleri için iki kişiyi yalnız bırakmak.
- **baş başa kalmak:** Bir şey konuşmak için yalnız kalmak isteyen kişilerin yanlarından başkaları gidip ikisi kalmak.
- **baş başa (kafa kafaya) vermek:** Birbirlerinin düşüncesinden yararlanmak üzere birkaç kişi toplanıp bir konuyu görüşmek.
- **başı kalabalık olmak:** Yanında iş dolayısıyla çok kişi bulunmak.
- **baştan aşmak:** Pek çok olmak, pek çoğalmak.
- **bin bir ayak bir ayak üstüne:** Herkesin ayakta olduğu kalabalık.
- **bir ayağı bir yerde olmak:** O yere sık sık gitmek.
- **bir başına:** Tek başına, yalnız. *bk. "tek başına", "yalnız başına"*
- **devede kulak kabilinden (misalinden):** Çok az.
- **dişine değmek:** Yiyecek pek az gelmek.
- **el elde baş başta:** Elde bulunan her şeyin tükendiğini anlatan bir söz.
- **elde avuçta (ne varsa):** Sahip olunan mal, para vb. her şey.
- **eli aza varmamak:** Bir şeyi çok alma veya verme alışkanlığında olmak.
- **elinde avucunda nesi varsa:** Parasının, varlığının hepsi.
- **el ucuyla vermek:** Çok az vermek.
- **göz hakkı:** Başkasında gördüğü şeye imrenmiş olacağı düşünülen kimseye o şeyden verilen pay.
- **göz kararı:** Ölçülerek ya da tartılarak değil, gözle oranlanarak belirlenen miktar.
- **kan gövdeyi götürmek:** Çok kan akmak, çok insan ölmek.
- **kuru başına kalmak:** Tek başına kalmak.

- **parmakla sayılmak:** Çok az olmak.
- **taban döşemek:** Çok gidip gelmek.
- **tek başına:** Kendi kendine, yalnız olarak.
- **yalnız başına:** Kendi kendine, bir kendisi, tek başına.

### Para Ölçüsü Bildirenler

- **ayakbasta:** Bir yere dışarıdan gelen insan veya eşyadan alınan vergi, toprakbasta.
- **ayak teri (veya terliği):** 1. Hizmet için bir yere gönderilen kimseye verilen ücret, ayak kirası; yolluk, harcırah. 2. Bir haber veya eşya getirene emeğine karşılık verilen para, ayak kirası.
- **başının gözünün sadakası:** Başa gelecek bir belayı savmak veya önlemek için yapılan bağış, özveri.
- **bir eli yağda bir eli balda (olmak):** Varlık ve bolluk içinde olmak.
- **boğaz tokluğuna:** Ücret verilmeden, yalnız karnını doyurarak.
- **diş kirası:** 1. Sarayda, zengin konaklarında iftardan sonra konuklara verilen armağan veya para. 2. Bir kimseye fazladan verilen para.
- **elden ağza yaşamak:** Günlük kazancı ancak gereksinimlerini karşılayacak kadar olmak.
- **eli ağzına yetmemek:** Kazancı geçimini karşılayamayacak kadar az olmak.
- **turnağı dibinde:** Nakit.

### Renk Ölçüsü Bildirenler

- **Arap dilini çıkartmış gibi:** rnk. Parlak kırmızı.
- **beniz aldirmek:** Benzi atmak, korkudan sararmak.
- **beniz geçmek:** Benzi solmak.
- **benzi alınmak:** enzi bozularak sararmak.
- **benzi atmak (uçmak):** Ansızın yüzünün rengi sararmak, solmak.
- **benzi çalınmak:** Yüzünün rengi değişmek.
- **benzi kül gibi olmak:** Yüzünden kan çekilmek, yüzü sararmak.
- **benzi sararmak:** Yüzünün rengi solmak.
- **benzi uçmak:** Yüzü sararmak.
- **benzi ürpermek:** Rengi atmak.
- **benzinde kan kalmamak:** Kansızlık sebebiyle yüzü sararmak.
- **bet beniz gül gibi olmak:** Kızarmak.
- **bet beniz kalmamak:** Yüzü sararıp solmak.
- **beti benzi kireç kesilmek (atmak / solmak / uçmak / kül kesilmek):** Herhangi bir sebeple kanı çekilip yüzü solmak.
- **gözleri kan çanağına dönmek:** Uykusuzluk, yorgunluk, ağlama, öfke vb. sebeplerle gözleri çok kızarmak.
- **gözlerinin içine kadar kızarmak:** Utancından yüzü çok kızarmak.
- **gözü kan çanağı olmak:** Çok ağlamaktan ya da uykusuzluktan gözleri kızarmış olmak. *bk. "gözleri kan çanağına dönmek"*
- **kan çanağı gibi:** Çok kızarmış göz.
- **ölü gözü gibi:** Çok sönük (ışık).
- **turna gözü gibi:** Duru sarı.
- **tüyü bozuk:** Sarışın veya saç rengi açık ve bozuk olan (kimse).
- **yüzü kâğıt gibi (olmak):** Kanı çekilip benzi solmak.
- **yüzü mum gibi olmak:** Benzi atmak, sararmak.
- **yüzüne kan gelmek:** Benzinin solgunluğu geçmek.

### Uzunluk Ölçüsü Bildirenler

- **altı karış beberuhi:** Çok kısa adam.
- **bastı bacak:** Bodur kimse.
- **bir karış beberuhi:** Çok kısa boylu kimse.
- **boy pos yerinde:** uzn. Uzun ve biçimli.
- **boyu (boyunca) beraber:** Kendi boyu kadar.
- **mastı bacak:** Bodur kimse.
- **saçı topuklarını dövmek:** Saçı çok uzun olmak.

### Zaman Ölçüsü Bildirenler

- **ağzı süt kokmak:** Çok genç ve toy olmak.
- **ayağını sürümek:** Ölmek üzere olmak.
- **ayağının tozu ile:** Yoldan gelir gelmez, henüz dinlenmeden.
- **ayağının tozunu silmeden:** Henüz yoldan gelmişken.
- **ayağı üzengide:** Hemen yola çıkmak üzere olan.
- **baş eldeyken:** Ölmeden, yaşarken, sağken.
- **beli bükülmek:** Yaşlılık yüzünden güçsüz kalmak, bir iş yapamayacak duruma düşmek.
- **belini taş eylemek:** İhtiyarlamak.
- **bir ayağı çukurda olmak:** 1. Yaşayacak çok az zamanı kalmış olmak. 2. Çok yaşlanmış olmak.
- **bir ayağı kıyıda, bir ayağı kuyuda olmak:** Son günlerini yaşıyor, ölümü yakın.
- **bir ayağı üzengide olmak:** Geziye çıkmak üzere olan.
- **boyu bacadan mı aştı?:** Yaş. Kızlar için, daha evlenecek yaşta değil.
- **çiçeği burnunda (çamuru karnında):** zmn. Bir iş ya da durumda henüz yeni olan.
- **dünya gözüyle:** Ölmeden önce.
- **elden ayaktan düşmek (kesilmek):** Yaşlılık sebebiyle veya sağlığı büsbütün bozularak çalışamaz duruma gelmek.
- **ele gelmek:** Bebek kucağa alınacak kadar büyümüş olmak.
- **eli kulağında:** Nerede ise olacak, çok yakında olması beklenen.
- **eline doğmak:** Bir kişiyi doğduğundan beri tanımak.
- **giderayak:** Gitmek üzereyken, gitme anında.
- **göbeğini kesmek:** Birini çok eskiden beri tanımak, bilmek.
- **göz açıp kapayıncaya kadar:** Çok kısa bir zamanda.
- **gözünün çapağını silmeden:** Uyanır uyanmaz, çok erken.
- **gözü toprağa bakmak:** Ölümü yaklaşmış olmak.
- **ilk ağızda:** İlk, en önce, ilk iş olarak.
- **kaşla göz arası (arasında):** Kimsenin sezmesine imkân vermeyecek kadar kısa bir zaman içinde, çok çabuk.
- **kıl payı:** Çok az (kalmak).
- **parmak kaldı:** Az kaldı, az kalsın, neredeyse.
- **saç ağartmak:** Bir işte uzun süre çalışmış olmak. *bk. "saç sakal ağartmak"*
- **saçı başı ağarmak:** Yaşlanmak.
- **saçı bitmedik (yetim):** Doğalı çok olmamış (yetim).
- **saçına ak düşmek:** Yaşlanmaya başlamak.
- **saçına ak düşmek:** Yaşlanmak.
- **saçları iki türlü olmak:** Yaşı ilerlemiş olmak.
- **saç sakal ağartmak:** Bir işte uzun yıllar çalışmış olmak. *bk. "saç ağartmak"*
- **şeytan elini çekmiş:** Uygunsuz bir iş yapacak veya kötülük düşünecek durumu olmayan çok yaşlı kimse.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Türkiye Türkçesinde ölçü birimleri konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunun konusunu standart bir ölçü bildiren ve resmî olarak da ölçü kabul edilen ölçü birimleri oluşturmuştur. Bu konuda yapılan çalışmaların birbirlerinden ayrıldığı nokta genellikle ölçü birimlerinin kullanıldığı yüzyıllar olmuştur. Söz gelimi Divan şiirinde ölçü birimleri, Divânü Lugâti't-Türk'te ölçü birimleri, Osmanlı döneminde ölçü birimleri, Eski Türkçede ölçü birimleri şeklinde çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmaların hepsi standart ölçü birimlerini incelemiştir.

Türkiye Türkçesinde resmî olarak bir ölçü bildirmeyen ancak halk arasında bir ölçü gibi kullanılan bu tür ölçü bildiren ifadeler konusunda yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu türden ölçü birimlerini esas alan ilk çalışma, Orhan Şaik Gökyay tarafından yapılmıştır. Gökyay, "Halk Dilinde Ölçü Birimleri" adlı makalesinde, "genel ölçü adları, ağırlık ölçüleri, alan ölçüleri, miktar ölçüleri, uzunluk ölçüleri" olmak üzere beş ölçü türü belirlemiş ve bunların standart ölçü birimleri olmadığını, zamana ve mekâna göre değişiklik gösterdiğini vurgulamıştır. Mustafa Şenel, "Türkiye Türkçesi Ağızlarında Ölçü Birimleri" başlıklı makalesinde "ağırlık, derece, mesafe, miktar, ölçü, uzunluk, zaman" olmak üzere yedi ölçü türü belirlemiş ve bunlara Türkiye Türkçesi ağızlarından örnekler vermiştir. Şenel, ayrıca ölçü bildiren deyimlere de değinmiştir.

Salim Küçük, "Sözlük Birim Bir Unsur Olarak Türkçede Organ Adlarına Dayalı Ölçü Adları" adlı makalesinde tarihî Türk lehçeleri ve Türkiye Türkçesi ağızlarını esas alarak organ adları üzerinden oluşmuş ölçü birimlerini isim ve fiil başlıkları altında incelemiştir. Küçük, makalesinde ağırlık, alan, miktar ve uzunluk olmak üzere dört ölçü türünü esas almıştır.

Çalışmamızın konusu olan ölçü birimleri, Türkiye Türkçesinde insan bedeni esas alınarak oluşturulmuş ölçü birimleridir. Bunlar ya doğrudan organ adlarını kullanarak ya da organların gerçekleştirdiği bazı eylemleri esas alarak oluşturulmuş ölçü birimleridir. Bunların çoğunluğu standart bir ölçü bildirmeyen ancak standarta yakın ölçülerdir. Söz gelimi "bir avuç toprak" ifadesindeki miktar ölçüsü tahminîdir ve burada miktarı kişinin elinin boyutu belirler. Çeşitli eller tarafından yapılacak böyle bir miktar ölçüsü elbette ufak tefek farklılıklar gösterecektir. Ancak ortalama el büyüklüğü çoğu kişide aynıdır. Buradaki ölçü birimi her ne kadar tahminî ise de yine de herkes tarafından bilinen ve kabul edilen standart ortalamaya yakındır.

Elde ettiğimiz malzeme, on bir ana ölçü türü esas alınarak sınıflandırıldı: Ağırlık, boyut, hız, kalınlık-incelik, mesafe, miktar, para, renk, uzunluk, yön, zaman. Çalışmamızda da açtığımız ana ölçü türü başlıklarından da anlaşılacağı gibi ağırlık, miktar, mesafe, uzunluk bildiren ana ölçü türleri dışında "boyut, hız, kalınlık-incelik, para, renk ve yön" gibi özelliklerin de birer ölçü türü olarak kabul edilmesi gerektiği kanaatindeyiz. Bu kanaat, standart bir ölçü bildirmeyen, gündelik dilde çokça kullandığımız ölçü bildiren ifadelerde dil mantığı açısından kabul edilebilir bir yapı arzetmektedir. Söz gelimi "avuç" organı "bir avuç fındık" ifadesinde nasıl miktar bildiren bir ölçü birimi olarak kullanılabilirse "kıl" da "kıl testere" ifadesinde nesnenin kıl gibi ince olduğunu işaret ettiği için bir kalınlık-incelik ölçü birimi olarak kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında, yüzey yapıda bir ölçü ifadesi bulundurmayan bu türden ölçü birimlerinin, alışlagelmiş "ağırlık, mesafe, miktar, uzaklık, uzunluk, zaman" gibi sınıflandırmalardan başka "hız, kalınlık-incelik, para, renk ve yön" gibi ölçü türü sınıflandırmaları da esas alınarak değerlendirilmesi gereklidir.

İnsanın beş duyu organı en çok kullanılan ve en esaslı ölçme araçlarıdır. İnsanoğlu ölçümlerinin pek çoğunu bu beş duyu organı ile tecrübe etmekte, hatta bu ölçümleri dile yansıtarken de zaman zaman çeşitli organ adlarını kullanmaktadır. Bu türden organ adlarıyla yapılan ölçümler, bugün gündelik yaşamda en sık başvurulan bir pratik olarak dilde önemli bir yere sahiptir. Bu beş duyu üzerinden ifade edilen ölçü birimleri, her zaman aynı sonuçları vermez. İnsanın kendi bedeni üzerinden benzetme yapmak suretiyle oluşturduğu bu ölçü birimleri, elbette çok net, standart bir ölçüyü bildirmezler. Ancak genel geçer, tahminî bir ölçü birimi oluşturmak için de birebirdirler. Çünkü bu beş duyunun ve onun organlarının işleyişi, fizyolojik durumu ve boyutu kişiden kişiye



farklılıklar gösterebilir. Sağlıklı bir insan olsa bile bu beş duyunun her insandaki algı yetisi ve işlerliği farklıdır. Bazen benzetmelerde kendisine benzetilen kadar benzeyen varlığın da ne olduğu ölçüyü belirlemede önemli bir belirleyicidir. Söz gelimi bir patates için “*kafam kadar*” benzetmesi büyük olmayı ifade ederken televizyon için küçük olmayı bildirir.

Çalışmamızda elimizdeki malzemeyi sadece anlam açısından tasnif etmeye çalıştık. Bunu yaparken tespit ettiğimiz hususları şöyle özetleyebiliriz:

1. Antropometri sistemiyle oluşturulmuş ölçü birimlerinin çoğunda organ adları gerçek anlamıyla kullanılmıştır. “*bir avuç fındık*”, “*iki adım yer*” gibi örneklerde geçen organ adı ya da organın gerçekleştirdiği eylem adı somut bir gerçekliğe dayanmaktadır.
2. Organ adlarının doğrudan kullanılarak gerçek anlamları ile ölçü birimi oluşturulmasında bazı benzetme edatlarının yardımı da göz ardı edilemez: *el kadar, kıl gibi* vb.
3. Bir kısım organ adları gerçek anlamlarından uzaklaşarak yine organla bağıntılı olmak kaydıyla yan anlamlar kazanmaktadır. Özellikle yön bildiren ölçü birimlerinde bu durum açıkça görülmektedir. Söz gelimi “*ağız, burun vb.*” organ adları, cansız varlıklar için ağız ve burun organlarına biçim olarak benzerliklerinden dolayı yön bildiren ölçü birimleri olarak kullanılmaktadır:

“ağız” in gerçek anlamı aşağıdaki gibidir:

*ağız: 1. Yüzde, avurtlarla iki çene arasında bulunan, ses çıkarmaya, soluk alıp vermeye yarayan ve besinlerin sindirilmeye başlandığı organ. 2. Bu boşluğun dudakları çevreleyen bölümü.*

Ancak yön bildiren bir ölçü birimi olarak kullanıldığında “ağız” organının özelliklerinden yola çıkılarak, biçimce benzetme yoluyla yan anlamları kazanmıştır. Kazanılan bu yan anlamlar sözkonusu organdan esinlenerek benzetme yoluyla yapıldıklarından, ağızın kendisinden bağımsız değildir.

*ağız: 2. Kapların veya içi boş şeylerin açık tarafı. → bardağın ağızı, şişenin ağızı vb. 3. Koy, körfez, liman vb. yerlerin açık tarafı. → körfezin ağızı vb. 4. Uç, kenar. → uçurumun ağızı vb.*

4. Yan anlamların dışında “*beli bükülmek, çiçeği burnunda, eli kulağında, göz açıp kapayıncaya kadar, gözü toprağa bakmak, saçı başı ağarmak*” vb. deyimlerin çoğu benzetme yoluyla veya müstakil cümleler şeklinde dolaylı yoldan ve tahminî bir ölçü bildirmektedir. Müstakil organ adları veya bu organların eylemlerinin tahminî bir ölçü birimi oluşturması hadisesine çok sayıda deyimde de rastlanılmaktadır. Bu yüzden çalışmamızda deyimleşmiş ölçü birimleri için de ayrı bir başlık açtık.
5. Organların yaptığı eylemlerden hareketle yapılan ölçü birimlerinde dikkat çekici bir husus bulunmaktadır. “*at-, iç-, koş-, sık-*” vb. fiilleri Türkiye Türkçesinde işlek bir fiilden isim yapma eki olan -ş+ ile ya da başka bir ekle değil yine bir fiilden isim yapma eki olan -(U/D)m+ ekiyle yapılmaktadır. Bu fiillerin hep aynı yapım ekiyle isimleştirilip “*at-ım, iç-ım, koş-um, sık-ım*” şekillerinin tercih edilmesi, onları birer ölçü birimi olarak sistemleştirme eğilimidir.

**Açıklamalar:** Bu makale Türkiye Türkçesinde Somut Bir Ölçü Bildiren İfadeler adlı doktora tezinden üretilmiştir.

### Kaynaklar

- Aksoy, Ö. A. (1997). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I: Atasözleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1997). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü II: Atasözleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktunç, H. (2010). *Türkçenin büyük argo sözlüğü (tanıklarıyla)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çakır, U. (2015). *Türkiye Türkçesinde somut bir ölçü bildiren ifadeler*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Gökyay, O. Ş. (1981). Halk dilinde ölçü birimleri. *Türk Folkloru Araştırmaları*, I(1), 41-48.
- Küçük, S. (2019). Sözlük birim bir unsur olarak Türkçede organ adlarına dayalı ölçü adları. *Karadeniz Araştırmaları*, XVI(64), 647-669.
- Önal, S. (2016). Antropometri ve spor üzerine. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, II(2), 98-100.
- Özyetgin, M. (2005). *Orta zaman Türk dili ve kültürü üzerine incelemeler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Robinson, A. (2007). *Ölçüler kitabı*. İstanbul: NTV Yayınları.
- Şenel, M. (2011). Türkiye Türkçesi ağızlarındaki ölçü birimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, III(12), 80-92.
- Büyük Türkçe Sözlük. (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Measuring is a behavior spread to every area of our lives, whether we are aware or not. Everything from abstract concepts to concrete beings has been influenced by measurement behavior, one of the basic tendencies of human beings. Two thousand five hundred years ago thinker Protagoras, “Man is the measure of everything,” we think he meant this tendency.

Mankind has been tending to measure the assets and objects in life since the early ages. Of course, every community or tribe has developed a set of attitudes and attitudes that are the first in measurement in their geography, and has used tools that make measurements. However, these incompatible or non-standard traditional units of measure, which dominated much of human history, also created an endless confusion. As time progresses and technology and communication develop, most units of measure that are unique to societies are integrated into a common international system and universalized. Because this partnership has become a must for the healthy commercial and political relations between nations. As a result, the paintings drawn on the cave walls, the notch system, and the attempts of measurement such as the movements of the moon and the sun have been replaced by the measurement units adopted by a common standard all over the world since the modern centuries. Nevertheless, the measurement units created by the anthropometry system, which is one of the two main methods adopted by mankind even in the first centuries, maintain their place today as in the early ages. According to the anthropometry system, human beings experience many of these measurements with these five sensory organs, and sometimes they use various organ names to reflect these measurements to language. Measurements made with such organ names have an important place in language as the most common practice in daily life today.

The concept of measurement and measurement practices in almost every field of daily life have given many words to the language of that culture in every culture. These gains are formed either by individual words that express only one measure, or by any existing word gaining a semantic signifying measure.

Human beings are based on anthropometry in ancient times when technology did not develop. Anthropometry is a special science that deals with the dimensions of the human body. These units of measurement, which are created by analogy on human body, of course do not declare a very clear, standard one. However, general passages are also ideal for establishing a predictive measure. Such metaphors are still used in daily life, where measurement instruments and units of measurement are highly developed and even reduced to standards.

### **Method**

The basis of our study is the measurement of what practices we are measuring in daily life, how these measures become experiences and become widespread in the society, while doing so, what are the characteristics of the entities we have chosen and how do they find their reflection in the language? In trying to answer this question through the material we obtained, the words related to the human body were taken as basis. The material was obtained by scanning the Great Turkish Dictionary, Derleme Dictionary and Tarama Dictionary. In our study, the estimated expression indicating a measure created by the system, anthropometry Turkish Turkey were classified in terms of meaning were identified.

We divided the material we obtained in our study into two main groups:

1. Units of measurement directly formed by organ names:

*ağız, alın, avuç, aya, bacak, baş, beniz, bilek, boğaz, boy, böğür, burun, çene, deri, dirsek, diş, diz, dudak, eğin, el, ense, geniz, göbek, göğüs, göz, kafa, karın, kelle, kemik, kıl, kol, kucak, kulak, kulak memesi, meme, omuz, parmak, sırt, surat, ten, turnak, topuk, tüy, yanak.*

2. Units of measure based on the actions of the organs:

*adım, atım, çağırım, çiynem, çimdik, çitmik, dizim, düzüm, doğram, dolam, erim, giyim, görüm, ışırim, içim, koşum, kulaç, sıkım, sıvam, sokum, suvarım, tadım, tıkım, tutam, yalamtik, yudum, yoğurum.*

We classified these two main groups by giving eleven standard subheadings - type of measure -: 1.Weight Measure Reporters, 2. Dimension Measure Reporters, 3.Speed Measure Reporters, Thickness-Fineness Measure Reporters, Distance Measure Reporters, Quantity Measure Reporters, Money Measure Reporters, Color Measure Reporters, Length Measure Reporters, Direction Measure Reporters, Time Measure Reported cost.

Even though there is no material to exemplify some of the subheadings, we still gave the subheading in order not to disturb the standard classification in both main groups.

### **Results**

In most of the bodies have created units with Turkey in the Turkish system is used with a real sense of anthropometry. Some of the organ names move away from their real meaning and gain side meanings provided that they are connected to the organ again. Apart from the semantics, most of the idioms express a predictive measure by analogy or indirectly in the form of individual sentences. In the use of some organ names as a unit of measure, the place of argon cannot be denied.

### **Discussion and Suggestions**

All these explanations show that the concept of measurement has taken its place in the language through concretization in human life and has a great place. The lexical reflections of the measure in all languages are the most important evidence of this inclination. When the units of measurement created in this way are examined in terms of meaning and structure, it is seen that they have made a tremendous contribution to Turkish.

## İntiharı Etkileyen Sosyal ve Ekonomik Faktörlerin Beta Regresyon Analizi ile Belirlenmesi

Elif BULUT  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
elif@omu.edu.tr  
ORCID ID: 0000-0001-8278-1821

Veysel Gökhan AYDIN  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
veyselgokhanaydin@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-8121-745X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.657624
Geliş Tarihi: 23.12.2019	Revize Tarihi: 19.06.2020
	Kabul Tarihi: 13.07.2020

### Atf Bilgisi

Bulut, E. ve Aydın, V. G. (2020). İntiharı etkileyen sosyal ve ekonomik faktörlerin beta regresyon analizi ile belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 422-436.

### ÖZ

İntihar, süre gelen bir kavram olup, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik etkenlerdeki değişimlerden kolayca etkilenebilmektedir. İntihar oranları ülkeden ülkeye değiştiği gibi, aynı toplum içerisinde de farklı kesimlerde farklı şekillerde ve oranlarda görülebilmektedir. Bu çalışma da intihara etki ettiği düşünülen bazı ekonomik ve sosyal yapıdaki değişkenler ele alınmış, değişkenlerin anlamlılığı beta regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile saptanmıştır. Çalışmada, 2015 yılı ve 2016 yılına ait intihar oranları, nüfus, işsizlik oranı ve alkol tüketimi gibi değişkenler analizde kullanılmıştır. Çalışmanın yapıldığı tarih itibariyle eksiksiz olarak ve en güncel hali ile yalnızca 2016 yılına kadar tespit edilmiş olduğundan 2015 ve 2016 yılı verileri üzerinde çalışılmıştır. Bağımlı değişkenin intihar oranları olarak (0,1) arasında oransal olduğu durumlarda beta regresyon analizinin çoklu doğrusal regresyon analizi ile karşılaştırıldığında daha iyi tahminler yaptığı gösterilmiştir. Ayrıca analiz türlerine göre değişkenlerin anlamlılığı test edilmiş ve kişi başı alkol tüketimi, işsizlik oranı ve işgücü katılım oranının intihar üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İntihar, beta regresyon, çoklu doğrusal regresyon, hata kareler ortalamasının karekökü.

## Determination of Social and Economic Factors Affecting Suicide Via Beta Regression Analysis

### ABSTRACT

Suicide is an ongoing concept that is easily affected by psychological, sociological and economic factors. Suicide rates changing from country to country as in the society can be seen in different ways and proportions. In this study, some variables that are thought to affect suicide in economical and social structure are discussed. Significance of variables are obtained with beta regression analysis and multiple linear regression analysis. In this study, suicide rates, population, unemployment rate and alcohol consumption for 2015 and 2016 are used as variables. Data used in this study has been obtained completely and currently since 2016. Since suicide rates are used as dependent variable and the dependent variable is continuous on the interval (0,1), beta regression analysis makes better estimates than multiple linear regression analysis. The study has also found that per capita alcohol consumption, unemployment rate and labor force participation rate had a significant effect on suicide.

**Keywords:** Suicide, beta regression, multiple linear regression, root mean square error.

### Giriş

Günümüz şartlarında intihar önemli toplumsal problemler arasında yer almaktadır. Bu sorun sadece günümüzde yaşanan bir sorun olmaktan öte süregelen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda intihar tamamıyla toplumsal bir olgu olarak tanımlanmıştır. Toplum yapılarındaki pozitif ya da negatif değişiklikler intihar oranlarının artmasına ya da azalmasına sebep olmaktadır. Toplumsal bir olgu olarak intihara etki eden değişkenler bireysel olabileceği gibi ekonomik ve ülke bazlı değişkenlerde olabilmektedir.

İntihar oranları ülkeden ülkeye değiştiği gibi aynı toplum içerisinde de farklı kesimlerde farklı şekillerde ve oranlarda görülebilmektedir. Bu çalışmada, toplumların ekonomik ve sosyal

yapılarındaki bazı değişkenler ele alınarak bu değişkenlerin intihar oranları üzerinde anlamlı etkileri olup olmadıkları incelenmiştir. Çalışma kapsamında 30 farklı ülkenin intihar oranları ve bazı ekonomik-sosyal göstergeleri kullanılarak bu etki tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye için yapılan benzer çalışmalar olmakta olup çoğunlukla işsizlik etkeni üzerinde çokça durulmuştur. Bunun sonucu olarak işsizlik oranları ile intihar oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Sözü geçen çalışmalarda genellikle VAR analizi, ki-kare testi, t-testi gibi yaygın kullanılan yöntemler tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışmada regresyon analiz yöntemlerinden beta regresyonu kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişki modellenmeye çalışılmış ve etkisi önemli olan değişkenler elde edilmiştir. Çalışmada, 2015 yılına ait veriler analiz edilmiş olup oluşturulan modele göre 2016 yılı intihar oranları tahmin edilmiş ve 2016 yılına ait gerçek intihar oranları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaya ek olarak çoklu doğrusal regresyon analizi eklenmiş olup, veri yapısına göre beta regresyon analizinin daha uygun bir yöntem olduğu gösterilmiştir.

Literatürde Beta regresyon analizinin diğer analizlerde karşılaştırılmasının yapıldığı yerli ve yabancı çalışmalar yer almaktadır. Ferrari ve Cribari-Neto (2004), çalışmalarında oranları modellemede beta regresyon analizinden yararlanmışlardır. Konuyu teorik olarak incelemiş ve 1956 yılına ait bir veri seti ile çalışmalarını uygulama ile desteklemişlerdir. Korkmaz, Germir, Dündar, Şen, Karta ve Şahbudak (2015), çalışmalarında dünya ülkelerini ekonomik benzerliklerine göre sınıflandırarak enflasyonu etkileyen faktörleri saptamak için kümeleme analizi ve beta regresyon analizini kullanmışlardır. Net vergiler ve nüfusun enflasyon oranı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermişlerdir. Mandal, Srivastav ve Simonovic (2016), Campbell River Havzası, British Columbia, Kanada'da yağışların istatistiksel olarak küçültülmesi için beta regresyonunun kullanımına dair bir çalışma yapmışlardır. Önerdikleri ölçek küçültme modelinin yerel yağış değişkenliğinde zamansal ve mekânsal değişkenliğinin etkisini farklı lokasyonlarda iyi tanımladığını göstermişlerdir. Türkan ve Özel (2017), çalışmalarında Türkiye'de eğitim vermekte olan 43 üniversite üzerinden çalışmalarını yürütmüş olup etkinliğe etki eden faktörlerin belirlenmesinde beta regresyon modelini kullanmışlardır. Çalışma sonunda h-indexi, lisansüstü mezun sayısı ve tıp fakültesi varlığının üniversitelerin etkinliği üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Ünlü ve Aktaş (2017) çalışmalarında gelir, sağlık, eğitim gibi göstergelerle Türkiye 2015 refah endeksi verilerini modellemede Beta regresyon analizinden yararlanmışlardır. Çalışmalarında 40 adet bağımsız değişkenden 22 tane bağımsız değişkenin mutluluk üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermişlerdir. Chen, Chiu ve Chang (2017), konteyner nakliye endüstrisinde hizmet özellikleri ve müşteriye elde tutma olasılığı arasındaki ilişkiyi saptamada beta regresyon analizini kullanmışlardır. Fiyat ve iskonto özellikleri, kişisel satış ve müşteri ilişkilerinin müşteriye elde tutma olasılığı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermişlerdir. Atasoy (2018), tez çalışmasında göç hızına etki edebilecek 26 değişken belirlemiş olup bu değişkenleri 8 il için elde ettiği veriler üzerinde beta regresyon modeli ile incelemiş ve göç hızına etki eden değişkenleri tespit etmiştir. Koç (2019), çalışmasında 2017 yılına ait veriler üzerinde beta regresyon modelini kullanarak bazı parametrelerin olumlu, bazı parametrelerin olumsuz etkisini tespit etmiştir. Zaman, Dündar ve Aydın (2019), çalışmalarında gini katsayısı üzerinde etkiye sahip olan makro ekonomik değişkenleri beta regresyon modeli kullanarak tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda gini katsayısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olan değişkenler tespit edilip yorumlanmıştır. Gayawan, Fasusi ve Bandyopadhyay (2020), Nijerya'da yaptıkları bir çalışmada çocuk ölüm oranına dahil olmayan bir kadının olasılığını hesaplamada beta regresyon analizinden yararlanmışlardır.

İntihar konusu literatürde gerek sosyal tabanlı gerekse sayısal boyutlu olarak çalışılmıştır. Ekici, Savaş ve Çıtak (2001), çalışmalarında mevcut intihar olgularında sosyal güvencenin olup olmaması, göç etmeni ve diğer psikososyal etkilerin intihar olgusuna bir etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bu etmenlerin intihar riskini arttıran etmenler arasında yer aldıklarını tespit etmişlerdir. Topbaş (2007), çalışmasında 1974-2005 yılları arasında Türkiye'deki işsizlik ve intihar verilerini incelemiş olup analizleri sonucunda işsizliğin intihar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Tunalı ve Özkaya (2016), yaptıkları çalışmada intihar ve işsizlik arasındaki ilişkiyi 1980-2014 dönemi verileri kullanarak analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda bu iki olgu arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi saptamışlardır. Amini, Ahmadi, Poorolajal ve Moqaddasi Amiri (2016), intihar için yüksek riskli grupları saptamada destek vektör makineleri, karar ağacı ve yapay sinir ağları analizlerinden yararlanmışlardır. Destek vektör makinelerinin en iyi

sınıflama modeline sahip olduğunu göstermişlerdir. Fazel, Wolf, Larsson, Mallett ve Fanshawe (2019), ağır akıl hastalığında intihar tahminini çalışmışlardır. Çalışmalarında çok değişkenli lojistik regresyon analizini kullanmış ve en yüksek risk faktörünün önceden kendine zarar verme ve erkek olma gibi faktörler olduğunu göstermişlerdir. Miché, Studerus, Meyer, Gloster, Beesdo-Baum, Wittchen ve Lieb (2020), toplumdaki ergenlerde ve genç yetişkenlerde intihar girişimlerinin tahmini için regresyon yöntemlerini ve makine öğrenme metodunu kullanmışlardır. Çalışmada kullandıkları iki algoritmanında intihar girişimini iyi şekilde açıkladığını göstermişlerdir.

Çalışmada beta regresyon analizinin istatistiksel bir yöntem olarak veri yapısına daha uygun bir analiz olduğu gösterilmeye çalışılmış ve intihar verileri ile çalışma desteklenmiştir. Çalışma yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır.

Dünya genelindeki intihar oranlarının sebeplerine bakıldığında bunların bir kısmının finansal, bir kısmının sosyal ve bir kısmının ise diğer sebeplerden kaynaklandığı ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda çalışma kapsamında araştırılan, sosyal ve finansal değişkenlerin intihar oranlarının üzerinde etkiye sahip olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

Çalışmaya konu olan etki, değişkenler arasında matematiksel model kurabilmek ve katkının büyüklüğünü araştırmak adına regresyon analizi yöntemlerinden yararlanılarak araştırılmıştır. Çalışma kapsamında sosyal ve ekonomik değişkenlerin intihar oranları üzerindeki etkisinin tespit edilmesinin yanı sıra literatürde yaygın olarak kullanılan çoklu doğrusal regresyon analizi ile veri yapısına uygun olan ve sosyal bilimlerde de kullanılan beta regresyon analizleri tahminleme açısından karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Hangi analiz yönteminin tahmin gücünün yüksek olduğunun gösterilmesi de çalışmanın diğer bir araştırma problemi olmaktadır.

## Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini Dünya Bankası Açık Veri (World Bank Open Data) veri tabanında yer alan ülkeler oluşturmaktadır. Ülke sayısının çok olmasından ötürü ve veri tabanlarında çalışmada yer alan değişkenlerin tüm ülkeler için temin edilememesinden dolayı az sayıda ülke ile çalışma yürütülmek durumunda kalmıştır. Değişkenlerin tam olarak temin edilebildiği ülkelerden rastgele seçim yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini olarak 30 farklı ülke çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmada yer alan ülkeler tanınırlık ve gelişmişlik düzeyine göre (gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler) kaynaklardan rastgele ve objektif bir yaklaşımla seçilmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan 2015 ve 2016 yılı alkol tüketim oranları Dünya Sağlık Örgütü'nün [World Health Organization (WHO)] kendi web sitesinde yayınlamış olduğu "Alkol ve Sağlık Hakkında Küresel Durum Raporu 2018" (Global Status Report on Alcohol and Health 2018) başlıklı rapordan elde edilmiştir (Poznyak ve Rekve, 2018). İntihar oranları ve diğer finansal, sosyal değişkenlere ait veriler ise Dünya Bankası'na ait veri bankasındaki Dünya Kalkınma Göstergeleri (World Development Indicators) açık veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir.

## Verilerin Elde Edilmesi

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan verilerin tamamı Dünya Bankası (The World Bank Databank) ve Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization (WHO)] açık erişim veri tabanından temin edilmiştir. Bu verilerde 30 farklı ülke çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada 1 tane bağımlı ve 12 tane bağımsız değişken yer almaktadır. Değişkenlerin ve ülkelerin az sayıda olmasının başlıca nedeni değerlendirmeye alınan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ilgili kaynaklarda en güncel hali ile yalnızca 2016 yılına kadar tespit edilmiş olmasıdır. Bu nedenle 2015 ve 2016 yılı verileri üzerinde çalışılmıştır.

## Verilerin Analizi

### Beta Regresyon Analizi

Uygulayıcılar sıklıkla regresyon modellerini diğer değişkenlerle ilişkili olduğu algılanan verileri analiz etmede kullanmaktadır. Özellikle doğrusal regresyon modeli sıkça kullanılmaktadır. Ancak, bağımlı değişkenin (0,1) aralığında kısıtlı olduğu durumlarda doğrusal regresyon modeli uygun olmamaktadır. Çünkü ilgilenilen değişken için, değişkenin alt ve üst sınır değerlerini geçen tahminler verebilir. Mümkün çözüm, bağımlı değişkeni dönüştürmek olup gerçek çizgide değerleri varsayılabilir kılmak ve sonrasında dönüştürülmüş değişkenin ortalamasının dış değişken setine dayalı olarak bir doğrusal tahminleyici şeklinde modellenebilmesidir. Bu yaklaşım bazı sakıncalara sahip olabilmektedir. Bunlardan biri model parametrelerinin orijinal değişkenlere göre kolaylıkla yorumlanamaması olmaktadır. Diğer bir eksiklik ise oranların ölçümü asimetrik özellik gösterebilir ve bundan dolayı normal varsayımına dayanan çıkarımlara yanıltıcı olabilir. Bu durumda istenen bağımlı değişkenin standart birim aralığında  $0 < y < 1$  ölçümlendiği durumlar için kullanılan regresyon modeli ile çalışmaktadır. Önerilen model bağımlı değişkenin beta dağıldığı varsayımına dayanmaktadır. Beta dağılımı, dağılımı indeksleyen iki parametrenin değerlerinde yoğunluğu oldukça farklı şekiller aldığından oranları modellemek için çok esneklerdir (Ferrari ve Cribari-Neto, 2004).

Beta yoğunluğu;

$$f(y; p, q) = \frac{\Gamma(p+q)}{\Gamma(p)\Gamma(q)} y^{p-1}(1-y)^{q-1} \quad 0 < y < 1$$

şeklinde tanımlanmaktadır. Burada  $p > 0$ ,  $q > 0$  ve dağılımın şeklini kontrol eden bilinmeyen parametrelerdir.  $y$  bağımlı değişken ve  $\Gamma(\cdot)$  gamma fonksiyonudur (Ferrari ve Cribari-Neto, 2004).

$y$ 'nin ortalaması ve varyansı sırasıyla;

$$E(y) = \frac{p}{p+q} \quad \text{ve}$$
$$\text{var}(y) = \frac{pq}{(p+q)^2(p+q+1)} \quad \text{'dir.}$$

Dağılımın modu hem  $p$  hem de  $q$  1'den büyük olduğunda mevcuttur (Ferrari ve Cribari-Neto, 2004).

$$\text{mod}(y) = \frac{p-1}{p+q-2} \quad \text{'dir.}$$

Beta dağılımı, belirsizlik veya olasılığın tesadüfi değişiminde, kesir gibi durumlarda uygulama alanına sahiptir. Bu yüzden bu dağılım tesadüfi değişkenin (0,1) aralığında sürekli olduğu finansal bilimler veya eğitim bilimleri gibi sosyal bilimlerde yaygın uygulama alanına sahiptir (Cepeda-Cuervo, 2015).

Beta dağılım fonksiyonu Beta (p,q) ortalama ve varyansın bir fonksiyonu olarak tekrar parametrelendirilebilir. Beta dağılımının bu karakterizasyonu beta regresyon modelinin tanımında uygundur (Yellareddygar, Pasche, Taylor, Hua ve Gudmestad, 2016).

İlk tekrar parametrelendirmede;

$$p = \mu\phi \quad \text{ve} \quad q = \phi(1-\mu)$$
$$\sigma^2 = \frac{\mu(1-\mu)}{\phi+1}$$



Bu durumda  $\theta$ ,  $\mu$ 'nün sabit değerleri için hassas parametreleri olarak,  $\theta$ 'nın büyük değerleri ise  $y$ 'nin varyansının küçülen değerlerine karşılık gelecek şekilde yorumlanır. Böylece;

$$f(y; \mu, \theta) = \frac{\Gamma(\theta)}{\Gamma(\mu\theta)\Gamma((1-\mu)\theta)} y^{\mu\theta-1} (1-y)^{(1-\mu)\theta-1} \quad 0 < y < 1$$

$$0 < \mu < 1 \text{ ve } \theta > 0 \text{ olur.}$$

Yüzdelerle bağımlı değişkenin beta dağıldığı varsayımında, bir beta regresyon modeli dizayn edilebilir.

$y_1, y_2, \dots, y_n \sim B(\mu, \theta)$  [ $y \sim B(\mu, \theta)$ ] beta yoğunluğunda tesadüfi örneklem olsun. O zaman beta regresyonu;

$$g(\mu_i) = \beta_0 + x_{i1}\beta_1 + \dots + x_{ik}\beta_k = \eta_i \quad i = 1, 2, \dots, n$$

$x_{i1}, \dots, x_{ik}$ 'ler açıklayıcı değişkenler,  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  ise her bir açıklayıcı değişkene karşılık gelen tahmin edilen kesişim ve katsayılarıdır.  $n$  örneklem genişliği ve  $\eta_i$ 'de gözlemin doğrusal kestiricisidir.

Burada  $g(\cdot)$  doğrusal kestirici ve bağımlı değişkeni bağlayan bağıntı fonksiyonudur (Yellareddygarı vd., 2016).

### Çoklu Doğrusal Regresyon

Veri setinde iki veya daha fazla bağımsız değişkenin yer aldığı durumlarda, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki matematiksel model çoklu doğrusal regresyon analizi ile kurulmaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde matrisel notasyon kullanılmakta ve değişkenler arasında  $Y = X\beta + \epsilon$  şeklinde eşitlik kurulmaktadır. Daha fazla ayrıntı için Sınıksaran (2011), "Teori ve İstatistiksel Yöntemler" kitabına bakılabilir. Özçiftçi (2020) çalışmasında, sosyal medya özelliklerinin algılanan değere etkisini tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizinden faydalanmıştır. Yaygın bir kullanım alanına sahip olan ve her bilim dalında sıkça kullanılan ve bilinen analizlerden biri olan çoklu doğrusal regresyon analizi çalışmada kullanıldığı için başlık açılmış olup, konu anlatımında ayrıntıya girilmemiştir.

### Bulgular

Çalışmada yer alan ekonomik ve sosyal bağımsız değişkenler ile intihar oranları bir arada değerlendirilerek 2015 yılı verileri üzerinden regresyon modeli kurularak 2016 yılı intihar oranları tahmin edilmesi amaçlanmaktadır. Analizler için RStudio programı kullanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler ile kısaltmaları verilmektedir.

Tablo 1  
Çalışmada Yer Alan Değişkenlere Ait Kısaltmalar

Değişken	Kısaltma
İntihar Oranı	Y
Kişi Başı Millî Gelir	X <sub>1</sub>
Gayri Safi Millî Hasıla	X <sub>2</sub>

İhracat Miktarı	$X_3$
Gayri Safi Yurtiçi Hasıla	$X_4$
Enflasyon Oranı	$X_5$
Nüfus Miktarı	$X_6$
Kişi Başı Alkol Tüketimi	$X_7$
Vergi Oranı	$X_8$
İşgücü Katılım Oranı	$X_9$
İşsizlik Oranı	$X_{10}$
Kişi Başı Sigara Tüketimi	$X_{11}$
Beslenme Olanaklarına Ulaşım Zorluğu	$X_{12}$

Belirlenen amaç doğrultusunda belirtilen kaynaklardan 2015 ve 2016 yılı verileri toplanmıştır. Verilerin birimleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmak ve daha net bir değerlendirme yapabilmek adına verilerde standartlaştırma işlemi yapılmıştır.

Tablo 2’de 2015 verileri için veri setinde yer alan ekonomik ve sosyal göstergelerin korelasyon matrisi ve anlamlılık dereceleri görülmektedir.

Tablo 2  
Bağımsız Değişkenlere Ait Korelasyon Matrisi

	$X_1$	$X_2$	$X_3$	$X_4$	$X_5$	$X_6$	$X_7$	$X_8$	$X_9$	$X_{10}$	$X_{11}$	$X_{12}$
$X_1$	1	0,992	0,177	0,998	-0,478	-0,312	0,373	-0,158	0,204	-0,071	-0,154	-0,493
$p$		0,000	0,349	0,000	0,008	0,093	0,042	0,404	0,279	0,710	0,416	0,006
$X_2$	0,992	1	0,127	0,994	-0,456	-0,319	0,364	-0,127	0,188	-0,062	-0,158	-0,490
$p$	0,000		0,502	0,000	0,011	0,085	0,048	0,505	0,321	0,745	0,406	0,006
$X_3$	0,177	0,127	1	0,165	-0,205	0,528	0,162	0,418	0,122	-0,157	0,142	-0,033
$p$	0,349	0,502		0,383	0,276	0,003	0,394	0,022	0,521	0,407	0,455	0,864
$X_4$	0,998	0,994	0,165	1	-0,482	-0,314	0,385	-0,137	0,191	-0,063	-0,164	-0,497
$p$	0,000	0,000	0,383		0,007	0,092	0,035	0,470	0,313	0,740	0,385	0,005
$X_5$	-0,478	-0,456	-0,205	-0,482	1	0,128	-0,313	-0,089	-0,044	-0,044	0,281	0,142
$p$	0,008	0,011	0,276	0,007		0,499	0,092	0,640	0,816	0,818	0,133	0,454
$X_6$	-0,312	-0,319	0,528	-0,314	0,128	1	-0,154	0,45	0,021	-0,222	-0,243	0,535
$p$	0,093	0,085	0,003	0,092	0,499		0,416	0,012	0,911	0,239	0,197	0,002
$X_7$	0,373	0,364	0,162	0,385	-0,313	-0,154	1	0,154	0,015	0,134	0,279	-0,483
$p$	0,042	0,048	0,394	0,035	0,092	0,416		0,418	0,938	0,481	0,136	0,007
$X_8$	-0,158	-0,127	0,418	-0,137	-0,089	0,450	0,154	1	-0,488	0,314	0,136	0,033
$p$	0,404	0,505	0,022	0,470	0,640	0,012	0,418		0,006	0,091	0,473	0,864
$X_9$	0,204	0,188	0,122	0,191	-0,044	0,021	0,015	-0,488	1	-0,692	-0,088	0,011
$p$	0,279	0,321	0,521	0,313	0,816	0,911	0,938	0,006		0,000	0,645	0,956
$X_{10}$	-0,071	-0,062	-0,157	-0,063	-0,044	-0,222	0,134	0,314	-0,692	1	0,256	-0,297
$p$	0,710	0,745	0,407	0,740	0,818	0,239	0,481	0,091	0,000		0,172	0,111
$X_{11}$	-0,154	-0,158	0,142	-0,164	0,281	-0,243	0,279	0,136	-0,088	0,256	1	-0,331
$p$	0,416	0,406	0,455	0,385	0,133	0,197	0,136	0,473	0,645	0,172		0,074
$X_{12}$	-0,493	-0,49	-0,033	-0,497	0,142	0,535	-0,483	0,033	0,011	-0,297	-0,331	1
$p$	0,006	0,006	0,864	0,005	0,454	0,002	0,007	0,864	0,956	0,111	0,074	

\* Koyu renkli korelasyon değerleri %5 önem seviyesinde anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyon değerlerinden yalnızca  $X_1$  (kişi başı millî gelir),  $X_2$  (gayri safi millî hasıla) ve  $X_4$  (gayri safi yurtiçi hasıla) arasında yüksek çıktığı bunların dışındaki bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonun çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2015 yılı verileri ile beta regresyon modeli kurulduğunda farklı link fonksiyonları için bilgi kriterleri (AIC ve BIC) aşağıdaki Tablo 3'deki şekilde tespit edilmiştir.

Tablo 3  
*Beta Regresyon Modelinde Farklı Link Fonksiyonları İçin Bilgi Kriterleri*

Link Fonksiyonu	AIC	BIC
logit	-92,31602	-72,69925
probit	-93,21182	-73,59505
cloglog	-91,85109	-72,23433
cauchit	-86,13141	-66,51464
log	-91,35715	-71,74039
loglog	-94,15459	-74,53782

Akaike Bilgi ölçütü (AIC) ve Bayesçi benzeri, Bayesçi bilgi ölçütü (BIC), sıradan en küçük kareler yönteminden daha karışık olan modellerde model seçim işlemleri için kullanılmaktadır (Montgomery, 2013). Kurulan olası modellerden en küçük AIC ve BIC değerlerini içeren modelin veri setini en iyi açıklayan model olduğu kabul edilmektedir (Kaya ve Yeşilova, 2012).

Yukarıdaki Tablo 3'de de görüldüğü gibi loglog fonksiyonu en küçük bilgi kriterini veren link fonksiyonu olarak tespit edilmiş ve sonraki aşamalarda loglog fonksiyonu kullanılmıştır.

Tablo 4  
*Beta Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Tahmin	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Kesişim	-0,717250	0,023745	-30,206	< 2e-16***
X <sub>1</sub>	-0,838179	0,502858	-1,667	0,095548
X <sub>2</sub>	0,134889	0,261648	0,516	0,606179
X <sub>3</sub>	-0,017354	0,047177	-0,368	0,712978
X <sub>4</sub>	0,689834	0,521671	1,322	0,186050
X <sub>5</sub>	0,053534	0,033330	1,606	0,108232
X <sub>6</sub>	0,042434	0,049209	0,862	0,388510
X <sub>7</sub>	0,192237	0,033065	5,814	6.1e-09***
X <sub>8</sub>	0,001499	0,044900	0,033	0,973362
X <sub>9</sub>	-0,087407	0,039921	-2,190	0,028560*
X <sub>10</sub>	-0,140708	0,038094	-3,694	0,000221***
X <sub>11</sub>	0,014653	0,037451	0,391	0,695613
X <sub>12</sub>	-0,075090	0,041521	-1,808	0,070529

\*\*\* 0,001; \*0,05; Log-olabilirlik: 61,08; Pseudo R<sup>2</sup>: 0,7798

Beta regresyon analizinde regresyon tahmini en çok olabilirliğe dayandığından çıktılarda, uygulanan modele ait log-olabilirlik ve pseudo R<sup>2</sup> değerleri verilmektedir. Pseudo R<sup>2</sup> değeri, ortalama için doğrusal tahminleyici ve link dönüşümlü bağımlı değişken arasındaki ilişkinin karesi olarak ifade edilmektedir ve  $0 \leq \text{pseudo } R^2 \leq 1$  değerini almaktadır. Değerin 1'e yakın olması doğrusal tahminleyici ve link dönüşümlü bağımlı değişken arasında mükemmel uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde X<sub>7</sub> (kişi başı alkol tüketimi), X<sub>9</sub> (işgücü katılım oranı) ve X<sub>10</sub> (işsizlik oranı) bağımsız değişkenlerinin %5 önem seviyesinde intihar bağımlı değişkeni üzerinde anlamlı etkiye (p değeri<0,05) sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle kişi başı alkol tüketiminin ve işsizlik oranının  $\alpha=0,001$  önem seviyesinde geçerli çıkması aradaki ilişkinin anlamlılık derecesinin ne kadar yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

2015 yılı bağımlı ve bağımsız değişkenleri kullanılarak beta regresyon analizi yapılmış olup anlamlı çıkan değişkenlerle model kurulmuştur. Kurulan modelde 2016 yılı bağımsız değişkenleri yer

arak 2016 yılı intihar oranları tahmin edilmiştir. Tahmin edilen 2016 yılına ait intihar oranları ve gerçek 2016 yılı intihar oranları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5  
*Beta Regresyon Analizine Ait 2016 Yılı Tahmini Değerler*

	Gerçek İntihar Oranları	Tahmini İntihar Oranları	Fark
Avustralya	0,132	0,158	-0,026
Belçika	0,207	0,203	0,004
Çin	0,097	0,104	-0,007
Danimarka	0,128	0,156	-0,028
Mısır	0,040	0,038	0,002
Finlandiya	0,159	0,156	0,003
Fransa	0,177	0,187	-0,010
Almanya	0,136	0,234	-0,098
Macaristan	0,191	0,206	-0,015
Hindistan	0,163	0,141	0,022
İtalya	0,082	0,113	-0,031
Japonya	0,185	0,149	0,036
Kazakistan	0,225	0,104	0,121
Kore Cumhuriyeti	0,269	0,174	0,095
Kırgızistan	0,083	0,094	-0,011
Malezya	0,055	0,052	0,003
Yeni Zelanda	0,121	0,151	-0,030
Norveç	0,122	0,120	0,002
Pakistan	0,029	0,066	-0,037
Polonya	0,162	0,197	-0,035
Portekiz	0,140	0,164	-0,024
Rusya	0,310	0,184	0,126
İspanya	0,087	0,078	0,009
İsveç	0,148	0,130	0,018
İsviçre	0,172	0,167	0,005
Türkiye	0,073	0,052	0,021
Birleşik Arap Emir.	0,028	0,052	-0,024
İngiltere	0,089	0,188	-0,099
Amerika	0,153	0,160	-0,007
Vietnam	0,073	0,115	-0,042

Tablo 5’de yer alan tahmini değerler ve gerçek değerler arasındaki farkların T testi ile anlamlı olup olmadığı yani kurulan regresyon modeli ile yapılan tahmini değerler ile gerçek intihar oranları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6  
*2016 Yılı Beta Regresyon Tahmini Değerleri İle Gerçek Değerler Arası T-Testi Sonuçları*

	T Değeri	P Değeri
Farklar	-0,214	0,832
Test Değeri = 0		

H<sub>0</sub>: Hata ortalaması sıfırdır

H<sub>1</sub>: Hata ortalaması sıfırdan farklıdır

Hipotezleri sınıandığında  $p > 0,05$  olduğundan yokluk hipotezi kabul edilmiş, hata ortalamasının sıfır olduğu gösterilmiştir. Beta regresyon analizi ile kurulan model ile yapılan tahminleme sonuçları

ile gerçek sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kurulan modelin geçerli bir tahminleme gücüne sahip olduğu söylenebilmektedir.

İkinci aşamada verilere çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Beta regresyon analizindeki adımların izlendiği analizde elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7  
*Çoklu Doğrusal Regresyon Anova Tablosu*

Model	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Regresyon	0,109	12	0,009	3,976	0,005
Artık	0,039	17	0,002		
Toplam	0,147	29			

Modele ait  $R^2$  değeri 0,737 olarak bulunmuştur.

Araştırmada yöntemleri karşılaştırmak adına 2015 yılı verilerine çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış ve modele dahil edilen değişkenlerle birlikte  $R^2$  değeri verilmiştir. Kurulan modelin anlamlılığı sınamada;

$H_0$ : Doğrusal model anlamsızdır

$H_1$ : Doğrusal model anlamlıdır

şeklinde hipotez kurulmuş olup  $p < 0,05$  olduğundan dolayı  $H_0$  red edilmiş ve kurulan modelin anlamlı yani geçerli olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 8  
*2015 Yılı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Tahmin	Standart Hata	T Değeri	P Değeri
(Constant)	0,136	0,009	15,592	0,000***
$X_1$	-0,206	0,186	-1,107	0,284
$X_2$	0,014	0,099	0,137	0,892
$X_3$	-0,005	0,018	-0,272	0,789
$X_4$	0,188	0,196	0,962	0,350
$X_5$	0,020	0,012	1,574	0,134
$X_6$	0,007	0,018	0,388	0,703
$X_7$	0,050	0,012	4,117	0,001*
$X_8$	0,000	0,017	0,010	0,992
$X_9$	-0,022	0,015	-1,485	0,156
$X_{10}$	-0,038	0,014	-2,761	0,013*
$X_{11}$	0,007	0,014	0,504	0,621
$X_{12}$	-0,015	0,014	-1,070	0,300

\*\*\* 0,001; \*0,05

Tablo 8 incelendiğinde  $X_7$  (kişi başı alkol tüketimi) ve  $X_{10}$  (işsizlik oranı) bağımsız değişkenlerinin %5 önem seviyesinde bağımlı değişken olan intihar üzerinde anlamlı etkiye ( $p$  değeri  $< 0,05$ ) sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılacak tahmin için oluşturulacak modelde bu değişkenler yer alacaktır. Tablo 9’da kurulan modellerle elde edilen tahmini değerler ve gerçek değerler yer almaktadır. Ayrıca hata olarak isimlendirilen, gerçek değer ile tahmin değeri arasındaki farkta tabloda yer almaktadır.

**Tablo 9**  
*Çoklu Doğrusal Regresyona Ait 2016 Yılı Tahmini Değerler*

	Gerçek İntihar Oranları	Tahmini İntihar Oranları	Fark
Avustralya	0,132	0,172	-0,040
Belçika	0,207	0,170	0,037
Çin	0,097	0,138	-0,041
Danimarka	0,128	0,164	-0,036
Mısır	0,040	-0,034	0,074
Finlandiya	0,159	0,141	0,018
Fransa	0,177	0,154	0,023
Almanya	0,136	0,225	-0,089
Macaristan	0,191	0,188	0,003
Hindistan	0,163	0,136	0,027
İtalya	0,082	0,069	0,013
Japonya	0,185	0,163	0,022
Kazakistan	0,225	0,140	0,085
Kore Cumhuriyeti	0,269	0,187	0,082
Kırgızistan	0,083	0,097	-0,014
Malezya	0,055	0,064	-0,009
Yeni Zelanda	0,121	0,179	-0,058
Norveç	0,122	0,140	-0,018
Pakistan	0,029	0,056	-0,027
Polonya	0,162	0,180	-0,018
Portekiz	0,140	0,140	0,000
Rusya	0,310	0,188	0,122
İspanya	0,087	0,022	0,065
İsveç	0,148	0,140	0,008
İsviçre	0,172	0,192	-0,020
Türkiye	0,073	0,004	0,069
Birleşik Arap Emir.	0,028	0,121	-0,093
İngiltere	0,089	0,193	-0,104
Amerika	0,153	0,169	-0,016
Vietnam	0,073	0,181	-0,108

Tablo 9’da yer alan tahmini değerler ve gerçek değerler arasındaki farkların T testi ile anlamlı olup olmadığı yani kurulan regresyon modeli ile yapılan tahmini değerler ile gerçek intihar oranları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da belirtilmiştir.

**Tablo 10**  
*2016 Yılı Çoklu Doğrusal Regresyon Tahmini Değerleri İle Gerçek Değerler Arası T-Testi Sonuçları*

	T Değeri	P Değeri
Farklar	-0,136	0,893
Test Değeri = 0		

$H_0$ : Hata ortalaması sıfırdır

$H_1$ : Hata ortalaması sıfırdan farklıdır

Hipotezleri sınanıldığında  $p > 0,05$  olduğundan yokluk hipotezi kabul edilmiş, hata ortalamasının sıfır olduğu gösterilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi ile kurulan model ile yapılan tahminleme sonuçları ile gerçek sonuçlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kurulan modelin geçerli bir tahminleme gücüne sahip olmasını sağlayan varsayımın sağlanmış olduğu söylenebilmektedir.

İki farklı model kullanılan araştırmalarda modelin tahminleme de hata payının daha düşük olması, hangi modelin daha geçerli olduğunu belirlemektedir. Beta regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan modellerden geçerli olanı saptamak adına “Hata Kareler Ortalamasının Karekökü” (Root Mean Square Error – RMSE) istatistiğinden yararlanılmıştır. RMSE’ye ait formülasyon aşağıda verilmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (y_i - y'_i)^2}{n}}$$

Tablo 11  
RMSE Sonuçları

Yöntem	RMSE Değeri
Beta Regresyon Analizi	0,049
Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	0,057

Tablo 11’deki sonuçlara göre beta regresyon analizi daha düşük RMSE değerine sahiptir. Bu da kurulan modelin daha düşük hata payı ile tahminleme yaptığını ifade etmektedir. Bu nedenle verinin (0,1) arasında oransal olduğu durumlarda çoklu doğrusal regresyon analizi yerine beta regresyon analizini tercih etmek daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günlük hayat veri setleri çoğunlukla normal dağılım şartını sağlayamamaktadır. Şartın sağlanmadığı durumda beta dağılımı çarpık dağılıma sahip veri setlerinde esnek kullanıma sahiptir. Literürde beta regresyon analizinin yüzdeler verilerde normal regresyon analizinden daha iyi sonuçlar verdiği görülmektedir. Yellareddygarı ve diğerleri (2016), çalışmalarında depolama sırasında patates yumrular içinde pembe çürüme gelişimini tahminlemede istatistiksel olarak beta regresyon analizinin doğrusal regresyondan daha iyi sonuçlar verdiğini göstermişlerdir. Ünlü ve Aktaş (2017), refah endeksi verilerini modellemede beta regresyon analizinden yararlanmışlardır. Beta regresyon analizinin doğrusal regresyon analizine göre daha doğru ve etkin sonuçlar verdiğini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada bağımlı değişkenin (0,1) arasında oransal olduğu ve/veya beta dağılım gösterdiği durumda beta regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İstatistiksel olarak iki yöntemin tahmin gücünün karşılaştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar veri yapısına göre beta regresyon analizinin daha iyi çalıştığını göstermiştir. Yöntemler karşılaştırılırken intihar verileri kullanılmıştır. İntihar verileri farklı analiz yöntemleri ile çalışılmış beta regresyon analiziyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Analizler sonucunda kişi başı alkol tüketiminin, işsizlik oranının ve işgücü katılım oranının intihar üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla uyumaktadır. Topbaş (2007), çalışmasında işsizliğin intihar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Darvishi, Farhadı, Haghtalab ve Poorolajal (2015), yaptıkları çalışmada, dengesiz alkol tüketiminin intihar düşünce riskini anlamlı ölçüde etkilediğini göstermişler ve de intiharı arttırdığına dair kanıtlar ortaya koymuşlardır. Tunalı ve Özkaya (2016), çalışmalarında intihar ve işsizlik arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi saptamışlardır. Durmaz (2016), çalışmasında ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak özellikle kadınların istihdam sorununun dünya genelinde ortak bir sorun olmaya devam ettiğini ve ekonomik önlemlerin bu durumun önüne geçebileceğini vurgulamıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre yüzdeler verilerde beta regresyon analizinin daha iyi çalıştığı gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak analizler sonucunda ortak değişken olarak karşımıza çıkan alkol tüketimi ve işsizlik oranının intihar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir

etkiye sahip olduğu görülmüştür. Literatüre yer alan çalışmalara dayanarak, ülke politikasına bağlı olarak değişkenlik gösteren işsizlik oranındaki düşüşün ve bireysel bir etken olan alkol tüketimindeki azalmanın intihar oranını düşük seviyelere çekmekte etkili olacağı tahmin edilmektedir. Farklı ekonomik ve sosyal göstergeler kullanılarak farklı ülkeler için ya da farklı bir çalışma grubu için ilerleyen çalışmalarda araştırmayı genişletmek mümkün olabilecektir.

**Açıklamalar:** Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Elif Bulut danışmanlığında Veysel Gökhan Aydın'a ait savunmak üzere tamamlanmış yüksek lisans tezinden farklı veri kullanılarak türetilmiş bir çalışmadır.

## Kaynaklar

- Amini, P., Ahmadiania, H., Poorolajal, J. and Moqaddasi Amiri, M. (2016). Evaluating the high-risk groups for suicide: a comparison of logistic regression, support vector machine, decision tree and artificial neural network. *Iranian Journal of Public Health*, 45(9), 1179-1187.
- Atasoy, A. (2018). *Türkiye’de net göç hızına etki eden faktörlerin beta regresyonu ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Chen, K.K., Chiu, R-H and Chang, C-T. (2017). Using beta regression to explore the relationship between service attributes and likelihood of customer retention for the container shipping industry. *Transportation Research Part E*, 104, 1-16.
- Cuervo-Cepeda, E. (2015). Beta regression models: joint mean and variance modeling. *Journal of Statistical Theory and Practice*, 9(1), 134-145.
- Darvishi, N., Farhadi, M., Haghtalab, T. and Poorolajal, J. (2015). Alcohol-related risk of suicidal ideation, suicide attempt, and completed suicide: A Meta-Analysis. *PLOS ONE*, 10(5), 1-14.
- Durmaz, Ş. (2016). İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 37-60.
- Ekici, G., Savaş, H. ve Çıtak, S. (2001). İntihar riskini arttıran psikososyal etmenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 204-212.
- Fazel, S., Wolf, A., Larsson, H., Mallett, S. and Fanshawe, T.R. (2019). The prediction of suicide in severe mental illness: development and validation of a clinical prediction rule (OxMIS). *Translational Psychiatry*, 9(1), 98.
- Ferrari, S. and Cribari, F. (2004). Beta regression for modelling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics*, 31(7), 799-815.
- Gayawan, E., Fasusi, O.D and Bandyopadhyay, D. (2020). Structured additive distributional zero augmented beta regression modeling of mortality in Nigeria. *Spatial Statistics*, 35, 1-14.
- Kaya, Y. ve Yeşilova, A. (2012). Karışıklı ikili lojistik regresyon modeline ilişkin bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 39-47.
- Koç, T. (2019). Türkiye’de boşanma oranlarını etkileyen faktörlerin beta regresyon modeli ile belirlenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1111-1117.
- Korkmaz, M., Germir, H.N., Dündar, E., Şen, E., Karta, N. ve Şahbudak, E. (2015). Dünya ülkelerindeki enflasyonu etkileyen faktörlerin ve genel iktisadi yapının iki aşamalı kümeleme ve beta regresyon analizi ile belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 16-26.



- Mandal. S., Srivastav, R.K. and Simonovic, S.P. (2016). Use of beta regression for statistical downscaling of precipitation in the Campbell River basin, British Columbia, Canada. *Journal of Hydrology*, 538, 49-62.
- Miché, M., Studerus, E., Meyer, A.H. and Gloster, T. (2020). Prospective prediction of suicide attempts in community adolescents and young adults, using regression methods and machine learning. *Journal of Affective Disorders*, 265, 570-578.
- Montgomery, D.C., Peck, E.A. and Vining, G.G. (2013). *Doğrusal regresyon analizine giriş* (Çev. Ö. V. Çilengiroğlu, Ö. G. Alma, E. Bulut, A. K. Şehirlioğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özçiftçi, V. (2020). Sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 206-223.
- Simiksaran, E. (2011). *Teori ve uygulamalarıyla istatistiksel yöntemler*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Swearingen C., Tilley B.C., Adams R.J. and Rumbolt Z. (2011). Application of beta regression to analyze ischemic stroke volume in ninds rt-pa clinical trials. *Neuroepidemiology*, 37(2), 73-82.
- Topbaş G. (2007). İşsizlik ve intihar ilişkisi: 1975-2005 var analizi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 161-172.
- Tunalı H. ve Özkaya S. (2016). Türkiye’de işsizlik – intihar ilişkisinin analizi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 56-70.
- Türkan S. ve Özel G. (2017). 2014-2015 öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerinin etkinlikleri ve etkinliğe etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 307-322.
- Ünlü H. ve Aktaş S. (2017). Beta regression for the indicator values of well-being index for provinces in Turkey. *Journal of Engineering Technology and Applied Sciences*, 2(2), 101-111.
- Poznyak V. and Rekve D. (2018). *Global status report on alcohol and health 2018* (Technical Report). World Health Organization web sayfası: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274603/9789241565639-eng.pdf?ua=1>. (Erişim Tarihi: 02.03.2020)
- The World Bank. Data Bank World Development Indicators. The World Bank web sayfası: <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2>. (Erişim Tarihi: 02.03.2020)
- Yellareddygarı S. KR., Pasche J.S., Taylor R.J., Hua S. and Gudmestad N.C. (2016). Beta regression model for predicting the development of pink rot in potato tubers during storage. *The American Phytopathological Society*, 100(6), 1118-1124.
- Zaman T., Dunder E. ve Aydın S. (2019). Gini katsayısını etkileyen faktörlerin beta regresyon yöntemi yardımı ile belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 235-240.

## Extended Abstract

### Introduction

Suicide is settled among the major social problems. This problem is not only a problem recently, it is still an ongoing phenomenon. As suicide has changed country to country, it can also be seen in different ways and proportions within a community. In this study, some variables in the economic and social structures of the societies were examined whether they have significant or non-significant effect on the suicide levels of the societies. Within the scope of the study, this effect was tried to be determined by using suicide rates and some economic-social indicators of 30 different countries.

### Method

Linear regression model is not suitable where the dependent variable is limited in the range of (0,1). Because it can give estimates that exceed its lower and upper limit values for the variable of interest. In this case, it is suitable to work with the regression model where the dependent variable is measured in the standard unit range,  $0 < y < 1$ . The proposed model is based on the assumption that the dependent variable is beta distributed. Beta distribution is very flexible to model the proportions since the density of the two parameters indexing the distribution takes quite different shapes. Beta distribution has the application field such as fraction and random change of uncertainty or probability. Therefore, this distribution has widespread application in educational, social and financial sciences where the random variable is continuous in the range of (0,1). Beta (p, q) can be reparameterized again as a function of mean and variance. This characterization of beta distribution may be appropriate in the definition of the beta regression model.

In the first reparameterization;

$$p = \mu\varnothing \text{ and } q = \varnothing(1 - \mu)$$

$$\sigma^2 = \frac{\mu(1 - \mu)}{\varnothing + 1}$$

In this case,  $\varnothing$  is interpreted as the precision parameters for the constant values of  $\mu$ , and the large values of  $\varnothing$  are interpreted as corresponding to the shrinking values of the variance of  $y$ . Then;

$$f(y; \mu, \varnothing) = \frac{\Gamma(\varnothing)}{\Gamma(\mu\varnothing)\Gamma((1 - \mu)\varnothing)} y^{\mu\varnothing-1} (1 - y)^{(1-\mu)\varnothing-1} \quad 0 < y < 1$$

$$0 < \mu < 1 \text{ and } \varnothing > 0 \text{ olur.}$$

Assuming that the percentage of dependent variable is beta distributed, a beta regression model can be designed.  $y_1, y_2, \dots, y_n \sim B(\mu, \varnothing)$  [ $y \sim B(\mu, \varnothing)$ ] is a random sample in beta density. Then the beta regression is defined as follows.

$$g(\mu_i) = \beta_0 + x_{i1}\beta_1 + \dots + x_{ik}\beta_k = \eta_i \quad i = 1, 2, \dots, n$$

$x_{i1}, \dots, x_{ik}$ 's are explanatory variables,  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  are estimated intersections and coefficients corresponding to each independent variable.  $n$  is the sample size and  $\eta_i$  is the linear predictor of the observations.

Multiple linear regression analysis was used as an another method in this study. Where two or more independent variables are included in the data set, the mathematical model between independent

variables and dependent variable is established by multiple linear regression analysis. Since multiple linear regression analysis, which is one of the well-known analyzes, is widely used in every field of science and is used in the study, the title has been opened and no details have been entered in the narrative.

### **Findings**

All the data used in this study were obtained from World Bank Databank and World Health Organization (WHO). 30 different countries were examined in this study with 1 dependent and 12 independent variables. The main reason for the less number of variables and countries is that the dependent and independent variables included in the evaluation were identified completely for the date 2016. For this reason, the data of 2015 and 2016 were studied. It is aimed to estimate suicide rates for 2016 by establishing a regression model based on the data for 2015 by evaluating economic and social independent variables and suicide rates.

When multiple linear regression analysis results were examined, it was found that the independent variables such as alcohol consumption per person, labor force participation rate and unemployment rate had a significant effect on the suicide-dependent variable at 5% significance level. In particular, the fact that alcohol consumption per capita and unemployment rate was valid at  $\alpha = 0.001$  significance level reveals the high level of significance of the relationship.

Beta regression analysis results showed that alcohol consumption per person and unemployment rate had a significant effect on the dependent variable at the 5% significance level. These variables were included in the model developed for the estimation. The estimated values were obtained for each regression model and compared with the actual values. RMSE statistic was used to determine the validity of the models. This statistics shows the estimation power of the model.

According to the results, beta regression analysis has lower RMSE value. This means that the established model makes estimation with a lower error margin. Therefore, in cases where the data is proportional between (0,1), preferring beta regression analysis instead of multiple linear regression analysis provides more accurate results.

### **Results, Discussion and Conclusion**

Daily life data sets almost do not show normal distribution requirement in analysis. If the requirement is not met, the beta distribution has flexible use in data sets with skewed distribution. It is seen that beta regression analysis gives better results in percentage data than normal regression analysis. In the study, it was found that per capita alcohol consumption, unemployment rate and labor force participation rate had an effect on suicide. Based on the findings, it is estimated that the decrease in the unemployment rate and per capita alcohol consumption will be effective in reducing the suicide rate.

## Kıyak Sözcüğü Üzerine

Serpil SOYDAN  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
ssoydan@ohu.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-7180-8769

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.662929

Geliş Tarihi: 21.12.2019

Revize Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi: 26.05.2020

### Atf Bilgisi

Soydan, S. (2020). Kıyak Sözcüğü üzerine. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 437-448.

### ÖZ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, kendine ait kanunlar içerisinde gelişen, yaşayan canlı bir varlık, toplumun en önemli kültür taşıyıcısıdır. İnsanın hem kendini ifade etmek hem de dış dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için kullandığı dil içerisinde yer alan sözcüklerin geçmişten günümüze ifade ettiği pek çok anlam vardır. Anlam, bir kelimedenden, bir sözden, bir davranış ve olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşüncedir. Bu çalışmanın amacı, kıyak kelimesinin etimolojik açıdan incelenmesi ve geçmişten günümüze sözlüklerdeki anlamlarının verilmeye çalışılmasıdır. Kıyak sözcüğü, kıy- fiil kökünden +Ak eki ile oluşan isimdir. Eski Türkçede -GAK şeklinde olan -Ak ekinin, Batı Türkçesine geçerken ekin başındaki g- ünsüzü düşer. Kıyak sözcüğü, geçmişten günümüze anlam değişmelerine uğrayan kelimelerden biridir. Bu anlam değişmelerini tespit edebilmek için, Divânü Lugati't- Türk Sözlüğü (DLT)'nden Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'e kadar tarihî dönemlere ait pek çok sözcük incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde DLT'de "et suyu, tereyağı, kaymak" anlamında tespit edilen kıyak sözcüğüne; Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü (EUTS), Kıpçak Türkçesi Sözlüğü (KTS), Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü (HATS), Eski Türkçenin Grameri (ETG), Kutadgu Bilig (KB)'de rastlanmamaktadır. Türkçede Kelime Yapma Yolları (TKYY) adlı eserde kıyak kelimesi için, zalim anlamı verilir. Türkçe Verintiler Sözlüğünde, kıyak kelimesi için Türkçe Sözlük'te geçen şu anlamlar verilir: 1. Benzerlerinden üstün olan, çok güzel, mükemmel. 2. Güzel, biçimli, yakışıklı, düzgün giyimli. 3. Kıyıcı, zalim, gaddar. 4. Hoşgörü, ayrıcalık tanıma. Bu sözcük aynı zamanda deyim olarak da kullanılmıştır. Bugün de bu kullanım devam etmektedir. Birine kıyak yapmak, maddi-manevi destek olmak gibi. Derleme Sözlüğünde ise diğer sözlüklerde verilen anlamlarının yanı sıra; "çayır; tatlı, ağır söz; insan dışkı; az açık." gibi anlamları bugün de halk ağzında yaşamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kıyak, anlam, etimoloji, Divânü Lugati't- Türk, Türkçe sözlük.

## On The "Kıyak" Word

### ABSTRACT

Language is a means of agreement between people, a living entity that develops within its own laws, is the most important cultural carrier of society. There are many meanings that the words in the language that people use to express themselves and to understand and make sense of the outside world express from past to present. Meaning, what is understood from a word, a behavior and a fact is the thought that reminds them. The aim of this study is to give etymological analysis of the word Kıyak and its meanings in dictionaries from past to present. Kıyak is the name formed by the kıy- verb stem+ Ak suffix. In the old Turkish -GAK shaped suffix of the AK. Kıyak word, from past to present, is one of the words that have undergone changes in meaning. Many words belonging to historical periods from DLT to Turkish Dictionary have been examined. When evaluated in general, DLT'de "broth, butter, cream" is determined in the sense of "Kıyak" word; EUTS, KTS, HATS, ETG, KB are not found. In the work named TKYY, for the word "Kıyak", the cruel meaning is given. In the Turkish Sender Dictionary provides the following meanings in the Turkish Dictionary for the word Kıyak: 1. It is very beautiful. 2. Beautiful, handsome, neatly dressed. 3.monster. 4. Tolerance, privilege recognition. This word is also used as an idiom. Do somebody a great favour, financial-moral support as. In the Collation dictionary, in addition to the meanings given in other dictionaries; "meadow; dessert; high words; human excrement; half open." These meanings still exist today in the oral dialect.

**Keywords:** Kıyak, meaning, etymology, Divânü Lugati't- Türk, Turkish language.

### Giriş

Dil, insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan, kuralları olan, geçmişten günümüze aktarılan zengin bir kültür hazinesidir. İnsanoğlu dili, yalnızca konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi için değil, dış dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için de kullanmıştır. İnsanın hem kendini ifade etmek hem de dış dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için kullandığı dil içerisinde yer

alan sözcüklerin geçmişten günümüze ifade ettiği pek çok anlam vardır. Anlam, Güncel Türkçe Sözlük (GTS)'te “Bir kelimededen, bir sözden, bir davranış ve olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mânâ, mazmun, valör.” olarak ifade edilir. Aksan'a göre anlam (2016, ss.61), “Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavramdır.” Korkmaz, GTS'de (2010, ss.18) anlamı, “Kelimenin tek başına ya da söz içindeki öteki öğelerle bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biri.” olarak tanımlamaktadır. Palmer (2001, ss.13-15), anlam teriminin herkes tarafından bilinen bir terim olduğunu, sözlüklerde bu terimin farklı birçok anlamının bulunduğunu, bu terimin genel kullanımlarına bakmakla, anlam çalışmalarında pek bir ilerleme kaydedilemeyeceğini, anlamın ne olduğu ve olması gerektiği belli bir akademik veya bilimsel disiplin çerçevesinde anlaşılmaya çalışılması gerektiğini ifade eder. Düşüncelerin dille aktarılmasında ve dili kullananların çevreyi anlamlandırmasında sözcükler, gramatik yapılar ve edimsöz aletleri vardır:

“Dil içinde her dönemde kullanılan gramatik yapılar, sözcükler, kültürün aynasıdır. Toplumun sahip olduğu kültürel değerleri, dilin özelliklerini, anlatım gücünü araştırmak, onun zenginliklerini ortaya koyabilmek için en eski dönemlerden günümüze kadar gelip devam eden yazılı eserleri incelemek ve bu eserlerdeki söz varlığını ve bu söz varlığının anlatım açısından gösterdiği gelişmeleri, kazandıklarını ve kaybettiklerini ortaya koymak önemlidir.” (Aksan, 2013, ss.13,45).

Bu makale, düşüncelerin ve dış dünyanın anlamlandırılmasında kullanılan dilin söz varlığındaki gelişmeler ile bir toplumun söz varlığı ile kazandıklarını ve kaybettiklerini gösteren sözcüklerden biri olan “kıyak” sözcüğünün, geçmişten günümüze kadar tarihî dönemlere ait pek çok sözlük ve eserdeki anlamları ve etimolojisi üzerinde inceleme ve değerlendirme çalışmasıdır.

## Yöntem

Çalışma, “kıyak” sözcüğünün etimolojisi ve geçmişten günümüze anlam alanlarını ortaya koymak için tarama modeline dayalı olarak geliştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ve bugün varolan bir durumu değiştirmeden var olduğu şekliyle ortaya koyan yöntemdir. Bu modelde araştırmacı geniş bilgi içeren verilere ulaşıp değerlendirme imkânına sahiptir.

Bu çalışmada, kıyak sözcüğüne ilişkin verileri toplamak ve geçmişten günümüze kadar geçirdiği ses, şekil ve anlam olaylarını verebilmek için tarihî dönemlere ait sözlüklerle günümüz Türk dili sözlükleri ve gramer eserleri taranıp incelenmiştir. Kıyak sözcüğü ve bu sözcüğün geçmişten günümüze anlam alanları değerlendirilmeye ve etimoloji incelemesi yapılmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizinde, kıyak sözcüğünün etimolojisi için gramer kitapları ve etimoloji sözlükleri; sözlüklerdeki anlamları için, tarihî ve günümüz Türk dili sözlükleri incelenerek, sözcüğün o dönemlere ait kullanıldığı anlamları ve yer aldığı sayfa numaraları sözcüğün hemen yanına yazılmıştır.

Kıyak sözcüğüne ilişkin anlamları vermek için kullanılan sözlüklerin isimleri metin içinde verilirken şu şekilde kısaltmalar yapılmıştır: Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü (ATS), Divânû Lugati't-Türk Sözlüğü (DLT III), Eski Türkçenin Grameri (ETG), Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü (EUTS), An Etimological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish (EDPT), Gülistan Tercümesi (GT), Gramer Terimleri Sözlüğü (GTS), Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü (HATS), Kutadgu Bilig (KB), Karahanlı Türkçesi Sözlüğü (Kts) (Kitabu'l- İdrâk Li-Lisâni'l-Etrâk (Kİ), Karahanlı Türkçesi Sözlüğü (Kts), Kıpçak Türkçesi Sözlüğü (KTS), Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü (KTTS), Kumuk Türkçesi Sözlüğü (KMTS) Mukaddimetü'l- Edeb (ME), Muhabbetname (MN), Resimli Türkçe Kamus (RTK), Türkçede Kelime Yapma Yolları (TKYY), Türkçe Verintiler Sözlüğü (TVS), Tarama Sözlüğü (TaS), Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l- Lügati't- Türkiyye (TZ), Derleme Sözlüğü (DS).

## Kıyak

Sözcükler, yaşamlarını dil içinde devam ettirirken insanlar gibi toplumda yaşanan siyasi, sosyal ve kültürel karışma ve kaynaşmalar neticesinde değişmelere uğramışlardır. Sözcüklerdeki bu

değişmeleri, ses, şekil ve anlam yönüyle ifade etmek mümkündür. Bu çalışmada da dilimizde hâlen yaşayan pek çok sözcükten biri olan “kıyak” sözcüğünün, önce etimolojik yapısı ile sözcükteki -Ak ekinin özelliği ve tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde kullanılma şekilleri, daha sonra sözlüklerde yer alan kök anlamı ve sözcük anlamı değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Geçmişten günümüze dilimizde yaşayan “Kıyak” sözcüğündeki “-Ak” eki için, Ergin (2009, s.188) şu açıklamaya yer verir:

“+Ak ekinin Eski Türkçede +GAK şeklinde olduğunu, Batı Türkçesine geçerken ekin başındaki g ve ğ'nın düştüğünü ve eskiden beri işlek olan bu ekin, fiilin gösterdiği hareketi çokça yapanı, olanı, yapılanı, o hareketin yapıldığı yeri, âleti, o hareketle yapılan şeyi, fiilin tesirinde kalan çeşitli nesnelere ifade ettiğini belirtir: döneke, ürkek, korkak, konak, yatak gibi.”

Banguoğlu (1998, s.230):

“-Ak eki için, -ge- > -e- fiillerinin eski bir -ik sıfat-fiilinden kopmuş bir birleşik ek olmalıdır: kaç-ga-k > kaç-gak > kaç-ak gibi. Ayrıca, zaten bu ekle yapılmış türlü anlamda sıfatlar ve adlardan birçoğu Eski Türkçeden dilimize damak seslerini düşürerek gelmişlerdir: kurgak > kurak, yapurgak > yaprak, emgek > emek gibi. Ek, fiilden karakter gösteren aşağılayıcı berkitme sıfatları yapar ve kıyak örneği ile birlikte döneke, kaçak, korkak, yedek, binek gibi örnekler de görülür. Bunun dışında fiilden mekân adları (yatak, konak, barınak vb.), aygıt ve organ adları ( bıçak, ölçek, tırnak vb.), yalın ve çeşitli yoğun adlar (sürek, sorak, yumak, yığınak, dokunak vb.) da oluşturur.” şeklinde ifade eder.

Gabain (1988, s.52), -gAk / -gUk eklerine içkek “vampir”, yulgak “ aydınlık, ışık”; kazguk “kazık”, turguk “direk”, arkag “mekik ipeği, atkı” (ar- “dolaşmak” örneklerini vermiş ve “ön sesi “k”, son sesi “g” olabilir mi? “daima yapan” (muhtemelen -g°k ve k°g, farklı anlamları olan farklı ekler olabilir; bunların hepsi de sık degildir.) açıklamasını yapar.

Eraslan (2012, s.105), -gAk / -kAk ve Hacıeminoğlu (1996, s.19-21), -GAK /-Ak ekinin seyrek kullanılan fiilden isim yapma eki olduğunu belirtir. Arkag “mekik”, içkek “içen, şeytan”, orgak “orak”, turgak “kapıcı, nöbetçi”, biçek “bıçak” örneklerini verir. Gülsevin (2011, 135), -Ak eki başlığı altında, Eski Türkçedeki -GAK ekinin, EAT'deki şekilleriyle karışmış olduğunu belirtir ve “dilek, turak, tayak.” sözcüklerini örnek verir.

Özkan, Türk Lehçeleri Grameri (2007, s.106) ve Gagavuz Türkçesi Gramerinde (1996, s.111), “-Ak” ekinin fiille ilgili her türlü nesne ve araç ismi yaptığını belirtir. Geniş bir işleklik alanı olduğunu ifade eder ve şu örnekleri verir: “konak, dernek, tutak vb.”

Kalsın (2013, s.102), -GAK ekinin fiilin yaptığı hareketi sıkça yapanı, yapıldığı yeri, aleti ve fiilin etkisinde kalan çeşitli nesnelere karşıladığını, Eski Türkçede de kullanımına rastlandığını örneklerle verir: yumgak “yuvarlak, yumak.”, turguk “direk.” gibi.

Kara (2007, s.251., 2005, s.81-83), Türkmen Türkçesinde; Ergönenç (2007, s.631) Nogay Türkçesinde; Dilek (2007, s.1022), Altay Türkçesinde, “-Ak / -k” ekinin fiilden sıfat yapmasının dışında; alet, eşya ve yer isimleri de yaptığını; Öztürk (2007, s.302), Özbek Türkçesinde “-Tq / -Êk”; Ersoy (2007, s.373), Yeni Uygur Türkçesinde, “-q, -k, -aq, -Êk, -uq, -ük” şeklinde kullanılan ekin, fiilin gösterdiği hareketin sonucunu veren isim ve sıfatlar türettiğini ve tirÊk “destek”, ürkÊk “endişeli” gibi örneklerde görüldüğünü; Tamir (2007, s.443), Kazak Türkçesinde; Uygur (2007, s.560), Karakalpak Türkçesinde, bu fiilden isim yapım ekinin “-aq /-ek” şeklinde kullanıldığını belirtir ve “qorgaq, oraq” gibi örnekleri verir.

Çengel (2007, s.503; 2017, ss.136-139) ve Gülensoy (2016, ss. 115-118), Kırgız Türkçesinde, “-Ak / - Ok; - GAK /- GOK” şekliyle karşılaşılan bu ekin kullanımına, ötok “dağ eteğindeki çukur”, turak “durak”; bezgek “sıtma”; sor-gok “doymaz” gibi örnekleri gösterirler.

Yüksel (2007, s.830), Kırım-Tatar Türkçesinde; Tavkul (2007, s.899), Karaçay- Malkar Türkçesinde; Pekaçar (2007, s.968) Kumuk Türkçesinde, “-aq / -ek; -q / -k” eklerinin, araç-gereç; soyut-somut isimler, yer isimleri ve fiilde gösterilen hareketi alışkanlık hâline getiren sıfatlar türettiğini belirtir. Arıkoğlu, ekin, Hakas Türkçesinde, “-h, -k, -ih, -ik”; Tuva Türkçesinde (2007, s.1166), “-k, -Ik / -Uk”; Kirişçioğlu (2007, s.1245), Saha Türkçesinde, “-ax / -ex; -iax / -iex; -x” şeklinde kullanılıp, alet ismi ve sıfat yaptığını, Ersoy (2007, s.1297) ise ekin, Çuvaş Türkçesinde, “-AkAn” şeklinde olup, şimdiki zaman sıfat-fiil ekini karşıladığını ve kalıcı isimler yaptığını ifade eder.

Öztürk (2010: 40), “-GAK / -Ak” ekinin fiil kök ve gövdelerine gelerek nesne isimleri türettiğini belirtir. Tarihî dönemlere ait incelenen pek çok sözlükte “kıy-“ fiil köküyle ilgili pek çok anlama karşılaşılmaktadır. Bu anlamlar şöyledir:

“kıy- “sözden dönmek; kıyılmak, eğrilemesine doğramak.” Divânu Lugati’t-Türk Sözlüğü (DLT) (s.246), An Etimological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish (EDPT, 1972, s.676), kıy- “kesmek, öldürmek; bir şeye cesaret etmek.” (Erdal, 1991, s.665), (Özyetgin, 2001, s.533); Kutadgu Bilig (KB)’de (1979, s.2876), kıy- “kıymak; dönmek; süzmek.””

Eski Türkçenin Grameri (ETG)’nde ise (1988, s.280), kıyıl- fiili “bir tarafa eğilmek” anlamındadır. Harezmi-Altınordu Türkçesi Sözlüğü (HATS)(2012, s.322)’nde, kıy- fiili (1) “yapmak” Mukaddimetü’l-Edeb (ME)(15/7); kıy- (2) “kıymak, acımayıp kesmek.” Muhabbetname (MN) (20/11); Gülistan Tercümesi (GT)(1989, s.299)’nde de Muhabbetname (MN) ile aynı anlamda, Kumuk Türkçesi Sözlüğü (KMTS) (2011, s. 264)’nde ise bu sözlüklerde verilen anlamların dışında, “aşılmak, aş yapmak, palavra savurmak.” anlamlarında kullanılmıştır.

Kıpçak Türkçesi Sözlüğü (KTS)(2007, s.146)’nde, kıy- fiili ile ilgili eserlerde tespit edilen beş anlama yer verilmiştir. Bu eserler ve eserlerde yer alan anlamları şöyledir: “dikmek; bir şey hakkında cesaret etmek.” Kitabu’l- İdrâk Li-Lisâni’l-Etrâk(Kİ); “ihamet etmek; kıymak, küçük parçalara ayırmak.” Et-Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l- Lügati’t- Türkiyye (TZ); “acımayıp öldürmek.” Gülistan Tercümesi (GT).

Ancak “kıyak” kelimesine bu sözlüklerde ve Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü (EUTS)’nde (2011, s.177) rastlanmamıştır. Kıy “sınır, hudut, mahalle.” anlamında isim şeklinde verilmiştir. Atalay (1970)’in, Abuşka Lügati ile Eren (1999)’in, Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğünde bu kelimeye rastlanmamıştır. Nişanyan (2012: 326)’in, Sözlerin Soyağacı adlı sözlüğünde, “kıyak” kelimesi için “kıyıcı, gaddar; güzel, yakışıklı (argo)” anlamları verilir.

DLT (III- 32-3)(1999: 324)’ de kıyak kelimesi “et suyu, tereyağı, kaymak” anlamları verilir ve kaymak maddesine gönderme yapılır. Bu maddede kelimenin anlamı (1999: 284) “kaymak” olarak verilir. Bu sözcük DLT’deki anlamıyla Karahanlı Türkçesi Sözlüğü (Kts)(2012: 424)’nde de yer almaktadır. Ayazlı (2017: 166)’nın çalışmasında, “kıyık veya kıyak” kelimesiyle karşılaşılmaz ancak kaymak “kaymak” sözcüğüne yer verilmiştir.

Altaylı’nın Azerbaycan Türkçesi Sözlüğünde (ATS)(1994:520), kıyak sözcüğüne rastlanmamış, ancak “gıyığ” sözcüğü başlığı altında iki anlama yer verilmiştir: “torba, çuval vs. dikmek için kullanılan iri iğne; çuvaldız.” ve “ gözleri kısık, kısılmış hâlde”.

Gülensoy, Türkçe Türkçesinde Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü (TTSKBS)’nde kıyak kelimesi için, OT.’deki anlamları çok farklıdır. Kıyak “et suyu yağı, tereyağı, kaymak” anlamlarında DLT’de bulunduğunu belirtir. Örnek cümle şöyledir: “Bışırılır yakrı kıyak / Toşgurur yogrı çanak.” Türkmençe, Kazakça, Kazan-Tatar Türkçesinde kıyak; Çağatay ve Tarançi Türkçesinde kıyak, Moğolcada kıyag şeklinde geçtiğini belirtir (TTSKBS, 2011, s.521).

Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü (KTTS)’nde (2015, s.291) kıyak “soğan, sarımsak ve benzerlerinin uzun dar yaprağı.” anlamında yer almaktadır. Kumuk Türkçesi Sözlüğü (KMTS)’nde

(2011: 263), kıyak sözcüğüne rastlanmamıştır. Gıyık başlığı altında “eğri, eğik; inatçı; taviz vermez, direnen.” anlamlarına yer verilmiştir.

Besim Atalay (1946, s.68), Türkçede Kelime Yapma Yolları (TKYY) adlı eserinde kıyak kelimesi için, aslında zalim anlamındadır. Bugün bambaşka bir anlamda kullanılmaktadır, şeklinde açıklama yapar.

Tarama Sözlüğü IV (TaS IV)’de, kıyak kelimesi için kıyık (I) (kıyak) başlığı altında “kıyıcı, yırtıcı, zalim, gaddar, hunhar.” anlamları verilmektedir. Örneği şöyledir: “Avcı doğan yani kıyık ola.” Şamil-ü’l-Lûga (Şamil. XVI.424) (TaS IV, s.2529), “Avcı ve kıyık doğan ki şikârın kaçurmaya...” Et-Tuhfetü’s Seniyye (Deş. XVI.319-2) (TaS IV, s.2529) örnekleri verilir. Tarama Sözlüğünde kıyık (II) başlığı altında, “binmiş, üzerine yatmış” anlamında şu örnek verilir (TaS IV, s.2529): “Ayakta baş barmak sebbâbe üzerine kıyık olmak.” Babusü’l-Vâsıt(Bab. XVI.2, s.273) (TaS IV, s.2529).Tarama Sözlüğünde kıyık kelimesinin üçüncü anlamı için, “küçük çuvaldız, yorgan iğnesi” (TaS IV, s.2529) açıklamaları verilir. Örnek şöyledir: “Teğelti dikecek demür iğneye denir, çuvalduzdan küçük olur. Bizim diyarlarda ana kıyık tabir ederler.” (Bürhan-ı Katı’Tercümesi) (Bürh. XVIII-XIX. 52) (TaS IV, s.2529). Kelime yapım eki almış şekliyle kıyıklık olarak kullanılır. Kıyıklık “kıyıcılık, insafsızlık.” anlamlarındadır (TaS IV, s.2530). Örnek: “...Melik beni kığırdı ve eyitti: Uşbu vâkıada maslahat ne görürsün? Ben eyittim kim: Bizim üğü çerisine takatımız yoktur kim karşı duravuz kim buların savaştta alplığı ve kıyıklığı artuktur.” Kelile ve Dimne (Kel. XIV.110)(TaS IV, s.2530).

Ancak kıyık (I) (kıyak) başlığı altında verilen kelime ile kıyık (II) ve kıyık (III) başlığı altında anlamları verilen kelimeler aynı kökten türemiş iki farklı kelime olarak değerlendirilmesi yanlış olmasa gerektir. Çünkü kıyık kelimesi, Derleme Sözlüğü (DS) Cilt VIII ve Cilt XII’ de Tarama Sözlüğünde verilen anlamlarının dışında 5-17 arasında değişen farklı anlamları vardır. Kıyak kelimesinin kıyık kelimesi ile aynı kökten türemiş iki farklı kelime olduğu düşünüldüğü için kıyak kelimesinin DS’deki anlamları verilmiş, ancak “kıyık” kelimesinin anlamları burada verilmemiştir. DS Cilt VIII’de:

“Kıyak (I): “Güzel, biçimli, yakışıklı, düzgün giyimli.” (Afyon, Akse-Uşak, Bağlılı \*Gelendost - Isparta, Honaz, Söğüt-Denizli, Eymir \*Bozdoğan -Aydın, \*Bornova, \*Torbalı, \*Urla, \*Bergama - İzmir, \*Alaşehir-Manisa, \*Susurluk, \*Edremit -Balıkesir, Fili \*Biga-Çanakkale, Karamanca \*Gediz-Kütahya, Selimköyü \*Gölpazarı-Bilecik, Bozan-Eskişehir, \*Kandıra-Kocaeli, \*Akyazı ve çevresi, Sakarya,\*Kurşunlu-Çankırı\*İskilip Çorum, \*Havza, Mahmutbeyli \*Kavak-Samsun, Ezine, \*Merzifon ve köyleri -Amasya-Tokat ve köyleri, Kuz \*Ünye, Bayadı -Ordu-Trabzon-Rize, Çayağzı, \*Şavşat, Bağlıca \*Ardanuç -Artvin-Hatay, \*Koyulhisar- Sivas, İncirli, Topaç, Yozgat, \*Kayaş - Ankara\*Pınarbaşı ve çevresi, Kayseri, Bahçeli \*Bor - Niğde, \*Ermenek -Konya, Kızıloba \*Silifke, \*Mut ve köyleri, Civanyaylağı-İçel, Çomaklıderde \*Korkuteli, \*Elmalı, Antalya, Ahiköy-Muğla, Edirne \*Lüleburgaz -Kırklareli, \*Saray, İncik-Tekirdağ). Kıyak (II): “Sazlık yerlerde biten, hayvanların çok aç kalmadıkça yemediği, kalın ve kuruduğu zaman yanları keskinleşen bir çayır otu.” (Kurtköy \*Altıntaş, Zemme -Kütahya). Kıyak (III): “Çok tatlı.” (Niğde). Kıyak (IV): “Okkalı, ağır (söz, davranış için): Kıyak bir küfürdü.” (\*Mudanya -Bursa). Kıyak (V): “İnsan dışkısı, pislik.” (Ömerhacılı \*Kaman -Kırşehir) (Cilt 8), kıyak (VI): 1. “Vurucu, kırıp dökücü.” (Hatay), 2. “Yiğit, yürekli.” (Hatay), kıyak (VII) [-> kıynaşık (I)]: “Az açık, aralık.” (\*Bor-Niğde), kıyak: “güzel.” (Körküler \*Yalvaç-Isparta) anlamları verilir.”

Karaağaç (2008, s.506), Türkçe Verintiler Sözlüğünde, kıyak kelimesi için Türkçe Sözlük’te geçen şu anlamları verir: 1. Benzerlerinden üstün olan, çok güzel, mükemmel. 2. Güzel, biçimli, yakışıklı, düzgün giyimli. 3. Kıyıcı, zalim, gaddar. 4. Hoşgörü, ayrıcalık tanıma. Karaağaç (2008, s.506) bu kelimenin:

“Çincede keyake, geiyakeqin kıyak, giyek, keman; Farsçada kıyak kavak, Rusçada kuik kadın süsü, duvak, Ermenicede kıyak güzel, mükemmel, çok iyi, yararlı., Bulgarcada kayak güçlü ve sağlıklı adam; kıyak, kayaklıya korkusuz, yılmaz; kıyak, kıyık önemsiz, işe yaramaz ve değersiz şey; Yunancada kiakis atılan, yiğit; kiaklikkin yiğitlik anlamlarında kullanıldığını belirtir.”

Tietze (2016, s.296), kıyak (I) kelimesi için, “vurucu, kırıp dökücü, zalim, hunhar; yiğit, yürekli” (DS, s.2854-2855 ve TS, s.2529) anlamlarını verir. Örnek şöyledir: “Bunları en ziyade



yıldıranlar kıyaklar idi.” Ayrıca Tietze (2016, s.296), argoda kıyak (II), “iyi, hoş, üstün.” anlamlarında kullanıldığını belirtir. Örnek olarak; “Kıyak plan değil mi?” cümlesini verir. Resimli Türkçe Kamus (RTK) (2011, s.255)’ta, kıyak kelimesi için:

“Esirgemeyen, kıyan, gaddar.” anlamının yanı sıra “şedit, cesur.” veya “fevkalâde” anlamlarını da verir. Kamus-ı Türkî’de (1995, s.1122) kıyak kelimesinin kıy- fiilinden geldiği belirtilir ve şu anlamlar verilir: 1.Esirgemeyen, gaddar, merhametsiz anlamı ile ilgili sıfat olarak kullanılan şu örnekler verilir: Pek kıyak adam.2. Şiddetli, cesur. Örnek: “Kıyak kahraman idi.” 3. Aşırı fevkalade, mübalağalı. Örnek: “güzel, kıyak bahadır. Kıyak zengin.” Ayrıca zarf olarak kullanımı, şekli ve anlamları şöyledir: 1.pek, ziyade, raëna. Örnek: “Kıyak oynuyor, koşuyor.” 2. Merhametsizce, esirgemeksizin. Örnek: “Kıyak gidiyor.” anlamları ve örnekleri verilir.

Türk Dil Kurumu’nun Atasözü ve Deyimler Sözlüğünde (2019), (birine) kıyak yapmak: “argo, maddi ve manevi destek olmak, yardım etmek”: ‘O kadar uzatmayalım bu işi, sana bir kıyak yapalım.’ T. Yücel; kıyak geçmek (çekmek): “maddi ve manevi destek olmak.”, kıyak kaçmak: “argo, çok uygun düşmek, yakışık almak.” anlamlarında verilir. Güncel Türkçe Sözlük’te (2019) bu kelimeyle ilgili verilen anlamlar ise şöyledir:

“1. sıfat.“Benzerlerinden üstün olan, çok güzel, mükemmel”: “Kıyak bir koşu atı. Kıyak bir söz.” 2. isim.“Hoşgörü, ayrıcalık tanıma.” 3. sıfat. teklifsiz konuşmada, halk ağzında. “Güzel, biçimli, yakışıklı, düzgün giyimli.” 4. sıfat. teklifsiz konuşmada, halk ağzında “Kıyıcı, zalim, gaddar: “Hırsızların en kıyağı, kaçakçıların en gözü karası hep burada.” Necip Fazıl Kısakürek.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kıyak sözcüğü, kıy- fiil kökünden +Ak eki ile oluşan isimdir. Kıy- köküyle ilgili tarihî dönemlere ait eserlerde ve sözlüklerde, “sözünden dönmek; cesaret etmek; kesmek, küçük parçalara ayırmak; dönmek; süzmek; yapmak; dikmek; ihanet etmek.” gibi pek çok anlamla karşılaşmıştır. Kıy-fiili üzerine gelen -Ak ekinin ise, alet, eşya, nesne, soyut-somut isimler, yer ve organ isimleri, sıfatlar yaptığı görülmektedir. Aynı zamanda deyim ve argo sözcük olarak dilde yaşamına devam ettiği de ifade edilebilir.

Kıyak sözcüğü geçmişten günümüze anlam değişmelerine uğrayan kelimelerden de biridir. DLT’den Türkçe Sözlük’e kadar tarihî dönemlere ait pek çok sözcük incelenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, DLT’de “et suyu, tereyağı, kaymak” anlamında tespit edilen bir sözcüktür. EUTS, KTS, HATS, ETG, KB’de kıyak sözcüğüne rastlanmamıştır. Ancak Karahanlı Türkçesi Sözlüğü ve Ayazlı’nın Sarı Uygurcanın Grameri ve Eski Türkçe ile Karşılaştırmalı Söz Varlığı eserinde DLT’deki anlamıyla karşılaşmıştır. Bu sözcüğün, “zalim, kıyıcı, gaddar; insan dışkısı; pislik, ihanet etmek ” anlamıyla, TKYY, TVS, TS, GTS, RTK, KTS, DS ile Tietze ve Nişanyan’ın sözlüklerinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca sözcüğün olumsuz anlamının dışında pek çok sözlükte (Türkçe Verintiler Sözlüğü, DLT, Kts, KTS, DS, GTS, RTS, TTSKBS, Atasözü, Deyimler Sözlüğü gibi) “çok güzel, yakışıklı, mükemmel, cesur, yiğit, hoş görü, fevkalade, çayır otu, kaymak, tereyağı, çok tatlı vb.” olumlu anlamlarda da kullanıldığı görülmektedir.

Kıyak sözcüğü, aynı zamanda deyim olarak da kullanılmıştır. Bugün de bu kullanım devam etmektedir. (birine) kıyak yapmak: “maddi ve manevi destek olmak.”; kıyak kaçmak: “argo, çok uygun düşmek, yakışık almak.” anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca sözcüğün TVS’de, Çince, Farsça, Rusça, Ermenice, Bulgarca, Yunanca gibi farklı dillere geçtiği ve bu dillerde, alet (keman), ağaç (kavak), kadın eşyası (duvak), soyut-somut isim (iyi; güzel; yiğit) ya da sıfat (korkusuz, güçlü adam) olarak kullanıldığı görülmektedir.

Derleme Sözlüğünde, diğer sözlüklerde verilen anlamlarının yanı sıra; “çayır; tatlı (tatlı vb. yiyecek için); ağır söz; insan dışkısı, pislik; az açık; aralık.” gibi anlamları verilmiştir. Bu anlamlar hâlâ halk ağzında yaşamaktadır. KTTS’de kıyak kelimesi için verilen “soğan, sarımsak ve benzerlerinin uzun dar yaprağı.” anlamının, Derleme Sözlüğünde Kütahya-Kurtköy yöresinde geçen “... kalın ve kuruduğu zaman yanları keskinleşen bir çayır otu.” anlamına yakın anlamda kullanıldığı görülmektedir.

DLT'deki "et suyu, tereyağı, kaymak." anlamı bugün için yaşamamaktadır. Sadece DLT'deki bu anlama yakın anlam olarak Niğde ağızında şekeri fazla olan tatlılar için "kıyak" ifadesi kullanıldığı görülür.

Kıyak ile kıyık sözcüğünün, bazı sözlüklerde birbirinden farklı anlamlarının verilmiş olması, iki sözcüğün aynı köke dayalı iki farklı kelime olduğu düşüncesini zihinlerde oluşturmaktadır. Ancak bazı sözlüklerde (Tietze, Resimli Türkçe Kamus, Türkçe Kelime Yapma Yolları, Kumuk Türkçesi Sözlüğü gibi) her iki kelimenin aynı ya da yakın anlamlarda kullanıldığı da görülmektedir.

Bu hususta, sonuç olarak, kıyak kelimesinin ya ses değişikliğine uğrayarak lehçe ve ağızlarda kıyık şeklinde kullanıldığı ya da her iki kelimenin anlam olayları (anlam genişlemesi, anlam iyileşmesi gibi) yaşayarak aynı anlamda kullanılır hâle geldiği veya zamanla lehçe veya ağızlarda iki kelimedenden birinin kullanımdan düşerek diğerinin yerine kullanıldığını söylemek yanlış olmasa gerek.

Kıyak sözcüğünden hareketle, sözcüklerin geçmişten günümüze anlam değişmesi, anlam genişlemesi, anlam daralması gibi anlam olaylarına uğrayarak yaşamını devam ettirdiği ve söz varlığında bir dildeki ağız diyalektiğinin ne kadar önemli olduğu gerçeği bu çalışma ile bir kez daha gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Geçmişten günümüze ortaya konulan tarihî dönemlere ait eserler ve bu eserlerin sözvarlığı üzerinde yapılacak anlam çalışmaları, dil içerisinde yer alan sözcüklerin zaman içerisinde hangi anlamlar yüklendiklerini ortaya koyacaktır.

Aynı zamanda ağızlarda varolan deyim, sözcük, kalıp söz gibi söz varlıklarının öğrenme ve öğretme ortamlarına ölçülü, kontrollü ve farkındalık oluşturacak şekilde getirilmesi bu malzemenin kuşaklar boyu aktarılmasını da sağlayacaktır (Ünveren, 2020, s.274) Çünkü bir toplumda yaşayan bireyler, sadece o toplumda konuşulan ortak dili değil, bunun yanı sıra kültürü de öğrenerek büyürler. (Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018, s.135-136)

## Kaynaklar

- Akbaba, D. E.(2007).Nogay Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.623-678). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. ve Dilçin, D. (1996). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü IV- K-N*, Ankara: TDK Yayınları.
- Altaylı, S. (1994). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü I-II*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Arıkoğlu, E.(2007).Hakas Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.1085-1148). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Atalay, B.(1946). *Türkçede kelime yapma yolları*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- Atalay, B. (1998). *Kâşgarlı Mahmud-Divânü lûgât-it-Türk, Cilt I-II- III-IV*. Ankara: TDK Yayınları.
- Atalay. B. (1970). *Abuşka Lûgatı veya Çağatay Sözlüğü*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Ayazlı, Ö. (2017). *Sarı Uygurcanın grameri ve Eski Türkçe ile karşılaştırmalı söz varlığı*. İstanbul: Kesit Yayınları.

- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Clauson, S.G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth- century Turkish*. İngiltere: Oxford.
- Çengel, H.K. (2017). *Kırgız Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Dilek G. F. (2007). Altay Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri içinde* (ss.1009-1084). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesinde grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Eraslan, K., Sertkaya, O.F. ve Yüce, N. (1979). *Reşit Rahmeti Arat- Kutadgu bilig uu-indeks*. İstanbul: Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation*. Almanya: Wiesbaden.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ersoy Y. H. (2007). Başkurt Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri içinde* (ss. 749-810). Ankara: Akçağ Yayınları
- Ersoy, F. (2007). Çuvaş Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri içinde* (ss. 1285-1340). Ankara: Akçağ Yayınları
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri* (M. Akalın, Çev.). Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (2016). *Kırgız Türkçesi grameri (ses bilgisi-şekil bilgisi)*. İstanbul: Bilge-Kültür-Sanat Yayınları.
- Gülsevin, G. (2011). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kalsın, Ş.(2013). *Harezm Türkçesinde isim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kara, M. (2005). *Türkmen Türkçesi grameri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kara, M. (2007).Türkmen Türkçesi. A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri içinde* (ss.231-290). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G.(2008). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karamanlıoğlu, A. F.(1989). *Seyfî Sarâyî- Gülistan tercümesi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kartallıoğlu, Y. ve Yıldırım, H.(2007). Türkiye Türkçesi. B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri içinde* (ss.31-80). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Kasapoğlu Çengel, H. (2007).Kırgız Türkçesi, A.B. Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.481-542). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kestelli, R. N. (2011). *Resimli Türkçe kamus*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kirişcioğlu, M.F. (2007). Saha Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.1229-1284). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Nişanyan, S. (2012). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Özyetgin, M.(2001). *Ebu Hayyan-kitabu'l- idrâk li lisâni 'l- etrâk fiil: Tarihî-karşılaştırmalı bir gramer ve sözlük denemesi*. Ankara: Köksav Yayınları.
- Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Öner, M.(2007).Tatar Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.679-748). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özkan, N.(1996). *Gagavuz Türkçesi grameri*. (Giriş-ses bilgisi-şekil bilgisi-cümle-sözlük metin örnekleri). TDK Yayınları.
- Özkan, N. (2007).Gagavuz Türkçesi. A. B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss. 81-170). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öztürk, R.(2007).Özbek Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri gramer* içinde (ss.291-354). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öztürk, R. (2010). *Yeni Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Palmer, F.R. (2001). *Semantik yeni bir anlambilim projesi* (R. Ertürk, Çev.). Ankara: Kitâbiyat.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Pekacar, Ç.(2007).Kumuk Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.939- 1008). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sami, Ş.(1995).*Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Tamir, F. (2007).Kazak Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.429-480). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tavkul, U. (2007).Karaçay-Malkar Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss. 883- 938). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toparlı, R. ,Vural, H. ve Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu.(2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Atasözü ve deyimler sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Türk Dil Kurumu.(2019). *Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uygur, C.V.(2007).Karakalpak Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.543-622). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ünal, K. Taşkaya, S.M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Ünlü, S. (2012). *Harezmi- Altınordu Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünlü, S.(2012). *Karahanlı Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ünveren, D. (2020).Türkçe öğretiminde Türkiye Türkçesi ağızları ile buna yönelik öğretmen tutum ve görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 260-278.
- Yüksel, Z. (2007).Kırım-Tatar Türkçesi. A.B.Ercilasun.(Ed.), *Türk lehçeleri grameri* içinde (ss.811-882). Ankara: Akçağ Yayınları.

## **Extend Abstract**

### **Introduction**

Language is a means of agreement between people, a living entity that develops within its own laws, and is the most important cultural carrier of society. In this context, what is understood from a word, a word, a behavior and a fact is the thought that reminds them. There are words, grammatical structures and pragmatological instruments in the transfer of thoughts to the language and the use of language to make sense of the environment. In order to reveal the cultural values of society, the sound, vocabulary and narrative power of the language, it is necessary to evaluate the written works that have come up to the present day and to examine the vocabulary and meaning events experienced in these works. Kiyak is the name formed by the kiy- verb stem+ Ak suffix. In the old Turkish -Gak shaped suffix of the AK, Western Turkish, the beginning of the suffix falls g- consonant. Kiyak word, from past to present, is one of the words that have undergone changes in meaning. Many words belonging to historical periods from DLT to TDK Turkish Languages Institution Dictionary have been examined.

### **Method**

This study was developed based on the scanning model in order to reveal the etymology of the word Kiyak” and its meaning fields from past to present. The universe of this study, consists of the meaning of the word “kiyak” and its meanings about the origin and origin of the word from the past to the present. In order to collect the data and to give the sound, shape and meaning events that Kiyak word has gone through from the past to the present, historical dictionaries and grammar works of Turkish language have been scanned and analyzed.

### **Result, Discussion, Conclusion**

Kiyak is the name formed by the kiy- verb stem+ Ak suffix. In the works and dictionaries of historical periods related with base , “go back on one’s promise; dare; cutting, cutting into small pieces; return; to filter; make; to sew; to betray.” Many meanings were encountered. It is observed that the suffix -Ak suffix, which comes to the base , makes tools, objects, abstract, concrete names, place and organ names, adjectives. It can also be stated that he continues his life in language as idiom and slang word.

The word kiyak is also one of the words that have undergone meaning changes from past to present. Many words from historical periods from DLT to Turkish Dictionary have been examined. When evaluated in general, it is a word determined in DLT in the meaning of "broth, butter, cream". EUTS, KTS, HATS, ETG, KB did not find the word kiyak. This word was encountered in Karahanli Turkish Dictionary and Ayazlı's Grammar of Yellow Uighur and Comparative Vocabulary with Old Turkish.

This word, “cruel, chopper, cruel; human excrement ” literally, it can be seen in the dictionaries of TKYY, TVS, TS, GTS, RTK, KTS, DS and Tietze and Nişanyan. In addition to the negative meaning of the word, in many dictionaries (such as Turkish Lendings Dictionary, DLT, Kts, KTS, DS, GTS, RTS, TTSKBS, Proverb, Idioms Dictionary) “very beautiful, handsome, perfect, brave, brave, tolerant, extraordinary, meadow grass, cream, butter, very sweet etc. ” it is also seen to be used in positive meanings.

In addition to these meanings in Kamus-ı Türkî, it gives the meaning of “brave, valiant”. This word is also used as an idiom. This use continues today. Do somebody a favour: "to be material and moral support."; go easy one: slang. To be very fit, be suitable." It is seen to be used in the meanings.

In the Turkish Lendings Dictionary of the word, it is stated that it has been translated into different languages such as Chinese, Persian, Russian, Armenian, Bulgarian, Greek, and in these languages, instrument (violin), tree (poplar), women's item (veil), abstract-concrete noun (good; beautiful, brave) or adjective (fearless, strong man) was seen to be used.

In the Compilation Dictionary, besides its meanings in other dictionaries; “meadow; dessert; high language; human feces, scum; less open”; meanings are given. These meanings still exist today in the oral dialect. In KTTS, for kıyak word is given meanings “long narrow leaf of onions, garlic and the like”. It is seen that this meaning is used in the close meaning in Collation dictionary, ...The meadow grass that thickens and sharpens when dry...

In DLT, the meaning “stock, butter, cream” given for the word Kıyak does not exist today. It is seen that the term “kıyak” is used only for sweets with high sugar in Niğde dialect as a close meaning to this meaning in DLT. The fact that the word kıyak and kıyık is given different meanings in some dictionaries creates the idea that two words are two different words based on the same root. However, in some dictionaries (such as Tietze, Picture Turkish Kamus, Turkish Word Making Ways, Kumuk Turkish Dictionary), both words are used in the same or close meanings.

Consequently, it is said that the word kıyak is either used in the shape of a dialect in dialects and mouths by changing the voice or that both words are used in the same sense by experiencing meaning events (meaning expansion, meaning improvement), or over time, one of the two words in the dialect or mouths falls out of use and is used in place of the other. shouldn't be wrong.

In this study, the fact that words change meaning from past to present and continue to live by expanding meaning and how dialectic in a language is important in this language is tried to be revealed once again. The meaning studies to be made in the works of historical periods and the vocabulary of these works from the past to the present will reveal the meanings of the words in the language over time.

## Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Çalışkanlık Değerine Yönelik Metafor Algıları

Vedat AKTEPE  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
vedataktepe@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-5259-9340

Abdulkadir UZUNÖZ  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
a.uzunoz@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4130-4612

İlhami SARIÇAM  
Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
ilhamisaricam@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-7430-2293

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.660037

Geliş Tarihi: 16.12.2019

Revize Tarihi: 04.04.2020

Kabul Tarihi: 02.07.2020

### Atf Bilgisi

Aktepe, V., Uzunöz, A. ve Sarıçam, İ. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde çalışkanlık değerine yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 449-466.

### ÖZ

Araştırmanın amacı 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğretimi programında yer alan “Çalışkanlık” değerine yönelik algılarını tespit etmek, metafor aracılığıyla bu algıyı sınıf ve cinsiyet düzeylerinde belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “Olgubilim” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 5, 6, 7 ve 8. sınıfların dört şubesinden ikisi seçilmiş, sekiz şube üzerinden “Örnek Form ve Bireysel Bilgi Formu” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma grubu 136 (68 kız - 68 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Ankara İli Sincan İlçesinde eğitim öğretime devam eden bir okulda 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve elde edilen metaforlar uygun kategorilere ayrılarak belli temalar altında toplanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında yer alan değerlerden “Çalışkanlık” değerine ilişkin öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Çalışkanlık”, “.....” ya benzer. Çünkü, “.....” dır, şeklinde iki soru sorulmuş ve katılımcıların cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada çalışkanlık değerine yönelik öğrenci görüşlerinden yapılan gruplamalarla “Mücadele, beklenti, sorumluluk, planlı olma ve düzen” kategorileri oluşturulmuştur. Yine araştırmada çalışkanlık değerine yönelik “Karınca, arı, azim, başarı, kitap, anne ve baba” metaforları ön plana çıkmıştır. Araştırmaya katılan 5.sınıf öğrencileri daha çok somut kavramları, 8.sınıflar ise daha çok soyut kavramları metafor olarak kullanmışlardır.

**Nahtar Kelimeler:** Öğrenci, metafor, Sosyal Bilgiler, çalışkanlık, değerler eğitimi.

## Secondary School Students’ Metaphoric Perceptions Towards The “Diligence” Value In Social Studies Lesson

### ABSTRACT

The aim of this study was to determine the perceptions of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students towards the “diligence” value in the social studies education programme by means of metaphor according to their grades and genders. “Case Science”, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group consisted of 136 students with 68 females and 68 males who attend the 5th, 6th, 7th and 8th grades in Sincan District of Ankara Province in the spring term of 2018-2019 academic year. In the research, interview form data were used as a data collection tool. Based on the opinions of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students, the opinions of the students towards the “diligence” value were analyzed by content analysis method, and the metaphors obtained were collected under the appropriate categories. In order to reveal the metaphors about the “diligence” value of all the values included in the Social Studies Teaching Programme, a data collecting tool was created. Accordingly, Diligence is similar to “.....”. Because “.....”. Two questions were asked in the form of a sentence, and the participants were asked to answer them. “Struggle, expectation, responsibility, being planned and order” categories were formed with the groupings made from the students' views on the “diligence” value. Again, the metaphors “ant, bee, perseverance, success, book, mother and father” have come to the fore in the study. When the data obtained from the research were evaluated, it was seen that the fifth grade students create metaphors by using more concrete concepts, and the eighth grades create metaphors by using more abstract concepts.

**Keywords:** Student, metaphor, Social Studies, diligence, values education.



## **Giriş**

Eğitimin temel amacı kişilikli, donanımlı, yetiştiği toplumun değerlerini özümsemiş bireyleri yetiştirmek, toplumun refah ve huzuruna katkı sunmaktır. Bu maksatla ülkelerin eğitim politikaları yoluyla belirlenen ve eğitim sisteminin genel amaçları olarak kabul edilen hedefleri vardır. Hedeflenen insan modelinin sahip olması gereken tüm özellikler, bütün okul tiplerinde ve öğretim sürecinde dikkate alınarak yol gösterici olmalıdır. Toplumlar tarafından oldukça önemli görülen hedefler, varılmak istenen özellikler olarak görülmektedir. Bu sebeple, bir toplum hangi eğitim hedefine ulaşmayı arzu ediyorsa o yönde değerler eğitimi uygulamak durumundadır. Şayet hedef, toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilmekse bilimsellik ve çalışkanlık gibi değerleri bu hedefe uygun olarak geliştirecektir (Güngör, 2000, s. 103). Eğitim programlarında yer alan çalışkanlık değerinin öğrencilere kazandırılması için, programlı öğrenmenin yanında aile ve çevrenin işe koşulması adeta amaç birliği oluşturacak şekilde okulların işbirliğine gitmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bireylere değer kazandırma konusunda etki edebilecek tüm paydaşların veya bileşenlerin gözönünde bulundurulması ve işe koşulması gerekmektedir.

Okul kurum olarak, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Millî ve manevi değerlere saygılı, beden ve ruhen sağlıklı, yaşadığı topluma uyum sağlayan, aynı zamanda gelişime açık, devletin geleceği ve devamlılığını gaye edinmiş bireyler yetiştirme misyonuna sahiptir (Binbaşoğlu, 1991). Bu paradigma içerisinde yerini alan sosyal bilgiler öğretim programında da aynı durum söz konusudur. Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri açısından kendilerine özgü oldukları anlayışını temel alarak, sınıfta, okulda, ailede, mahallede, toplumda ve uluslararası arenada değerlere sahip etkin bireyler olarak yetişmelerini sağlama amacı taşımaktadır.

Yaşadığımız çağ, teknolojinin hızlı ilerlemesine sahne olan, bilgi ve iletişimin iç içe olduğu, kültürler arasında var olan etkileşim sınırlarının kalktığı ve daha hızlı etkileşimin kurulduğu, insanın ürettiği her şeyin çok çabuk tüketildiği bir çağ olduğu kabul edilmektedir. Hayatın hızlı tüketimi olay ve olguları çok çabuk ve hızlı yaşamamızda etkili olmuştur. Bu bağlamda kültürel etkileşimdeki bu hızlı değişimler bazı toplumlar için fayda sağlarken bazı toplumlar içinde istenmeyen sonuçların doğmasına zemin hazırlamıştır. Kültürel etkileşimin yol açtığı bu istenmeyen sonuçların veya olumsuzlukların etkisini azaltmanın yolu, toplum ve bireyler arasındaki bağları güçlendiren adeta maya etkisi yapan değerlerin öğrenilerek davranış haline getirilmesi ile mümkün olabilir.

Değerlerin birey ve toplum açısından yarar sağlaması, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler eğitimi yaklaşımlarının temel beklentisidir. Programda sınıf düzeylerine göre değerlerin istenilen düzeyde kazandırılabilmesi için, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınması önemlidir (Aktepe, 2010). Ülkemizde 2005 programıyla birlikte değerler ve hangi değerlerin eğitimin-öğretim sürecinde verilmesi gerektiğine yer verilmiştir. Ancak bu değerlerin nasıl verilmesi ve ne tür etkinliklerle kazandırılması gerektiğine pek fazla değinilmemiştir. Oysa, etkili bir değerler eğitiminde uygun olan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler ortaya konulmalı, daha sonra uygulamada çocuğun gerçek yaşamıyla ilişkili etkinliklere yer verilerek, zengin bir öğrenme-öğretme süreci ile desteklenmeli ve uygun bir ölçme ve değerlendirme yöntemiyle sonuçlandırılmalıdır. Bu bağlamda yenilenen öğretim programlarında bireylerin yetiştirilmesinde, bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmasında yeni öğretim yaklaşımları sunulmuşsa da uygulama boyutunda birçok sorun ortaya çıkmaktadır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Çünkü öğrencilere kazandırılacak olan değerler hakkında bireylerin düşüncelerine ya da algılarına dikkat etmeden onların sorunlarını belirleyebilmek, bu sorunları anlamak ve bu sorunlara çözümler üretmek güçtür. Bu durumda bireyin sorunlar karşısında kendi başına hareket ederek bu sorunlarla baş edebilir hale gelmesi daha da zorlaşmaktadır (Başaran, 2004; Akt. Kunduroğlu, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler incelendiğinde: Aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin yer aldığı görülmektedir (Talim Terbiye Kurulu [TTK], 2010). 2018 yılında yayımlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programında ise 10 tane kök

değere yer verildiği görülmektedir: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik. Yine Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yeni Sosyal Bilgiler öğretimi programında 18 tane değer verildiği görülmektedir: Bunlar; adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olarak yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte çalışkanlık değeri hem 2005 hem de 2018 programında yer alan ortak değerlerden biri olarak dikkati çekmektedir.

Çalışkanlığın kelime anlamı, “Çalışkan olma durumu, faaliyet” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011). Bu durumda çalışkan bir bireye, “İşten kaçmayan ve çalışan kimse” diyebiliriz. Çalışkanlığın bir davranış olarak hem birey hem de eğitim için en önemli değerlerden biri olduğu söylenebilir. Hem mesleğinde hem yaşamında başarılı olan kişilere bakıldığında genellikle düzenli çalışan kişiler olduğu görülmektedir. Bu yüzden her öğretmen öğrencilerine çalışkanlık değerini kazandırarak onların başarılı olmalarını arzular. Çalışkan insanların sadece eğitim ve iş yaşamında değil sosyal hayatta da takdir edilen insanlar olduğunu çevremize baktığımızda rahatlıkla görebiliriz.

Eski Türk Tarihi'ndeki Dede Korkut Hikâyeleri'nde çalışkanlık değerine özellikle sosyal yaşam içerisinde az da olsa rastlamak mümkündür (Gökyay, 1973, s. 311). Osmanlı döneminde Ahiler, aldıkları eğitim gereği gittikleri yerlerde iyilik, doğruluk ve çalışkanlık gibi özellikleriyle halkın gönlünü kazanarak, o beldeyi ordulardan önce fetih etmişlerdir. Ahi babalarının, esnaf kâhyalarının, ustaların, çırakların ve kalfaların bu başarıda büyük payı bulunmaktadır (Cora, 1990, s. 47).

Tarihsel açıdan bakıldığında yaşamda büyük önem verilen değerlerin okullarda öğretilmesi günümüz sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulların kullandığı öğretim programında bulunan değerlerin daha etkili kazandırılmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını tespit etmek için birçok öğretim tekniği olmasıyla birlikte metafor tekniği öğrencilerin değerler hakkındaki algılarının ortaya çıkarılmasında önemlidir. Metaforlar da fikir ve davranışlara rehberlik eden yapılarıdır; öğrencilerin hayatı, nesnelere, çevreyi ve olayları farklı benzetmeler yoluyla nasıl değerlendirdikleri ve açıkladıklarıdır. Aynı zamanda metaforlar öğrencilerin düşüncelerinin zihinsel modellemeleridir (Aslan ve Bayrakçı, 2006; Cerit, 2008; Lakoff ve Johnson, 2005). Bu bağlamda metaforlar, öğrencinin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine doğru yönelmesini sağlayarak o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine imkân tanırlar (Saban, 2009). Dolayısıyla öğrenciler, metaforları kullanarak bildikleri bir kavrama bildikleri üzerinden anlamlar yükleyerek veya nesnelere kullanarak açıklama yolunu seçerler. Sonuçta tanımlamaya çalıştıkları kavrama (değer) yönelik zihinlerinde önceden oluşturdukları kodlamaları veya ipuçlarını paylaşırlar.

Değer eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde; değerlere ilişkin metaforik algı üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akar, İnel ve Yalçıntaş, 2017; Aydın ve Sulak 2015; Balcı ve Yelken, 2013; Karadeniz, Er ve Tangelü, 2014; Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014; Yiğittir ve Kaymakçı 2012). Ayrıca Uzunöz, Aktepe ve Köybaşı (2018) değer analizi yoluyla dürüstlük değerini kazandırmaya yönelik bir çalışma yaparken, Yalman, Aktepe ve Uzunöz (2018) ahlaki ikilem tekniğine dayalı farklılıklara saygı değerini çalışmışlar, 7. sınıf öğrencilerin Kohlberg'in ahlak anlayışına göre düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Ulu Kalın ve Koçoğlu (2017) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları isimli çalışmayı yürütmüşlerdir. Demirkaya ve Çal (2018) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine yönelik metaforik algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çelikkaya ve Seyhan (2017) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algılarını tespit etmişler. Gömleksiz, Kan ve Öner (2012) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algılarını çalışmışlardır. İnel, Urhan ve Ünal (2018) ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Er Türküresin, Başer ve Yapıcı (2018) ortaokul öğrencilerinin dayanışma kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor analizi çalışması yapmışlardır. Alan yazın değerlendirildiğinde metafor eğitimi için ahlaki ikilem ve değer analizi tekniğinden yararlanıldığı görülmektedir. Ayrıca ülkemizde değerlerle

ilgili yapılan metafor çalışmalarına bakıldığında dürüstlük, saygı, bağımsızlık, evrensel değerler, demokrasi, adalet ve dayanışma değerlerinin olduğu görülmektedir. Öte yandan değerle ilgili algının tespitinde metafor tekniğinin yaygın olduğu görülmektedir. Çalışmalarda örneklem olarak; öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin seçildiği tespit edilmiş fakat çalışkanlık değerinin yer aldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Eğitimin paydaşı ve nesnesi olan öğrencilerin değerler hakkındaki görüşleri, eğitim sistemi hakkında alınan kararlara ve uygulamalara projeksiyon sunacaktır. Bu sebeple çalışmada sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “Çalışkanlık” değerine yönelik ortaokul öğrencilerinin metaforik algılarının tespit edilmesi ve bu metaforların sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, sorusunun cevabı aranmaktadır.

Araştırmanın genel amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan “Çalışkanlık” değerine yönelik algılarını tespit etmek, sınıf ve cinsiyet düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin metafor yolu ile çalışkanlık değerine yönelik algılarını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu anlamda, ortaokul öğrencilerinin “Çalışkanlık” değerine yönelik algılarını metaforlarla nasıl ifade ettikleri bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına göre şu sorular cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin çalışkanlık değerine yönelik oluşan kategoriler nelerdir?
- Öğrencilerin çalışkanlık değerine yönelik metaforları nelerdir?
- Aynı sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik metaforik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Aynı sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik metaforik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “*Olgubilim*” kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretimi programında yer alan “Çalışkanlık” değerine ilişkin 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini metafor algıları içerik analizi yoluyla belirlenmiştir. Bu “Çalışkanlık” kavramına yönelik 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinde “.....” çünkü; “.....” açıklamalarındaki ifade şekilleri temel alınarak kategoriler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu yöntemle, öğrencilerin çalışkanlık değeri hakkındaki düşüncelerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma gurubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde bir okulda eğitim öğretime devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında var olan dörder şubeden ikişer şube seçilmiş, sekiz şube üzerinden “Örnek Form ve Bireysel Bilgi Formu” aracılığıyla veriler toplam 136 (68 kız - 68 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada, Yıldırım ve Şimşek’in (2006) de belirttiği gibi metaforlara bir konuda genelleme yapmak ve çeşitliliği sağlamak için değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak için başvurulur. Ayrıca metaforlara bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için de başvurulmaktadır. Başvurulan örnekleme yöntemi Patton’a (1987) göre iki açıdan yararlıdır. Birincisi örnekleme ilişkin her durumun kendine özgü boyutlarıyla derinlemesine tanımlanabilmesi, ikincisi farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak kategorileri belirleyebilmektir.

## Veri Toplama Araçları

Görüşme Formu: Çalışmada verileri toplamak için “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Geliştirilen veri toplama formunda “Çalışkanlık” değerine ilişkin öğrencilerden “Görüşme Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerlerden “Çalışkanlık” değerine ilişkin geliştirdikleri metaforları ortaya çıkarmak için Çalışkanlık, “.....” ya benzer. Çünkü, “.....” dır. Cümlesi şeklinde araştırılan kavramlar soru şeklinde katılımcılara verilerek cevaplandırılması istenmiştir.

## Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde 5. sınıftan başlanarak her gün bir sınıfa görüşme formu araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda toplam 136 öğrenciyle görüşülmüştür. Uygulama sürecinde görüşme formları dağıtılmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın görüşme formu, hazırlama kategorilerin oluşturulması aşamalarında uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu oluşturulması aşamasında bir uzman görüşü, kategorilerin oluşturulması aşamasında bir uzman görüşü, araştırmanın tamamı hakkında iki uzman görüşü alınmış ve intihal kontrolü bir uzman tarafından yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin “çalışkanlık” değeri algılarına yönelik metaforlar çünkü; “.....” dır. şeklinde belirtilmiştir. Bu bağlamda görüşme formundaki açıklamalar dikkate alınarak, anlam bütünlüğüne göre kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin analizinde frekans (f) değerlerine bakılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) araştırmada; insanlar ve durumlar hakkında detaylı ve daha zengin bilgiler üretilmesini sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde ise “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme formlarının uygulanması aşaması bizzat araştırmacı tarafından yapılmış ve yeri geldiğinde araştırmacı gerekli açıklamalarda bulunmuş ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma uygulandıktan sonra verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel ve Karadeniz (2018) içerik analizi, bireylerin davranışları hakkında dolaylı yollarla çalışmaya fırsat sunan tekniktir. Verilerin analizi ve yorumlanması ise Saban (2009) beş aşamadan oluşmaktadır.

1. Kodlama ve ayıklama aşaması; Veriler rakamlarla kodlanmış, metaforun yer aldığı ancak gerekçelendirilmeyen, 75 “Görüşme Formu” anlamsız ifadeler içerdiği için elenmiş ve değerlendirilmeye alınmamıştır.
2. Örnek metafor derleme aşaması; Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar kodlamalarla çözümlenmiş, üretilen metaforlarda benzeyenler arasında ilişki kurularak ele alınmıştır.
3. Kategori oluşturma aşaması; Çalışkanlık değerine bağlı olarak üretilen metaforlar, çünkü “.....” da yer alan gerekçelerine göre kategorilere ayrılmıştır.
4. Geçerlik ve güvenilirlik aşaması; Araştırmaya toplam 207 öğrenci katılmış, elde edilen kavramlardan üst tema olarak kategoriler ve alt başlıklarda ise metaforların, kavramsal kategorileri temsil edebilirliğinin yaklaşık 1/3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda 75 öğrencinin “çalışkanlık” değeri ile ilgili “çünkü” kısmından sonra verdiği cevaplarda içerik olarak bir anlam oluşmadığı için araştırma kapsamından çıkarılmıştır.
5. Elde edilen verilerin bilgisayara aktarılması; gerekçelerine göre kategorilere ayrılan metaforlar, temsil ettiği kategoride yer alan katılımcıların sayısı frekansı (f) hesaplanmıştır. Gerekçelerine göre kategorilere ayrılan metaforlar katılımcılara göre kodlanarak raporlaştırılması yapılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik, yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçların inandırıcı olmasını sağlamak ve inandırıcılığını artırmak amacı ile araştırmalarda kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın geçerliliğini sağlamada iki temel sürece dikkat edilmiştir.

(1) Verilerin analizi sürecinin detaylı olarak açıklanması, (2) Elde edilen bulguların işleme ve yorumlanması çalışmalarında bizzat öğrencilerin kendileri tarafından yazdıkları metafor cümleleri veri kaynağına temel oluşturmuş, bazı öğrencilerin metafor cümleleri de doğrudan alıntı yapılarak yazılmıştır. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla iki araştırmacı araştırmanın tüm süreçlerinde birlikte çalışmış; araştırmanın problem cümlesinin yazılması, araştırma desenin oluşturulması, çalışkanlık değeri metaforun belirlenmesi, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin yorumlanması süreçlerinde uyum içinde çalışılmıştır.

Araştırmada ye alan tüm karşılaştırmalarda araştırmacıların görüş birliğini sağlayan ve görüş ayrılığını ortaya koyan ve araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan (Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü ile gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Netice olarak yapılan araştırmada yapılan değerlendirmeler arasında uyumun % 90 civarında olması beklenen bir güvenilirliğin gerçekleşmiş olduğunu gösterir. Araştırmada yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen verilere göre 5. sınıf öğrenci metaforları için % 89; 6. sınıf öğrenci metaforları için % 84; 7. sınıf öğrenci metaforları için % 90 ve 8. sınıf öğrenci metaforları için % 92 olacak şekilde güvenilirlik sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın, görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler gözden geçirilmiş, anlam bütünlüğüne göre dört ana kategoriye ayrılmıştır. Kategorilerin oluşturulması tamamlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin “Çalışkanlık” kavramına ilişkin sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre metaforik algıları hakkında elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçları yazılmış ve bu sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın tamamı hakkında iki uzman görüşü alınmış ve intihal kontrolü yapılmıştır.

## Bulgular

Çalışkanlık değerine yönelik elde edilen veriler farklı anlamda kullanılanlar olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Veriler görüşmeye katılanların sınıf ve cinsiyet durumlarına göre yorumlanmıştır. Çalışkanlık değerine yönelik oluşan kategoriler; “Mücadele, beklenti, sorumluluk, planlı olma ve düzen” kategorileridir. Bu bağlamda ilk olarak “Mücadele” kategorisindeki metaforlar sınıf ve cinsiyet değişkenine göre Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1  
Çalışkanlık Değerine İlişkin “Mücadele” Kategorisindeki Metaforlar

S.N.	Metafor	Sınıf Düzeyi								Cinsiyet		(f)
		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		E	K	
1	Karınca	7	4	3	2	5	2	2	1	17	9	26
2	Arı	0	1	2	5	1	3	0	1	3	10	13
3	Azim	0	0	0	0	1	1	4	2	5	3	8
4	Başarı	0	0	0	0	1	0	1	1	2	1	3
5	Güneş	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
6	Emek	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2
7	Ağaç	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	2
8	Doğru Soruya Doğru Yanıt Vermek	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
9	Gökyüzündeki Yıldız	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
10	Dünya	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
12	Bina	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
13	Tamirci	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1

14	Mücadele	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
15	Disiplinli Olmak Sorumluluk Sahibi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
16	İnsan Olmak İnsanın İçinde	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
17	Bulunan Bir Organ Zor Bir Matematik	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
18	Sorusu	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
19	Hak Etmek	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
20	Atatürk	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
21	Kelebeğin Ömrü	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
22	Mıknatıs	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
23	Kalem	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
24	İnşaat İşçisi	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
25	Yüzücü	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
26	Alabora Olmak	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
27	Hayat	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
28	Saat	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
29	Makine	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Toplam (f) : 29		8	10	7	9	10	8	12	15	37	42	79

Yukarıda yer alan Tablo 1'e göre, "Mücadele" kategorisinde toplam 29 metaforun yer aldığı ve 79 katılımcının görüş bildirdiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde öğrencilerin *karınca*, *arı*, *azim* metaforlarına yoğunlaştıkları, diğer metaforların ise genellikle katılımcılar tarafından tek görüşle temsil edildiği görülmektedir. Cinsiyet açısından ortaokul beşinci sınıf erkek öğrencilerin *karınca* metaforunda, altıncı sınıf kız öğrencilerin ise *arı* metaforunda yoğunlaştıkları görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden farklı olarak; doğru soruya doğru yanıt verme, gökyüzündeki yıldız, dünya, güneş, bina emek, mücadele, disiplinli olma, organ, zor matematik sorusu, hak etme, Atatürk, kelebeğin ömrü, mıknatıs, kalem, inşaat işçisi metaforlarını kullanmışlardır. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak; tamirci, sorumluluk sahibi insan olma, ağaç, yüzücü, alabora, hayat, saat, makine metaforlarını kullanmışlardır. Tüm katılımcı öğrencilerden sekizinci sınıfların *mücadele* kategorisinde daha çok metafor oluşturduklarını söyleyebiliriz. Oluşturulan metaforlar dağılımlarını kız ve erkek açısından incelediğimizde birbirine yakın sayıda görüş bildirdikleri söylenebilir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında "Mücadele" kategorisinde 5. sınıf düzeyinde 18 metafor, 6. sınıf düzeyinde 16 metafor, 7. sınıf düzeyinde 18 metafor ve en çok 8. sınıf düzeyinde ise 27 metafor üretilmiştir. Aşağıda "Çalışkanlık" değerine yönelik "Mücadele" kategorisinde yer alan metaforlara ait katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:

Ö5) Çalışkanlık, Karıncaya benzer. Çünkü, karıncalar hiçbir zaman pes etmezler. Kendilerine güvenirlere, hiç yorulmazlar.

Ö39) Çalışkanlık, Karıncaya benzer. Çünkü, bir karınca yazları yiyecek toplar, çalışır, yuva yapar ve kışın keyfini çıkarır karınca ve ağustos böceğinin bir hikayesi vardır. Ağustos böceği yazları yatar kışlar donar ama karınca keyfini çıkarır.

Ö23) Çalışkanlık, Arıya benzer. Çünkü, arılar hep çalışır. Hep bal yapar. Bizde öyle öyle çalışıyoruz. Arılar nasıl çiçeklerden polen toplayıp çalışıyorlarsa bizde öyle çalışıyoruz.

Ö25) Çalışkanlık, Binaya benzer. Çünkü, sağlam bir temel atarsan ve sürekli üzerine bir şeyler koyarsan çalışkanlık zaten kendi kendine olur. Ama sağlam bir temel yoksa bir ay bir demir, bir sonraki ay bir taş koymaya kalkarsan o bina hiç bitmez ve büyüme, çalışkan olamazsın.

Ö32) Çalışkanlık, Karıncaya benzer. Çünkü, karıncalar gece gündüz çalışır. Yani yazın çok çalışır, bizim sınav haftamız gibi, kışın rahatına bakar. Yani bizim sınavlardan yüksek alıp takdir almamız gibi. Karıncalar tam çalışkanlığa örnektir.

Ö38) Çalışkanlık, Karıncaya benzer. Çünkü, karıncalar hiç boş vakit geçirmezler, kraliçesi için çalışırlar. Hiç yorulmazlar, yere düşse ayağa kalkar, düşman gelince saklanır, zeki hareketler yaparlar.

Ö9) Çalışkanlık, İnsanın İçinde Bulunan Bir Organa benzer. Çünkü, çalışmak hayatımız boyunca devam etmemiz gereken, hayatımızın her aşamasında kullanacağımız bir olay. Her insan zeki olmayabilir ama çalışkan olabilir. Çünkü ne gevşek ne de çok zorlayıcı sadece çaba gerekli.

Ö22) Çalışkanlık, Kelebeğin Ömrüne benzer. Çünkü, çalışmayı bırakırsan başarın uzun sürmez. Çalışkanlık başarı demektir. Çalışırsan başarılı olursun. Çalışkanlık sorumluluk gerektirir. Sorumluluk ise geçmişini bilen geleceğini gören insanlardadır.

Ö31) Çalışkanlık Gayrete benzer. Çünkü, meslek sahibi olmak için çok fazla çalışırsın. Gayret edersin ve en sonunda mutluluğa kavuşursun. Hayatın boyunca mutlu olursun.

Ö45) Çalışkanlık, Emek Harcamaya benzer. Çünkü, çalışan kişi emek harcıyıp kariyer sahibi olmayı amaçlar. Kariyer sahibi olmak için çalışmak gerekir. Onun için çok çalışmalıyız.

Ö21) Çalışkanlık, Azime benzer. Çünkü, bazı şeyler için azim göstermek gerekir. Bir hedefin olması gerekir. Hedefimizin büyük veya küçük olması önemli değildir.

Çalışkanlık değerine ilişkin *mücadele* kategorisinde ortaokul öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; çalışkanlığın *mücadele* ile ilişkilendirildiği, mücadele eden kişilerin bıkmadan usanmadan çalıştığı, kendi işini kendisinin yaptığı, mücadele ettiği kadar başarılı olduğu, güvenilir olduğu, geleceğe hazırlanmak olduğu, sürekli yeni şeyler düşünmek olduğu, gayret gerektirdiği, sabırlı ve azimli olmak gerektiği, hakkıyla çalışma ve emek gerektirdiği, iyi bir eğitim gerektirdiği, kariyer planlamasını önceden yapmak gerektiği gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.

Çalışkanlık değerine yönelik oluşan ikinci kategori ise, “Beklenti” kategorisindeki metaforlar sınıf ve cinsiyet değişkenine göre Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

## Çalışkanlık Değerine İlişkin “Beklenti” Kategorisindeki Metaforlar

S.N.	Metafor	Sınıf Düzeyi								Cinsiyet		
		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		E	K	(f)
		E	K	E	K	E	K	E	K			
1	Kitap	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	3
2	Yetenek	1	0	0	0	0	1	0	1	1	2	3
3	Ağaç	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2
4	Akıllı Olmak	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2
5	Sana Verilen Emegi Kendi Lehine Kullanmak	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
6	Öğrenci	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
7	Baraj	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
8	Hesap Makinesi	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
9	Gelecek	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
10	Devrim	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
11	Binanın Temelini Oluşturmak	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
12	Üşenmeden Görevleri Yerine Getirmek	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
13	Matematik	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
14	Atom Bombası	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
15	İnsanın Büyümesi	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
16	Zengin Olmak	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
17	Cenneti Bildiğin İçin Çabalayıp Sevap İşlemek	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
18	Hazine	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
19	Balık	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
20	Su	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Toplam (f) : 20		1	0	3	5	4	5	3	5	11	15	26

Yukarıda yer alan Tablo 2'ye göre, "Beklenti" kategorisinde toplam 20 metaforun yer aldığı ve toplam 26 katılımcının görüş bildirdiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde birkaç metafor hariç genel olarak her metaforun bir katılımcı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Beklenti kategorisinde beşinci sınıflardan sadece bir öğrencinin metafor oluşturduğu, altı, yedi ve sekizinci sınıfların ise hemen hemen birbirlerine yakın sayıda metafor oluşturdukları görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında "Beklenti" kategorisinde 5. sınıf düzeyinde 1 metafor, 6. sınıf düzeyinde 8 metafor, 7. sınıf düzeyinde 9 metafor ve 8. sınıf düzeyinde ise 8 metafor üretilmiştir. Somut işlem döneminde yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin bir tane beklenti içeren metafor ürettikleri görülmektedir. Elde edilen verilerin Bloom'un taksonomide yer alan *Somut İşlem Dönemi* ve *Soyut İşlem Dönemi* yaklaşımı ile ötüştüğü söylenebilir. Tablo incelendiğinde soyut işlemler dönemi'ndeki öğrencilerin "Beklenti" düzeyinde daha çok metaforlar oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca cinsiyet açısından beklenti kategorisinde "çalışkanlık" ile ilgili kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok metafor oluşturdukları frekans dağılımından söylenebilir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden farklı olarak; kitap, emek, öğrenci, gelecek, devrim, yetenek, bina temeli, görev ifası, sevap, hazine ve balık metaforlarını kullanmışlardır. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak; baraj, hesap makinesi, matematik, atom bombası, insanın büyümesi, zengin olma, su, akıllı olmak metaforlarını kullanmışlardır. Aşağıda katılımcıların "çalışkanlık" değerine yönelik "Beklenti" kategorisinde yer alan metafor görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:

Ö21) *Çalışkanlık, Kitaba benzer. Çünkü, bir kitabı okurken sayfalara hiç bakmadan geçersen, o kitabın sonunun ne olduğunu okusak bile tat alamayız. Çalışkanlık da bunun gibi hiç çalışmazsak sonumuzu hayal edemeyiz. Çalışkanlık, hayal edebildiğimiz ve yaşarken tat alacağımız bir son.*

Ö44) *Çalışkanlık, Zeki Olmaya benzer. Çünkü, zeki olursak ve daha başarılı olursak çalışkanlığımızın kanıtı olur. Bizim görevimiz okuyup başarılı olmamızdır. Bizim bu görevleri yerine getirmemiz lazım.*

Ö6) *Çalışkanlık, Ağaç Sulamaya benzer. Çünkü, çiçeği sularsan çiçek büyür, çalıştıkça da başarılı olursun. Eğer çiçeğin suyunu vermezsen yani çalışmasan çiçek büyümeyiz yani başarılı olamazsın.*

Ö20) *Çalışkanlık, Hesap Makinesine benzer. Çünkü, hesap makinesi bütün matematik işlemlerini yapabilecek güçtedir.*

Ö31) *Çalışkanlık, Binanın Temelini Oluşturmaya benzer. Çünkü, çalışmadan bir işe kalkışmak, tıp okumadan doktor olmak gibidir. Yani işin temelini kurmazsan genellikle başarılı olamayız.*

Ö14) *Çalışkanlık, Atom Bombasına benzer. Çünkü, bir yıl boyunca çalışırsan notların yüksek şekilde patlar. O notlar patlayınca aileden yüksek değerli eşyalar, oyuncaklar, elektronik aletler ve daha birçok ödül kazanırsın.*

Ö8) *Çalışkanlık, Cenneti Bildiğin İçin Çabalayıp Sevap İşlemeye benzer. Çünkü, çalıştığımız zaman ileride bunların pozitif yönlerini göreceğizdir. Cennet gibi bir yaşam vaad ediliyor ve bunun için çalışıyoruz. Kendimiz için çalışmamızın karşılığını ziyadesiyle alacağız. Tıpkı sevaplarımızla cennete girdiğimiz gibi, çözdüğümüz sorularla da hayalini kurduğumuz mesleğe sahip oluruz.*

Ö30) *Çalışkanlık, Hazineye benzer. Çünkü, altın hazineyi doğru kullanan geleceğini de güzel hazırlar, doğru yerlerde kullanırsak eğer her zaman değerlenir.*

Ö5) *Çalışkanlık, Suyu benzer. Çünkü, bir bitkiyi ne kadar sularsan o solmaz büyür.*

Çalışkanlık değerine ilişkin "Beklenti" kategorisinde ortaokul öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; çalışkanlığın beklenti ile ilişkilendirildiği, beklentinin ülke için bir şey yapmak olduğu, kendini yetiştirmek olduğu, bir şeyler üretir hale gelmek olduğu, kendisine vatanına çevresine hayırlı biri olmak olduğu, görev bilincinin gelişmesini içerdiği, meslek sahibi olmak olduğu, kendini yenilemek olduğu, hem bu dünya için hem de ahiretteki yaşam için hazırlanmak olduğu, sabırlı olunması gerektiği gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.

Çalışkanlık değerine yönelik oluşan 3. kategori ise, "Sorumluluk" kategorisindeki metaforlar sınıf ve cinsiyet değişkenine göre Tablo 3'te verilmiştir:



Tablo 3  
Çalışkanlık Değerine İlişkin “Sorumluluk” Kategorisindeki Metaforlar

S.N.	Metafor	Sınıf Düzeyi								Cinsiyet		(f)
		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		E	K	
1	Anne ve Baba	2	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3
2	Kitap	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
3	Arı	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2
4	Başarı	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2
5	Bağımsız Bir Ülke	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Matematik	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
7	Anlamak	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
8	Karınca	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
9	Çiçek	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
10	Akıllı Telefon	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Toplam (f) : 10		9	6	0	0	0	0	0	0			

Yukarıda yer alan Tablo 3’e bakıldığında, “Sorumluluk” kategorisinin toplam 10 metafor ve 15 katılımcının görüşleri yer almaktadır. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde birkaç metafor hariç genel olarak her metaforu bir katılımcının ifade ettiği görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında “Sorumluluk” kategorisinde 5. sınıf düzeyinde 15 metafor, 6. 7. 8. sınıf düzeyinde ise hiç metafor üretmedikleri görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin somut işlem dönemi’nde olduklarından sorumluluk kategorisinde beşinci sınıf düzeyinde sorumluluk duygusunun daha güçlü olduğu bilgisi ile örtüştüğü söylenebilir. Katılımcılardan *çalışkanlık* değeri ile ilgili *sorumluluk* kategorisinde anne, başarı, kitap ve arı metaforlarının ağırlıklı olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Bu kategoride cinsiyet açısından kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden farklı olarak karınca, bağımsız ülke, matematik metaforları yapmışlardır. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak anlama, kitap, çiçek, akıllı telefon metaforları yapmışlardır. Aşağıda katılımcıların “Çalışkanlık” değerine yönelik “Sorumluluk” kategorisinde yer alan metaforlara ait katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:

Ö19) *Çalışkanlık, Başarıya benzer. Çünkü, bir insan başarılıysa 85 ve üstü alır, çalışandır. Tembelsek çok kötü notlar alırız. 25-29-32 vb. başarılı olunca takdir alırız. İnsan çok çalışınca güzel olur. Bir insan başarılıysa takdir alır, başarısızsa boş geçer orta ya da teşekkür alır. Başarılı olup olmadığını bellidir.*

Ö13) *Çalışkanlık, Anneye benzer. Çünkü, annem bulaşık yıkıyor, yemek yapıyor yani aklına ne geliyorsa yapıyor.*

Ö31) *Çalışkanlık, Kitaba benzer. Her kitap bize bir şey anlatır ve öğretir.*

Çalışkanlık değerine ilişkin “Sorumluluk” kategorisinde ortaokul öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; çalışkanlığın sorumluluk ile ilişkilendirildiği, sorumlu kişilerin bilgili, sorumlu, akıllı, değer verme gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir. Sorumluluğun kişiyi olgunlaştıracağı, hoşgörülü yapacağı da ayrıca vurgulanmıştır.

Çalışkanlık değerine yönelik oluşan 4. kategori ise, “Planlı olma ve Düzen” kategorisindeki metaforlar Tablo 4’te sınıf ve cinsiyet değişkenine göre verilmiştir:

Tablo 4

## Çalışkanlık Değerine İlişkin “Planlı Olma ve Düzen” Kategorisindeki Metaforlar

S.N.	Metafor	Sınıf Düzeyi								Cinsiyet		
		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		E	K	(f)
		E	K	E	K	E	K	E	K			
1	Satranç	0	1	1	1	0	0	1	0	2	2	4
	Güneş Sistemindeki											
2	Düzen	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
3	Karınca	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	2
4	Dürüst Olmak	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
5	Arı	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	2
6	Rüzgârgülü	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
7	Futbol Oynamak	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
8	Planlı ve Düzenli Olmak	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
9	Hayat	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
Toplam (f) : 9		4	1	4	1	1	2	2	1	11	5	16

Tablo 4’e bakıldığında, “Planlı Olma ve Düzen” kategorisinde sınıf düzeyi açısından bakıldığında “Planlı Olma ve Düzen” kategorisinde 5.sınıf düzeyinde 5 metafor, 6.sınıf düzeyinde 5 metafor, 7. sınıf düzeyinde 3 metafor ve 8. sınıf düzeyinde ise 3 metafor üretilmiştir. “Planlı olma ve Düzen” kategorisinde tüm sınıfların birbirine yakın sayıda metafor ürettikleri söylenebilir. Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha çok metafor üretmişlerdir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden farklı olarak; rüzgar gülü, dürüst olma, planlı ve düzenli olma metaforlarını kullanmışlardır. Erkek öğrenciler ise kız öğrencilerden farklı olarak; güneş sistemindeki düzen, futbol oynama, karınca, arı, hayat metaforlarını kullanmışlardır. “Çalışkanlık” değerine yönelik “Planlı Olma ve Düzen” kategorisinde 9 katılımcının 16 metafor ürettiği görülmektedir. Aşağıda “Planlı olma ve Düzen” kategorisinde yer alan metaforlara ait katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:

Ö18) Çalışkanlık, Satranca benzer. Çünkü, satrançta hem inanmak hem düşünmek gerekir. Satrançta kuralları bilmek gerekir. Çalışkanlığında kuralları vardır. Bunları bilmek önemlidir.

Ö20) Çalışkanlık, Futbol Oynamaya benzer. Çünkü, futbol takım şeklinde oynanır. Planlı oynanır.

Ö35) Çalışkanlık, Güneşe benzer. Çünkü, çalışkanlık güneş gibi herkese faydalıdır.

Ö39) Çalışkanlık, Dürüst Olmaya benzer. Çünkü, çalışkan bir insan sorumluluklarını, ne yapması gerektiğini bilir. Elinden geleni yapar.

Ö43) Çalışkanlık, Planlı ve Düzenli Olmaya benzer. Çünkü, çalışırken herkes düzenli, planlı, programlı çalışır. Düzenli, planlı, programlı çalışmazsak başarıya ulaşamayız. Planlı hayat daha başarılı hayat demektir.

Çalışkanlık değerine ilişkin “Planlı Olma ve Düzen” kategorisinde ortaokul öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; çalışkanlığın “Planlı Olma ve Düzen” ile ilişkilendirildiği, planlı olan kişilerin kurallı hareket ettiği, düzenli oldukları, takım çalışması yapabilecekleri, uyumlu oldukları, çevrelerinde başarılı olmasından dolayı herkes tarafından saygı göreceği, seveceği, planlı kişilerin çevrelerinde başarılı olmalarına vurgu yapıldığı, insanların planlı çalışmalarından dolayı çevrelerinde takdir görüldüğü, onure edildiği, planlı çalışanların gelecekte rahat edebileceği, gibi düşüncelere dayandırdıkları görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre “Çalışkanlık” değerine yönelik katılımcılar tarafından 68 metafor geliştirilmiştir. araştırmacılar tarafından geliştirilen metaforlar dört kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar aracılığı ile kendi içinde kategoriler oluşturulmuştur. 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik algıları incelendiğinde “Mücadele”, “Beklenti”, “Sorumluluk”, “Planlı Olma ve Düzen”, kategorilerinden

oluşturduğu görülmektedir. Bu kategorilerden sırasıyla en çok 79 görüşle “Mücadele” ve 26 görüşle “Beklenti” kategorilerinde metaforlara yer verildiği görülmektedir. Daha sonra sırayla 16 görüşle “Planlı Olma ve Düzen” kategorisi ve en az 15 görüşle “Sorumluluk” kategorilerinde metaforlar olmuştur. 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde “Çalışkanlık” denildiğinde daha çok “Mücadele ve beklenti” çağrıştırdığı görülmektedir. Araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin daha çok somut kavramlar (Karıncı, arı, dünya, güneş, anne ve baba, kitap, satranç) sekizinci sınıf öğrencilerinin ise daha çok soyut kavramları (azim, başarı, meslek, yetenek, akıllı olmak, dürüst olmak, planlı ve düzenli olmak) kullanmışlardır. Tulunay Ateş (2016) öğrencilerin öğretmen hakkında oluşturdukları “Çalışkan ve mücadeleci biri” kategorisinde belli metaforları (Karıncı, arı, dağ) topladıkları görülmektedir. Bu durum araştırma sonucunda ortaya çıkan “Mücadele” kategorisi ile benzerlik göstermektedir.

Çalışkanlık değerine yönelik 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar kategorilere ayrılarak incelendiğinde toplam 136 metafor yer almaktadır. Öğrencilerin “Mücadele” kategorisinde en çok (Karıncı, arı, azim, başarı, emek, güneş, meslek, ağaç) metaforlarına yoğunlaştıkları görülmektedir. Mücadele kategorisinde öğrencilerin dikkat çekici olarak (Tamirci, Atatürk, makine, hak etme) gibi metaforları kullanmışlardır. Öğrenciler “Beklenti” kategorisinde (Kitap, ağaç, yetenek, akıllı olmak) metaforlarını yoğun bir şekilde belirtilirken; dikkat çekici olarak da (Hazine, zengin olma, matematik, atom bombası, baraj, hesap makinesi, öğrenci) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. “Sorumluluk” kategorisinde ise (Anne ve baba, başarı, arı, kitap) metaforları ön plana çıkarken, aynı zamanda (Çiçek, akıllı telefon, bağımsız bir ülke) metaforlara da yer verdikleri görülmektedir. Öğrenciler “Planlı Olma ve Düzen” kategorisinde ise (Satranç, karıncı, arı) metaforları ön plana çıkarken, diğer yandan (Bilgisayar, futbol oynama, hayat, dürüst olma) metaforlarını ise ilginç dikkat çekici metaforlar olarak kullandıkları söylenebilir. Dirican (2013) 3-6 yaş grubu çocuklar ile Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikâye kitaplarında *temel insani değerlerin neler olduğunu yer verilme oranları* üzerinde bir metafor çalışması yapmıştır. Bu metafor çalışmasının sonuçları incelendiğinde 3-6 yaş grubu çocuklar için Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikâye kitaplarında yer verilen değerden birinin de *çalışkanlık* değeri olduğu tespit edilmiştir.

Metaforik algı olarak öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde cinsiyet açısından farklılık görülmemiştir. Hem erkek hemde kızların 68’er metafor görüşü bildirdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde 5 ve 6. sınıflar arasında farklılıklar görülsede 7 ve 8. sınıflarda bir farklılık görülmemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin sınıflara göre oluşturduğu metafor algılarına baktığımızda beşinci sınıfta erkek öğrencilerin daha çok görüş oluşturdukları dikkat çekmektedir. Kız öğrencilerin ise altıncı sınıfta erkek öğrencilerden daha fazla metafor oluşturdukları görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıflarda birbirine yakın hatta hemen hemen aynı sayıda metafor oluşturdukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik metaforik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir? Sınıf düzeyi açısından bakıldığında “Mücadele” kategorisinde en çok 8.sınıf düzeyinde metafor üretilmiştir. “Beklenti” kategorisinde en az 5. sınıf düzeyinde metafor üretilirken 6. 7. 8. sınıf düzeyinde üretilen metafor sayıları birbirine yakındır. Bu durum somut işlem döneminde yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin, Bloom’un taksonomisinde yer alan *Somut İşlem Dönemi* ve *Soyut İşlem Dönemi* yaklaşımı ile ötüştüğü söylenebilir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında “Sorumluluk” kategorisinde en çok 5.sınıf düzeyinde metafor üretilmişken, 6. 7. 8.sınıf düzeyinde ise hiç metafor üretmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin sorumluluk duygusunun 5.sınıf düzeyinde daha güçlü olduğu söylenebilir. “Planlı olma ve Düzen” kategorisinde tüm sınıfların birbirine yakın sayıda metafor ürettikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çalışkanlık değerine yönelik algılarında sınıf düzeyinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturulan dört kategoride de 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre çok sayıda metafor oluşturmuşlardır. Beşinci sınıf öğrencilerinin metafor oluştururken somut varlıklar (arı, dünya, karıncı, anne ve baba, kitap, güneş) kullandıkları, altıncı sınıf öğrencilerinin kısmen somut varlıklar üzerinden metafor oluşturduklarını söyleyebiliriz. Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin dikkat çekici bir şekilde soyut kavramlar kullanarak (azim, dürüst olmak, başarı, yetenek, meslek, akıllı olmak) metafor oluşturdukları görülmektedir. Altı ve yedinci sınıf

öğrencilerinin oluşturduğu metaforlar hem somut varlıkları hem de soyut kavramları içerecek şekilde kullandıkları söylenebilir. Bu durum gelişim psikoloğu Jean Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri kuramı ile uyumakta olup, somut işlemler dönemine olan beş ve altıncı sınıflar daha somut varlıklar ve kavramlar üzerinden metaforlar oluştururken yedinci ve sekizinci sınıfların daha çok soyut varlık ve kavramlar üzerinden metaforlar oluşturduğu görülmüştür.

Deveci ve Selanik (2009) beşinci sınıfa devam eden 21 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin günlük yaşamlarında değerlerin yer alma durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları araştırma sürecinde öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş, öğrenciler tarafından tutulan günlükler tümevarım analiz yöntemi ile incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda diğer değerlerden oluşan temaların yanı sıra çalışkanlık değerinin tema oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Adı geçen araştırmacıların ulaştığı bulgulara göre, değerler eğitimi konusunda elde edilen temalara göre (çalışkanlık değeri de dahil) okulda yer alan tüm paydaşların işbirliğine gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra olmazsa olmaz olarak okul-aile işbirliğine gereksinim olduğu, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre programda hedeflenen değerleri kazanabilmeleri amacıyla değerler eğitimine planlı etkinlikler içinde yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

- Ortaokul öğrencilerinin *çalışkanlık* değerine yönelik çalışmaları davranış haline getirmeleri için değerlerin hangi kazanımlarla ilişkilendirilebileceği ders öğretmenleri tarafından önceden belirlenmeli ve ders akışında "*çalışkanlık*" değerine yönelik sözlü anlatımların yanı sıra, somut örneklere yer verilmeli, ayrıca kompozisyon tipi yazılı anlatım çalışmaları ile güçlendirmeleri önerilebilir.
- Sadece sosyal bilgiler derslerinde değil diğer derslerde de *çalışkanlık* değerine vurgu yapılmalı, programların içeriğinde yer alan örtük öğrenme yaklaşımına göre gereken önem gösterilmelidir.
- Değerler eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarda drama, resim, şekil, grafik gibi çalışmalar yapılmalı, sınıf ve okul koridorlarında pano çalışmaları ile güçlendirilmesine önem verilebilir.
- Sosyal Bilgiler, Türkçe başta olmak üzere diğer derslerde kazanımlara yönelik hazırlanan metinlerden en az birinin *çalışkanlık* değerine yönelik metin kullanılarak hazırlanabilir.
- Okul ve sınıf düzeyinde çeşitli faaliyet, ders etkinlikler, laboratuvar çalışmaları, sınavlar gibi yapılan çalışmalarda akranlarından farklı çalışmalar yapan öğrenciler *çalışkanlık* değeri ile ilişkilendirilerek öğrencileri onure edecek ödüllendirme çalışmaları yapılması önerilebilir.
- Duyuşsal beceriler ile değer eğitiminin iç içe verilmesi için sınıflar arasında veya okul düzeyinde çeşitli sanatsal ve sportif faaliyetler düzenlenerek ödüllendirmeler yapılabilir.

### Kaynaklar

- Akar, C., İnel, Y. ve Yalçıntaş, E. (2017). Research of levels of democratic values of classroom teacher candidates on various variables. *Journal of current researches on educational studies*, 7(2). doi: 10.26579/jocures-7.2.4.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42 , 361-384.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 100-107.

- Aydın, E ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının değer kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 482-500. DOI: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınevi.
- Balcı, A. ve F. Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Binbaşoğlu, C. (1991). *Genel öğretim bilgisi, ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretimde ilke, yöntem ve teknikleri* (6. Basım). Ankara: Kadioğlu Yayınevi.
- Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel ve Karadeniz. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cora, İ. (1990). *Ahilik örgütünün Osmanlı toplumundaki yeri ve ahilik örgütü ilkelerinin günümüz esnaf ve zanaatkarlarına uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 65-87. DOI: 10.19160/ijer.342330.
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1981-1998.
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167- 181.
- Dirican, R. (2013). *3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Er-Türküresin, H., Başer, E ve Yapıcı, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dayanışma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, UBEK- (2018), 61-80.
- Gökyay, O.Ş. (1973). *Dedem Korkut'un kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi.
- Gömlüksiz, M., Kan, A ve Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24) , 79-100.
- Gutok, G. L. (2011). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (3. Basım) (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gündüz, M., Saygılı, G. ve Sulak, S.E. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin 3. sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(10), 73-94

- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*, 30(2). 169-202.
- İnel, Y., Urhan, E ve Ünal, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 8(2) , 379-402.
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş "değerler eğitimi" programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lacoff, G. and Johnson, M. (2005). *Metaforlar, hayat anlam ve dil (Metaphors We Lived By)* (Çev. G. Y. Demir). Chicago, IL: The University Of Chicago Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686> internet sayfasından 15 Kasım 2019 tarihinde alınmıştır.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: SAGE.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Steger, T. (2007). The stories metaphors tell: Metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives. *Field Methods*, 19(3), 1-22.
- Şaban, A. ve Koçbekir, B.N. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2) 461-522.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı. 5 Şubat 2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- Tulunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 78-93.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*, 11.baskı, s. 487, Ankara.
- Ulu Kalın, Ö., ve Koçoğlu, E. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 419-434.
- Uzunöz, A., Aktepe, V. ve Köybaşı, E. (2018). Değer analizi yoluyla dürüstlük değerine yönelik öğrenci cevaplarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 606-626.

- Yalman, E., Aktepe, V. ve Uzunöz, A. (2018). Ahlaki ikilem tekniğine dayalı çalışma yaprağına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri: farklılıklara saygı değeri. *Muş Alparaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 413-420.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğittir S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 76-93.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The main purpose of the education is to educate individuals who are well-equipped and assimilate the values of the society they grow up to and to contribute to the welfare and peace of the society. In order to gain the value of diligence in educational programs, it is necessary to cooperate in a way that aims to create a unity of purpose in addition to programmed learning. As an institution, the schools aim to ensure that the students grow up as active individuals with values starting from the classroom, at the school, within the family, in the neighborhood and in the society, based on the understanding that the student is unique in terms of interests and abilities. The benefit of values for the individual and the society is the basic expectation of the values education approaches in the social studies curriculum. Because it is difficult to identify the problems of the individuals without paying attention to the thoughts or perceptions of the individuals about the values to be gained, to understand these problems and to produce solutions to these problems. Although there are many teaching techniques in order to determine the interests and needs of the students in gaining more effective values in the curriculum, the metaphor technique is important for revealing students' perceptions about values. Using metaphors, students choose a way to explain a concept (value) that they know better by using objects and objects. The views of the students who are stakeholders and the objects of education about values will provide projections to decisions and implementations about the education system. For this reason, the aim of this study is to determine the metaphoric perceptions of secondary school students regarding the value of “diligence” in the social studies curriculum and whether these metaphors differ according to grade levels and gender.

### **Methods**

In this research, “Phenomenology”, one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology pattern focuses on cases that we are aware, but we do not have in-depth and detailed understanding. The metaphoric perceptions of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students regarding the value of diligence included in the social studies teaching program were determined through content analysis. In the opinions of 5th, 6th, 7th and 8th grade students towards this concept of “Diligence is .....; because.....”. Categories were tried to be formed based on the expression forms in their explanations.

### **Results**

The data obtained for the value of diligence are considered in four categories. The categories formed for the value of diligence; “Struggle, expectation, responsibility, being planned and order”. In the struggle category regarding the value of diligence, students are associated with hard work, struggle, the people working hard without being tired, doing their own work, being as successful as you are struggling, being reliable, preparing for the future, constantly thinking about new things, requiring patience and being determined. It requires good work and labor, requires good education, career planning based on ideas such as the need to do in advance. In the category of expectation regarding the value of diligence, students are associated with expectation, of hard work, that the expectation is to do something for the country, to educate oneself, to produce something, to be a good person for his homeland, to develop a sense of duty, to have a profession that it is to renew itself, to prepare for both this world and the hereafter and to be patient. In the responsibility category regarding the value of diligence, it is observed that students are associated with diligence and responsibility based on knowledgeable, responsible, intelligent and valued. It is also emphasized that responsibility will make an individual mature and tolerant. In the category of being planned and order regarding the value of diligence, students are associated with “Being Planned and Order”, where the planned people act with rules, they are organized, they can do teamwork, they are compatible, they will be respected by everyone because they are successful in their environment. It is seen that people are successful in



their environment, people are appreciated for their planned work, they are honored, they are based on the ideas that planned employees can be comfortable in the future.

### **Discussion and Suggestions**

The metaphors were evaluated by the researchers in four categories. A total of 136 students expressed their opinions, and 68 metaphors were produced when the categories were created. When the answers given by the students as a metaphoric perception were examined, it was found that boys reported 68 metaphoric views, and girls reported 68 metaphoric views. When we look at the metaphoric perceptions of the female and male students according to their grades, it is noteworthy that male students form more opinions in the fifth grade. It is seen that female students form more metaphors than male students in the sixth grade. It has been determined that male and female students form metaphors that are close to each other and almost the same number in the seventh and eighth grades. It is seen that there are differences in grade levels in the perceptions of the 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students about the diligence value. We can say that the fifth and the sixth grade students use concrete names (bee, world, ant, mother and father, book, sun) while creating metaphors. It is seen that the seventh and the eighth grade students create metaphors using abstract concepts (perseverance, honesty, success, talent, profession, smartness) in a remarkable way.

- In addition to verbal expressions about the value of diligence, teachers should include concrete examples, and they can be recommended to strengthen their composition-type written expression.
- The value of diligence can be emphasized not only in social studies courses, but also in other courses.
- In the studies conducted within the scope of values education; drama, painting, shape, graphic studies should be carried out;
- At least one of the texts prepared for achievements in other courses, especially in Social Studies, can be used for the value of diligence.

## Ekonomik Kompleksite ve İnsani Gelişmişlik İlişkisi: E7 Ülkeleri İçin Bir Analiz

Mustafa Necati ÇOBAN  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü  
necati.coban@gop.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2839-4403>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.659563

Geliş Tarihi: 15.12.2019

Revize Tarihi: 02.06.2020

Kabul Tarihi: 18.06.2020

### Atf Bilgisi

Çoban, M. N. (2020). Ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik ilişkisi: E7 ülkeleri için bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 467-479.

### ÖZ

Ülkeler için üretken bilginin girdi olarak üretime dahil edilmesi, çıktı verimliliği ve ürün çeşitliliğinin ülkelerin gelişmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Ekonomik kompleksite, ülkelerin sofistike mal üretimi kapsamında yetkinliğini ifade eden önemli bir kavram olarak betimlenmektedir. Çalışmada E-7 ülkeleri olarak nitelendirilen Brezilya, Çin, Endonezya, Hindistan, Meksika, Türkiye ve Rusya'ya ait 1993-2017 dönemini kapsayan veriler kullanılarak panel eşbütünleşme analizi ve panel nedensellik analizi gerçekleştirilmiştir. Belirtilen ülkeler ve belirtilen veri aralığı çerçevesinde çalışmada ekonomik kompleksite ile insani gelişmişlik kavramları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ekonomik kompleksite göstergesi olarak Atlas Media tarafından yayınlanan Ekonomik Kompleksite Endeksi, insani gelişmişlik göstergesi olarak ise UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) tarafından yayınlanan İnsani Gelişmişlik Endeksi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki uzun dönemli ilişkinin Westerlund Panel Eşbütünleşme testi ile incelendiği çalışmada ulaşılan sonuçlar analiz edildiğinde E-7 ülkelerinde ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik değişkenleri arasında eşbütünleşme ilişkisine rastlanmadığı gözlemlenmiştir. Daha sonra Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik analizinin gerçekleştirildiği çalışmada insani gelişmişlik değişkeninden ekonomik kompleksite değişkenine doğru tek yönlü panel nedensellik ilişkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ekonomik kompleksite, insani gelişmişlik, panel eşbütünleşme analizi, panel nedensellik analizi.

## The Relationship Between Economic Complexity and Human Development: An Analysis for E7 Countries

### ABSTRACT

It is stated that inclusion of productive information as an input, output efficiency and product diversity play an important role in the development of countries. Economic complexity is described as an important concept that expresses the competence of countries in the context of sophisticated goods production. In the study described as E-7 countries Brazil, China, Indonesia, India, Mexico, Turkey and Russia panels using data from the 1993-2017 period, the panel cointegration analysis and causality analysis was performed. The study aims to investigate the relationship between economic complexity and human development concepts within the framework of the mentioned countries and the data range. For this purpose, Economic Complexity Index published by Atlas Media was used as an indicator of economic complexity and Human Development Index published by UNDP was used as an indicator of human development. When the long-term relationship between the two variables was analyzed by Westerlund Panel Cointegration test, it was observed that the cointegration relationship between economic complexity and human development variables was not found in E-7 countries. Then, in the study which carried out the Dumitrescu-Hurlin panel causality analysis, it was found that there was a one-way panel causality relationship from human development variable to economic complexity variable.

**Keywords:** Economic complexity, human development, panel cointegration analysis, panel causality analysis.

### Giriş

Refah yaklaşımları içerisinde kişi başına düşen Gayri Safi Yurt İçi Hasılanın (GSYİH) refahı açıklamada yetersiz kaldığını, refahın sadece iktisadi boyutunu ifade ettiğini öne süren görüşler oldukça fazladır. Kişi başına düşen GSYİH'nin refahın sosyal yönünü açıklamada yetersiz kaldığı yönündeki görüşler bu kapsamda yeni sosyal refah yaklaşımlarının gündeme gelmesini sağlamıştır. Bu yaklaşımlar içerisinde insani gelişme, özellikle son yıllarda refah ile alakalı olarak gerçekleştirilen

çalışmalarda sıklıkla yer alan ve refahın sosyal yönünü de kapsayan bir kavram olarak nitelendirilmektedir.

Ekonomik kompleksite veya diğer bir deyişle ekonomik karmaşıklık, ülkelerin ürettikleri ürün çeşitliliğinden yola çıkılarak tanımlanan, ülkelerarası gelişmişlik seviyelerini açıklamada yardımcı olan ve ülkelerin üretim kapsamındaki yetkinliklerini ifade eden bir kavram olarak ifade edilmektedir. Ekonomik kompleksite, ülkelerin üretkenlik düzeylerini tanımlamakta olup çok daha fazla üretken bilginin girdi olarak üretime dâhil edildiği ülkelerde ürün çeşitliliğinin fazla olacağını ve ayrıca teknolojik kapsamda gelişmiş ve üretken bilginin yoğun olarak kullanıldığı ürünlerin üretileceğini ifade etmektedir (Hidalgo ve Hausmann, 2009).

Bir ülkenin üretiminin karmaşıklığı (üretmiş olduğu ürünlerin çeşitliliği ve sofistike olması), çeşitli ürünler üretilebilmesi için bir araya gelen üretken bilginin çeşitliliğini yansıtmaktadır (Inoua, 2016). Bir ekonominin ürün (hizmet dahil) üretme yeteneği, bir ülkede mevcut olan yeteneklerin sayısına ve yeteneklerin birbirini tamamlama yollarına bağlıdır (van Dam ve Frenken, 2019).

Ülkelerin ekonomik kompleksite düzeyleri, ülkelerin karşılaştırmalı üstünlükle ihraç ettikleri ürün sayısı ve bu ürünlerin yaygınlığı ve yine üründe karşılaştırmalı üstünlüğü ortaya çıkaran ülke sayısı ile belirlenmektedir (Hausmann, Hidalgo, Stock ve Yıldırım, 2014). Ülkelerin ekonomik karmaşıklık düzeylerinin ölçülmesi, gelecekte ülkelerin ekonomik büyüme düzeylerini büyük oranda öngördüğü için büyük ilgi görmüştür. Ekonomik büyüme ve ortalama gelir seviyesi gibi makroekonomik göstergeler, mutlak yoksulluk ve sosyal refah düzeyleri gibi kavramlar ile korelasyon içerisinde olduğundan ötürü ekonomik karmaşıklık kavramının sosyal refahla da ilişkilendirilmesine neden olmaktadır (Bourguignon, 2004; Ravallion, 2004).

Ekonomik karmaşıklık üretilen malların karmaşıklığını ve endüstriyel yapılarıdaki farklılıkları ele alarak bir ülkenin üretken yapısını betimlemektedir (Lapatinas, Garas, Boleti ve Kyriakou, 2019). Eğer bölgeler, teknolojik olarak gelişim göstermek için ve ekonomik kalkınma düzeylerini iyileştirmenin bir yolu olarak daha sofistike ürünler üretmeye karar verirlerse, ekonomik karmaşıklığın kaldıraçlarını belirlemek ve sanayi politikalarının buna göre uyumlulaştırılması önem arz edecektir (Antonietti ve Burlina, 2020).

Ekonomik kompleksite, ürünlerin karmaşıklığı ve çeşitliliği ile ülkelerin gizli kalmış endüstriyel potansiyellerini ortaya koymada büyük önem taşımaktadır. Ekonomik karmaşıklık veya ekonomik kompleksite terimi, her ulusal ekonominin sahip olduğu ve ekonomik olarak kazanç getirecek üretimin gerçekleştirilmesini sağlayan fakat parasal nitelikte olmayan, ticarete konu olmayan varlık veya kabiliyeti ifade eder. Parasal olmayan bu değerlerin ölçülmesi ekonomi için kilit bir unsurdur. Çünkü bu durum, ülkelerin gelecekte ekonomik büyümeleri için itici bir unsur olan bir ülkenin gizli potansiyeli hakkında yeni bilgiler ortaya çıkarabilir (Pietronero, Cristelli ve Tacchella, 2013).

Gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasındaki üretim yapıları kapsamındaki farklar incelendiğinde gelişmiş ve zengin ülkelerde ürün farklılıklarının oldukça fazla olduğu ve genelde sofistike ürünler ürettikleri gözlemlenmektedir. Fakat az gelişmiş ve fakir ülkelerde ise ürün farklılıkları olmadığı ve ürettikleri ürünlerin daha çok ilkel ürünler olduğu görülmektedir (Hausmann, Hidalgo, Bustos, Coscia, Chung, Jimenez, Simoes ve Yıldırım, 2011).

Japonya, Almanya, İsviçre ve İsveç gibi ülkelerin ekonomik karmaşıklık kapsamında genellikle ilk 10 ülke içerisinde yer aldığı bilinmektedir. İşçi başına daha yüksek katma değer elde edilen bu ülkelerde özellikle üretim tekniklerinin daha sofistike olduğu ve ekonomik kalkınmışlık göstergeleri kapsamında gelişmiş ülkeler içerisinde yer aldıkları görülmektedir (Gala, Rocha ve Magacho, 2018).

Ekonomik kompleksite yaklaşımına göre eğer bir ürün dünyada çok sayıda ülke tarafından ihraç ediliyorsa o ülkelerin ekonomik kompleksite seviyelerinin düşük olacağı ifade edilmektedir.

Fakat ülkelerin ürettikleri ürünler çok sınırlı sayıdaki ülkeler tarafından ihraç ediliyorsa bu ülkelerin ekonomik kompleksite seviyeleri yüksektir (Mariani, Vidmer, Medo ve Zhang, 2015). Ülkelerin ancak üretken bilgiyi girdiye dönüştürerek, beceri ve yeteneklerini verimli oldukları alanlarda değerlendirerek daha hızlı ekonomik büyüme gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda geride olan ülkelerin yeteneklerini kullanamadıkları ve bundan dolayı ülkeler arası gelişmişlik yönünden farklılıklar olduğu ifade edilmektedir (Hidalgo ve Hausmann, 2009).

Ekonomik kompleksite ve iktisadi değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırmacıların dikkatini çektiği gözlemlenmektedir. Ekonomik kompleksite ile gelir eşitsizliği ve kalkınma kavramları arasındaki ilişkiyi analiz eden çalışmalarla beraber özellikle ekonomik kompleksite ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara daha çok rastlanmaktadır. Ekonomik kompleksite ile gelir eşitsizliğini inceleyen çalışmalar arasında Hartmann, Guevara, Jara-Figueroa, Aristaran ve Hidalgo (2017), ekonomik kompleksite, kurumlar ve gelir eşitsizliği kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1963-2008 dönemine ait verilerin kullanıldığı ve 150'den fazla ülkenin araştırıldığı çalışmada çok değişkenli regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ekonomik kompleksite ile gelir eşitsizliği arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Lee ve Vu (2019), ekonomik kompleksitenin gelir eşitsizliği üzerine etkilerinin incelendiği, 1965-2014 yılları arası verilerin kullanıldığı ve 113 ülkenin araştırıldığı çalışmada ekonomik kompleksite düzeyindeki artışların gelir eşitsizliğini artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Gala, Rocha ve Magacho (2018) ise ekonomik kompleksitenin kalkınma üzerine etkilerini analiz etmiş ve ekonomik kompleksitenin ülkeler arasında yakınsama ve iraksamayı açıklamada önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Yine ekonomik kompleksite ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği gözlemlenmektedir. Erkan ve Yıldırım'ın (2015) Türkiye için gerçekleştirdikleri çalışmada ekonomik kompleksite düzeyi istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda Türkiye'nin emek yoğun üretimde uzmanlaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Can ve Doğan (2018), ekonomik kompleksite ve finansal gelişme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Türkiye örneğinde gerçekleştirilen çalışmada finansal gelişmenin ekonomik kompleksiteyi pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Neagu ve Teodoru (2019), Avrupa Birliği ülkelerinde ekonomik karmaşıklık, enerji tüketim yapısı ve sera gazı emisyonu arasındaki uzun dönem ilişkisini incelemiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında ekonomik karmaşıklık, enerji tüketim yapısı ve sera gazı emisyonları arasında uzun dönem ilişkisi tespit edilmiştir. Khan, Khan ve Khan (2020), ekonomik kompleksite ve doğrudan yabancı yatırımlar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çin'in incelendiği çalışmada ekonomik karmaşıklık ile doğrudan yabancı yatırımlar arasındaki uzun dönemde çift yönlü ve kısa dönemde tek yönlü nedensel ilişki doğrulanmıştır.

Ekonomik kompleksitenin karbon emisyonları üzerindeki etkilerini farklı gelişmişlik düzeylerindeki 55 ülke kapsamında araştıran Doğan, Saboori ve Can (2019), ekonomik kompleksitenin çevre üzerinde oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ekonomik kompleksite, düşük ve yüksek orta gelirli ülkelerde çevresel bozulmayı artırmış ve yüksek gelirli ülkelerde karbon emisyonlarını kontrol etmiştir. İthal ürün çeşitlendirmesinin karbon emisyonları üzerindeki etkisini inceleyen Hu, Can, Paramati, Doğan ve Fang (2020), ithal ürün çeşitlendirmesinin gelişmiş ülkelerin karbon emisyonları üzerinde olumsuz, gelişmekte olan ülkelerin karbon emisyonları üzerinde ise pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Doğan, Madaleno, Tiwari ve Hammoudeh (2020), gelişmiş ve gelişmekte olan 63 ülkede ihracat kalitesi, ekonomik büyüme, kentleşme, ticari açıklık ve toplam enerji kullanımının karbon emisyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada ağırlıklı olarak alt ve üst orta gelirli ülkelerde, ihracat ürün kalitesindeki iyileşmelere öncelik verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Can, Doğan ve Saboori (2020), gelişmekte olan 84 ülkede ihracat ürün çeşitlendirmesinin karbon emisyonları üzerine etkisini araştırmışlardır. Bulgulara göre gelişmekte olan 84 ülkede ürün çeşitlendirme, karbon emisyonları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahiptir.

Ülkelerin mal ve hizmet üretiminde yarattıkları katma değer ve mal ve hizmet çeşitliliğinin GSYİH'daki artışlara etkisinin olup olmadığı merak konusu olmuştur. Konu ile ilgili olarak Chavez, Mosqueda ve Gomez-Zaldivar (2017), ekonomik kompleksite ve bölgesel ekonomik büyüme

arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Meksika eyaletlerinin 1998-2013 dönemine ait verilerinin kullanılarak araştırıldığı çalışmada kuzeyde yer alan eyaletlerin ekonomik kompleksitelerinin daha yüksek, orta kesimde yer alan eyaletlerin ekonomik kompleksitelerinin orta seviyede olduğu ve güneydekilerin ise ekonomik kompleksite seviyelerinin en düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. İncelenen eyaletlerde ekonomik kompleksite ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Çeştepe ve Çağlar (2017), Stojkovski ve Kocarev (2017), Zhu ve Li (2017), Soyuyiğit (2018), Britto, Romeiro, Freitas ve Coelho (2019) ve Yıldız ve Akbulut Yıldız (2019) ekonomik kompleksite ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmaların ekseriyetinde genel olarak ekonomik kompleksitenin ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde diğer çalışmalardan farklı olarak Soyuyiğit'in (2018), OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [Organisation for Economic Cooperation and Development) kurucu ülkelerini incelediği çalışmada, yapılan panel eşbütünleşme analizi sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulamamıştır. Ve yine Stojkovski ve Kocarev'in (2017) Güneydoğu ve Orta Avrupa ülkelerini inceledikleri çalışmada gerçekleştirilen panel veri analizi sonucunda ekonomik kompleksitenin uzun vadede büyümeyi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Fakat kısa vadede üretken bilginin Güneydoğu ve Orta Avrupa ülkelerinde gelir değişikliklerine etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekonomik kompleksitenin sadece bir ekonomik refah göstergesi olarak kişi başına düşen GSYİH üzerindeki etkilerinin analiz edilmesi, ekonomik kompleksite ile refah değişkenleri arasındaki ilişkiyi tam olarak açıklamayabilir. Bunun için ekonomik kompleksite ile bir sosyal refah göstergesi olarak insani gelişmişlik arasındaki ilişkinin de analiz edilmesi gerekebilir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Lapatinas'ın (2016) 126 ülkeye ait 1965-2005 dönemine ait verilerini kullanarak ekonomik kompleksite ile insani gelişmişlik arasındaki ilişkiyi analiz ettiği görülmektedir. Dinamik panel veri analizinin gerçekleştirildiği çalışmada ekonomik kompleksitenin insani gelişme üzerine nedensel bir etkisi olduğuna dair bir kanıt bulunamamıştır.

Ekonomik kompleksite ile insani gelişmişlik arasındaki ilişkiyi analiz eden diğer çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ferraz, Moralles, Campoli, Oliveira ve Rebelatto (2018), ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik ilişkisini araştırdıkları çalışmada 2010-2014 yılları arası döneme ait verileri kullanarak veri zarflama analizi gerçekleştirmişlerdir. Asya ve Latin Amerika ülkelerini incelemişlerdir. Bu çalışmada incelenen ülkelerde ekonomik kompleksite seviyesi yüksek olan ülkelerin insani gelişmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmanın dışında Ferraz, Moralles, Costa ve Rebelatto (2019), ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik arasındaki ilişkiyi hem geleneksel veri zarflama analizi yöntemi ile hem de gevşek tabanlı etkinlik ölçümü ile analiz ederek bu yöntemlerle elde edilen bulguları karşılaştırmışlardır. 50 ülkenin incelendiği çalışmada geleneksel veri zarflama yönteminin aksine gevşek tabanlı etkinlik ölçümü ile ekonomik kompleksite ve insani gelişme ilişkisinin daha iyi yansıtıldığı ve geleneksel veri analizi ile elde edilen sonuçlarda etkin ülkelere dair bulguların abartılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada ise Soyuyiğit, Eren ve Akis (2019), 1992-2017 dönemine ait verileri kullanarak G-20 ülkeleri üzerinde insani gelişmişlik ve ekonomik kompleksite arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular gözlemlendiğinde ABD (Amerika Birleşik Devletleri) dışındaki ülkelerin tamamında insani gelişmişliğin ekonomik kompleksite üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. İnsani gelişmişliğin ekonomik kompleksite üzerindeki etkisi Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya ve İtalya'da negatif, diğer ülkelerde ise pozitif yönlü olmuştur. Avustralya ve Kanada dışındaki tüm gelişmiş G-20 ülkelerinde insani gelişmişliğin ekonomik kompleksite üzerindeki etkisinin yönünün negatif olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ise E-7 ülkelerinde ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik ilişkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. E-7 ülkelerinin gelecekte en hızlı büyüyecek gelişmekte olan ülkeler olarak nitelendirilmeleri, çalışmada E-7 ülkelerinin seçiminde etkili olmuştur. Bunun dışında ilgili literatürde bu zamana kadar gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok ekonomik kompleksite ve ekonomik büyüme ilişkisinin incelendiği, refahın sosyal yönünün ihmal edildiği gözlemlenmektedir.

Çalışma özellikle bir sosyal refah göstergesi olarak İnsani Gelişmişlik Endeksi'nin kullanılması yönünden önem arz etmektedir. Çalışma kapsamında 1993-2017 dönemine ait veriler kullanılarak panel eşbütünleşme analizi ve panel nedensellik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak yöntem bölümü yer almaktadır. Sonrasında ampirik bulgulara yer verilmiştir. Nihai olarak ise sonuç bölümüyle çalışmada elde edilen bulgulara yönelik değerlendirme yapılmıştır.

## Yöntem

Çalışmada E-7 ülkeleri olarak nitelendirilen Brezilya, Çin, Endonezya, Hindistan, Meksika, Türkiye ve Rusya'ya ait 1993-2017 dönemine ait veriler kullanılarak panel eşbütünleşme analizi gerçekleştirilmiştir. İncelenecek olan veri aralığının tespit edilmesinde ilgili dönemde tüm değişkenler için verilerin mevcut olması etkili olmuştur.

## Verilerin Elde Edilmesi

Ekonomik Kompleksite Endeksi ve İnsani Gelişmişlik Endeksi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Ekonomik Kompleksite Endeksi'ne dair veriler Atlas Medya'dan, İnsani Gelişmişlik Endeksi'ne dair veriler ise UNDP veritabanından elde edilmiştir. Çalışmada yer alan değişkenlere ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

### Çalışmada Kullanılan Değişkenler

Değişken	Açıklama	Kaynak
HDI	İnsani Gelişme Endeksi	UNDP
ECI	Ekonomik Kompleksite Endeksi	Atlas Media

Çalışmada ilk olarak E-7 Ülkeleri için yatay kesit bağımlılığı sınaması gerçekleştirilecektir. Daha sonra ise birim kök testi ve homojenlik testleri gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra ise eşbütünleşme ilişkisinin var olup olmadığı test edilecektir.

## Verilerin Analizi

Veriler ilgili veri tabanlarından temin edildikten sonra çalışmada sırasıyla birimler arası korelasyon, birim kök testi, homojenlik testi, panel eşbütünleşme testi ve panel nedensellik testi gerçekleştirilecektir. Çalışmada analizlerin yapılmasında Stata 14 paket programından faydalanılmıştır.

## Bulgular

Hata terimlerinin birimlere göre bağımsız olması, panel veri modelleri içerisinde genel varsayımlardan birisidir. Fakat yatay kesit birimler boyunca hatalar eş zamanlı korelasyona sahip olabilmektedir. Bu da korelasyon matrisinin birim matris olmasının önüne geçmektedir. Bundan dolayı birimler arası korelasyonsuzluk varsayımının test edilmesi önem arz etmektedir (Tatoğlu, 2016).

Çalışmada birimler arası korelasyon Breusch-Pagan LM testi ile sınanmıştır. Panel veri modellerinde  $N < T$  olan durumlarda Breusch-Pagan LM testi ile birimler arası korelasyon sınanabilmektedir. Modelin zaman boyutu 25, yatay kesit boyutu 7 olduğu için Breusch-Pagan LM testi uygulanabilmektedir.

Tablo 2

### Breusch-Pagan LM Testi

	İstatistik Değeri	Olasılık Değeri
Breusch-Pagan LM Testi	266.4	0.0000

Tablo 2’de Breusch-Pagan LM testine dair bulgular yer almaktadır. Buna göre  $H_0$  hipotezi reddedilmiş, birimler arası korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yatay kesitler arasında bağımlılık olduğunu ifade eden  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir.

Yine çalışmada kullanılan HDI ve ECI değişkenleri için birimler arası korelasyonun varlığı sınanmıştır. Bunun için Pesaran’ın CD testi kullanılmıştır. Pesaran (2004), yatay kesit bağımsızlığını sınaama amacıyla önermiş olduğu testte ADF regresyonun tahmininden elde edilen kalıntıları kullanmaktadır. Her bir birimin kendisi dışında kalan tüm birimlerle korelasyonu Pesaran’ın CD testi aracılığıyla hesaplanmaktadır (Tatoğlu, 2017).

Tablo 3  
*Pesaran CD Testi*

	CD Test İstatistiği	Olasılık Değeri
ECI	4.16	0.0000
HDI	22.59	0.0000

Tablo 3’te Pesaran CD testine dair sonuçlar bulunmaktadır.  $H_0$  hipotezi reddedilmiş ve her iki değişken için birimler arası korelasyon tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Birimler arası korelasyonun varlığında ikinci kuşak panel birim kök testleri tercih edilmelidir.

Serilerin durağan olup olmaması, ekonometrik analizlerde önemli hususlardan birisidir. Serilerin durağanlığını sınaama adına birim kök testleri geliştirilmiştir. Bu birim kök testleri sonucu seriler durağan olmazsa ve ancak farkında durağan hale geliyorsa panel eşbütünleşme analizleri gerçekleştirilmektedir.

Çalışma kapsamında serilerin durağanlığını sınaama adına Im, Pesaran ve Shin (IPS) birim kök testi gerçekleştirilmiştir. Birimler arası korelasyonu dikkate alacak şekilde düzeltilen Im, Pesaran ve Shin birim kök testi, birimler arası korelasyon problemi ile karşılaşıldığı durumlarda kullanılabilen ikinci kuşak panel birim kök testleri içerisinde yer almaktadır (Tatoğlu, 2017).

Tablo 4  
*Im, Pesaran ve Shin (IPS) Birim Kök Testi*

Değişkenler	İstatistik Değerleri	Olasılık Değerleri	Durağanlık
HDI	-8.8680	0.0000*	1. Fark
ECI	-10.0663	0.0000*	1. Fark

\*Bulgular 0.05 anlam düzeyinde anlamlıdır.

Im, Pesaran ve Shin panel birim kök testine dair bulgular Tablo 4 aracılığıyla görülmektedir. HDI ve ECI değişkenine ait serilerin birim kök içerdiği tespit edilmiş ve bu serilerin ancak birinci farkında durağan hale geldikleri gözlemlenmektedir. Birim kök içeren seriler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığı eşbütünleşme testleri ile araştırılmaktadır. Fakat öncesinde homojenlik testi gerçekleştirilmelidir.

Sabit ve eğim parametreleri birimlere göre homojen veya heterojen olabilmektedir. Homojen veya heterojen olma durumu aynı zamanda uygulanacak olan eşbütünleşme testleri ve tahmin yöntemleri kapsamında farklılıkların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bunun için uygulanacak yöntem gerçekleştirilmeden önce homojenlik testi gerçekleştirilmelidir (Tatoğlu, 2017).

Tablo 5  
*Swamy S Homojenlik Testi*

	Ki-kare Test İstatistik Değeri	Olasılık Değeri
Swamy S Testi	310.28	0.0000*

\*Bulgular 0.05 anlam düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te Swamy S testine dair bulgular yer almaktadır. Ki-kare test istatistiği değeri ve olasılık değeri gözlemlenmektedir. Buna göre  $H_0$  hipotezi reddedilmiş ve parametrelerin homojen olmadığı tespit edilmiştir. Parametreler birimden birime değişmekte, diğer bir deyişle heterojendir. Bu sonuçlardan yola çıkarak eşbütünleşme testleri içerisinde heterojen olanların sonuçlarına itimat edilmeli ve heterojen paneller için uygun olan tahmin yöntemleri kullanılmalıdır.

Gerçekleştirilen yatay kesit bağımlılığı, birim kök ve homojenlik testlerinden sonra sıradaki aşama değişkenler arası uzun dönem ilişkisinin test edilmesidir. Seriler düzeyde durağan olmadığından ötürü uzun dönemli ilişkinin varlığının test edilmesi panel eşbütünleşme testleri ile olmaktadır. Uzun dönem parametresinin homojen veya heterojen olmasına göre uygulanacak olan panel eşbütünleşme testi farklılaşmaktadır.

Tablo 6

*Westerlund Panel Eşbütünleşme Testi*

İstatistik	İstatistik Değeri	Z İstatistiği	Olasılık Değeri	Dirençli Kritik Değerler
Gt	-1.302	1.462	0.928	0.840
Ga	-2.721	2.187	0.986	0.960
Pt	-2.134	1.744	0.960	0.720
Pa	-1.170	1.837	0.967	0.840

Çalışma kapsamında değişkenler arası uzun dönem ilişkisinin tespiti için Westerlund Panel Eşbütünleşme Testi uygulanmıştır. Bu test uzun ve kısa dönem parametrelerinde heterojenliğe izin vermektedir. Bu teste dair bulgular Tablo 6'da görülmektedir. Bulgular içerisinde  $G_t$ ,  $G_a$ ,  $P_t$  ve  $P_a$  test istatistikleri, Z istatistikleri, olasılık değerleri ve birimler arası korelasyonun varlığında geçerli bootstrap kritik değerleri ifade edilmektedir. Ulaşılan bu sonuçlara göre ekonomik kompleksite ve insani gelişmişlik değişkenleri arasında eşbütünleşme ilişkisine rastlanamamış ve  $H_0$  hipotezi kabul edilmiştir.

Değişkenler arası uzun dönemli ilişkinin test edilmesinden sonraki aşama, değişkenler arası nedensellik ilişkisinin araştırılmasıdır. Değişkenlerin birinden diğerine doğru tek yönlü veya değişkenler arasında karşılıklı nedensellik ilişkisine rastlanabilmektedir. Nedensellik ilişkisinin araştırılması amacı ile panel nedensellik testleri geliştirilmiştir.

Panelin heterojen ve homojen olma durumuna göre uygulanacak olan panel nedensellik analiz yöntemi farklılaşabilmektedir. Dumitrescu- Hurlin Panel Nedensellik Testi panelin heterojen olduğu durumlarda uygulanabilmektedir. Çalışmada incelenen model, heterojen bir panel olduğu için Dumitrescu-Hurlin Panel Nedensellik Testi gerçekleştirilebilmektedir.

Tablo 7

*Dumitrescu-Hurlin Panel Nedensellik Testi*

$H_0$ Hipotezi	W-bar İstatistiği	Z-bar İstatistiği	Olasılık Değeri	Sonuç
ECI, HDI'nin nedeni değildir	1.2198	0.4112	0.6809	ECI $\nRightarrow$ HDI
HDI, ECI'nin nedeni değildir	14.0197	6.1251	0.0000*	HDI $\Rightarrow$ ECI

\*Bulgular 0.05 anlam düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'de Dumitrescu-Hurlin Panel Nedensellik testine dair bulgular yer almaktadır. W-bar istatistiği değerleri, Z-bar istatistiği değerleri ve olasılık değerleri görülmektedir. ECI değişkeninden HDI'ya doğru bir nedensellik ilişkisine rastlanamamıştır.  $H_0$  hipotezi kabul edilmiştir. HDI'dan



ECI'ya doğru nedensellik ilişkisi incelendiğinde ise HDI'dan ECI'ya doğru tek yönlü bir panel nedensellik ilişkisinin var olduğu gözlemlenmektedir.  $H_0$  hipotezi reddedilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik kompleksite, ülkelerin üretim yapıları hakkında bilgi veren ve ülkelerin gelişmişliği kapsamında ölçüt olarak ele alınan bir kavram olarak belirtilmektedir. Bir ürün, sayıca çok ülke tarafından üretiliyorsa bu ürün sofistike bir mamül olarak nitelendirilmemektedir. Fakat bir ülkenin ürettiği ürün çok az ülke tarafından üretiliyorsa bu ürünü üreten ülkelerin gelişmiş üretim teknolojisine sahip olduğu, nitelikli ve katma değeri yüksek ürünler ürettikleri ve ekonomik kompleksite seviyelerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Ülkelerin ürettikleri ürüne üretken bilgi ve inovasyon katmaları o ürünün sofistike bir ürün olmasına olanak tanımaktadır. Çıktının verimli olması ve belirli bir beceri ve yetenek gerektirmesi bu ürünün diğer ülkeler tarafından kolaylıkla üretilmeyeceğini ifade etmektedir. Teknolojik olarak ileri seviyede olan ve ürün çeşitliliğini sağlamış ülkeler gelişmiş ülke kategorisi içerisinde sınıflandırılabilir.

Çalışmada 1993-2017 dönemine ait veriler kullanılarak E-7 ülkeleri olarak nitelendirilen Brezilya, Çin, Endonezya, Hindistan, Meksika, Türkiye ve Rusya'da ekonomik kompleksite ve insani gelişme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Panel eşbütünleşme analizinin yapıldığı çalışmada ilk olarak yatay kesit bağımlılığı test edilmiş, daha sonra sırasıyla birim kök testi ve homojenlik testi gerçekleştirilmiştir. Westerlund eşbütünleşme testi ile değişkenler arası uzun dönemli ilişkinin varlığı araştırılmış, akabinde Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik analizi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde değişkenler arası eşbütünleşme ilişkisine rastlanmadığı gözlemlenmiştir. Sonrasında değişkenler arası nedensellik ilişkisinin araştırıldığı Dumitrescu-Hurlin panel nedensellik testi sonuçlarına göre ise insani gelişmeden ekonomik kompleksiteye doğru tek yönlü panel nedensellik ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılan bulguların bir kısmının literatürdeki birtakım çalışmalarda elde edilen bulgularla uyum içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Lapatinas (2016), ekonomik kompleksitenin insani gelişmişlik üzerinde nedensel bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu yöndedir. E-7 ülkelerinde ekonomik kompleksitenin insani gelişmişlik üzerinde nedensel bir etkisinin olmadığı, bilakis insani gelişmişliğin ekonomik kompleksite üzerinde nedensel bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili literatürde çok fazla çalışma bulunmadığı için çok kapsamlı bir karşılaştırma olanağı bulunmamaktadır.

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak ülkelerin üretimde uzmanlaşması, ürün çeşitlendirmesi ve sofistike mamüller üretebilmeleri için öncelikle refahı tesis etmeleri gerektiği ifade edilebilir. Sosyal refah tesis edilmeli, bireylerin yaşam konforlarının artırılmasına yönelik faaliyetler gerçekleştirilmelidir. İnsani gelişmişlik için önemli olan eğitim ve sağlık gibi beşerî sermaye unsurlarına yatırım yapılmalıdır. Ulaşılan bulgular, E-7 ülkeleri için insani gelişmişlik seviyesinin artırılmasına yönelik politikaların uygulanmasının bu ülkelerdeki ekonomik kompleksite düzeyini pozitif yönde etkileyeceğini göstermektedir. Konu ile ilgili olarak araştırmacıların farklı ülke grupları ve farklı uluslararası ekonomik oluşumlar çerçevesinde yapacağı çalışmaların literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

Antonietti, R. and Burlina, C. (2020). From variety to economic complexity: Empirical evidence from Italian regions, *Papers in Evolutionary Economic Geography*, <http://econ.geo.uu.nl/peeg/peeg1930.pdf> adresinden 07.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Bourguignon, F. (2004). The poverty-growth-inequality triangle, Indian Council for Research on International Economic Relations, *New Delhi Working Paper*, No. 125. New Delhi: Indian Council for Research on International Economic Relations, <https://ideas.repec.org/p/ind/icrier/125.html> adresinden 07.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britto, G., Romero, J. P., Freitas, E. and Coelho, C. (2019). The great divide: Economic complexity and development paths in Brazil and the republic of Korea. *CEPAL Review*, (127), 191-213.
- Can, M. ve Doğan, B. (2018). Ekonomik kompleksite ve finansal gelişme ilişkisi: Türkiye örnekleminde ampirik bir analiz. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 55(638), 5-16.
- Can, M., Dogan, B. and Saboori, B. (2020). Does trade matter for environmental degradation in developing countries? New evidence in the context of export product diversification. *Environmental Science and Pollution Research*, (27), 14702–14710.
- Chavez, J. C., Mosqueda, M.T. and Gomez-Zaldivar, M. (2017). Economic complexity and regional growth performance: Evidence from the Mexican economy. *The Review of Regional Studies*, 47(2), 201-219.
- Çeştepe, H. ve Çağlar, O. (2017). Ürün sofistیکasyonu ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel veri analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, (ICMEB17 Özel Sayısı), 992-1000.
- Doğan, B., Saboori, B. and Can, M. (2019). Does economic complexity matter for environmental degradation? An empirical analysis for different stages of development. *Environmental Science and Pollution Research*, (26), 31900–31912.
- Dogan, B., Madaleno, M., Tiwari, A.K. and Hammoudeh, S. (2020). Impacts of export quality on environmental degradation: Does income matter?. *Environmental Science and Pollution Research*, (27), 13735–13772.
- Erkan, B. and E. Yıldırımçı, (2015). Economic complexity and export competitiveness: The case of Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (195), 524-533.
- Ferraz, D., Moralles, H. F., Campoli, J. S., Oliveira, F. C. R. and Rebelatto, D. A. N. (2018). Economic complexity and human development: DEA performance measurement in Asia and Latin America. *Gestão & Produção*, 25(4), 839-853.
- Ferraz, D., Moralles, H. F., Costa, N. and Rebelatto, D. A. N. (2019). Economic complexity and human development: Comparing traditional and slack based data envelopment analysis models. <https://ssrn.com/abstract=3402211> adresinden 03.03.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gala, P., Rocha, I. and Magacho, G. (2018). The structuralist revenge: Economic complexity as an important dimension to evaluate growth and development. *Brazilian Journal of Political Economy*, 38(2), 219-236.
- Hartmann, D., Guevara, M.R., Jara-Figueroa, C., Aristaran, M. and Hidalgo, C.A. (2017). Linking economic complexity, institutions and income inequality. *World Development*, (93), 75-93.
- Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Bustos, S., Coscia, M., Chung, S., Jimenez, J., Simoes, A. and Yıldırım, M. A. (2011). *The atlas of economic complexity: Mapping paths to prosperity*. Center for International Development at Harvard University and Macro Connections MIT Media Lab.

- Hausmann, R., Hidalgo, C. A., Stock, D. P., and Yildirim, M. A. (2014). *Implied comparative advantage* (Working Paper). Cambridge, MA: Center for International Development at Harvard University.
- Hidalgo, C. A. and Hausmann, R. (2009). The building blocks of economic complexity. *PNAS*, 106 (26), 10570-10575.
- Hu, G., Can, M., Paramati, S. R., Doğan, B. and Fang, J. (2020). The effect of import product diversification on carbon emissions: New evidence for sustainable economic policies. *Economic Analysis and Policy*, (65), 198-210.
- Inoua, S. (2016). A simple measure of economic complexity, <http://arxiv.org/abs/1601.05012> adresinden 07.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Khan, H., Khan, U. and Khan, M. A. (2020). Causal nexus between economic complexity and FDI: Empirical evidence from time series analysis. *Chin. Econ.* 2020, 1–21.
- Lapatinas, A. (2016). Economic complexity and human development: Anote. *Economics Bulletin*, 36(3), 1441-1452.
- Lapatinas, A., Garas, A., Boleti, E. and Kyriakou, A. (2019). Economic complexity and environmental performance: Evidence from a world sample. *Munich Personal RePEc Archive*, [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/92833/1/MPRA\\_paper\\_92833.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/92833/1/MPRA_paper_92833.pdf) adresinden 07.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Lee, K. K. and Vu, T. V. (2019). Economic complexity, human capital and income inequality: Across-country analysis. *Japanese Economic Review*, 1-31.
- Mariani, M. S., Vidmer, A., Medo, M. and Zhang, Y. C. (2015). Measuring economic complexity of countries and products: Which metric to use? *Eur. Phys. J. B.*, (88), 293.
- Neagu O. and Teodoru, M. C. (2019). The relationship between economic complexity, energy consumption structure and green house gas emission: Heterogeneous panel evidence from the EU countries. *Sustain*, 2(497), 1–29.
- Pietronero, L., Cristelli, M. and Tacchella, A. (2013). *New metrics for economic complexity: Measuring the intangible growth potential of countries*. Conference at Institute for New Economic Thinking, Hong Kong.
- Ravallion, M. (2004). Pro-poor growth: A primer, *Policy Research Working Paper*, No. ID 610283, World Bank, [http:// dx.doi.org/10.1596/1813-9450-3242](http://dx.doi.org/10.1596/1813-9450-3242). adresinden 07.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Soyyigit, S. (2018). OECD kurucu ülkelerinde ekonomik kompleksite düzeyi ile kişi başına düşen GSYİH arasındaki ilişki: Panel eşbütünlük analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 374-392.
- Soyyigit, S., Eren, E. and Akis, E. (2019). Investigation of the relationship between economic complexity level and human development level: Comparison of developed and developing countries. *Journal of Management Marketing and Logistics*, 6(3), 162-174.
- Stojkovski, V. and Kocarev, L. (2017). The relationship between growth and economic complexity: Evidence from Southeastern and Central Europe. *MPRA Paper No: 7783*, Munich Personal RePEc Archive.

Tatoğlu, F. Y. (2016). *Panel veri ekonometrisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Tatoğlu, F. Y. (2017). *Panel zaman serileri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.

van Dam, A. and Frenken, K. (2019). Variety, complexity and economic development. *Papers in Evolutionary Economic Geography (PEEG)*.

Yıldız, B. ve Akbulut Yıldız, G. (2019). Ekonomik karmaşıklık ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Panel Bootstrap Granger nedensellik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 329-340.

Zhu, S. and Li, R. (2017). Economic complexity, human capital and economic growth: Empirical research based on cross-country panel data, *Applied Economics*, 49(38), 1-14.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Among the welfare approaches, there are many arguments suggesting that GDP per capita is insufficient in explaining prosperity and that it expresses only the economic dimension of prosperity. The perceptions that GDP per capita was insufficient to explain the social aspect of welfare brought new social welfare approaches to the agenda. Among these approaches, human development has been described as a concept which is frequently included in the studies carried out especially in relation to welfare in recent years and that includes the social aspect of welfare.

Economic complexity is defined as a concept which is defined by the product diversity produced by countries, helps to explain the levels of development between countries and expresses the competencies of countries in production. Economic complexity defines the level of productivity of the countries and states that product diversity will be high in the countries where more productive information is included in the production as well as the products which use advanced and productive information intensively in the technological context.

### **Method**

In the study described as E-7 countries Brazil, China, Indonesia, India, Mexico, Turkey and Russia panels using data from the 1993-2017 period, the panel cointegration analysis and causality analysis was performed. The existence of data for all variables in the relevant period was effective in determining the range of data to be examined. In this study, the relationship between the Economic Complexity Index and the Human Development Index was analyzed and the data related to the Economic Complexity Index were obtained from Atlas Media and the Human Development Index was obtained from the UNDP database. Stata 14 package program was used in the analysis.

### **Findings**

Horizontal cross-section dependency test will be performed for E-7 Countries. Then, unitroot test and homogeneity tests will be performed. After all these stages, the existence of cointegration relationship will be tested. The correlation between units was tested with Breusch-Pagan LM test. Accordingly there was a correlation between units. In the scope of the study, Im, Pesaran and Shin (IPS) unit root tests were performed to test the stability of the series. The series of HDI and ECI variables were found to contain unit roots and it was observed that these series became the first aware stationary. The existence of long-term relationship between unit root-containing series is investigated by cointegration tests. However, the homogeneity test must be performed beforehand. For this purpose, Swamy S test was performed and it was found that the parameters were not homogeneous. The parameters are heterogeneous. Since the series is not stationary at the level, the existence of the long-term relationship is tested by panel cointegration tests.

In the scope of the study, Westerlund Panel Cointegration Test was applied to determine the long term relationship between variables. This test allows heterogeneity in long and short term parameters. According to the Westerlund Panel Cointegration test results, no cointegration relationship was found between the variables of economic complexity and human development. After testing the long-term relationship between variables, the next step is to investigate the causal relationship between the variables. The Dumitrescu-Hurlin Panel Causality Test can be applied in cases where the panel is heterogeneous. Since the model examined in the study is a heterogeneous panel, the Dumitrescu-Hurlin Panel Causality Test can be performed. According to the results of Dumitrescu-Hurlin panel causality test, no causality relationship from ECI variable to HDI was found. However, it is observed that there is a unidirectional panel causality relationship from HDI to ECI.

## **Results**

Economic complexity is defined as a concept that provides information about the production structures of countries and is taken as a criterion in the context of the development of countries. If a product is produced by a large number of countries, it is not considered a sophisticated product. However, if a product produced by a country is produced by very few countries, it is stated that the countries producing this product have advanced production technology, produce qualified and high value-added products and their economic complexity levels are high.

Countries' productive knowledge and innovation to the product they produce allows it to be a sophisticated product. The fact that the output is efficient and requires a certain skill and ability means that this product cannot be easily produced by other countries. Countries that are technologically advanced and have achieved product diversity can be classified into developed countries.

When the findings were examined, it was observed that the cointegration relationship between the variables was not found. Then, according to the results of Dumitrescu-Hurlin panel causality test, which investigated the causality relationship between variables, it was found that there was a one-way panel causality relationship from human development to economic complexity. Based on the conclusions reached within the scope of the study, it can be stated that countries should establish welfare first in order to specialize in production, product diversification and produce sophisticated products. The findings indicate that the implementation of policies aimed at increasing the level of human development for E-7 countries will positively affect the level of economic complexity in these countries.

## Konaklama İşletmelerinde Odalar Bölümü İş İlanlarının İçerik Analizi

Özgür Devrim YILMAZ  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
devrim.yilmaz@deu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-2243-5884

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.658576

Geliş Tarihi: 12.12.2019

Revize Tarihi: 18.06.2020

Kabul Tarihi: 01.07.2020

### Atf Bilgisi

Yılmaz, Ö. D. (2020). Konaklama işletmelerinde odalar bölümü iş ilanlarının içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 480-495.

### ÖZ

Rekabetin yalnızca “tüketiciler” ile sınırlı kalmadığı iş yaşamında işletmeler verimli, yetenekli ve alanlarında yeterli donanıma sahip bireyleri “çalışanları” yapabilmek için yoğun çaba göstermektedir. Bu açıdan iş ilanları; arandığı nitelikte iş görenin işleme çekilmesinde önemli bir role sahiptir. Detaylı ve doğru bilgilerle hazırlanan iş ilanları bireyleri iş başvurusunda bulunmaya yönelten unsurlar arasında sayılabilmektedir. Buradan hareketle çalışmada konaklama işletmelerinin kariyer.net web sitesine verdiği iş ilanları “odalar bölümü” özelinde içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Veriler; söz konusu sitede 24 Eylül 2019 ile 08 Ekim 2019 tarihleri arasında 15 günlük süreyle yer almış ilanlardan yararlanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın temel amacı odalar bölümü iş ilanlarını belirlenen sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak incelemek ve çıkan sonuçlara yönelik değerlendirmelerde bulunmaktır. Elde edilen bulgulardan konaklama işletmelerinin çoğunda iş ilanlarına gereken önemin gösterilmediği, iş ilanlarının profesyonel bir mesleği tanımlayacak nitelikte olmadığı ve özellikle iş tanımları açısından yetersiz olduğu saptanmış ve son kısımda uygulamacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm sektörü, konaklama işletmeleri, iş ilanı, odalar bölümü.

## A Content Analysis on Rooms Division Job Advertisements in Lodging Enterprises

### ABSTRACT

In business life, where competition is not limited only to “consumers”, businesses work hard to turn efficient, talented, and qualified individuals into their “employees”. In this respect, job advertisements have important roles in attracting the sought-after employee to the business. Job advertisements with detailed and accurate information are among the factors that lead individuals to apply for jobs. In this study, the job advertisements of the accommodation businesses (mainly on rooms division) on an online website (kariyer.net) were examined by the content analysis method. The data were obtained between 24 September 2019 and 08 October 2019 (a period of 15 days). The main objective of the study is to systematically examine the job advertisements of rooms division within the framework of the determined classifications and to evaluate the results. The findings showed that most of the accommodation establishments did not show the necessary importance to job advertisements, that job advertisements were not qualified to define a professional profession and that they were insufficient especially in terms of job descriptions. Also, some suggestions were made to the practitioners in the last part of the paper.

**Keywords:** Tourism sector, lodging enterprises, job advertisement, rooms division.

### Giriş

İşletmelerin örgüt amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar doğa, sermaye, işgücü ve girişimden oluşmaktadır (Çetin, Elmalı ve Arslan, 2019). Açıkalın (1994) ve Aykaç (1999) bu kaynaklar içerisinde en önemli ve en zor sağlanan kaynağı işgücü (emek) olarak belirtmektedir. Yazarlar bu görüşlerinin nedenini diğer kaynakların zaman içinde ikame edilebilir özelliğinin olmasına ancak işgücü için bu olanağın bulunmamasına bağlamaktadır. Can vd. (1995) de işletmelerin insan kaynaklarına giderek daha fazla önem vereceklerini ve işgücünü merkeze alan bu eğilimin güçlenerek devam edeceğini iddia etmektedir. Tüm sektörlerde yeterince nitelikli, işin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılmış iş görenlere sahip olan işletmelerin rakiplerinden bir adım önde olduklarını söylemek mümkündür (Çetin vd., 2019). Çünkü arandığı özelliklere sahip iş görenler işletmede verimliliğin artmasında önemli bir role sahiptir (Çetin vd., 2019; Kozak,2004). Verimliliğe katkısı dışında nitelikli iş görenler aynı zamanda işletmenin uzun dönemde varlığını korumasında

etkilidir (Fındıkcı, 2003). Bu nedenle işletmeler arası rekabet artık yalnızca “tüketiciler” ile sınırlı kalmamakta; iş gören temin sürecinde de kendini göstermektedir. Kozak (2004)’e göre; rekabet ortamında işletmelerin başarısı, insanın artan önemini dikkate alınmasıyla ilişkilidir. Alınacak ve Erat (2015) özellikli iş görenlerin farklı işletmeler tarafından aranmasını “yetenek savaşları” olarak adlandırmaktadır. Yetenekli (ve nitelikli) çalışanların işletmeye çekilmesinde ise doğru bir işe alım ve iş gören seçim sürecinin uygulanması ilk ve en önemli adımdır. Bu süreç ise işletmeler açısından boş pozisyonların belirlenmesi, aday havuzunun oluşturulması ve iş ilanlarının hazırlanması ile başlayan ve etkili olarak yürütülmesi gereken bir süreçtir (Çetin vd., 2019).

İşgücünün önemi; makalenin temel araştırma alanı olan turizm sektörü ve konaklama işletmeleri açısından değerlendirilirken sektörün özellikleri dikkate alınmalıdır. Hizmet sektörü altında konumlandırılan turizm; dinamik ve statik olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Konaklama işletmeleri bu anlamda statik unsur olarak değerlendirilmektedir (Usta, 2008). Sektörde yoğunluğun en yüksek olduğu ve istihdamın en fazla olduğu alan konaklama işletmeleridir (Tütüncü ve Demir, 2003). Hizmet üreten diğer işletmeler gibi konaklama işletmeleri de büyük ölçüde emek-yoğun, konuk-çalışan etkileşiminin yüksek olduğu (Kozak, Maviş, Nergis ve Çiçek, 2013) ve insana dayalı hizmet üretimi yapan (Tesone, 2010) işletmelerdir. Bu nedenle konaklama işletmelerinin başarısı; eğitimi, bilgili ve deneyimli işgörenlere bağlıdır (Usta, 2008).

Diğer yandan; iş ilanları, işletmelerin açık olan iş pozisyonlarını hedef kitlelerine ilettikleri ve işe ilişkin gereken tüm bilgilendirmeyi yaptıkları bir prosedür olarak tanımlanmaktadır (Breaugh ve Starke, 2000; Mondy ve Mondy, 2017). İlanlar aynı zamanda; aday ve işletmenin kurduğu ilk temas özelliği taşıdığından işletme imajı açısından da önem taşımaktadır. Günümüzde insan kaynakları yönetimindeki itici güçlerden biri de bilgi teknolojisi olduğundan, “işe alım” gibi kilit insan kaynakları süreçleri artık değişmektedir (Çetin vd, 2019). İş ilanlarının internet kanalıyla aday işgörenlere duyurulmasının hem işletmeler hem de adaylar açısından çok sayıda faydası bulunmaktadır. İşletmeler bu yöntemle geniş bir aday havuzuna kolaylıkla erişim sağlayabilmekte ve geleneksel yöntemlere oranla daha fazla adayın ilanlarına ulaşmasını sağlayabilmektedir (Dessler, 2015; Stone ve Deadrick, 2015; Stone, Deadrick, Lukaszewski ve Johnson, 2015). Diğer yandan; internet üzerinden iş ilanı vermenin maliyeti de daha düşüktür ve işe alım sürecini kısaltmaktadır (Paryy ve Tyson, 2008). Bu yöntemin kullanımı adaylar açısından ise alanına ait iş ilanlarını eşzamanlı olarak takip edebilme, birden fazla iş başvurusunu kolaylıkla yapabilme, işletme hakkında detaylı bilgiye ulaşabilme (Güler, 2006) ve başvuru sürecini rahatlıkla takip edebilme gibi faydalar sağlamaktadır.

Alanyazında iş ilanlarının incelendiği geçmiş çalışmalar yer almaktadır. Alanyazında çoğunlukla iş ilanlarındaki bazı özelliklerin (ilan detayları, bilgilerin verilmesi sırası ve ayrıntısı gibi) adayları işveren seçim sürecinde etkileyip etkilemediğine yönelik yürütülmüş çalışmalar (Belt ve Paolillo, 1982; Blackman, 2006; Feldman, Bearden ve Hardesty, 2006; Fombrun ve Shanley, 1990; Gatewood, Gowan ve Lautenschlager, 1993; Keklik, 2007; Kozak ve Güçlü, 2008; Walker, Feild, Giles ve Bernerth, 2008) bulunmaktadır. Ancak söz konusu çalışmalar yayımlandıkları dönemin koşulları itibarıyla basılı iş ilanları (gazete ve dergilerde) ve iş ilan broşürleri üzerinden yürütülmüş araştırmalardır. Oysa günümüzde internet ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler her alanda olduğu gibi insan kaynakları yönetiminin temel işlevlerinden biri olan işe alım sürecini de etkilemiştir (Yücel ve Bal, 2018). İşletmeler artık geleneksel yöntemler (gazete, dergi ve broşür) yerine “elektronik işe alım” uygulamalarından (Basım, Şeşen ve Şeşen, 2008; Jansen, Jansen ve Spink, 2005; Yücel ve Bal, 2018) sıklıkla faydalanmaktadır. İlgili alanyazında işletmelerin kurumsal web sitelerinin işe alımdaki rolünü inceleyen araştırmalara (Backhaus, 2004; Öksüz, 2011; Özgan, Yazıcı ve Fener, 2010) rastlanabildiği gibi; profesyonel kariyer web sitelerinin değerlendirildiği çalışmalar da (Akova, Sarışık ve Akbaba, 2007; Özgan vd., 2010; Rozelle ve Landis, 2002) bulunmaktadır. Keklik (2007) ve Çiçek ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında ise gerek kurumsal gerekse profesyonel kariyer sitelerinin işletmeler tarafından etkin kullanılmadığı belirtilmektedir.

Benzer bir alanyazın taraması turizm sektörü açısından da yapılmıştır. Turizm sektöründe de işletmeler teknolojik değişim ve gelişmelere uyum sağlayarak iş ilanlarını internet üzerinden



vermektedir. İş ilanları ya turizm işletmelerinin kurumsal web sitelerinde yer almakta ya da yöneticiler bu alanda profesyonel hizmet veren web siteleri üzerinden adaylara ulaşmayı tercih etmektedir. Alanyazında internette yer alan iş ilanlarını konu alan farklı çalışmalar bulunmakla birlikte; kariyer ve iş bulma odaklı profesyonel web sitelerinin turizm sektörü açısından sınırlı sayıda çalışmaya konu olduğu belirlenmiştir (Erdem ve Gezen, 2014). Bunlardan biri Erdem ve Gezen'in (2014) yürüttükleri çalışmadır. Bu çalışmada yazarlar turizm işletmelerince verilen 1421 iş ilanını inceleyerek turizm sektörü genelinde en çok iş ilanının otellere yönelik olduğunu ve ilan içeriklerinin işletme hakkında bilgiler açısından oldukça zayıf olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Erdem ve Gezen (2014) ayrıca turizm işletmelerinin yanlış / yetersiz işe alım politikalarının da işin gerektirdiği nitelik ve sayıda işgücünü bulmakta işletmeyi zorladığını belirtmiştir. Konuya yönelik bir diğer çalışma ise Çetin ve Şahingöz (2019) tarafından yürütülmüştür. Yazarlar web sitelerinde yalnızca açılara yönelik 665 iş ilanı incelenmiştir. Araştırma sonucu açılara yönelik iş ilanlarının yetersiz olduğu yönündedir. Demir (2011) ise çalışmasında turizm ilanlarında cinsiyet ayrımcılığını vurgulamakta ve belli pozisyonlar için belli cinsiyetin arandığını belirtmektedir. Genel olarak turizmdeki araştırmaların işe alım süreci üzerinde odaklandığı da görülmektedir (Akova vd., 2007; Kolu, 2006).

Bu araştırmanın konaklama işletmeleri özelinde yürütülmesinin birtakım nedenleri bulunmaktadır. İlk olarak konaklama işletmelerinin gelirlerinin büyük bir bölümü temel hizmet alanı olan oda satış gelirlerinden oluşmaktadır (Meldik, 1997; Seymen, Erdem ve Gül, 2008). Artan rekabet koşullarında diğer tüm işletmeler gibi oteller de satış gelirlerini yükseltme amacını taşımaktadır. Turizm sektörünün en önemli unsurunu oluşturan konaklama işletmelerinde gelirlerin belirleyicilerinden biri de tüketicilerdir. Hizmet sektöründe yer alan diğer işletmeler gibi otellerde de müşteri memnuniyeti, müşterinin işletmeye bağlılığı, müşteri tatmini, müşteri-çalışan etkileşiminin düzeyi ve kalitesi gibi unsurlar büyük önem taşımaktadır (Seymen vd., 2008). Otel işletmelerinde müşteri ile temasın ilk kurulduğu alan çoğunlukla ön büro departmanıken; müşterinin konaklaması boyunca sıklıkla hizmet aldığı diğer bir departman ise kat hizmetleridir. Odalar bölümü olarak nitelendirilen bu departmanlarda (Seymen vd., 2008) çalışanların mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikleri -müşteri ile kurdukları iletişimin boyutu da dikkate alındığında- oldukça büyük önem taşımaktadır. Diğer yandan gerek ön büro gerekse kat hizmetleri departmanları çok sayıda çalışanın istihdam edildiği alanlardır. (Kozak vd., 2013; Usta, 2008). Casado (2011) bu departmandaki çalışanları "otelin görünmeyen kahramanları" olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle odalar bölümünde çalışacak kişilerin özenle seçilmesi gerekmektedir.

Mevsimlik özellik, uzun çalışma saatleri, vardiyalı çalışma, düşük ücret ve kısıtlı sosyal olanaklar nedeniyle yüksek işgücü devir hızına sahip turizm sektöründe (Birdir, 2000; Cho, Woods, Jang ve Erdem, 2006) elektronik işe alım konusunun konaklama işletmeleri açısından değerlendirilmesi yukarıdaki nedenlerle gerekli görülmüştür. Ayrıca alanyazın taramasında odalar bölümüne ait iş ilanlarının içerik analizi ile incelendiği hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ve konuya ilişkin alanyazındaki eksikliği gösterir niteliktedir. Bu nedenle araştırmada, konaklama işletmelerinde yer alan odalar bölümüne yönelik iş ilanları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı turizm sektöründe önemli bir yer tutan konaklama işletmelerinde odalar bölümüne ait iş ilanlarında aday işgörenlerde aranan genel özellikler ile beceri ve yeteneklerin belirlenmesi ve bunların yeterliliğinin sorgulanmasıdır. Gerçekleştirilen bu çalışma emek-yoğun ve diğer sektörlerle oranla daha yüksek işgücü devir oranına sahip bir çalışma alanı olan otel işletmelerinin odalar bölümlerinde işe alım sürecinin önemli bir basamağı olan iş ilanlarının incelenmesi bakımından önemlidir. Çalışma bulgularının özellikle otel işletmelerinde görev alan insan kaynakları yöneticileri ve turizm alanında çalışan akademisyenlere hem mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler hem de iş ilanlarında belirlenen eksiklikler açısından rehberlik edeceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; otelcilik ve odalar bölümü özelinde iş ilanlarının oldukça yetersiz ve/veya profesyonellikten uzak olduğunu göstermektedir.

## Yöntem

Çalışmanın temel amacı turizm sektöründe önemli bir yer tutan konaklama işletmelerinde odalar bölümüne ait iş ilanlarında aday işgörenlerde aranan genel özellikler ile beceri ve yeteneklerin belirlenmesi ve bunların yeterliliğinin sorgulanmasıdır. Araştırmanın temel amacına hizmet eden alt amaçlar ise (1) konaklama işletmelerinde elektronik iş ilanlarının güncel durumunu belirlemek, (2) ilgili iş ilanlarının hangi şehirlerde yoğunlaştığını anlayabilmek, (3) iş ilanlarında en çok işgören ihtiyacının olduğu departman ve pozisyonu belirlemek olarak sıralanmaktadır. Bu nedenle öncelikle Patton'ın (2002) belirttiği araştırma tasarımı soruları cevaplandırılmış ve sonuçta çalışmanın nitel olarak tasarlanması gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada odalar bölümüne yönelik iş ilanları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi kısaca “herhangi bir içeriğin önceden belirlenmiş sınıflamalar çerçevesinde sistematik olarak incelenmesini sağlayan bir araştırma tekniği” (Geray, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Krippendorff (1980) içerik analizini; “verilerden içeriğe ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniği” olarak açıklamaktadır. İçerik analizi, farklı disiplinlerde kullanılan temel bir araştırma aracı olarak sistematik ve tarafsız sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Koçak ve Arun, 2006).

## Çalışma Grubu

Çalışmada araştırma kapsamında belirlenen çevrimiçi dökümanlar içerik analizi yöntemiyle incelenmektedir. Nitel araştırmalarda dökümanların kullanımı söz konusu olduğundan çevrimiçi veri toplama yönteminde belgelerin özgünlüğü, doğruluğu ve güncelliği de önem taşımaktadır. Verilerin bu açıdan da incelenmesi araştırma sürecinin bir parçası olmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacılar pek çok farklı örneklem belirleme yöntemi arasından seçim yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin kullanımı tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede örneklemin çalışmanın amacına yönelik olarak araştırmacı tarafından belirlenmesi söz konusudur (Patton, 2002) ve zengin bilgi içerdiği düşünülen kaynakların detaylı olarak incelenmesini kolaylaştırmaktadır (Baltacı, 2019). Bu doğrultuda çalışma konusuna bağlı kalarak araştırma verilerinin Kariyer.net insan kaynakları web sitesinden (<https://www.kariyer.net>) elde edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca etik kurallar çerçevesinde çalışmada işletme isimlerine yer verilmemiştir.

Çalışma grubu belirlenirken birtakım kısıtlar göz önünde bulundurulmuştur. Türkiye’de insan kaynakları alanında profesyonel hizmet veren farklı web siteleri bulunmaktadır (Yenibiris.com, Indeed.com, Isbul.net vb.). Çalışmanın tek bir web sitesi ile sınırlandırılmasının ise belirli nedenleri vardır. Bunlardan en önemlisi işletmelerin farklı insan kaynakları web sitelerinde aynı iş ilanlarını eş zamanlı olarak paylaştıklarının fark edilmesidir. Bu durum araştırmada aynı ilanların farklıymış gibi algılanmasına neden olacağından; tekrardan kaçınmak için araştırmanın başladığı günde toplamda en fazla turizm ilanına sahip web sitesi olan Kariyer.net dikkate alınmıştır. Diğer yandan; iş ilanlarının paylaşıldığı farklı kanalların hepsini kısıtlı bir zaman içinde değerlendirmek de mümkün değildir. Bu durum aynı zamanda araştırmanın kısıtları arasındadır.

Bu süreçte konaklama işletmeleri odalar bölümüne ait toplam 132 ilana ulaşılmış ancak 8 ilan aynı işletmenin tekrarlayan ilanı olduğundan araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece araştırmada analiz edilecek ilan sayısı 124 olarak belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Veriler 24 Eylül 2019 günü toplanmaya başlamış ve veri toplama 08 Ekim 2019 günü sonlandırılmıştır. Bu süreçte öncelikle çevrim içi dökümanların tümü araştırmacı tarafından önce bilgisayara kaydedilmiş ardından çıktı olarak alınmıştır. Bu süreç ile olası veri kayıpları, teknik sorunlar ve veri değişimlerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında incelenen konu başlıkları gruplandırılarak veri inceleme formu oluşturulmuştur. Sonraki süreçte iş ilanları veri inceleme formunda belirlenen kriterler açısından tek tek incelenmiş ve gerekli notlar form üzerine alınmıştır. Veri büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle araştırmada bir veri analizi yazılımı kullanılmasına gerek duyulmamıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın başlangıcında turizm sektöründe iş ilanlarının güncel durumu hakkında bilgi toplanmıştır. Daha sonra araştırma kapsamında iş ilanları 4 ana grupta incelenmiştir. Bu gruplar; (1) işletmeler ve ilanlara ilişkin genel bilgiler [ilanın verildiği şehir, işgören aranan departman / pozisyon, ilan dili, işletme yıldızının belirtilmesi ve iş tanımına yer verilmesi] (2) adaylarda aranan genel özellikler [cinsiyet ayrımı, yaş, deneyim, eğitim düzeyi, yabancı dil bilgisi, bilgisayar bilgisi, kişisel görünüm, askerlik durumu] ve (3) adaylarda aranan beceri ve yetenekler ve (4) işletmelerin işgörelere sunduğu olanaklar [ücret bilgisi, ulaşım, lojman, yeme-içme vb.] olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerle betimleyici analizlere ulaşılmıştır.

## Bulgular

### Turizm Sektörü Açısından İş İlanlarının Güncel Durumu

Çalışmanın yürütüldüğü 24 Eylül 2019 ile 8 Ekim 2019 tarihleri arasında araştırmanın evrenini oluşturan Kariyer.net web sitesinde turizm sektörü genelinde toplam 1570 ilan yer almıştır. Toplam ilanların temel kategoriler arasında dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

*Turizm Sektöründe İş İlanlarının Kategoriler Arasında Dağılımı*

Kategoriler	İlan Sayısı
Turizm	547
Gıda	275
Restaurant – Cafe – Bar	217
Konaklama ve Otelcilik	142
Yiyecek Hizmetleri	92
Hizmet	78
Perakende	75
Eğlence – Kültür – Sanat	73
Eğlence Tesisleri	71
Toplam	1570

İlgili web sitesinde bu genel sınıflandırmanın bir sonraki aşamasında Turizm / Gıda / Hizmet ana kategorisi alt kategorilere aşağıdaki şekilde ayrılmaktadır:

- Aşçı / Aşçıbaşı
- Gıda / Gıda Mühendisi
- Güvenlik
- Otel / Oda Servisi / Kat Hizmetleri
- Resepsiyon / Önbüro / Danışma
- Servis / Restaurant / Barista
- Tur Rehberliği / Seyahat Acenteleri

### Odalar Bölümü İş İlanlarında İşletmeler ve İlanlara İlişkin Genel Bilgiler

Araştırma konusu konaklama işletmelerinde odalar bölümüne ait ilanlar olarak belirlendiğinden bu aşamada “Otel / Oda Servisi / Kat Hizmetleri” ve “Resepsiyon / Önbüro / Danışma” alt kategoriler seçilerek toplam 132 ilana ulaşılmıştır. Bu ilanlardan 8 tanesinin tek bir ilanın farklı günlerde tekrarlanarak yayınlanmış olduğu belirlenmiş ve bunlar araştırma dışı bırakılmıştır. Araştırmaya konu olan ilan sayısı böylelikle 124 olarak belirlenmiştir. İki alt kategorinin birleşimi olan odalar bölümü iş ilanlarının şehirlere göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2  
*İş İlanlarının Şehirlere Göre Dağılımı*

İşgören Aranan Şehirler	İlan Sayısı
İstanbul (Avrupa + Anadolu)	82
Antalya	9
İzmir	9
Ankara	8
Kocaeli	4
Sakarya	4
Adana	2
Gaziantep	2
Muğla	2
Sivas	1
Balıkesir	1
Toplam	124

Odalar bölümü iş ilanlarının pozisyonlara göre dağılımı ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3  
*İş İlanlarının Pozisyonlara Göre Dağılımı*

Pozisyon	İlan Sayısı
Önbüro müdürü	5
Önbüro şefi	4
Önbüro elemanı	10
Resepsiyonist	55
Resepsiyonist yardımcısı	4
Kat hizmetleri müdürü	10
Kat hizmetleri müdür yardımcısı	5
Kat hizmetleri şefi	6
Kat hizmetleri görevlisi	16
Kat şefi	9
Toplam	124

Buna göre iş ilanlarında %45 oranla (55 ilan) en fazla Resepsiyonist arayışı göze çarpmaktadır. Bu pozisyonu 16 ilan ile (%13) Kat Hizmetleri Görevlisi ve 10 ilan ile Önbüro Elemanı (%8) takip etmektedir.

İlanlar; verildiği dile göre incelendiğinde 109 ilanın Türkçe, 14 ilanının İngilizce ve 1 ilanının ise Almanca olarak yayınlandığı görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4  
*İlanın Verildiği Dil*

İlan Dili	İlan Sayısı
Türkçe	109
İngilizce	14
Toplam	124

Türkçe ilanlar çoğunlukta olmakla birlikte İngilizce ilanların daha detaylı (iş tanımı bilgisi verme, çalışma saatlerini belirtme vb.) olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca yabancı zincire bağlı işletmelerin çoğunlukla İngilizce ilan verdiği görülmektedir.

Diğer yandan; ilanların iş tanımı, çalışma saatleri ve işletme yıldızı bilgilerine yer verip vermediğine dair bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*İlanlarda İş Tanımı, Çalışma Saatleri ve İşletme Yıldızı Bilgisine Yer Verme*

Bilgilere Yer Verme		
İş Tanımı	(n)	(%)
Belirtilmiş	30	24
Belirtilmemiş	94	6
Toplam	124	100
Çalışma Saatleri	(n)	(%)
Belirtilmiş	25	20
Belirtilmemiş	99	80
Toplam	124	100
İşletme Yıldızı	(n)	(%)
Belirtilmiş	11	9
Belirtilmemiş	113	91
Toplam	124	100

Buna göre odalar bölümü ilanlarının %76'sında (94 ilan) iş tanımı bilgisine yer yerilmediği görülmektedir. 30 ilanda ise işletmeler iş tanımı bilgisine ilanlarında yer vermiştir. İlanların %80'inde çalışma saatlerine yer verilmemesi de çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. Benzer biçimde işletmeler ilanlarında otel yıldız bilgisine de çoğunlukla yer vermemektedir. Yalnızca 11 işletmenin ilanında yıldız bilgisi yer almaktadır.

**Odalar Bölümü İş İlanlarında Adaylarda Aranılan Genel Özelliklere İlişkin Bilgiler**

Adaylarda aranılan genel özellikler Tablo 6'da yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde öne çıkan bazı bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6

*Aday İşgörenlerde Aranılan Özellikler*

Aranılan Özellik	Kategori	(n)	(%)
Cinsiyet Ayrımı	Var	4	3
	Yok	120	97
Yaş	Belirtilmiş	3	2
	Belirtilmemiş	121	98
İş Deneyimi	1-5 yıl	75	61
	6-10 yıl	14	11
	Tercihen Deneyimli	3	2
	Deneyimli ya da Deneyimsiz	32	26
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	10	8
	Lise	15	12
	Meslek Yüksekokulu (MYO)	9	8
	Üniversite	25	20
	MYO ya da Üniversite	57	46
Yabancı Dil Bilgisi	Lisansüstü	5	4
	Belirtilmemiş	3	2
	İngilizce	103	83
	Almanca	6	5
	Rusça	3	2
Bilgisayar Bilgisi	Tercihen 2. yabancı dil	5	4
	En az 2 yabancı dil	7	6
	MS Office Programları	29	23
	Özel Programlar	38	31
	MS Office + Özel Programlar	47	38
Askerlik Durumu	Belirtilmemiş	10	8
	Görevini Tamamlamış Olmalı	52	42
Kişisel Görünüm	Askerlik Durumu Belirtilmemiş	72	58
	Belirtilmiş	78	63
	Belirtilmemiş	46	37

İşletmeler ilanlarında aday işgörenler açısından cinsiyet ayrımı yapmamakta ve ilanlarda adaylar için yaş aralığı da belirtmemektedir. 75 ilanda 1-5 yıl arası iş deneyimi aranırken; 32 ilanda “deneyimli ya da deneyimsiz” ifadesi ile karşılaşılmıştır. 3 ilanda ise “tercihen deneyimli” ifadesi yer almaktadır. Aday işgörenlerde aranan eğitim düzeyi 57 ilanda meslek yüksekokulu ya da üniversite (4 yıllık) olarak belirtilmişken; 3 ilanda hiçbir eğitim düzeyi belirtilmemiştir.

İş ilanlarının %83’ünde İngilizce dil bilgisi gerektiği vurgulanırken; 7 ilanda en az 2 yabancı dil bilme ve 5 ilanda ise tercihen 2. yabancı dile sahip olma vurgusu göze çarpmaktadır. Diğer yandan; ilanların %38’inde aday işgörenlerin MS Office ile birlikte sektöre yönelik özel bir program bilmesi gerekliliği dikkat çekmektedir. Bu programlar; Opera, Fidelio, Elektra, Amonra, Sistem Otel ve OnQ olarak belirtilmiştir. İlanların %31’inde ise sadece özel programlar yer almaktadır. 72 ilanda erkek adayların askerlik durumuna ilişkin bir kriter bulunmamakta; 52 ilanda ise askerlik görevinin tamamlanmış olması gerektiği belirtilmektedir.

Son olarak ilanların yarısından fazlasında (%63) kişisel görünüme ilişkin ifadeler yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeler; dış görünümüne özen gösteren, bakımlı, hijyene dikkat eden, titiz ve prezantabl olarak ilanlarda yer almaktadır.

### **Odalar Bölümü İş İlanlarında Adaylarda Aranan Beceri ve Yeteneklere İlişkin Bilgiler**

Araştırmanın bir diğer bölümünde adaylarda aranan beceri ve yetenekler ilanlarda yer alma sıklığına göre analiz edilmiştir. Bu aşamada ilanlarda çok sayıda beceri ve yeteneğin belirtildiği ancak bunların aslında benzer anlamlarda farklı ifadeler olduğu görülmüştür. İçerik analizi ile beceri ve yetenekler kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır. Örneğin; “hizmet sektörü çalışma koşullarına uyum sağlayabilme” teması “otelin çalışma saatlerine uyum sağlayabilme”, “vardiyalı çalışmaya uyum sağlayabilme”, esnek çalışma saatlerine uyabilme” ve “yoğun çalışma saatlerine uyabilme” vb. ifadelerle toplam 82 ilanda yer almıştır. Benzer biçimde “misafir odaklı olma” teması “müşteri istek ve beklentilerine öncelik verebilme”, “müşteri isteklerine odaklanabilme”, misafir ilişkilerinde başarılı olma”, “müşteri memnuniyeti odaklı olma” gibi ifadelerle 76 iş ilanında vurgulanmıştır.

Tablo 7

#### *Aday İşgörenlerde Aranan Beceri ve Yetenekler*

Beceri ve Yetenek	(n)
Güler yüzlü olma	84
Hizmet sektörü çalışma koşullarına uyum sağlayabilme	82
Sorun çözme becerisi / sonuç odaklı olma	81
Stresle başa çıkabilme	78
Misafir odaklı olma	76
İletişim Becerileri	75
Takım / Ekip çalışmasına yatkınlık	46
Yeni fikirlere / yeniliklere açık olma	43
İkna yeteneği	37
Diksiyon	29
Motivasyonu yüksek	27
Sorumluluk sahibi olma	26
İşletme politikası ve kurum kültürüne uyum sağlayabilme	26
İşine bağlı olma	22
Analitik düşünme	21
Zaman yönetiminde hassas	19
Güvenilir olma	18
Planlama ve organizasyon becerisi	15
Liderlik Özelliği	12
Sır saklama	5

Buna göre odalar bölümü iş ilanlarında adaylarda en fazla aranan beceri ve yetenekler arasında en önemlileri güler yüzlü olma, hizmet sektörü çalışma koşullarına uyum sağlayabilme, sorun çözebilme, stresle başa çıkabilme ve müşteri odaklı olma ifadeleridir.

Bunları; iletişim becerisi, takım çalışmasına yatkınlık, yeni fikirlere açık olma, ikna yeteneği ve düzgün diksiyon takip etmektedir. İlanlarda ayrıca yüksek motivasyona sahip olma, işe bağlılık, güvenilirlik, analitik düşünme ve planlama becerisi de adaylarda aranan beceri ve yetenekler kısmında yer almaktadır.

### **İşletmelerin İşgörenlere Sunduğu Olanaklara İlişkin Bilgiler**

Araştırmanın son kısmında iş ilanları işgörenlere sunulan olanaklar açısından incelenmiştir. Bu noktada sunulan olanaklara ilişkin bilgilerin araştırma örneklemini açısından oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Toplam 124 ilandan 12'sinde yeme-içme olanakları ve 3 ilanda ise lojman olanağı belirtilmiştir. Ücret bilgisi yalnızca 1 ilanda asgari ücret olarak ifade edilmiştir. Diğer ilanlarda ise herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılarak Kariyer.net resmî web sitesinden ([www.kariyer.net](http://www.kariyer.net)) odalar bölümüne yönelik iş ilanları toplanmış ve veriler incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı odalar bölümüne ait iş ilanlarında aday işgörenlerde aranan genel özellikler ile beceri ve yeteneklerin belirlenmesi ve bunların yeterliliğinin sorgulanmasıdır. Turizmi konu alan alanyazın taramasında odalar bölümüne ait iş ilanlarının içerik analizi ile incelendiği hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ve konuya ilişkin alanyazındaki eksikliği gösterir niteliktedir. Bu alanda son zamanlarda yürütülen çalışmalardan biri (Çetin ve Şahingöz, 2019) sadece aşçılara yönelik iş ilanlarını incelemektedir ve odalar bölümü ele alınmamıştır. Geçmişte yürütülen bir diğer çalışmada ise (Erdem ve Gezen, 2014) turizm sektöründe faaliyet gösteren tüm işletmelerin (otel, seyahat acentası, yiyecek içecek işletmesi, havayolu işletmesi, eğlence tesisi) iş ilanları incelenmiştir. Odalar bölümü iş ilanları üzerinde yürütülmüş benzer bir çalışma bulunmamıştır. Oysa konaklama işletmeleri turizm sektörünün statik unsurunu oluşturan, en çok kişinin istihdam edildiği ve yüksek giderlere sahip işletmelerdir (Kozak vd., 2013; Usta, 2008;). Bu nedenle yürütülen bu araştırmanın alanyazındaki boşluğa dikkat çekeceği ve farklı araştırmacıların yürüteceği benzer çalışmalarla zenginleşeceği öngörülmektedir.

Çalışmanın elbette belli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle çalışma tek bir web sitesi ile sınırlandırılmıştır. Bu durumun temel nedeni aynı otellerin aynı ilanlarını farklı insan kaynakları web sitelerinde eş zamanlı olarak paylaşmış olmalarıdır. Bu durum araştırmada aynı ilanların farklıymış gibi algılanmasına neden olacağından tek bir web sitesinin seçilmesi uygun görülmüştür. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı verilerin 15 günlük süreyle toplanmasıdır. Ancak turizm işletmelerinin tam zamanlı iş ilanlarını çoğunlukla eylül ayından itibaren aldıklarının yazar tarafından belirlenmesi söz konusu tarihlerin seçim nedenini açıklamaktadır. Özellikle yüksek sezon öncesi ve yüksek sezonda konaklama işletmeleri çoğunlukla stajyer ve yarı-zamanlı çalışanlara yönelmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular konaklama işletmelerinin internet ortamında sunduğu iş ilanlarının oldukça yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öne çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Odalar bölümü ilanlarının çoğunluğu İstanbul'dadır. İstanbul'un nüfus olarak Türkiye'nin en kalabalık şehri olması ile turizm çekicilikleri ve konaklama işletmeciliği açısından önemli bir metropol konumunda bulunmasının eleman arayışının bu şehirde yoğunlaşmasının nedeni olduğu düşünülmektedir. Türkiye Otelciler Birliği (TÜROB, 2018) verilerine göre 13.433.101 yabancı turist İstanbul'u ziyaret etmiştir. Antalya, Muğla ve İzmir gibi önemli turizm destinasyonlarında ise mevsimsellik etkisi ile araştırmanın yürütüldüğü düşük sezonda işgücü ihtiyacının düşük olduğu görülmektedir. Bu şehirlerdeki turizm işletmelerinin işgören arayışı yüksek sezon olarak kabul edilen Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında yükselmektedir. Bu sebeple çalışmanın yürütüldüğü dönemde iş ilanlarının söz konusu şehirlerde düşük olması beklenen bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu

sonuç Erdem ve Gezen'in (2014) yürüttüğü araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da en çok iş ilanı veren turizm işletmelerinin İstanbul'da bulunduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın önemli bulgularından bir diğeri 94 ilanda iş tanımı bilgisine yer verilmediğidir. Yöneticiler açısından oldukça geniş bir aday havuzu içinde doğru adaya, en kısa zamanda ve en düşük maliyetle ulaşmanın yollarından biri işi doğru tanımlayabilmek ve adayları iş konusunda bilgilendirmektir. Odalar bölümü ilanları bu açıdan oldukça yetersiz ve profesyonellikten uzaktır. İş tanımının verilmemesi; adayların işe uygunluklarını başvuru aşamasında net biçimde belirleyememesine neden olabilmektedir. Bu durumda söz konusu adayların yine de işe başvuru yapabilecekleri unutulmamalıdır. Sonuçta işletmeler fazla sayıda iş başvurusu alacak ve doğru adaya ulaşmaları zorlaşacaktır. Bu nedenle konaklama işletmelerindeki ilgili yöneticilerin iş tanımları üzerinde yoğun bir çalışma yapması önerilmektedir. Sonuç otelcilik alanındaki iş ilanlarının analiz edildiği tek çalışma olan Erdem ve Gezen'in (2014) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İlanların %80'inde işletmeler çalışma saatlerini belirtmemiştir. Çalışma saati belirtilen ilanlarda ise saatler ilandaki pozisyonun gerekleri ile uyumlu değildir. Bu kısımda işletmeler iş kanunu kapsamında normal çalışma saatlerini belirtmişlerdir. İş ilanının temel amacı adaya öncelikle iş, işin gerekleri ve yapısını net bir biçimde iletme. Çalışma saatleri de iş yaşamının önemli bir unsurudur. Saatlerin hiç belirtilmemesinin hem aday hem de işletme için sürecin ilerleyen aşamalarında sorunlara neden olacağı tahmin edilmektedir. Konaklama işletmelerinde hizmet sunumunun 7/24 devam eden yapısı özellikle vardiya sisteminde çalışmayı da zorunlu kılmaktadır. Çalışma saatlerinin belirtilmemesi bu açıdan da sorun yaratmaktadır. Odalar bölümündeki çoğu pozisyon için vardiyalı çalışma sistemi gerektiği açıkça ortada iken; bu bilgilerin ilanlarda hiç yer almaması işletmelerin yanıltıcı bilgi ve ilan vermeleri olarak da algılanabilir. Bu algı işletme imajı başta olmak üzere, çalışan memnuniyeti, iş tatmini ve işveren-çalışan ilişkilerini de etkileyebilecek yödedir. Söz konusu ilanlarda doğru ve net çalışma saatlerinin mutlaka belirtilmesi önerilmektedir. Bu sonuç açılara yönelik iş ilanlarının incelendiği Çetin ve Şahingöz'ün (2019) araştırması ve turizm işletmelerinin iş ilanlarının incelendiği Erdem ve Gezen'in (2014) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Diğer yandan; yöneticilerin adaylarda aradıkları genel özellikler ile beceri ve yetenekler iş pozisyonuna uygun olarak belirlenmelidir. Odalar bölümü iş ilanlarında bunun dikkate alınmadığı ve bazı özelliklere pozisyon gözetmeden ilanda yer verdikleri görülmektedir. Örneğin; farklı pozisyonlar için gereken eğitim düzeyi öncelikle belirlenmelidir. Asgari eğitim düzeyinin belirlenmiş olması doğru adaya ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Araştırmada ortaya çıkan sonuç ilanların çoğunda eğitim düzeyinin gelişigüzel belirlendiği yönündedir. Toplam 96 ilanda eğitim düzeyi meslek yüksekokulu ve/veya üniversite ya da lisansüstü eğitim olarak belirlenmiştir. Mesleki eğitime sahip adaylar elbette sektörde önemli bir unsurdur ancak bir kat hizmetleri görevlisi ile önbüro müdürünün aynı eğitim düzeyinde aranması yanlıştır.

Benzer bir durum yabancı dil bilgisi için de geçerlidir. Yabancı dil bilgisi düzeyi işgören aranan pozisyona bağlı olarak değişmeli ve bu durum da ilanlarda gereken dil bilgisi düzeyi (okuma, yazma, anlama; çok iyi, iyi, orta, asgari vb.) olarak vurgulanmalıdır.

Araştırma sonuçlarında ilanlarda belirtilen beceri ve yeteneklerin sektöre ve iş koluna uygun olduğu görülmektedir. Buna göre adaylarda aranan beceri ve yeteneklerden en sık tekrar edilenler; güler yüzlü olma, hizmet sektörü çalışma koşullarına uyum sağlayabilme, sorun çözebilme, stresle başa çıkabilme ve müşteri odaklı olma olarak belirtilmiştir. Ancak farklı departmanlar ve pozisyonlar için bu beceri ve yeteneklerde farklılaştırmaya gidilmediği görülmüştür. Bu farklılaştırmanın yapılması önerilmektedir.

İşletmelerin adaylara sunduğu olanaklar da işletmenin ve işin aday tarafından tercih edilmesinin nedenleri arasında yer alabilmektedir. Yapılan araştırmada konaklama işletmeleri ilanlarının bu açıdan oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın çarpıcı sonuçları arasında yer almaktadır. İşletmeler tarafından sunulan olanakların artırılması işletme imajı ve



adayların işletmeye çekilebilmesinde önem taşımaktadır. Bu çalışmaların konaklama işletmeleri açısından önemle ele alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak; araştırma kapsamında incelenen odalar bölümü ilanları eksik ve yetersiz olarak kabul edilmektedir. Bu durumun nedenleri konaklama işletmelerin insan kaynakları departmanlarının yetersiz kalışı, yöneticilerin iş ilanlarına gereken önemi vermemeleri, işletme yönetimlerinin hangi nitelikte adayı aradığını net olarak belirleyememeleri ve ilgili çalışanların bu konudaki eğitiminin yetersiz oluşu olarak yorumlanmaktadır. Turizm sektöründeki diğer işletmelerin iş ilanları üzerinde yapılan az sayıda çalışmada (Çetin ve Şahingöz, 2019; Erdem ve Gezen, 2014) da benzer yetersizliklerin belirtilmiş olması yalnızca araştırma konusu olan konaklama işletmelerinin değil, turizm sektöründe yer alan tüm işletmelerin bu konuda iyileştirici çalışmalar yapması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Ülke ekonomisinin önemli unsurlarından biri olan turizm sektörü çalışanlarının nitelikli ve doğru seçilmiş olması; sektörün geleceği için de önemli bir zorunluluktur.

Çalışma konusunda turizm alanyazınında tespit edilen boşluğun gelecek yıllarda benzer çalışmalarla kapanması da gereklidir. Bu açıdan gelecek çalışmalarda konaklama işletmelerinde iş ilanlarının daha uzun bir zaman diliminde incelenmesi, farklı yıllardaki sonuçların karşılaştırılması ya da düşük sezon ve yüksek sezon iş ilanlarına yönelik araştırmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Son olarak bu çalışmanın farklı bir zaman diliminde aynı kriterlerle tekrarlanmasının ve sonuçların karşılaştırılmasının da bilime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Kaynaklar**

- Açıklan, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akova, O., Sarıışık, M. ve Akbaba, A. (2007). Seyahat acentalarında işgören bulma ve işgören seçme yöntemlerine yönelik bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(13), 275–296.
- Alnıaçık, E. ve Erat, S. (2015). İş ilanlarındaki bilgi içeriğinin iş başvurusu yapma niyeti üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-112.
- Aykaç, B. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi ve insan kaynaklarının stratejik planlaması*. Ankara: Nobel.
- Backhaus, K. B. (2004). An exploration of corporate recruitment descriptions on monster.com. *Journal of Business Communication*, April, 41(2), 115–136.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Basım, H. N., Şeşen, H., ve Şeşen, E. (2008). Personel temin sürecinde gazete ilanları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 35–44.
- Belt, A. and Paolillo, J. (1982). The influence of corporate image and specificity of candidate qualifications on response to recruitment advertisement. *Journal of Management*, 8(1), 105-112.
- Birdir, K. (2000). Türkiye’de otel genel müdürlerinin iş devir süreleri ve nedenleri üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, Prof. Dr. Hasan Olalı Özel Sayısı*, 142–148.

- Blackman, A. (2006). Graduating students' responses to recruitment advertisements. *Journal of Business Communication*, 43(4), 367–388.
- Breaugh, J.A. and Starke, M. (2000). Research on employee recruitment: So many studies, so many remaining questions. *Journal of Management*, 26(3), 405-434.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Casado, M.A. (2011). *Housekeeping management*. New York: John Wiley & Sons.
- Cho, S., Woods, R. H., Jang, S. and Erdem, M. (2006). Measuring the impact of human resources management practices on hospitality firm's performances. *International Journal of Hospitality Management*, 25(2), 262–277.
- Çetin, C., Elmalı, E.D. ve Arslan, M.L. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Çiçek, H., Demirel, M. ve Onat, O. K. (2010). İşletmelerin web sitelerinin değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma: Burdur ili örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 187–206.
- Demir, M. (2011), İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 760–784.
- Dessler, G. (2015). *Fundamentals of human resource management*. UK: Pearson.
- Erdem, B. ve Gezen, T. (2014). Turizm işletmelerine yönelik iş ilanlarının içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(21), 19-42.
- Feldman, D.C., Bearden, W.O. and Hardesty, D.M. (2006). Varying the content of the job advertisements: The effects of message specificity. *Journal of Advertising*, 35(1), 123–141.
- Fındıkcı, İ. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi (5.Baskı)*. İstanbul: Alfa.
- Fombrun, C. and Shanley, M. (1990). What's in a name? Reputation building and corporate strategy. *Academy of Management Journal*, 33, 233-258.
- Gatewood, R. D., Gowan, M. A. and Lautenschlager, G. J. (1993). Corporate image, recruitment image, and initial job choice decisions. *The Academy of Management Journal*, 36(2), 414–427.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş: İletişim alanından örneklerle*. Ankara: Siyasal.
- Güler, E. Ç. (2006). İşletmelerin e-insan kaynakları yönetimi ve e-işe alım süreçlerindeki gelişmeler. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(1), 17-23.
- Jansen, B. J., Jansen, K. J. and Spink, A. (2005). Using the web to look for work: Implications for online job seeking and recruiting. *Internet Research*, 15(1), 49-66.
- Keklik, B. (2007). *İnsan kaynakları temininde kullanılan tekniklerin etkinliklerine ilişkin kobi'lerde bir araştırma ve model önerisi*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Kolu, N. (2006). *Otel işletmelerinde insan kaynakları seçim yöntemleri personel bulma ve seçme süreci (örnek bir uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kozak, M. A. ve Güçlü, H. N. (2008). Turizm işletmelerinde duygusal çaba faktörlerinin işe alma sürecinde kullanılması üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 39-56.
- Kozak, M. A. (2004). *Otel İşletmelerinde insan kaynakları yönetimi & örnek olaylar*. Ankara: Detay.
- Kozak, M. A., Maviş, F., Nergis, H. G. ve Çiçek, D. (2013). *Otel işletmelerinde yönetim fonksiyonel yaklaşım*. Ankara: Detay.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. New York: Sage Publication.
- Meldik, S. (1997). *Modern otel işletmelerinde yönetim ve organizasyon* (İkinci Baskı). Ankara: Şafak.
- Mondy, R. W. and Mondy, J. B. (2017). *Human resource management* (13<sup>th</sup> Ed). England: Pearson.
- Öksüz, B. (2011). E-işe alım sürecinde kurumsal web sitelerinin kullanımı ve konu üzerine bir araştırma. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 268-283.
- Özgan, B. B., Yazıcı, H. N. T. ve Fener, T. Ç. (2010). Turizm işletmelerinde teknik hizmetler biriminin (bölümünün) personel seçme, değerlendirme ve işe yerleştirme süreci, kurum işleyiş sürecine etkisi (örnek çalışma: Çırağan Kempinski oteli). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 29-35.
- Parry, E. and Tyson, S. (2008). An analysis of the use and success of online recruitment methods in the UK. *Human Resource Management Journal*, 18(3), 257-274.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Rozelle, A. L. and Landis, R. S. (2002). An examination of the relationship between use of the Internet as a recruitment source and student attitudes. *Computers in Human Behavior*, September, 18(5), 593-604.
- Seymen, O. A., Erdem, B. ve Gül, M. K. (2008). *Konaklama işletmelerinde çağdaş kat hizmetleri yönetimi*. Ankara: Detay.
- Stone, D. L. and Deadrick, D. L. (2015). Challenges and opportunities affecting the future of human resource management. *Human Resource Management Review*, 25(2), 139-145.
- Stone, D. L., Deadrick, D. L., Lukaszewski, K. L. and Johnson, R. (2015). The influence of technology on the future of human resource management. *Human Resource Management Review*, 25(2), 216-231.
- Tesone, D. (2010). *Principles of management for the hospitality industry*. Amsterdam: Butterworth-Heinemann Publications.
- Türkiye Otelciler Birliği (2018). Ağustos 2019 İstanbul turizm istatistikleri. <http://www.turob.com/tr/istatistikler> adresinden 11/10/2019 tarihinde erişilmiştir.

Tütüncü, Ö. ve Demir, M. (2003). Konaklama işletmelerinde insan kaynakları kapsamında işgücü devir hızının analizi ve Muğla bölgesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 146-169.

Usta, Ö. (2008). *Turizm genel ve yapısal yaklaşım*, Ankara: Detay.

Walker, H. J., Feild, H. S., Giles, W. F. and Bernerth, J. B. (2008). The interactive effects of job advertisement characteristics and applicant experience on reactions to recruitment messages. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), 619– 638.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, Ö., Bingöl, U. ve Mete, H. (2018). Türkiye’de elektronik istihdam platformlarında yayımlanan bilişim sektörü iş ilanlarının nitel analizi (2017-2018). *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ICEESS’ 18)*, 289-296.

Yücel, Ç. P. ve Bal Y. (2018). Elektronik işe alım sürecinde sosyal paylaşım sitelerinin kullanımı ve bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(5), 897-917.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Today, developments in the internet and information technologies have affected the recruitment process which is one of the basic functions of human resources management as it is in every field. The announcement of job advertisements to candidate employees via the Internet has many benefits for both businesses and candidates. With this method, enterprises can easily access to a large pool of candidates and provide more candidates to access their ads compared to traditional methods. On the other hand; the cost of posting jobs online is shorter and shortens the recruitment process

Lodging enterprises, as one of the most important components of the tourism sector, provide job advertisements via the internet by adapting to technological changes and developments. Job advertisements can either be found on the corporate web sites of the hotels or they prefer to reach the candidates through the web sites that provide professional services in this field. This study is important in terms of examining the job advertisements, which is an important step of the recruitment process, in the rooms of hotel establishments which are labor-intensive and have a higher labor turnover rate compared to other sectors.

In this study, the job advertisements of the accommodation businesses (mainly on rooms division) on an online website (kariyer.net) were examined using content analysis, which is one of the qualitative research methods, and the data were analyzed according to the purpose of the research. The data were obtained between 24 September 2019 and 08 October 2019 (a period of 15 days). The main objective of the study is to systematically examine the job advertisements of rooms division within the framework of the determined classifications and to evaluate the results.

### **Method**

The main purpose of the study is to systematically examine the job advertisements of rooms division within the framework of the classifications and make evaluations. For this reason, purposeful sampling method was preferred instead of probable sampling method. In this respect, it was decided that research data would be obtained from Kariyer.net human resources website (<https://www.kariyer.net>). Besides, hotel names were not included in the study within the framework of ethical rules.

In this process, a total of 132 ads belonging to the rooms division were reached, but 8 of them were not included in the research since they were repetitive advertisements of the same establishment. Thus, the number of announcements to be analyzed in the research was determined as 124.

There are certain reasons for limiting the study to a single website. The most important of these is the realization that hotels share job advertisements simultaneously on different human resources websites. This situation will cause the same advertisements to be perceived as different in the research. To avoid repetition, The Kariyer.net website (the website with the most tourism advertisements in total) was taken into consideration. On the other hand; it is not possible to evaluate all the different channels in which job advertisements are shared within a limited time. This is also among the limitations of the study.

In this process, all of the online documents were first saved to the computer by the researcher and then printed. Afterward, the subjects examined within the scope of the research were grouped and a data analysis form was formed. In the following process, job advertisements were examined one by one in terms of the criteria determined in the data review form and the necessary notes were taken on the form. Due to the limited data size, the study did not require the use of data analysis software.

Then, within the scope of the research, job advertisements were examined in 4 main groups. These groups; (1) general information about businesses and advertisements [city where the advertisement was placed, available department/position, the language of advertisement, specifying the business star and job description] (2) general characteristics of candidates [gender discrimination, age, experience, education level, foreign language knowledge, computer knowledge, personal appearance, military status] and (3) the skills and abilities sought in the candidates; and (4) the opportunities offered by the enterprises to employees [wage information, transportation, lodging, food, and drink, etc.]. A descriptive analysis was obtained with the obtained data.

### **Results, Discussion and Conclusion**

The findings demonstrated that most of the accommodation establishments did not show the necessary importance to job advertisements, that job advertisements were not qualified to define a professional profession, and that they were insufficient especially in terms of job descriptions. First of all, the job descriptions were not mentioned in 94 job advertisements. One of the ways to reach the right candidate in the shortest time and with the lowest cost in a wide pool of candidates for managers is to define the job correctly and inform the candidates about the job. For this reason, it is recommended that the relevant managers in the accommodation establishments work intensively on the job descriptions.

In 80% of the job advertisements, enterprises did not specify their working hours. In the advertisements in which the working hours were mentioned, the hours were not actually under the requirements of the position. It was obvious that the 24/7 ongoing structure of the service in lodging enterprises necessitated working in the shift system. Therefore, it was recommended that accurate and clear working hours should have been stated in these advertisements.

Last but not the least; the results showed that the general characteristics and skills and abilities that managers seek in candidates were not determined by the job position. A similar situation was also noted in the foreign language knowledge part.

In conclusion; it was seen that there were serious deficiencies and inadequacies in the advertisements of these sections. The reasons for this situation were interpreted as the insufficiency of the human resources departments of the accommodation establishments, the inability of managers to give the necessary importance to the job advertisements, and the inadequate training of the relevant employees. In a small number of studies on the job advertisements of other enterprises in the tourism sector, similar deficiencies have been mentioned, and it is suggested that not only the lodging enterprise but all enterprises in the tourism sector should take remedial studies in terms of preparing appropriate job advertisements.

## **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Kavramına Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Sınıf İçi Etkinlikler**

Deniz AKDAL  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
deniz.akdal@ahievran.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-9272-3422

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.653877

Geliş Tarihi: 02.12.2019

Revize Tarihi: 01.07.2020

Kabul Tarihi: 02.07.2020

### **Atıf Bilgisi**

Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515.

### **ÖZ**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ile sesbilgisel farkındalık becerilerin çocuklara kazandırılmasında kullandıkları sınıf içi etkinlikler incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan ve 7 açık uçlu sorudan oluşan “öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarını belirlemeye yönelik görüşme formu” kullanılmış ve veriler görüşmeye dayalı olarak toplanmıştır. 18 okul öncesi eğitim öğretmeni veriler toplanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modelinde tasarlanmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan 18 okul öncesi öğretmenin tamamının sesbilgisel farkındalık kavramının adını bilmedikleri, ayrıca 18 okul öncesi öğretmenin bu kavrama ait becerileri ve bu becerilerin gelişimlerini bilmedikleri tespit edilmiştir. 4 okul öncesi öğretmenin ise sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlik hazırladıkları fakat hiçbir okul öncesi öğretmenin sesbilgisel farkındalık becerileri edinim sürecine ilişkin çocuklara değerlendirilme yapmadıkları tespit edilmiştir. Tartışmada okul öncesi öğretmenlerden elde edilen bulgular ayrıntıları ile ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sesbilgisel farkındalık, sınıf içi etkinlikler, okul öncesi.

## **The Knowledge Levels of Pre-School Teachers about the Concept of Phonological Awareness and Classroom Activities**

### **ABSTRACT**

This study aimed to determine the knowledge levels of preschool teachers regarding the concept of phonological awareness and to examine the in-class activities they use for the acquisition of phonological awareness skills by children. To obtain the data, “the interview form for determining the knowledge of teachers regarding phonological awareness skills and their in-class practices,” which was created by the researcher and consisted of 7 open-ended questions, was used, and the data were collected on the basis of the interviews. The data were collected from 18 preschool teachers, and the findings were obtained through the content analysis, which is one of the qualitative research methods. The findings obtained were designed and analyzed in the interview-based inductive analysis model, one of the qualitative research methods. When the findings were reviewed, it was found out that none of the 18 preschool teachers, who participated in the study, knew the name of the phonological awareness concept; moreover, these 18 preschool teachers did not know about the skills related to this concept and the development of these skills. It was determined that four preschool teachers prepared activities for phonological awareness skills; however, no preschool teachers made evaluations on children with respect to the acquisition process of phonological awareness skills. In the discussion section, the findings obtained from preschool teachers are addressed in detail.

**Keywords:** Phonological awareness, classroom activities, preschool.

### **Giriş**

Çocukların erken dönemde formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma yazma becerilerine ilişkin edinmeleri gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tamamı erken okuryazarlık olarak ifade edilmektedir (Sulzby and Teale, 1991; Whitehurst and Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık kavramına yönelik araştırmaların başlamasıyla birlikte erken okuryazarlık terimi ve erken okuryazarlık becerileri alanyazın da daha çok yer bulmaya başlamıştır (Baydık, 2003). Bu becerilerin temellerinin atıldığı erken okuryazarlık bu süreç öncesinde önem kazanmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin okuma sürecindeki yeri ve işlevine bakıldığında, bu becerilerden bazılarının

(yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi) okumanın doğrudan sözcük çözümleme basamağına, bazılarının (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) ise hem sözcük çözümleme hem de okuduğunu anlamaya önemli katkılar yaptıkları dikkati çekmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Birey kelime çözümleme sürecinde hız kazanması ve bu çözümlediği kelimeler ile dil bağlamında anlam kurması bu iki sürecin etkileşimli hale getirilmesi okuma başarısı için gereklidir. Erken okuryazarlık becerileri içerisinde bulunan geniş sözcük bilgisi becerisine sahip çocuklar okuma sırasında çözümledikleri kelimeleri daha doğru ve akıcı okuyacaktır böylelikle okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkileyecektir (Bodle, 2019). Alanyazında sözcük bilgisi ile yapılan boylamsal çalışmalar sözcük bilgisi becerisinin okuduğunu anlama becerileri ile doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yedi, Hull, Madsen, Ferron, Sanders, Soto Kelley ve Goldstein, 2020). Bir diğer erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan yazı farkındalığı, yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasını içermektedir. Bu içerikte “çevresel yazıların anlaşılması, kitap kavramları, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramları ve alfabe bilgisi” yer almaktadır (Thomas, Gerde, Piasta, Logan, Bailet ve Zetter-Greeley, 2020). Çocukların yazının bir işlevi olduğunu anlaması, metin yönünü bilmesi ve karmaşık olan ünlem, soru işareti vb. yazılı sembollerin işlevlerini bilmesi onları okuma yazma öğretimine karşı daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Önemli bir beceri olan dinlediğini anlama becerilerinde ise başarılı olan çocuklar dilin sözdizimsel ve morfolojik yapılarında da başarı göstermektedir. Bu durum çocukların okuduğunu anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Tomblin, Oleson, Ambrose, Walker ve Moeller, 2020). Çocukların işitsel ve görsel algıları ile etkileşimli olan diğer bir becerisi ise harf bilgisidir. Harf bilgisi çocukların ilerleyen dönemde sözcük çözümleme becerilerinin ön koşul becerileri oluşturmaktadır (Gerde, 2019) ve harf bilgisinde önemli olan çocuğun harfin ismini doğrudan bilmesi değil çevresinde yer alan nesnelere ile harfler arasında anlamlı bağlar kurmasıdır.

Erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir beceri olarak görülen ve bu beceriler arasında ön plana çıkan sesbilgisel farkındalık becerisi (Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher ve Mehta, 1999) en genel tanımıyla dilin ses yapısı üzerine düşünme ve sesi değiştirme yeteneği (Scarborough, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Söylenişleri benzer olan kelimeleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ses yinelenmesine dayalı becerileri bünyesinde barındıran, bir sözcükte yer alan sesbirim sayısını hesaplayabilme, farklı hece yapısındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, sözcüklerde yer alan sesbirimleri birbirleri ile değiştirebilme gibi çeşitli becerileri içeren sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Wright ve Jacobs, 2003). Sesbilgisel farkındalığı oluşturan bu becerilerin edinim aşamaları ve sırası alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerileri söylenişleri benzer olan kelimeleri fark edebilme, heceleri fark edebilme, kelimelerin ilk seslerini ve son seslerini fark edebilme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilme, sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, kelimelerdeki sesleri atma gibi bir büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerleme ve edinim sırası izlemektedir (Schule, Skibbe ve Rao, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerileri birbirlerinin ön koşul becerileri değildir fakat birbirleri ile paralel olarak gelişme göstermektedir. Bir çocuk bir beceride farklı bir düzeyde iken farklı bir beceride farklı bir düzeyde olabilmektedir. Kelimeleri tanımayı öğrenirken, aynı zamanda bazı kelimelerin kafiyeli olduğunu da fark eder (Gutiérrez-Palma, Naranjo, Justicia-Galiano ve Fernández, 2019). Ülkemizde bu alan da yapılan çalışmaların sayısı az olsada son yıllarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı alanlarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) yılında yapılan çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde etkisini boylamsal olarak incelemişler. Erken dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi performans gösteren çocukların ilerleyen dönemde çözümlemeyi hızlı yaptıkları, bu yüzden okuma sırasında zamanı anlamaya ayıra bildiklerini tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016) yılında yaptıkları çalışmada ev içi kaynakların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Alanda yapılan başka bir çalışmada Turan ve Akoğlu (2014) normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan Türk çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ve ailede sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Parpucu ve Dinç (2017) tarafında geliştirilen seslerin renkli dünyası müdahale programı ile okul öncesi dönem çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin



geliştirilmesi çalışması yapılmışlardır. Genel olarak bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimine odaklanan çalışmalara, ev ve okul ortamlarının içeriklerinin sesbilgisel farkındalık beceriler üzerindeki etkilerine ve farklı yetersizliği olan çocuklar üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Başarılı bir okuma için erken dönem kazanılması gereken becerilerin önem kazanması ile okul öncesi dönemde okumayı yazma alanında yer alan becerilerde önem kazanmaya başlamıştır (Altun ve Tanetkin Erden, 2016). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırıldığı ortamlardan biri okul kurumlarıdır (Altun ve Tanetkin-Erden, 2016). Alan yazına bakıldığında yurt dışında sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini destekleyici bütün erken okuryazarlık becerileri bünyesinde barındıran programlar yer almaktadır (Evangelou ve Sylva, 2003; Israel, 2007). Ülkemizde okul öncesi eğitim programında (2013) sesbilgisel farkındalık sadece dil bölümüne ilişkin 9. kazanımda “*Ses bilgisi farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyler.)*” şeklinde bir kazanım yer almaktadır. Bu durum okuma başarısında yordayıcı beceriler arasında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin (Kargın, Güldenöglü ve Ergül, 2016) okul öncesi eğitim programımızda yok denecek durumda olduğunu göstermektedir.

Erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırıldığı ortamlardan biriside okuldur ve okul ortamında geliştirilen çalışmalar, okuma ve yazma görevlerinde başarısız olmayı engelleyerek okul başarısını güçlendirmektedir (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015). Çünkü ilk okuma becerilerinin edinilmesiyle bağlantılı olduğuna ve okuma güçlüğünün belirleyicisi olabileceğine dair bir araştırma bulguları bulunmaktadır (Brady, Braze ve Fowler, 2011). Ayrıca bu becerileri çocukların kazanması onları ileriki dönemde iyi birer okuyucu olmalarına katkı sağlayacaktır (Ong, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikler ile karşılaşmaları çocukların okuma için gereken ön koşul becerileri kazanmalarında (Ong, 2008) ve ilerideki okuma başarısını da etkili olmaktadır (Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980; Torgeson, Wagner ve Rashotte, 1994). Pek çok araştırma, sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki okuma başarısında önemli olduğunu göstermektedir. (Adams, 1990; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Bu derece önem arz eden sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılmasında okul öncesi öğretmenleri önemli bir unsur oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik verdikleri eğitimlerin içeriklerinin uygun olması çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri açısından yetkin olmasını sağlamaktadır (Pullen ve Justice, 2003). Türkiye’de ise öğretmenler sesbilgisel farkındalık becerilerin kazanımında öğretim etkinliklerini yeterli sıklıkta kullanmamaktadırlar (Emir, 2015). Bir öğretmenin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde yeterliliğine ve yetersizliğine ilişkin çeşitli faktörler bulunmaktadır (Yopp ve Yopp, 2000). İki sesbilgisel farkındalık kavramının yanlış anlaşılmasıdır. Pek çok öğretmen, sesbilgisel farkındalığın ses okuma bilgisi ya da dilin bütünü gibi eski terimler için kullanılan yeni bir terim olduğuna inanmaktadır (Bueno, Darling-Hammond ve Gonzales, 2010; Yopp ve Yopp, 2009). Bir başka neden ise, sesbilgisel farkındalığın dil edinimindeki gelişimsel ilerlemesine ilişkin anlayış eksikliğidir (Whitebook ve Ryan, 2011). Sesbilgisel farkındalığa dair net tanımlar ve açıklamalar olsa da öğretim aşamasında kullanılan tekniklerin ve müdahalelerin okuryazarlık çerçevesinde uygulanması, öğretmenin sesbilgisel farkındalıktan ne anladığının doğrudan bir yansımasıdır (Chu, Martinez-Griego ve Cronin, 2010). Okul öncesi dönem çocukları ile çalışan birçok öğretmenler, okuma programları ve müfredatlar arasındaki geçiş ve değişikliklerin farkında olmaması ayrı bu becerilerin çocuklara kazandırılmamasındaki bir diğer etkidir (Arıcı ve Bartan, 2020; Barnett, Carolan, Squires, Clarke-Brown ve Horowitz, 2015; Cesur ve Demir, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığın anlamı konusunda bilgi sahibi olup olmadığı ve sesbilgisel farkındalığı öğretecek uzmanlıklarının bulunup bulunmadığına dair kaygılarda alan yazında yer almaktadır (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard, 2001). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramı hakkındaki bilgi ve becerilerini konu alan araştırmaların olmaması, okuryazarlık edinimi alanında çeşitli okul ve öğrenme ortamlarındaki öğrenci başarısı için gerekli olan beklenti ve tutarlılıklara ilişkin endişeleri daha da arttırmaktadır (Whitebook ve Ryan, 2011). Bunun sebepleri arasında, ileri dönemde sınıf içi öğrenme alanlarının sesbilgisel farkındalık araştırmalarının

gelişim hızını yakalayamamasından ya da okul öncesi programlarının sesbilgisel farkındalık kavramını bünyelerinde nasıl barındırması gerektiğine yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Lehr ve Osborn, 1994). Sesbilgisel farkındalık öğretim yaklaşımlarını uygulamak için gereken deneyim, değerler, bilgi ve beceri, öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini öğrenmesini doğrudan etkilemektedir (Baker ve McLeod, 2011; Oliveira, Lousada ve Jesus, 2015; Robinson, 2010). Okul öncesi sınıflarda sesbilgisel farkındalık becerilerin çocukların kazanmalarına yönelik öğretim veren öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda daha derin bir bilgi, beceri ve tutuma sahip olması ve bunları çocuklara aktarması beklenmektedir (Bueno, Fonseca, Braga ve Miranda, 2010). Sesbilgisel farkındalık öğretim aşamasında, sesbilgisel farkındalık kavramına ait bilgi, beceri ve tutumların sınıfa etkili bir şekilde aktarılabilmesi için, öğretmenin bu alanda yeterli bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenmektedir. Ayrıca eğitim ve öğretimin gerçek-dünyadaki deneyimlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Marvelli, 2010). Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik deneyim ve bilgileri ne kadar fazla ise çocukların sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik becerileri alanlarında ustalaşması o kadar artmaktadır (Hilbert ve Eis, 2014; Macrae, Tyler ve Lewis, 2014; Robinson, 2010). Sesbilgisel beceriler sadece okumayı değil, sessiz okuma, sözlü dil becerileri, heceleme, dinleme becerisi, sözlü iletişim, okuduğunu anlama ve imla gibi okur-yazarlığın bütün yönlerini etkilemektedir ve etkileri ikinci dil öğrenimi ve müzik yeteneğine de uzanabilmektedir (Al-Bataineh ve Sims-King, 2013; Chetail ve Mathey, 2010; Metsala, 2011). Okul öncesi yıllarda sesbilgisel farkındalıkla karşılaşmak ve bu konuda eğitilmek, çocuklara okuma için gereken becerileri kazandırıp, anaokuluna daha iyi hazırlayabilir (Ong, 2008).

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, okuyucuların sahip oldukları sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerin onların ileriki dönemde okuma performansları üzerinde etkilerinin olduğunu göstermektedir. Alan yazın taramasında bu konuya ilişkin yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir ancak yapılan çalışmaların tamamına yakınının yurt dışında yapıldığı görülmektedir (Ciesielski ve Creaghead, 2020; Yopp ve Yopp, 2009). Konuya ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmalara bakıldığında (Altun Tantekin-Erden, 2016; Girgin, 2012; Emir, Girgin ve Karasu, 2015; Ergül vd., 2014; Güney, 2012) ise az olduğu görülmektedir. Nitekim ulusal alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında, çalışmaların büyük bir çoğunluğunda okuyucuların okumada karşılaştıkları problemlerin yabancı dillerde gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan elde edilen bulgularla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Hâlbuki tamamen farklı bir dil yapısı olan ve saydam ortografide oluşan Türkçe gibi bir dilde okuma öğrenen çocukların temel okuma becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin yerinin ve öneminin araştırılması gerekmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, hem ulusal alanyazındaki bu önemli boşluğun doldurulması ve öğretmenlerin çocukların sesbilgisel bilgi ve becerileri arasındaki ilişkilerin tanımlanabilmesi için ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, öğretmenlerin çocuklara sesbilgisel farkındalık bilgi ve beceri öğretiminde ne durumda olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sesbilgisel farkındalık becerilerini çocuklara kazandırılması ve bu becerileri çocuklara edindirme aşamasındaki öğretmenlerin gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kapsamında yapılandırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modelinde tasarlanmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlere yönelik dikkatlice hazırlanmış ve belirli sıraya konmuş, görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltan yapılandırılmış görüşme tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) uygulanmıştır. Bu teknik ile okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyleri ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları sınıf içi etkinlikleri hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yapılandırılmış görüşme

formuna verdikleri cevaplardan temalar oluşturulmuş ve yanıtlar arası ilişkiler incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında alan taraması yapılmış tarama sonrasında okul öncesi öğretmenlere yönelik olası görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularına ilişkin ilgili alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanan sorulardan 6'sı hazırlandığı gibi kalmışken alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda “Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” ve “Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinliklerin hazırlanmasında nelere dikkat etmektesiniz?” soruları birleştirilerek “Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmeleri ile ilgili olarak ne tarz etkinlikler yapmakta ve bu etkinliklerin oluşturulma sürecinde nelere dikkat etmektesiniz?” şeklinde değiştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere sorulan sorular “Sesbilgisel kavramını nasıl tanımlarsınız? Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi ve düzeylerini nasıl tanımlarsınız? Sesbilgisel farkındalık kavramının önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmeleri ile ilgili olarak ne tarz etkinlikler yapmakta ve bu etkinliklerin oluşturulma sürecinde nelere dikkat etmektesiniz Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerin değerlendirilmesinde neler yapmaktasınız? Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılması aşamasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” bu sıra ile verilmiştir. Görüşme sorularını sınamak amacıyla daha sonra araştırmaya dâhil edilmeyen 2 öğretmen ile görüşülmüş ve öğretmenlerden sorulara ve görüşmeye ilişkin geri bildirim istenmiştir. Öğretmenler sorulara ve görüşmeye ilişkin olumlu geri bildirimde bulunmuşlardır.

### **Çalışma Grubu**

Nitel araştırma yöntemlerinde amaç genelleme yapmak değil, ortaya konulan konunun derinlemesine incelenerek bir bütün oluşturma sürecidir. Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırma yöntemleri kapsamında bu doğrultuda kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına yönelik zengin içerikler elde edileceği durumlarda çalışma grubunun oluşturulmasında kullanılmaktadır (Patton, 2002). Amaçlı örneklemin kullanılmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıflandırılması yer almaktadır. Çalışma Kırşehir il merkezinde sosyoekonomik düzeyleri farklı okullarda görev yapan 18 okul öncesi öğretmenle yapılmıştır. Çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin kıdem yıllarına göre çalışmada 0-5 yıl arası 4 öğretmen, 5-10 yıl arası 5 öğretmen, 10-15 yıl arası 3, 15-20 yıl arası 6 öğretmen yer almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Bu öğretmenlerin 17'si okul öncesi lisans öğretmenliği mezunu iken 1 öğretmenin 4 yıllık çocuk gelişimi bölümünden mezun olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi 17 öğretmenin oluşturduğu çalışma grubunun tamamını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 12'si okul öncesi öğretmenliği, 4 öğretmen çocuk gelişimi ve bir öğretmen ise açık öğretim lisans mezunudur.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili bilgi ve sınıf içi uygulamaları belirlemeye yönelik görüşme formu” ile araştırma verileri elde edilmiştir. Verileri elde etmek için hazırlanmış olan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin genel bilgileri, ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik bilgi ve sınıf içi uygulamalara yönelik 7 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular öğretmenlere tek tek yöneltilerek yanıtlar toplanmıştır. Görüşme formu kapsamında öğretmenler ile birebir görüşülerek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramını nasıl tanımladıkları, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimleri ve düzeyleri hakkındaki bilgileri, sesbilgisel farkındalık kavramının önemi hakkında düşündükleri, çocukların sesbilgisel farkındalık bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya yönelik sınıf içi ne tarz etkinlikler uyguladıkları, etkinliklerin hazırlanmasında nelere dikkat ettikleri, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde neler yaptıkları ve bu becerilerin çocuklara kazandırılmasında yaşadıkları güçlüklerin neler olduğuna yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin genel bilgilerini elde etmek amacıyla demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Demografik bilgi formunda okul öncesi öğretmenlerin kıdemleri, mezun oldukları lisans durumları, cinsiyetleri yer almaktadır.

## Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda veri analizi araştırmanın veri toplama aşamasında başlayan bir süreçtir (Creswell, 2007). Bu çalışmada temel amaç okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramını öğretimine ilişkin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerileri, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim dönemlerini ve düzeylerini, sesbilgisel farkındalık kavramının değerlendirilmesi ve öğretim aşamasında kullanılan etkinliklerin incelenmesi, açıklanması ve yorumlanmasıdır. Görüşme formu ile elde edilen bilgiler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla yapılan niceliksel ve elde bulunan kayıtlı metinlerin çözümlenmesine yönelik bir yöntemdir (Yıldırım, 2015). Alanında uzman iki kişi bağımsız olarak yazılı kayıtları analiz ederek sorulara ilişkin temalar belirlemişlerdir. Belirlenen temalar karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında inandırıcılık (iç geçerlilik) ve transfer edilebilirlik (dış geçerlilik) ve güvenilirlik ölçütleri kullanılmıştır (Merriam, 2009). Ses kayıt cihazı ile yapılan veriler değişiklik yapılmadan görüşme sırasına göre yazıya aktarılmıştır. Verilerin güvenilirlik çalışması için veri analizine başlamadan önce rastgele seçilen 5 öğretmenin (verilerin %27'si) görüşme kayıtları ve yazıya aktarımları alanında doktora eğitimini tamamlamış bir uzman tarafında doğrulanmıştır. Bu süreçte % 100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Elde edilen verilerden kategori oluşturulmuştur. Varolan bilgiler azaltma amaçlı organize edilerek kategorilere ayrılmış ve kodlanmıştır. Kesilen kodların dosyalanmasının ardından temaların oluşturulması işlemine geçilmiştir. Öğretmenlerin görüşme sırasında kullandıkları ifadeler ve verilerde yer alan bilgilere dayanarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı temaları oluşturma işleminde kodlama dosyalarındaki verileri okuyarak aynı başlık altında toplayebileceği verilere birer başlık vermiş ve bu başlıklara uygun öğretmen, öğrenci ve aile konuşmalarından alıntılar yaparak verileri düzenlemiştir. Bu düzenlemeden sonra elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alanında uzman 3 akademisyen ile bir araya gelerek alt başlıklar ve alt temalar oluşturmuştur. Tema oluşturma sürecinde araştırmacı tarafından 7 tema, 30 alt tema başlığı ortaya konmuştur. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için araştırma kapsamında oluşturulan bilgi formu ve görüşme formları için alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlere yöneltilen her bir soruya verilen yanıtlar için temalar oluşturulmuştur. Araştırmacının temalarını oluşturmasının ardından nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından, rasgele seçilen iki kodlama dosyasıyla ilgili temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamaları ve belirlenen temaları karşılaştırarak tutarlılığı kontrol etmişlerdir. Araştırmacılar arasında %95 oranında bir uyuma sağlanmıştır. Araştırma süresince elde edilen tüm veriler ve kodlamalar, görüşme formları ve araştırmacı notları araştırmacı tarafından bir klasörde toplanmıştır.

## Bulgular

Bu kısımda okul öncesi öğretmenlerinin görüşme formundaki her bir soruya verdikleri yanıtların analizi ayrı ayrı sunulmuştur.

### Sesbilgisel Farkındalık Kavramının Tanımına Yönelik Bulgular

Tablo 1

*Sesbilgisel Farkındalık Kavramının Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	0-5	5-10	10-15	15-20	%	Toplam
	(Kıdem Yılı)	(Kıdem Yılı)	(Kıdem Yılı)	(Kıdem Yılı)		
	f	f	f	f		f
Konuşma Sesleri	4	0	0	1	27,7	5
Dilbilgisi Kuralları	0	2	3	4	50	9
Dili Doğru Kullanma	0	3	0	1	22,2	4
Toplam	4	5	3	6	100	18

0-5 arası kıdemli olan okul öncesi öğretmeni "M" sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini "Sesbilgisel farkındalık insanların konuşma esnasında çıkardıkları seslerle ilgili bir

durumdur” sözleri ile ifade etmektedir. 5-10 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “F” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocuklar sesleri bildiklerinde ve farkında olduklarında dili iyi kullanmaktadırlar bunun adı alanda sesbilgisel farkındalık olarak geçmektedir”. 10-15 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “B” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini “Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken dil bilgisi kurallarıdır ve bu dil bilgisi kurallarını edinmeden ilkokula başladıklarında okuma öğrenmede zorluk yaşamaktadırlar”. 15-20 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “G” ise sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerinde şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocukların doğduktan şimdiki zamana kadar geçen cümle yapılarını öğrenmesi, sözcük dağarcığı ve dille ilgili herşey” şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramını bilmedikleri bununla birlikte kavramı yanlış kullandıkları tespit edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde “sesbilgisel farkındalık kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen cevaplarda sesbilgisel farkındalık kavramını alan yazında yer alan tanımı ile bilmedikleri görülmüştür. Nasıl tanımladıklarına ilişkin soruya verilen yanıtlarda ise 5 öğretmen konuşma ile ilgili olduğunu, 9 öğretmen dilbilgisi kuralları olduğunu, 4 öğretmen ise dili doğru kullanma olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerden alınan yanıtların ardından sesbilgisel farkındalık kavramı açıklanmıştır. 12 öğretmen sesbilgisel farkındalık kavramının içeriğini bildiğini dile getirmiş fakat alan yazında kullanılan ismini bilmedikleri belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık kavramını bilmedikleri tespit edilmiştir.

## Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Tablo 2

*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	0-5 (Kıdem Yılı) f	5-10 (Kıdem Yılı) f	10-15 (Kıdem Yılı) f	15-20 (Kıdem Yılı) f	%	Toplam F
Yaşa Bağlı Gelişim	2	4	3	3	66,6	12
Doğuştan Gelen ve Kendiliğinden Gelişen	0	0	3	2	27,7	5
İşitsel Gelişimle İlgili	2	1	0	1	22,2	4
Toplam	4	5	3	6	100	

0-5 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “L” sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ilişkin görüşlerini “Çocukların yaşları büyüdükçe sesbilgisel farkındalık gelişmektedir” sözleri ile ifade etmektedir. 5-10 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “Y” sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ilişkin görüşlerini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: “Yaşa bağlı olarak her beceri gelişimi gibi ilerlemekte olduğunu düşünüyorum fakat hangi yaş ve gelişim dönemlerinde neleri kapsadığını bilmiyorum”. 10-15 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “B” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini “Gelişime yönelik herhangi bir süreç izlememekteyim çünkü bazı beceriler kendiliğinden doğal akışında gerçekleşmektedir”. 15-20 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “G” ise sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerinde şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocukların işitsel algıları geliştikçe sesbilgisel farkındalık becerileride geliştirecektir ve bu çocuk için önemlidir” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaşa bağlı olduğunu belirtmişlerdir ancak hangi yaş grubunda nasıl gelişme göstermekte ya da becerilerin gelişim sıraları ile ilgili bilgileri olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan sesbilgisel farkındalık becerilerinin neler olduğunu belirten ve isimlerini kullanan bir öğretmen olmamıştır.

Öğretmenlere yöneltilen “sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi ve sesbilgisel farkındalık becerilerin düzeylerini nasıl açıklarsınız?” sorusuna 12 öğretmen yaş ile birlikte geliştiğini, 5 öğretmen ise kendiliğinden geliştiğini, 4 öğretmende işitsel bir gelişim olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimleri ve bu becerilerin gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.

### Sesbilgisel Farkındalık Kavramının Öneme Yönelik Bulgular

Tablo 3

#### Sesbilgisel Farkındalık Kavramının Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri

	0-5 (Kıdem Yılı) f	5-10 (Kıdem Yılı) f	10-15 (Kıdem Yılı) f	15-20 (Kıdem Yılı) f	%	Toplam F
Okuma Yazma İçin Önemli	3	4	2	3	66,6	12
Dil ve Konuşma İçin Önemli	1	1	1	3	33,3	6
Toplam	4	5	3	6	100	18

0-5 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “M” sesbilgisel farkındalık kavramına öneme ilişkin görüşlerini “Çocuklar bu becerileri kazanırsa ilerleyen dönemde okuma alanında başarı gösterecektir.” sözleri ile ifade etmektedir. 5-10 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “F” sesbilgisel farkındalık kavramının öneme ilişkin görüşlerini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocukların harfleri doğru öğrenmelerinde gerekli olmaktadır. Sesbilgisel farkındalık çocukta olmaz ise harfleri doğru birleştiremez ve okuyamaz”. 10-15 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “B” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini “Çocuklar eğerki bu becerileri edinemezse okuma sürecinde okuduğunu anlamayı geliştirememektedir. Bu yüzden okuma için önemlidir”. 15-20 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “G” ise sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerinde şu ifadeleri kullanmıştır: “Sesbilgisel farkındalık becerileri çocuklarda yoksa konuşmada zorluk yaşayacaktır ve okumada harfleri doğru telaffuz edemeyecektir” şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramını, becerilerin isimlerini ve içeriklerini, gelişimlerini bilmedikleri görülmekle birlikte öğretmenlerin genelinin öneme ilişkin sorulan soruda okuma ile ilgili olduğunu ve okuma başarısı için önemli bir beceri olduğunu vurgulamışlardır.

“Sesbilgisel farkındalık kavramının önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna 12 öğretmen çocuklar formal olarak okuma yazmaya öğrenimine başladıklarında daha önceden edinilmiş olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin onların okuma yazma alanında ve akademik başarılarında önemli bir role sahip olduğunu belirtmişleridir. 6 öğretmen ise sesbilgisel farkındalık kavramının dil konuşma alanlarında çocuklar için önemli olduğundan söz etmişlerdir.

### Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Etkinliklerine ve Etkinliklerin Hazırlanmasında Dikkat Edilen Hususlara Yönelik Bulgular

Tablo 4

#### Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Etkinliklerine ve Etkinliklerin Hazırlanmasında Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	0-5 (Kıdem Yılı) f	5-10 (Kıdem Yılı) f	10-15 (Kıdem Yılı) f	15-20 (Kıdem Yılı) f	%	Toplam F
<i>Etkinlik Çeşitleri</i>						
Ses Ekleme	2	0	0	0	11,1	2
Farklı Kelimeler Oluşturma	0	1	0	0	5,5	1
Aynı Sesle Başlayan Kelimeler	0	1	0	0	5,5	1
Hikâye Anlatımı	0	1	0	2	16,6	3
Bilmece ve Parmak Oyunları	1	0	0	2	16,6	3
Sesli Harf Öğretimi ve Yazı Çalışmaları	0	2	0	2	22,2	4
Müzik Uygulamaları	1	0	3	0	22,2	4
Toplam	4	5	3	6	100	18
<i>Etkinliklerin Oluşturulmasında Dikkat Edilen Hususlar</i>						
Yaş ve Bilişsel Seviye	1	4	2	2	50	9
Motor Gelişimler	2	0	0	0	11,1	2
Sürdürülebilirlik	0	1	0	0	5,5	1
Basitten Zora	0	0	1	0	5,5	1

Sosyoekonomik Durum	1	0	0	1	11,1	2
Gömülü Öğretime	0	0	0	3	22,2	3
Toplam	4	5	3	6	100	18

0-5 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “Ç” sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikler ve etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilen hususlara ilişkin görüşlerini “*Sesbilgisel farkındalığa ilişkin ses çalışmaları yapmaktayım örneğin bir kelimeye ses ekleme çalışmaları yapmaktayım. Bu etkinlikleri hazırlamada çocukların yapabileceği daha doğrusu bildiği kelimeler üzerinden hareket etmekteyim*” sözleri ile ifade etmektedir. 5-10 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “Ş” sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ilişkin görüşlerini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: “*Okuma çalışmalarına okul öncesi siteri takip etmekteyim ve orada farklı kelime oluşura bilme çalışmalarını, yazı çalışmalarını almaktayım*”. 10-15 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “B” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini “*Çocukları sıkmadan vermek istediğim vey kazandırmak istediğim davranışları onlara hissettirmeden oyun içinde kurgulamaktayım. Tekerleme müzik uygulamalarını bu iş için sıklıkla kullanmaktayım*”. 15-20 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmeni “G” ise sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerinde şu ifadeleri kullanmıştır: “*Çocukların seslere odaklanmalarından bol seslemeli hikâye kitapları okumaktayım ve çocukların ses ayırımı güçlendiriyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin her bir beceriye ayrı ayrı odaklanmadıkları, sadece internet ortamlarında takip ettikleri bazı sitelerden alıp kullandıkları etkinliklerin içeriğinde kısmen sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ne tarz etkinlikler oluşturduklarına ve bu etkinliklerinin geliştirilmesinde nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, 2 öğretmen kelimelere ses ekleme çalışmaları yaptıklarını, 1 öğretmen kelimelere yeni sesler ekleyerek farklı kelimeler oluşturduklarını, 1 öğretmen aynı sesle başlayan kelimeleri buldurmaya yönelik etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. 3 öğretmen hikâye anlattıklarını, 3 öğretmen bilmece ve parmak oyunları yaptıklarını, 4 öğretmen alfabe öğretimi (sesli harfler) ve yazı çalışmaları yaptıklarını ve 4 öğretmen ise müzik uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. 9 öğretmen etkinliklerin hazırlanmasında çocukların yaşlarına ve bilişsel seviyelerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca 2 öğretmen çocukların motor beceri gelişimlerine, 1 öğretmen etkinliklerin sürdürülebilirliğine, 1 öğretmen basitten zora giden bir yol izlediğini, 2 öğretmen çocukların sosyoekonomik durumuna, 3 öğretmen ise uyguladıkları etkinliklerde gömülü öğretimle vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

### Sesbilgisel Farkındalık Becerilerin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Tablo 5

*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	0-5 (Kıdem Yılı) f	5-10 (Kıdem Yılı) f	10-15 (Kıdem Yılı) f	15-20 (Kıdem Yılı) f	%	Toplam F
Değerlendirme yapmayan	1	3	3	6	72,2	13
Etkinlikleri Tamamlayıp Tamamlamama	3	2	0	0	27,7	5
Toplam	4	5	3	6	100	18

0-5, 5-10, 10-15 ve 15-20 arası kıdemi olan okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik değerlendirme sürecine yapmadıklarını belirtmişler ve “R” öğretmeni “*Sınıfımda değerlendirmede çocukları sadece gözlemlerim ve eksiklerini tespit etmeye çalışırım ama sesbilgisel farkındalığa ilişkin bir değerlendirme kâğıt veya gözlemler yapmadım*” sözleri ile ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sınıflarında sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ayrıntılı bir değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Sadece kurguladıkları etkinlikleri çocukların bitirip bitirmediklerine bakarak değerlendirme yaptıkları ve bu değerlendirme sürecinde de sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bir değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerilerin değerlendirilmesinde neler

yaptıkları sorulduğunda 12 öğretmen değerlendirme yapmadıklarını, 5 öğretmen etkinliği tamamlayıp tamamlamadıklarına göre değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

### Sesbilgisel Farkındalık Becerilerin Çocuklara Kazandırılması Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Tablo 6

*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerin Çocuklara Kazandırılması Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	0-5 (Kıdem Yılı)	5-10 (Kıdem Yılı)	10-15 (Kıdem Yılı)	15-20 (Kıdem Yılı)	%	Toplam F
	f	f	f	f		
Bireysel Farklılıkların Olması	3	3	3	4	72,2	13
Etkinliklerinin Seviyesi	1	0	0	1	11,1	2
Etkinliklere Katılmada İsteksizlik	0	1	0	1	11,1	2
Yetersizliği Olan Çocuklarda Yaşanan Zorluk	0	1	0	0	5,5	1
Toplam	4	5	3	6	100	18

0-5 arası kıdemli olan okul öncesi öğretmeni “L” sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ilişkin görüşlerini “*Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı beceri kazandırmada her biri için ayrı etkinlik hazırlamak zor olmaktadır*” sözleri ile ifade etmektedir. 5-10 arası kıdemli olan okul öncesi öğretmeni “Y” sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ilişkin görüşlerini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: “*Gelişimsel olarak yetersizliği olan çocuklarda bu becerilerin kazanımı yetersizliklerinden dolayı zorlaşmaktadır*”. 10-15 arası kıdemli olan okul öncesi öğretmeni “B” sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini “*Sınıftaki iyi çocuk ile kötü çocuk arasında bireysel fark olması dersi etkin işlememe engel olmaktadır*”. 15-20 arası kıdemli olan okul öncesi öğretmeni “G” ise sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin görüşlerinde şu ifadeleri kullanmıştır: “*Çocuklar yapılan etkinlikten keyif almıyor ise o etkinliğe katılmıyor tekrar çocuğu etkinliğe dâhil etmek zor oluyor*” şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak bakıldığında öğretmenler çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında bireysel farklılıklardan kaynaklı zorluklara değinmişlerdir. Ancak daha önceki bulgular ışığında bakıldığında öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmaların sesbilgisel farkındalık kavramına ve içeriğine ilişkin bilgilerinin olamaması sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılmamasında etkili olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin 13’ü çocukların bireysel farklılıklarının olmasının sesbilgisel farkındalık kavramların çocuklara kazandırılmasında zorluğa neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 2 öğretmen etkinliklerin seviyelerinin bazı çocuklar için zor veya kolay olmasının çocuklara bu becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgiler alanyazın kapsamında ve araştırma soruları temelinde tartışılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında ilk olarak, sesbilgisel farkındalık kavramının okul öncesi öğretmenleri tarafından “Konuşma Sesleri, Dilbilgisi Kuralları, Dili Doğru Kullanma” olarak tanımlandığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılan bu tanımlarda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramını şeklinde kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Okuma başarısı için önemli bir yere sahip olan sesbilgisel farkındalık kavramının (Apel ve Lawrence, 2011; Hogan, Catts ve Little, 2005; Lonigan, Burgeess ve Anthony, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994) okul öncesi öğretmenler tarafından bilinmediği görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında alanyazına ilişkin yanlış anlaşılmalara yer almaktadır. Pek



çok öğretmen sesbilgisel farkındalığı sesleri çözümlene bilme, dilbilgisi kuralları gibi terimler için kullanılan yeni bir kavram olduğuna inanmaktadır (Bueno, Darling-Hammond ve Gonzales, 2010; Yopp ve Yopp, 2009). Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından yeterli bilgi ve donanıma sahip olan öğretmenler çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerde önemli rol üstlenmektedir (Withrow, 2014). Sesbilgisel farkındalık eğitiminin başlıca zorluklarından birisi, yeni ve eski öğretmenlerin aldıkları eğitimdir (Barnett vd., 2015). Öğretmenlerin formal eğitimleri, mesleki gelişimleri ve yaşantısal öğrenimleri sırasında aldıkları sesbilgisel farkındalığı öğretme anlayışı ve kullandıkları yöntemlere bakıldığında, bunlar yenilikçi eğitim programları ile tutarlılık göstermemekte, bu da öğretimin yeterliliği ile çocuğun öğrenmesini etkilemektedir (Chu vd., 2010). Bu açıdan bakıldığında çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik yeterli bilgilere sahip olması gerekmektedir. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık alanında yetkin olması gerektiğini çünkü okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olan bu becerinin çocuklara kazandırılmasının önemli olduğunu ve bunu sağlayacak öğretmenlerin ise bu alanda gerekli donanıma sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüşten hareketle, okuma becerisinin temellerinin oluşturulduğu okul öncesi eğitim kapsamında sesbilgisel farkındalık becerilerin öğretilmesine yer verilmesinin önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ve öğrencilerin ileride sahip olacakları genelde akademik, özelde okuma becerileri için alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerine büyük işlerin düştüğü görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında alanda çalışan öğretmenlerin, okuma ve okumaya hazırlık çalışmaları sırasında öncelikle öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerini doğru betimlemeleri ve bu becerilerde sınırlılıkları olan öğrenciler için öncelikle uygun eğitim içeriklerini düzenlemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sesbilgisel farkındalık kavramının tanımına ilişkin yöneltilen soruda elde edilen bir diğer bulguda öğretmenlerin kavramın ismine yönelik bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak sesbilgisel farkındalığın önemine yönelik öğretmenlere yöneltilen soruda öğretmenlerin çoğunluğu sesbilgisel farkındalığın formal okumaya yazma öğrenimine başlamadan önce edinilmiş olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin onların okuma yazma alanında ve akademik başarılarında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sesbilgisel farkındalık becerileri erken okuryazarlık becerileri içerisinde okumayı en güçlü şekilde yordayan becerilerden biridir (Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014). Birçok çalışmada, sesbilgisel farkındalık ile okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve erken dönemde yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların, ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının yeterli olmayan akranlarına göre daha iyi olacağını vurgulandığı görülmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Nathan, Stackhouse, Goulandris and Snowling, 2004; Yeh ve Connell, 2008).

Çalışma içerisinde yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi ve sesbilgisel farkındalık becerilerin düzeylerine yönelik öğretmenlere sorulan bir diğer soruya yönelik sonuçlara bakıldığında bu becerilerin “yaş ile birlikte, doğal olarak ve işitsel bir gelişime” gösterdiğine dair öğretmenlerden yanıtlar alınmıştır. Okuma başarısı için önemli olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim aşamalarına ve düzeylerine yönelik öğretmenlerin bilgilerinin olmadıkları düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde hızla ortaya çıkmakta ve gelişmek göstermekte olan bu becerilerin (Webb, Schwanenflugel ve Kim, 2004) gelişim süreçleri ve düzeylerinin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir (Guimaraes ve Youngman, 1995). Öğretmenlerin bu becerilerin gelişimlerine hâkim olmaları sesbilgisel farkındalık becerilerin çocuklara kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Landry, Anthony, Swank ve Monseque-Bailey, 2009). Çünkü sesbilgisel farkındalık becerileri ilk olarak heceleri ayırma, ardından uyak farkındalığı daha sonra ise kelimelerin ilk sesleri ve son sesleri hakkında bir farkındalık düzeyine doğru sıralama izler. Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmeye devam ettikçe seslerin yerlerini değiştirme, kelimeleri seslerine ayırma becerilerine sahip olurlar ve son olarak, kelimelerdeki sesleri atma ve kelimelerdeki seslerin yerlerini değiştirme becerilerine kadar gelişme devam eder. Bu durum sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha az karmaşık olan yapılardan daha karmaşık yapılara doğru bir zorluk sırası izlediğini göstermektedir (Schuele, Skibbe ve Rao, 2007). Erken dönemde, sesbilgisel farkındalık alanında okulda geliştirilen çalışmalar, okuma ve yazma görevlerinde başarısız olmayı engelleyerek

okul başarısını güçlendirecektir (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015) bunu sağlayacak olan kişiler ise öğretmenlerdir (Koutsoftas, Harmon ve Gray, 2009).

Okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikler ile karşılaşmak çocukların okuma için gereken ön koşul becerileri kazanmalarında (Ong, 2008) ve ilerideki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980; Torgeson vd., 1994) önemlidir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine için ne tarz etkinlikler oluşturdukları ve bu etkinliklerinin geliştirilmesinde nelere dikkat ettikleri yönelik sorulan soruda “kelimelere ses ekleme, ilk sesleri aynı olan kelimeleri bulma çalışmaları yaptırdıkları aynı zamanda hikâye anlatımları, bilmece oyunları, parmak oyunları ve alfabe de yer alan sesli harflerin öğretimini yaptıklarını belirtmişlerdir”. Okul öncesi öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik oluşturdukları etkinliklerde sesbirimsel farkındalık becerilerine yönelik etkinlik tasarladıkları fakat sesbilgisel farkındalık beceri içerisinde yer alan diğer beceri alanlarına yönelik bir etkinlik oluşturmadıkları görülmektedir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik yaptıkları etkinliklerin birçoğunun sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik değil erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi ve harf bilgisine yönelik olduğu görülmüştür. Alan yazın kapsamında bu bulguya bakıldığında, sesbilgisel farkındalık becerileri için en çok odaklanılan beceriler içerisinde yer alan uyak farkındalığı, hece ve kelime farkındalığı, sesbirimsel beceriler yer almaktadır (Gillon, 2002). Bu becerilerin her birine yönelik etkinlikler sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında uygulanmalıdır (Hsin, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen etkinliklerin hazırlanmasında öğretmenlerin “çocukların yaşlarına, bilişsel seviyelerine, motor gelişimlerine, basitten zora giden bir sıraya, etkinliklerin sürdürülebilirliğine” dikkat ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinliklerin hazırlanmasında öğrenim yapılacak olan grubun özelliklerine (küçük veya büyük grup) (Robinson, 2010), uygulanacak etkinliklerin uygulanma yöntemlerine (Robinson, 2013), etkinliklerin sistematik ve açıklığına (Jaskolski, 2013), içeriklerinin hazırlanması ile ilgili bilgilere (sürekli seslerin söylenişlerini uzatarak ve süresiz sesleri de tekrar ederek, hedef kelimenin parça özelliklerinin yapısı kurulması, etkinliklerin uygulanmasında sıralamayı, parçalara ayırmayı ve birleştirmeyi kolaylaştırmak için yönlendirici) (Trio, 2004) dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Ülkemizde Emir, Girgin ve Karasu (2015) yılında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik oluşturulan etkimliklerin kullanılma sıklıklarına ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeterli sıklıkta sesbilgisel farkındalık etkinlikleri kullanmadıkları tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin zayıf sesbilgisel farkındalığa sahip olan öğrencilerin eğitimlerinde etkinliklere daha az yer verdiklerini belirlemişlerdir. Buyüzdün başarılı bir sesbilgisel farkındalık eğitimi için etkinliklerin yukarıda bahsedilen unsurlara odaklanması gerektiği alan yazında belirtilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemler öğretmenlere sorulduğunda çoğunun değerlendirme yapmadığı bir kısım öğretmenin ise çocukların etkinlikleri tamamlayıp tamamlamadıklarına göre değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulguyu açıklamak için alan yazına bakıldığında, bir alana özgü değerlendirme ve öğretim birbirinden ayrı düşünülemez; çünkü değerlendirme süreci öğretime rehberlik eder. Bir çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesinde bir tek yöntem uygun değildir. Sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde yer alan tüm beceri alanları ayrı değerlendirilmelidir (Fridriksson, Moser, Bonilha ve Morrow, 2007). Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik değerlendirmeyi sadece süreç olarak yaptıkları çocukların durumlarına yönelik değerlendirme yapmadıkları gözlenmekte, etkinlikleri tamamlayıp tamamlamamalarına göre değerlendirme yapan öğretmenlerin de bir ölçüt kullanmadıkları görülmüştür.

Sesbilgisel farkındalık becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin sonuçlara bakıldığında, çocukların bireysel farklılıklarından kaynaklanan sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılmasında zorlukla karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca uyguladıkları etkinlik seviyelerinin bazı çocuklar için zor olmasının sesbilgisel farkındalık becerilerinin

kazandırılmasında yaşanan sorunlar arasında belirtilmiştir. Alan yazın kapsamında bu sonuca bakıldığında; kapsamlı, sistematik ve kuramsal temelli etkili bir müdahale programının olmaması öğretim ortamlarında öğretmenlerin çocuklara sesbilgisel farkındalık becerileri edindirmesinde ciddi güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Akdal, 2018). Çocukların sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik farklı düzeylerde olmaları karşılaşılan bir sorun olarak sesbilgisel farkındalık kavramının edindirilmesinde zorluk olarak belirlenmektedir. Bu zorlukların giderilmesi için uygulanan etkinliklerin öğretim yöntemlerinde farklılaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Yopp ve Yopp, 2009). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen etkinliklere sınırlı sayıda yer verdikleri ve sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı vurgulanmaktadır (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard, 2001).

Türkiye’de erken okuryazarlık alanına yönelik yapılmış çalışmalara bakıldığında sesbilgisel farkındalık alanına yönelik çalışmalar olduğu bununla birlikte eksikliklerinde yer aldığı görülmektedir ve çalışmaların yeni yeni hız kazanmaya başladığı görülmektedir. İlerleyen yıllarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinilmesinde uygulanan müdahale programlarının, öğretmen yeterliliklerinin, etkinlik içeriklerinin ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların sayısının artacağı ve daha derinlemesine incelemelerin olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaya konan sonuçlar okul öncesi programlarının hazırlanmasına yönelik bilgiler sunmaktadır. Okul öncesi programların hazırlanmasında sesbilgisel farkındalık tüm yönleri ile programa dâhil edilmelidir. Programda yer alan kavramlara ve kazandırılması istenen becerilere yönelik alan okul öncesi öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi çocukların okul öncesi dönemde kritik beceriler içerisinde yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimine katkı sağlaması açısından önemlidir. Eğitim fakültelerinin okul öncesi bölümlerinde sesbilgisel farkındalığın bir ders olarak lisans programlarında yer alması önemlidir.

Sonuçlar olarak yukarıda ortaya konulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık kavramını, becerilerini ve bu becerilerin öğretmenler tarafında bilinmemesi uygulama ve değerlendirme kısmında da sorunlara yol açmaktadır. Erken dönemde kazanılması gerekli olan bu becerilerin okul öncesi öğretmenler tarafından bilinmemesi okul yaşamına hazırlanan çocukların akademik ve okuma başarısında sorunlara yol açmaktadır. Bu çalışma 17 okul öncesi öğretmen görüşü ile sınırlıdır. Bu yüzden genellemelerin yapılabilmesi için farklı öğretmen grupları ve sayıları ile farklı araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynaklar

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Al-Bataineh, A. T. and Sims-King, S. (2013). The effectiveness of phonemic awareness instruction to early reading success in kindergarten. *International Journal of Arts ve Sciences*, 6(4), 59.
- Altun, D. ve Tantekin-Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Altun, D., Erden, F. T. and Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Pegem Atf İndeksi*, 505-530.
- Apel, K. and Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1312.
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme süreçlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(1). 279-294. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.640496>

- Babayiğit, S., and Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Baker, E. and McLeod, S. (2011). Evidence-based practice for children with speech sound disorders: Part 2 application to clinical practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 102-139.
- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Squires, J. H., Clarke Brown, K. and Horowitz, M. (2015). *The state of prekindergarten 2014: State preschool yearbook*. New Brunswick: NJ: National Institute for Early Education Research Publications.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bradley, L. and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.
- Bodle, K. (2019). *Developing early literacy skills: Practical ideas and activities*. UK: Routledge.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B. and Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97-120.
- Brady, S. A., Braze, D. and Fowler, C. A. (2011). *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. New York: Psychology Press.
- Bueno, M., Darling-Hammond, L. and Gonzales, D. (2010). *A matter of degrees: Preparing teachers for the Pre-K classroom*. *Education Reform Series*. US: Pew Center on the States.
- Bueno, F. F., Fonseca, A. R., Braga, F. A. and Miranda, P. S. C. (2010). Qualidade do ar e interações por doenças respiratórias em crianças no município de Divinópolis, Estado de Minas Gerais. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 32(2), 185-189.
- Cesur, C. and Demir, M. K. (2020). Okul öncesi eğitim alma süresinin çocukların sınıf kurallarına uyum ve okul motivasyonlarına etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 103-122. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.643778>.
- Chetail, F. and Mathey, S. (2010). InfoSyll: A syllabary providing statistical information on phonological and orthographic syllables. *Journal of psycholinguistic research*, 39(6), 485-504.
- Chu, M., Martínez-Griego, B. and Cronin, S. (2010). A Head Start/college partnership: Using a culturally and linguistically responsive approach to help working teachers earn degrees. *YC Young Children*, 65(4), 24.
- Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sage publications.
- Emir, C. (2015). *Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Emir, C., Girgin, M. C. and Karasu, H. P. (2015). Kaynaştırma ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalığa İlişki Öğretim Etkinliklerini Kullanımlarının İncelenmesi. *Journal of Education and Special Education Technology*, 1(1), 15-33.
- Ergül, C., Karaman, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. and Kudret, Z. B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Evangelou, M. and Sylva, K. (2003). The effects of the peers early education partnership (PEEP) on children's developmental progress. *Department of Educational Studies*. 27-38.
- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A. and Pimenta, A. (2015). Phonological awareness program: A longitudinal study from preschool to 4th grade. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 16, p. 01002). EDP Sciences.
- Fridriksson, J., Moser, D., Bonilha, L., Morrow-Odom, K. L., Shaw, H., Fridriksson, A. and Rorden, C. (2007). Neural correlates of phonological and semantic-based anomia treatment in aphasia. *Neuropsychologia*, 45(8), 1812-1822.
- Gerde, H. K. (2019). Current practices for teaching letter and letter sound knowledge in preschool including strategies for improving instruction in these areas. *NHSA Dialog*, 22(2), 76-87.
- Ciesielski, E. J. and Creaghead, N. A. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 1-27.
- Gillon, G. T. and Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 96(1), 38-49.
- Girgin, M. C. (2012). Öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıklarına yönelik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 186-193.
- Gutiérrez-Palma, N., Naranjo, N. V., Justicia-Galiano, M. J. and Fernández, M. D. L. V. C. (2019). Beyond phonological awareness: Stress awareness and learning word spelling. *Learning and Individual Differences*, 74, 1041-1049.
- Guimãraes, A. S. and Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 39-52.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. and Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. and Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güney, F. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hilbert, D. D. and Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 105-113.

- Hogan, T. P., Catts, H. W. and Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 285-293
- Hsin, Y. W. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University, USA.
- Israel, S. E. (Eds.). (2007). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. US: Corwin Press.
- Jaskolski, J. E. (2013). *Effects of phonological awareness training on early childhood educators' knowledge, instructional practice and student outcomes*. Cardinal Stritch University.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, A. and Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Koutsoftas, A. D., Harmon, M. T. and Gray, S. (2009). The effect of tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 116-130.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. and Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of educational psychology*, 101(2), 448.
- Lehr, F. and Osborn, J. (1994). *Reading, language, and literacy: Instruction for the twenty-first century*. Routledge Publications.
- Lundberg, I., Frost, J. and Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, Å. and Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of psychology*, 21(1), 159-173.
- Macleane, M., Bryant, P. and Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.
- Macrae, T., Tyler, A. A. and Lewis, K. E. (2014). Lexical and phonological variability in preschool children with speech sound disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 23(1), 27-35.
- Marvelli, A. L. (2010). Highlights in the history of oral teacher preparation in America. *Volta Review*, 110(2).
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco. CA: John Wileyve Sons.
- Metsala, J. L. (2011). Repetition of less common sound patterns: A unique relationship to young children's phonological awareness and word reading. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 3.

- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N. and Snowling, M. J. (2004). The development of early literacy skills among children with speech difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Nielsen, D. C. and Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American annals of the deaf*, 147(3), 11-19.
- Oliveira, C., Lousada, M. and Jesus, L. M. (2015). The clinical practice of speech and language therapists with children with phonologically based speech sound disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 173-194.
- Ong, F. (Ed.). (2008). *California Preschool Learning Foundations: History-Social science. Science* (Vol. 3). CA: California Department of Education.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. CA: Thousand Oaks.
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6864>
- Pullen, P. C. and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. and Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Robinson, S. J. (2013). *Predicting third grade reading success from kindergarten phonological Awareness*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Robinson, S. (2010). *The effects of embedded phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten students*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Seven, Y., Hull, K., Madsen, K., Ferron, J., Peters-Sanders, L., Soto, X., Kelley, E. S., and Goldstein, H. (2020). Classwide extensions of vocabulary intervention improve learning of academic vocabulary by preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 173-189.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). New York: Guilford Press.
- Schatschneider, C., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M. and Mehta, P. (1999). The dimensionality of phonological awareness: an application of item response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 439.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265.
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E. and Rao, P. K. (2007). Assessing phonological awareness. *Assessment in Emergent Literacy*, 275-327.

- Scott, J. A., Goldberg, H., Connor, C. M. and Lederberg, A. R. (2019). Schooling effects on early literacy skills of young deaf and hard of hearing children. *American Annals of The Deaf*, 163(5), 596-618.
- Sulzby, E. and Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of reading research*, 2, 727-757.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Thomas, L. J., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A., Bailet, L. L. and Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392-402.
- Tomblin, J. B., Oleson, J., Ambrose, S. E., Walker, E. A. and Moeller, M. P. (2020). Early literacy predictors and second-grade outcomes in children who are hard of hearing. *Child Development*, 91(1), 179-197.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. J. and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Webb, M. Y. L., Schwanenflugel, P. J. and Kim, S. H. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(4), 304-319.
- Whitebook, M. and Ryan, S. (2011). *Degrees in context*. NJ: National Institute of Early Education Research.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilcox, M. J., Gray, S. and Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the teaching early literacy and language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124-143.
- Withrow, K. (2014). *Preschool Teachers' Understanding of Phonological Awareness*. Doctoral Dissertation. California State University, USA.
- Wright, J. and Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-47.
- Yeh, S. S. and Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım (Der.). *İletişim araştırmalarında yöntemler: Uygulama ve örneklerle içinde* (s. 105-155). Konya: Literatürk Akademia.
- Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2009, January). Phonological awareness is child's play! *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf>
- Yopp, H.K. and Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

When the relationship between reading performance and academic achievement is analyzed, it is stated that students with insufficient reading skills are not expected to be interested in different course subjects, understand what they read in their textbooks and perform successfully in academic fields, as well as the delays in reading skills that will affect students' academic life negatively. (Güzel, 1998). The role of phonological awareness knowledge and skills in learning to read and write is a very important issue. (Moats, 2010). It is possible to define a successful reading activity as a process where readers analyze the words in written texts by using appropriate orthographic, phonological, morphological knowledge and skills, then interpret the analyzed words by associating them with their existing vocabulary, previous knowledge and experience, and then reach the desired message by analyzing the sentences consisting of the words they interpreted in the context of their syntactic features (Güldenoğlu, Kargın and Miller, 2016). Accordingly, readers who have sufficient phonological knowledge and skills will be more successful in word analysis and reading comprehension skills than readers with poor phonological knowledge and skills. (Güldenoğlu et al., 2016). Concerns about whether preschool teachers have knowledge about the meaning of phonological awareness and whether they have expertise to teach phonological awareness skills are also included in the literature (Bos, Mather, Dickson, Podhajski, and Chard, 2001). The absence of research on the knowledge and skills of teachers about the concept of phonological awareness further raises concerns about the expectations and consistencies required for student success in various schools and learning environments in the field of literacy acquisition (Whitebook and Ryan, 2011). In phonological awareness interventions, trainers and teachers ask questions about how the activities should be done, how much time should be allocated to the activities, which type of training would be appropriate, how the training program would be developed and how the contents of the intervention programs would be prepared (Yopp and Yopp, 2000). According to the findings obtained from the studies, teachers are of great importance in giving phonological awareness skills to children (Truxler and O'Keede, 2007). In this direction, it was tried to reveal the knowledge levels and classroom practices of preschool teachers on the concept of phonological awareness.

### **Method**

This study is structured within the scope of qualitative research methods. In this study, interview technique, one of the qualitative research methods, was used. Themes were created from the answers given by the preschool teachers to the structured interview form and the relationships among the responses were analyzed. Convenience sampling method was used to form the study group. The study was conducted with 18 preschool teachers working in different schools with different socioeconomic levels in Kırşehir city center. Regarding the seniority of the preschool teachers who participated in the study, 4 teachers' seniority was between 0-5 years, 5 teachers' between 5 - 10 years, 3 teachers' between 10-15 years, 6 teachers' between 15-20 years. All of the teachers participating in the study have bachelor's degree. 17 of these teachers were graduated from pre-school undergraduate education and 1 of them was graduated from 4-year child development department. Within the scope of the interview form, questions addressing the following issues were asked: how teachers define the concept of phonological awareness, their knowledge about the development and levels of phonological awareness skills, their thoughts about the importance of the concept of phonological awareness, the activities they perform in the classroom in order to increase children's phonological awareness knowledge and skill levels, the issues they take into consideration in the preparation of activities, the way of assessing children's phonological awareness skills and the difficulties they experience in giving these skills to children. Two experts in their field independently analyzed written records and identified the themes related to the questions. Identified themes were compared, and common themes were created. Credibility (internal validity) and transferability (external validity) and reliability criteria were used to ensure the validity and reliability of the study

## **Result, Discussion and Conclusion**

The concept of phonological awareness was defined by preschool teachers as “Speech Sounds, Grammar Rules, Using Language Correctly”. Regarding these definitions made by preschool teachers, it is clear that teachers do not know the concept of phonological awareness. Considering the results of another question asked to teachers in the study about the development and the levels of phonological awareness skills, teachers' responses were as “these skills show a natural, auditory development with age”. The analysis to the question about the type of activities that teachers created for phonological awareness skills and the issues that they paid attention in the development of these activities showed that they stated to perform the activities of adding sound to words, finding words with the same first sound, and also storytelling, riddle games, finger games and teaching the vowels of the alphabet. When teachers were asked about the methods used to assess phonological awareness skills in preschool children, it was seen that most of them didn't make any assessment whereas some others evaluated according to whether the children completed the activities. Regarding the results related to the problems faced by teachers in giving phonological awareness skills, it was concluded that phonological awareness concepts create difficulties for children due to the individual differences among them.

As a result, when all the facts presented above are considered together, it is seen that preschool teachers have insufficient knowledge about the concept of phonological awareness. The fact that the concept of phonological awareness and related skills are not known by the teachers also causes problems in the application and assessment part. Not to be known of these skills required to be acquired in the early period by the preschool teacher causes problems in academic and reading success of the children preparing for school life.

## **Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**

Ezgi Pelin YILDIZ  
Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu  
Bilgisayar Programcılığı Bölümü  
yildizezqipelin@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9987-9857>

Metin ÇENGEL  
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Hendek Meslek Yüksekokulu  
Bilgisayar Programcılığı Bölümü  
cengel@sakarya.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-5015>

Ayşe ALKAN  
Samsun İl Milli Eğitim  
ayse.alkan55@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9125-1408>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.621424
Geliş Tarihi: 17.08.2019	Revize Tarihi: 17.05.2020
	Kabul Tarihi: 18.05.2020

### **Atf Bilgisi**

Yıldız, E. P., Çengel, M. ve Alkan, A. (2020). Problemlili akıllı telefon kullanımı ve ön psikometrik özellikleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 516-530.

### **ÖZ**

Günümüzde gelişen ve sürekli değişime uğrayan bilgi ve iletişim teknolojileri bazı bağımlılıkların hayatımıza girmesine zemin hazırlamıştır. Bu bağımlılıklardan biri de nomofobidir. Connecticut Üniversitesi'nde bir araştırmacı; David Greenfield bu bağımlılığı İngilizce de "nomobilephone" kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen Nomophobia (Nomofobi) kelimesi ile tanımlamıştır. Nomofobi terim olarak, akıllı telefon kullanımı ile ilgili problemlili kullanım, davranış ve/veya semptomların bir koleksiyonunu ortaya koymaktır. Ülkemizde akıllı telefonların kullanımı dikkate alındığında bireylerin problemlili akıllı telefon kullanımına ilişkin göstermiş oldukları davranışsal reaksiyonların neler olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Özellikle bu kaygının, bireylerin günlük işlere odaklanmasını etkiler nitelikte olduğu açıktır. Bu çalışmada, bireylerin problemlili akıllı telefon kullanımları ve ön psikometrik özelliklerinin belirlenmesi adına Merlo, Stone ve Bibbey (2013) tarafından geliştirilen ilgili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan 290 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğinin kapsam ve görünüş geçerliği için 1 dil uzmanına, 3 alan uzmanına, 1 psikolojik danışmana, 1 ölçme değerlendirme uzmanına başvurulmuştur. Alınan uzman görüşlerinden sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulama için deneme formu oluşturulmuştur. Pilot uygulamada, asıl uygulamaya eş değer 15 kişilik bir grup ile çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler değiştirilmiş ve tekrar uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğinin asıl formu oluşturulmuştur. Yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) yararlanılmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın %54,76'sını açıklayan 20 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğinin Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı .91'dir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin 3 boyut bağlamında nihai uyum indekslerinin istenilen sınırlarda olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Problemlili akıllı telefon kullanımı, nomofobi, geçerlik, güvenilirlik.

## **Adaptation of Problematic Smartphone Use and Anterior Psychometric Characteristics Scale into Turkish**

### **ABSTRACT**

Nowadays, the information and communication technologies that are developing and constantly changing have prepared the ground for the entry of some dependencies into our lives. One of these dependencies is nomophobia. A researcher at the University of Connecticut; David Greenfield described this addiction with the word Nomophobia (Nomophobia), which consists of the combination of the words NO MOBILE PHONE in English. Nomophobia as a term refers to a collection of problematic use, behavior and / or symptoms associated with smartphone use. Considering the use of smart phones in our country, it is important to determine the behavioral responses of individuals towards problematic smart phones. In particular, it is clear that this concern affects individuals' focus on daily work. In this study, adaptation of the related scale developed by Merlo, Stone and Bibbey (2013) to Turkish in order to determine problematic smartphone

usage and preliminary psychometric properties of individuals was conducted. Validity and reliability studies of the scale were carried out with data obtained from 290 teachers working in public and private educational institutions. The validity and reliability studies of the scale were carried out with the participation of 290 teachers working in public and private educational institutions. 1 language specialist, 3 field experts, 1 psychological counselor, 1 measuring and evaluation specialist were used for the scope and appearance validity of the scale. After the expert opinions, necessary arrangements were made and a trial form was created for pilot implementation. In pilot practice, a group of 15 people, equivalent to the actual practice, was studied. As a result of the pilot implementation, the items that were not understood by the students were changed and the original form of the scale was created after receiving the expert opinion again. Exploratory Factor Analysis (AFA) was used to serve construct validity. At the end of the study, a 3 dimensional scale consisting of 20 items explaining %54,76 of the total variance was obtained. The internal consistency coefficient of the scale calculated by Cronbach Alpha was .91. The final fit indexes were found to be within the desired limits in the context of 3-dimensional confirmatory factor analysis.

**Keywords:** Problematic smartphone usage, nomophobia, validity, reliability.

## Giriş

Günümüzde bilginin artmasıyla beraber teknoloji de aynı paralellikte gelişmektedir. Gelişen teknoloji insan hayatının her safhasında önemli rol oynamaktadır (Kağızmanlı, Tatar ve Zengin, 2013). Geçmişten günümüze teknoloji insan hayatının merkezinde yer aldığı için, gündelik ihtiyaçların temini noktasında teknolojiden istifade edilmiştir (Sarı ve Kartal, 2018). Günümüzde bilim, sanayi ve teknolojide hızlı değişimler yaşanmakta ve bu değişimler bireylerin yaşam şekillerini değiştirip dijitalleşmeye götürmektedir (Özbay ve Sarıca, 2019). Bu bağlamda bireyler sadece bir tuş sayesinde iş yeri, okul, banka gibi alanlardaki tüm işlerini zamandan ve mekândan bağımsız olarak yönetmeye başlamışlardır. Bu tür kolaylıkları insan hayatına geçiren en önemli araçlardan biri de akıllı telefonlardır. Teknolojik gelişmeler (özellikle internet tabanlı olanlar) dünya çapında her zamankinden daha fazla insanı kendine çekmiş durumdadır. Bugün milyarlarca insan sosyalleşmek için bu topluluklara katılma eğilimindedir (Yüksel ve Durmaz, 2016). Bu bağlamda ülkemizde akıllı telefon kullanımı düzeyi anlamında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2019 verileri incelendiğinde; yetişkin insanların %98'inin cep telefonu, bunların %77'sinin ise akıllı telefon kullandıkları ortaya konulmuştur. Bu oranlar doğrultusunda akıllı telefonlara karşı olan bu düşkünlük ve akıllı telefonların sunduğu imkânlara erişememe korkusu bireylerde psikolojik rahatsızlıklara yol açmıştır.

Connecticut Üniversitesi araştırmacısı David Greenfield bu psikolojik rahatsızlığı İngilizce de "no mobile phone" kelimelerinin birleşmesinden meydana gelen Nomophobia (Nomofobi) kelimesi ile tanımlamıştır. Klinik psikolojide yapılan nomofobi tanımı; "bireylerin akıllı telefonlarına erişemediği ve/veya akıllı telefonları üzerinden diğer kişilerle iletişime geçemediği zamanlarda yaşadıkları mantık dışı ve istemsiz kaygı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Correia, 2015). Nomofobik davranış ve semptomları gösteren bireyler, akıllı telefonları yanında olmadıklarında, şarjları bittiğinde ve/veya cihazları kapsama alanı dışında olduğunda ansızın kaygı duymaya başlarlar hatta cihazları yanlarında olsa bile obsesif bir şekilde kontrol etme gerekliliği duyarlar (Adnan ve Gezgin, 2016; Algül, 2014; Dixit, Shukla, Bhagwat, Bindal, Goyal, Zaidi ve Shrivastava, 2010; Gezgin ve Çakır, 2016; Pavithra ve Madhukumar, 2015; Sharma, Sharma, Sharma ve Wavare, 2015; Yıldırım, Sumuer, Adnan, ve Yıldırım, 2015). Bu tür davranışların yanı sıra sağlık boyutunda baş dönmesi, nefes darlığı, mide krampları, anksiyete gibi semptomların varlığı da nomofobi adına dikkat çekicidir (Thomee, Harenstam ve Hagberg, 2011).

Yapılan araştırmalarda son dönemlerde nomofobinin insan yaşamında etkili olduğu ortaya konulmuştur. İngiltere'de SecurEnvoy adlı araştırma şirketi tarafından 2012 yılında 1000 kişi ile yapılan araştırmada ise katılımcıların %66'sının nomofobi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Fransa'da üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada her 3 öğrenciden birinin nomofobik birey olduğu tespit edilmiştir (Tavolacci, Meyrignac, Richard, Dechelotte ve Ladner, 2015). Kaplan-Akıllı ve Gezgin (2016), yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi bağlamında 683 üniversite öğrencisiyle çalışmışlardır. Sonuç olarak; iki alt boyut: bilgiye erişememe ve iletişime geçememe anlamında nomofobinin üniversite öğrencileri arasında yaygınlaştığı ortaya konulmuştur. Dağlı, Gezgin ve Hamutoğlu (2017), araştırmalarında okul öncesi öğretmenleriyle çalışmışlar; sonuç olarak öğretmenlerin akıllı telefonları ile sosyal ağlarda günlük geçirdikleri zaman arttıkça nomofobi

düzeylerinde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Anshari, Alas ve Sulaiman (2019), araştırmalarında akıllı telefon bağımlılığı ve nomofobinin gençler üzerindeki etkisini incelemişler, sonuç olarak; güvensiz hissetme, panik-korku-endişe, anti sosyallik, bağımlılık-sosyal medya bağımlılığı, sağlık sorunları nomofobinin önde gelen davranış ve semptomları olarak ortaya konulmuştur.

İlgili konuya yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde; Yıldırım vd., (2016) çalışmalarında “Türkçe Nomofobi Ölçeğini” ortaya koymuşlardır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek toplamda 20 maddeden oluşup, 4 boyutludur. Bu boyutlar, “bilgiye erişememe, rahatlıktan feragat etme, iletişim kuramama ve çevrimiçi bağlantıyı kaybetme” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde Cronbach’s alpha değeri .95 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0-1.00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Ölçeğin yapısını doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmış buna göre ön testte uyum indeksleri tatmin edici derecede yüksek bulunmuştur.

Kwon, Kim, Cho ve Yang (2013) ise ergenler için “Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeğini” geliştirmişler; bu bağlamda 33 madde ve 6 boyuttan oluşan bir yapı üzerinde çalışmışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde Cronbach’s alpha değeri .96 olarak tespit edilmiştir. Bu değer 0-1.00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Geliştirilen ölçek yaşları 14-15 arasında değişen toplamda 540 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan ergenlerin akıllı telefon bağımlılığı açısından yüksek risk grubu altında oldukları saptanmıştır.

Tüm bunlar ışında bu çalışmanın amacı; problemli internet kullanımının ön psikometrik özelliklerinin bireyler üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik alan yazında var olan geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasını gerçekleştirmek ve ileriki çalışmalarda veri toplama aracı olarak kullanılmasını sağlamaktır.

## Yöntem

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırma amacına yönelik detaylı bir alanyazın taraması yapılarak ölçeğin kavramsal çerçevesi ortaya konulmuş, çalışma grubuna ve ölçeğin geliştirilme sürecine yönelik bilgiler ve izlenen adımlar aşağıda verilmiştir.

## Araştırma Deseni

Bu çalışmada, katılımcılar arasında halihazırda var olan farklılıkların nedenlerine ve sonuçlarına odaklanan nedensel karşılaştırmalı bir araştırma tasarımı kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). İlgili yöntem belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Buna göre bu çalışmada, süreç boyunca gönüllü katılımı kabul eden üniversite öğrencilerinin nomofobik davranışları bir ölçek yardımıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar araştırma öncesinde tanınmış ve verdikleri yanıtların gizli kalması hususuna önemle dikkat edilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırma grubunu oluştururken amaca uygun ve kolay ulaşılabilmesi için uygun örneklemden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının rahatlıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir (Monette, Sullivan ve Dejong, 2005).

Araştırmanın örneklemini Sakarya ilinde kamu ve özel eğitim kurum ve kuruluşlarında görev yapan 290 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın grubuna ait demografik veriler tablosu aşağıdadır:

Tablo 1  
Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	159	54,2
	Erkek	131	45,8
Yaş	21-25	20	6,9
	26-30	53	18,3
	31-35	56	19,3
	36-40	39	13,4
	40+	122	42,1
Eğitim Durumu	Lisans	215	74,1
	Yüksek Lisans	71	24,5
	Doktora	14	1,4
Branş	Bilişim	12	4,2
	Okul Öncesi	8	2,8
	Sınıf	67	23,1
	Matematik	16	5,5
	Fen Bilgisi	18	6,2
	Sosyal Bilgiler	8	2,8
	Türkçe	20	6,9
	Beden Eğitimi	6	2,1
	Diğer	135	46,6
Kurum	Kamu	207	71,4
	Özel	83	28,6
Kademe	Okul Öncesi	10	3,4
	İlkokul	80	27,6
	Ortaokul	96	33,1
	Lise	98	33,8
	Üniversite	6	2,1
Kıdem	1-5	217	75,3
	6-10	71	21,7
	11+	2	3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubunun ağırlıklı olarak kadın; yaş sıklığının; 40 yaş ve üzeri; eğitim durumlarının lisans; branşlarının diğer, çalıştıkları kurumun kamu, kademelerinin lise ve kıdem yıllarının da ağırlıklı olarak 1-5 yıl olduğu ortaya konulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkçeye uyarlanan orijinal ölçeğe ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

#### Problemlı Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçeği

Bu çalışmada, bireylerin problemlı akıllı telefon kullanımları ve ön psikometrik özelliklerinin belirlenmesi adına Merlo, Stone ve Bibbey (2013) tarafından geliştirilen ilgili ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşup, ölçek maddelerinin cevaplandırılmasında “Kesinlikle Katılmıyorum-Katılmıyorum-Kararsızım-Katılıyorum-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Orijinal ölçek tek faktörlü bir yapıyı desteklemektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan 290 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; iç tutarlılık katsayısı mükemmel olarak tespit edilip ( $\alpha = .94$ ) maddeler arasında güçlü korelasyonlar ( $r = .76$ ,  $p < .00$ ) saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .66 ile .93 arasında değişmektedir. Sonuç olarak ilgili

ölçek Problemlili Akıllı Telefon Kullanımını ve Ön Psikometrik Özelliklerini test eden güçlü bir ölçek olarak kabul edilebilmektedir.

Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçeği'nin uyarlama çalışmasını yapmak için öncelikle ölçeği geliştiren kişi olan Lisa Merlo'dan izin alınmıştır. Ölçeğin İngilizce formu, İngilizce ve Türkçeye hâkim bir uzman aracılığıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Alınan uzman görüşlerinden sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulama için deneme formu oluşturulmuştur. Pilot uygulamada, asıl uygulamaya eş değer 15 kişilik bir grup ile çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan maddeler değiştirilmiş ve tekrar uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğin asıl formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form, bir dil uzmanı akademisyene verilerek kontrolü sağlanmıştır. Alınan geri dönüşlere göre ölçeğin Türkçe formu İngilizce formunu yakın olarak görülmüştür. Ardından ilgili maddelerin amaca hizmet edip etmediğini tespit etmek üzere 3 alan uzmanı, 1 psikolojik danışman ve 1 ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınmıştır.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini test etmek için, İngilizce yeterliliği olan öğretmenlere iki hafta arayla önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra Türkçe formu uygulanmıştır. Son hali verilen ölçme aracı, Sakarya ili kamu ve özel eğitim kurum ve kuruluşlarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlere 3 hafta içinde uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği adına yapı geçerliği (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) irdelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı ile saptanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 24.0 ve AMOS 24.0 programları ile analiz edilmiştir.

290 kişilik gruba yapılan ön uygulama sonucunda elde edilen ölçek maddeleri ile ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Problemlili Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçek Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Pilot Uygulama Sonuçları*

Madde ve Faktörler	X	SD
S22. Akıllı telefonumu az kullandığım zaman kendimi daha az hoşnut hissediyorum	3,40	1,38
S23. Kendimi daha hoşnut hissetmem için akıllı telefonumu kullanmaya daha fazla vakit ayırmalıyım	3,04	1,73
S24. Akıllı telefonumu kullanmayı bıraktığımda karamsar ve huzursuz oluyorum	2,51	1,50
S25. Akıllı telefonumu kullanmayı bıraktığımda duygusal açıdan çok zorlanıyorum	2,54	1,47
S26. Akıllı telefonumu kullanmaya harcadığım zaman, diğer önemli işlerime engel oluyor	3,04	1,44
S27. Geçmişti düşündüğümde akıllı telefonumla geçirdiğim zamanın normal olmadığını düşünüyorum	3,55	1,42
S28. Akıllı telefonumla çok fazla zaman harcadığıma inanıyorum	3,46	1,41
S29. İnsanlar (ailem, arkadaşlarım) akıllı telefonumda çok fazla zaman harcadığımı söylüyor.	2,66	1,64
S30. Akıllı telefonumu kullanmadığım zamanlarda, o an ya da bir sonraki sefer kullanmayı düşünüyorum.	3,14	1,62
S31. Çağrı ya da mesaj almadığım zamanlarda kaygılı hissediyorum	3,18	1,55
S32. Akıllı telefonumu kullanırken yanımda bulunan kişileri (ailem, arkadaşlarım) görmezden geldiğimi fark ediyorum	3,65	1,63
S33. İş ya da okulla ilgili çalışmalar yapmam gerektiğinde akıllı telefonumu kullanırım	3,17	1,47
S34. Uyumam gerektiğini bildiğim hâlde akıllı telefonumu kullanmaya devam ediyorum	3,39	1,76
S35. Akıllı telefonumu kullanmayı bıraktığımda hayatım etkilendiğini zannedip onu tekrar kullanmaya devam ediyorum	3,45	1,84
S36. Akıllı telefonumu çok kullandığım için iş yeri ya da okulda sorun yaşıyorum	2,62	1,62
S37. Benim için önemli olan ve benimle zaman geçirmek isteyen insanlar yerine akıllı telefonumla vakit geçiriyorum	3,29	1,41
S38. Akıllı telefon kullanmanın tehlikeli olduğunu bildiğim hâlde onu kullanmaya devam ediyorum	2,89	1,74
S39. Akıllı telefonumu kullanırken neredeyse bir kazaya neden oluyordum	3,39	1,48
S40. Akıllı telefonun ilişkilerimde sorunlara neden olduğunu düşünüyorum	3,22	1,76

S41. Biri bana soru sorduğunda bile akıllı telefonumu kullanmaya devam ediyorum	3,29	1,71
Genel Ortalama	<b>3,14</b>	<b>1,57</b>

20 madde için ortalamasının 3,55 ile 2,17 değerleri arasında Kesinlikle Katılmıyorum: değıştiğı ortaya konulmuştur. Sonuçların yorumlanmasında kullanılan puan sınırları; 1,00-1,79; 1,80-2,59; 2,60-3,39; 3,40-4,19; 4,20-5,00 (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) değerleri arasında kabul görülmüştür. Bu bağlamda ilgili anket için tüm maddelerin genel ortalaması 3,14 olduğundan öğretmenlerin problemlı akıllı telefon kullanımına yönelik yanıtlarının genel olarak “Kararsızım” seçeneğİ üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

## Bulgular

### Geçerlik

Problemlı Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri ölçeğinin görünüş ve kapsam geçerliğİ için 1 dil uzmanına, 3 alan uzmanına, 1 psikolojik danışmana ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Yapı geçerliğİ için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre toplam varyansın %54,76’sını açıklayan 20 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; özdeğeri 1’den büyük ölçek maddesi tespit edilmediğinden orijinal ölçekte herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Açıklanan varyansın %30 değerinin üzerinde olması, sosyal bilimlerde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2013).

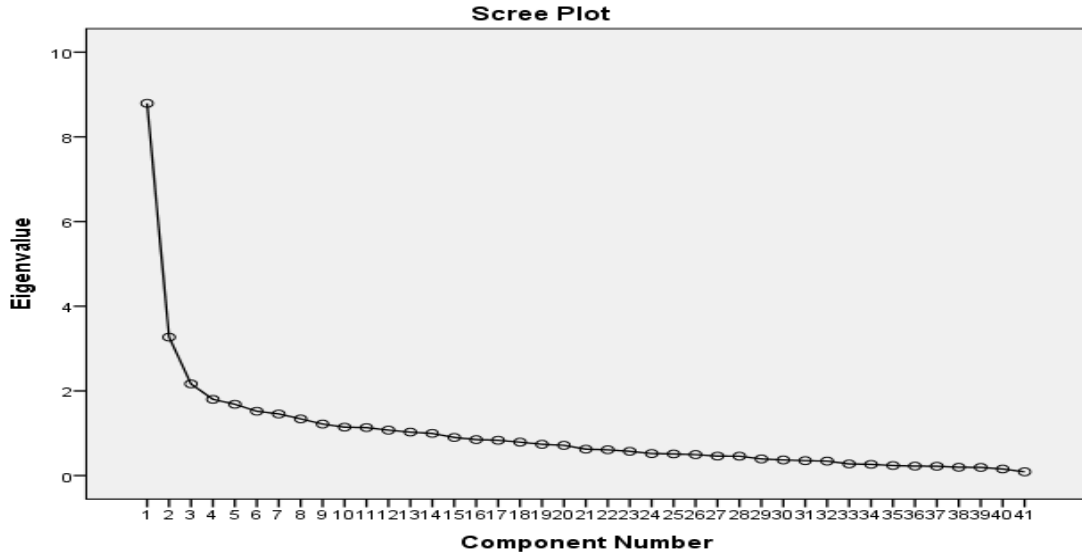
### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçekten elde edilen veriler normal dağıldığından faktör analizi yapılırken “principal component analysis” den yararlanılmıştır. Bu analiz toplam varyans üzerinden hesaplama yapar. Dolayısıyla faktörler üzerinde değışkenin kendisinde gözlenen özgül varyans ve veri setine ilişkin açıklanamayan kısım olarak tanımlanan hata varyansı da hesaba katılmış olur (Gorsuch, 1990).

Açımlayıcı faktör analizi için ilk adım olarak; örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ele alınmıştır. KMO değeri ise .91 olarak tespit edilmiştir. İlgili değerin .70’in üzerinde olması nedeni ile bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğİ saptanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2013; Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Sonraki adım olarak Barlett Sphericity testine bakılarak ( $x^2 = 2759,244$   $p = ,000$  ) verilerin anlamlı farklılık gösterdiğİ ve faktör analizi yapmak için uygun olduğİ tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular ölçeğın üç boyutlu bir yapısının doğruluğunu göstermektedir. İlgili boyutlar uzman görüşü alınarak “bağımlılık”, “kaygı” ve “engeller” şeklinde araştırmacılar tarafından isimlendirilmiştir.





Grafik 1. Problemlü Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özellikleri Ölçeğinin Özdeğer-Faktör Sayısı Grafiği

Ölçek maddelerinin yer aldığı faktörlerdeki yük değerleri ile madde ortak faktör varyansı Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3  
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Başlangıç Özdeğerleri			Yükler Karesinin Çıkarımı Toplamı			Yükler Karesinin Döndürme Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	9.992	41.749	41.749	9.992	41.749	41.749	4.692	19.604	19.604
2	1.608	6.719	48.468	1.608	6.719	48.468	4.222	17.639	37.242
3	1.508	6.299	54.767	1.508	6.299	54.767	4.194	17.525	54.767

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin 3 faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin 3 faktörlü yapısı, toplam varyansın %54.76'sını açıklamaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin, Problemlü Akıllı Telefon Kullanımı ve Ön Psikometrik Özelliklerini iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Ölçekte toplam 20 ifade yer almıştır. "Bağımlılık" boyutunda (8) madde; "Kaygı" boyutunda (8) madde; "Engeller" boyutunda (4) madde yer almaktadır.

### Güvenirlilik

Çalışmanın güvenirliliğini test etmek amacıyla ölçeğin 20 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının Cronbach Alpha ile saptanan iç tutarlık katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan istatistiksel analizler sonunda Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlık katsayıları bağımlılık boyutuna yönelik .83; kaygı boyutuna yönelik .86 ve engeller boyutuna yönelik .80 şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre güvenirlilik katsayısı 1'e yaklaştığında güvenirlilik artmaktadır (Huang, Ryan, Zaber ve Palmer, 2014; Sekaran, 2003). Alanyazın incelendiğinde, Fraenkel ve Wallen (2006) güvenirlilik katsayısının .60'tan düşük olması ölçeğin oldukça zayıf olduğunu, .60 ile .70 arasında olması kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu ve .80 üzerinde olmasının ise iyi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ölçeğin ilgili boyutlarının her birinin güvenirlilik katsayılarının iyi olduğu yorumu yapılabilir.

## Doğrulatoryı Faktör Analizi

Bu çalışmada Açımlyıcı faktör analizinde kullanılan aynı veriler üzerinden Doğrulatoryı faktör analizine gidilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Schmitt (2011) yaptığı çalışmada aynı veriye önce AFA uygulayarak elde edilen yapıyı doğrulamak için DFA uygulamıştır. Önce açımlyıcı faktör analizi uygulanıp, açımlyıcı faktör analizi ile keşfedilen modelin doğrulatoryı faktör analizi ile test edilmesi ve kuramsal sağlamlığı yakalanmıştır.

### Bağımlılık Faktörü DFA

Kavramsal çerçevede değeriendirilen ölçęğin Bağımlılık Faktörüne ait doğrulatoryı faktör analiz sonuçları şekil 1’de görölmektedir.



Şekil 1. Bağımlılık Faktörü İçin DFA

Şekil 2’deki DFA’da, Bağımlılık faktöründen gözlenen değışkenlere doğru yönlendirilmiş oklar üzerindeki değerieler faktörün açıklanmasında yararlanılan her bir gözlenen değışkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulatoryı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Şekil 2’de yer alan gözlenen değışkenlere ait hata değerieleri ( $1-R^2$  sonuçları) ise hata değerielerinden her bir gözlenen değışkene doğru yönlendirilmiş oklar üzerinde görölmektedir.

Tablo 4

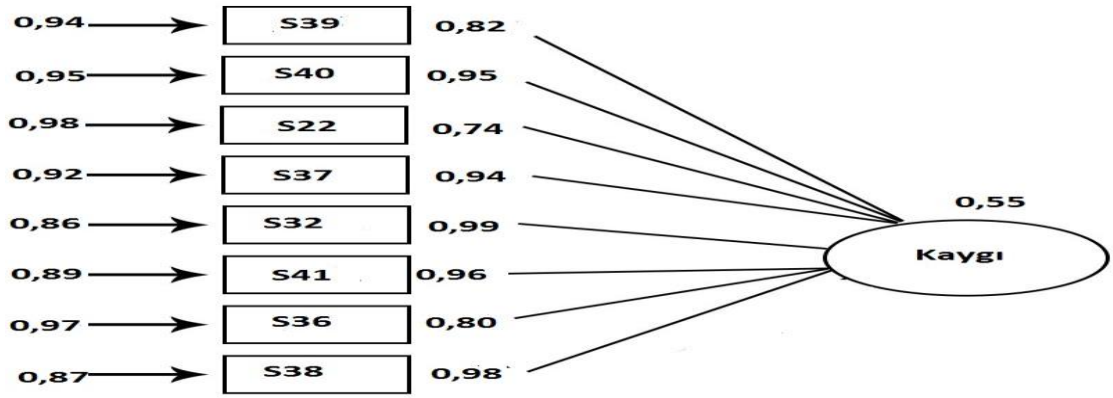
Bağımlılık Faktörü Uyum İndeksleri

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	75,2/ 20	,940	,891	,914	,0939	,0078

Bağımlılık faktöre ait nihai uyum indeksleri, Tablo 4’te göröldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir. Modele ilişkin hesaplanan  $\chi^2/df$  oranının 3’ten küçük olması mükemmel uyumun, 5’ten küçük olması kabul edilebilir uyumun göstergelerindedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Ayrıca GFI ve AGFI değerielerinin 0.90’dan yüksek olması, RMSEA değerielerinin ise 0.08 den düşük çıkması, model veri uyumunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI’nin 0.85’ten, AGFI nin 0.80’den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerielerinin 0.10’dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Araştırmaya yönelik direnç ölçęğinin geçerlik çalışmaları olarak gerçekleştirilen doğrulatoryı faktör analizi çalışmaları sonucuna göre, önerilen modele ilişkin uyum indekslerinden GFI’nin .94, AGFI’nin .89, CFI’nin .93, modelin mükemmel uyum gösterdiğini kanıttır.

### Kayı Faktörü DFA

Kavramsal çerçevede değeriendirilen ölçęğin Kaygı Faktörüne ait doğrulatoryı faktör analiz sonuçları şekil 2’de görölmektedir.



Şekil 2. Kaygı Faktörü İçin DFA

Şekil 2'deki DFA'da, Kaygı faktöründen gözlenen değişkenlere doğru yönlendirilmiş oklar üzerindeki değerler faktörün açıklanmasında yararlanan her bir gözlenen değişkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulayıcı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Şekil 3'de yer alan gözlenen değişkenlere ait hata değerleri (1-R<sup>2</sup> sonuçları) ise hata değerlerinden her bir gözlenen değişkene doğru yönlendirilmiş oklar üzerinde görülmektedir.

Tablo 5

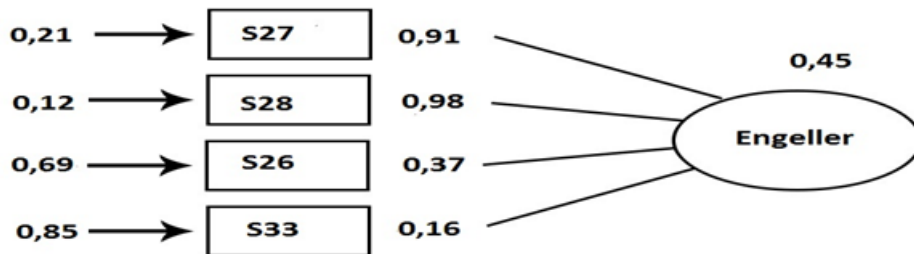
Kaygı Faktörü Uyum İndeksleri

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	50,6/ 20	,956	,921	,947	1,00,	0,073

Kaygı faktöre ait nihai uyum indeksleri, Tablo 5'te görüldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir. GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan yüksek olması, RMSEA değerinin ise 0.08 den düşük çıkması, model veri uyumunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988).

### Engeller Faktörü DFA

Kavramsal çerçevede değerlendirilen ölçeğin Engeller Faktörüne ait doğrulayıcı faktör analiz sonuçları şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 3. Engeller Faktörü İçin DFA

Şekil 3'teki DFA'da, Bağımlılık faktöründen gözlenen değişkenlere doğru yönlendirilmiş oklar üzerindeki değerler faktörün açıklanmasında yararlanan her bir gözlenen değişkene ait standart regresyon katsayılarını (doğrulayıcı faktör analizi yükleri) göstermektedir. Şekil 4'de yer alan

gözlenen değişkenlere ait hata değerleri (1- R<sup>2</sup> sonuçları) ise hata değerlerinden her bir gözlenen değişkene doğru yönlendirilmiş oklar üzerinde görülmektedir.

Tablo 6  
*Engeller Faktörü Uyum İndeksleri*

Özellikler	Uyum İndeksleri					
	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	TLI	CFI	RMSEA
	2,2/0, 20	,995	,975	,998	,999	,002

Engeller faktöre ait nihai uyum indeksleri, Tablo 6’de görüldüğü gibi istenilen sınırlarda olduğu gözlenmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi tanım olarak; daha önceden ortaya konulmuş bir yapının doğruluğunu test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Bayram, 2010). Hooper, Caughlan ve Muller’e (2008) göre GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri adına 0.90 kabul edilebilir uyum değeri, 0.95 ise mükemmel uyum değeri olarak kabul görmektedir. Bu bağlamda ilgili uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerini tespit ettiği saptanmıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre toplam varyansın %54.76’sını açıklayan 20 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; özdeğeri 1’den büyük ölçek maddesi tespit edilmediğinden orijinal ölçekte herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Açıklanan varyans oranının %30’un üzerinde olması, sosyal bilimlerde kullanılan test geliştirme çalışmalarında yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada örneklemin yeterliliğini test eden KMO değeri .91 olarak tespit edilmiştir. (Büyüköztürk, 2004; Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Barlett Sphericity testi sonucuna göre ( $\chi^2 = 2759,244$  p= ,000 ) elde edilen verilerin anlamlı farklılık gösterdiği ve faktör analizi yapmaya uygun olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak KMO ve Barlett testi, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. AFA’ dan elde edilen sonuçlar ölçeğin üç boyutlu bir yapısını doğrulamaktadır. İlgili boyutlar; “bağımlılık”, “kaygı” ve “engeller” boyutları olarak adlandırılmıştır. İlgili konuya yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde; Yıldırım vd., (2016) çalışmalarında “Türkçe Nomofobi Ölçeğini” ortaya koymuşlardır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek toplamda 20 maddeden oluşup, 4 boyutludur. Bu boyutlar, “bilgiye erişememe, rahatlıktan feragat etme, iletişim kuramama ve çevrimiçi bağlantıyı kaybetme” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek üzere ölçeğin 20 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının Cronbach Alpha ile belirlenen iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlık katsayıları bağımlılık boyutu için .83; kaygı boyutu için .86 ve engeller boyutu için .80 şeklindedir. Birçok araştırmacıya göre güvenilirlik kat sayısı 1’e yaklaştığında güvenilirlik artmaktadır (Huang, Ryan, Zaber ve Palmer, 2014; Sekaran, 2003).

Asıl uygulamaya yönelik 290 kişilik örneklem grubundan elde edilen verilerde, 20 madde için ortalamasının 3,55 ile 2,17 değerleri arasında değiştiği ortaya konulmuştur. Sonuçların yorumlanmasında kullanılan puan sınırları; Kesinlikle Katılmıyorum: 1,00-1,79; Katılmıyorum: 1,80-2,59; Kararsızım: 2,60-3,39; Katılıyorum: 3,40-4,19; Kesinlikle Katılıyorum: 4,20-5,00 (Büyüköztürk, vd. 2013) değerleri arasında kabul görülmüştür. Bu bağlamda ilgili anket için tüm maddelerin genel ortalaması 3,14 olduğundan öğretmenlerin problemlı akıllı telefon kullanımına yönelik yanıtlarının genel olarak “Kararsızım” seçeneği üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. 20 madde içerisinde en yüksek ortalama maddesinin “Geçmişti düşündüğümde akıllı telefonumla geçirdiğim zamanın normal

olmadığını düşünüyorum” olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit araştırmaya katılan pilot grubun nomofobik olduğu durumunu desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar tarandığında; Yıldırım, Sumuer ve Adnan (2015), Türkiye’de genç erişkinlerde nomofobinin (cep telefonu ile iletişim kurmama korkusu) yaygınlığını araştırdıkları çalışmalarında, geliştirdikleri Nomofobi ölçeğini 537 üniversite öğrencilerine uygulamışlardır. Sonuç olarak araştırmanın sonunda, genç yetişkinlerin %42,6’sının nomofobik olduğu yaşadıkları en büyük korkunun ise iletişim ve bilgiye erişimin kesilmesi olduğu ortaya konulmuştur. Akıllı ve Gezgin (2016) ise yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu bağlamda 683 üniversite öğrencisi ile çalışmışlar, sonuç olarak nomofobik bireylerin, gün içerisinde sıklıkla telefonlarını kontrol ettiklerini, yanlarında şarj aleti taşıdıklarını, gece telefonlarını açık tuttukları ve uyanır uyanmaz telefonlarını kontrol ettikleri tespit edilmiştir.

Nomofobi hakkında öğrencilere farkındalık kazandırmak ve olumsuz yönlerinden korumak amacıyla üniversitelerde öğrencilere bilgilendirici seminerler, konferanslar düzenlenebilir. Nomofobi düzeyi yüksek olan öğrenciler tespit edilerek bu öğrenciler sportif ve sosyal faaliyetlere yönlendirilebilir. Böylece öğrencilerin akıllı telefonlarıyla fazla vakit geçirmesinin önüne geçilebilir.

## Kaynaklar

- Adnan, M. ve Gezgin D. M. (2016). Modern çağın yeni fobisi: Üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 141-158.
- Akıllı, G. K. and Gezgin, M. D. (2016). Examination of relationship between university students’ nomophobia levels and behavior patterns. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(1), 51-69.
- Anshari, M., Alas, Y., Hardaker, G., Jaidin, J. H., Smith, M. and Ahad, A. D. (2016). Smartphone habit and behavior in Brunei: Personalization, gender, and generation gap. *Computers in Human Behavior*, 64, 719–727.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, D. A. (1987), Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Dağlı, E. S., Hamutoğlu, N. B. ve Gezgin, D. M. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin nomofobi düzeyleri ile akıllı telefon ve sosyal ağ servisleri kullanma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 11.Uluslararası BÖTE Sempozyumu. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. and Shrivastava, A. (2010). A Study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and Associated Hospital of Central India. *Indian Journal of Community Medicine*, 35(2), 339-341.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: NY McGraw-Hill.
- Gezgin, D.M. and Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomofobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Science*, 13(2), 2504-2519.

- Gorsuch, R. L. (1990) Common factor-analysis versus component analysis: some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 33-39.
- Hutcheson, G. ve Sofroniou, N. (1999) *The Multivariate Social Scientist*. Sage: London.
- Huang, J. L., Ryan, A. M., Zabel, K. L. and Palmer, A. (2014). Personality and adaptive performance at work: A metaanalytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 162-179.
- Kağızmanlı, T., B., Tatar, E. ve Zengin, Y. (2013). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 349-370.
- Kaplan-Akıllı, G. ve Gezgin, D. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-69.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H. and Yang, S. (2013). The smartphone addiction: Development and validation of a short version for Adolescents (SAS-SV). *PLOS ONE*, 8(12), e83558.
- Marsh, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Merlo, L. J., Stone, A. and Bibbey, A. (2013). Measuring problematic mobile phone use: Development and preliminary psychometric properties of the PUMP Scale. *Hindawi Publishing Corporation Journal of Addiction*, 2013, 1-7.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J. and De Jong, C. R. (2005) *Applied social research: A tool for the human services*. Thomson Brooks/Cole: London.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Pavithra, M. B. and Madhukumar, S. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a Medical College in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340- 344.
- Sarı, İ. ve Kartal, F. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1673-1689. DOI:10.29299/kefad.2018.19.02.017
- Schmitt, R. S. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. doi:10.1177/0734282911406653.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business A Skill-Building Approach*. 4th Edition, John Wiley & Sons: New York.

- Sharma, N., Sharma, P., Sharma, N. and Wavare, R. R. (2015). Rising concern of nomophobia amongst indian medical students. <http://imsear.li.mahidol.ac.th/handle/123456789/165807> adresinden 09.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Yıldırım, C. and Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yıldırım, Ç., Sumuer, E. and Adnan, M. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0266666915599025> adresinden 19 Eylül 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, M. and Durmaz, A. (2016). The effect of perceived socially motivated gamification on purchase intention: Does it really work?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 15-25.
- Tavolacci, M. P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P. and Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl 3), ckv172-088.
- Tavşancıl E., (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomé, S., Harenstam A. and Hagberg, M. (2011). *Mobile phone use and stress, sleep disturbances and symptoms of depression among young adults: A prospective cohort study*. BMC Public Health, 66, 1-11.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Nowadays, the information and communication technologies that are developing and constantly changing have prepared the ground for the entry of some dependencies into our lives. One of these dependencies is nomophobia. Rapid developments and changes in information and communication technologies have enabled technology to be placed in the center of individuals' lives. In this context, individuals started to manage all their jobs in areas such as workplace, school, bank, regardless of time and place with just one button. Smart phones are one of the most important tools that bring such facilities to human life. In this sense, mobile phones have become the indispensable of the users of all ages with the features of smart phones by bringing different designs along with the developing technology. In line with these rates, this indulgence towards smartphones and the fear of not being able to access the opportunities offered by smartphones have led to psychological disorders in individuals. A researcher at the University of Connecticut; David Greenfield described this addiction with the word Nomophobia (Nomophobia), which consists of the combination of the words NO MOBILE PHONE in English. The possibilities offered by the new technologies can be summarized within the scope of personal computers, tablets and smart phones. With the revolutionary impact that the Internet provides with the use of these devices, obsession and addiction-like behaviors have been observed for a long time. Nomophobia, which is accepted as the disease of today, is defined as fear of being deprived of mobile phone. This disease, which is a modern age syndrome, has started to increase with the popularity of social media as well as smart phones. Considering the use of smart phones in our country, it is important to determine the behavioral responses of individuals towards problematic smart phones. In particular, it is clear that this concern affects individuals' focus on daily work.

### **Method**

In this study, adaptation of the related scale developed by Merlo, Stone and Bibbey (2013) to Turkish in order to determine problematic smartphone usage and preliminary psychometric properties of individuals was conducted. In order to make the adaptation of the Measuring Problematic Mobile Phone Use: Development and Preliminary Psychometric Properties of the PUMP Scale, permission was obtained from Lisa Merlo, who developed the scale. The English form of the scale was translated into Turkish by a linguist who is fluent in English and Turkish. The Turkish form was submitted to a language expert academician to ensure control. According to the feedback, the Turkish form of the scale was found to be close to the English form. Afterwards, opinions were taken from 3 field experts, 1 psychological counselor and 1 measurement and evaluation expert to determine whether the relevant items served the purpose. As a result, the scale was finalized according to the opinions and suggestions received from the experts. After the expert opinions, necessary arrangements were made and a trial form was created for the pilot application. In the pilot application, a group of 15 people who were equivalent to the main application was studied. The actual application of the scale was carried out through a sample group of 290 people.

### **Findings and Result**

As a result of the pilot application, items which were not understood by the teachers were changed and the original form of the scale was formed after the expert opinion was taken again. In order to test the linguistic equivalence of the scale, firstly the English form of the scale and then the Turkish form were applied to the teachers with English proficiency at two-week intervals. The assessment tool, which was prepared after the linguistic equivalence study, was applied to teachers from different branches working in public and private educational institutions and organizations of Sakarya within 3 weeks. For the validity of the scale, construct validity (exploratory and confirmatory factor analysis) was examined. The reliability study was examined by Cronbach's alpha coefficient and test-retest method. In addition, the differences between the item mean scores of the upper and lower 27% and 27% groups according to the total scores of test were tested using unrelated t-test. The data



of the study were analyzed with SPSS 24.0 and AMOS 24.0 programs. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to serve construct validity. In order to determine the reliability of the study, Cronbach Alpha internal consistency coefficient of 3-factor structure of the scale consisting of 20 items was found to be .91. As a result of the analysis of the sub-dimensions, the internal consistency coefficients calculated with Cronbach Alpha were found to be .83; .86 for anxiety dimension and .80 for obstacles dimension. Accordingly, it can be said that the reliability coefficients of each of the related dimensions of the scale are good. The final fit indexes were found to be within the desired limits in the context of 3-dimensional confirmatory factor analysis. As a result, when first and second level CFA compliance values of the scale are examined, it is seen that 3-factor structure of the scale, which consists of 20 items, generally shows good fit values, these values are acceptable and confirmed as a model.

### **Discussion and Recommendations**

Among the 20 items, the highest average item was “I think that the time I spent with my smartphone is not normal when I think about the past”. This finding supports the fact that the pilot group was nomophobic. Yıldırım, Sumudu and Adnan (2015), in Turkey nomophobia of young adults (to communicate with mobile phones and fear) in their study investigated the prevalence, nomophobia scale they developed were applied to 537 university students. As a result, 42.6% of the young adults were nomophobic and the biggest fear they experienced was the deficiency of communication and access to information. Akıllı and Gezgin (2016), in their study, examined the relationship between university students' nomophobia levels and different behavior patterns. In this context, they worked with 683 university students. As a result, it was found that nomophobic individuals frequently check their phones during the day, carry a charger, do not turn off their phones at night, spend time with their phones in bed before going to bed and check their phones as soon as they wake up.

## **Psikolojik Sözleşme Algısının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisi**

Engin KANBUR  
Kastamonu Üniversitesi Sivil Havacılık Yüksekokulu Havacılık Yönetimi Bölümü  
ekanbur@kastamonu.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6261-9314>

Ali AY  
Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme  
aay@kastamonu.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6261-9314>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.615587

Geliş Tarihi: 04.08.2019

Revize Tarihi: 11.05.2020

Kabul Tarihi: 13.05.2020

### **Atf Bilgisi**

Kanbur, E. ve Ay, A. (2020). Psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlık üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 531-549.

### **ÖZ**

Kurumlar, en değerli kaynağı olan çalışanlarının iş tatminlerini ve örgütlerine olan bağlılıklarını arttırmak için, çalışanlar ile güvene dayalı bir ilişki kurmaya zemin hazırlayan psikolojik sözleşme uygulamalarına önem vermeye başlamışlardır. Bu araştırmanın temel amacı, çalışanların psikolojik sözleşme algılarının işe adanmışlık davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırma verileri, Kastamonu Üniversitesi idari personeli olarak görev yapan 250 çalışandan anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verileri korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çalışanların psikolojik sözleşme algılarının ve alt boyutlarından biri olarak ilişkisel psikolojik sözleşmenin işe adanmışlık davranışları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, psikolojik sözleşme algısının alt boyutlarından işlemsel psikolojik sözleşme boyutu işe adanmışlık boyutlarından yoğunlaşma boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip iken ilişkisel psikolojik sözleşme boyutunun ise dinçlik ve adanmışlık boyutları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Psikolojik sözleşme algısı ve işe adanmışlık arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi ile teoriye ve uygulamaya önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik sözleşme algısı, işe adanmışlık, dinçlik, yoğunlaşma, adanmışlık.

## **The Effect of Psychological Contract Perception on Work Engagement**

### **ABSTRACT**

In order to increase job satisfaction and loyalty of their employees, which are their most valuable resource, corporations have begun to give importance to the psychological contract practices that lay the ground for establishing a trust based relationship with employees. The main purpose of this study is to examine the effects of psychological contract perceptions of the employees on their work engagement. In this context, data of the research were collected from 250 employees who are working as administrative staff in Kastamonu University. Data of the research were tested by correlation analysis and multiple regression analysis. According to the findings of the study, it can be seen that psychological contract perceptions of the employees and relational psychological contract as one of its subdimensions have a positive and significant effect on work engagement behaviors. In addition, it is emphasized that transactional psychological contract dimension, which is one of the subdimensions of psychological contract perception, has a positive and significant effect on absorption as one of the dimensions of work engagement whereas relational psychological contract dimension has a positive and significant effect on vigor and dedication. By analyzing the relationships between psychological contract perception and work engagement, it is thought that important contributions will be made to the theory and practice.

**Keywords:** Psychological contract perception, work engagement, vigor, absorption, dedication

### **Giriş**

Günümüzde kurumların ve çalışanların geliştirmiş oldukları ilişkinin niteliğini ortaya koyan ve tarafların yükümlü oldukları sorumlulukları düzenleyen biçimsel sözleşmeler tarafların yazılı olarak dile getiremedikleri beklentilerini ve inançlarını yansıtamadığı için yetersiz kalmaktadır. Çünkü çalışanlar istihdam edildikleri yerlerdeki yazılı düzenlemelerin yanı sıra kendi içlerinde birtakım

beklentilere sahip olabilmekte ve bunu çoğu zaman dile getirmemektedirler. Bu beklentilerin karşılanması çalışan ile kurum arasında güvene dayalı bir ilişkinin sürdürülmesine ve çalışanın kendini kuruma adanmasına neden olabilmektedir. Ancak karşılıklı beklentilerin karşılanmaması durumu kuruma olan güveni azaltmakta ve çalışanların kuruma olan adanmışlıklarını engelleyebilmektedir.

Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve yoğun rekabet gibi nedenlerden dolayı kurumlar çalışanlarının performansını arttırmak için onların davranışlarını anlamaya, iş tatminlerini ve örgütsel bağlılıklarını arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu yeni süreçte ve yaşanan örgütsel değişimler nedeniyle çalışma ilişkilerini düzenleyen ve ortaya çıkan değişimlere birer araç niteliği taşıyan çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan psikolojik sözleşme algısı ve işe adanmışlık kavramları son yıllarda hem özel sektörde hem de devlet kurumlarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Kurumlar, çalışanların iş tatminlerini ve örgütlerine olan bağlılıklarını arttırmak için, çalışanlarıyla güvene dayalı bir ilişki kurmasına ve çalışanın kuruma kendini adanmasına zemin hazırlayan psikolojik sözleşme uygulamalarına önem vermeye başlamışlardır.

Bu araştırmanın odak noktası psikolojik sözleşme algısının bir sonucu olan işe adanmışlık düzeyidir. Bu çerçevede psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Kastamonu Üniversitesi'nde vazife yapan idari personelin psikolojik sözleşme algılarının işe adanmışlık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Kastamonu Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu çalışmanın temel katkısı, ülkemizdeki özel sektör işletmelerinde olduğu kadar kamu kurumlarında da önem kazanan psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık kavramlarını bütüncül bir model çerçevesinde ele alarak literatüre zenginlik kazandırmaktır. İkinci katkısı, bilgi çağında birer öğrenen örgüt olma yolunda çabalar gösteren üniversitelerdeki idari personelin durumunu ortaya koymaktır.

### **Psikolojik Sözleşme Algısı**

Psikolojik sözleşme kavramının ortaya çıkışı Argyris tarafından 1960 yılında gerçekleştirilen çalışmaya dayanmaktadır. Argyris (1960), psikolojik sözleşme kavramını ilk defa, çalışanlar ile işverenler arasındaki ilişkileri tanımlamak amacıyla kullanmış ve bu kavramı örgüt içerisinde yüksek üretim sağlamak ve sorunları en aza indirgeyebilmek adına; yazılı olmayan, iki taraflı bir sözleşme şeklinde tanımlamıştır. Levinson, Price, Munden, Mandl ve Solley (1962) ise kavrama netlik kazandırarak “örgüt ve bireyin birbirlerinden karşılıklı ve yazılı bir dayanağı bulunmayan beklentilerinin toplamı” şeklinde ifade etmişlerdir (Tuzlukaya ve Kırkbeşoğlu, 2015). Rousseau (1989) ise psikolojik sözleşmeye ilişkin karşılıklı algısını birey seviyesine indirgeyerek çalışanların işle alakalı ilişkileri kapsamındaki karşılıklı yükümlülükler dair algı ve beklentileri olarak ifade etmiştir. Ayrıca Rousseau (1995) psikolojik sözleşme kavramına, örgüt ile bireyler arasındaki mübadele çerçevesinde örgüt tarafından şekillendirilmekte olan bireysel inançlar şeklinde de bir tanım getirmiştir. Schein (1980) psikolojik sözleşme kavramını insan kaynakları uygulamaları açısından ele alarak aynı örgüt içerisindeki kendi aralarında varlığını koruyan yazılı olmayan beklentilerinden bahsetmiş, örgüt ile birey seviyesinde ayrı ayrı saptamalarda bulunmuştur (Topcu, 2015).

Psikolojik sözleşme kavramı, örgütsel çevrede yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler neticesinde meydana gelen, istihdam ilişkileri ve modern iş hayatını anlayabilmek amacıyla kullanılacak bütünleştirici bir kavram olarak ele alınmaktadır (Anderson ve Schalk, 1998; Shore ve Tetrick, 1994; Turnley ve Feldman, 2000). Resmi bir sözleşmeye göre daha öznel, beklentilerin ötesinde geniş kapsamlı bir kavram olan psikolojik sözleşme, karşılıklı bir şekilde çalışanlar ile örgütlerin birbirlerinden ne umduklarını ve başarı ya da başarısızlıklarının neticelerini ortaya çıkaran, açıkça dile getirilmemiş bir anlaşmadır (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010). Psikolojik sözleşme ana hatlarıyla işveren ve çalışan arasında olan karşılıklı zorunluluklar ile alakalı inanç ve algıların tümü ve istihdam ilişkisinin temeli şeklinde tanımlanmaktadır. Söz konusu olan karşılıklı zorunluluklar, hem çalışanların işverene, hem de işverenin çalışanlara karşı yükümlülüklerini içermektedir (Conway ve Briner, 2005).

Psikolojik sözleşmeler, istihdam ilişkisinin daha kapsamlı incelenmesine ve örgüt içerisinde varlığını koruyan ancak açıkça ortaya konulamayan anlaşmalara yoğunlaşılmasına olanak

sağlamaktadır (Guest, 2004). Psikolojik sözleşme kişiseldir yani işveren ya da çalışanın karşılıklı algısına bağlıdır (Tarakcı ve Akın, 2017). Psikolojik sözleşme, birçok araştırmacı tarafından özenle incelenen bir konu olmakla birlikte üzerinde bir fikir birliğine varılamamıştır (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014). Konuyla alakalı farklı yıllarda öne sürülmüş olan görüşler incelendiğinde, psikolojik sözleşmenin; beklentiler, algılar, inançlar, taahhütler ve yükümlülüklerin toplamını ifade eden bir kavram olduğu sonucuna varılmaktadır (Üçok ve Torun, 2014). Psikolojik sözleşme, çalışanın örgüt ile olan ilişkisi açısından önemli bir kavram olduğu için istihdam ilişkisi kapsamında devamlı karşılaşılan bir durum olduğu ifade edilmektedir (Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014). Örgütler tarafından çalışana verilmiş olan taahhütlerin yerine getirilmesinde zorlanması veya çalışanlar tarafından beklenilenin dışında taahhütlerin yerine getirilmeyişi, çalışanların örgüte karşı yükümlülüklerine ilişkin bir düşüşe sebep olmaktadır (Aselage ve Eisenberger, 2003).

Psikolojik sözleşmeler, “ilişkisel” ve “işlemsel” olarak iki ayrı kategori altında incelenmektedir (Macneil, 1985). Macneil (1985), işlemsel sözleşmeyi belli bir süre içerisinde taraflar arasında oluşan belli parasal değişimler şeklinde ifade ederken aralarındaki ilişkisel sözleşmeyi ise, ilişkileri kuran ve koruyan, daha belirsiz ve değişebilen anlaşma şeklinde ifade etmiştir (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010). İşlemsel sözleşme; sözleşmelerin ekonomik boyutuna yönelmekte iken, adil bir çalışma sonucu hak edilen ücretin adil olmasına odaklanmaktadır (Rousseau ve Wade-Benzoni, 1994). İşlemsel sözleşme, maddesel düşüncüyü temel almakta ve tarafların katılımının kısıtlı olduğu görüşüne dayanmaktadır (Topcu, 2015). İlişkisel sözleşme; hem çalışan hem de işveren açısından, açık uçlu tüm süreci kapsayan önemli bir araç şeklinde görülmektedir (Rousseau ve Wade-Benzoni, 1994). Bu tür sözleşmeler örgütsel vatandaşlık davranışı ile alakalıdır. Çalışanlar maddi korkulardan uzak bir şekilde tamamıyla kurumlarına dair hissi bağları sebebiyle istekli olarak örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedirler (Ertürk, 2014). İlişkisel psikolojik sözleşmede personelden örgüte sadık olması, fazla mesai yapması ve ekstra-rol davranışı sergilemesi istenmekte, işveren tarafından ise çalışana daimi bir işi olacağına dair güvence, eğitim, kişisel sorunlarda destek ve kariyer geliştirme imkânları sunması beklenmektedir. İlişkisel sözleşme taraflarda karşılıklı saygınlık algısı oluşturmaktadır (Purvis ve Cropley, 2003).

## İşe Adanmışlık

Örgütlerin rekabette üstünlük kazanmasını ve bu üstünlüğü devam ettirmesini sağlayan en önemli unsur insan kaynağıdır (Gafa ve Dikmenli, 2019). Bu kaynağın psikolojik ve sosyal yönünün ele alınıp incelenmesinde ve örgüt amaçları için etkin ve verimli kullanılmasında örgütsel davranış disiplininin kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla pozitif örgütsel davranış çerçevesinde incelenen konulardan biri olan işe adanmışlık, örgütün başarı sağlamasında ve bunu sürdürmesinde çok önemlidir (Yavan, 2016). İşe adanmışlık, örgütsel yaşam kapsamında örgüt adına birçok faydalı çıktıya olanak sağlayarak, olumlu iş tecrübelerini temsil etmektedir (Yakın ve Erdil, 2012). Günümüz örgütlerinde çalışanların, diğerlerinden daha üstün performans sergilemeleri, inisiyatif almaları, proaktif davranışlar sergilemeleri ve öğrenme isteklerinin diğerlerine göre daha yüksek olması işe adanmışlıkla açıklanmaktadır (Bostancı ve Ekiyor, 2015).

İşe adanmışlığı literatüre kazandıran ilk kişi ve işe adanmışlık konusunda literatürde kullanılan en yaygın tanımın sahibi Kahn (1990) olarak kabul edilmektedir (Bakker, 2011). Bu tanıma göre işe adanmışlık; personelin hem fiziki olarak hem fikirsiz olarak hem de hissi olarak tam anlamıyla kendilerini yaptıkları işe adanmaları olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990). Uluslararası literatürde “job-work-employee-organizational engagement” olarak belirtilen kavram Türkçe çalışmalarda işe bağlanma, işe cezbolma, işle bütünleşme, işe adanma, işe gönülden adanma ve işe adanmışlık gibi değişik şekillerde ifade edilmektedir (Terlemez, 2012).

İşe adanmışlık literatür çerçevesinde ele alındığında, kavrama ilişkin farklı birçok tanımlama olduğu görülmektedir. Robert ve Davenport (2002) işe adanmışlığı bireyin işi ile ilgili bağlılık duyması ve coşku hissetmesi olarak ifade etmektedir. Catsouphe ve Costa (2009) da işe adanmışlığı iş ile ilgili pozitif, heyecan verici ve duygusal bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Catsouphe ve Costa, 2009). İşe adanmışlık Maslach vd.’ne (2001) göre dâhil olma, enerji ve yeterlilikle karakterize

edilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Çalışanın iş ile bütünleşmesi olarak belirtilen işe adanmışlık, çalışanların iş rollerine ilişkin besledikleri olumlu hisler, tutkular, motive edici davranışlar ve devamlılık içeren zihinsel bir süreç şeklinde ifade edilmektedir (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Buna ek olarak Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker ve Lloret (2006) göre de kendini adama ve zindelik işe adanmışlığın diğer iki özelliğidir (Özyılmaz ve Süner, 2015). Schaufeli ve Bakker (2004) işe adanmışlık kavramını, çalışanın azimli yönüyle ilişkili olumlu bir durum olarak belirtmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004). May, Gilson ve Harter (2004) ise Kahn'ın (1990) işe adanmışlık üzerine yaptığı tanımı destekleyerek, işe adanmışlık kavramını çalışanın üstlendiği rolde performans gösterirken kendisini fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak o rolde tanımlaması şeklinde ifade etmektedirler (May, Gilson ve Harter, 2004; Yener, 2019; Yener ve Demirtaş, 2018).

İşe adanmışlığı olumlu ve çalışanın azimli yönüyle ilgili bir durum olarak ifade eden Schaufeli ve Bakker (2004), bu kavramı dinçlik, yoğunlaşma ve adanmışlık boyutları ile özdeşleştirerek açıklamışlardır (Sarıkaya, 2016). Dinçlik; kişinin işte çalışırken sarf edeceği üst düzeyde gösterilen enerji miktarını ve güçlü bir kimliği ifade etmektedir. Ayrıca yılmınlığın karşıtı bir karakterdedir (Schaufeli ve Bakker, 2004). Antonison (2010) dinçliği, çalışanın yüksek düzeyde enerjiye sahip olması, sahip olduğu enerjiyi iş için harcama isteği duyması ve karşılaşılan zor koşullara dayanması şeklinde ifade etmiştir (Antonison, 2010). Literatürde çalışanların dinç bir yapıya sahip olmalarının; esnek ve yaratıcı düşünebilmelerinin geliştirilmesi, performanslarının artması, etkili karar verebilmeleri, prososyal davranışları gibi bireysel ve örgütsel bazı yararları olduğu ileri sürülmektedir (Shraga ve Shirom, 2009). Yoğunlaşma kavramını ilk defa kullanan Goffman (1959) kişinin üstlendiği role yoğunlaşması ve kendini ve tüm enerjisini bu role vermesi olarak tanımlamış, bunun yapılan işe görünür bir bağlılık ve aktif bir şekilde adanma olarak kendini gösterdiğini söylemiştir (Bal, 2008). Antonison (2010) yoğunlaşmayı, çalışanın işe yüksek düzeyde ilgi duyması, işinden dolayı gurur duyması ve yüksek düzeyde sorumluluk üstlenmesi şeklinde ifade etmiştir (Antonison, 2010). Deese (2009) ise yoğunlaşma, çalışanın kendi değerleri ile işin uyumunu veya kendi değerlerine göre işinin önemli olduğunu içselleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Deese, 2009). İşe adanmış olan çalışanların aynı zamanda işlerine yoğunlaşmaları ile mümkündür (Kanten, 2012). Adanmışlık ise, çalışanların beceri ve motivasyonlarını ortaya çıkararak, en iyi performansı meydana çıkarma hedefi için fonksiyonel olan bir 'bilinç' durumuna işaret etmektedir. Adanmışlık, tükenmişlik (burnout) ve ilgisizlik kavramları ile karakteristik olarak zıt yönde bir kavramdır (Öner, 2007). Antonison (2010) adanmışlığı, çalışanın işe konsantre olması, iş yerinde zamanın çabuk geçtiğini düşünmesi ve işi bırakmak istememesi şeklinde ifade etmiştir (Antonison, 2010). Kendini adanmış çalışanlar, kendi istekleriyle iş süreçlerinin tamamında yer almaktadırlar (Rich, 2006). Örgütlerine güvenen ve çalışma ekibi tarafından destek verilen örgüt çalışanları, kendilerini işlerine daha çok adamaktadırlar (Chughtai ve Buckler, 2008).

## **Kuramsal Altyapı ve Hipotez Geliştirme**

Psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık ile ilgili yapılan tanımlamaların tamamında, işveren ile çalışan arasında bir ilişki mübadelesi ve sonuçları bulunmaktadır. Dolayısıyla bu karşılıklılık, psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık kavramlarına ilişkin en temel açıklayıcı kuramsal unsurdur. Psikolojik sözleşmeye yönelik araştırmaların temelini, işverenin davranışları neticesinde çalışanın nasıl karşılık verdiği oluşturmaktadır (Coyle, Jacqueline ve Kessler, 2002). Psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık temelde Sosyal Mübadele Kuramı'na dayanmaktadır. Blau tarafından geliştirilen sosyal mübadele kuramı, bireyler arasında gerçekleşen sosyal faaliyetleri bir çeşit kaynak mübadelesi şeklinde gören oldukça eski sosyal davranış kuramlarına kadar uzanmaktadır (Bolat, Bolat ve Seymen, 2009). Dolayısıyla çalışanların psikolojik sözleşme algısının yönü ve şiddeti onların işe adanmışlıkları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık ilişkisi aynı zamanda Gouldner tarafından ileri sürülen Karşılıklılık Norm Kuramı'na da dayanmaktadır. Karşılıklılık Normu, insanların elde ettikleri yararları karşılık olumlu davranış göstereceği temeline dayanmaktadır (Gouldner, 1960). Karşılıklılık, bireyleri bencil ve çıkarıcı kalıplarından çıkararak, ortak çıkarlar ve ortak faydada toplayarak bir topluluğun üyesi yapmaktadır (Adler ve Kwon, 2002).

Psikolojik sözleşme kavramının işe adanmışlık ile ilişkisini ortaya koyan diğer bir kuram ise V. Vroom tarafından geliştirilen Vroom'un Beklenti Kuramı'dır (Akat, Budak ve Budak, 1994). Vroom'un (1964) beklenti kuramına göre bireyin bir iş adına gayret göstermesi o iş neticesinde elde edeceği ödüle yönelik arzulara derecesi, ödülü elde edebilme ihtimali ve bu ödülün bireysel hedefleri ile olan ilişkisine bağlıdır. Bu kurama göre birey için ödüle ulaşabilme ihtimali ne kadar yüksek ve ne kadar ilgi çekici ise motivasyon da o derece yüksek olmakta ve kişi kendi kapasitesi doğrultusunda tercih yapmaktadır (Yılmaz ve Turgut, 2016). Kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan diğer bir kuram ise Adams'ın Eşitlik Kuramı'dır. Eşitlik kuramı, Adams tarafından geliştirilerek, motivasyonla alakalı sosyal karşılaştırma kuramlarının en popülerleri olarak bilinmektedir (Kılıç, 2016). Eşitlik kuramının temel bileşenleri; bir işe kişiler tarafından yapılan katkılar, çalışanların bir işe dair elde ettikleri ödüller/cezalar şeklinde ifade edilen çıktılar, çalışanlar tarafından kendilerinin eşit/eşitsizlik durumu içerisinde oldukları yönünde algılamalarını belirleyen karşılaştırmalar, çalışanların kendi girdi ve çıktılarını diğer bireylerle kıyaslaması, eşitsizlik durumunda bireylerin göstereceği psikolojik ve davranışsal tepkileri kapsamaktadır (Bolino ve Turnley, 2008).

Psikolojik sözleşme ve işe adanmışlıkla ilgili yapılan çalışmalar çok olmakla birlikte söz konusu kavramların birbiriyle ilişkisi açısından ele alınmış çalışma sayısı oldukça azdır. Turunç ve Avcı (2015) yaptıkları çalışma neticesinde; psikolojik sözleşme kapsamında da yer alan karşılıklı yükümlülükler ve beklentiler doğrultusunda anlaşılan kurumsal desteğin, vazgeçme niyeti ile alakalı olduğunu ve vazifeden ayrılma niyetini olumsuz ve anlamlı olarak etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Çalışma, karşılıklı yükümlülük ve beklentilerin yerine getirilmesiyle, çalışanlarda işe adanmışlığın oluşturulabileceğine yönelik önemi ortaya koymaktadır. Rousseau (1995), Nicholson ve Johns (1985) ve Robinson (1996) çalışmalarında, psikolojik sözleşmeye uygun bütün beklentileri yerine getirilen ve psikolojik sözleşmesi eksiksiz olan çalışanların işe adanmış birer çalışan olacağı yönündeki düşünceleri, psikolojik sözleşme ile işe adanmışlık arasındaki ilişkinin varlığını ve gücünü ortaya koymaktadırlar. Ayrıca Freese ve Schalk (1996) yaptığı çalışmada, işe adanmışlık ile yakından ilişkili olan özdeşleşme ile psikolojik sözleşmenin aynı yönlü ilişkiye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Shore ve Barksdale (1998) ise ilişkisel sözleşmenin daha fazla duygusal bağlılık ile alakalı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde Özler ve Ünver (2012)'in yükseköğretim kurumlarında vazife yapan akademik personelin psikolojik sözleşmelerinin işe adanmışlık ile yakından ilişkili olan iş tatmini hususundaki etkilerini ölçmeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları araştırma neticesinde; akademik personelin psikolojik sözleşmeye yönelik davranışlarının iş tatminlerini mühim bir düzeyde etkilediği kanaatine varılmışlardır.

Psikolojik sözleşme çalışan açısından ele alındığında örgütten beklentileri doğrultusunda çalışanın işe adanmışlık düzeyinin şekilleneceğine inanılmaktadır. Farklı araştırma tasarımlarıyla bu etkileşimin incelenmesi psikolojik sözleşme ve işe adanmışlık ilişkisine dair literatürü güçlendirecektir. Bu bağlamda yukarıda ele alınan kuramsal altyapı ve gerçekleştirilen görgül araştırmalara dayanılarak psikolojik sözleşme algısı ile işe adanmışlık arasındaki ilişkiye yönelik aşağıdaki hipotezler ortaya konulmuştur.

**H<sub>1</sub>:** Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığı etkilemektedir.

**H<sub>1a</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığı etkilemektedir.

**H<sub>1b</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığı etkilemektedir.

**H<sub>2</sub>:** Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>2a</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>2b</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>3</sub>:** Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>3a</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>3b</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>4</sub>:** Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.

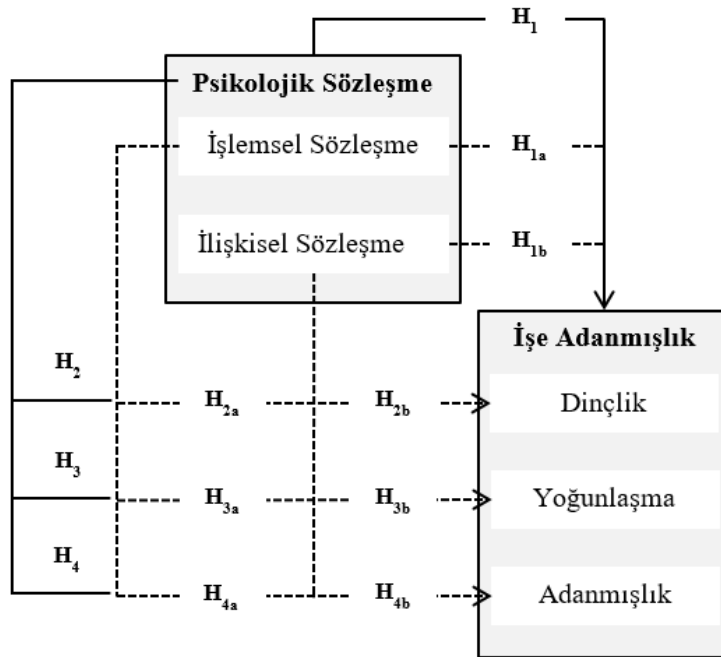
**H<sub>4a</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.

**H<sub>4b</sub>:** Psikolojik sözleşmenin alt boyutu ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel hipotezi olan “Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlık düzeyini etkilemektedir.” hipotezi ve alt hipotezler kapsamında oluşturulan araştırma modeli Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

### Evren ve Örneklem

Kastamonu Üniversitesinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evreni 400 idari personelden oluşmaktadır. Bu çalışmada tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden olan kolayda örnekleme tekniği uygulanmıştır. 400 kişiden oluşan bir evrenin  $\alpha=0.05$  anlamlı olması ve  $\pm \%5$  hata payının hedeflenmesi durumunda araştırmaya dâhil edilmesi gereken kişi sayısının 196 olduğu ortaya çıkmaktadır (Baş, 2010; Davis ve Cosenza, 1998; Yamane, 2001). Bu kapsamda 275 anket formu katılımcılar için gönderilmiş, ancak 362 anketin geri dönüşü sağlanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan ve aynı zamanda güvenilirliği zedeleyici anketler çıkarıldıktan sonra evreni temsil kapasitesine sahip 250 kullanılabilir anket formu veri analizlerine dâhil edilmiştir. Araştırma örnekleminin (idari personel) 75’i (%30) kadın ve 175’i (%70) gibi büyük bir çoğunluğu erkektir. Erkek ve kadın personelden 161’i (%64,4) evli ve 89’u (%35,6) bekârdır. İdari personelin 160’ı (%64) 25 – 36 yaş aralığındadır. Aynı zamanda personelin 62’si (24,8) yöneticilik görevi olduğunu ifade ederken, 188’i (%75,2) yöneticilik görevi olmadığını belirtmiştir. Hizmet süresi açısından personelin 31’i (%12,4) 3 yıl ve daha az, 97’si (%38,8) 4-9 yıl, 63’ü (%25,2) 10-15 yıl ve 59’ü (%23,6) 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğunu belirtmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada “Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği” ve “İşe Adanmışlık Ölçeği” kullanılmıştır.

### *Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği*

Araştırmada, çalışanların psikolojik sözleşme algılarını ölçmek gayesiyle Millward ve Hopkins (1998) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye Mimaroglu (2008) tarafından uyarlanan geçerliği ve güvenilirliği yapılmış “Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, iki boyut onyedi ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelerden on tanesi işlemsel psikolojik sözleşme ve yedi tanesi ise ilişkisel psikolojik sözleşme boyutlarına aittir. Ölçekte örnek olarak; “Sadece işimin gereklerini yerine getiriyorum.” ve “Bu kurumda kendimi takımın bir parçası gibi hissediyorum.” ifadeleri bulunmaktadır. Ölçeğin puanlaması, 5’li Likert ölçeğine göre yapılmıştır (1= kesinlikle katılmıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum). Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği’nin yapısal geçerliliği test etmek gayesiyle faktör analizi, güvenilirliğini test etmek için ise sosyal bilimlerde en çok tercih edilen iç tutarlılık analizi (Cronbach Alfa katsayısı) gerçekleştirilmiş (Erkuş, 2009; Özdamar, 2004) olup, değeri .794 olarak ölçülmüştür. Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeği’ne ilişkin faktör analizi bulguları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

### *Psikolojik Sözleşme Algısı Ölçeğinin Faktör Analizi ve Bulguları*

Faktörler	Madde Sayısı	Fak. Yük. Aralığı	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer
Psikolojik Sözleşme Algısı	17	,747 - ,879	70,247	
İşlemsel Psikolojik Sözleşme	10	,818 - ,879	41,711	7,095
İlişkisel Psikolojik Sözleşme	7	,747 - ,869	28,556	4,850

*Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değeri: ,920*

*Barlett küresellik testi: ki-kare=3461,818; df=136; p=,000*

Kastamonu Üniversitesi idari personelinden elde edilen veriler çerçevesinde, Psikolojik Sözleşme Ölçeği’ne temel bileşenler yöntemi ve varimax rotasyonuna göre faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin, KMO değeri 0,920 ve Bartlett değeri  $p < 0,000$  olarak anlamlı çıkmıştır. Bu değerlere göre; Psikolojik Sözleşme Ölçeği’nin faktör analizine uygunluğu görülmüştür. Ölçek, toplam varyansın %70,247’sini açıklamaktadır ve öz değeri 1’in üzerinde olan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Faktör yüklerinin ise .747 - .879 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla faktör yüklerinin 0,32 veya 0,35’ten büyük olması gerektiği fikrinden hareket ederek, ölçeğin kullanılabilir olduğunu söylemek mümkündür (Tabachnick ve Fidell, 1989).

### *İşe Adanmışlık Ölçeği*

Araştırmada, çalışanların işe adanmışlık düzeylerini ölçmede Schaufeli ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye Turgut (2011) tarafından uyarlanan geçerliği ve güvenilirliği yapılmış “İşe Adanmışlık Ölçeği - Utrecht Work Engagement Scale (UWES)” kullanılmıştır. Ölçek, üç boyut onyedi ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadelerden altı tanesi dinçlik ve altı tanesi yoğunlaşma ve beş tanesi işe adanmışlık boyutlarına aittir. Ölçekte örnek olarak; “İşimde kendimi güçlü ve dinç hissedirim.” ve “Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.” ifadeleri yer almaktadır. Ölçeğin puanlaması, 5’li Likert ölçeğine göre yapılmıştır (1= kesinlikle katılmıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum). İşe Adanmışlık Ölçeği’nin yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla faktör analizi, güvenilirliğini test etmek için ise iç tutarlılık analizi (Cronbach Alfa) gerçekleştirilmiş olup, değeri .878 olarak ölçülmüştür. İşe Adanmışlık Ölçeği ile alakalı faktör analizi bulguları Tablo 2’de gösterilmektedir.



Tablo 2  
İşe Adanmışlık Ölçeğinin Faktör Analizi ve Bulguları

Faktörler	Madde Sayısı	Fak. Yük. Aralığı	Açıklanan Varyans (%)	Özdeğer
İşe Adanmışlık	17	,696 - ,876	70,030	
Dinçlik	6	,696 - ,871	34,383	5,845
Yoğunlaşma	6	,778 - ,810	20,559	3,495
Adanmışlık	5	,817 - ,876	15,088	2,565

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değeri: ,883

Barlett küresellik testi: ki-kare=2701,736; df=136; p=,000

Kastamonu Üniversitesi idari personelinden elde edilen veriler çerçevesinde, İşe Adanmışlık Ölçeği'ne temel bileşenler yöntemi ve varimax rotasyonuna göre faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin, KMO değeri 0,883 ve Bartlett değeri  $p < 0,000$  olarak anlamlı çıkmıştır. Bu değerlere göre; İşe Adanmışlık Ölçeği'nin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Ölçek, toplam varyansın %70,030'unu açıklamaktadır ve öz değeri 1'in üzerinde olan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Faktör yüklerinin ise .696 - .876 arasında değiştiği görülmektedir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin şiddetini ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

### Korelasyon Analizi

Psikolojik sözleşme algısı ile işe adanmışlık arasındaki ilişkinin şiddetini ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3  
Korelasyon Analizi ve Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1 Psikolojik Sözleşme Algısı	1						
2 İşlemsel Psikolojik Sözleşme	,831**	1					
3 İlişkisel Psikolojik Sözleşme	,553**	,017	1				
4 İşe Adanmışlık	,355**	,108	,480**	1			
5 Dinçlik	,142*	,065	,159*	,791**	1		
6 Yoğunlaşma	,168**	,134*	,084	,742**	,359**	1	
7 Adanmışlık	,515**	,003	,953**	,504**	,175**	,081	1

\*\* $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'teki sonuçlara göre; psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlık düzeyiyle zayıf bir ilişki ( $r=0,355$ ), işe adanmışlığın alt boyutu olan dinçlik ( $r=0,142$ ) ve yoğunlaşma ile ( $r=0,168$ ) çok zayıf bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Ancak psikolojik sözleşme algısı ile işe adanmışlığın alt boyutu olan adanmışlık arasında ( $r=0,515$ ) orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Psikolojik sözleşme algısının alt boyutu olan işlemsel sözleşme algısının yalnızca işe adanmışlığın alt boyutu olan yoğunlaşma boyutu ile çok zayıf bir ilişkide olduğu görülmektedir ( $r=0,134$ ). Son olarak psikolojik sözleşme algısının alt boyutu olan ilişkisel sözleşme algısı ile işe adanmışlık düzeyi arasında zayıf ( $r=0,480$ ) bir ilişki vardır. Ayrıca işe adanmışlık ölçeğinin alt boyutu olan dinçlik ile ( $r=0,159$ ) çok zayıf bir ilişkisi varken adanmışlık boyutu arasında çok yüksek bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,953$ ).

### Çoklu Regresyon Analizi

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlık üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizlerine ilişkin bulgular Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 4

*Psikolojik Sözleşme Algısının (İşlemsel ve İlişkisel) İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi ve Bulguları*

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	1,280	0,257		4,989	0,000*
İşlemsel Sözleşme	0,098	0,054	0,100	1,801	0,073
İlişkisel Sözleşme	0,528	0,061	0,478	8,616	0,000*
R	0,490				
R <sup>2</sup>	0,240				
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	0,234				
Standart Hata	0,592				
F	39,023				0,000*
Durbin-Watson	1,886				

\* $p<0,01$

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan psikolojik sözleşme algısının (işlemsel ve ilişkisel) bağımlı değişken olan işe adanmışlık üzerindeki etkisini çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir (Tablo 4). Psikolojik sözleşme algısı alt boyutlarıyla ilgili düzeltilmiş determinasyon katsayısı %23,4 olarak çıkmıştır. Dolayısıyla işe adanmışlık düzeyinde yaşanan değişimin %23,4'ü psikolojik sözleşme algısının alt boyutlarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Modelin 39,023 F değeriyle anlamlı bir sonuç vermiş ( $p<0,01$ ) olması kurulan modelin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bu bulguya göre H<sub>1</sub> "Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlık düzeyini etkilemektedir." hipotezi desteklenmektedir. Ayrıca modelde anlamlı neticeler veren bağımsız değişkenlerden ilişkisel sözleşme boyutunun katsayısı 0,528'dir. Bu çerçevede; personelin işe adanmışlık düzeyini, ilişkisel sözleşme algısının 0,528 birim etkilediği tespit edilmiştir ( $p<0,01$ ). Buna göre H<sub>1b</sub> "Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlık düzeyini etkilemektedir." hipotezi desteklenmektedir. Ancak H<sub>1a</sub> "Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlık düzeyini etkilemektedir." hipotezi desteklenmemektedir.

Tablo 5

*Psikolojik Sözleşme Algısının (İşlemsel ve İlişkisel) İşe Adanmışlığın Dinçlik Boyutuna Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi ve Bulguları*

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Sabit	1,823	0,448		4,071	0,000*
İşlemsel Sözleşme	0,094	0,095	0,062	0,992	0,322
İlişkisel Sözleşme	0,270	0,107	0,158	2,522	0,012**
R	0,171				
R <sup>2</sup>	0,029				
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	0,021				
Standart Hata	1,033				
F	3,718				0,026**
Durbin-Watson	1,615				

\*p<0,01, \*\*p<0,05

Psikolojik sözleşme algısını (işlemsel ve ilişkisel) işe adanmışlığın alt boyutu olan dinçlik boyutunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur. Psikolojik sözleşme algısı alt boyutlarıyla ilgili düzeltilmiş determinasyon katsayısı %02,1’dir. Dolayısıyla işe adanmışlığın alt boyutu olan dinçlik boyutunda yaşanan değişimin %02,1’i psikolojik sözleşme algısının alt boyutlarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Bununla birlikte modelin 3,718 F değeriyle anlamlı bir sonuç vermiş (p<0,05) olması kurulan modelin %95 güven düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bu bulguya göre H<sub>2</sub> “*Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmektedir. Modelde anlamlı neticeler veren bağımsız değişkenlerden ilişkisel sözleşme boyutunun katsayısı 0,270’dir. Bu çerçevede; idari personelin dinçlik düzeyini, ilişkisel sözleşme algısının 0,270 birim etkilediği belirlenmiştir (p<0,05). Dolayısıyla H<sub>2b</sub> “*Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmektedir. Ancak H<sub>2a</sub> “*Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın dinçlik boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmemektedir.

Psikolojik sözleşme algısının (işlemsel ve ilişkisel) işe adanmışlığın alt boyutu olan yoğunlaşma boyutunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir. Psikolojik sözleşme algısı alt boyutlarıyla alakalı düzeltilmiş determinasyon katsayısı %01,7’dir. Başka bir deyişle işe adanmışlığın alt boyutu olan yoğunlaşma boyutunda yaşanan değişimin %01,7’si psikolojik sözleşme algısının alt boyutlarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Ayrıca modelin 3,136 F değeriyle anlamlı bir sonuç vermiş (p<0,05) olması kurulan modelin %95 güven düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bu bulguya göre H<sub>3</sub> “*Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmektedir. Modelde anlamlı sonuçlar veren bağımsız değişkenlerden işlemsel sözleşme boyutunun katsayısı 0,189’dur. Bu sonuç; idari personelin yoğunlaşma düzeyini, işlemsel sözleşme algısının 0,189 birim etkilediğine işaret etmektedir (p<0,05). Bu bağlamda H<sub>3a</sub> “*Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmektedir. Ancak H<sub>3b</sub> “*Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın yoğunlaşma boyutunu etkilemektedir.*” hipotezi desteklenmemektedir.

Tablo 6

*Psikolojik Sözleşme Algısının (İşlemsel ve İlişkisel) İşe Adanmışlığın Yoğunlaşma Boyutuna Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi ve Bulguları*

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar Beta	t	p
	B	Std. Hata			
Sabit	2,492	0,422		5,905	0,000*
İşlemsel Sözleşme	0,189	0,090	0,133	2,113	0,036**
İlişkisel Sözleşme	0,132	0,101	0,082	1,307	0,192
R	0,157				
R <sup>2</sup>	0,025				
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	0,017				
Standart Hata	0,974				
F	3,136				0,045**
Durbin-Watson	1,912				

\*p<0,01, \*\*p<0,05

Psikolojik sözleşme algısının (işlemsel ve ilişkisel) işe adanmışlığın alt boyutu olan adanmışlık boyutunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Psikolojik sözleşme algısı alt boyutlarıyla ilgili düzeltilmiş determinasyon katsayısı %90,7’dir. Buna göre işe adanmışlığın alt boyutu olan adanmışlık boyutunda yaşanan değişimin %90,7’si psikolojik sözleşme algısının alt boyutlarına bağlı olarak değişim göstermektedir. Bununla birlikte Modelin 216,729 F değeriyle anlamlı bir sonuç vermiş (p<0,01) olması kurulan modelin %99 güven düzeyinde anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bu bulguya göre H<sub>4</sub> “Psikolojik sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.” hipotezi desteklenmektedir. Modelde anlamlı neticeler veren bağımsız değişkenlerden ilişkisel sözleşme boyutunun katsayısı 1,317’dir. Buna göre; idari personelin kendilerini kuruma adama düzeylerini, ilişkisel sözleşme algısının 1,317 birim etkilediği söylenebilir (p<0,01). Bu çerçevede H<sub>4b</sub> “Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan ilişkisel sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.” hipotezi desteklenmektedir. Ancak H<sub>4a</sub> “Psikolojik sözleşmenin alt boyutu olan işlemsel sözleşme algısı işe adanmışlığın adanma boyutunu etkilemektedir.” hipotezi desteklenmemektedir.

Tablo 7

*Psikolojik Sözleşme Algısı Alt Boyutlarının İşe Adanmışlığın Adanmışlık Boyutuna Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi ve Bulguları*

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar Beta	t	p
	B	Std. Hata			
Sabit	-0,823	0,112		-7,358	0,000*
İşlemsel Sözleşme	-0,016	0,024	-0,013	-0,690	0,491
İlişkisel Sözleşme	1,317	0,027	0,953	9,330	0,000*
R	0,953				
R <sup>2</sup>	0,908				
Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	0,907				
Standart Hata	0,258				
F	216,729				0,000*
Durbin-Watson	1,856				

\*p<0,01

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Örgütler, insanlar gibi yaşayan karmaşık yapılar olup çalışanları ile sürekli bir etkileşim içerisindeyler. Bu ilişkinin sürdürülebilir olması, yöneticilerin çalışanlarla kurdukları psikolojik sözleşmenin varlığına bağlıdır. Kurumlarda personelin psikolojik sözleşme algısının düşük veya olumsuz olması, verimliliği etkileyecek işyeri davranışlarına neden olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Bies ve Tyler, 1993; Hussain, Muahammad, Ahmed ve Humyaun, 2011; Kaufmann ve Stern, 1988; Kickul, 2001; Morrison ve Robinson, 1997; Robinson, 1996). Bu açıdan çalışanların gelişimine katkı sağlamak, terfi ettirme gibi imkânlar sağlanarak, kuruma bağlılıkları artırılarak ve tatminleri sağlanarak sınırları belli olmayan psikolojik ilişkilerin güçlendirilmesi kurumlar için bir gereklilik olarak kabul edilebilir (Yardan ve Dikmetaş, 2013). Psikolojik sözleşme kavramı, örgüt içinde meydana gelen çatışmaları, işe devamsızlıkları, personel devir hızını ve iş tatminsizliğini ortadan kaldıran işe adanmışlık açısından da büyük önem taşımaktadır (Demiral, 2008). Örgütlerin çalışanları ile kuracakları etkileşim Sosyal Mübadele Kuramı ve Karşılıklılık Norm Kuramı temelinde örgüt-çalışan davranışlarının birbirini şekillendirmesine neden olacaktır. Çalışan açısından bu etkileşim ele alındığında örgütten beklentileri karşılanan çalışanın işe adanmışlık eğiliminde olacağı düşünülmektedir. Nitekim Vroom'un Beklenti Kuramı ve Adams'ın Eşitlik Kuramı çalışanların örgütten beklentilerini açıklar niteliktedir. Teorik temeli ortaya konulan bu etkileşime görgül dayanak oluşturmak için çalışanların farklı örgüt yapılarında şekillenen beklentilerinin psikolojik sözleşme algısı bağlamında işe adanmışlıklarını nasıl etkilediğinin incelenmesi yararlı olacaktır. Bu bağlamda Kastamonu Üniversitesi'nde çalışan idari personel üzerinde bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada psikolojik sözleşme algısının idari personelin işe adanmışlık düzeyini etkilediği çoklu regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Aynı zamanda psikolojik sözleşme algısı alt boyutlarının (işlemsel ve ilişkisel) işe adanmışlık düzeyindeki etkisinde sadece ilişkisel sözleşme algısının etkilediği tespit edilmiştir. Psikolojik sözleşme algısı ve alt boyutlarının, işe adanmışlığın alt boyutlarını etkileyip etkilemediği de çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Bulgular; psikolojik sözleşme algısının işe adanmışlığın tüm boyutlarını (dinçlik, yoğunlaşma ve adanma) etkilediğini göstermektedir. Ayrıca idari personelin işe adanmışlık boyutlarından dinçlik ve adanmışlık boyutlarını ilişkisel sözleşme algısının, yoğunlaşma boyutunu ise işlemsel sözleşme algısının etkilediği ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki idari personelin, çalışmaları sonucu kurumdan istediklerini alamamaları veya kendilerine vaat edilenlerin yapılmadığını düşünmeleri kuruma karşı olumsuz tavır sergilemelerini doğuracaktır. Bunun sonucunda, kuruma adanmanın aksine ayrılımların olacağı ve yaşanan olumsuzlukların diğer paydaşları da etkileyeceği söylenebilir. Özel sektör işletmelerinde olduğu gibi kamu kurumları da belirli bir düzen içerisinde çeşitli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan sosyal yapılardır. Kurumsal yapının etkin bir biçimde çalışmasında ana odak noktası insan kaynağıdır. İnsan kaynağının kuruma karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışlar kurumsal amaçlara ulaşmada kilit bir role sahiptir. Bu nedenle kurumda katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi, idari personele verilen sözlerin ve taahhütlerin yerine getirilmesi, yöneticilerin personele karşı adil ve dürüst olmaları personeli psikolojik olarak rahatlatacak ve kurumlarına güven duymalarını arttırmak yoluyla kuruma adanmışlık düzeylerini arttıracaktır.

Bu çerçevede, Kastamonu Üniversitesi özelinde tüm üniversiteler ve/veya kurumlar en değerli kaynağı olan insan kaynağını daha çağdaş yönetim anlayışıyla yönetmelidir. Üniversitelerde çalışan eski ve yeni idari personelin kuruma bağlılığını sağlamak için politikalar geliştirilmelidir. Katılımcı yönetim anlayışının uygulandığı bir kurum kültürü oluşturulmalıdır. Üniversitelerin, idari personelin gözündeki kurumsal imajını ve itibarını belirlemek için belirli aralıklarla ölçümler yapılmalıdır. Yapılan ölçümler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. İdari personelin verimli çalışabilmesi için güvene dayalı bir ilişkinin kurulması ve etkin kariyer planlamalarının yapılması kuruma adanmanın sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerin, öğrenen örgüt olabilmesi için idari personeli sürekli öğrenme ve geliştirmeye yöneltecek politikalar geliştirmesi de gerekmektedir. Kastamonu Üniversitesi özelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın Türkiye'deki diğer üniversitelerde karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Söz konusu çalışmaların, önemli birer kurum olan üniversitelerdeki idari personeller için yapılacak iyileştirmeler açısından rehber görevi görebileceği düşünülmektedir.

**Açıklamalar:** Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Kaynaklar

- Adler, P. S. and Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Anderson, N. and Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior*, (19), 637-647.
- Antonison, M. (2010). *Evaluation of work engagement as a measure of psychological well-being from work motivation*. The University of Alabama in Huntsville, Huntsville-Alabama.
- Aselage, J. and Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 491-509.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bal, E. A. (2008). Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bies, R. J. and Tyler, T. R. (1993). The “litigation mentality” in organizations: A test of alternative psychological explanations. *Organization Science*, 4(3), 352-366.
- Bolat, O. İ., Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışlar ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 251-239.
- Bolino, C. M. and Turnley, H. W. (2008). Old faces, new places: Equity theory in cross-cultural contexts. *Journal of Organization Behavior*, 29(1), 29-50.
- Bostancı, H. ve Ekiyor, A. (2015) Çalışanların işe adanmasının örgüt içi girişimciliğe etkisinin incelenmesi: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1(1), 37-51.
- Büyükyılmaz, O. ve Çakmak, A. F. (2014). İlişkisel ve işlemsel psikolojik sözleşmede algılanan ihlalin işten ayrılma niyeti ve algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 14(4), 583-596.
- Catsoupes, M. P. and Costa, C. M. (2009). *Engaging the 21<sup>st</sup> century multi-generational workforce, finding from the age and generations study*. The Sloan Center on Aging Work at Boston College.
- Chughtai, A. A. and Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: A conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71.
- Cihangiroğlu, N. ve Şahin, B. (2010). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: Psikolojik sözleşme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-16.

- Coyle, S., Jacqueline, A. M. and Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: Employee and employer perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 69-86.
- Conway, N. and Briner, R. B. (2005). *Understanding psychological contracts at work: a critical evaluation of theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Davis, D. and Cosenza, R. M. (1998). *Business research for decision making*. Boston: Pws-Kent Publishing Company.
- Deese, M. N. (2009). *Testing an extension of the job demands-resources model: The addition of personal resources as mediators to the resources engagement relationship*. Master Thesis. Graduate School of Clemson University.
- Demiral, Ö. (2008). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Freese, C. and Schalk, R. (1996). Implications of differences in psychological contracts for human resource management, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(4), 501-509.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Garden City.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. and Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Guest, D. E. (2004). The psychology of the employment relationship: An analysis based on the psychological contract. *Applied Psychology: An International Review*, 53(4), 541-555.
- Hussain, M. F., Muahammad, F. Y., Ahmed, N. and Humyaun, A. (2011). Psychological contract breach and work place deviance: Moderating role of relational contract. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 574-586.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü*. Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Kaufmann, P. J. and Stern, W. L. (1988). Relational exchange norms, perceptions of unfairness, and retained hostility in commercial litigation. *Journal of Conflict Resolution*, 32(3), 534-552.
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235.
- Kickul, J. (2001). When organizations break their promises: Employee reactions to unfair processes and treatment. *Journal of Business Ethics*, 29(4), 289-307.
- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K. J., Mandl, H. J. and Solley, C. M. (1962). *Men, management and mental health*. Cambridge: Harvard University Press.
- MacNeil, I. R. (1985). Relational contract: What we do and do not know. *Wisconsin Law Review*, 483-525.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- May, D. R., Gilson, R. L. and Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, (77), 11-37.
- Millward, L. J. and Hopkins, L. J. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(16), 1530-1556.
- Mimaroglu, H. (2008). *Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Morrison, E. W. and Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22(1), 226-256.
- Nicholson, N. and Johns, G. (1985). The absence culture and the psychological contract: Who's incontrol of absence? *Academy of Management Review*, 10,397-407.
- Öner, Z. H. (2007). *The mediating effect of organizational justice: moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özler, E. ve Ünver, E. (2012). Psikolojik sözleşmenin iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 325-351.
- Özyılmaz, A. ve Süner, Z. (2015). İşe adanmışlığın işyeri tutumlarına etkisi: Hatay'daki 9 işletmede yapılan ampirik araştırmanın sonuçları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(3), 143-164.
- Purvis, L. J. and Cropley, M. (2003). The psychological contracts of National Health Service Nurses. *Journal of Nursing Management*, 11, 107-120.
- Rich, B. L. (2006). *Job engagement: construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation*. Doktoralı dissertation. University of Florida.



- Roberts, D. and Davenport, T. O. (2002). *Job engagement: Why it's important and how to improve it*. Wiley Periodicals, Inc.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41(4), 574-599.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations; understanding written & unwritten agreements*. California: Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- Rousseau, D. M. and Wade-Benzoni, K. A. (1994). Linking strategy and human resource practices: How employee and customer contracts are created. *Human Resource Management*, 33(3), 463-489.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. and Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004). UWES utrecht work engagement scale. *Occupational health psychology unit*, Preliminary Manual, Utrecht University.
- Shore, L. M. and Tetrick, L. E. (1994). The psychological contract as an explanatory framework in the employment relationship. in Cooper, C. L. and Rousseau, D. M. (Eds.), *Trends in Organizational Behavior* (p. 91-109). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.
- Shore, L. M. and Barksdale, K. (1998). Examining degree of balance and level of obligation in the employmentrelationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 731-744.
- Shraga, O. and Shiom, A. (2009). The construct validity of vigor and its antecedents: A qualitative study. *Human Relations*, 62(2), 271-291.
- Tabachnick, B. G. and Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Tarakcı, H. ve Akın, A. (2017). Psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm: Çorum ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1222-1230.
- Terlemez, A. G. (2012). *İşveren markasının, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde örgütsel çekiciliğin rolü: Türk Hava Yolları örneği*. Yüksek lisans tezi, Genelkurmay Başkanlığı Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitü Müdürlüğü, İstanbul.
- Topçu, M. K. (2015). *Çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde psikolojik sözleşme algısının rolü*. Doktora tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.

- Turnley, W. H. and Feldman, D. C. (2000). Re-examining the effects of psychological contract violations: Unmet expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 25-42.
- Turunç, Ö. ve Avcı, U. (2015). Algılanan örgütsel destek ve lider-üye etkileşiminin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: İş stresinin aracılık rolü. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi/Journal of Travel and Hospitality Management*, 12(1), 43-63.
- Tuzlukaya, Ş. ve Kırkbeşoğlu, E. (2015). Sigortacılık sektöründe örgütsel küçülmenin ardından ortaya çıkan güven bunalımı ve psikolojik sözleşme boyutlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 969-979.
- Üçok, D. ve Torun, A. (2014). Tükenmişliği etkileyen olumsuz tutum ve beklentiler: Sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 231-250.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Yakın, M. and Erdil, O. (2012). Relationships between self-efficacy and work engagement and the effect on job satisfaction: A survey on certified public accountants. *SciVerse Science Direct*, (58), 370-378.
- Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri*, A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel (Çev.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yardan, D. E. ve Dikmetaş, H. (2013). Hastane çalışanlarının sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile psikolojik sözleşme algılamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 134-145.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 278-296.
- Yener, S. (2019). Kadın çalışanların cinsiyet rol stresi ve işe adanmışlıkları arasındaki ilişkide yaşam kalitesinin düzenleyici rolü. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-27.
- Yener, S. ve Demirtaş, Ö. (2018). Kadın çalışanların toplumsal cinsiyet algıları ve işe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2137-2151.
- Yılmaz, B. ve Turgut, E. (2016). Askeri ve sivil yükseköğretim kurumlarında verilen genel muhasebe eğitiminin motivasyon teorileri açısından karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2297-2305.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Nowadays, formal agreements that establish the qualification and the quality of relationships which regulate the responsibilities of the parties which is developed by corporations and employees are inadequate. Because, in addition to the legal and in-house written regulations where they are employed, employees may have some expectations within themselves and often do not express them. Meeting these expectations can lead to the continuation of a trust-based relationship between the employee and the organization and the dedication of the employee to the organization. However, failure to meet mutual expectations reduces the trust in the organization and may hinder employees' commitment to the organization.

For reasons such as globalization, technological developments and intense competition, corporations try to understand employees' behaviors and increase their job satisfaction and organizational commitment in order to increase the performance of their employees. In this new process and due to the organizational changes, various concepts have emerged that regulate working relations and serve as a tool for the changes that have occurred. Psychological contract perception and work engagement have become important in both the private sector and public institutions. In order to increase employee satisfaction and loyalty to their organizations, institutions have started to focus on psychological contracting practices that prepare the ground for the employee's dedication to the organization and the establish of a trust based relationship with their employees.

The focus of this research is the level of work engagement, which is the result of the psychological contract perception. In this context, the relationship between psychological contract and commitment level is investigated. In this regard, the aim of the study is to determine the effect of the psychological contract perception on the commitment levels of the administrative staff in Kastamonu University. The main contribution of this study carried out at Kastamonu University is to enrich the literature by considering the concepts of psychological contracting and work engagement as a holistic model, which is important in public institutions as well as in private sector enterprises in our country. The second contribution is to reveal the status of administrative staff in universities that are striving towards becoming a learning organization in the information age.

### **Method**

The population of this research carried out at Kastamonu University consists of 400 administrative staff. In this study, the non-random sampling technique, which is one of the non-probability sampling techniques, was applied. 275 survey forms were submitted for the participants, but 262 were returned. 250 available survey forms with the capacity to represent the universe are included in the data analysis after incomplete and incorrectly filled out surveys that are also damaging to reliability.

In the study, "Psychological Contract Perception Scale", which was developed by Millward and Hopkins (1998) and adapted to Turkish by Mimaroglu (2008), was used to measure the psychological contract perceptions of employees. The scale consists of seventeen expressions of two dimensions. Ten of these expressions belong to the transactional psychological contract and the other seven belong to the relational psychological contract dimensions. "Utrecht Work Engagement Scale (UWES)", which was developed by Schaufeli et al (2002) and adapted to Turkish by Turgut (2011), was used to measure the level of work engagement. The scale consists of Seventeen expressions of three dimensions. Six of these expressions belong to vigor and six to absorption and five to dedication dimensions. Factor analyses were performed on both scales and structure validity was achieved with the original version.

## **Results, Discussion and Recommendations**

Correlation analysis was used to determine the severity and direction of the relationship between the variables involved in the study, and multiple regression analysis was used to determine the effect of psychological contract perception on work engagement. According to the findings of the correlation analysis, a weak relationship between the psychological contract perception and the level of dedication ( $r=0,355$ ) and also a very weak relationship have been found between the vigor ( $r=0,142$ ) which is the sub-dimension of work engagement and the absorption ( $r=0,168$ ). However, there appears to be a moderate relationship between psychological contract perception and dedication ( $r=0,515$ ), which is the sub-dimension of work engagement.

Multiple regression analysis was used to test the main hypothesis of the study structured as “psychological contract perception affects the level of work engagement”. According to research findings, the multiple regression model is significant ( $F=39,023$ ;  $p<0.01$ ) and 26.4% of the change in psychological contract perception in the work engagement variable ( $Adj.R^2=,234$ ) appears to explain. It also appears that “relational contract” dimension ( $\beta=,478$ ,  $p<0.01$ ) of psychological contract perception has a positive and meaningful effect on work engagement. According to these findings, the main hypothesis of the research is supported.

In the study, it was determined by multiple regression analysis that psychological contract perception affects the level of work engagement of administrative personnel. Also, it was found that only the relational contract perception affected the psychological contract perception sub-dimensions (transactional and relational) at the level of work engagement. If the perception of psychological contract and its sub-dimensions affect the sub-dimensions of work engagement has also been tested by multiple regression analysis. The findings show that psychological contract perception affects all dimensions of work engagement (vigor, absorption, and dedication). In addition, it is revealed that the dimensions of the dedication of the administrative personnel to the work are influenced by the perception of relational contract and the concentration dimension by the perception of the transactional contract.

## Karadeniz'in Bölgesel Güvenlik Kompleksi olarak İncelenmesi

Pınar AKGÜL  
Giresun Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü  
pinar.akgul@giresun.edu.tr  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8184-3103>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.607455

Geliş Tarihi: 20.08.2019

Revize Tarihi: 02.07.2020

Kabul Tarihi: 02.07.2020

### Atıf Bilgisi

Akgül, P. (2020). Karadeniz'in bölgesel güvenlik kompleksi olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 550-569.

### ÖZ

Soğuk Savaşın bitimiyle Karadeniz bölgesi, konu olarak, gelişen uluslararası ilişkiler kavramları bakımından önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda klasik bir güvenlik/politik değerlendirmenin bölgeyi ele almada yetersiz olduğu, ancak farklı kavramların iç içe olduğu eklektik bir yapı gereksinimi ortaya çıkmıştır. Çünkü kavramsal olarak hem güvenlik kavramı hem de yapı/aktör görüşü değişmiştir. Bu değişiklikleri göz önünde bulunduran “bölgeselcilik” ve “bölgesel güvenlik kompleksi” kavramlarından ilham alan bu çalışma Karadeniz'i incelemiştir. İki kavramın seçilmesinin nedeni kavramların bölgeyi yeni bir aktör olarak ele alması ve bölgeyi küresel aktörler ve devletler gibi önemli kabul etmesi ve de güvenliği klasik askeri güvenlik algısından çıkartıp yanı sıra politik, ekonomik, çevre ve toplumsal güvenliği de göz önüne almalarıdır. Bu durum bölge çalışmalarının içeriğini ve kapsamını da zenginleştirmiştir. İlk olarak, bölge ülkelerinin ulusal güvenlik hassasiyetlerinin irdelendiği çalışmada devamında örgütsel yapılanmalar ortaya konarak bölgesel güvenlik kompleksi oluşturabilecek tehditler incelenmiştir. Bu bağlamda Karadeniz'in, bazı istisnaları göz önünde bulundurularak, hem bölge olarak kabul edilebileceği hem de bölgesel güvenlik kompleksi oluşturabilecek potansiyele sahip olduğu savunulmuştur. Bu durum Karadeniz'i çatışmanın ve işbirliğinin bir arada olduğu *sui generis* bir bölge ve bölgesel güvenlik kompleksi olarak ortaya çıkarmaktadır. **Anahtar kelimeler:**Karadeniz, bölgeselleşme, bölgesel güvenlik kompleksi teorisi.

## The Analysis of the Black Sea as a Regional Security Complex

### ABSTRACT

The Black Sea Region, as a subject, becomes important in developing International Relations concepts after the end of the Cold War. In the context of this issue, it emerges that classical security/political theories are insufficient to address the region but needs an eclectic framework including different concepts. This is because conceptually both the concept of security and the notion of agent/actor changed dramatically. Taking into account these changes, this article is inspired from concepts of “regionalism” and “regional security complex” in scrutinising the Black Sea. Reasons behind selecting these concepts are to consider regions as news actors and accepting them as important as global actors and states, and also apart from classical military security, broadening a security approach to taking into account political, economic, environment and societal sectors. This enriches the content and scope of region studies. Initially, this article scrutinises national security vulnerabilities of each countries of the region and continues with regional organisations and within this context potential threats that might paves the way for the formation of regional security complex are examined. In the context of this issue, it is argued that the Black Sea, despite exceptions, can be accepted as a region and has a potential to form a regional security complex. Thus, this situation reveals that the Black Sea is a *sui generis* region and a regional security complex including both conflict and cooperation.

**Keywords:** Black Sea, regionalism, regional security complex theory.

### Giriş

Tarih boyunca etrafını çevreleyen imparatorlukların güç mücadelesinin odağında olan Karadeniz bölgesi; Soğuk Savaş dönemine Türkiye ve Yunanistan'ın yer aldığı Batı Bloğu ve diğer bölge ülkelerinin yer aldığı Sovyet Bloğu arasında sıkışmıştır. Bu durum farklı öncelikleri olan blokların ortak bir payda altında ilişkilerini geliştirmelerini engellemiş, aksine tarafların bir diğerini güvenlik açısından tehdit olarak görmeleri sonucunu doğurmuştur. Bu da Karadeniz'in daha ziyade havza ve kapalı deniz olarak anılmasına neden olmuştur (Aybak, 2001). Karadeniz, Ruslar açısından sıcak denizlere inmek için önemli geçit, Türkler için ise bir göl ve Rusların sıcak denizlere inmesini engelleyen set olarak görünmekteydi (Aybak, 2001). Bu farklı algılar Soğuk Savaşın bitimiyle yerini hem küresel hem de bölgesel olarak yeniden değerlendirilmeye ve yeni arayışlara bırakmıştır. Bölge

bu manada iki farklı unsur sunmaktadır. Soğuk Savaşın bitimiyle bölgede yeni çatışma alanlarının ortaya çıkması ve bağımsızlıklarını yeni kazanan ülkelerin siyasi ve ekonomik bunalımları dezavantaj oluştururken; özellikle bölgenin jeopolitik konumu – zengin enerji kaynaklarına yakın olması (Hazar havzası, Orta Doğu gibi) ve bu kaynaklara sahip olması (Azerbaycan ve Rusya gibi), ve de ticari ilişkilerin gelişmesiyle yeni Pazar olasılığı sunması açısından – bölgeye olan ilgiyi hem stratejik hem de politik açılardan daha da arttırmıştır.

Bu yeni durumu onun literatürde yer bulmasını sağlamıştır. Mevcut literatürde Karadeniz ile ilgili çalışmalar çoğunlukla alanın bir bölge olup olmadığı tartışmaları üzerinde kuruludur. Bunda özellikle bölgeselcilik kavramının kapsamının geniş olmasının da payı olmaktadır. Soderbaum'un (2016) da belirttiği gibi bölge kavramı farklı insanlar tarafından farklı zamanda farklı biçimlerde anlaşılmaktadır. Bölgeselcilik kavramı eski ve yeni bölgeselcilik olmak üzere ikiye ayrılmakta ve her iki terim de farklı içerikler sunmaktadır. Özellikle Soğuk Savaşın bitimiyle uluslararası sistem dramatik bir şekilde değişmiştir. Bu da bölgelerin öneminin daha da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrımı özetlemek gerekirse eski bölgeselcilik Soğuk Savaşın iki kutuplu yapısında ortaya çıkarken, yeni bölgeselcilik çok kutuplu ve küreselleşmiş bir düzende oluşmuştur. Eski bölgeselcilik daha ziyade coğrafi, ortak kimlik ve kültürel ve tarihsel bağ ortaya koysa da yeni bölgeselcilik bunları reddetmektedir. Son olarak eski bölgeselcilik komşu ülkelerin oluşturduğu gruplarla ilgilenirken, yeni bölgeselcilik hem devletler hem de devlet-dışı aktörlerle ilgilenmektedir (Hettne, 2003).

Bu ayrımı kendisini mevcut literatürde de göstermektedir. Hajizada ve Marziacq (2013) bölgeyi aynı belirli coğrafi alanda konumlanan bir grup devletin karşılıklı bağımlılık ve coğrafi ilişkiler derecesine göre ilintilendirirken, Maior ve Matei (2005) Deutsch'un 1957 tarihli çalışmasındaki bölge tarifi uyarınca, paylaşılan stratejik değerler, ortak ilgi ve tehditler ve topluluk hissi olgularına vurgu yapmaktadır. King (2008) Deutsch'a katılmakla beraber ortak kimliğin olmazsa olmaz unsur olduğunu düşünmemektedir. Hatto ve Tomescu (2008) ise bölgenin sadece coğrafyaya dayandırılmayacağını, politika, ekonomi ve kültürle de ilintili olduğunu savunmaktadır.

Bunların yanında yeni bölgeselciliğin bölgeyi algılama metotları da farklıdır. Fawcett ve Hurell (1995) bölgesel örgütler ve bölgesel ekonomik yapılara vurgu yaparken, Adler ve Barnett (1998) Deutsch'un çalışmasından yola çıkarak güvenlik topluluklarını ortaya atmaktadır. Bu kavrama göre devletlerin barışçıl eğilim amacı güden güvenlik politikaları onları uluslararası düzeyde bir topluluk haline getirebilir (Adler ve Barnett, 1998). Bunlardan yola çıkarak yeni bölgeselciliğin devletlerden oluşmadığını, fakat bölgelerarası ekonomik, çevre, teknoloji ve iletişim ilişkilerinden oluşmaktadır yargısına varılabilir (Manoli, 2012).

Eski ve yeni bölgeselcilik kavramları göz önüne alındığında ise Karadeniz yine bazı tartışmaların odağında yer almaktadır. Çalışmaya başlamadan önce Karadeniz bölgesinin sınırlarının çizilmesinde fayda vardır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)-menşeli düşünce kuruluşları Geniş Karadeniz Bölgesi kavramını yayınlarında sıkça kullanırken (Cornell, Jonsson, Nilsson ve Haggström 2006; Hamilton ve Mangott, 2008), Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİT) Geniş Karadeniz Alanı (Triantaphyllou, 2009) kavramını kullanmaktadır. Bunda örgütün sadece Karadeniz'e kıyaslı olan ülkeleri değil Arnavutluk ve Sırbistan gibi Karadeniz dışından ülkeleri üyesi olarak katmasının payı bulunmaktadır. Bu çalışmada ise Avrupa Birliği'nin (AB) sınırlarını çizdiği Karadeniz Bölgesi tanımı kullanılacaktır. Bunun nedeni AB'nin belli özellikleri göz önüne alarak bir bölge çizme eğiliminin olmasıdır. Avrupa Birliği Komisyonuna (COM [Commission of European Communities]) göre Karadeniz Bölgesi batıda Yunanistan, Bulgaristan, Romanya ve Moldova; kuzeyde Ukrayna ve Rusya; doğuda Gürcistan, Ermenistan ve Azerbaycan; ve güneyde Türkiye'yi içermektedir. Ermenistan, Azerbaycan, Moldova ve Yunanistan Karadeniz'e kıyaslı olmayan ülkeler olsa da tarihi, yakınlığı ve yakın ilişkileri dolayısıyla bölgenin doğal aktörleri olarak tanımlanmaktadır (COM, 2007).

Karadeniz'in Soğuk Savaş sonrası kazandığı yeni kimlik literatürde farklı isimlerle anılmasına neden olmuştur. Bu yeni kimlikler daha ziyade bölgenin jeopolitik konumundan esinlenilerek yapılmış tanımlamalardır. Buna göre Karadeniz bölgesi için özgürlüğün sınırı (Asmus ve Jackson, 2004); bariyer ve köprü (Lesser, 2007; Simon, 2006); tampon bölge (Maior ve Matei, 2005), hub (Cornell vd, 2006) ve asıl kavşak (Rumer ve Simon, 2010) terimleri kullanılmaktadır. Bu farklı argümanların

Karadeniz'in bir bölge olarak tanınması tartışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı yargısına varılabilir. Tartışmaların ortak görüşü ülkelerinin boyut, politik ve ekonomik, askeri potansiyeli, jeopolitik ilgiler ve kültürel, sosyal ve dini farklılıkları Karadeniz bölgesini Avrupa'nın en heterojen ve karmaşık bölgesi yapmaktadır (Pavliuk, 2004). Bu nedenle de bölgeyi 'pasif coğrafi alan', 'kara delik' ve 'Avrupa entegrasyonunun yan etkisi' olarak adlandıranlar bulunmaktadır (Aydın, 2009).

Triantaphyllou (2009) bölgenin sorunlarını ve paradokslarını kabul etmekle birlikte yine de Karadeniz'i bölge olarak tanımlamaktadır. Yazar Karadeniz'i *a priori* (muhtemel) bölge olarak adlandırmaktadır. Manoli (2012) ise alt-bölge olarak tanımlamaktadır ancak tartıştığı alt-bölge kavramı bölge kavramıyla benzerlikler sunmaktadır. Yazar 2010'daki yorumunda Karadeniz'in ne organik/doğal ne de objektif bir bölge olmadığını belirtmiş ve farklı heterojen unsurlara sahip ülkelerin sosyal etkileşimde bulunarak bir araya geldiğini ileri sürmüştür (Manoli, 2010). Bu yorumuyla inşacı bir yaklaşım sergilemektedir. King (2008) bazı çekinceleri olsa da özellikle Avrupa-Atlantik örgütleriyle entegrasyonun Karadeniz'i bölgeye dönüştüreceğini savunmaktadır. Burada yazarın bölgenin iki önemli aktörü olan Rusya ve Türkiye'yi göz ardı etmesi ise tartışmalıdır. Bu tespitler arasında belki de en doğru olanı Hajizada (2010) tarafından yapılan Karadeniz'in işbirliği ve rekabeti içinde barındıran karmaşık bir bölge olduğu yorumudur.

Bir başka önemli tartışma ise eski ve yeni bölgeselcilik kavramları göz önüne alınarak analiz yapılmasını reddetmekte ve bölge oluşumunu aktörlerin kafalarında yarattıkları bir tasarı olarak yorumlamaktadır. Karadeniz bu görüşe göre bir güvenlik kompleksi olarak görülmektedir. Ciută (2008) ilgili çalışmasında Karadeniz'in bir bölge olmadığını aksine bir güvenlik kompleksi olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre özellikle Avrupa'nın güvenlik algıları Karadeniz'in bölge olarak anılmasının temel nedenidir. Argümanına dayanak olarak da bölgedeki çatışmaları ve güvenlik tehditlerini, özellikle enerjinin Avrupa'ya güvenli taşınması kaygılarını göstermektedir (Ciută 2008; Tassinari, 2011).

Görülmektedir ki mevcut literatürde Karadeniz farklı çalışma alanlarına ve teorilere imkân sunan bir bölge konumundadır. Her ne kadar Glebov (2009) bölgenin teorik açıdan ele alınmaya hazır olmadığını belirtse de, yukarıdaki literatür taramasından da anlaşılacağı üzere bölgenin karmaşık yapısı onun ele alınırken eklektik bir yaklaşımla yaklaşılması gerektiğine dair ipucu vermektedir. Bu da içerisinde hem realizmi hem de inşacılık teorilerini barındırmalıdır. Bunun nedeni böyle bir teorik yaklaşım çalışmaya geniş bir perspektif sunma imkânı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı bu tartışmadan yola çıkarak bunu yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilk olarak bölgesel güvenlik teorisi açıklanacak ve sonrasında teoriden ilham alınarak Karadeniz bölgesi incelenecektir.

## Teori

### Model: Bölgesel Güvenlik Kompleksi

Bölgesel Güvenlik Kompleksi (BGK) Barry Buzan ve Ole Wæver'in ortak çalışmalarlarıyla oluşturdukları teoridir. Daha öncesinde Buzan'ın bölgeyi çalışmanın odak noktasına koyan araştırmaları olsa da (1983) asıl ilgisini Soğuk Savaşın bitimiyle bu kavrama yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunlaşmanın nedeni özellikle Soğuk Savaşın ardından var olan iki kutuplu uluslararası sistemin yıkılmasıyla yeni yapının daha fazla bölgesel karakter kazanmasıydı (Buzan, Wæver ve De Wilde, 1998). Burada amaçları mevcut teorik güvenlik çalışmalarını bölge düzeyine indirip akademik boşluğu doldurmak ve bu sayede Soğuk Savaş sonrası uluslararası sistemin yapısını açıklamaktı. Buzan'a göre bölge (2012, s.22) "Coğrafi olarak kümelenerek alt-sistem oluşturan ulusal yapıları ve süreçleri açısından özgün olan devletlerin bağlı oldukları geniş uluslararası sistem veya topluluktan farklılaşmalarıdır. Bölge uluslararası (küresel) düzey ve birim (devlet) düzeyi arasında yer alan bir analiz düzeyidir."

Bununla bölgenin en az devlet ve küresel düzey kadar önemli olduğunu vurgulanmaktadır. 2003 yılında Buzan ve Wæver'in birlikte kaleme aldıkları "Bölgeler ve Güçler: Uluslararası Güvenliğin Yapısı" adlı kitapta bölgeye geniş vurgu yapılmaktadır. Soğuk Savaş sonrası oluşan yeni sistemle güvenlik yapısı iki kutuplu düzenden tek kutuplu düzene geçilmiş ve bu sistemin içinde de

bölgeler yer almaktadır (1+4+bölge) (Buzan ve Wæver, 2003). Süper güç olarak ABD görülürken, AB-Avrupa, Rusya, Çin ve Japonya büyük güçler olarak görülmüş ve ayrıca bölge de eklenmiştir.

Yazarlar özellikle BGK kavramı etrafında geçmişte önem verilmeyen bölge kavramını ele almışlardır. Bu yeni kavramın hem materyalist hem de inşacı yaklaşımlar içermesi onu Soğuk Savaş sonrası alanlara uygulanabilirliğini arttırmıştır. Materyalist anlamda neorealist yaklaşımlar olan gücün dağılımı ve sınırlı toprak/alan kullanırken; inşacı anlamda güvenlikleştirme ve dost düşman algısını kullanmışlardır.

1983'te "İnsan, Devlet ve Korku" kitabında Buzan'ın güvenlik kompleksi tanımı "öncelikli güvenlik ilgilerinin birbiriyle sıkı sıkıya bağlı bir grup devletin ulusal güvenlikleri birbirlerinden ayrı düşünülemez" (1983, s.106) iken 2003'te yeniden formülasyonunda "güvenlikleştirme ve güvenlik-dışlaştırma ya da her ikisinin süreçleri birbirleriyle çok sıkı bağlı olan bir grup birimin, güvenlik sorunları birbirinden ayrı analiz edilemez ve birbirinden ayrı çözülemez" (Buzan ve Wæver, 2003, s.44) şeklindedir. Adamides ve Christou (2015) bu yeni formülasyonu şöyle açıklamaktadır: devletler yerini birimlere bırakmıştır ve odak, güvenlik ilgilerinden ziyade güvenlikleştirme süreçlerinin karşılıklı bağımlılığı yönünde değişmiştir. Bu bağımlılık, birimlerin oluşturduğu bölgeyi etraflarındaki diğer birimlerin oluşturduğu bölgelerden farklı kılmaktadır.

Bu kavramla temel olarak devletlerin ortak güvenlik tehditleri onları bir araya getirmekte ve bu birliktelik de onların bir kompleks kurmalarını ve işbirliği yapmalarını sağlamaktadır fikri savunulmaktadır. Bu komşular arası güvenlik etkileşimi fikrinin altında özellikle tehdidin uzaktan geleceğinden ziyade yakın çevreden geleceği inancı/algısı yatmaktadır. Birimleri bir araya getirerek BGK kurulmasını sağlayan değişkenler dörde ayrılır. Bunlar sınır (bir bölgesel güvenlik kompleksini komşu kompleksten ayırır); anarşik yapı (bölgesel güvenlik kompleksi iki ya da daha fazla otonom birimden oluşmalıdır); kutupluluk (birimler arasındaki güç dağılımını içerir); ve sosyal yapıdır (birimler arası dost ve düşman boyutlarını içerir) (Buzan ve Wæver, 2003). Bu kavramlardan birindeki herhangi bir değişim yeni bir BGK kurulmasına yol açmaktadır.

Yazarlar kitaplarının teorik kısmını oluşturduktan sonra ampirik kısmında, özellikle Soğuk Savaş sonrası için, Asya'dan Amerika'ya uzanan 9 bölge ve 2 proto-kompleksi bu unsurlar çerçevesinde incelemişlerdir. Bu incelemeyi yaparken öncelikli olarak kompleksi oluşturan devletlerin ulusal güvenlik hassasiyetlerini ele almakta (güçlü devlet – zayıf devlet), ikinci olarak bölgeyi oluşturan devletlerin birbirleri arasındaki ilişkilerini; üçüncü olarak diğer bölgelerle etkileşimlerini; ve son olarak küresel güçlerin (uluslararası sistem) bölgedeki rolünü incelemektedirler. Burada her düzeyin bağımsız olarak anlaşılması birbirleriyle etkileşimlerinin anlaşılması kadar önemlidir. 11 güvenlik kompleksini seçerken yazarlar hem BGK'ye örnek oluşturabilecek bölgeleri seçmiş, hem de BGK yoksunluğu olan veya kompleks oluşturamamış bölgelere vurgu yapmışlardır.

Güvenlikleştirme(-dışlaştırma) BGK oluşumunda bir diğer önemli husustur. İnşacı bir temele sahip olan kavram, güvenliği söz-edim (speech act) olarak görür. Güvenlikleştirme "bir konunun (göç ve terörizm vb) öznenin varlığına yönelik tehlike/tehdit olarak dillendirilmesiyle normal siyasi sürecin dışına taşınması ve olağanüstü güvenlik tedbirleriyle karşılanması durumudur" (Wæver, 1995, ss.54-55). Bir başka ifadeyle güvenlikleştirme "Siyasi bir toplulukta bir şeyin değerli bir öznenin varlığına yönelik bir tehdit olarak kabul edilen ve bu tehdide karşı acil ve olağandışı önlemler alınması çağrısında bulunmayı sağlayan süjeler arası bir anlayışın inşa edildiği başarılı bir söz-edimidir" (Akgül-Açıkmeşe, 2011, s.59; Buzan ve Wæver, 2003, s.491).

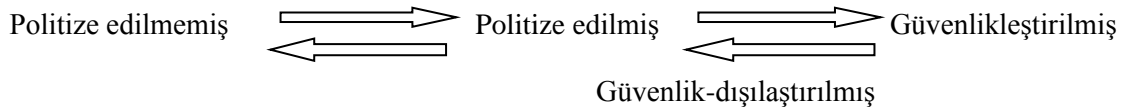
Güvenlikleştirme özellikle Kopenhag Okulu tarafından ortaya atılan ve amacı klasik uluslararası ilişkiler teorilerinin güvenlik kapsamını genişletmek olan bir kavramdır. Buna göre, klasik askeri güvenlik kavramının eksikliğini savunan görüş özellikle Soğuk Savaş sonrası güvenlik tehdidinin sadece askeri sektörde değil, politik, iktisadi, çevre ve toplumsal sektörlerde de oluşmakta olduğunu savunmaktadır. Askeri sektör kuvvete dayalı ilişkileri incelerken; politik sektör otorite, yönetim statüsü ve tanıma ilişkileriyle; iktisadi sektör ticari, üretim, finans ilişkileri; toplumsal sektör kolektif kimlik ilişkilerini; ve çevre sektörü insan faaliyetleri ve gezegenin biyosferi ile ilgilidir



(Buzan vd, 1998). Güvenliğin genişletilmesi şüphesiz kavramın uygulanabilirliğini kolaylaştırmıştır. Buradaki süreç bir problemin güvenlikleştirici aktör tarafından (genelde politik karar alıcılar) devletin varoluşuna tehdit olarak deklare edilmesi ve bunun önlenmesi için istisnai önlemler alması ve bunun halk tarafından onaylanmasıdır. Bundan hareketle, hükümetler bir meselenin güvenlik konusu olduğunu açıklar ve bu toplumca kabul edildiği anda konu güvenlikleştirilmiş olur (Wæver, 1995).

Güvenlik-dışlaştırma ise “konuların aciliyet halinden çıkarılması ve siyasi alanda normal görüşmeler sürecine taşınmasıdır” (Buzan vd., 1998, s.4). Diğer bir deyişle “Siyasi bir toplulukta bir şeyin değerli bir öznenin varlığına yönelik bir tehdit olarak kabul edilme durumunun gerilemesi veya durması ve bu sayede bu tehdide karşı acil ve olağandışı önlemler alınmasının azalması veya bitmesidir” (Buzan and Wæver 2003, s.489).

Güvenlikleştirmeyi politikleştirmenin en aşırı ucu olarak düşündüğümüzde ortaya çıkan şema



Ancak 2003 yılındaki kitapta Karadeniz diye bir bölgesel güvenlik kompleksi ele alınmamış aksine bölgeyi oluşturan devletler 3 farklı alt-komplekste incelenmiştir. İlki Avrupa güvenlik kompleksinin Balkan alt-kompleksi kısmında yer alan Yunanistan, Bulgaristan ve Romanya; Sovyetler güvenlik kompleksi kısmından yer alan bölgenin eski Sovyet ülkeleri – Azerbaycan, Ermenistan, Rusya, Ukrayna, Gürcistan ve Moldova, ve Türkiye izolatör ülke, komplekslerin arasında hiçbirine bağlı değil, olarak yer almaktadır. Bu nedenle de Karadeniz Bölgesi BGK uyarınca ele alınmamış ve de literatürde yeterince incelenmemiştir. Literatürdeki mevcut çalışmalarda Antonenko (2009) sadece bölgenin problemleri yapısına vurgu yapmak için dost ve düşman ve coğrafi yakınlık değişkenlerini kullanmıştır. Ryabtsev (2006) bölgenin bir güvenlik kompleksi olmadığını çünkü Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) gibi bir güvenlik örgütlenmesinin bulunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca, ortak kimliğin, işbirliği yetersizliğinin ve bölge-dışı müdahalelerin kompleks kurmayı engellendiğini savunmaktadır (Ryabtsev, 2006). Ciută (2008) ise Ryabtsev’in aksine mevcut güvenlik sorunlarının Karadeniz’i bir güvenlik kompleksi yaptığını belirtmektedir. Fenopetov, Lawlor, Japaridze, Tsantoulis, ve Schmid (2011) Karadeniz için *pre-subcomplex* (ön-altkompleks) ifadesini kullanmaktadır. İfadeye göre eğer birimlerin ikili güvenlik ilişkileri bunların bölgesel güvenlik kompleksi oluşturma potansiyelini gösterse de, birimler arasındaki yetersiz karşılıklı bağ bunun başarıya kavuşmamasına neden olmaktadır (Buzan ve Wæver, 2003). Buna göre Karadeniz’de ortak güvenlik hassasiyetleri vardır ancak karşılıklı güvenin çok güçlü olmaması bir BGK kurulması fikrinin ertelenmesine neden olmaktadır. Bu sorunlar aşıldığında Karadeniz de bir BGK olabilecektir. Bu da bölgesel örgüt yapısının geliştirilmesiyle oluşabilir. Bir başka görüş ise ortak güvenlik sorunları ve bölgesel çıkarların yakın olması Karadeniz’in BGK olarak kabul edilmesini güçlendirmektedir fikrini savunmaktadır (Asmus ve Jakson, 2004; Maior ve Matei, 2005). Bu nedenle de ortak güvenlik sorunları devletlerin birbirinden bağımsız olarak düşünemeyecekleri bir hal almıştır çünkü bir ülkenin güvenlik sorunu diğer bölge ülkelerini de otomatik olarak etkilemektedir ve bu da BGK oluşturma ihtiyacını arttırmaktadır.

Bu argümanlar ele alındığında ve aşağıda belirtilen ulusal güvenlik öncelikleri incelendiğinde bölgenin çatışmalı hali – dondurulmuş çatışmalar: Güney Osetya ve Abhazya Gürcistan’da; Dağlık Karabağ Azerbaycan ve Ermenistan arasında; Trans-Dinyester Moldova’da; Kuzey Kafkasya Rusya’da; ve Kırım Ukrayna ile Rusya arasında, ayrıca yasadışı göç, organize suçlar, ekonomik sorunlar ve genel olarak Karadeniz’in güvenliğini ilgilendiren (kaçakçılık ve kirlilik gibi) sorunlar BGK kurma ihtimalini ve böyle anılmasını arttırmaktadır. Çünkü bunlar ve benzeri güvenlik tehdidi unsurları devletlerarasındaki bağımlılığı – her ne kadar bölge devletleri bazı durumlarda birbirinden tehdit algılıyor olsa da – ve dolayısıyla da işbirliğini güçlendiren unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da Buzan ve Wæver’in BGK oluştururken göz önünde bulundurduğu ilkelerle bağdaşmaktadır. Bu nedenle de Karadeniz bölgesinin bir BGK olma olasılığı bulunmaktadır. Bu bağlamda da BGK kavramı genişletilebilir.

## **Karadeniz BGK**

Yukarda belirtildiği gibi bölge ülkeleri üç farklı komplekste ele alınmıştır. Ulusal güvenlik hassasiyetlerinin ele alınacağı bu bölümde, amaç bölgeyi oluşturan ülkelerin bir kompleks oluşturabilecek ortak sorunlarını orta koymaktır.

İlk olarak Sovyet kompleksi ele alındığında ülkeler farklı alt komplekslerde yer almaktadır. Bunlar Ermenistan, Azerbaycan ve Gürcistan'dan oluşan Kafkasya mini kompleksi, Rusya ve Batı grubu (Ukrayna ve Moldova) olarak ele alınabilir. Rusya büyük güç olarak adlandırılırken, Kafkasya mini kompleksi izolatör olarak kabul edilmektedir (Buzan ve Wæver, 2003). Bu ülkelere bakıldığında ortak özelliklerinin Sovyetlerin dağılmasından sonra ekonomik, siyasi ve güvenlik sorunları yaşamalarıdır. Özele indirgemek gerekirse, bunlar dış müdahale, köklü yolsuzluk, sorumsuz politik elitler, millet ve devlet inşasında sorunlar, etnik ihtilaf ve yetersiz reformlardır (King, 2008). Sovyetler döneminden ve belki daha öncesinden beri bekleyen özellikle etnik temele dayanan sorunlar, dağılmayla gün yüzüne çıkmış ve hem devletlerin ulusal siyasi ve ekonomik olarak gelişmelerini engellenmiş hem de komşu ile yaşanan sorunlar dış politikada ülkeleri bölge dışı arayışlara yöneltmiştir.

Ülkeler temel alındığında; Gürcistan'da farklı etnik grupların yaşadıkları bölgeler olan Güney Osetya ve Abhazya bağımsızlıktan sonra kendi bağımsızlıklarını kazanma adına ayrılıkçı harekette bulunmuşlardır. Bu girişimleri Gürcistan özellikle Rusya'nın yardımıyla bastırabilmiş ancak bu Rus askeri gücünün bölgede konuşlanmasına yol açmıştır. Gürcistan'da 2003'te meydana gelen Kadife Devrimle ülkenin Rusya'dan ayrılan politik anlayışı ayrılıkçı hareketlerin canlanmasına ve bunların Rusya'dan destek bulmasına yol açmıştır. Sonunda da 2008'de Rusya ve Gürcistan'ı karşı karşıya getirmiştir. Mevcut durumda bu ayrılıkçı hareketler sözde bağımsızlıklarını ilan etseler de uluslararası toplum tarafından tanınmamaktadırlar. Gürcistan özellikle Rusya ile yaşadığı sorunlar ve bünyesinde barındırdığı ayrılıkçı yapılanma nedeniyle güvenlik tedarikçisi olarak Kuzey Atlantik İttifakı'nı (NATO) ve dolayısıyla Batı bloğunu görmektedir. Bu bağlamda öncelikli dış politika ve güvenlik hedefi NATO'ya üye olmaktır.

Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki Dağlık Karabağ sorunu bir diğer dondurulmuş çatışma olarak bölgesel güvenliğe tehdit konumundadır. Yanlı Sovyet dönemi iskân politikası bölgedeki Azeri çoğunluğun Ermenilere kaptırılmasıyla sonuçlanmış ve Azerbaycan'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle bölge Ermenistan'a katılma yönünde ayrılıkçı harekette bulunmuştur. Bu durum iki ülkeyi savaşa sürüklemiştir. Savaş 1992 yılında patlak vermiş ve tarafları uzlaşmaya çağıran AGİT Minsk süreci de başarısızlığa uğramıştır. Dağlık Karabağ sorunu iki ülkenin dış politika ve güvenlik algıları üzerinde oldukça etkilidir. Özellikle güvenlik tedarikçisi ülke bulma konusunda iki ülke iki güçlü bölge ülkesini karşı karşıya getirmektedir. Rusya Ermenistan'ın güvenlik tedarikçisi olurken (hatta Rusya'nın ülkede askeri üssü bulunmaktadır – Gyumri), Azerbaycan'ın ki Türkiye ve dolayısıyla Avrupa-Atlantik bloktur. Azerbaycan'ın buradaki avantajı zengin doğal gaz kaynaklarına sahip olmasıdır, bu da kendisinin diğer eski Sovyet ülkelerine nazaran daha bağımsız bir dış politika izlemesini sağlamaktadır. Yine de özellikle askeri açıdan Rusya ile de işbirliği vardır. Etrafı Türkiye ve Azerbaycan tarafından çevrelenen Ermenistan ise hem askeri hem de siyasi olarak Rusya'ya bağımlı durumdadır. Dönem dönem iki ülke arasında çatışmalar meydana gelmektedir. Bunun sonuncusu ve belki de en önemlisi 2016 yılının Nisan ayında yaşanan çatışmalardır. Çatışma 4 gün sürmüş ancak bu 1994'teki kısmi ateşkesten sonra yaşanan ilk ciddi çatışmasıdır. Bu bile düşman kavramının ve çatışma potansiyelinin ne kadar etkin ve güçlü olduğunu göstermektedir.

Moldova'daki Trans-Dinyester sorunu Moldova ile bölgedeki etnik çoğunluk olmaları nedeniyle Rusya ve Ukrayna arasındadır. Diğer dondurulmuş çatışmalara nazaran daha pasif olsa da yer yer sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu karşılıklı sorunların en günceli ve belki de en etkin olanı Rusya ve Ukrayna arasındaki Kırım, Sivastopol'daki Rus askeri üssü ve Ukrayna'da Rusların yoğunluklu olarak yaşadıkları Donetsk ve Lugansk (Donbas) bölgesi sorunlarıdır. Ukrayna'nın özellikle 2004 Turuncu devrimle iç ve dış politikada Rusya'dan ayrılması ve yönünü Batı'ya yöneltmesi iki ülke arasındaki gerginliği tırmandırmıştır. Bunun en büyük patlama noktası da 2014'te Rusya'nın Kırım'ı ilhakı ile sonuçlanmıştır. İlhak bölgede mevcut askeri yapılanma nedeniyle sadece Ukrayna'yı değil

tüm Karadeniz ülkelerini de ilgilendirmektedir. Çünkü Rusya Karadeniz’de çok önemli bir üs elde etmiş ve askeri dengeyi tamamen kendi lehine çevirmiştir (Erşen ve Dal, 2018).

Bu ülkelerin ulusal politikadaki güvenlik hassasiyetleri göz önüne alındığında Rusya’nın özellikle potansiyel komplekslerin oluşmasında önemli bir yeri vardır. Ülkelerin Rusya’dan tehdit algılamaları (Ermenistan hariç) karşılıklı güvenlik bağlarını arttırmaktadır. Özellikle bunu mevcut ülkelerin Sovyetlerin dağılmasının ardından oluşturulan Bağımsız Devletler Topluluğundaki (BDT) tutumlarında görmekteyiz. Her ne kadar başlangıçta eski Sovyetler Birliği ülkelerinin hepsi örgüte üye olsa da Ermenistan ve Rusya hariç diğer bölge ülkeleri örgütün politik ve askeri kanatlarından ayrılmışlardır. Bu hareketle ayrılan ülkeler için en önemli güvenlik tedarik edici yapılar ABD ve AB olmuştur. Özellikle Rusya’yı dengelemek bakımından NATO ve AB’ye üye olmak ülkelerin öncelikli tercihleri arasındadır. Bunlar göz önüne alındığında ülkelerin karşılıklı güvenlik bağımlılıklarını artıran unsurun (Rusya) kompleks içerisinde yer alması bölgeyi daha da enteresan hale getirmektedir.

Rusya bu durumda hem kompleksin devamını savunurken hem de dağılmasını sağlayacak ya da başka bölgesel güvenlik komplekslerinin kurulmasına neden olabilecek ülke konumundadır. Bu durum kendisinin bölgenin en önemli güçlerinden biri olduğunu göstermektedir. Rusya’nın ulusal güvenlik hassasiyetlerine bakıldığında ise özellikle Sovyetlerin dağılmasını ardından yaşadığı ekonomik ve politik krizler örnek verilebilir. Buna ilave olarak Çeçenistan ve diğer Kuzey Kafkasya’da yaşanan ayrılıkçı hareketler güvenliğine önemli tehdit oluşturmuştur (Snetkov, 2015). Bu dönemde ulusal güvenlik daha ziyade güvenlikleştirilmiştir (Lo, 2003). Putin’in devlet başkanlığına geldiği 2000’den itibaren ise sorunların çözümünde yaşanan olumlu gelişmeler güvenlik hedefinin bir daha eski duruma dönülmemesi olarak değişmiştir (Snetkov, 2015). Rusya’nın temel güvenlik amacı özellikle eski Sovyet cumhuriyetleri üzerindeki siyasi, askeri ve ekonomik egemenliğini korumak<sup>1</sup> ve bölgeye yabancı aktörlerin egemen olmasını önlemektir (Nalbandov, 2016). Özellikle ABD ve AB’nin bölgeye yönelik politikaları Moskova için en büyük tehditlerdir. NATO’nun Türkiye’nin yanı sıra Bulgaristan ve Romanya’daki askeri varlığı, Ukrayna ve Gürcistan’da yaşanan renkli devrimler bu yargıyı güçlendirmektedir. Rusya bunlara karşılık olarak bölge ülkelerindeki ayrılıkçı hareketleri desteklemektedir. Bu nedenle denebilir ki Rusya’nın bölge politikası güvenlik çerçevesindedir.

İkinci olarak, Avrupa’nın Balkan alt kompleksinde yer alan Yunanistan, Bulgaristan ve Romanya hem NATO hem de AB üyesi olmaları bakımından önemlidirler çünkü güvenlikleri Avrupa-Atlantik blok tarafından sağlanmaktadır. Bu devletlerin mevcut üyelikleri ayrıca bölge dışı aktörlerin ve örgütlerin sınırlarını ve ilgilerini Karadeniz’e taşımıştır. İlgili devletlerin ulusal güvenlik hassasiyetleri diğer bölge ülkelerine kıyasla nispeten daha azdır. Genel olarak Karadeniz’i hedef alan sorunlar kaçakçılık, çevre konuları ve taşıma gibi sorunlar bu ülkeler tarafından dile getirilmektedir.

Son olarak Türkiye’nin ulusal güvenlik hassasiyetleri olarak özellikle 1990larda etkili olan Kürt sorunu ve laikliğe ve Kemalist rejime gelebilecek tehditler olarak gösterilebilir (Bilgin, 2008; Oğuzlu, 2007). Güvenlik tedarikçisi olarak görülen Batı/NATO özellikle Soğuk Savaş döneminde oldukça etkiliydi. Türkiye’nin AB’ye üye olma niyetlerinden biri de güvenlik hassasiyeti olarak görülebilir (Oğuzlu, 2007). Karadeniz’e kıyaslı olan tek Sovyet boyunduruğu altında olmayan ülke olması bakımından Batı’nın da önceliklerinden biri Türkiye’nin güvenliğinin sağlanmasıdır. 2000lerde özellikle Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara gelmesiyle ulusal güvenlik anlayışı da değişmiştir. Burada eskiden sorun olarak görünen bölgeler, Sovyetler ya da Orta Doğu gibi, artık sorun olmaktan çıkmış aksine ekonomik ve politik işbirliği yapılabilecek alanlar olarak görünmeye başlanmıştır (Hale, 2013). Bir başka deyişle önceden güvenlikleştirilen bölgeler artık işbirliğinin cazip olduğu alanlara dönüşmüştür. Bu bağlamda Türkiye Rusya, Suriye ve hatta Ermenistan ile ilişkilerini geliştirmiştir (Aras ve Polat, 2008). Ancak Suriye ve Ermenistan ile olan ilişkiler hedeflenen düzelmeyi sağlayamamıştır. Özellikle 2011 yılında patlak veren Arap Baharı’nın yansıması olan ulusal çalkantılar Suriye’de de ortaya çıkmış ve ülke halen bir iç savaş içerisinde. Türkiye’nin en uzun

<sup>1</sup> Bunu ilk dönemde Bağımsız Devletler Topluluğu ve “Yakın Çevre” politikalarıyla yapmıştır. Bu yapıların amacı Sovyetlerin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan devletler ile Rusya’nın bağlarını koparmamak, politik, ekonomik ve askeri açıdan ilişkileri devam ettirmektir.

kara sınırını paylaştığı ülke olması nedeniyle ülkenin içinde bulunduğu iç savaş ortamı Türkiye için de önemli bir ulusal güvenlik sorunu haline gelmiştir. Bu bağlamda Türkiye sınır güvenliğini koruma adına Suriye'nin kuzeyine askeri operasyonlar düzenleyerek hem en önemli sorun olarak gördüğü terörist unsurlardan bölgeyi temizleme hem de kendi güvenliğini koruma amacındadır.

Burada asıl tartışılması gereken konu Türkiye'nin gerçekten izolator olup olmadığıdır. Türkiye, Buzan ve Wæver'a (2003) göre 3 önemli bölgesel güvenlik kompleksini birbirinden ayırırken(Sovyet sonrası, Avrupa ve Orta Doğu), 4 önemli çatışma potansiyeli yüksek alt-güvenlik komplekslerine komşudur (Balkanlar, Kafkasya, Levant ve Körfez). Yazarlar Türkiye'nin bölgesel güç olma niyetinin olduğunu ancak bunu başaramadıklarını savunmaktadır. Çünkü farklı komplekslere ait ülkeleri bir araya getiremediklerini ifade etmektedirler, Yunanistan, Suriye ve Rusya gibi. Bu tabir mevcut literatürde çokça tartışılmış ve akademik çevre bunun özellikle son yıllarda Ak Parti iktidarının dış politika söylemleriyle geçerliliğini yitirdiğine vurgu yapmaktadırlar (Barrinha, 2013; Diez, 2005). Özellikle Türkiye'nin Karadeniz bölgesindeki siyasi tutumu kavramın yer yer doğruluğunu yer yer ise yanlışlığını ortaya koymaktadır. Karadeniz, diğer komşu bölgeler gibi, özellikle ülke içerisinde barındırdığı etnik kökeni bölgeye dayanan vatandaşları nedeniyle de önemlidir. Bunların güçlü varlıkları Ankara'nın bölgeye kayıtsız kalmasını engellemektedir çünkü olası bir sorun kendi ulusal güvenliğini de etkileyecektir (Oğuzlu, 2007). Türkiye'nin Karadeniz'deki öncelikleri bölgeye dış aktörlerin müdahalesinin önlenmesi ve Boğazlardaki egemenliğinin teminatı olan Montrö Boğazlar Sözleşmesinin korunmasıdır.

Ulusal güvenlik hassasiyetleri göz önüne alındığında bölge ülkelerinin ortak güvenlik sorunlarının olduğu söylenebilir. Bunlar ayrılıkçı hareketler, dondurulmuş çatışmalar, Rusya tehdidi, deniz güvenliği, ekonomik ve politik sorunlar olarak sıralanabilir. Bu da bölge devletlerinin, her ne kadar birbirleriyle de sorun yaşasalar da, güvenliklerinin sağlanmasının birbirlerine bağlı olduğunu ve sorunların çözümünün birbirlerinden ayrı olarak ele alınamayacağını göstermektedir. Salt güvenlik kaygıları bu idealde belirleyici olmamış ekonomik ve politik sorunlar da Karadeniz'de kompleks oluşturma fikrini sıcak tutmuştur. Rusya ve Türkiye'nin durumu incelendiğinde ise Buzan ve Wæver (2003) Rusya'yı Soğuk Savaş döneminin iki süper gücünden biri ve bugünün büyük güçlerinden biri olarak görmüş ancak gücünü yitirdiği görüşünü savunmaktadırlar. Yukarıdaki örnekler göz önüne alındığında ise bu yargının geçerliğini kaybettiği görülmektedir. Bugün için Rusya süper güç imajına tekrar sahip olmaya aday ve mevcut düzende büyük güçtür. Türkiye ise izolator ülke algısını yıkmaya çalışmaktadır ve bölgede yumuşak güç unsurları kullanımı buna örnektir.

### **Karadeniz'de BGK Oluşumu Açısından Örgütsel Arayışlar**

Güvenlik hassasiyetleri ortak olan ülkelerin güvenlik kompleksi kurma eğilimlerinin yüksek olduğunu savunan BGK bu bölümde örgütler çerçevesinde incelenecektir. Bunun yapılmasının nedeni karşılıklı bağımlılıklarını artmasını sağlayan sorunların çözümü için atılan adımlar en iyi örgüt bünyesinde görülmektedir.

Haklı olarak ifade edilebilir ki Türkiye, Karadeniz'in bölge olarak anılması ve bölgeyi oluşturan ülkeleri bir araya getirme konusunda ilk ve etkin çalışmaları yapan ülke konumundadır. Türkiye bu bağlamda bölge ülkeleri arasında ortak güvenlik sorunları olarak görülen ekonomik örgütlenme ile hem de Karadeniz'in güvenliğini sağlayan örgütlenmeler ortaya koymuştur. Ekonomik örgütlenmeye örnek olan KEİT, deniz güvenliği ile ilgili Karadeniz Görev Gücü, Karadeniz Uyumu Harekâtı ve Karadeniz'e Sahildar Devletler Sınır/Sahil Güvenlik Teşkilatları İşbirliği Forumu (BSCF) hem bölgeselliğe hem de ortak sorun etrafında bir güvenlik kompleksi kurulmasını sağlayacak atılımlar olarak örneklendirilebilir. Rusya'nın çalışmaları olsa da bunlar daha ziyade eski Sovyet bloğu ülkelerini bir arada tutmayı amaçlayan örgütlenmelerdir bu nedenle salt Karadeniz'i hedefleyen bir politikası yoktur. Türkiye bölge ülkelerini bir araya getirmeyi, karşılıklı diyalog kurulmasını, güveni arttırmayı amaçlayan ve bölgenin sorunlarının çözümü hedefleyen örgütsel çözümler ortaya koymuştur. Bu çözümler özellikle Batı-menşeli örgütlenmeler göz önüne alındığında daha etkilidir çünkü direkt bölge ülkelerinin sıkıntılarını göz önüne almaktadır. Ayrıca özellikle Rusya'nın desteğini de alması örgütlerin başarısını arttırmıştır.

1992’de Türkiye’nin öncülüğünde Arnavutluk, Azerbaycan, Bulgaristan, Gürcistan, Ermenistan, Moldova, Romanya, Rusya, Ukrayna, Yunanistan’ın katılımıyla kurulan KEİT, 2004’te Sırbistan’ın da katılımıyla on iki üyeye çıkmıştır. Aslında tarih boyunca ticaret ilişkileri bölge ülkelerini yakınlaştıran unsur olmuştur ve bu nedenle de Soğuk Savaş sonrası kurulan ilk işbirliği alanının ekonomiye dayanması tesadüf değildir (Manoli, 2010). Çoktarafli politik, ekonomik atılımları bünyesinde barındıran örgütün amacı ekonomik işbirliği üzerinden bölgede özgürlüğü, istikrarı ve refahı canlandırmaktır (KEİT, 2015). Bir başka deyişle bölge güvenliği ekonomi üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. KEİT çok boyutlu bir örgüt olup işbirliği alanları ticaret ve yatırım, tarım, ulaşım ve iletişim, eğitim, organize suçlarla mücadele, enerji, turizm, çevre ve kültürdür (KEİT, 2015). Bu amaçlar doğrultusunda KEİT içerisinde çok farklı enstitüler barındırmaktadır. Bunlar: Uluslararası Sekreterlik; Proje Kalkındırma Fonu; Proje Uygulama Birimi; KEİT Parlamentosu; iş çevresinin gelişimini amaçlayan KEİT İş Konseyi; ticaret ve proje finansmanı ile ekonomik kalkınma ve bölgesel işbirliğini amaçlayan Karadeniz Ticaret ve Kalkınma Bankası; düşünce kuruluşu olarak Uluslararası Karadeniz Çalışmaları Merkezi; ve KEİT İstatistik Data ve Ekonomik Bilgi Koordinasyon Merkezi (KEİT, 2015).

KEİT bazı ilkleri yaşatması bakımından önemlidir. Sovyetlerin dağılmasının ardından kurulan ilk örgüt olması bakımından yeni bağımsızlıklarını kazanan ülkeleri Rusya ile Rusya’nın kurucusu olmadığı bir (bölgesel) örgüt yapılanmasında bir araya getirmiştir. Örgüt ayrıca geçmişte ilişkilerin olmadığı Varşova Paktı ülkeleriyle NATO ülkelerini bir araya getirmiştir<sup>2</sup>. KEİT özellikle bölgedeki çatışmaları veya tarihten kalma sorunları olan ülkeleri, Türkiye-Yunanistan; Türkiye-Ermenistan; Azerbaycan-Ermenistan gibi, bir araya getirmesi bakımından da önemlidir. Ancak bu önyargılar örgütün bazı işleyişlerini zora sokmaktadır. Özellikle ülkelerin birbirleri arasında ticaretin geliştirilmesi amaçlamasına rağmen Azerbaycan-Ermenistan; Türkiye-Ermenistan; Rusya-Gürcistan ve Rusya-Ukrayna aralarındaki politik sorunlar nedeniyle kimilerinin arasında kısmen, kimilerinin ise tamamen ticaret yapılmamaktadır. Ayrıca KEİT toplantıları bu karşılıklı sorunların çokça dile getirildiği bir platforma dönüşmüştür. Örneğin Ermenistan ve Azerbaycan Dağlık Karabağ sorununu dile getirirken; Gürcistan ve Ukrayna Rusya ile olan sorunlarını dile getirmektedir. Ancak KEİT bunların çözümünde etkin bir rol oynayamamaktadır (Hajizada, 2014).

Türkiye’nin bir diğer önemli hamlesi de Karadeniz havzasının deniz güvenliğinin sağlanması adına 1998’de ön ayak olduğu “Karadeniz Görev Gücü”dür. 2001’de resmi anlaşmanın imzalandığı örgütün üyeleri Karadeniz’e kıyısı olan tüm ülkelerdir. Örgütün amacı terör tehdidinin ve Karadeniz’deki diğer risklerin azaltılması ve önlenmesidir (Hale, 2013). Örgüt arama ve kurtarma operasyonlarının yanı sıra, insani yardım ve çevre koruması da yapmaktadır. Ayrıca, Birleşmiş Milletler (BM) veya AGİT bünyesinde operasyonlara katılmaktadır (Hale, 2013). Rus-Gürcü Savaşından sonra etkinliğini korusa da, ki Gürcistan 2006’da üyeliğini askıya almış ve 2011’de tekrar katılmıştır, en son askeri tatbikatını 2013’te yapmıştır.

Karadeniz Uyum Harekâtı 2004 yılında yine Türkiye’nin girişimiyle kurulmuştur. NATO ve uzantısı Etkin Çaba Harekâtı ile benzerlik taşımaktadır ve Karadeniz havzasının en büyük güvenlik tedarikçisi olarak operasyonel deniz güvenliği üzerine yoğunlaşmaktadır. Amacı, BM Güvenlik Konseyi bünyesinde ortaya konan deniz sınırları kurallarının korunmasını sağlamak; terör tehdidinin, yasadışı silah kaçakçılığını önlemektir. Türkiye bununla kıyıdaş ülkeler arasında barış ve güveni tesis etmek ve dış aktörlerin müdahalelerini engellemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Montreux Boğazlar Sözleşmesinin tartışmaya açılmasını önlemeyi de amaçlamaktadır. BGK lensiyle bakıldığında Karadeniz havzasında oluşabilecek tehditler kıyıdaş ülkeler için ortak olduğu için bu sorunların çözümü birbirinden bağımsız yapılamaz. Bu da onların bir kompleks içerisinde sorunlarının çözümünü sağlama adına bir araya getirmiştir. Ancak ülkelerin komşularına karşı var olan güvensizlik duygusunu engelleyememiştir. Özellikle Rusya’nın Kırım’ı ilhakıyla da belirsiz hale gelmiştir (Germond, 2015). Yine de bu örgütler kıyıdaş ülkeleri bir araya getirme ve güvenliğin tartışılmasını sağlayan bir

<sup>2</sup> Türkiye, Yunanistan ve Rusya gibi farklı komplekslere ait ülkeleri bir araya getirmesiyle Buzan ve Wæver’in (2003) izolatör ülke tanımlamasına meydan okumuştur.

platform olması bakımından önemli bir katkı yapmakta, en azından gelecekte olabilecek atılımlar için örnek teşkil etmektedir.

2000 yılında yine Türkiye'nin girişimiyle BSCF, Bulgaristan, Gürcistan, Romanya, Rusya ve Ukrayna'nın katılımıyla oluşturulmuş ve 2006 yılında kurumsallaşmıştır. Forumun görevleri arasında bölgedeki barış ve istikrarı sağlama, Karadeniz'de meydana gelebilecek kaçakçılık ve yasadışı faaliyetleri engellemek ve terörizm konusunda işbirliği ve de Karadeniz'in çevresel korunması bulunmaktadır (T.C Sahil Güvenlik Komutanlığı, 2019).

Bunlara ilave olarak Ukrayna'nın girişimiyle Gürcistan, Azerbaycan ve Moldova'nın oluşturduğu GUAM: Demokrasi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü 1999'da NATO'nun 50.yıl zirvesinde resmen kurulmuştur. Örgütün amacı krizlerin ve çatışmaların çözümü, terörle mücadele, toprak bütünlüğü, egemenliğe saygı, devletlerin bağımsızlığı ve uluslararası tanınırlığı olan sınırlarının korunmasıdır (GUAM, 2015). Tsantoulis (2009) ise kurulma amacının Rusya'nın dominant pozisyonunu dengelemek olduğunu savunmaktadır. Özellikle içerisinde etnik çatışmaların, ayrılıkçı hareketleri olan ve bunun dondurulmuş çatışmalara yol açmasına maruz kalan ülkelerden tarafından oluşturulması GUAM'ın BGK tanımına da örnek oluşturan bir örgütlenme olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Buzan ve Wæver (2003) ortak bir tehdide yönelik tedbir alınması savı GUAM'ın kurulma nedenini BGK'nin sonucu olarak göstermektedir. Çünkü en önemli tehdit unsuru olan Rusya içerisinde yoktur. Ekonomik ve politik unsurların yanı sıra güvenliği sağlamayı da amaçlaması bir diğer örnek olarak gösterilebilir. Ancak, örgüt umulduğu kadar başarılı olamamış, aksine bazı üye ülkelerin Rusya ile ilişkilerini tamamen kesmek istememesi nedeniyle kâğıt üzerinde kalmıştır.

Ayrıca Yunanistan ve Romanya'da örgütsel yapılanmalar kurmuşlardır. Yunanistan özellikle KEİT içerisinde fazla etkinken, hatta bazı enstitülerin merkezi buradadır, Romanya demokratik örgütlerin kurulması için çaba sarf etmiştir. Demokratik Tercih Topluluğu (Community of Democratic Choice – CDC) ve Karadeniz Platformu son girişimler olarak örnek verilebilir. 2005 yılında Kiev'de kurulan CDC Baltık, Karadeniz ve Hazar Denizini kapsayan alandaki ülkeler arasında demokrasinin gelişimi, insan hakları ve hukukun üstünlüğünü amaçlamaktadır (Tsantoulis, 2009). Estonya, Gürcistan, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moldova, Romanya, Slovenya ve Ukrayna üye ülkelerdir. AB ve ABD ise gözlemci statüdedir. 2006'da Romanya'nın öncülüğünde Azerbaycan, Bulgaristan, Ermenistan, Gürcistan, Moldova, Türkiye ve Yunanistan'ın katılımıyla Karadeniz Platform: Diyalog ve Ortaklık kurulmuştur. Platformun amacı bölgede ortak hedef yaratmak ve hükümetler-dışı hareket ederek bölgesel güvenliğin inşasında sivil toplum desteğini geliştirmektir (Tsantoulis, 2009).

Tüm örgütlerin amacı Karadeniz'de karşılıklı güveni artırma, bölgesel bağ yaratma ve silahlı çatışmaları azaltmadır. Bu nedenle de örgütsel atılımlar farklılıklar göstermektedir. Bunlara bakıldığında Karadeniz'deki örgütsel yapılanmalar üç unsurda toplanmaktadır. İlki KEİT ve GUAM'ın başı çektiği Soğuk Savaş sonrası bölge ülkelerinin tanınırlığını ve konumunu sağlamlaştırmayı amaçlayan bölgesel atılımlar; ikincisi CDC ve Karadeniz Platformu'nun başı çektiği belli bir sektörün gelişmesini amaçlayan sektörel atılımlar; ve sonuncusu aşağıda belirtilecek olan dıştan (AB ve ABD) gelen atılımlardır (Manoli, 2010).

Son olarak 2008 yılındaki Rus-Gürcü savaşından sonra Türkiye'nin girişimiyle Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu kurulmaya çalışılmıştır. Platform 1990larda yine Türkiye'nin girişimleriyle kurulmaya çalışılmış ancak başarısız olmuştur. Amacı barış ve güvenliği sağlamak ve dondurulmuş çatışmalara çözüm bulmaktır. Platform sınırlı bir alanı kapsasa da, Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan, Rusya ve Türkiye, barış ve istikrar hedefiyle bir güvenlik kompleksi kurmayı hedeflemekteydi. Ancak Gürcistan'ın savaş sonrası Rusya ile aynı platformda yer almak istememesi, Türkiye-Ermenistan yakınlaşmasına karşın Azerbaycan'ın çekimser kalması (Hale, 2013) nedenleriyle platform kurulmadan başarısızlığa uğramıştır. Ayrıca platformun bölge dışından İran ve AB'den destek almaması, aksine Rusya'nın ve Türkiye'nin egemenliklerinin pekiştiği bir yapı olarak görülmesi, dış destek unsurunu da kapatmıştır (Fotiou, 2009). Aslında güvenlik temelli bir örgütlenme olması bakımından eğer böyle bir örgütlenme olsa idi Karadeniz'in bir bölgesel güvenlik kompleksi olarak anılmasına katkı sağlayabilirdi ancak istenen olamamıştır.

Bu yapılanmalar göz önüne alındığında her ne kadar bölge ülkeleri arasında pozitif etkisi olsa da örgütlerin ortak değer yaratma konusunda bazı sıkıntılar yaşadığı söylenebilir. Sıkıntılarının nedenini Manoli (2010, s.337) şöyle sıralamaktadır: “Çözümüne kavuşmayan çatışmaların devamı, liderler arasında siyasi sorumluluk ve güvenin inşası ihtiyacı, finansal ve kurumsal kaynakların azlığı, özel sektör ve sivil toplumun sisteme entegrasyonunun sağlanması ihtiyacı, ve bölgesel örgütlerin mevcut parçalanmış hali”.

Ayrıca Türkiye'nin kurdukları hariç, diğer örgütlerin Rusya'yı dışlamaları, aksine hedef almaları, Moskova tarafından eleştirel karşılanmış ve tehdit unsuru olarak görülmüştür. Bu da örgütler içerisinde bölgeyi kapsamaları bakımından sorunlara neden olmuştur. Toparlamak gerekirse, Soğuk Savaşın bitimiyle bağımsızlıklarını yeni kazanan devletler, kendi egemenliklerini sağlama, uluslararası tanınırlıklarını kazanma ve de ekonomik, politik ve güvenlik sorunlarına çözüm bulma amacıyla mevcut sorunlarını bir kenara bırakarak diğer bölge ülkeleriyle ortak bir örgütsel yapılanma içersine girmişlerdir. Bu dönem nispeten güvenliğin dışsallaştığı (desecuritisation) dönem olarak görülebilir, ancak sorunlara çözüm bulunamaması, aksine tehdit unsurunun artması (2008 Rus-Gürcü Savaşı ve Rusya'nın Kırım'ı ilhakı) ülkeler arasında güvensizliği arttırmış bu da dışsallaşan güvenliğin güvenlikleştirmeye dönüşmesine yol açmıştır. Bundan itibaren de bölgeselcilik çalışmaları önemini yitirmiş ve ülkeler arasında kurulması hedeflenen bağ zora girmiştir. Ancak yine de mevcut örgütler bölge ülkelerinin güvenliklerinin birbirlerinden ayrı olarak düşünülmemeyeceğini ortaya koyan ortak sorunları göstermektedir. Ortak bir soruna karşı bir işbirliğinin yaratılması da uzun vadede hem bölgeselleşme hem de BGK oluşturma imkânı sunmaktadır.

Karadeniz bölgeselciliği denildiğinde sadece bölge ülkelerinin örgütsel atılımları yoktur, ayrıca daha öncede belirtildiği gibi bölge dışı aktörlerin özellikle kendi güvenliklerinin korunması adına yaptıkları örgütsel yapılanmalar da mevcuttur. Ülkelerin hepsi AGİT ve Avrupa Konseyine üye iken özellikle AB'nin Karadeniz'de özel girişimleri mevcuttur. Bunun nedeni olarak bölgeye yakınlığı ve özellikle Soğuk Savaşın bitiminden sonra geçmişte uzak olan sorunlu bölgelere artık komşu olması verilebilir. 11 Eylül terör saldırısı, tehditlerin kendi sınırlarına ulaşabileceği kaygılarını daha da arttırmıştır. 2003 yılında AB tarafından kaleme alınan Avrupa Güvenlik Stratejisi üç temel üzerine oturtulmuştur. Terör, organize suçlar, çatışmaların önlenmesi ve yönetim sorunlarının çözümü için çalışma; uluslararası hukuk kurallarının devamının sağlanması; ve komşuların güvenliği (COM, 2003). AB böylece güvenlik sorunlarını tanımlamış ve olması gereken çözüm önerilerini getirmiştir. Komşularla ilgili olarak bu bağlamda onların toprak bütünlüklerine saygı ve iyi komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

AB'nin bölge girişimleri 2007'de Bulgaristan ve Romanya'nın üyelikleri; Yunanistan'ın mevcut üyeliği; Türkiye ile üyelik müzakerelerinin yapılması; Rusya ise stratejik ortaklık ve bölge ülkelerini kapsayan Avrupa Komşuluk Politikası (ENP), Karadeniz Sinerjisi (BSS), ve Doğu Ortaklığıdır (EaP). ENP, AB tarafından komşularına sunduğu AB'nin politik, güvenlik, ekonomik ve kültürel işbirliği çerçevesinde çeşitli aktivitelerine katılmalarıdır (COM, 2004). Ancak bu aktivitelere katılmak AB üyeliği anlamına gelmemekte, sadece üye ülkeler ve komşular arasında “ring of friends” (iyi komşuluk) anlamına gelmektedir (Grant, 2011). Üye ülkeler Güney Akdeniz ve Kafkaslara geniş bir coğrafyaya uzanmaktadır. BSS, Almanya'nın dönem başkanlığında 2007 yılında ortaya konan bir oluşumdur. AB tarafından kabul gören Karadeniz ülkelerinin hepsini içine alan oluşum bölge içerisinde işbirliğini, ayrıca AB ve KEİT ile de işbirliklerini arttırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, mevcut devam eden enerji, güvenlik, çevre, ulaşım sorunlarını çözmeyi amaçlamaktadır (COM, 2007). EaP, AB ve altı Doğu Avrupa ülkesini, Azerbaycan, Beyaz Rusya, Ermenistan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna, içine alan bir ortak girişimdir. EaP, hukukun üstünlüğü, iyi yönetim, insan haklarına saygı, azınlığın korunması, ve market ekonomisi ve sürdürülebilir kalkınma prensiplerini karşılıklı kurmaya dayanır (COM, 2008). Bu amaçlar doğrultusunda AB ile üye ülkeler arasında diyalogun geliştirilmesi, ülkelerin politik, ekonomik, hukuki sorunlarının çözümüne katkı sunmayı amaçlamaktadır.

ABD'nin Karadeniz politikaları ise demokrasinin tesisi, market reformu, enerji, güvenlik ve Larrabee'ye (2009) göre Rusya ile rekabete dayanır. ABD için Karadeniz'in Afganistan ve Irak gibi çatışmalı bölgelere yakınlığı, buraları kontrol altında tutmak ve olası gelebilecek terör tehditlerine

karşı savunma sistemini kurmak, bölgeye olan ilgisini daha da arttırmıştır. ABD'nin lider konumunda olduğu NATO'da Karadeniz bölgesine ilk vurgu 2004 NATO'nun İstanbul zirvesinde yapılmış ve bölgenin Avrupa-Atlantik güvenliği için önemi vurgulanmış ve bunun için üye ülkelerinin bölgenin güvenliği ve istikrarı için çaba göstermeleri gerektiği belirtilmiştir. Bunun da bölgesel işbirliği kurmakla olacağı ifade edilmiştir (NATO, 2004). NATO üyesi olmayan tüm ülkeler Barış Ortaklığı (Partnership for Peace - PfP) üyesidir. Bunun yanında ABD, Ukrayna ve Gürcistan gibi ülkelerin NATO üyeliklerini desteklemiş, Romanya ve Bulgaristan'da 2004 yılında NATO'ya üye olmuşlardır.

Belirtmek gerekir ki bu örgütlerin temel amacı bölge sorunlarına çözüm bulmaktan ziyade AB ve ABD'nin kendi güvenliklerini koruma amacı taşıdığı için özellikle Türkiye'nin önderliğinde kurulan örgütler kadar başarılı olamamışlardır. Aslında bölgede barış ve güvenliğin tesisini amaçlayan AB ve ABD, iki önemli bölgesel aktör olmaları bakımından Rusya ve Türkiye ile işbirliği yapmaları gerekirdi ancak işbirliği yapmak yerine rekabetçi bir tutum takınmayı tercih etmişlerdir. Bu rekabet bölge ülkelerini özellikle Batı ve Rusya arasında seçim yapmaya zorlamıştır. Ülkeler bir yandan Batılı kimliğe sahip olmak ve güvenliklerinin Batı tarafından sağlanmasını isterken, diğer yandan Rusya'nın müdahalelerine maruz kalmışlardır. Burada güvenlik tedarikçisi olarak AB ve NATO bünyesinde yer almayı seçen Ukrayna, Gürcistan ve diğer ülkeler ise, özellikle beklentilerinin – Rusya'ya karşı denge – karşılanmaması nedeniyle, hayal kırıklığına uğramışlardır. AB'nin sunduğu politikaların üyelik anlamına gelip gelmediği yönündeki karışıklığının giderilememesi ve AB'nin bölge ülkelerinin üyeliğine sıcak bakmaması aksine sadece iyi komşuluk ilişkilerini geliştirmek ve bu ülkeleri kendi standartlarına getirmek istemesi ve NATO'nun bölgede etkin olamaması bazı hayal kırıklığı unsurları olarak sayılabilir. Bu başarısızlık bu ülkeleri bölgede Rusya ile baş başa bırakmış ve bu da Rusya'nın bölgedeki büyük güç imajını güçlendirmiştir.

## Bulgular

Karadeniz tam bir bölge halini alamamıştır ve halen yapım aşamasındadır. Bu bağlamda Aydın (2009) ve Tassinari (2011) bölgeyi haklı olarak *sui generis* (nevi şahsına münhasır) olarak nitelendirmektedirler. Yeni bölgeselcilik kavramı göz önüne alındığında ise Karadeniz özellikle örgütsel yapılanmalar sayesinde bir bölge olarak oluşturulma çabası vardır. Bu örgütler politik diyalog sağlama, uluslararası platformda bölgesel sorunlara farkındalığı yükseltmeyi amaçlamaktadırlar ve bunu da özellikle ekonomik işbirlikleri ve deniz güvenliği temelli örgütlenmeler kurarak yapmaktadır.

Emerson (2008, s.255) Karadeniz'deki bölgeselciliği dokuz bölüme ayırmıştır: teknik, komşuluk, güvenlik, eklektik, örgütsel, işlevsiz, dönüşümsel, jeopolitik ve telafi edici. Bölgede aktörlerinin örgütsel ve politik çabaları göz önüne alındığında AB ve NATO teoride örgütsel ve dönüşümsel bölgeselcilik kurmaya çalışırken, pratikte güvenlik bölgeselciliği kurmuştur. Türkiye ve Rusya ise örgütsel bölgeselciliğin yanı sıra jeopolitik bölgeselcilik teknik ve iyi komşuluk bölgeselcilikleriyle kombine olmuş bir durumdadır. Bu farklı hedefler ise işlevsiz bölgeselciliğe neden olmuştur.

Bir unsur da Karadeniz'de bölgeselciliğin güvenlik konusuyla yakın ilişkili olduğudur. Bir diğer deyişle, hem bölge aktörlerinin hem de dış aktörlerin güvenlik hassasiyetleri Karadeniz'i bir güvenlik bölgesi yapmaktadır. Bölge ülkelerinin hassasiyetleri karşılıklı tehdit algısının varlığı, dost ve düşman ayrımının keskin oluşu ve zayıf ve güçlü devlet varlığından<sup>3</sup> kaynaklanan dengesizlik iken, dış unsurların güvenlik kaygıları olası bir çatışmanın coğrafî yakınlık nedeniyle kendilerine sıçraması ve özellikle enerjinin taşınmasında yaşanabilecek aksaklıklar olarak gösterilebilir (Antonenko, 2009; Tassinari, 2011). Bunlar da Karadeniz'de bir BGK oluşturma ihtimalini güçlendirmektedir.

Antonenko'ya (2009, ss.260-62) göre Karadeniz bölgesinde bir kompleks oluşmasını karmaşık hale getiren bazı faktörler vardır. Bunlar bölgenin coğrafyası ve tarihi: alan daha yeni bölge olarak ele

<sup>3</sup> Burada temel kavramlar olarak askeri güç kapasitesi, ekonomik refah seviyesi, ve politik gelişmişlik düzeyleri göz önüne alınmaktadır.



alınmaya başlanmıştır ve bu yüzden yeni politik yapılaşma çok yavaş ilerlemektedir. Bunda politik, ekonomik, güvenlik ve tarihsel değerler önemli rol oynamaktadır. İkincisi dondurulmuş çatışmaların varlığı ve farklı bölge perspektifleri işbirliğini karmaşık hale getirmektedir. Üçüncüsü jeostratejik asimetri, bir yanda Türkiye ve Rusya gibi kendilerini bölgede varis gören güçlü devletler (eski imparatorluklar), diğer yanda söz sahibi olmaya çalışan Yunanistan, Romanya, Ukrayna ve Gürcistan gibi nispeten yeni ve Avrupa-Atlantik blok destekçisi ülkeler. Bu iki grup arasındaki denksizlik ortak görüşe varmayı engellemektedir.

Ancak özellikle güvenlik sorunlarının sınırları aşan bir yapısının olması ve bu durumun tüm bölge devletlerinin ortak sorunları haline gelmesi bir bölge ülkeleri arasında bir BGK kurma gereksinimini arttırmaktadır. Çünkü bölge ülkelerinin güvenlikleri birbirlerine bağımlı hale gelmekte ve sorunların çözümü sadece ulusal düzeyde mümkün olmamakta aksine bölgesel ya da küresel bir işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Daha önce belirtilen ekonomik, politik ve deniz güvenliğini önceliğine alan örgütlenmeler aslında belli bir soruna karşı bölge devletlerinin bir araya gelmeleri bakımından hem bölgeselcilik hem de BGK kurma bakımından önemli girişimlerdir. Bu bağlamda daha önce açıklanan KEİT, GUAM, Karadeniz Görev Gücü, Karadeniz Uyumu Harekâtı, BSCF, CDC ve Karadeniz Platformu'nun yanı sıra deniz kirliliğine karşı The Commission on the Protection of the Black Sea Against Pollution ve taşımacılığı ve ulaşımı daha güvenli sağlama amacıyla Black Sea Ring Highway gibi girişimlerde bulunulmuştur. Buradan da görüleceği üzere güvenlik sorunlarının çeşitlenmesi aslında Karadeniz bölgesini oluşturan ülkeler arasındaki işbirliği imkânını da arttırmaktadır. Ayrıca, ortak güvenlik sorunları sadece askeri güvenliği kapsamamak da ayrıca politik, ekonomik ve çevre güvenliklerini de incelemektedir.

Buzan ve Wæver'in (2003) "Bölgeler ve Güçler" kitabı göz önüne alındığında Karadeniz ile ilgili üç temel unsur görünmektedir. Bunlar mevcut dondurulmuş çatışmaların varlığı ve diğer ayrılıkçı hareketler ile bunların çözümü için atılan adımlar Wendt'in kategorisi<sup>4</sup> göz önüne alındığında bölge güvenlik topluluğundan çatışma oluşumuna doğru ilerlerken; Rusya'nın büyük güç olduğu tek kutuplu bir yapı; ve Türkiye ve Kafkasya'nın izolatör olduğu bir komplekstir. Bu üçlüden güçlü olan unsur kompleksin de yapısını etkilemektedir. Bir başka deyişle bölgedeki çatışmaların devamı Ciută'ya (2008) göre bölgenin BGK olma ihtimalini artırırken, çatışmalı ortamın iyileşmesi bölgeyi güvenlik topluluğu yapar; Rusya'nın tek büyük güç olması bölgeyi büyük güç BGK dönüştürür (Buzan ve Wæver, 2003). Ancak Rusya'nın bölgedeki gücünü kaybedip yerine bölge-dışı aktörlerin gelmesi kompleksi centred (merkezli) yapar. Son olarak Türkiye ve Kafkasların izolatör pozisyonlarının güçlenmesi bölgeleri birbirinden ayırmaya devam ederken; izolatör olmaktan çıkmaları bölgesel dinamiklerin yanı sıra bölge dışı faktörlerin ve aktörlerin güvenlik konusuna entegre olacaklarını gösterir.

Yukarıdaki bölge ülkelerinin güvenlik hassasiyetleri ve örgütsel yapılanmalar göz önüne alındığında, özetlemek gerekirse üç tanım içerisinde Rusya'nın gücü gelişmiştir ve bu da bölgeyi büyük güce dayalı bir kompleks yapmaya sevk eder (Buzan ve Wæver, 2003). Rusya'nın, büyük güç olarak, Karadeniz'in hem bölgeselleşmesinde hem de BGK olarak anılmasında önemli rol oynadığı görünmektedir. Buzan ve Wæver (2003) üç olası senaryonun BGK geliştirebileceğinden bahsetmektedir. Bunlar mevcut durumun devamı; kompleks içi değişim; ve dışarıdan değişimdir. Bu üç senaryo içerisinde Rusya'nın güç kullanmaktan çekinmeyen tutumu (Gürcistan ve Ukrayna'da görüldüğü üzere) ve AB/ABD'nin etkisizlikleri nedeniyle olası bir değişimin kompleksin içerisinden gerçekleşmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu nedenle de özellikle Rusya'nın son dönemdeki tavrı bölgeyi çatışma oluşumuna dönüştürmektedir. Türkiye'nin Rusya ile mevcut yakınlaşması, bölge güvenliğini de nispeten düzeltebilir. Çünkü Rusya'nın bölgede güvenebileceği bir ülkenin olması, kararlılığını azaltabilir. Türkiye burada kilit rol oynamaktadır.

<sup>4</sup> Wendt (1999) devletlerarası ilişkileri üç kategoride toplamıştır: güvenlik topluluğu (barışçıl); güvenlik rejimi (rekabete dayalı); ve güvenlik oluşumu (çatışmalı). Bu kategoriler devletlerin karşısındaki devleti nasıl algıladığına bağlı olarak oluşmaktadır.

Glebov (2009) Soğuk Savaşın bitiminin ilk yıllarında bölgenin güvenlik kompleksi gruplaşmasını Rusya-Ermenistan-Yunanistan ve Batı bloğu tarafından desteklenen Türkiye-Azerbaycan-Gürcistan-Ukrayna-Moldova şeklinde göstermiştir. Romanya ve Bulgaristan'da Batı bloğu ile olan ilişkileri nedeniyle son grup içerisinde yer almaktadır. Bu tabir bugün içinde geçerliliğini korumaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki Türkiye-Rusya ilişkilerinin kötü seyretmesi bu ayrımı belirginleştirirken, yakınlaşması gruplaşmanın etkinliğini zayıflatmaktadır. Örnek olarak 2015 Kasım ayında Türkiye ve Rusya arasında yaşanan Rus SU-24 savaş uçağının Türkiye tarafından düşürülmesi verilebilir. Krizden sonra gerginleşen ilişkiler neticesinde Türkiye Karadeniz güvenliğine çok önem vermiş ve bunu NATO bünyesinde hayata geçirmiştir. Bu bağlamda Mayıs 2016 NATO'nun Varşova zirvesinde Romanya'nın NATO'nun Karadeniz'de daimi bir askeri güç oluşturulması önerisini desteklemiştir (Erşen ve Dal, 2018). Bu adım özellikle Rusya ve Türkiye'nin NATO'nun Karadeniz'e yerleşmesini önlemeyi amaçlayan politikalarına da ters bir harekettir. Türkiye ayrıca Ukrayna ile stratejik ilişkilerini geliştirmiş ve bu manada Şubat 2016'da ortak askeri araç ve silah üretimi konusunda anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmayı Mart'ta iki ülkenin Karadeniz'de ortak tatbikatı izlemiştir (Erşen ve Dal, 2018). Rusya ile ilişkilerin düzene girmesiyle de Türkiye'nin Karadeniz'deki hassasiyetini dile getirme durumu azalmış ve gruplaşma nispeten önemini kaybetmiştir.

Olası bir kompleks incelendiğinde, bölge ülkelerinin yanı sıra dört analiz düzeyine istinaden İran ve AB/Batı Avrupa BGK bölgelerarası düzeyde kabul edilirken, ABD/Kuzey Amerika BGK küresel düzeyde ele alınmalıdır. ABD'nin süper güç olarak, AB ve Rusya'nın büyük güçler olarak varlıkları Karadeniz BGK süper kompleks yapmaktadır. Karadeniz, Avrupa içerisinde bir alt-kompleks olarak yer alabilir. Tarihsel olarak bakıldığında bu alt-kompleks Doğu ve Batı'yı birbirinden ayırdığı ve birbirleriyle iletişim kurmadıkları için bir izolatör olarak kabul edilebilir. Makarychev (2009) bu durumun bugün halen geçerli olduğunu belirtmekte ve Karadeniz'i Avrupa/AB ve Rusya/BDT arasında 'mini-izolatör kompleks' olarak görmektedir. Ancak Soğuk Savaş sonrası değişen düzen ve özellikle eski Sovyet Bloğuna üye bölge ülkelerinin (Romanya ve Bulgaristan) bugün AB/NATO içerisinde yer alması Karadeniz'in artık iki bloğu birbirine bağlayan bir köprü pozisyonuna sokmuştur. Ayrıca askeri tehdit yanında terör, organize suçlar, kaçakçılık gibi sınır aşan sorunların tehdit olarak algılanması Karadeniz'i önemli hale getirmiştir. Çünkü bu tehditler doğudan batıya doğru ilerleyebilmektedir.

Bir güvenlik örgütlenmesinin olmaması ortak güvenlik tehditlerinin anlaşılması bakımından durumu riskli hale getirirse de Karadeniz'in özellikle Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra ön plana çıkması ve öncesinde bölge ülkelerinin karşılıklı diyalogdan mahrum kalması ilerleyen dönemde özellikle mevcut örgütsel yapıların geliştirilmesiyle ve yeni yapılanmaların eklenmesiyle hem bölgeselleşmesi hem de BGK olması açısından önemli olacaktır. Burada en önemli husus ortak güvenlik sorunlarının ülkeler arasında karşılıklı bağımlılık oluşturması ve sorunların işbirliği harici bir yöntemle çözülemeyeceği inancıdır. Yine de belirtmek gerekir ki Karadeniz hem çatışmayı hem de işbirliğini içerisinde barındıran bir oluşum olduğu için bölgeselcilik ve BGK oluşum süreci diğer bölgelere nazaran farklı olduğu ve bu nedenle de *sui generis* olduğu savunulabilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Soğuk Savaşın bitmesi uluslararası ilişkilerde kavram olarak devletlerin ve sistemin yanına bölgeyi de eklemiştir. Bununla özellikle hem daha önce değerlendirmeye alınmayan mevcut bölgeler ilgi odağına yerleşmiş, hem de belli bir temele oturturulan – ekonomi, kültür ve güvenlik gibi – yeni bölgeler oluşturulmuştur. Bu bağlamda eski Sovyet coğrafyası farklı bölgelere ayrılarak akademinin ilgi odağı olmuştur. Karadeniz'in bölge olarak işlenmesi ve çalışmaların yapılması bu bağlamda sebeplendirilebilir. Bölgenin sıcak çatışma alanları olan Orta Doğu ve Kuzey Afrika'ya yakın olması ve NATO ve AB'nin güney komşusu olması onu hem bölgesel hem de küresel temelde önemli hale getirmiştir. Rusya kendini bölgenin halefi olarak görürken yakın çevresinde egemenliğini koruma hedefindedir; Türkiye Karadeniz'i kendi gölü olarak görmekte ve bölgesel güç kurmaya çalışmaktadır. Romanya ve Bulgaristan kendi politik egemen ve bağımsız enstitülerini kurma amacındadırlar. Yunanistan ise bölgedeki varlığını artırma çabasıdadır. Diğer bölge ülkeleri, Azerbaycan,

Ermenistan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna, ise Rusya ve Batı çatışmasının arasında kalmış ve kendilerine yer aramaktadırlar. Bu arada AB ve NATO gibi Avrupa-Atlantik bloğu ise kendi güvenliklerini korumanın önceliğindedirler.

Bu farklılıklar ışığında Karadeniz bölgesi hem güvenlik menşeli hem de politik menşeli algılamalar içerisinde yer alabileceğini göstermiştir. Karadeniz hem bir bölge olabilir algılar göz önüne alındığında; hem de bir BGK olabilir ortak sorunlar göz önüne alındığında. Bölge olarak ele alındığında özellikle bölgesel örgütlerin işlevlerinin artması bölge ülkeleri arasında diyalogu artırma fırsatını sağlayacaktır. Ancak mevcut durumu da Karadeniz'i bölge olarak kabul etmemizde yeterlidir. Bir BGK olarak Karadeniz çatışma oluşumunun baskın olduğu ve Rusya'nın bölgesel büyük güç olduğu bir Avrupa alt-kompleksidir. Türkiye burada bir izolatör değil aksine hem bölgeselleşmeyi hem de güvenlik kompleksi kurulmasında etkin olan bölgesel güç konumundadır. Bölgenin çatışmalı durumunun devamı ve ortak güvenlik sorunları kompleksin varlığını daha da arttıracaktır. Heterojen ve siyasi anlamda karmaşık yapısı ve çatışma ve işbirliğinin iç içe olması Karadeniz'in *sui generis* bir bölge (Aydın, 2009; Tassinari, 2011) ve bölgesel güvenlik kompleksi olduğunu göstermektedir.

Yine de Hajizada'nın (2014) de belirttiği gibi bölge kurma uzun dönemli ve meşakkatli bir iştir. Burada devletlerarası politik, ekonomik tutumlar bölgenin geleceği için belirleyici olacaktır. Bu bağlamda özellikle bölgesel yapılanmaların çalışılması Karadeniz ve diğer Karadeniz gibi yapıya sahip bölgelerin anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu yapı içerisinde bölge ülkeleri arasında diyalog fırsatlarının sadece politik alanda değil, ekonomik, güvenlik ve özellikle sosyal alanlarda gelişmesi sağlanmalıdır. Bu durum sadece siyasiler tarafından değil, sivil toplum örgütleri vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca mevcut bölge örgütleri desteklenmeli ve dönemin güvenlik, politik ve ekonomik yapılarına uygun olarak geliştirilmelidir.

### Kaynaklar

- Adamides, C. and Christou, O. (2015). Beyond hegemony: Cyprus, energy securitisation and the emergence of new regional security complexes. in Litsas, S. and Tziampiris, A. (Eds), *The Eastern Mediterranean in transition: Multipolarity, politics and power* (p.179-190). Surrey: Ashgate.
- Adler, E. and Barnett, M. (1998). Security communities in theoretical perspective. in Adler E. and Barnett, M. (Eds), *Security communities* (p.3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Akgül-Açıkmeşe, S. (2011). Algı mı, söylem mi? Kopenhag okulu ve yeni klasik gerçekçilikte güvenlik tehditleri. *Uluslararası İlişkiler*, 8(30), 43-73.
- Antonenko, O. (2009). Towards a comprehensive regional security framework in the Black Sea region after the Russia-Georgia war, *Southeast European and Black Sea Studies*.9(3), 259-269.
- Aras, B. and Polat, R. (2008). From conflict to cooperation: De-securitization of Turkey's relations with Syria and Iran. *Security Dialogue*.39(5), 495-515.
- Asmus, R.D. and Jackson B.P. (2004). The Black Sea and the frontiers of freedom. in Asmus, R.D., Dimitrov, K. ve Forbrig, J. (Eds). *A New Euro-Atlantic Strategy for the Black Sea region* (p.17-26). Washington: The German Marshall Fund of the United States.
- Aybak, T. (2001). Introduction. in Aybak, T. (Eds). *Politics of the Black Sea: Dynamics of cooperation and conflict* (p. 1-14). New York: I.B. Tauris & Co Ltd.
- Aydın, M. (2009). Geographical blessing versus geopolitical curse: great power security agendas for the Black Sea region and a Turkish alternative. *Southeast European and Black Sea Studies*. 9(3), 271-285.

- Barrinha, A. (2013). The Ambitious insulator: Revisiting Turkey's position in regional security complex theory.*Mediterranean Politics*. 2013, 1-18.
- Bilgin, P. (2008). The securityness of secularism? The case of Turkey.*Security Dialogue*. 39(6), 593-614.
- Buzan, B. (1983).*People, states and fear: The National security problem in international relations*. Brighton: Wheatsheaf Books Ltd.
- Buzan, B., Wæver, O. and De Wilde, J. (1998).*Security: A new framework for analysis*. Boulder: Lynne Rienner.
- Buzan, B. and Wæver, O. (2003).*Regions and powers: The structure of international security*. New York: Cambridge University Press.
- Buzan, B. (2012).How regions were made, and the legacies for world politics: An English school reconnaissance.in Paul, T.V. (Eds), *International relations and regional transformation* (p.22-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ciută, F. (2008). Region? Why region? Security, hermeneutics, and the making of the Black Sea region.*Geopolitics*, 13(1),120-147.
- Commission of the European Communities. Communication from the Commission. European Neighbourhood Policy Strategy Paper. COM (2004) 373 final. Brüksel. 12/05/2004.
- Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the European Council and the European Parliament. Black Sea Synergy-A New Regional Cooperation Initiative. COM (2007) 160 final. Brüksel, 11/04/2007.
- Commission of the European Communities. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Eastern Partnership. COM (2008) 823 final. Brüksel, 3/12/2008.
- Council of European Union (2003).*European Security Strategy*.Brüksel. 15895/03. 12.03.2017 tarihinde <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/03/st15/st15849.en03.pdf>adresinden erişilmiştir.
- Cornell, S., Jonsson, A., Nilsson, N. and Haggström, P. (2006).*The wider Black Sea region: An emerging hub in European security*. Uppsala: Uppsala University.
- Diez, T. (2005). Turkey, the European Union and security complexes revisited.*Mediterranean Politics*,10(2), 167-180.
- Emerson, M. (2008).*The EU's new Black Sea policy*.in Hamilton, D. and Mangott, G. (Eds), *The wider Black Sea region in the 21<sup>st</sup> century: Strategic, economic and energy perspective* (p.253-276). Washington, DC: Central for Transatlantic Relations.
- Erşen. E. ve Dal, E.P. (2018). Türk-Rus ilişkilerinin Karadeniz-Kafkasya boyutu: Uçak krizi ve sonrası, *Karadeniz ve Kafkaslar: Riskler ve Fırsatlar*.14.07.2019 tarihinde [http://www.tasam.org/Files/Icerik/File/Pages\\_from\\_karadenizkafkaskong\\_pdf\\_24fdc87b-8d1d-4a3a-a8cb-96e1c1a896a3.pdf](http://www.tasam.org/Files/Icerik/File/Pages_from_karadenizkafkaskong_pdf_24fdc87b-8d1d-4a3a-a8cb-96e1c1a896a3.pdf)adresinden erişilmiştir.
- Fawcett, L. and Hurrell, A. (1995).*Regionalism in world politics: Regional organization and international order*. Oxford: Oxford University Press.

- Fenopetov, V., Lawlor, B., Japaridze, T., Tsantoulis, Y. and Schmid, A. (2011). New security threats-old security architecture and mind-sets: Countering the threat of radiological and nuclear terrorism in the Black Sea region.*American Foreign Policy Interest: The Journal of National Committee on American Foreign Policy*.33(5), 197-208.
- Fotiou, E. (2009).Caucasus Stability and Cooperation Platform: What is at stake for regional cooperation.*ICBSS Policy Brief*, 16(June 2009), 1-22.
- Germond, B. (2015).*The Maritime dimension of European security: Seapower and the European Union*. Palgrave Macmillan.
- Glebov, S. (2009). Black Sea security as a regional concern for the Black Sea states and the global power.*Southeast European and Black Sea Studies*.9(3), 351-365.
- Grant, C. (2011). A new neighbourhood policy for the EU.*Centre for European Reform Policy Brief*.March, 1-13.
- GUAM (2015). About GUAM. 12.06.2018 tarihinde <http://guam-organization.org/enadresinden> erişilmiştir.
- Hajizada, M. and Marciacq, F. (2013). New regionalism in Europe's Black Sea region: The EU, BSEC and changing practices of regionalism.*East European Politics*.29(3), 305-327.
- Hajizada, M. (2014). Patterns of regional collaboration and institutional cooperation around the Black Sea. *Perceptions*. 19(3), 101-121.
- Hale, W. (2013).*Turkish foreign policy since 1774*. Third Edition. Oxon: Routledge.
- Hamilton, D. and Mangott, G. (Eds) (2008).*The wider Black Sea region in the 21<sup>th</sup> century: Strategic, economic and energy perspective*. Washington: Central for Transatlantic Relations.
- Hatto, R. and Tomescu, O. (2008). The EU and the wider Black Sea region: Challenges and policy options.*Garnet Policy Brief*.(5), 1-8.
- Hettne, B. (2003).The new regionalism revisited.in Soderbaum, F.,and Shaw, T. (Eds).*Theories of new regionalism* (p.22-42).Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- KEİT, (2015). Point of reference for regional cooperation and understanding. 14.05.2017 tarihinde <http://www.bsec-organization.org/Downloads/Brochure%202015%20last%20version%20as%20published%20for%20the%20website.pdfadresinden> erişilmiştir.
- King, C. (2008).The wider Black Sea region in the twenty-first century.in Hamilton, D. and Mangott, G. (Eds).*The Wider Black Sea Region in the 21<sup>th</sup> century: Strategic, economic and energy perspective* (p.1-19). Washington: Central for Transatlantic Relations.
- Larrabee, F.S. (2009). The United States and security in the Black Sea region.*Southeast European and Black Sea Studies*, 9(3), 301-315.
- Lesser, I. (2007). Global trends, regional consequences: Wider strategic influences on the Black Sea. *Xenophon Paper*, 4(13).
- Lo, B. (2003).*Vladimir Putin and the evolution of Russian foreign policy*. London: Chatham House.
- Maior, G.C. and Matei, M. (2005). The Black Sea region in an enlarged Europe: changing patterns, changing politics. *Mediterranean Quarterly*. 16(1), 33-51.

- Makarychev, A. (2009). Russia's perspectives of Black Sea regionalism. *Turkish Policy Quarterly*.8(3), 60-72.
- Manoli, P. (2010). Where is Black Sea regionalism heading?. *Southeast European and Black Sea Studies*.10(3),323-339.
- Manoli, P. (2012). *The Dynamics of Black Sea subregionalism*. Surrey: Ashgate.
- Nalbandov, R. (2016). *Not by bread alone: Russian foreign policy under Putin*. Potomac Books, Nebraska: Nebraska UP.
- NATO (2004). Istanbul Summit Communiqué. 17.09.2017 tarihinde <http://www.nato.int/docu/pr/2004/p04-096e.htm> adresinden erişilmiştir.
- Oğuzlu, T. (2007). Soft power in Turkish foreign policy. *Australian Journal of international affairs*.61(1),81-97.
- Pavliuk, O. (2004). Introduction. in Pavliuk, O. and Klympush-Tsintsadze, I. (Eds). *The Black Sea region: Cooperation and security building* (p.3-12). New York: EastWest Institute (EWI).
- Rumer, E.B. and Simon, J. (2010). Towards a Euro-Atlantic strategy for the Black Sea region. in Haro, F.W. (Eds) (2010). *Georgia and the Caucasus region* (p.17-40). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Ryabtsev, V. (2006). Why is there no "security complex" in the Black Sea-Caucasus region. *OSCE Yearbook 2006*. 15.02.2017 tarihinde <https://ifsh.de/file-CORE/documents/yearbook/english/06/Ryabtsev-en.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Simon, J. (2006). *Black Sea regional security cooperation: Building bridges and barriers*. in Asmus R.D. (Eds). *Next steps in forging a Euroatlantic strategy for the wider Black Sea* (p. 83-100). Washington: German Marshall Fund of the United States.
- Snetkov, A. (2015). *Russia's security policy under Putin: A Critical perspective*. London: Routledge.
- Soderbaum, F. (2016). *Rethinking regionalism*. London: Palgrave.
- Tassinari, F. (2011). Region-building as trust-building: The EU's faltering involvement in the Black Sea region. *Southeast European and Black Sea Studies*. 11(3), 227-239.
- Triantaphyllou, D. (2009). The 'security paradoxes' of the Black Sea region. *Southeast European and Black Sea Studies*.9(3), 225-241.
- Tsantoulis, Y. (2009). Geopolitics, (sub)regionalism, discourse and a troubled 'power triangle' in the Black Sea. *Southeast European and Black Sea Studies*.9(3), 243-258.
- Türkiye Cumhuriyeti Sahil Güvenlik Komutanlığı (2019). Karadeniz'e Sahildar Devletler Sınır/Sahil Güvenlik Teşkilatları İşbirliği Forumu (BSCF). 30.04.2020 tarihinde <https://www.sg.gov.tr/karadenize-sahildar-devletler-sinirsahil-guvenlik-teskilatlari-isbirligi-forumu-bscf> adresinden erişilmiştir.
- Wendt, A. (1999). *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wæver, O. (1995). Securitisation and desecuritisation. in Lipschutz, R.D (Eds). *On Security* (p.46-86). New York: Columbia UP.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The Black Sea Region (BSR) has become a new strategic frontier for regional and global actors in particular after the demise of the Soviet Union. This paves the way for studying the region as a research area. The basic discussion on the region is related to the acceptance of the Black Sea as a region or not. While one group has some doubts about its acceptance as a region and argue that it has constructed as a region, others accept it as a security complex.

### **Theory**

#### **Model: Regional Security Complex (RSC)**

This study is inspired from Regional Security Complex Theory and place the BSR in this theoretical context. This section informs that the collaboration of Barry Buzan and Ole Wæver ensure putting regions in International Relations analysis. In this manner, the region has become as important as state and global levels. The theory argues that states perceive threat would have come from short distances rather than long ones. Thus, states, whose perceive the same threats, attempt to build security complexes towards the threat.

#### **BSR Regional Security Complex**

The national security vulnerabilities are stated in this section. It is argued that perceiving threat from neighbour and concerns on maritime security are security vulnerabilities of each country in the region. Thus, these common concerns pave the way for building RSC. However, it is argued that the authors of the theory did not consider the BSR as a RSC, but instead divided the region into three subcomplexes. Greece, Bulgaria and Romania are included within the Balkan sub-complex of Europe; Azerbaijan, Armenia, Moldova, Georgia, Ukraine and Russia are considered to be in the post-Soviet space; and Turkey is an insulator standing between regional security complexes where “larger regional security dynamics stand back to back” (Buzan and Wæver, 2003, p.490). Within this structure the BSR is located at the intersection of post-Soviet great power and Western great power influence.

#### **Organisational attempts in building RSC in the BSR**

Regional organisations are discussed in this section. Regional initiatives, in this manner, are important for sharing norms and forming a new regional identity in the BSR. With the involvement of both regional and non-regional powers following the demise of the Soviet Union, the BSR has witnessed a great transformation, as well as competing forms of regionalism between the West and Russia and Turkey. With the establishment of regional organisations, the aim was to fill the gap of communality through facilitating mutual trust, creating regional cohesion and rendering armed conflict impossible. In this manner, there are variety of projects, ranging from economic and naval cooperation, to the promotion of democracy, and recently conflict resolution. The first regionalist initiatives in the early 1990s focused on asserting the BSR’s post-Cold War international standing, while later ones have been driven more by sectoral issues and external engagements, early in the current decade.

The Black Sea Economic Cooperation (BSEC), in particular, is the most effective organisation in the region when comparing with others. It is important since containing both conflicting sides and targeting economic development in each country via improving trade relations. Other regional and global initiatives (European Union (EU) and North Atlantic Treaty Organisation (NATO)) cause disappointment among countries in the region.

## Result

According to their *Regions and Powers* book, and the way Buzan and Wæver (2003) mention regional countries within it, the BSR has three distinctive features: the conflict-cooperation paradox among regional states serves to reinforce fundamental dynamics among the security community, such as those of conflict formation; one central RSC, which is Russia as a great power; and two insulator entities, which are Turkey and the Caucasus.

It is discussed that considering state vulnerabilities and organisational attempts, the BSR is a *sui generis* region and a security complex. This is because it includes both conflict and cooperation. The BSR is a great power security complex and the problematic nature of the region, frozen conflicts i.e., categorises it as one characterised by 'conflict formation'. Turkey's regional organisation initiatives in the BSR indicate that contrary to what Buzan and Wæver (2003) argue, it is not an insulator state. On the contrary, as one can see in BSEC, Turkey could bring different countries in different complexes such as Russia and Greece.

Furthermore, while the EU/Western Europe RSC (and one might add Iran as well) is accepted at an interregional level, the USA/North American RSC is accepted at the global level.

## Conclusion, Discussion and Recommendations

The BSR has become important both regionally and globally after the collapse of the Soviet Union. The differences among countries in the region on the one hand make dialogues and act in common difficult, while on the other hand increasing tension ensure the acceptance of the region as a RSC. In this situation, regional countries need to diversify dialogue areas.



## Epistemik Merakın Eğitimdeki Rolü

Tuğçe YAZICI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
yazicituce@windowslive.com  
ORCID: 0000-0002-8523-8362

Osman Yılmaz KARTAL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
oykartal79@yahoo.com  
ORCID: 0000-0003-2922-0069

Derleme Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.738875

Geliş Tarihi: 17.05.2020

Revize Tarihi: 14.07.2020

Kabul Tarihi: 16.07.2020

### Atf Bilgisi

Yazıcı, T. ve Kartal, O. Y. (2020). Epistemik merakın eğitimdeki rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 570-589.

### ÖZ

Öğrenenin öğrenme isteği, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu süreçte öğrenenin özellikle belli bir içeriğe yoğunlaşarak öğrenme çabasına girmesi ve öğrenme çabasının arkasındaki nedenlerin alan yazınında farklı bakış açılarıyla incelendiği anlaşılmaktadır. Psikolojik çerçevede öğrenenin öğrenme çabası merak olarak incelenmiştir ve merak yönelik çeşitli tanımlamalarla birlikte birtakım teoriler öne sürülmüştür. Bu çalışma, epistemik merakın öğrenme açısından kavramsal ve teorik arka planının öğretme ve öğrenme süreçleri açısından açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, epistemik merak konusunda gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalar ve eğitim programı geliştirme çalışmaları için araştırmacılara, uzmanlara ve uygulayıcılara eleştirel bir teorik çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, epistemik merakın öğrenme ve öğretme süreçlerine ne gibi katkılarının olabileceğini sunma açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, epistemik merak, insanın bilişsel yapısı ve kişilik faktörleriyle birlikte öğrenme ve öğretme sürecine birçok açıdan bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, epistemik merakın öğrenme sürecine bağlı değişkenlerle arabulucu bir rol üstlendiği ve öğrenme- öğretme sürecini kapsayan bir yapı haline geldiği anlaşılmaktadır. Epistemik merakın öğrenme sürecindeki rolüne aracılık eden değişkenlerin neler olabileceğinin, gerçekleştirilecek araştırmalarla, sorgulanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Merak, epistemik merak, öğrenme ve öğretme süreci.

## The Role of Epistemic Curiosity in Education

### ABSTRACT

The learning desire of the learner can be realized consciously or unconsciously. In this process, it is understood that the learner's efforts to learn especially by concentrating on a certain content and the reasons behind the learning effort are examined from different perspectives in the literature. In the psychological framework, the learning effort of the learner has been investigated as curiosity and some theories have been put forward along with various definitions for curiosity. This study aims to explain the conceptual and theoretical background of epistemic curiosity in terms of teaching and learning processes. For this purpose, it provides a critical theoretical framework to researchers, experts and practitioners for scientific research and curriculum development studies on epistemic curiosity. In addition, it is thought to be important to present what kind of contribution epistemic curiosity can contribute to learning and teaching processes. As a result, it is understood that epistemic curiosity is related to human cognitive structure and personality factors as well as learning and teaching process in many aspects. Also, it is understood that epistemic curiosity plays a mediator role with the variables related to the learning process and has become a structure that covers the learning-teaching process. It is suggested that the variables that mediate the role of epistemic curiosity in the learning process can be questioned through the researches to be conducted.

**Keywords:** Curiosity, epistemic curiosity, learning and teaching process.

### Giriş

Evrende bilinmeyen veya fark edilmemiş bilgileri keşfetme ve öğrenme çabası, insanoğlunun sahip olduğu doğal bir özelliktir. Ancak, çevresindeki uyarılar aracılığıyla aynı anda birçok bilgiyi fark eden öğrenenin, belirli bir bilgiye neden yöneldiği ve o bilgiyi neden öğrenmeyi tercih ettiği, antik çağdan bu yana sorgulanan bir konudur. İnsanların bilgi çağında elektronik veya elektronik olmayan her türlü araç vasıtasıyla istediği bilgiye kolayca ulaşabildiği göz önünde bulundurulduğunda,

öğrenenin belirli bir bilgi için özel olarak öğrenme çabasına girmesi, sosyal bilimlerde/eğitim bilimlerinde inceleme konusu olmaya devam etmektedir.

Öğrenmeye yönelik gerçekleştirilen psikolojik çözümlenmeler incelendiğinde, öğrenmenin, öğrenendeki davranış değişimi ve öğrenenin içsel kapasitesinde meydana gelen bir değişim olması söz konusudur (Dilmaç ve Karababa, 2016). Bu değişim, öğrenenin geçirdiği yaşantılar vasıtasıyla edinilmektedir ve öğrenen, mevcut potansiyelini ve kapasitesini arttırmaktadır. Ayrıca, değişim vasıtasıyla öğrenenin potansiyelinde gerçekleşen kalıcı değişiklikler, motivasyon, ilgi, merak gibi duyuşsal faktörler aracılığıyla gerçekleşmekte, bir sonraki öğrenme durumları için öğreneni hazır hale getirmektedir. Bu noktada motivasyon, öğrenenin öğrenmeye yönelik ihtiyacının ne olduğunu tespit edebilmesi, edinilecek bilgiye yönelik ilgisinin var olup olmadığı konusunda içsel bir değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır. Motivasyonun kapsamına öğrenenin ilgisi, isteği, arzusu ve ihtiyacı alınmaktadır (Cüceloğlu, 2012).

Öğrenenin öğrenmeye hazır hale gelebilmesi için ilgisini özel olarak bir bilgiye, kavrama veya olguya nasıl yönlendirdiği öğrenme süreci açısından önemli bir konudur. Bu durumda ilgi, öğrenen açısından sonucunun önemli olduğu bir durum, olay veya olgudur (Dewey, 1913). İlgi aracılığıyla öğrenenin, çevredeki uyarıların duyuşsal aracılığıyla algılanmaktadır ve kendi ilgisini çeken duruma yönelerek, o durumu incelemeye başlamaktadır. Öğrenenin karşılaştığı duruma yönelik bilgi arayışına kaynaklık etmektedir. Ayrıca aktif öğrenme yaşantısı içerisinde, öğrenen ilgilendiği kavram, konu, olay, durum veya problemlerden bir sonuç elde edene kadar bilgi arayışını sürdürmeye devam etmektedir. Bu nedenle ilginin merak kavramı ile benzer yapıya sahip olduğunu belirtmek mümkündür (Dewey, 1910; Kaya, 2016).

Dewey (1913) ve Freud (1909) açısından merak, öğrenenin keşif davranışını sergilemesini sağlamaktadır. Öğrenmenin anahtarı olarak da tanımlanan merak (Kapıkıran ve Susar Kırmızı, 2019), ayrıca gestalt kuramında temel alınan anlayışa göre de zihindeki bilgi boşluğunun fark edilmesiyle ortaya çıkan bilgi boşluğunu doldurma çabası olarak açıklanmaktadır (Loewenstein, 1994). Bu durum, merakın keşif faaliyetlerini destekleyici duyuşsal bir unsur olduğu gibi, bilişsel anlamda zihinsel farkındalığı sağlayan bir yapı olduğunu göstermektedir. Yani merak, öğrenenin öğrenme isteğini, arzusunu tetikleyen duyuşsal motivasyonel değişken olmakla, bilişsel faaliyetleri kontrol edebilen, denetleyebilen bir değişken olmak arasında gidip gelen çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle meraka ilişkin yapılan açıklamalar, Berlyne (1954a, 1954b; 1960; 1966; 1978), Loewenstein (1994), Litman (2005; 2008; 2010; 2012; 2018), Litman ve Spielberger (2003), Litman ve Jimerson (2004) tarafından incelenerek, epistemik merak olarak kavramsallaştırılmıştır.

Sosyal bilimlerde/eğitim bilimleri literatürü incelendiğinde, eğitim bağlamında, Türkiye’de epistemik merak kavramına yönelik yapılan çalışmalar, akademik başarı (Eren, 2009; Eren ve Coşkun, 2016) konusunda ve üniversite öğrencileri kapsamında gerçekleştirilen incelemelerle (Demirel ve Coşkun, 2009; Elmalı Özсарay, 2016; Eren, 2011; Gülten, Yaman, Deringöl ve Özсарı, 2011) sınırlıdır. Epistemik merakın, öğrenme konusunda etkililiği ve eğitim programların işlevselliği açısından önemi dikkate alındığında, epistemik merak konusunda araştırma ve incelemelerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu çalışma, epistemik merakın öğrenme açısından kavramsal ve teorik arka planının öğretme ve öğrenme süreçleri açısından açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda alan yazınındaki boşluğu doldurmak, epistemik merakın öğrenme ve öğretme süreçlerine ne gibi katkılarının olabileceğini sunma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, epistemik merak konusunda gerçekleştirilecek bilimsel araştırmalar ve eğitim programı geliştirme çalışmalarını için araştırmacılara, uzmanlara ve uygulayıcılara eleştirel bir teorik çerçeve sunmaktadır.

## Yöntem

Çalışmanın amacı derleme çalışması kapsamında çözümlenmektedir. Derleme çalışması, çalışma amacı ile ilgili literatürü (alanyazını) inceleme, değerlendirme ve sentezleme sürecidir. Ayrıca, derleme çalışmasıyla, çalışma konusu ile ilgili literatürdeki eğilimlerin betimlenmesi, araştırma açığının tanımlanması ve araştırmacılara öneriler sunulması sağlanır (Palmatier, Houston ve

Hulland, 2018). Bu kapsamda, araştırmacılar çalışma konusu ile ilgili literatürdeki temel kaynaklara ulaşarak, eleştirel bir bakış açısı ile konuyu farklı boyutları ile ele almaktadırlar. Çalışma, derleme çalışması desenlemelerinden literatür inceleme desenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, etik kurul raporuna gerek bulunmamaktadır. Araştırmacılar, derleme çalışması kapsamında dikkate alınması gereken bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine azami özen göstermişlerdir.

### **Merak'a Yönelik Kavramsal Bir Analiz**

Türk Dil Kurumu (tdk.gov.tr, 2019) merak kavramını, bir “istek duygusu” olarak tanımlamıştır. Burada öğrenenin bir olguyu, nesneyi veya bilgiyi öğrenebilmek ve tüm bunları edinebilmesi için duymuş olduğu arzu durumu söz konusudur. Bu arzu, genel ve basit bir mantıkla istek duygusu olarak nitelendirilse de felsefi ve bilimsel bir bakış açısıyla irdelendiğinde duyguları da içerisinde barındıran çok boyutlu bir yapı olduğu, bu yapının öğrenme sürecini şekillendirebildiği anlaşılmaktadır.

Felsefede merak kavramına yaklaşımlar farklılaşmaktadır. Platon açısından merakın, gerçek anlamda bilme motivasyonu veya bilgi edinme isteği, tutkulu bir hareket, iştahla bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır (Loewenstein, 1994; Mcleod, 2011). Platon'un ifade ettiği iştah, bilgi edinmek için derin ve kalıcı bilgiyle sonuçlanan merakı ve öğrenme döngüsünü meydana getirmektedir (Mcleod, 2011). Kant'a (Akt. Piper, 2011) göre yeryüzündeki nesne ile insanın o nesne hakkındaki yorumunun uyumlu olması amaçlamaktadır. Bu durumda merak, insanın nesneye ilişkin yorumları aracılığıyla meydana gelen birtakım öngörüler ile sorgulamaya teşvik ederek, kişinin memnuniyet duymasını sağlamaktadır (Kant, 1790; Akt. Piper, 2011). Yani buradaki öğrenme döngüsü, bireyin zihninde neyi bildiği veya neleri bilebileceği hakkında yargıda bulunabilmesi üzerine temellendirilmektedir ve merak olarak nitelendirilen memnuniyet, bireyin geçirdiği yaşantı sonucu edindiği deneyimler ile algıladığı bilgilerin mantık aracılığıyla zihinde yorumlanmasına neden olmaktadır. Ayrıca merak, algılar yoluyla edinilen bilgilerin mantık tarafından değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Aristoteles açısından merak, evrensel olan bilme arzudur ve öğrenenin kendi iyiliği için bilgiyi aramasıdır (Ross 1975; Akt. Reiro, Petrosko, Wiswell ve Thongsukmag, 2006). Merak, insan doğasıyla ilgili olduğu gerekçesiyle Skolastik felsefecilerin, Aquinas'ın “doğal doyumsuzluk” (Cho, 2008), Bacon'da “organik büyüme” (Blumenberg 1985; Akt. Cho, 2008), Cicero'da “öğrenmeye yönelik tutku” (Cicero, 1914; Akt. Loewenstein, 1994), Augustine'de (1943) merak, bilgiye ulaşmak için diğer kişiler tarafından nedeni anlaşılamayan istekli olma durumudur. Merak öğreneni çevreden edindiği tüm bilgileri zihninde yapılandırabilmesi ve yeni bilgiler edinebilmesi amacıyla harekete geçirmektedir.

Ancak yapılan tanımlar dışında dikkat çeken husus, meraka karşı yapılan tartışmaların (Cicero'dan Augustin'e kadar) ahlaki boyutu kapsamıdır (Cho, 2008). Örneğin toplum içerisinde misafir olarak gidilen bir yerdeki çekmeceleri karıştırmak, sınıf ortamında öğretmenden izinsiz dolabını açmak, kapıdan konuşmaları dinlemek veya insanlar hakkında özel bilgileri sormak toplumda pek hoş karşılanmayan durumlardan bazılarıdır. Dolayısıyla merak kavramı olumlu yönlerine dair açıklamalarla birlikte 1950'li yıllardan önce meraklı olarak nitelendirilen insanlar yeni bir şeyi bilmek uğruna heves veya aç gözlülük (eagerness or greed) sergilemesi (Slater, 2009) nedeniyle merakın olumsuz bir kavram olarak nitelendirilmesi söz konusudur (Edelman, 1997). Sonuçta merak zihin ve mantığın işleyişine katkı sağlamasıyla birlikte öğreneni olumsuz davranışlar sergilemeye sevk etmektedir.

Felsefenin bakış açısının yanında, meraka yönelik gerçekleştirilen bilimsel çözümler ile kavramsal arka planına yönelik işlevsel tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimler açısından merak kavramı, öğrenenin bilgi arayışı için yoğun zaman ayırmaya kaynaklık eden tahrik duygusu olmanın yanında, keşif davranışlarına motivasyon sağlayan, yeni bilgi ve alışılmamış duyuşsal deneyimi edinme arzusu olarak açıklanmaktadır (Berlyne, 1954a; Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberg, 2003; Loewenstein, 1994). Bu durum, öğrenenin yeni karşılaştığı durumları zihninde

anlamlandırabilmesini sağlayan istek ve arzu gibi duyguların öğrenim zamanını planlaması üzerinde etkin bir rol oynadığını göstermektedir. Yani öğrenenin bir bilgiyi edinebilmek için ayıracağı zaman, o bilgiyi edinmeye yönelik istek, arzu ve ilgisinin derecesine bağlıdır.

Öğrenme sürecinde öğrenenin karşılaştığı uyarıların dikkat çekicilik derecesi, öğrenenin ilgisini hangi uyarana yönlendireceğini belirleyebilmektedir. Bu aşamada merak, birtakım uyarılar tarafından yönlendirilmiş bir ilgi hali olarak nitelendirilmektedir (Day, 1982). Merakın olumlu ya da olumsuz olarak farklı türlerde tepkilere kaynaklık edebildiğini göstermektedir. Öğrenenin yaşadığı zevk veren bir ilgi duygusu ile belli bir düzeyde öğrenene rahatsızlık veren belirsizlik duygusunun görüldüğü iki farklı tepki türünü içerisinde barındırmaktadır (Litman ve Jimerson; 2004). Dolayısıyla merakın, uyarıların niteliğine bağlı olarak öğrenenin göstereceği tepkiler üzerinde belirleyici bir unsur olduğu anlaşılmıştır. Ancak çevresel uyarıcıların öğrenen tarafından farklı biçimlerde anlamlandırılması sonucu algının meydana gelebildiği varsayıldığında, merakın farklı bir biçimde ifade edilmesi söz konusudur. Merak, bilgi edinimi sonucu zihinde meydana gelen algısal çatışma ve algısal boşluğun devamlılığının sürdürüldüğü durumlarda, algısal boşlukları ortadan kaldırmada yararlanılan duyuşsal-motivasyonel yapı içerisinde (Kashdan ve Fincham, 2002). Aktif öğrenme süreci içerisinde bilişsel yapılarda meydana gelen bilgi boşluklarını tamamlayabilmek, yanlış veya eksik edinilen bilgilerin neden olduğu rahatsızlıkları tespit edebilmek ve ortadan kaldırabilmek için merak, zihinsel bir denetim mekanizması rolü üstlenmektedir. Öğrenen tarafından verilecek tepkileri şekillendiren bir yapıya bürünmektedir.

### Merak Teorileri

Genel anlamda, öğrenenin bilgi arama isteği (Berlyne, 1954a) olarak ifade edilen merak, öğrenene öğrenme davranışını sergilemesiyle birlikte öğrenme sürecine karmaşık şekilde bağlıdır. Merak öncelikle uyarı-dürtü ve motivasyon açısından incelenirken, ilerleyen dönemlerde biliş gibi kavramları bir araya getirebilen bir yapı olarak incelendiği anlaşılmaktadır. Livson'a (1967) göre merak, öğrenenin meraklı olması, öğrenenin karşılaştığı durumun merak uyandırıcı olması ve öğrenenle etkileşim halinde olan veya bireysel farklılıklarına bağlı olan motivasyonel bir durumdur. Bu nedenle merak, dürtüsel, motivasyonel ve bilişsel- duyuşsal-motivasyonel gibi birden fazla yapının bileşimi olarak birbirinden farklı yapılarda incelenmektedir.

Öğrenenin hayati gereksinimlerini edinme konusunda harekete geçmesini sağlayan dürtü, merak açısından inceleme konusu haline gelmiştir. Dürtü teorisine göre merak, öğrenenin daha önce karşılaşmadığı, karmaşık veya belirsiz uyarılarıyla karşılaşmasından kaynaklanan yaşadığı rahatsızlık ve belirsizlik durumudur (Litman, 2018). Bunun örneği olarak okula başlayana kadar anne ve babasıyla zaman geçiren çocuğun okulun ilk günü kalabalık bir sınıf ortamıyla karşılaştığında bilinmezliğin vermiş olduğu tedirginlikten kaynaklanan tepkiler olabilir. Merakın dürtüler aracılığıyla meydana getirdiği diğer bir durum, uyarılar sonucu harekete geçen dürtülerin, öğrenenin ihtiyacı olana ulaşması hususunda içsel motivasyon tarzını açıklayan davranış şekillerini sergilemesidir (Berlyne, 1978). Örnek olarak, öğrenen yaramazlık yaptığı gerekçesiyle öğretmeni tarafından teneffüse çıkması engellendiğinde açlık gibi dürtülerini gidermekten mahrum kalmaktadır. Öğrenenin dürtülerden kaynaklı meydana gelen huzursuzluk sonucu öfke gibi duyuşsal tepkiler göstermektedir. Açlığını giderebilmek için alternatif yollar arama konusunda merakı harekete geçmektedir. Böylece, ihtiyacının karşılanması sonucu, öğrenende var olan gerginlik durumunun azalmakta ve normal koşullarına erişmektedir.

Cinsellik dürtüsü üzerine de temellendirilen merak kavramı, öğrenenin cinsel meselelere yoğun ilgi gösterilmesine bağlıdır ve öğrenenin davranışlarını harekete geçiren somut itici bir güç olarak nitelendirilmektedir (Freud, 1909; Akt. Aronoff, 1962). Bu açıdan merak, temel ve yoğun dürtüler sonucu öğrenmeye yönelik isteklendirme halidir. Psikanalitik kuram çerçevesinde açıklanan bu durumda, çocuğun cinsiyet kimliğini sağlıklı bir şekilde edinebilmesi için cinsiyetler arası farklılıkları keşfetme çabasıyla birtakım sorular sormasıyla o çocuğun doğası gereği meraklı olduğuna karar verilmektedir. Diğer yandan çocuğun cinsellikle ilgili sorgulamalarda bulunmaması meraksızlık anlamına gelmektedir (Freud 1959; Akt. Cho, 2008). Yani çocuğun cinsel eğilimleri ve fizyolojik

olarak kendi bedenini tanıma çabasıyla hareketle keşif davranışına yönelirse o çocuk meraklı olarak nitelendirilir.

Öğrenenin gereksinimleri sonucu harekete geçen dürtüler dışında karşılaşılan diğer bir durum, süregelen bir durum karşısında uyarılmasının devam etmesini sağlayan motivasyonel koşullardır. Optimal düzey teorisyenleri açısından merak, uyarıcı yokluğunun var olduğu bir ortamda öğrenenin bir çeşit uyarıcı arama çabasıyla mevcut olan uyarılma seviyesinin devamlılığına yönelik sağlanan motivasyondur (Litman, 2018). Öğrenen, öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin devamlılığını sağlarken aynı zamanda içsel bir çaba göstermektedir. Hedeflenen durum, öğrenenin keşif davranışının uyarılmasının artırılması ve devamlılığının sağlanmasıdır (Kashdan, Rose ve Fincham, 2004; Litman, 2018; Litman ve Jimerson, 2004). Yani öğrenenin olumlu veya olumsuz, çözüme ulaşabileceği veya ulaşamayacağı her türlü durumda uyarılmasını belli düzeyde tutmaktadır ve yeni uyarıcıların arayışı için içsel motivasyon sağlamaktadır. Örneğin bir sınıfta grup çalışmalarını yürüten öğrencilerin sınıftaki yüksek düzey gürültüye rağmen öğretmenlerinin verdiği grup çalışmada etkinliklerinin bütün aşamalarını tamamlamaktadır. Sınıf ortamının gürültülü olması diğer arkadaşının veya incelediği öğretim materyalin içeriğini anlama konusunda öğrenenin zorluk yaşamasına neden olabilir. Ancak çalışmayı tamamlayabilmek için gereken bilgi edinimine devam edecek uyarıcı arayışı konusunda kendisini motive etme çabası merakı açıklamaktadır.

Motivasyonun hangi koşul ve duyuşsal durumlarda meydana geldiğinin araştırılması, merakı açıklayan bir başka durumdur. İkili işlem (Dual Process) teorisine göre, öğrenen bir yandan keşif davranışına teşvik etmek için motivasyon sağlarken diğer yandan kaygı gibi duyuşsal durumda, öğrenenin uyarılma seviyesinin azaltılması için motivasyon sağlanmaktadır (Fulcher, 2004). Bu durum merakın motivasyon üzerinde kontrol sağlayan bir unsur haline geldiğini ve öğreneni öğrenme sürecinde hem olumlu (isteklilik vb.) hem de olumsuz (kaygı, üzüntü, anksiyete vb.) duyuş düzeylerini arttırdığı veya azalttığını göstermektedir. Örneğin arkeoloji bölümünde öğrenim gören bir öğrenci bilmediği, tarihi bir yapıyı keşfetmek için isteklilikten kaynaklanan yoğun bir motivasyona sahip olduğu varsayalım. Bu öğrenci aynı zamanda bulunduğu tarihi yapıda karşılaşılabileceği durumların ne olabileceği konusundaki bilinmezlik sonucunda hissettiği endişe hali öğrenenin keşif davranışını engelleyerek öğrenme ortamını terk etmesine neden olabilir. Ancak diğer yandan keşfetmeye yönelik motivasyonun, kaygı gibi olumsuz duyuşsal durumlara etki ederek, öğrenenin uyarılma düzeyini düşürebilir, keşif faaliyetinin devamlılığını sağlayabilir. Kısacası motivasyon, merakın kişilik özellikleri bağlamında incelenmesine kaynaklık etmektedir.

Spielberger'a (1966) göre kişilik ve durum teorisi olarak açıklanan merak, öğrenenin kişilik özelliğindeki kaygı faktörünü kalıcı bir kişilik özelliğine bağlı, bütün sabit bireysel farklılıkların ölçülmesiyle, durum kaygı faktörü, zaman içinde değişkenlik gösteren geçici bir durum veya öğrenenin durumunu açıklayan ölçümlerde değişkenlik gösteren yapılarıdır. Merak, durum ve kişilik teorisi açısından incelendiğinde durum merakı, belirli bir duruma ve bulunulan koşula yönelik öğrenenin sergilediği merakı ifade ederken; kişilik merakı, merakı deneyimlemek için genel olarak öğrenenin sahip olduğu kapasite veya eğilimi ifade etmektedir (Loewenstein, 1994). Açıkçası içinde bulunulan durum ve sahip olunan kişilik özelliği, merakı harekete geçirmekte, süreç içerisinde merakın derecesini belirleyen bir unsur haline gelmektedir.

Çağdaş öğrenme anlayışı açısından öğrenen doğası gereği araştırmaya ve incelemeye meyillidir. Zihin sürekli bilgiye yönelik tetikte olmakla birlikte, araştırmacı bir tutum sergilemektedir ve kendi düşüncesini meydana getirebilmek için malzeme arayışına yönelmektedir (Dewey, 1910). Bu nedenle merak motivasyonel ve uyarıcılar açısından çok yönlü incelenmekte, fizyolojik, sosyal ve entelektüel merak boyutlarıyla açıklanmıştır. Fizyolojik merak, bir nesnenin özelliğini keşfetmesine neden olan fizyolojik bir huzursuzluk halidir. Sosyal merak, sosyal uyarıcıların etkisi altında gelişerek öğrenenin sosyal çevresi kanalıyla teşvik edilmesiyle keşif hareketine geçirmektedir. Entelektüel merak, nesnelerin gözlemlenmesiyle olguların bir araya gelmesiyle meydana gelen sorunların ilgiye dönüşme derecesidir (Dewey, 1910; Reiro, 2006). Aktif öğrenme sürecinde öğrenen, entelektüel düzeyini ilgileri doğrultusunda geliştirmektedir ve sosyal bir çevre olarak okul ortamının öğrenen ilgisine göre oluşturulması, öğretmenlerin öğrenci ilgisini dikkate alması gerekmektedir (Gutek,

2014). Bu aşamada öğrenenin ilgilerinden hareketle sahip olduğu bilgilerin niteliği sorgulanmaktadır. Merak, harekete geçirilmesiyle öğrenen tarafından bilgi eksikliğinin fark edilmesine bağlıdır ve uygun koşulların sağlanması durumunda, öğrenen için ilgi alanının kalıcı hale gelmesine neden olmaktadır (Reiro vd., 2006). Dolayısıyla uzmanların, öğretme sürecini öğrenenin kişisel ilgilerini saptayıcı ve meraklarını geliştirici etkinliklerle düzenleyerek öğrenme niteliğini geliştirmeleri gerekmektedir.

Merak kavramına yönelik yapılan açıklamalarda merakın dürtü ve motivasyon açısından olduğu gibi bilişsel- motivasyonel yapı içerisinde incelendiği anlaşılmaktadır. Öğrenme süreci içerisinde öğrenen, zihinsel algı yapısındaki uyumsuzluktan dolayı zihninde var olan birtakım bilgi boşluğuna odaklanmaktadır. Öğrenenin merak altında bir yoksunluk hissi yaşamamasına neden olmaktadır. Öğrenenin, yoksunluk hissini azaltmak veya ortadan kaldırmak için eksik bilgileri elde etmek üzere içsel motivasyon sağlaması bilgi açığı teorisi olarak nitelendirilmektedir (Loewenstein, 1994).

Bilgi açığı teorisinin temel yapısına göre, algı yasalarında meydana gelen uyumsuzluğun zihinde yer alan bilgi boşluklarıyla ilişkilendirilmesi sonucunda merak meydana gelmektedir. Rinkevich'e (2014) göre bilgi açığı teorisinde, öğrenenin önceden bir konu hakkındaki bilgisinde bir boşluk olduğunu veya temel olarak bir öğrenenin bilmek istediklerinin sahip olduğu mevcut bilgileri tarafından karşılanmadığının fark etmesiyle merak oluşmaktadır. Başka bir açıdan merak, bilişte fark edilen bilgi boşluklarını tamamlaması için öğreneni harekete geçiren güç haline gelmektedir (Loewenstein, 1994). Sonuç olarak merak iki farklı yapının birleşimi olarak (duyuşsal- bilişsel merak, özgül- spesifik merak ve algısal-epistemik merak) olarak açıklanmıştır.

Merak, keşif davranışına yönelik öğrenenin yaşadığı heyecan ve endişe bileşimi (duyuşsal merak) ile nesnelere kavranmasını sağlayan yolların ve zihinde var olan bilgi boşluklarının öğrenen tarafından tespit edilmesi sonucu bilgiye ulaşmanın verdiği keyif duygusudur (bilişsel merak) (Berlyne, 1954a, 1954b, 1960; William James 1950; Akt. Reiro vd., 2006, s. 119; Malone, 1981). Bu nedenle merak kavramı, motivasyonel durumlar ile bilişe ait unsurların meydana getirdiği kompleks bir yapı içerisinde harekete geçmektedir. Buna göre duyuşsal merak, öğrenenin nesnelere keşfetmeye yönelik yaşadığı heyecan ve endişe hallerini içerisinde barındırmaktadır ve çevrede yer alan uyaranların ne kadar dikkat çekici olduğuyla ilgilidir. Berlyne (1954a) açısından duyuşsal merak aynı zamanda, öğrenende var olan tahrik duygusunu azaltmaktadır. Öğrenen dikkatini çeken uyarıcılar sayesinde bilgiyi edinmeye yönelik yoğun bir istekle, yeni gelen bilgiyi kabullenmektedir ve yoğun bilgi edinme isteğini azaltmaktadır. Diğer yandan bilişsel merak, öğrenenler açısından nesnelere kavramalarına neden olan yollar bir tür uyaran haline dönüşmekte, bilginin anlaşılması sonucunda öğrenenin zevk duygusunu yaşamamasına neden olmakta, ayrıca bilgi boşluklarına karşı öğreneni duyarlı hale getirmektedir (Reiro vd., 2006). Öğrenenin eğitim ortamlarında zihinsel kapasitesini sorgulamasına ve denetlemesine sağlamakla birlikte öğrenenin yeni bilgileri edinebilmesi için hazırlıklı olmasına neden olmaktadır. Kısacası merak, bilişsel süreçlerle ilgilidir (Cyr, 1996).

Berlyne (1960), özgül (specific) ve saptırıcı (diversive) merakın ayrımını yapmıştır. Bu ayrımın öğrenenin öğrenme yaşantısı sürecinde deneyim kazanması ile uyaran düzeyini belirleyebildiği anlaşılmaktadır. Özgül merak, bir öğrenenin bilgi ve deneyimini arttırmak için bilinmeyen soruların cevaplarını derinlemesine incelemeyi amaçlarken; saptırıcı merak, öğrenen için yeni ve zorlu uyaranları araştırarak uyarılmayı arttırmakta ve öğrenenin içsel huzursuzluğunu azaltmaktadır (Ladd, 2018). Diğer bir ifadeyle özgül merak, öğrenenin öğrenmeye yönelik ilgisini arttırırken saptırıcı merakın uyaranlardan kaynaklı bilinmezliğin ve zihinsel boşluğun meydana getirdiği huzursuzluğu azaltması nedeniyle, saptırıcı ve özgül merak, algısal ve epistemik merak ile ilişkilidir (Litman ve Spielberger, 2003).

Öğrenen, öğrendiklerini farklı alanlara transfer edebilmek, hatırlamak, ilişkilendirmek gibi bir takım beceri ve yeteneklere sahiptir. Bu noktada öğrenen, bilgiyi edinme çabası içerisindeyken keşif davranışını sergilemesine motive eden yeni bilgi ve algısal deneyim edinme isteği içerisindeydir (Berlyne, 1954a; Litman ve Spielberger, 2003; Loewenstein, 1994). Bu süreçte "bilgi" olarak adlandırılan birtakım görüntülerin öğrenenin zihninde sembol olarak kalıcı iz bırakmaktadır ve uyaran

algısını arttıran algısal merak ile temel çıktısı “bilgi” olarak adlandırılan epistemik merak türü meydana gelmektedir (Berlyne, 1954a). Dolayısıyla merakın temelinde duyuşsal- bilişsel ve motivasyonel yapılar yer almaktadır. Ancak hangi durumda bu yapıların ortaya çıktığı, merakla ilgili sorgulanması gereken önemli bir konudur.

Algısal merakı harekete geçiren nokta uygun uyaranlardır (Berlyne, 1960). Bu noktada, öğrenenin algısal olarak kendisine farklı gelen ışık ses vb. uyaranlar aracılığıyla, bilgiyi edinmek için keşif davranışını sergilemesine teşvik etmekte, gerçeklik algısını tamamlama hususunda öğreneni motive etmektedir. Diğer yandan epistemik merakın temel amacı öğrenenin bilgi arayışına yöneltmektir (Reiro vd., 2006). Bu noktada epistemik merak, ilgi ve yoksunluk olmak üzere birbirinden farklı iki alt faktörünü araç olarak kullanmaktadır. Bu nedenle algısal meraktan farklı olarak epistemik merakın, öğrenene bilgi edinme sürecinde alternatifler belirlemesine olanak sağlaması söz konusudur.

### **Epistemik Merak**

Bilgi edinme sürecinde öğrenenin akli ve bilişsel kapasitesi ön plandadır. Öğrenenin zihnindeki gizli düşüncelerin açığa çıkarılması için dışsal kaynaklı girişimleri ile öğrenenin gerçek yaşam koşullarında akıl ve deneyimlerinin etkileşimiyle içsel kaynaklar sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir. Bu durum, idealist ve pragmatistlere göre, zihindeki bilgilerin öğretmenin soracağı sorularla açığa çıkarılması veya öğrenenin problemleri çözmek için yaptığı uygulamalar ile çevreyle kurduğu ilişkiler sonucu bilgiyi zihninde oluşturmasıyla açıklanmaktadır (Guttek, 2014). Öğrenme süreci içerisindeki öğrenenin, öğretmen vb. kişiler tarafından belirlenen yöntemlerle veya keşfetme çabası sırasında edindiği tecrübeler, ilgi veya geliştirdiği yöntemler ile bilgi edinmeye yönelmektedir. Öğrenenin bilgi edinme yöneliminde epistemik merakın varlığı, geleneksel ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarına ait metotlar açısından sorgulanmaktadır.

Epistemik merak, öğrenenin içsel çatışma yaşamasıyla meydana gelen dürtülerle oluşmaktadır ve bu dürtü, öğrenenin edindiği bilgiler sayesinde azaltılmaktadır (Berlyne, 1954a). Öğrenenin bilinmezlik nedeniyle yaşadığı harekete geçme- geçmeme ikilemi, harekete geçme dürtüsünün baskın gelmesi sonucu, öğrenenin edindiği yeni bilgiler ile ortadan kalkmaktadır. Diğer yandan epistemik merakın, öğrenenin karşılaşılabileceği durumlarda davranışına yön veren içsel sembolik tepkilere neden olmaktadır (Berlyne, 1966). Öğrenenin karşılaştığı uyaranlara karşı verdiği tepkilerin sürekliliğiyle epistemik merak, öğrenenin gerçekleştiği durumlarda meydana gelmektedir. Bu nedenle, geleneksel öğretime dayalı yöntemler (Sokratik diyalog, tartışma vb.) öğrenenlerdeki düşünce yapılarının farkına varması için uyarılmasına katkı sağlamakta, öğrenenler tarafından gerçekliğin sistematik disiplinler kanalıyla araştırılmasına imkân sunmaktadır (Guttek, 2014). Ancak epistemik merakın etkisiyle, öğrenenin yaşadığı bilgi yoksunluğu içsel huzursuzluk yaşamasına neden olması sonucu öğrenen tarafından elde edilen bilginin değeri belirlenebilmektedir (Litman, 2010). Bu aşamada öğrenen, epistemik merak aracılığıyla önceki öğrenmeleri sonucunda edindiği bilgilerin niteliğini, öğrenilmemiş, zihinde eksik kalan yönlerini zihinsel işlemlerle (hatırlama, geri çağırma vb.) incelemektedir. Ancak epistemik merakın dürtü halinde açıklanması, kavramsal olarak epistemik merakı tanıyabilmede bazı sınırlılıklara neden olmaktadır. Litman’a (2018) göre, sadece dürtüler ve optimal uyaranla yapılan açıklamaların, merakın doğasını yeterli derinlikte inceleyememektedir.

Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında, öğrenen faktörü ve öğrenme çevresi bilgiyi yapılandırma süreci içerisinde önemlidir. Bu nedenle öğrencilere çeşitli öğrenme tecrübesi yaşayacakları yapılandırılmış ortamlar sunulmalıdır (Schunk, 2009). Böyle ortamlarda öğrenenin herhangi bir problem karşısında o problemin çözümüne kaynaklık eden bilgileri araştırmacı kimliğe bürünerek elde etmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrenen, öğreneceği olguları kendi ilgi ve yeteneğine göre seçmektedir (Sönmez, 2005).

Öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenen öğrenen, elde ettiği bilgileri zihninde yapılandırmakta veya zihninde yeniden o bilgiyi inşa etmekte, bu esnada anlayamadığı veya kendisine karmaşık gelen bilgiyi keşfetmeye devam etmektedir. Epistemik merak ise entelektüel ilgiyi teşvik

etmesi veya bilgi yoksunluğu koşullarını ortadan kaldırması beklenen yeni bilgileri (örneğin, kavramlar, fikirler ve gerçekler) elde etme arzudur (Litman, 2012). Bu arzu sayesinde öğrenen, zihnindeki bilgiyi yapılandırmakta, sorgulamakta, araştırmakta, hipotez kurmakta, akranlarıyla paylaşmakta ve aldığı dönütler doğrultusunda zihnindeki bilgileri yeniden yapılandırmaktadır. Ayrıca öğrenenin, hem zihnindeki boşlukları tamamlaması hem de bilgiyi içselleştirerek entelektüel donanımı açısından gelişmesine imkân sağlamaktadır.

Epistemik merak, kendi içerisinde birbirleriyle ilişkili birden fazla olguyu barındıran bir yapıdır (Mussel, 2010). Bu yapı içerisinde, ön plana çıkan olgular bilişsel fonksiyonlar ve öğrenen ilgisidir ve epistemik merakın birbiriyle bağlantılı olan ilgi ve yoksunluk hissini barındıran alt faktörleri bulunmaktadır (Litman, 2010; Litman ve Silvia, 2006). İlgi tipi epistemik merak, öğrenenlerin kendileri için yeni bir şeyler öğrenme fırsatı bulduklarında meydana gelmektedir (Litman, 2018; Litman ve Jimerson, 2004). Bu açıdan incelendiğinde öğrenme için hangi durum ve koşulun uygun olduğu epistemik merakın oluşumu bakımından belirsizlik göstermektedir. Ayrıca öğrenenin yeni öğrenmelerinden zevk almalarıyla epistemik merak ilişkilidir (Schneider, Von Krogh ve Jäger, 2013). Böylece epistemik merak kişisel ilgi alanları ve öğrenme tercihleriyle ilgili bir kavram haline gelmektedir. Öğrenme fırsatlarını elde etmesiyle birlikte öğrenen, kendi öğrenme amaçlarını belirleyebilmekte, edinebildiği bilgileri hangi eski bilgilerle ilişkilendirebileceğine karar vermektedir. Öğrenme fırsatlarını değerlendirmek isteyen öğrenen, Litman'a (2018) göre ilgi tipi epistemik merakı sayesinde bilinmeyen durum ve olgulara iyimser değerlendirme yapmakta, risk alabilmekte ve öz denetim stratejileri belirlemekte ve öğrenme amaçlarını eğlenmek amacıyla belirleyebilmektedir.

Yapısal olarak öğrenenin zihninde oluşturduğu bilgi algısının bütünlüğünü korumayı ve yeni bilgileri uyumlu şekilde zihnindeki algı kalıbına yerleştirmektedir. Ancak bazı durumlarda öğrenen, zihninde oluşturduğu kalıplarda bilinmezlikten kaynaklı boşluklar veya anlamlandıramadıkları bilgi kalıplarıyla karşılaşmaktadır. Yoksunluk tipi merak, öğrenenin yeni karşılaştığı bilgileri anlamlandıramadığını fark ettiği zaman ortaya çıkmaktadır (Litman, 2018). Çünkü Yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin zihinsel anlamda farkındalık yaşadığı boşluğun tamamlanmasına kadar deneyimlediği rahatsız edici bir duygudur. Ayrıca öğrenenin yaşadığı belirsizlik duygusundan kurtulma çabasıdır ve bu yüzden öğrenen, belirsizlik koşullarını ve bilgi yoksunluğuna neden olan tüm koşulları ortadan kaldırmak için yeni olgu, kavram veya fikirleri elde etme arzusuna sahiptir (Litman, 2012; Richards, Litman ve Roberts, 2013). Öğrenmeye yönelik arzu duyma durumu olan ilgi tipi epistemik meraktan ziyade yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin bilişindeki yapıyı tamamlama çabasına kaynaklık etmektedir. Başka bir deyişle yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin istediği eksik olan bilgi parçalarına ulaşip öğrenenin kendisini tatmin edene kadar zahmetli hale gelen rahatsız edici bir bilme ihtiyacını yansıtmaktadır (Litman, 2005; 2008; 2018). Epistemik merakta olduğu gibi öğrenenin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi ve kontrol etmesi veya bunlarla ilgili birtakım stratejiler geliştirmesini sağlayan unsurları içerisinde barındırmaktadır.

Sonuç olarak epistemik merak, öğrenenin öğrenmesine farklı açılardan kaynaklık etmektedir. Bunu yaparken öğrenenin ilgisi ve bilgiye sahip olma derecesinin zihinde yarattığı boşluğu tamamlama çabasına girmesine neden olmaktadır ve öğrenme sürecinin etkili şekilde işleyişine kaynaklık eden bir unsur haline gelmektedir. Epistemik merak bu sorgulamalar neticesinde hem öğrenme ve öğretme süreci açısından hem de öğrenenle ilgili birtakım faktörler açısından incelenmesi önemli hale gelmektedir.

## Epistemik Merakın Öğrenme ve Öğretme Sürecindeki Rolü

Eğitim programları açısından epistemik merakın varlığını sorgulamak, çağdaş eğitim anlayışına göre incelenmesi gereken önemli bir konu haline gelmiştir. Çünkü öğrenenin araştırmasına ve çevreyi deneyimlemesine kaynaklık eden meraklı bir zihin, öğrenme sürecinde her zaman etkindir. Bu durumda öğrenen temelli öğrenme ve öğretme sürecinde, araştırma faaliyetine destek veren öğretim uygulamalarının epistemik merakı ne derece desteklediğinin incelenmesi gerekmektedir.



Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim programında yer alan hedefler dışında öğrenenin içsel olarak belirlediği öğrenme hedeflerinin epistemik merakla ilişkisi olduğu anlaşılmıştır. Koo ve Choi'nun (2010) araştırmasında epistemik merakın öğrenenin öğrenme niyetiyle ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmasıyla açıklanmıştır (Koo ve Choi, 2010). Diğer yandan, öğretim programında belirlenen hedefler bağlamında epistemik merak açıklanmıştır. Örneğin ilgi tipi epistemik merak, öğrenenin ders başarısı ile öğrenme sürecine olan ilgisinin artmasına neden olan üst düzey öğrenme hedeflerinin geliştirilmesiyle ilişkilidir (Litman, 2008; 2012). Bu görüş doğrultusunda epistemik merak, öğrenme hedeflerinin yapısı ve niteliği ile öğrencinin öğrenme niyetinin tutarlılığını nasıl etkilediği inceleme konusu haline gelmektedir. Bunun nedeni şudur ki çözümlene (analiz), yaratma (sentez) ve değerlendirme basamağında üst düzey hedeflerin yer alması (Bümen, 2006; Tutkun, 2012), bir şekilde epistemik merakın harekete geçirilmesi için ön koşuldur ve aktif öğrenme süreçlerinin işe koşulduğu öğretim uygulamalarına bağlı olarak epistemik merak, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Ceylan, Sağiremekçi, Tatar ve Bilgin, 2016; Elmalı Özсарay, 2016; Powell ve Nettelbeck, 2014).

Öğretim stratejileri, öğrenme hedeflerinin düzeylerine bağlıdır ve öğrenen ve öğretmen açısından birtakım sorgulamaları içeren üç farklı (sunuş, buluş ve araştırma\ inceleme) öğretim süreci içerisindedir (Sönmez, 2011). Öğretim stratejileri aracılığıyla öğretim ve öğrenme sürecinin giriş aşamasından değerlendirmeye kadar şekillendirilmesi nedeniyle epistemik merakın sürece katkı sağladığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara göre, öğrenme sürecinde öğretmenlerin araştırma stratejisini temel alarak uyguladığı bir öğretimde, öğrenenlerin merak duygusu artmaktadır (Taşkın, 2016; Zion ve Sadeh, 2007). Bu bulgular, öğretmenin öğretim sürecini belirlerken tercih ettiği öğretim stratejilerinin epistemik merak düzeyinin gelişimi açısından önemli olabileceğine dair somut bir bulgu sunmaktadır.

Öğretmenler açısından öğrenenlerin hem birden fazla duyu organlarının harekete geçirilmesi hem de problemin çözümüne ilişkin argüman sunabilmesi için öğreneni bilgi arayışına teşvik ettiği bir öğrenme ortamı oluşturulması önemli bir konudur. Böyle bir öğrenme ortamında karşılaştığı problemlere çözüm arayışına giren öğrenen, düşünme ve problem çözme davranışını epistemik merak ile ilişkili olarak gerçekleştirmektedir (Leherissey, 1971; Akt. Cyr, 1996). Çünkü öğrenen bu süreçte epistemik merak vasıtasıyla bilginin entelektüel arayışını gerçekleştirmektedir (Cyr, 1996). Yani bir öğretmenin hazırladığı öğretim planı içerisinde öğrenenin düşünmesini sağlayacak (örnek olay, problem vs.) etkinliklerle öğrenenin epistemik merak derecesi artmaktadır ve bilgi arayışı için öğrenen aktif hale gelmektedir. Ayrıca epistemik merak, öğrencilerin öğrenme fırsatlarına yaklaşmasını sağlamaktadır ve öğrenene yeni fikirler hakkında düşünmesi, soru sorması ve problem çözmesi konusunda motivasyon sağlamaktadır (Richards vd., 2013).

Epistemik merak, öğrenenin yeni karşılaştığı, bilmediği ve kullanılmamış olduğu fikirleri öğrenmeye, mevcut olan bilgi boşluklarını ortadan kaldırmaya ve bilimsel problemlerine çözüm üretmesine motive eden bir bilme arzusudur (Berlyne, 1954a; Litman, 2008; Loewenstein 1994). Bu açıdan incelendiğinde öğrenme sürecinin belki de en önemli aşaması öğrenene sunulan araştırma problemlerinin niteliği ve etkililiğidir. Öğrenene sunulan bir problemin etkililiği öğrenenin zihinsel kapasitesini geliştirmeye katkı sağladığı gibi epistemik merakını da geliştirmektedir. Litman vd.'ne (2005) göre kendisine sunulan araştırma probleminin çözümü karşısında öğrenen yeni ve farklı sorular, alışılmadık fikirler, belirsiz ifadeler ve çözüme ulaşmayan sorunlarla karşılaşmaktadır ve böylece, epistemik merak derecesi artış göstermektedir. Kendisine sunulan nitelikli bir araştırma problemi karşısında öğrenen, çözüme ilişkin uygun bilgi arayışına girmekte, içsel sorgulamalar yapmakta, zihninde oluşturduğu soruları çevresindekilere yöneltilmektedir. Dolayısıyla öğrenme sürecinde epistemik merakı yüksek olan öğrenciler düşük olanlara kıyasla derslerde daha fazla soru sorma eğilimi göstermektedirler (Spielberger vd. 1981; Akt. Schneider vd., 2013).

Derslerde öğrenciye sunulan bir problemin çözümüne kaynaklık eden öğretim teknikleri, öğrenci- öğrenci, öğrenci- öğretmen arasında etkileşim yaşanmasına kaynaklık etmektedir. Bu etkileşimle birlikte öğrenenin epistemik merakının etkilendiği düşünülmektedir. Örneğin tartışma tekniğinin uygulandığı bir sınıf ortamında yapılan grup çalışmalarında, öğretmen ve öğrenciler

arasında öğrenenin eski bilgileri ile yeni bilgiler arasında bazı çatışmalar meydana gelmektedir (Johnson ve Johnson, 1979). Yani hem öğrenenler arasında hem de öğretmen- öğrenen arasında bir tür kavramsal çatışma\* yaşanmaktadır ve bu yüzden, anlaşmazlıklar meydana gelmektedir (Kavramsal çatışma, öğrenenin zihnindeki uyumsuz fikirlerin var olması ve uyumsuz fikirlerin uzlaştırılması sonucu meydana gelmektedir (Berlyne, 1957). Öğrenen açısından öğrenme sürecinde yaşanan kavramsal çatışmalar ve anlaşmazlıklar, bilgi edinme sürecinde öğreneni rahatsız olmasına veya öğrenenin ilgisini çekmeye neden olmaktadır. Böylece, öğrenen ister istemez kavramsal çatışmaların çözümüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenen, aktif bir şekilde bilgi edinmek için motivasyon sağlamakta (Berlyne, 1966), tartışma tekniğiyle epistemik merakını harekete geçirmektedir (Lowry ve Johnson, 1980).

Öğrenme sürecinde öğrenenin, öğrenmeyle ilgili tüm aşamaları doğrudan deneyimlemesi önemli olması nedeniyle drama, deney gibi öğretim teknikleriyle öğrencinin epistemik merak düzeyinin birbirleriyle ne tür ilişkide olduğunu incelemek gerekir. Sarışan-Tungaç vd. (2019) araştırmasında bilimsel konulara yönelik düzenlenen yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin merakını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte canlandırılan karakter, dinleyiciler için dikkat çekici ve ilgi duygusu geliştirmesini sağlamakta, karakter üzerinden ilgili konunun bilinmeyen yönleri öğrenen tarafından fark edilmektedir. Diğer yandan deneyin, belli bir problemin çözümü için üretilen hipotezin belirli bir ortamda bireysel veya grupla test edildiği bir teknik olmasıyla (Sönmez, 2011), deneysel yöntemlerle yapılan öğretim uygulamalarının epistemik merakla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu teknik öğrenenin araştırma probleminin çözüm yollarının geliştirilmesine yönelik öğrenende ilgi uyandırması ve deneysel süreçteki eksikliklerini fark edebilmesi için yoksunluk hissini arttırabilmesi nedeniyle drama, deney gibi uygulamaya dayalı tekniklerin, öğrenenin epistemik merakını harekete geçirebilmesi mümkündür.

Öğrenenin doğrudan bilgiyi edinmeyeceği durumlarda izlenecek belki de en iyi yol öğrenme ortamını gerçeğe en yakın olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda müze gibi yerler, sosyal bilimlere bağlı derslerde öğreneni gerçeğe en yakın öğrenme çevresine ulaştırabilecek ortamlarını sunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, müze vb. gezi ve gözleme dayalı ders dışı teknikleri, öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeye motive etme konusunda önemlidir (Taşpınar, 2012; Yıldızlar, 2011). Müzelerde sergilenen objeler, nesnelere ya da simülasyon merkezlerinde yer alan görsel ve işitsel unsurlar, öğrencilerin epistemik meraklarının harekete geçmesinde önemli bir yere sahiptir. Diğer yandan bir suç müzesinde yapılan araştırmada, objenin gerçek kullanım alanından getirilmiş olması, nesnenin çekici hale getirilmesi, canlandırma, drama vb. yöntemlerle öğreneni karakterlerle özdeşleştirilmesi, öğrenenin merak etmesini sağlamaktadır (Yun, 2018). Sonuç olarak epistemik merakın harekete geçmesi için öğrenme çevresinde sosyal bilimlere yönelik konularda öğrencileri karakterler veya olaylarla özdeşleştirmek, etkinliklerde kullanılan nesnelere niteliği, öğrencilerin duyuşsal olarak bilgiye yönelik arzusuna veya bilgi yoksunluğuna dayalı bilgi arayışına götürebilecek çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır.

Öğrenme ortamları açısından epistemik merakın incelenmesi gereken diğer bir nokta, öğretim materyali olarak tercih edilebilen ve başlı başına öğrenme ortamı olabilen teknolojik araçlardır. Koo ve Choi'nin (2010) araştırmasında epistemik merak aracılığıyla öğrenenin sahip olduğu motivasyonun, internet siteleri vasıtasıyla öğrenenin hedefe ulaşma potansiyeliyle ilişkisinden bahsedilmektedir (Koo ve Choi, 2010). Yani öğrenenin girdiği internet sitelerinin görsel ve işitsel unsurlar bakımından niteliği öğreneni o sitede yer alan bilgiyi edinmesini sağlamaktadır. Öğretmenin öğrencilerine önerebileceği veya ders etkinliği olarak sunabileceği sitelerin öğrenenin merakını doğrudan etkileyebilmektedir. Lee ve Kozar (2009) tarafından yapılan çalışmada hedef kitlenin niteliğine göre yapısının ve içeriğinin kolaylıkla anlaşılabilirliğiyle oluşturulan web sitelerinin öğrenenlerin meraklarını arttırdığını göstermektedir. Bu bulgu bir bakıma öğrenenin ilgisinden hareketle oluşturulacağı için epistemik merakın teknolojik araçların sağladığı uygulamalarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü video oyunları gibi uygulamalar öğrenenin ilgi tipi epistemik merakı ve performansı ile ilişkilidir (Huck, Day, Lin, Jorgensen, Westlin ve Hardy III, 2020). Online ortamlarda hazırlanan uygulamalar, öğrenenin duyu organlarını harekete geçirerek öğrenenin ilgisini yeni bilgi arayışına yönlendirmekte,

bu doğrultuda öğrenenin öğrenme hedeflerine ulaşmasını ve öğrendiklerini performans halinde göstermesine katkı sağlamaktadır.

Teknolojik araçlarda epistemik merak açısından incelenmesi gereken diğer bir husus, epistemik merakın öğrenenin ilgisi, kişilik özelliği veya zihninde var olan bilgi eksikliklerinin yazılım uygulamaları aracılığıyla meydana gelme derecesi veya sıklığıdır. Bunun nedeni entelektüel anlamda bilgi arayışına giren çevrim içi grup topluluğunda ilgi tipi epistemik merakı yüksek olan grubun bilgi düzeyine katkı sağlayan faaliyetlerde bulunurken, kaygı faktörü devreye girdiği için yoksunluk tipi epistemik meraka sahip grup üyelerinin öğrenme sürecinde çekimser kalarak gizlenme davranışı sergilemesidir (Schneider vd., 2013). Bu husus epistemik merakın iki şekilde sorgulanmasına neden olmaktadır. Birincisi, bir topluluk içerisinde iletişim becerileri güçlü veya zayıf olan bireylerin girişimcilik vb. kişisel özelliklerinden dolayı ilgi veya yoksunluk tipi epistemik meraklarını harekete geçirmesidir. Yani kişilik özelliklerinin epistemik merak üzerinde yönlendirici bir rol üstlenmesidir. İkincisi ise “ Epistemik merakın olumlu veya olumsuz, baskın veya çekinik kişilik özellikleri üzerinde belirleyici midir? ” sorusuna gelebilecek muhtemel yanıtlardır. Çünkü epistemik merak tek başına mı yoksa başka bir değişken aracılığıyla mı çekinik kişilik özelliklerini tetikleyebildiği merak edilen başka bir durumdur.

Çağdaş öğrenme anlayışına göre öğretim programlarının bütün unsurları öğrencinin birtakım becerilerinin geliştirilmesine yönelik oluşturulmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin “yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme” gibi becerilerini içerisinde barındırmaktadır (Güneş, 2012). Ancak bu beceriler her ne kadar birbirlerinden farklı ifadelerle adlandırılrsa da kendi içerisinde temel aldığı bazı ortak noktalar vardır. Bu noktalar yapılan araştırmalarda problem çözme ve karar verme olarak belirlenmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Sonuç olarak epistemik merakın problem çözme ve karar verme sürecinde zihinsel yapıdaki rolünün aydınlatılması gerekmektedir.

Metabilişsel düşünme becerisiyle öğrenen, bilişsel olarak kendisinde var olan bilgi ve becerileri ve o bilgileri nerede, nasıl ne zaman kullanacağını farkındalığına sahiptir (Schunk, 2009). Yani öğrenen kendi bilişsel kapasitesine bağlı olarak karşılaştığı bir problemin çözümü için sahip olduğu potansiyelin farkında olması nedeniyle öğrenme üzerine kararlar alabilmektedir. Yapılan araştırmalarda epistemik merakın rolü, öğrenenin hafızasında meydana gelen boşluğu fark etmesi (Kang, Hsu, Krajbich, Loewenstein, 1994; Loewenstein, McClure, Wang ve Camerer, 2009) veya zihnindeki bilgi tutarsızlıklarını kabul etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Litman, 2005). Dolayısıyla epistemik merakın öğrenenin hafızası ile ilişkili olduğu görülse de öğrenenin kalıcılığı açısından epistemik merakın ne derece etkili olduğu, diğer biliş yapılarıyla ne tür ilişki içerisinde olduğu açıklanması gereken konulardan birisidir.

Epistemik merak, öğrenenin yaşadığı metabilişsel duygular ile bilgi arayışını sürdürmesinin devamlılığını sağlamaktadır (Metcalf, Shwartz ve Bloom, 2017). Öğrenenin zihinsel olarak bilgiye sahip olup olmaması konusunda farkındalık yaşamaktadır. Bilişsel becerilerin işleyişi sürecinin etkililiği konusunda yaşanan hisler, epistemik merak aracılığıyla edinilen yeni bilgiler sayesinde en aza inene kadar devam ettirildiği anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, öğrenenin bilgiyi bilip bilmediğini kabul etmesi (*Feeling of knowing*) ilgi tipi epistemik merak, öğrenenin bildiği bilginin farkında olup zihninden o bilgiyi çağırıp söyleyememe düzeyi (*Tip of the tongue*) yoksunluk tipi epistemik merak ile ilişkilendirilmektedir (Litman, 2009; Litman, Hutchins ve Russon, 2005). Ancak öğrenenin bilme hissi ile dilinin ucunda hissiyatını hangi durumlarda yaşadığı ve her iki hissin öğrenene hangi durumda keyif vereceği hangi durumda hoşnutsuzluk yaşayacağı konusunda bir belirsizlik söz konusudur. Öğrenme ortamında öğrenene sunulan her türlü öğretim süreci değişkenlerinin her bir öğrencide ne tür hissiyata neden olabileceği konusunda kesim ayırım yapılması zordur. Özellikle Litman vd. (2005) ve Litman (2005; 2009) tarafından içsel sıkıntı olarak nitelendirilen “dilimin ucunda” (*Tip of the tongue*) durumu, Metcalf vd.’ne (2017) göre öğreneni daha fazla ve derinlemesine bilgi anlayışına sevk etmektedir. Dilimin ucunda durumunun içinde bulunduğu koşullara göre ilgi tipi epistemik merak, öğreneni

harekete geçiren bir unsur haline gelmektedir. Diğer yandan koşula ve duruma bağlı olarak öğrenenin hissiyatını ve metabilşsel yapısının ne şekilde ilişkili olduğunun sorgulanması gerekmektedir.

Bilgi arayışı sürecinde öğrenenin yaratıcı bir şekilde, farklı alternatifleri göz önünde bulundurarak bilgiye ulaşması eğitim programları açısından önemli becerilerden birisidir. Yaratıcı düşünme öğrenenin özgün, akıcı ve mantıklı, oldukça esnek ve benzersiz bir şekilde düşünebilmesini sağlayan beceridir (Sönmez, 2011, s. 173). Yaratıcı düşünme becerisiyle birlikte bilimsel ve sosyal problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler üretmesi hususunda öğreneni bilgi arayışına yönelimini sağlayan epistemik merakla ilişkili etmenlerin incelenmesi gerekmektedir.

Epistemik merak, öğreneni bir soruna çözüm arayışına teşvik ettirmektedir (Loewenstein, 1994). Öğrenenin alternatif çözüm ararken eski ve yeni edindiği bilgileri sentezleyerek yeni bir bilgi meydana getirdiği varsayıldığında, epistemik merakın yaratıcı düşünme beceriyle ilişkisi söz konusudur. Öğrenen, karşılaştığı bir soruna yaratıcı düşünme becerisi sayesinde birbirinden farklı alternatif çözüm üretme çabasına girmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, ilgi tipi epistemik merakın yaratıcı problem çözme ve yaratıcı performans üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, yoksunluk tipi epistemik merakın yaratıcılıkla bir ilişkisi bulunmamaktadır (Hardy III, Ness ve Mecca, 2017). Öğrenen, sürecin sonunda hoşuna giden, araştırmaktan ve entelektüel donanımını arttırmasından memnun olacağı bir bilgiyi edinmek için problemlere alternatif çözümler üretebilmektedir. Öğretim sürecinde öğrenciye sunulacak problemlerin niteliği, öğrenenin birden fazla çözüm üretmesine veya öğrenme ürünü meydana getirmesi konusundaki önemi, epistemik merakın bu süreçte hangi ara değişkenlerle birlikte değişim gösterebileceği hususunda sorgulanması gereken bir konu haline gelmiştir.

Yaratıcılığın incelenmesi gereken diğer bir nokta özgün eserlerde meydana getirme konusunda epistemik merakın ne tür bir rolü olduğudur. Gerçekleştirilen araştırmalara göre merak, tasarım eğitimi gibi öğrencilere sunulan derslerle ilişkilidir (Day, Langevin, Maynes ve Spring, 1972; Kashdan ve Fincham, 2002; Rinkevich, 2014; Smith, 2010) ve özgün eserler oluşturma sürecinde öğrenene psikolojik destek sunan bir yapıya sahiptir (Kashdan ve Fincham, 2002). Bu aşamada öğrenene öğretim sürecinde sunulacak olan etkinliklerin ilgisini harekete geçirecek şekilde belirlenmesi, öğrencinin hoşuna giden materyalleri kullanmasına imkân sağlayacak etkinliklerin yaptırılması öğrenenin zihnindeki eksik bilgileri tespit etmesine neden olabilir. Aynı zamanda yaratıcılık odaklı eğitimin epistemik merakın hangi faktörünü harekete geçireceği belirsizdir. İlgi ve yoksunluk tipi epistemik merakın yaratıcılık konusunda farklı değişkenlerle derinlemesine incelenmesi bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde epistemik merakın etkisiyle öğrenenin metabilşsel ve yaratıcı düşünme gibi birtakım becerilerinin gelişebildiği anlaşılmıştır. Ancak yapılan incelemelerde her ne kadar öğrenenin epistemik merakının dışsal etkinlikler, yöntem ve teknikler aracılığıyla geliştiği görülse de bu durumun epistemik merakın etkililiğini açıklama konusunda yetersiz kaldığını belirtmek mümkündür.

Modern eğitim anlayışında kendi varlığının farkında olan bireyler, kendisine ait kişilik ve kimlik yapılarını tanımlaması sonucunda seçim özgürlüğüne sahip olmaktadır (Guttek, 2014). Öğrenme sürecini özerk olarak gerçekleştirebilen öğrenenin kişilik özellikleri açısından epistemik merakla ilişkisi söz konusu olması nedeniyle öğrenenin kişilik yapılarının öğrenme tercihlerini ne şekilde etkileyeceği ve daha da ötesinde öğrenmeye yönelimini ne yönde etkileyeceği önemli bir konudur. Aktif öğrenme yaklaşımına göre öğrenenin bireysel gelişim sürecinde öğrenmedeki tüm sorumluluğu üstlenmesi, kendisi ve öğrenme süreci hakkındaki değerlendirme yapması sebebiyle öğrenen öz düzenlemesi ve öğrenmede özerkliğini kapsamaktadır. Özerk olarak öğrenenin öğrenme sürecine ait tüm sorumlulukları üstlenebilmesi, öğrenme konusunda ihtiyaç analizi yapmasına, öğrenimini kendi düzeyine göre planlamasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrenenin, öğrenme sürecinde rekabet etme gibi bazı kişisel özelliklerini yansıtmamasına neden olmaktadır (Holec, 1981). Dolayısıyla epistemik merakın kişilik özellikleri aracılığıyla öz düzenleme ve özerklik arasında ilişki kurabilen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır.

Johnson'un (2011) araştırmasına göre, tüm kişilik özellikleri epistemik merak üzerinde arabulucu bir rol üstlenmemektedir. Lauriola, Litman, Mussel, Santis, Crowson ve Hoffman (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular, Johnson'ı (2011) desteklemektedir. Örneğin ilgi tipi epistemik merak, öğrenendeki olumlu sonuç beklentisi, risk alma ve eğlence arayışı gibi özelliklerle pozitif yönde; yoksunluk tipi epistemik merakın, duygusal kısıtlama, düşünceli değerlendirme, olumsuz sonuçlar ile potansiyel riskler konusunda öğrenenin endişeleri gibi kaygı pozitif, eğlence arayışı ile negatif yönde ilişkilidir (Lauriola vd., 2015). Özetlemek gerekirse, epistemik merakın alt faktörlerinin yapısıyla uyumlu olarak, olumlu, girişimciliğe teşvik eden kişilik özellikleri ilgi tipi, öğrenenin kaygıdan kaynaklı öğrenme yönelimi sergilemesine neden olabilecek kişilik özellikleriyle yoksunluk tipi epistemik merak ilişkilendirilmektedir.

Epistemik merak, vicdanlılık gibi kişilik özellikleriyle öğrenme konusunda arabulucu bir rol üstlenmektedir (Hassan, Bashir ve Mussel, 2015). Epistemik merakın ahlaki kişilik özelliklerini içerisinde barındırmasıyla duyuşsal alana hitap eden ders hedefleri ile değerler eğitimi gibi eğitsel konularla ilişkili olabileceğine yönelik somut bulgular bulunmaktadır. Epistemik merak kişilik özellikleriyle olan ilişkisi sonucunda toplumun birtakım değerlerini içerisinde barındıran bir yapı haline gelmektedir. Ayrıca epistemik merakın, öğrenme sürecinde kişilik gelişimini sağlayan bir araç görevi üstlenmesi mümkündür.

Sonuç olarak, epistemik merak, insanın bilişsel yapısı ve kişilik faktörleriyle birlikte öğrenme ve öğretme sürecine birçok açıdan bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, epistemik merakın öğrenme sürecine bağlı değişkenlerle arabulucu bir rol üstlendiği ve öğrenme- öğretme sürecini kapsayan bir yapı haline geldiği anlaşılmaktadır. Epistemik merakın bu yapısı ve öğrenme sürecindeki rolleri her ne kadar yurtdışında yapılan araştırmalarla açıklanmaya çalışılsa da, Türkiye'de gerçekleştirilecek araştırmalarda, epistemik merakın öğrenme sürecindeki rolüne aracılık eden değişkenlerin neler olabileceği sorgulanmalı ve ampirik çalışmalarla incelenmelidir.

**Açıklama:** Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında Doç. Dr. Osman Yılmaz Kartal danışmanlığında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları tercihlerinde Metabilişsel Farkındalık ile Epistemik Merakın Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinin teorik çerçevesinden üretilmiştir.

## Kaynaklar

- Augustine, St. (1943). *The confessions of St. Augustine* (J. G. Pilkington, Trans.). New York: Liveright.
- Berlyne, D. E. (1954a). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(3), 180-191.
- Berlyne, D. E. (1954b). An experimental study of human curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(4), 256-265.
- Berlyne, D. E. (1957). Uncertainty and conflict: A point of contact between information-theory and behavior-theory concepts. *Psychological Review*, 64(6), 329-339. Doi: 10.1037/h0041135.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill Book Company. (e-book).
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153(3731), 25-33.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97-175.

- Blumenberg, H. (1985). *The legitimacy of the modern age*. (R.B. Wallace, Trans.) Mit Press. <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Ceylan, E., Sağiremekçi, H., Tatar, E., ve Bilgin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre Fen Bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52.
- Cho, K. D. (2008). Curiosity according to psychoanalysis: Blumenberg, Freud, and the destiny of an affect. *New German Critique*, 35(2), 191-205.
- Cyr, T. A. (1996). *Arousing and sustaining intellectual curiosity: A study of course design and implementation*. Doctoral dissertation. Denver University.
- Day, H. (1968). A curious approach to creativity. *Canadian Psychology*, 9(4), 485.
- Day, H.I., and Langevin, H. (1969). Curiosity and intelligence: Two necessary conditions for creativity. *The Journal of Special Education*, 3(3), 263-268.
- Day, H. I., Langevin, R., Maynes, F. and Spring, M. (1972). *Prior Knowledge and The Desire For Information*. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 4(4), 330–337. Doi:10.1037/h0082318
- Day, H. I. (1982). Curiosity and the interested explorer. *Performance and Instruction*, 21(4), 19-22. Doi:10.1002/pfi.4170210410
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özşarı, İ., ve Gülten, D. Ç. (2010, Kasım). *İlköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin incelenmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications konferansında sunulan bildiri içinde, Antalya. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/109.pdf>
- Demirel, M., ve Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 111-134.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston. MA: DC Heath.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.
- Dilmaç, B., Karababa, A. (2016). Öğrenme ve öğretmeyle ilgili temel kavramlar. G. Ekici (ed), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları*. Ankara: Pegem.
- Edelman, S. (1997). Curiosity and exploration. Retrieved May11, 2005. <https://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/explore.htm> adresinden erişilmiştir.
- Elmalı Özşaray, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.

- Eren, A. (2011) *Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality*. In R. M. Teixeira (Ed.). *Higher Education in a State of Crisis* (163-183). New York, NY: Nova Publishers.
- Eren, A. and Coskun, H. (2016) Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588, Doi: 10.1080/00220671.2014.999364.
- Freud, S. (1959). *On the sexual theories of children*. London: Hoghart Press.
- Fulcher, K.H. (2004). *Towards measuring lifelong learning: The curiosity index*. Doctoral dissertation, James Madison University.
- Guttek, G. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev: N.Kale) Ütopya Yayın Evi: Ankara.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Hassan, M. M., Bashir, S. and Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: A case of continuing education in medical physicians. *Learning and Individual Differences*, 42, 83-89.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Huck, J. T., Day, E. A., Lin, L., Jorgensen, A. G., Westlin, J. and Hardy III, J. H. (2020). The role of epistemic curiosity in game-based learning: Distinguishing skill acquisition from adaptation. *Simulation and Gaming*, 51(2), 141-166. Doi: 1046878119895557.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1979). *Conflict in the classroom: Controversy and learning*. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69. Doi:10.3102/00346543049001051
- Johnson, D. R. (2011). *Using Eysenck's model of personality to predict epistemic curiosity and exploratory behavior*. Doctoral dissertation. Northern Illinois University.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Wang, J. T. Y., and Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological science*, 20(8), 963-973.
- Kapıkıran, Ş. ve Susar Kırmızı, F. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265.
- Kashdan, T.B. and Fincham, F.D. (2002). Facilitating creativity by regulating curiosity. *American Psychologist*, 5, 373-374. Doi: 10.1037/0003-066X.57.5.373.
- Kashdan, T. B., Rose, P. and Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of personality assessment*, 82(3), 291-305. Doi: 10.1207/s15327752jpa8203\_05.
- Kaya, Z. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri. (Ed) Ö. Demirel ve Z. Kaya. *Eğitim Bilimine Giriş* (2.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Koo, D.M., and Choi, Y.Y. (2010) Knowledge search and people with high epistemic curiosity. *Computers in Human Behavior*, 26(1), 12-22.

- Ladd, K. S. (2018). *The experiences of students who increased curiosity during their first year of college: A grounded theory study*. Doctoral dissertation, Azusa Pacific University.
- Lauriola, M., Litman, J. A., Mussel, P., De Santis, R., Crowson, H. M., and Hoffman, R. R. (2015). Epistemic curiosity and self-regulation. *Personality and Individual Differences*, 83, 202-207.
- Lee, Y., and Kozar, K. A. (2009). Designing usable online stores: A landscape preference perspective. *Information and Management*, 46(1), 31-41.
- Leherissey, B. (1971). The effects of stimulating state epistemic curiosity on state anxiety and performance in a complex computer-assisted learning task. Tech Report No. 23, Project NR 154-280 sponsored by Personnel and Training Research programs, Psychological Sciences Division, Office of Naval Research, Arlington, VA.
- Litman, J. A., and Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86.
- Litman, J. A., and Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82(2), 147-157.
- Litman, J. (2005) Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information, *Cognition and Emotion*, 19 (6), 793-814. Doi: 10.1080/02699930541000101.
- Litman, J., Hutchins, T., and Russon, R. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour. *Cognition and Emotion*, 19(4), 559-582.
- Litman, J.A. and Silvia, P.J. (2006) The latent structure of trait curiosity: evidence for interest and deprivation curiosity dimensions, *Journal of Personality Assessment*. 86 (3), 318-328. Doi: 10.1207/s15327752jpa8603\_07.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1585-1595.
- Litman, J. A. (2009). Curiosity and metacognition. In C.B. Larson (Eds.) *Metacognition: New Research Developments* (105-116). New York, Nova Science Publishers.
- Litman, J. A. (2010). Relationships between measures of I and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 397-402.
- Litman, J. A. (2012). Epistemic curiosity. Invited Chapter In: S. Norbert (Ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1162-1165). New York: Springer-Verlag.
- Litman, J.A. (2018). Curiosity: Nature, dimensionality, and determinants, In K.A. Renninger and S.E. Hidi (Eds.) *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (418-441). New York, NY: Cambridge University Press.
- Livson, N. (1967). Towards a differentiated construct of curiosity. *The Journal of Genetic Psychology*, 111(1), 73-84. Doi:10.1080/00221325.1967.10533749.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75.



- Lowry, N., and Johnson, D. W. (1981). Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 115(1), 31–43. Doi:10.1080/00224545.1981.9711985.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, 5(4), 333-369. Doi: 10.1016/S0364-0213(81)80017-1
- McLeod, J. K. (2011). *Digitally curious: A qualitative case study of students' demonstrations of curiosity in a technology-rich learning environment*. Doctoral dissertation. University of North Texas.
- Metcalfe, J., Schwartz, B. L. and Bloom, P. A. (2017). The tip-of-the-tongue state and curiosity. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 31. Doi: 10.1186/s41235-017-0065-4.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: Lacking evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 506-510.
- Palmatier, R.W., Houston, M.B. & Hulland, J. (2018). Review articles: Purpose, process, and structure. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 46, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0563-4>
- Piper, K. C. (2011). *The knowledge of others: Cosmopolitanism and modern curiosity*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison. ProQuest veri tabanından erişilmiştir.
- Powell, C., and Nettelbeck, T. (2014). Intellectual curiosity may not incrementally predict academic success. *Personality and Individual Differences*, 64, 7-11. Doi: 10.1016/j.paid.2014.01.045.
- Reiro Jr, T. G., Petrosko, J. M., Wiswell, A. K., and Thongsukmag, J. (2006). The measurement and conceptualization of curiosity. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 117-135.
- Richards, J. B., Litman, J., and Roberts, D. H. (2013). Performance characteristics of measurement instruments of epistemic curiosity in third-year medical students. *Medical Science Educator*, 23(3), 355-363.
- Rinkevich, J. L. (2014). *The relationship among student creativity, curiosity, and academic intrinsic motivation: A mixed methods phenomenological study of sixth grade students*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania. ProQuest veri tabanından erişilmiştir.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245–254.
- Sarışan-Tungaç, A., Bal-İncebacak, B. ve Yaman, S. (2019). Ortaokullardaki yaratıcı drama etkinliklerinin Fen merak duygusuna etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-184.
- Schneider, A., Von Krogh, G., and Jäger, P. (2013). “What’s coming next?” epistemic curiosity and lurking behavior in online communities. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 293-303.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Slater, C. W. (2009). *The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior*. Doctoral Dissertation. Regent University.

- Smith, K. H. (2010). Curiosity and pedagogy: A mixed-methods study of student experiences in the design studio. Doctorial Dissertation. University of Arkansas, USA.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (1966). *Anxiety and behavior*. Academic Press.(e-book). <https://books.google.com.tr> veri tabanından erişilmiştir.
- Spielberger, C. D., Peters, R. A. and Frain, F. (1981). Curiosity and anxiety. In H. G. Voss and H. Keller (Eds.), *Curiosity research: Basic concepts and results*. Weinheim: Beltz.
- Taşkın, Ç. (2016). Öğretim stratejileri. G. Ekici (ed), *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Ankara: Pegem.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Von Stumm, S., Hell, B., and Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 574-588.
- Yıldızlar, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Zion, M. I., and Sadeh, I. (2007). Curiosity and open inquiry learning. *Journal of Biological Education*, 41(4), 162-169. Doi: 10.1080/00219266.2007.9656092.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The orientation of the learner towards a specific information, concept or phenomenon in the learning process is an important issue in terms of the quality of the learning process. In this regard, why the learner attempts to learn a certain concept becomes the subject of investigation in terms of social / educational sciences. Learning realizes the change in the inner capacity of the learner. The learner prepares himself for the next learning experiences through affective factors such as motivation, interest and curiosity. The learner distinguishes the stimulus that draws his/her attention through his/her senses. Curiosity enables the learner to discover depending on cognitive and affective factors. It triggers the wish and desire of the learner to learn, and also controls the functioning of the learner's cognitive activities.

### **A Conceptual Analysis for Curiosity**

Curiosity explanations show that curiosity is a deeper concept than willingness. When analyzed for philosophers, there are different approaches to the concept of curiosity. These are universality, appetite, passion or a sense of satisfaction, physicality and willingness. It is also understood that curiosity was expressed as "greed to the degree of being insatiable with knowledge" until the 1950s.

### **Curiosity Theories**

Curiosity which complexly connected to the learning process, generally, is the willingness to seek information. Curiosity is examined in different structures as a combination of multiple structures such as impulsive, motivational and cognitive-affective-motivational. Curiosity, according to drive theories, is an uncertain, disturbing situation caused by unknown stimuli. Curiosity in terms of psychoanalytic theory is the state of motivation to learn as a result of basic and intense drives.

According to the optimal level theorists, in terms of motivational conditions, curiosity occurs when there is a lack of curiosity. It is described as curiosity that the learner provides motivation to search for stimuli to continue the level of arousal. According to the Dual Process theory, while the learner provides motivation to encourage discovery behavior on the one hand, motivation is provided to reduce the learner's level of arousal in an emotional state such as anxiety (Fulcher, 2004). When examined in terms of state-trait theory, the state curiosity expresses the curiosity of the learner for a specific situation and condition. Trait curiosity is the capacity or predisposition of the learner to experience curiosity. In terms of contemporary learning approach, curiosity is based on the learner's research and discovery. For this reason, curiosity is examined in many ways in terms of motivation and stimuli, and is explained with the dimensions of physiological, social and intellectual curiosity.

Curiosity is explained in a cognitive motivational context by theories such as information gap. According to the information gap theory, curiosity occurs as a result of the mismatch in the perception process associated with the information gaps in the mind. Therefore, curiosity has been explained as a combination of two different structures, sensory-cognitive curiosity, specific-diversive curiosity, and perceptual-epistemic curiosity.

Affective curiosity includes the excitement and anxiety of the learner to discover objects. It is about how remarkable the stimuli in the environment are. For the learner, cognitive curiosity causes comprehension. As a result of understanding the knowledge, it causes the learner to experience the feeling of pleasure. It also makes the learner sensitive to information gaps. Specific curiosity aims to analyze the answers of unknown questions in depth in order to increase the knowledge and experience of a learner. The diversive curiosity increases stimulation by investigating new and difficult stimuli for the learner and reduces the inner restlessness of the learner (Ladd, 2018). Perceptual curiosity

encourages the learner to exploration behavior to learn by stimuli. Epistemic curiosity occurs as a result of the inner conflict of the learner.

### **Epistemic Curiosity**

Epistemic curiosity is explained by the sub-dimensions of interest and deprivation. The type of interest epistemic curiosity occurs when the learner has learning opportunities. For this reason, the learner takes into account the purpose of having fun, determines his/her own learning objectives, identifies self-control strategies and takes risks. Deprivation epistemic curiosity is about the integrity of the perception structure in the learner's mind. Deprivation-type epistemic curiosity is the lack of space between the structures in the mind or the learner's search for information due to the meaninglessness caused by new information.

### **The Role of Epistemic Curiosity in the Learning and Teaching Process**

The learning process is shaped with a learner centered depending on the contemporary education. For this reason, it has become necessary to examine the educational activities that support the learning orientation displayed by the learner in terms of epistemic curiosity. In the studies conducted, epistemic curiosity is related to the learning intent of the learner (Koo and Choi, 2010), learning goals (Litman 2008; 2012) and academic achievement (Ceylan, Sagirekmekçi, Tatar and Bilgin, 2016; Elmali Özsaray, 2016; Powell and Nettelbeck, 2014). For this reason, it is becoming an issue to examine how epistemic curiosity can affect the consistency of the goals set in teaching with structure, quality and students' intent. In studies on teaching strategies, it has been concluded that the research strategy increases the curiosity of the learner (Taskin, 2016; Zion and Sadeh 2007). This suggests that teaching strategies may be important for the development of epistemic curiosity. It is important to organize learning environments and processes to stimulate learners' senses to seek information. Especially in the process of solving a problem, exhibiting thinking and problem solving behavior takes place with epistemic curiosity (Cyr, 1996). In this process, epistemic curiosity provides motivation to seek information.

As a result, it is understood that epistemic curiosity is related to human cognitive structure and personality factors as well as learning and teaching process in many aspects. Also, it is understood that epistemic curiosity plays a mediator role with the variables related to the learning process and has become a structure that covers the learning-teaching process. It is suggested that the variables that mediate the role of epistemic curiosity in the learning process can be questioned through the researches to be conducted.

## Okul Öncesi Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Erdin Burak ATA  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
erdinburakata@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-6681-4363

Çavuş ŞAHİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
csahin25240@yahoo.com  
ORCID: 0000-0002-4250-9898

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.738852

Geliş Tarihi: 17.05.2020

Revize Tarihi: 01.07.2020

Kabul Tarihi: 16.07.2020

### Atf Bilgisi

Ata, E. B. & Şahin, Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 590-603.

### ÖZ

Karakter eğitimi, öğrencilerin karakter gelişimine yardımcı olan, onların psikolojik, zihinsel özelliklerini geliştiren bir eğitim sürecidir. Karakter eğitimi, öğrencilerin demokratik ve ahlaklı olmalarını, etiği önemsemelerini, düşünce ve davranışlarını demokrasi-ahlak-etik çerçevesinde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi dönem, karakter eğitimi için önemlidir. Okul öncesi dönemde karakter eğitiminin başarısında, öğretmen yetkinliği büyük öneme sahiptir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma genel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerini ölçmek için Kırşehir Merkez ve ilçelerde bulunan anaokulu ve bağımsız anasınıflarında görev alan 100 okul öncesi öğretmenine Milson ve Mehlig tarafından yapılan Milson ve Ekşi tarafından Türkçe'ye uyarlanan Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Skalası (KEYİS) uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler alt gruplara ilişkin katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeyleri incelenirken cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, çalıştıkları kurum ve yaş grubu değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, çalıştığı yaş grubuna göre değişmediği ancak öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, karakter, karakter eğitimi.

## Investigation of Character Education Competence Beliefs of Preschool Teachers according to Different Variables

### ABSTRACT

Character education is an educational process that helps students develop characters and develops their psychological and mental characteristics. It enables students to be democratic and moral, to care about ethics, and to realize their thoughts and behaviors within the framework of democracy-moral-ethics. Preschool period is important for character education. Teacher competence is of great importance in the success of character education in preschool period. The research was carried out to determine the character education competence levels of preschool teachers. The research was conducted as survey research design. In order to measure the character education competence levels of preschool teachers, the character education competence belief scale (KEYİS), which was adapted to Turkish by Milson and Ekşi by Milson and Ekşi, was applied to 100 preschool teachers working in kindergarten and independent kindergartens in Kırşehir Central and districts. Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests, nonparametric test techniques, were used because the data obtained from the study were below 30 participants. While examining the character education competence levels of preschool teachers, gender, professional seniority, graduation status, institution and age group variables were studied. As a result of the research, character education competency belief levels of preschool teachers were found high. According to the results of the research, teachers' character education competency beliefs; It was determined that it did not change according to gender, professional seniority, graduation status, age group, but it showed a significant difference according to the type of school where teachers work.

**Keywords:** Preschool education, character, character education.

## Giriş

Berkowitz ve Bier (2005) karakteri karmaşık psikolojik özellikler kümesi olarak tanımlamıştır. Bir bireyin ahlaki bir etken olarak hareket etmesini, doğru olanı yapmak isteyen ve yapabilmesine yol açan özellikleri kazanmasında karakter eğitiminin etkisinden söz etmiştir. Bu özellikleri empati, şefkat, vicdan, ahlaki akıl yürütme, ahlaki değerler, ahlaki varlık, perspektif alma, ahlaki hassasiyet olarak belirtmiştir. Bireyin değer kavramlarını öğrenmesi, öğrendiği değerlerden, yeni değerler bulması, bulduğu değerleri içselleştirmesi ve benliğini bu değerlere göre düzenleyerek davranış haline getirmesi karakter eğitimi ile gerçekleşmektedir (Ersoy, 2012). Karakter eğitimi, akademik olarak başarılı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen, insanlık tarafından kabul görüş değerleri edinmenin önemini vurgulayan, davranış ve tutumlarını söz konusu değerler çerçevesinde oluşturan bireyler yetiştirmeyi amaç edinen eğitimin genel adıdır (Katılmış, 2010). Karakter eğitimi, çocuklara temel etik değerleri kazandırmayı ana fikir edinen, bu değerleri benimseyerek hassasiyet içinde olmalarını, bunları davranışlarında göstermelerini sağlayacak etkinliklerin ve uygulamaların tamamı olarak belirtilmektedir (Meydan, 2014). Karakter eğitimi, öğrencilerin karakter gelişimine yardımcı olan, onların psikolojik, zihinsel özellikleri geliştiren, demokratik, ahlaklı ve etik düşüncelerini, davranmalarını sağlayan eğitim sürecidir.

Okul öncesi dönem, insan hayatında kullanılan birçok becerinin kazanıldığı ve gelişimin kritik evrelerini kapsayan bir dönemdir. Okul öncesi eğitim problem çözme becerilerini ve bireysel özelliklerinin gelişmesi için verilen eğitimdir (Özen, 2008). Okul öncesi çağ, çocukların dil soysal ve duygusal psiko-motor ve bedensel gelişimlerine yardımcı olan eğitim programlarının kullanıldığı, toplumsal kültürel değerlerin benimsetildiği, ve çocukları ilköğretim aşamasına hazırlayan planlı ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Balat, 2012). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumdan 6 yaşına kadar olan süreci, çocuktaki gelişimsel alanları ve bireysel farklılıkları dikkate alan, çocuğun potansiyelini ortaya çıkaran, kendini ifade etmesini destekleyen, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğreten sistemli ve planlı eğitim sürecidir (Turaşlı, 2009). Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun karakter özelliklerinin şekillendiği, değerlere yönelik temellerin atıldığı, içinde yaşadığı toplumun değerler yargılarını ve kültürel yapısını öğrenmeye başladığı ilk dönemdir. Karakter, bireyin zihinsel, sosyal ve duygusal ve bedensel faaliyetlerinin sonucunda meydana gelen davranışlarına toplumun verdiği değerdir (Ekşi ve Katılmış, 2011). Kişilerin karakter özellikleri doğuştan gelmemekte olup; bireyin içinde yaşadığı aile, toplum, okul yani, sosyal ortam tarafından etkilenmektedir. Bu yüzden okullar, öğrencilerin hayatlarında doğru kararlar vermeleri ve doğru bireyler olmaları için onları beceri ve değerlerle donatmalıdırlar (Uysal, 2008). Bu kapsamda Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların çoğunlukla öğretmen ve öğrenciler üzerinden gerçekleştirilmektedir (Gözler, 2020). Dolayısıyla değerlerin kazandırılmasının bir eğitim durumu olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin sağlıklı bir kişiliği olması için temel değerlerin benimsetilmesi, eğitimin başlangıç aşaması olan okul öncesi eğitimde mutlak suretle irdelenmesi gerekmektedir (Oktay, 1999).

2023 Eğitim vizyonunda değerlerden, karakterli ve ahlaklı nesiller yetiştirmekten bahsedilmektedir. Eğitim vizyonunun amacı; yaşanan yüzyılın ve geleceğin becerilerine sahip olan ve sahip olduğu becerileri insanlık yararına sarf edebilen nesiller, bilime ilgisi, kültüre merakı ve duyarlı olan, ahlaklı kişiler yetiştirmektir. Eğitim vizyonunda sadece beceri kazandırmanın yetmeyeceği, toplumsal yaşamın içinde var olmanın da önemli olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle, ahlaklı bireyler yetiştirmek, bilgi ve becerilerini insanlık faydasına sunan, hayatı göğüsleyebilen, evrensel ve milli değerlerini bilen ve benimseyen nesiller yetiştirmek için karakter eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (MEB, 2018).

Okul öncesi dönemde karakter eğitimi etkili bir şekilde verilmesinde, öğretmen yetkinliğinin büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Karakter eğitiminin etkili olabilmesi için öğretmenlerin, sınıf içerisinde veya dışarısında çocuğun doğruyu yanlış öğrenmesinde etkili olmalı ve başarıya giden yolda rehber olmalıdır. Öğretmenler, birbirine saygı duyan, seven, değer veren, samimi bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Demokratik sınıf ortamı oluşturmalı ve değerleri öğretme konusunda öğrencilere

fırsatlar oluşturmalıdır. Öğrencilerin iş birliğini yardımlaşmasını artırmalı ve karakterlerini etkileyebilme kabiliyetlerinin olması önemlidir.

Karakter eğitiminde öğretmenlerin başarılı olabilmesi için çocukların davranışlarında değişiklik oluşturabileceği inancının fazla olması ve hedeflerini ulaşabilir koyması çok önemlidir. Karakter eğitimi hakkında yapılmış bazı çalışmalar (Berko-witz, 1999; Akt. Milson ve Ekşi, 2003; Ryan ve Bohlin, 1999) karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin kendilerini çok yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonucunun aksine Milson ve Mehlig (2002) karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin yüksek düzeyde yeterli olduklarını saptamıştır. Ancak, karakter eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri eğitmede öğretmenlerin yetersiz olduklarını belirtmiştir (Milson ve Ekşi, 2003).

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ilgili literatür incelendiğinde karakter eğitimi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Arslan, 2019; Aslan, 2011; Avcı, 2011; Çağatay, 2009; Çatalbaş, 2018; Demirel, 2009; Emen, 2017; Karsantik ve Özgenel, 2018; Kocalar, 2019; Özbey, Türkoğlu ve Büyüktanır Buldur, 2014; Üstünyer, 2009; Yolcu, 2015; Yüksel, 2012). Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi konusundaki yetkinliklerinin belirlenmesi açısından yapılan bu çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları çeşitli değişkenlere göre incelendiği için genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli; “birden fazla sayıda elemandan meydana gelmiş olan evrende, evrene dair genel bir kanıya varmak adına evrenin tamamına veya içerisinden alınan bir grup ve örneklem üzerinde araştırma yapılmasıdır” (Karasar, 2007).

### Evren ve Örneklem

Kırşehir ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 100 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, toplum hacminin 1000’den küçük veya evreninin listeleme imkânı olduğu birimlerin homojen olduğu toplumlarda uygulanabilmektedir (Arlı ve Nazik, 2004). Örneklemde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, kıdem durumu, mezun olduğu okul, çalıştığı okul türü, çalıştığı yaş grubu değişkenlerine göre dağılımları (betimsel istatistik sonuçları) Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

#### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	94	94
	Erkek	6	6
	Toplam	100	100
Kıdem	1-5 Yıl	4	4
	6-10 Yıl	36	36
	11-15 Yıl	37	37
	16-20 Yıl	14	14
	21 Yıl ve üzeri	9	9

	Toplam	100	100
	Önlisans	3	3
Öğrenim Durumu	Lisans	94	94
	Lisansüstü	3	3
	Toplam	100	100
Çalıştığı Kurum	Anaokulu	64	64
	Anasınıfı	36	36
	Toplam	100	100
Yaş Grubu	4 Yaş	6	6
	5 Yaş	32	32
	6 Yaş	62	62
	Toplam	100	100

Araştırmaya 94 kadın ve 6 erkek öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmen katılmıştır. Tabloya göre öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında; %4'ü 1-5 yıl, %36'sı 6-10 yıl, %37'si 11-15 yıl, %14'ü 16-20 yıl ve %9'u da 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir şeklindedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; %3'ü ön lisans mezunu, %94'ü lisans mezunu, %3'ü de lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar açısından bakıldığında, %64'ü anaokullarında, %36'sı anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıfların yaş grupları açısından bakıldığında, %6 4 yaş, %32 5 yaş, %62 6 yaş gruplarında çalışmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası” kullanılmıştır. Bu ölçek okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki algıları belirlemek adına 2002 yılında Milson ve Mehlig tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını Ekşi (2003) yapmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve iki alt boyutu kapsamaktadır. Bu alt boyutlar Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) 12 madde ve Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) 12 maddeden oluşmaktadır. Kişisel öğretim yetkinliği, bir öğretmenin, kendisinin yetenek ve kabiliyetleri hakkındaki inancı iken Genel Öğretim yetkinliği ise öğretmenin okul ortamı, öğrencilerin aile ilişkileri gibi durumlar karşısındaki inancını ifade eder (Gibson ve Dembo, 1984).

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında ki güvenilirlik çalışmasında Ekşi (2003), KÖY için 0.83, GÖY için 0.62 Cronbach alpha değerlerine ulaşmıştır. Ölçeğe yapılan güvenilirlik çalışmasında ise, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)” boyutu için 0.72, “Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)” boyutu için 0.62 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipi olup, olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Madde seçenekleri ise “Kesinlikle Katılmıyorum (bir puan), Katılmıyorum (iki puan), Kısmen Katılıyorum (üç puan), Katılıyorum (dört puan), Kesinlikle Katılmıyorum (beş puan)” şeklindedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120, en düşük puan 24 ve ölçekten alınabilecek ortalama 72 puandır. Tablo 2’ de alınabilecek puanlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2

#### KEYİS Puan Tablosu

	En Yüksek	En Düşük	Ortalama Puan
KEYİS	120	24	72



## Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak için öncelikle Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmış ve araştırmanın gerçekleştirileceği okullara gidilerek okul yönetimine ve uygulamaya katılacak olan okul öncesi öğretmenlere gerekli bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın ölçek verilerinin toplanmasında, Kırşehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 100 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 5 ila 10 dakikalık bir süreçte tamamlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizi bir istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma kullanılmış; katılımcı sayısının 30' un altında olması nedeniyle bu değişkenler, nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılığı belirlemek için p değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, çalıştığı okul türü ve çalıştığı yaş grubu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

### Okul Öncesi Öğretmenleri Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerine Yönelik Bulgular

Anaokulu ve anasınıfında görev yapan öğretmenlerin "Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)" na verdikleri cevapların ortalama puanları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeyleri

	$\bar{x}$	s	Minimum	Maksimum
KÖY	48,26	3,94052	37,00	60,00
GÖY	43,43	4,07321	32,00	52,00
KEYİS	91,69	7,08918	69,00	112,00

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten elde ettikleri ortalama puan 91.69 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin ölçeğin Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) boyutundan elde ettikleri ortalama puanın 48,26 olduğu ve Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) boyutundan elde ettikleri ortalamanın 43,43 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar ile KEYİS' den alınabilecek ortalama puan karşılaştırıldığında, katılımcıların aldıkları puanların, ortalama puandan çok daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda yüksek yetkinlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inancının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen inceleme sonucu aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi -Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	U	p
KÖY	Kadın	94	50,04	4703,50	-,635	238,50	0,526
	Erkek	6	57,75	346,50			
GÖY	Kadın	94	49,31	4635,50	-1,626	170,5	0,104
	Erkek	6	69,08	414,50			
KEYİS	Kadın	94	49,39	4643,00	-1,512	178,00	0,131
	Erkek	6	67,83	407,00			

Tablo 4'e göre, Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) (U=238,5, p>0.05) ve Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) (U=170,5, p>0.05) ve KEYİS (U=178,0, p>0.05) puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### Mesleki Kıdem Değişkene İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin gerçekleştirilen inceleme sonucu aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 5

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
KÖY	1-5 Yıl	4	37,00			
	6-10 Yıl	36	49,01			
	11-15 Yıl	37	49,58	4	3,306	0,508
	16-20 Yıl	14	51,25			
	21 Yıl ve üzeri	9	65,06			
GÖY	1-5 Yıl	4	36,13			
	6-10 Yıl	36	46,51			

11-15 Yıl	37	56,45			
16-20 Yıl	14	43,21	4	5,054	0,282
21 Yıl ve üzeri	9	59,72			

Tablo 5’ te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre oluşan puan ortalamalarında Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) boyutunda “en düşük puan ortalamasını” 37,00 ortalama ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluştururken, “en yüksek puan ortalamasını” 65,06 ortalama ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur. Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) boyutunda ise en düşük puanı 36,13 ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri oluştururken, en yüksek puanı ise 59,72 ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) ve Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) puanlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)  $p>0.05$ ; Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) $p>0.05$ ).

### Mezuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gerçekleştirilen inceleme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi - Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Mezuniyet durumu	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
KÖY	Önlisans	3	64,67	2	0,747	0,688
	Lisans	94	50,09			
	Lisansüstü	3	49,33			
GÖY	Önlisans	3	56,50	2	0,372	0,830
	Lisans	94	50,06			
	Lisansüstü	3	58,33			
KEYİS	Önlisans	3	62,33	2	,658	0,720
	Lisans	94	49,94			
	Lisansüstü	3	56,33			

Tablo 6’ya göre, okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) ( $p=0,688$ ;  $p>0.05$ ), Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) ( $p=0,830$ ;  $p>0.05$ ) ve KEYİS ( $p=0,720$ ;  $p>0.05$ ) puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik düzeylerinin mezuniyet durumu açısından bakıldığında Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) boyutunda önlisans mezunu öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç ortalama puanları 64,67, lisans mezunu öğretmenlerinin karakter

eğitimi yetkinlik inancı ortalaması 50,09, lisansüstü mezunu öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ortalaması 49.33 bulunmuştur. Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) boyutunda ise önlisans mezunu öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç ortalama puanları 56,50, lisans mezunu öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ortalaması 50,06, lisansüstü mezunu öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ortalaması 58.33 bulunmuştur.

### **Kurum Değişkenine İlişkin Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin görev yaptıkları kurum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gerçekleştirilen inceleme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 7

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Kurum Değişkenine Göre İncelenmesi - Mann Whithney U Testi Sonuçları*

	Kurum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	U	p
KÖY	Anaokulu	64	47,63	3048,00	-1,328	968,00	0,184
	Anasınıfı	36	55,61	2002,00			
GÖY	Anaokulu	64	46,23	2959,00	-1,969	879,00	0,049
	Anasınıfı	36	58,08	2091,00			
KEYİS	Anaokulu	64	46,89	3001,00	-1,661	921,00	0,097
	Anasınıfı	36	56,92	2049,00			

Tablo 7' ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY) (U= 968,00, p>0.05) ve KEYİS (U= 921,00, p>0.05) puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY) puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U= 879,00, p<0.05).

### **Öğretmenlerin Görev yaptıkları Yaş Grubu Değişkene İlişkin Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının görev yaptıkları yaş grubu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gerçekleştirilen inceleme sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 8

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnanç Düzeylerinin Görev Yaptıkları Yaş Grubuna Göre İncelenmesi - Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
KÖY	4 Yaş	6	31,08	2	3,007	0,222
	5 Yaş	32	53,17			
	6 Yaş	62	51,00			
GÖY	4 Yaş	6	42,92	2	,905	0,636
	5 Yaş	32	53,81			
	6 Yaş	62	49,52			
KEYİS	4 Yaş	6	34,25	2	2,415	0,299
	5 Yaş	32	54,19			
	6 Yaş	62	50,17			

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin görev yaptığı sınıfın yaş grubu değişkeni açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin KÖY, GÖY ve KEYİS puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kişisel Öğretim Yetkinliği (KÖY)  $p=0,222$ ;  $p>0.05$ ; Genel Öğretim Yetkinliği (GÖY)  $p=0,636$ ;  $p>0.05$ ; KEYİS  $p=0,299$ ;  $p>0.05$ ).

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin karakter yetkinlik inançlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mezuniyet durumlarına, çalıştığı okul türü ve yaş grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulguların sonuç ve tartışmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeyleri yüksek bulunmuştur. Kılınç Bozkurt (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik seviyeleri yüksek bulunmuştur. Yüksel (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği ile ilgili yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avcı (2011) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları yüksek düzeydedir. Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin karakter eğitimi konusunda yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milson (2003)'ün yaptığı çalışma da öğretmenlerin karakter eğitimi konusunda olumlu yönde yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inanç düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet durumlarının karakter eğitimi yetkinlikleri üzerinde bir etkisi olmadığı, ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçları ile alanyazında karakter eğitimi ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kılınç Bozkurt (2019)'un çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimi öz yeterlik düzeyi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.. Emen (2017) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yine Yüksel (2012)'in çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış; öğretmenlerinin ve yöneticilerin karakter eğitimi yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu duruma göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri ile doğrudan ilişkisi olmadığına göstergesidir. Araştırma sonuçları ve konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Arslan (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlikleri, öğretmenlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karsantik ve Özgenel (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, mesleki ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Emen (2017) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinliklerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır Buldur (2014) çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliklerinin kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlikleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumları ile karakter eğitimi yetkinliklerinin anlamlı olarak farklılaşmaması, karakter eğitimi konusunda öğretmenlerin mezuniyet durumlarının bir fark oluşturmadığının göstergesidir. Araştırma sonuçları ve karakter eğitimi ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında mezuniyet durumu ile alakalı benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Arslan (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar, mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Karsantik ve Özgenel (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Özbey, Türkoğlu, Büyüktanır Buldur (2014) çalışmasında öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farkın “Okul Öncesi Öğretmenliği mezunları ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği mezunları arasında ve Okul Öncesi Öğretmenliği mezunlarının lehine olduğu” saptanmıştır. Yüksel (2012) çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlikleri, mezuniyet durumuna göre anlamlı fark göstermemektedir. Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz yeterlik inançları mezuniyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ölçeğin Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutu puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile Genel Öğretim Yetkinliği puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçları ve alanyazındaki karakter eğitimi ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Arslan (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları kuruma göre Kişisel Öğretim Yetkinliği boyutu açısından anlamlı bir fark göstermezken, Genel Öğretim Yetkinliği boyutunda ise anlamlı fark bulunmuştur. Karsantik ve Özgenel (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin karakter eğitimi yeterlik inançları, görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı sınıfın yaş grubu ile öğretmenlerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)'ten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenler görev yaptıkları kurum içerisinde belirli aralıklarla yaş grupları değişebilmektedir ve bu sebeple okul öncesi öğretmenleri kurumlarda her yaş grubundan çocuklarla iletişim ve etkileşim halindedir. Alan yazında, öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarını, öğretmenlerin çalıştıkları yaş grupları açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Arslan (2019) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı ile Yaratıcılık Düzeyleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar, görev yaptıkları sınıfın yaş grubuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öneriler:

- Araştırma okul öncesi öğretmenleri kapsamında dikkate alınacak farklı araştırma evrenlerine yönelik gerçekleştirilerek, sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine karakter eğitimi konusunda eksik oldukları noktalar belirlenerek seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

**Açıklamalar:** Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında Prof. Dr. Çavuş Şahin danışmanlığında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ile Karakter Eğitimi Yetkinliği Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Kaynaklar

- Arlı, P. ve Nazik, H. (2004). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, K. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile yaratıcılık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. (2011) *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz yeterliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat U. (2012). *Okul Öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berkowitz, M. (1999). Building a good person. In M. M. Williams & E. Schaps (Eds.). *Character education: The foundation for teacher education*. Washington, DC: CharacterEducation Partnership and Association of Teacher Educators.
- Berkowitz, M.W. and Bier, M.C. (2005). *What works in character education: A researchdriven guide for educators*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Çağatay, M.Ş. (2009). *Öğretmen görüşlerine göre karakter eğitiminde ve gelişiminde okulun rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çatalbaş, M. (2018). *Okul öncesi eğitim programındaki karakter eğitiminin incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirel, M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ersoy, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı Karakter Eğitimi Programının geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emen, C. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları ile karakter eğitimi yetkinlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan Karakter Eğitimi Programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözler, A. (2020). Değerler Eğitimi Kapsamında Hazırlanan Akademik Çalışmaların Farklı Değişkenler Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. Baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karsantık, İ. ve Özgenel, M. (2018). Okul yöneticilerinin Karakter Eğitimi yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), 211-233.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç Bozkurt, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kocalar, E. (2019). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Karakter Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *The Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme, *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1). s. 93-108.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Ankara.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması (elektronik versiyonu). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Epsilon Yayınevi.
- Özbey, S., Türkoğlu, D. ve Büyüktanır Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344.
- Özen, Ş. (2008). *Okul Öncesi Eğitim ve aile: Anne ve babaların Okul Öncesi Eğitimden beklentileri (Kars ili örneği)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Ryan, K. and Bohlin, K. (1999). *Building character in schools practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turaşlı, K. N. (2009). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programının değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



- Üstünyer, F. (2009). *Karakter eğitimi ile ilgili eğitimcilerin görüşleri üzerine nitel çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, E. (2015). *Karakter eğitiminde öğretmen niteliklerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançları ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Many skills used in human life are gained in preschool period. It is a period that covers the critical stages of development. In this period, the character traits of the child are shaped and the values and cultural structure of the society in which they live are started to be learn. Character traits of individuals are not innate and are affected by the family, community, school, social environment in which the individual lives. Therefore, schools must equip students with skills and values to make the right decisions in their lives and become the right individuals (Uysal, 2008). Character education is the education process that helps students develop characters, develop their psychological, mental characteristics, and enable them to think, act, be democratic, moral and ethical. It is stated that teacher competence is of great importance in providing character education effectively in preschool period. In order for character education to be effective, teachers must be effective in learning the right and wrong of the child in the classroom or outside the classroom and should be a guide on the way to success. In this study, it is aimed to examine the competencies of preschool teachers on character education. Character education competence levels of preschool teachers were examined in the context of gender, professional seniority, graduation status, institution (type of school) and age. In this context, when the literature is analyzed, it is seen that there is a limited number of studies on character education. In this respect, it is thought that this study will be beneficial in order to determine the competencies of preschool teachers on character education.

### **Method**

In the study, the character education competencies of preschool teachers were examined based on various variables. Survey model was used in the research. The research universe is consist of preschool teachers working in Kırşehir. The sample consists of 100 pre-school teachers working in Kırşehir, which was selected by simple random sampling. "Character Education Competence Belief Scale" was used as data collection tool. In the reliability study of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.72 for the "Personal Teaching Competence" dimension and 0.62 for the "General Teaching Competence" dimension. The highest score to be obtained from the scale is 120, the lowest score is 24 and the average score that can be obtained from the scale is 72 points. SPSS 21 program was used for data analysis. In the analysis of data, mean and standard deviation were used for descriptive analysis; Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are nonparametric tests, were used for difference analysis. To determine the significant difference, p value was accepted as 0.05.

### **Result, Discussion and Conclusion**

It can be said that the scores received by preschool teachers are much higher than the average score. From this point of view, it is seen that teachers have high competence belief in character education.

There was no significant difference in Personal Teaching Competency scores according to gender variable. There was no statistically significant difference according to gender variable in General Education Competence scores.

There was no significant difference in terms of seniority of teachers' Personal Teaching Competency and General Teaching Competency scores.

There is no significant difference in the Personal Education Competence and General Teaching Competency scores of preschool teachers in terms of their graduation status.

There was no significant difference in the Personal Education Competency scores of the teachers in terms of the type of school they work. A significant difference was found in terms of the type of school in which teachers worked in the General Teaching Competency scores.

There is no significant difference in terms of the age group of the class in which teachers work in Personal Teaching Competency and General Teaching Competency scores.

Preschool teachers' character education competencies are high. Gender, seniority, graduation level, "age group of the class in which they work" variables do not affect the character education levels of teachers. Only the "type of school" variable affects General Education Competence. However, the variable of "type of school" does not affect Personal Teaching Competence.

According to the results of the research, the following suggestions are included:

- Teachers can be given lessons related to character education in their postgraduate education in order to develop their character education competencies.
- Seminars, conferences and in-service trainings can be given to preschool teachers by identifying their deficiencies in character education.
- To determine character education competence beliefs, studies can be conducted not only with preschool teachers but also with school administrators and other branch teachers.

## Destinasyon Kişiliği Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Ampirik Bir Araştırma: Kaş Örneği

Aydın ÜNAL  
Kırklareli Üniversitesi, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu  
aydin-unal@hotmail.com.tr  
ORCID ID: 0000-0002-63778587

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.663312

Geliş Tarihi: 23.012.2019

Revize Tarihi: 16.07.2020

Kabul Tarihi:16.07.2020

### Atf Bilgisi

Ünal, A. (2020). Destinasyon kişiliği boyutlarını belirlemeye yönelik ampirik bir araştırma: Kaş örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 604-617.

### ÖZ

Ulaşım, konaklama, rezervasyon, bilgi araçları ve diğer destinasyon bileşenlerinde meydana gelen gelişmeler destinasyonlar arasında rekabetin ve farklılaşma çabalarının artmasına neden olmaktadır. Bu çabaların içerisinde marka kişiliği çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada da Kaş destinasyonunda yerli turistlerin algıladıkları destinasyon kişiliği boyutlarının, genel memnuniyet düzeylerinin ve tekrar ziyaret niyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle Kaş destinasyonunda tatillerini geçirmekte olan yerli turistlere toplam 220 anket formu ulaştırılmıştır. Elde edilen anket formlarından 22 tanesi anket formlarındaki cevap seçeneklerinin %50'sinden fazlasının doldurulmamasından dolayı değerlendirme dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan 198 anket formundan elde edilen veriler SPSS istatistik veri analiz programı ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde; katılımcıların çoğunluğu destinasyondan genel olarak memnun kaldıklarını (%56) ve destinasyonu tekrar ziyaret etme niyetinde olduklarını (%61) ifade ederken katılımcıların az bir kısmı destinasyondan genel olarak memnun kalmadıklarını (%44) ve destinasyonu tekrar ziyaret niyetinde olmadıklarını (%39) değerlendirilmiştir. Katılımcıların bir "insan" olarak değerlendirdiklerinde Kaş'ı "pratik, soğukkanlı, üst sınıf, modern, heyecan verici, canlı, çalışkan, neşeli, başarılı, düzgün, güçlü, mütevazı, güvenilir, kendine güvenen, dürüst, samimi, kurumsal, sert ve dışsal" olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi sonucunda destinasyon marka kişiliği boyutları olarak samimiyet, heyecan, yetkinlik ve seçkinlik belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler,** Marka kişiliği, destinasyon pazarlaması, Kaş.

## An Empirical Research on Determining Destination Personality Dimensions: The Case of Kaş

### ABSTRACT

Advances in transportation, accommodation, booking, information tools and other destination components increase competition and differentiation efforts among destinations. Brand personality studies play an important role within these efforts. In this study, it is aimed to determine the of revisit intention and satisfaction level, destination personality dimensions perceived by domestic tourists in Kaş destination. For this purpose, a total of 220 questionnaires were delivered to the domestic tourists who were spending their holidays in Kaş. 22 of the questionnaire forms that returned were excluded from the evaluation due to the fact that more than 50% of the answer options were not completed. The data obtained from 198 questionnaire forms were evaluated by use of SPSS statistical data analysis program. As a result of the analyses; the majority of domestic tourists stated that they were generally satisfied with the destination (56%) and that they intended to revisit the destination (61%), while a small number of domestic tourists stated that they were not generally satisfied with the destination (44%) and did not intend to revisit the destination (39%). It was determined that the domestic tourists perceived Kaş as practical, cool, top class, modern, exciting, lively, hardworking, cheerful, successful, smooth, strong, humble, reliable, confident, honest, sincere, corporate, hard and external when they considered Kaş as a "person". In addition, as a result of exploratory factor analysis; sincerity, excitement, competence and excellence were determined as destination brand personality dimensions.

**Keywords,** Brand personality, destination marketing, Kaş.

### Giriş

Geleneksel olarak destinasyon kavramı; sınırları kesin bir biçimde belirlenmiş bir kasabadan bir ülkeye kadar büyüklükleri değişebilen coğrafik bir alan olarak tanımlanmaktadır (Hall, 2000). Destinasyon kavramı ayrıca; "farklı doğal özellikleri ve çekicilikleri olan ve turistlerin ilgisini çeken yer" (Coltman, 1989); "turistlerin ve yerel halkın bir araya geldiği coğrafi alan (Frisk, 1989); çeşitli turistik değerlere ve özelliklere sahip ve turistlerin seyahatleri süresince ihtiyaç duyabilecekleri turistik

ürünlerin tamamının veya bir kısmının sunulabildiği coğrafi bir mekân” (Atay, 2003) olarak da tanımlanmaktadır. Coğrafi ve fiziki sınır temelli bu tanımlar günümüzün mevcut turizm anlayışını, hizmet üretim ve sunum süreçlerini, turistlerin beklentilerini ve değerlendirmelerini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Destinasyon; turistlerin geçmiş deneyimlerine, eğitim düzeylerine, seyahat amaçlarına, kültürel geçmişlerine, seyahat motivasyonlarına ve kişisel değerlendirmelerine dayanan algısal bir kavram olarak tanımlanabilir. Örneğin, Londra şehri iş amaçlı seyahat eden Alman bir turist için destinasyon olarak değerlendirilirken; altı Avrupa ülkesini kapsayan ve iki hafta sürecek bir kruvaziyer turuna boş zaman değerlendirmek amacıyla katılan Japon bir turist için her bir Avrupa ülkesi veya geminin uğradığı her bir liman destinasyon olarak algılanıp değerlendirilebilmektedir (Buhalis, 2000, s. 97).

Destinasyonlar; destinasyonun kendi çevresi (sosyal, politik, yasal, teknolojik, ekonomik, kültürel ve doğal çevre unsurlarının bütünü), destinasyonun hizmet altyapısı (ulaşım, konaklama, yeme içme, alışveriş, eğlence, seyahat ve rekreasyon faaliyetlerinin ve çekiciliklerinin bütünü) ve destinasyondaki turistlerin deneyimleri ile algıları katmanlarının bileşiminden oluşan turistik ürünlerdir (Murphy, Pritchard ve Smith, 2000, s. 46). Çok bileşenli, algılara dayalı ve kişisel değerlendirmelere fazlaca maruz kalan destinasyonlarda, turistlerin beklentilerinin, deneyimlerinin, algılarının, değerlendirmelerinin, hizmet kalitesinin, memnuniyetlerinin ve tekrar ziyaret niyetlerinin ölçülmesi ve yüksek düzeyde karşılanması turizm pazarlarının yoğun ve giderek artan rekabet ortamında varlıklarını sürdürmelerinde öne çıkan unsurlar haline gelmektedir. Tüm bu süreçlerin yanı sıra destinasyonların sıradanlıktan kaçınma, benzerlerinden farklılaşma ve turistlerin algılarını bu yönde dönüştürme çabaları da önem arz etmektedir (Morgan ve Pritchard, 2002; Ritchie ve Ritchie, 1998, s. 17). Bütün bu bilgilerin ışığında marka kişiliği kavramı ve araştırmaları ortaya çıkmıştır (Ekinci ve Hosany, 2006, s. 127).

Marka kişiliği kavramı, Amerikalı araştırmacı Aaker (1997) tarafından “bir marka ile ilişkilendirilen ve insanlara özgü özelliklerin toplamı” şeklinde tanımlanmıştır. Daha sonra bu kavram Ekinci ve Hosany (2006) tarafından destinasyon kavramı ile bütünleştirilerek “yerel halktan ziyade turist bakış açısıyla insanlara özgü birtakım kişilik özelliklerinin destinasyonlarla ilişkilendirilmesi” şeklinde destinasyon marka kişiliği kavramını tanımlamışlardır. Blain, Levy ve Ritchie (2005) destinasyon marka kişiliğini; destinasyonların benzersizliklerini vurgulamak ve farklılık yaratmak için benimsedikleri bir strateji olarak tanımlamıştır. Destinasyon marka kişiliği çalışmalarında üç temel amaca odaklanılmaktadır. Bu amaçlardan ilki; destinasyonun diğer benzerlerinden farkını ortaya koyacak isim, slogan, logo, grafik, sembol, kavram, vb. yaratmaktır. İkinci amaç ise turistlerin destinasyonla ilgili eşsiz/benzersiz deneyimini hissetmelerini ve deneyimlemelerini sağlamaktır. Son amaç ise turistlerin destinasyonla ilgili algıladıkları riskleri, bilgi arama çabalarını ve katlandıkları diğer maliyetleri minimize ederek turistlerle duygusal iletişimin sağlanmasıdır (Blain vd., 2005; Ekinci, Sırakaya Türk ve Baloğlu, 2007).

Destinasyon marka kişiliği çalışmalarının özünde insanlara özgü çeşitli kişilik özelliklerinin destinasyonlara uyarlanması yer almaktadır. Bu alanda yapılmış çalışmaların çoğunluğunun samimiyet, heyecan, yetkinlik, seçkinlik ve sertlik boyutlarında konuyu ele aldıkları görülmektedir (Aaker, 1997, s. 351; Murphy, Moscardo ve Beckendorff, 2007; Usaklı ve Baloğlu, 2011). Destinasyonlar ile marka kişiliği boyutları ilişkilendirildiğinde; Paris ve romantizm, Arjantin ve cesur, İspanya ve aile odaklı, İstanbul ve kültür örneklerinde olduğu gibi destinasyonların farklılaştırılması ve turistler açısından çekiciliklerinin artırılması sağlanmaktadır (Sop, Kılıç ve Kurnaz Akyurt, 2012, s. 1127). Destinasyon marka kişiliği çalışmaları destinasyonlara kimlik kazandırılması (Ekinci ve Hosany, 2006; Murphy vd., 2007), turistlerin zihinlerinde canlandırılabilirdikleri ve samimiyet-heyecan-sertlik gibi duygular uyandıran özelliklerin oluşturulması (Ritchie ve Ritchie, 1998; Ye, 2012), turistlerin destinasyonla ilgili olumlu tavsiyelerinin ve destinasyonu tekrar ziyaret niyetlerinin artırılmasında (Ekinci ve Hosany, 2006; Murphy vd., 2007; Kim ve Lehto, 2013; Umur ve Eren, 2016; Ülkü, Solmaz ve Barakazı, 2017), destinasyonların pazarlama faaliyetlerinde farklılığın ve ayırt ediciliğin vurgulanmasında (Apostolopoulou ve Papadimitriou, 2015; Rojas-Mendez, Murphy ve Papadopoulos, 2013; Usaklı ve Baloğlu, 2011), destinasyonların somut ve soyut olarak betimlemelerinin kolaylaştırılmasına (Lim, 2013) olumlu katkılar sağlamaktadırlar. Bu nedenle rekabetin yoğun yaşandığı turizm sektörünün en önemli bileşeni olan destinasyonların marka kişiliği çalışmalarını etkin bir biçimde yürütmeleri

gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye’den ve son yıllarda dünyanın birçok farklı ülkesinden başta dalış turizmi olmak üzere daha birçok turizm türüne katılmak üzere yerli ve yabancı turistlerin tercih ettikleri Kaş destinasyonunda, yerli turistlerin algıladıkları marka kişiliği boyutlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmanın ilgili literatüre ve sonraki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak çalışma maddi kaynaklar, zaman sınırlığı ve araştırma alanında yaşanan mevsimsel dezavantajlardan dolayı daha geniş bir örneklem büyüklüğüne uygulanamamıştır. Bu sebeple gelecekteki çalışmalarda araştırmaya dâhil edilecek turist sayısının artırılması ve milletleri açısından farklı turistlerinde örnekleme dâhil edilmesi araştırma sonuçlarının genellenmesi ve karşılaştırılması açısından olumlu katkı sağlayacaktır.

Aaker’in (1997) 1200 katılımcı ile Amerika’da yürüttüğü çalışma sonucunda insanlara özgü kişilik özelliklerini esas alan 42 önerme (aile odaklı, canlı, erkeksi, kadınsı, sakin, genç, vb.) ve beş boyuttan (samimiyet, heyecan, yetkinlik, seçkinlik ve sertlik) oluşan bir ölçek geliştirmiştir. İlgili ölçek marka kişiliği çalışmalarında en sık kullanılan ve ilgili literatüre temel oluşturan bir kaynak olarak kabul edilmektedir.

Ekinci ve Hosany’nin (2006) Aaker tarafından geliştirilen ölçeği kullanarak 275 katılımcı ile Birleşik Krallık’ta ve bir Avrupa havaalanında yürüttükleri çalışmada destinasyon marka kişiliğini samimiyet, eğlence ve heyecan boyutları ile açıklamışlardır. Yazarların çalışması Aaker’in marka kişiliği ölçeğinin destinasyonlara da uyarlanabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Murphy ve diğerlerinin (2007) iki ayrı grup ve 480 katılımcı ile İspanya Granada’da yürüttükleri çalışmada ilk grubun destinasyon marka kişiliği algılarının samimiyet, heyecan ve sertlik boyutları ile ikinci grubun destinasyon marka kişiliği algılarının ise samimiyet, heyecan ve eğlence boyutları ile açıklandığını belirlemişlerdir.

Uşaklı ve Baloğlu’nun (2011) 368 katılımcı ile Las Vegas destinasyonunda yürüttükleri çalışmada destinasyon marka kişiliği boyutları olarak heyecan, seçkinlik, yetkinlik, modernlik ve samimiyet olarak belirlemişlerdir. Ye’nin (2012) 210 katılımcı ile Avustralya destinasyonunda yürüttüğü çalışmada destinasyon marka kişiliği boyutlarını samimiyet, seçkinlik, heyecan ve sertlik olarak ifade etmiştir.

Sop’un (2013) 403 İngiliz katılımcı ile Bodrum destinasyonunda yürüttüğü çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarını dinamizm, samimiyet, yetkinlik ve seçkinlik boyutları ile açıklamıştır. Chen ve Phou’nun (2013) 428 katılımcı ile Kamboçya Angkor destinasyonunda yürüttükleri çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarını heyecan, samimiyet, seçkinlik, sağlamlık ve modernlik boyutları ile açıklamışlardır. Rojas-Mendez ve diğerlerinin (2013) 477 katılımcı ile Şangay ve Pekin destinasyonunda yürüttükleri çalışmada turistlerin Amerika ile ilgili destinasyon marka kişiliği algılarının bencillik, beceriklilik ve dostluk boyutlarında toplandığını belirlemişlerdir. Artuğer ve Çetinsöz’ün (2014) 395 katılımcı ile Alanya destinasyonunda yürüttükleri çalışmada turistlerin algıladıkları destinasyon marka kişiliği boyutlarını heyecan, samimiyet, yetkinlik ve sertlik olarak belirlemişlerdir. Türkeri’nin (2014) 380 katılımcı ile Erzurum Palandöken Kayak Merkezi’nde yürüttüğü çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algı boyutlarını canlılık, samimiyet, yetkinlik, modernlik ve seçkinlik olarak belirlemiştir. Gomez Aguiler, Yagüe ve Villasenor’un (2014) İspanya Granda ve Torremolinos destinasyonunda Birleşik Krallık’tan katılımcılarla yürüttükleri çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarının heyecan, sertlik, samimiyet, yetkinlik ve seçkinlik boyutlarında toplandığını belirlemişlerdir.

Apostolopoulou ve Papadimitriou’nun (2015) 568 katılımcı ile Yunanistan’ın Patras destinasyonunda yürüttükleri çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarını heyecan, seçkinlik, güzellik, yetkinlik, olumsuz kişilik ve çeşitlilik boyutları ile açıklamışlardır. Türkmen ve Köroğlu’nun (2017) 708 katılımcı ile İstanbul destinasyonunda yürüttükleri çalışmada marka kişiliği açısından Türkiye ve Yunanistan destinasyonlarını karşılaştırmışlardır ve yerli turistlerin algıladıkları destinasyon marka kişiliği boyutları olarak sertlik, samimiyet, yetkinlik-seçkinliği belirlemişlerdir.

Motor Atasoy'un (2019) 400 katılımcı ile Cumalıkızık destinasyonunda yürüttüğü çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarını heyecan, samimiyet, yetkinlik ve seçkinlik boyutları ile açıklamıştır. Kırtıl'ın (2019) 2018 yılı Mayıs-Eylül döneminde Antalya il merkezini ziyaret eden 452 katılımcı yürüttüğü çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarını misafirperverlik, heyecan, duygusal ve geleneksel boyutları ile açıklamıştır. Çelik, Öztürk ve Çoşkun'un (2019) 2017 yılı Nisan-Temmuz döneminde 327 katılımcı ile İspanya'nın Endülüs destinasyonunda yürüttükleri çalışmada turistlerin destinasyon marka kişiliği algılarının heyecan, samimiyet ve eğlence boyutlarında toplandığını belirlemişlerdir. Konu kapsamında yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde yazarların konuyu genellikle samimiyet, heyecan, yetkinlik, seçkinlik ve sertlik boyutlarıyla değerlendirdikleri bazı çalışmalarda ise destinasyon marka kişiliği ses, his, görünüm, tat, koku, renk, eğlence, modernlik ve ses boyutlarıyla ve gece hayatı, restoran, hava, kültür, suç, tarih, vb. özellikleri ile değerlendirdikleri belirlenmiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Alanının Seçim Süreci**

İlgili destinasyonun araştırma alanı olarak seçilmesinde; ulusal ve uluslararası ölçekte doğal miraslarının (Kaputaş ve Plajı, Akçagerme Plajı, Büyükçakıl Plajı, Patara ve Xhantos Antik Kenti, vb.) yanı sıra önemli dalış merkezlerinden biri olarak kabul edilmesi, sahip olduğu yerel kültürü, macera turizmi, ekoturizm, av turizmi ve kültür turizmi başta olmak üzere daha birçok turizm çeşitliliğine ve rekreasyon faaliyetlerine olanak sağlaması, destinasyonun bakirliğini koruması, Antalya (185 km) ve Muğla (225 km) gibi turizm açısından marka destinasyonlara olan yakınlığı ve her geçen yıl ulusal ve uluslararası ölçekte tanınırlığının artması (Uluslararası Kaş-Meis Yüzme Yarışması, Kaş Caz Festivali, vb.) etkili olmuştur (Kaş Kaymakamlığı, 2019).

### **Araştırmanın Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacını ve kapsamını oluşturan destinasyonlarda turistlerin marka kişiliği boyutlarını belirlemeye ve ölçmeye yönelik çalışmalar ilgili literatürde mevcuttur (Aaker, 1997; Apostolopoulou ve Papadimitriou, 2015; Artuğer ve Çetinsöz, 2014; Chen ve Phou, 2013; Çelik vd., 2019; Gomez Aguiler vd., 2014; Ekinci ve Hosany, 2006; Kırtıl, 2019; Motor Atasoy 2019; Murphy vd., 2007; Sop, 2013; Özer Uca, 2015; Türkeri, 2014; Türkmen ve Köroğlu, 2017; Usaklı ve Baloğlu, 2011; Ye, 2012;). Araştırma anketinin ve önermelerinin oluşturulmasında da ilgili çalışmalardan Aaker (1997) yararlanılmıştır. İki bölümden oluşan araştırma anket formunun ilk bölümü sekiz demografik sorudan ve bu sorulara yönelik cevaplandırıcının seçebileceği ifadelerden; anket formunun ikinci bölümü ise araştırma boyutlarına ilişkin 5'li likert tipi toplam 42 ifadeden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri, medeni durumları, yaş aralıkları, öğrenim düzeyleri, destinasyonu ziyaret sayıları, tatillerini birlikte geçirdikleri kişi veya kişiler, tatilleri ile ilgili genel memnuniyet düzeyleri ve destinasyonu tekrar ziyaret niyetleri araştırma anketinin demografik değişkenlerini oluşturmaktadır. Destinasyon marka kişiliği değişkenleri olarak ise insanlara özgü; pratik, aile odaklı, mütevazı, dürüst, samimi, gerçek, sağlıklı, özgün, neşeli, duygusal, arkadaş canlısı, cesur, moda uyumlu, heyecan verici, canlı, soğukkanlı, genç, yaratıcı, eşsiz, güncel, bağımsız, modern, güvenilir, çalışkan, emin, akıllı, bilimsel, kurumsal, başarılı, lider, kendine güvenen, üst sınıf, göz alıcı, iyi görünümlü, sevimli, kadınsı, erkeksi, düzgün, dışsal, batılı, güçlü ve sert özellikler çerçevesinde oluşturulmuştur.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın veri toplama sürecinde (Ağustos-Ekim 2019) ilgili destinasyona tam olarak kaç ziyaretçinin geldiği resmi kaynaklardan tespit edilememiştir. Bu nedenle cevaplayıcıların yönettiği toplam 220 anket formu destinasyondaki yerli turistlere yüz yüze iletişim sağlanarak uygulanmıştır. Anket uygulanan katılımcıların belirlenmesinde zaman ve maliyet avantajı, erişim kolaylığı ve eldeki mevcut veya gönüllü bireylere uygulanması avantajları nedeniyle olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır (Erkuş, 2011, s. 106). Geri dönüş sağlanan anket formlarından 22 tanesi cevap kodlamalarının %50'sinden fazlasının boş bırakılmasından



dolayı değerlendirme dışında bırakılarak araştırmanın değerlendirme kısmına 198 anket dâhil edilmiştir ve anketlerin geri dönüş oranı %90 olarak gerçekleşmiştir.

### Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma sonucunda anket formlarından elde edilen veriler SPSS istatistikî veri programında analize tabi tutulmuştur. Araştırma anketinden elde edilen katılımcılara ait demografik veriler veriler yüzde ve frekans değerleriyle analiz edilmiştir. Ölçekteki likert tipi değişkenlerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısından yararlanılarak analiz edilmiştir. Anketin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizinin Alpha değeri ,842 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değer araştırma ölçeğinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2010, s. 89). Ölçekle ilgili diğer testlere geçilmeden önce ölçeğin normallik testi yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğe uygulanan normallik testi sonuçlarına göre Skewness değeri -,221 ile ,348 arasında ve Kurtosis değeri ise ,248 ile -,201 arasında değişmektedir. İlgili Skewness ve Kurtosis değerleri -1.5 ile +1.5 aralığında oldukları için ölçeğin normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuç ölçeğin parametrik testler (t test, ANOVA, vb.) için uygun olduğunu göstermektedir. Güvenirlik ve normallik analizlerinden sonra katılımcıların algıladıkları “Destinasyon Marka Kişiliği Boyutlarını” değerlendirmelerine ilişkin ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırma katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin genel bir değerlendirmenin yapılabilmesi için uygulanan frekans analizi (Tablo 1) sonuçlarına göre; katılımcıların %49'u kadın ve %51'i erkek; %48'i bekâr ve %52'si evli; %10,1'i 15-24 yaş aralığında, %52'si 25-60 yaş aralığında ve %37,9'u 61 yaş ve üzeri kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %4,5'i ilköğretim, %20,7'si lise, %19,7'si önlisans, %38,4'ü lisans ve %16,7'si lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptirler. Katılımcıların %56,1'i ilk kez ve %43,9'u ikinci kez destinasyonu ziyaret etmişlerdir. Katılımcıların %6,6'sı yalnız olarak, %23,7'si eşile, %25,8'i eşi ve çocuklarıyla, %14,6'sı ailesiyle (ebeveyn), %14,1'i kız/erkek arkadaşıyla ve %15,2'si arkadaş grubuyla destinasyonu ziyaret etmişlerdir. Katılımcıların %55,6'sı destinasyondan genel olarak memnun kaldıklarını, %44,4'ü destinasyondan genel olarak memnun kalmadıklarını, %61,1'i destinasyonu tekrar ziyaret niyetinde olduklarını ve %38,9'u destinasyonu tekrar ziyaret etme niyetinde olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 1

#### *Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları*

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	96	48,5
	Erkek	102	51,5
Medeni Durum	Bekâr	95	48,0
	Evli	105	52,0
Yaş	15-24 Yaş Aralığı	20	10,1
	25-60 Yaş Aralığı	103	52,0
	61 Yaş ve Üzeri	75	37,9
Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	9	4,5
	Lise	41	20,7
	Önlisans	39	19,7
	Lisans	76	38,4
	Lisansüstü	33	16,7
Destinasyonu Ziyaret Sayısı	İlk Ziyaretim	111	56,1
	İkinci Ziyaretim	87	43,9
Tatilini Birlikte Geçirdiğin Kişiler	Yalnızım	13	6,6
	Eşimle	47	23,7
	Eşim ve Çocuklarımla	51	25,8
	Ailemle (Ebeveynler)	29	14,6
	Kız-Erkek Arkadaşımla	28	14,1
	Arkadaş Grubumla	30	15,2

Genel Memnuniyet Düzeyi	Evet	110	55,6
	Hayır	88	44,4
Tekrar Ziyaret Niyeti	Evet	121	61,1
	Hayır	77	38,9
Toplam		198	100

Katılımcıların araştırma önermelerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre (Tablo 2); pratik ( $\bar{x}=4,56$ ), soğukkanlı ( $\bar{x}=4,56$ ), üst sınıf ( $\bar{x}=4,56$ ), modern ( $\bar{x}=4,54$ ), heyecan verici ( $\bar{x}=4,49$ ), canlı ( $\bar{x}=4,48$ ), çalışkan ( $\bar{x}=4,48$ ), neşeli ( $\bar{x}=4,47$ ), başarılı ( $\bar{x}=4,47$ ), güçlü ( $\bar{x}=4,44$ ), mütevazı ( $\bar{x}=4,44$ ), güvenilir ( $\bar{x}=4,43$ ), kendine güvenen ( $\bar{x}=4,43$ ), dürüst ( $\bar{x}=4,43$ ), samimi ( $\bar{x}=4,42$ ) ve kurumsal ( $\bar{x}=4,41$ ) önermelerini değerlendirmeleri yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Katılımcıların diğer önermeleri değerlendirme düzeyleri ise orta ve birbirine yakın düzeyde ( $\bar{x}=4,21-4,39$ ) gerçekleşmiştir.

Tablo 2  
*Katılımcıların Araştırma Önermelerine İlişkin Değerlendirmeleri*

Araştırma Önermeleri	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma
Pratik	4,56	,49
Aile Odaklı	4,32	,47
Mütevazı	4,44	,45
Dürüst	4,43	,49
Samimi	4,42	,49
Gerçek	4,39	,48
Sağlıklı	4,21	,41
Özgün	4,41	,49
Neşeli	4,47	,50
Duygusal	4,34	,47
Arkadaş Canlısı	4,37	,48
Cesur	4,36	,48
Modaya Uygun	4,34	,47
Heyecan Verici	4,49	,50
Canlı	4,48	,50
Soğukkanlı	4,56	,49
Genç	4,24	,43
Yaratıcı	4,38	,48
Eşsiz	4,39	,48
Güncel	4,33	,47
Bağımsız	4,36	,48
Modern	4,54	,49
Güvenilir	4,43	,49
Çalışkan	4,48	,50
Emin	4,39	,48
Akıllı	4,33	,47
Bilimsel	4,36	,48
Kurumsal	4,41	,49
Başarılı	4,47	,50
Lider	4,37	,48
Kendine Güvenen	4,43	,49
Üst Sınıf	4,56	,49
Göz Alıcı	4,24	,43
İyi Görünümlü	4,38	,48
Sevimli	4,39	,48
Kadınsı	4,33	,47
Erkeksi	4,22	,48

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda araştırmada katılımcıların “Destinasyon Marka Kişiliği” değerlendirmelerine ilişkin ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ,842 olarak bulunmuştur. Elde edilen katsayı oranları ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Ural ve Kılıç, 2005, s. 258). Çalışmada

yararlanılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda; KMO değeri ,898 olarak ( $p=0,000$  anlamlılık düzeyinde) belirlenmiştir. Bu değer literatürde kabul görmüş değer aralıkları çerçevesinde mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Durmuş, vd., 2010, s. 79). Ayrıca Barlett's Test of Sphericity-Küresellik Testi sonucu 3788,410 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın düzeyi de örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizinde oluşturulan matrislerin her bir elemanı her bir değişkenle her bir faktör arasındaki korelasyonu gösteren faktör ağırlıklarıdır. Rotasyona tabi tutulmamış matrisin yorumlanması oldukça güçtür ve matrisin varimax rotasyonuna tabi tutulması gerekmektedir (İlban, 2008, s. 133). Çalışmaya dâhil edilen 198 örnekleme dikkate alındığında 0,05 anlamlılık düzeyinde bir sonuca ulaşmak için faktör yüklerini incelemek gerekmektedir. Bir değişkenin 0,3'lük faktör yükü faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu göstermektedir. Bu düzeydeki varyans ise önemlidir. Bir çalışmada faktör yüklerinin 0,30-0,59 olması orta düzey, 0,60 ve üzerinde gerçekleşmesi yüksek düzey büyüklükler olarak değerlendirilir (Büyükoztürk, 2002, ss. 473-474). Çalışmada hem faktör yükleri açısından 0,30'un altında olan hem de eşkökenlilik (communalities) değerleri 0,50'nin altında olan önermeler değerlendirme dışı bırakılarak açıklayıcı faktör analizinin geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Yapılan bu iki işlem sonucunda ölçekte yer alan 42 önermeden beşinin (düzgün, dışsal, batılı, güçlü ve sert) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan 37 önerme ile ikinci kez uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda bu önermelerin dört boyut altında toplandığı belirlenmiştir ve ilgili boyutların "Destinasyon Marka Kişiliği" değerlendirme ölçeği boyutları olarak; "Samimiyet", "Heyecan", "Yetkinlik" ve "Seçkinlik" şeklinde adlandırılmalarına karar verilmiştir.

Samimiyet Boyutu; pratik, aile odaklı, mütevazı, dürüst, samimi, gerçek, sağlıklı, özgün, neşeli, duygusal ve arkadaş canlısı önermelerinden oluşmaktadır. Boyut toplam varyansın 23,248'ini açıklamaktadır ve boyutun güvenilirlik katsayısı ,923 olarak gerçekleşmiştir. Boyutta aile odaklı (,841) önermesi en fazla faktör yüküne sahip önerme ve duygusal (,678) en az faktör yüküne sahip önerme olmuştur. Heyecan Boyutu; cesur, moda uygun, heyecan verici, canlı, soğukkanlı, genç, yaratıcı, eşsiz, güncel, bağımsız ve modern önermelerinden oluşmaktadır. Boyut toplam varyansın 20,141'ini açıklamaktadır ve boyutun güvenilirlik katsayısı ,878 olarak gerçekleşmiştir. Boyutta cesur (,785) önermesi en fazla faktör yüküne sahip önerme ve modern (,632) en az faktör yüküne sahip önerme olmuştur. Yetkinlik Boyutu; güvenilir, çalışkan, emin, akıllı, bilimsel, kurumsal, başarılı, lider ve kendine güvenen önermelerinden oluşmaktadır. Boyut toplam varyansın 17,377'sini açıklamaktadır ve boyutun güvenilirlik katsayısı ,849 olarak gerçekleşmiştir. Boyutta güvenilir (,779) önermesi en fazla faktör yüküne sahip önerme ve kendine güvenen (,619) en az faktör yüküne sahip önerme olmuştur. Seçkinlik Boyutu; üst sınıf, göz alıcı, iyi görünümlü, sevimli, kadınsı ve erkeksi önermelerinden oluşmaktadır. Boyut toplam varyansın 13,211'ini açıklamaktadır ve boyutun güvenilirlik katsayısı ,805 olarak gerçekleşmiştir. Boyutta üst sınıf (,740) önermesi en fazla faktör yüküne sahip önerme ve erkeksi (,649) en az faktör yüküne sahip önerme olmuştur.

Tablo 3  
*Araştırma Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları (n=198)*

Araştırma Önermeleri	Samimiyet	Heyecan	Yetkinlik	Seçkinlik
Aile Odaklı	,841			
Pratik	,818			
Mütevazı	,801			
Dürüst	,791			
Samimi	,778			
Gerçek	,754			
Sağlıklı	,721			
Özgün	,714			
Neşeli	,706			
Arkadaş Canlısı	,696			
Duygusal	,678			
Cesur		,785		
Modaya Uygun		,767		
Heyecan Verici		,741		
Canlı		,723		

Soğukkanlı		,710		
Genç		,698		
Yaratıcı		,675		
Eşsiz		,661		
Güncel		,652		
Bağımsız		,644		
Modern		,632		
Güvenilir			,779	
Çalışkan			,766	
Emin			,748	
Akıllı			,729	
Bilimsel			,711	
Kurumsal			,697	
Başarılı			,683	
Lider			,657	
Kendine Güvenen			,619	
Üst Sınıf				,740
Göz Alıcı				,721
İyi Görünümlü				,708
Sevimli				,695
Kadınsı				,676
Erkeksi				,649
Cronbach Alpha	,923	,878	,849	,805
Açıklanan Varyans (%)	23,248	20,141	17,377	13,211
Toplam Açıklanan Var. (%)		73,977		
KMO Değeri		,898		
Barlett Küresel Test Değeri		3788,410		
Sig. p değeri-Olasılık Değeri		,000		

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu çalışmanın temel amacını Kaş'ı ziyaret eden katılımcıların algıladıkları destinasyon marka kişiliği boyutlarının, genel memnuniyet düzeylerinin ve tekrar ziyaret niyetlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla yapılan analizler neticesinde; katılımcıların çoğunluğunun erkek (%51), evli (%52), 15-24 yaş aralığında (%52), lise (%21) ve lisans (%38) düzeyinde öğrenime sahip kişilerden oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcıların %56'sı ilk kez destinasyona gelirken, %24'ü eşi ve %26'sı eşi ve çocuklarıyla destinasyonu ziyaret etmişlerdir. Katılımcıların %56'sı destinasyondan genel olarak memnun kaldıklarını ve %61'i destinasyonu tekrar ziyaret niyetinde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların daha az bir kısmı (%44) destinasyondan genel olarak memnun kalmadıklarını ve tekrar ziyaret etmek istemediklerini (%39) belirtmişlerdir.

Katılımcıların bir "insan" olarak değerlendirdiklerinde Kaş destinasyonunu pratik ( $\bar{x}=4,56$ ), soğukkanlı ( $\bar{x}=4,56$ ), üst sınıf ( $\bar{x}=4,56$ ), modern ( $\bar{x}=4,54$ ), heyecan verici ( $\bar{x}=4,49$ ), canlı ( $\bar{x}=4,48$ ), çalışkan ( $\bar{x}=4,48$ ), neşeli ( $\bar{x}=4,47$ ), başarılı ( $\bar{x}=4,47$ ), güçlü ( $\bar{x}=4,44$ ), mütevazı ( $\bar{x}=4,44$ ), güvenilir ( $\bar{x}=4,43$ ), kendine güvenen ( $\bar{x}=4,43$ ), dürüst ( $\bar{x}=4,43$ ), samimi ( $\bar{x}=4,42$ ) ve kurumsal ( $\bar{x}=4,41$ ) olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırma boyutlarının belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda "Destinasyon Marka Kişiliği" değerlendirme ölçeği boyutları olarak Samimiyet, Heyecan, Yetkinlik ve Seçkinlik şeklinde adlandırılmalarına karar verilmiştir. İlgili boyutlar yerli ve yabancı yazınla tutarlılık göstermektedir (Aaker, 1997; Artuğer ve Çetinsöz, 2014; Çelik vd., 2019; Gomez Aguiler vd., 2014; Kırtıl, 2019; Kim ve Lehto, 2013; Motor Atasoy 2019; Özer Uca, 2015; Türkeri, 2014; Türkmen ve Köroğlu, 2017; Usaklı ve Baloglu, 2011;).

Samimiyet boyutu; pratik, aile odaklı, mütevazı, dürüst, samimi, gerçek, sağlıklı, özgün, neşeli, duygusal ve arkadaş canlısı önermelerinden oluşmaktadır. Heyecan boyutu; cesur, moda uygun, heyecan verici, canlı, soğukkanlı, genç, yaratıcı, eşsiz, güncel, bağımsız ve modern önermelerinden oluşmaktadır. Yetkinlik boyutu; güvenilir, çalışkan, emin, akıllı, bilimsel, kurumsal, başarılı, lider ve

kendine güvenen önermelerinden oluşmaktadır. Seçkinlik boyutu; üst sınıf, göz alıcı, iyi görünümlü, sevimli, kadınsı ve erkeksi önermelerinden oluşmaktadır.

Tablo 4  
*Araştırma Boyutları*

<i>Samimiyet</i>	<i>Heyecan</i>	<i>Yetkinlik</i>	<i>Seçkinlik</i>
Aile Odaklı	Cesur	Güvenilir	Üst Sınıf
Pratik	Modaya Uygun	Çalışkan	Göz Alıcı
Mütevazı	Heyecan Verici	Emin	İyi Görünümlü
Dürüst	Canlı	Akıllı	Sevimli
Samimi	Soğukkanlı	Bilimsel	Kadınsı
Gerçek	Genç	Kurumsal	Erkeksi
Sağlıklı	Yaratıcı	Başarılı	
Özgün	Eşsiz	Lider	
Neşeli	Güncel	Kendine Güvenen	
Arkadaş Canlısı	Bağımsız		
Duygusal	Modern		

Yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürmek isteyen destinasyon örgütleri, yönetimleri, pazarlamacıları ve işletmeleri tercih edilebilirliklerini sağlamak adına markalaşmak zorundadırlar. Markalaşma sürecinde ise destinasyon kişiliği öğelerinin ön plana çıkarılması gerekmektedir. Turistlerin ilgili öğelerle kendi kişilik özelliklerini karşılaştırması ve benzeştirmesi destinasyona olan bağlılığın ve tekrar ziyaret niyetinin oluşmasında oldukça önemlidir (Usaklı ve Baloglu, 2011; Chen ve Phou, 2013; Apostolopoulou ve Papadimitriou, 2015, s. 1134). Bu kapsamda araştırma yapılan destinasyondaki yöneticilerin ve pazarlamacıların turistler tarafından yüksek algılanan destinasyon marka kişiliği öğelerini daha da geliştirmenin yanı sıra turistlerin daha düşük düzeyde algıladıkları öğeleri de iyileştirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Henüz destinasyonu hiç ziyaret etmemiş turistlerin destinasyona çekilmesinde ya da memnuniyetsiz turistlerin ziyaretlerinden sonra ağızdan ağıza pazarlama aracılığı ile destinasyon hakkında oluşturacakları olumsuz söylentilerin engellenmesi adına destinasyonu yoğun olarak ziyaret eden turistlerin satın alma karar süreçlerini etkileyen faktörler temelinde destinasyon kişilik ve marka çalışmalarının yürütülmesi son derece önemlidir (Türkmen ve Köroğlu, 2017). Çünkü marka kişiliği çalışmaları turistlerin çevrelerini olumlu motive etmelerinde ve tekrar ziyaret niyeti göstermelerinde destinasyonlara olumlu katkı sağlamaktadır (Ekinci vd., 2007; Usaklı ve Baloglu, 2011). Ayrıca dizilerde, sinema filmlerinde, destinasyon tanıtım çalışmalarında destinasyon marka kişiliği öğelerinin vurgulanması ilgili çalışmaların etkinliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır (Motor Atasoy, 2019).

Yapılan bu çalışma maddi kaynaklar, zaman sınırlılığı ve araştırma alanında yaşanan mevsimsel dezavantajlardan dolayı ulaşılabilen örneklem büyüklüğü ile sınırlı kalmıştır. Bu sebeple gelecekteki çalışmalarda araştırmaya dâhil edilecek turist sayısının artırılması ve milletleri açısından farklı turistlerinde örnekleme dâhil edilmesi araştırma sonuçlarının genellenmesi ve karşılaştırılması açısından olumlu katkı sağlayacaktır.

## Kaynaklar

- Aaker, J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34(3), 347-356.
- Apostolopoulou, A. ve Papadimitriou, D. (2015). The role of destination personality in predicting tourist behavior, Implication for branding mid-sized urban destinations. *Current Issues in Tourism*, 18(12), 1132-1151.
- Artuğer, S. ve Çetinsöz, C. B. (2014). Destinasyon imajı ile destinasyon kişiliği arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 366-384.
- Atay, L. (2003). *Turistik destinasyon pazarlaması ve bir alan uygulaması*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Blain, C., Levy, S. E. ve Ritchie, B. (2005). Destination branding, insight and practices from destination management organizations. *Journal of Travel Research*, 43(4), 328-338.
- Buhalis, D. (2000). Marketing the competitive destination of the future. *Tourism Management*, 21, 97-116.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi, temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Coltman, M. M. (1989). *Tourism marketing*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Çelik, S., Öztürk, E. ve Çoşkun, E. (2019). Turistlerin destinasyon kişiliği ve kalite algılarının tekrar gelme eğilimleri üzerindeki etkileri: İspanya/Endülüs bölgesinde bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(1), 340-357.
- Chen, C. F. ve Phou, S. (2013). A closer look at destination, image, personality, relationship and loyalty. *Tourism Management*, 36, 269-278.
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. E. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Ekinci, Y. ve Hosany, S. (2006). Destination personality, an application of brand personality to tourism destinations. *Journal of Travel Research*, 45, 127-139.
- Ekinci, Y., Sirakaya Türk, E. ve Baloglu, S. (2007). Host image and destination personality. *Tourism Analysis*, 12, 433-446.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (güncellenmiş üçüncü baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Frisk, L. (1999). *Seperate worlds-attitudes and value towards tourism develapment and co-operation among public organizations and private enterprises in Nothern Sweden*. Conferance Proceedings of Forskarforum, 16-17 November 1999, Östersund.
- Gomez Aguilar, A., Yagüe, M. J., ve Villasenor N. (2014). Destination brand personality, an application to Spanish tourism. *International Journal of Tourism Research*, 18(3), 210-219.
- Hall, C. M. (2000). *Tourism planning, policies, processes, relationships*. United Kingdom: Prentice Hall.
- İlban, O. M. (2008). Seyahat acenta yöneticilerinin destinasyon marka imajı algıları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 121-152.
- Kaş Kaymakamlığı. (2019). İlçemiz. <http://www.kas.gov.tr/ilcemiz> adresinden 20.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kırtıl, G. İ. (2019). *Unutulmaz turizm deneyimi, destinasyon marka kişiliği, destinasyon aidiyeti, tatmin ve davranışsal niyet ilişkisi, Antalya örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kim, S. ve Lehto, Y. X. (2013). Projected and perceived destination brand personalities, the case of South Korea. *Journal of Travel Research*, 52(1), 117-130.
- Lim, S. (2013). *The effect of destination personality and self-destination congruity on visitors' intentions*. Master's Thesis. Texas A&M University, Texas.

- Morgan, N., Pritchard, A. ve Pride, R. (Ed.) (2012). *Creating the unique destination proposition*. Oxford, Butterworth-Heinemann.
- Motor Atasoy, D. (2019). *Turizm destinasyonu marka kişiliğini belirlemeye yönelik bir araştırma: Cumalıkızık köyü örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Murphy, P., Pritchard, P. M. ve Smith, B. (2000). The destination product and its impact on traveller perceptions. *Tourism Management*, 21, 43-52.
- Murphy, P., Moscardo, G. ve Beckendorff, P. (2007). Using brand personality to differentiate regional tourism destinations. *Journal of Travel Research*, 46, 5-14.
- Özer Uca, S. (2015). Şehir pazarlaması kapsamında marka kişiliği ve marka sadakati ilişkisi, Edirne ili örneği. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 6-31.
- Ritchie, J. R. B. ve Ritchie, J. R. R. (1998). *The branding of the tourism destinations*. Annual Congress of International Association of Scientific Expert in Tourism, Morocco.
- Rojas-Mendez, J. I., Murphy, S. A. ve Papadopoulos, N. (2013). The US brand personality, a sino perspective. *Journal of Business Research*, 66(8), 1028-1034.
- Sop, S. A., Kılıç, B. ve Kurnaz Akyurt, H. (2012). *Destinasyon kişiliği ve memnuniyet ilişkisi, yerli turistler üzerine bir araştırma*. 13. Ulusal Turizm Kongresi, 6-9 Aralık 2012, Antalya.
- Sop, S. A. (2013). *Destinasyon kişiliği, benlik uyumu ve sadakat ilişkisi, Bodrum örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Türkeri, İ. (2014). *Destinasyon aidiyeti oluşturulmasında destinasyon imajının ve kişiliğinin rolü: Kış turizmi örneği (Palandöken Kayak Merkezi)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türkmen, S. ve Köroğlu, A. (2017). Destinasyon kişiliği araştırması: Türkiye-Yunanistan örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 397-429.
- Umur, M. ve Eren, D. (2016). Destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerine etkisi: Kapadokya örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 271-294.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Usaklı, A. ve Baloglu, S. (2011). Brand personality of tourist destinations, an application of self-congruity theory. *Tourism Management*, 32, 114-127.
- Ülkü, A., Solmaz, A. S. ve Barakazı, M. (2017). Destinasyon kişiliğinin turistlerin davranışsal niyetleri üzerindeki etkisi, Şanlıurfa örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 986-994.
- Ye, S. (2012). The impact of destination personality dimensions on destination brand awareness and attractiveness, Australia as a case study. *Tourism, an International Interdisciplinary Journal*, 60(4), 397-409.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Advances in transportation, accommodation, booking, information tools and other destination components increase competition and differentiation efforts among destinations. Brand personality studies play an important role within these efforts. In this study, it is aimed to determine the revisit intention and satisfaction level, destination brand personality dimensions perceived by domestic tourists in Kaş destination. It is thought that this research will contribute to the related literature and subsequent studies. However, the research could not be applied to a larger sample size due to the limitation of financial resources, time constraints and seasonal disadvantages in the research area. For this reason, increasing the number of tourists to be included in the future researches and including the sampling of tourists different in terms of nationality will make a positive contribution to the generalization and comparison of the research results.

### **Method**

#### **Selection of Research Area**

Kaş was selected as research area due to the fact that it is recognized as one of Turkey's and the world's important natural heritage (Kaputaş and its beach, Akçagerme Beach, Büyükçakıl Beach, Patara and Xantos ancient city, etc.) and one of the diving centers. The relevant destination has also local culture and provides sea-sand-sun tourism, diving tourism, adventure tourism, eco-tourism, hunting tourism and cultural tourism activities and many other tourism opportunities and recreation activities. The destination was selected as research area also due to the fact that it has preserved its virginity; that it is close to the brand destinations as Antalya (185 km) and Muğla (225 km) and that its national and international recognizability increases year by year (International Kaş-Meis Swimming Competition, Kaş Jazz Festival, etc.).

#### **Data Collection Tool**

Aaker's (1997) study were utilized in the formation of the research questionnaire and propositions. The first part of the research questionnaire consisted of 8 demographic questions and the statements that the respondents could choose for these questions; and the second part of the questionnaire consisted of 42 Likert type statements (very high, high, medium, low, very low range) related to the research dimensions.

#### **The Universe and Sample of the Research**

Any statistics regarding exactly how many domestic tourists visited the destination during the data collection process of the research (August-October 2019) could not be reached. For this reason, a total of 220 traditional questionnaires administered by the respondents were applied by providing face-to-face communication to domestic tourists in the destination. The convenience sampling method which is one of the non-probability sampling methods was used in the selection of domestic tourists to whom the questionnaire forms would be delivered. 22 of the returned questionnaires were excluded from the evaluation because more than 50% of the response codes were left blank.

#### **Analysis of Research Data**

The data obtained from the questionnaire forms were analyzed by use of SPSS statistical data program. Data on the demographic variables of the domestic tourists obtained from the survey were analyzed with percentage and frequency values. The reliability of the Likert-type variables in the scale was analyzed using the Alpha model. The normality test of the scale was performed before the other tests related to the scale were done. Within the scope of the normality test, the significance level of the Shapiro-Wilks values of the data was found to be  $p > 0,05$ . After reliability and normality analyses,



exploratory factor analysis was conducted to test the construct validity of the scale regarding the “Destination Brand Personality Dimensions” perceived by domestic tourists.

### **Findings**

As a result of the analyses; it was determined that the majority of the domestic tourists were male (51%), married (52%), in 15-24 age group (52%). 21% of them were high school graduate, while 38% of them had bachelor’s degree. While 56% of the domestic tourists came to the destination for the first time, 24% visited the destination with their spouse and 26% with their spouse and children. 56% of the domestic tourists stated that they were generally satisfied with the destination and 61% stated that they intended to revisit the destination. Fewer of the domestic tourists (44%) stated that they were generally not satisfied with the destination and did not want to revisit it (39%). It was determined that the domestic tourists perceived Kaş as practical, cool, top class, modern, exciting, lively, hardworking, cheerful, successful, smooth, strong, humble, reliable, confident, honest, sincere, corporate, hard and external when they considered Kaş as a “person”. As a result of the factor analysis conducted to determine the dimensions of the research, it was decided that the dimensions of the “Destination Brand Personality” assessment scale should be named Sincerity, Excitement, Competence and Excellence. The relevant dimensions are consistent with domestic and foreign literature.

### **Discussion and Suggestions**

Destination organizations, management, marketers and businesses that want to survive in an intense competitive environment have to brand in order to ensure their preferability. In the branding process, destination personality elements should be brought into the forefront. Tourists’ comparison and simulation of their personality traits with the related elements is very important in establishing the loyalty to the destination and the intention to revisit it. In this context, the managers and marketers in the destination where the research was conducted need to improve the elements of destination brand personality which were highly perceived by tourists as well as to improve and develop the elements perceived by tourists at a lower level. It is extremely important to conduct destination personality and brand studies on the basis of factors that affect the purchasing decision processes of tourists who visit the destination intensively in order to prevent the negative rumors about the destination through the word of mouth marketing after the visits of dissatisfied tourists and to attract the tourists who have not visited the destination yet. In addition, highlighting destination brand personality elements in serials, cinema films and destination promotion activities will contribute to increase the effectiveness of the related studies.

## Ekler

Destinasyon Kişiliği Boyutlarını Belirlemeye Yönelik Ampirik Bir Araştırma: Kaş Örneği					
Demografik İfadeler					
1. Cinsiyetiniz? <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek					
2. Medeni Durumunuz? <input type="checkbox"/> Bekâr <input type="checkbox"/> Evli					
3. Yaşınız? <input type="checkbox"/> 15-24 Yaş Arası <input type="checkbox"/> 25-60 Yaş Aras <input type="checkbox"/> 61 Yaş ve Üzeri					
4. Eğitim Durumunuz? <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü					
5. Kaş'ı Kaçınıcı Ziyaretiniz? <input type="checkbox"/> İlk Ziyaret <input type="checkbox"/> 2. Ziyaret <input type="checkbox"/> 3. Ziyaret <input type="checkbox"/> 4 ve Daha Çok.					
6. Kaş'ta tatilinizi kiminle ya da kimlerle geçiriyorsunuz? <input type="checkbox"/> Yalnız <input type="checkbox"/> Eşimle <input type="checkbox"/> Eşim ve Çocuklarımla <input type="checkbox"/> Ailemle (Ebeveyn) <input type="checkbox"/> Kız/Erkek Arkadaşımlla <input type="checkbox"/> Arkadaş Grubumla					
7. Genel olarak Kaş ziyaretimden memnun kaldım. <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır					
8. Tekrar Kaş'a gelmeyi düşünürüm. <input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır					
Sayın Katılımcı; Lütfen aşağıda yer alan ifadelerle ilgili düşüncelerinizi Kaş'ı bir İNSAN olarak düşünüp (5) Çok Yüksek (4) Yüksek (3) Orta (2) Düşük (1) Çok Düşük olacak şekilde belirtiniz.					
İfadeler			Değerlendirme		
Pratik	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Aile Odaklı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Mütevazı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Dürüst	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Samimi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Gerçek	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Sağlıklı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Özgün	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Neşeli	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Duygusal	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Arkadaş Canlısı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Cesur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Modaya Uygun	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Heyecan Verici	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Canlı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Soğukkanlı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Genç	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Yaratıcı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Eşsiz	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Güncel	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Bağımsız	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Modern	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Güvenilir	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Çalışkan	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Emin	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Akıllı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Bilimsel	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Kurumsal	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Başarılı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Lider	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Kendine Güvenen	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Üst Sınıf	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Göz Alıcı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
İyi Görünümlü	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Sevimli	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Kadınsı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Erkeksi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Düzensiz	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Dışsal	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Batılı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Güçlü	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Sert	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

## Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri

Gülseda KİRİŞÇİ  
Gençlik ve Spor Bakanlığı  
gulsedakirisci@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-1016-9286

Niyazi CAN  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
niyazican@ksu.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4373-0719

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.736762
Geliş Tarihi: 13.05.2020	Revize Tarihi: 16.07.2020
	Kabul Tarihi: 16.07.2020

### Atf Bilgisi

Kirişçi, G. ve Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 618-636.

### ÖZ

Türkiye'de tüm sektörlerde olduğu gibi eğitimde de üst düzey yönetim pozisyonlarında kadın sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, kadını kariyerinde belli bir noktaya ulaştıktan sonra üst düzey yönetici olmaktan alıkoyan engellerden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, eğitim ve okul yöneticilerinin kadınların kariyerlerinde ilerlemelerine engel olan keyfi ve görünmez engelleri ifade eden cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre desenlenmiş ve betimsel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim döneminde, Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve merkez İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 13 erkek yönetici ile merkez ve merkez ilçelere bağlı resmi okullarda görev yapan 12 kadın okul müdürü olmak üzere 25 eğitim ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik 9 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, oluşan kod ve temalara göre yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; kadın yöneticilerin yönetici olma süreçlerinde ve yöneticilik kariyerlerinde cam tavan engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç konu hakkında yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Kadınların cam tavan engelleri en çok bireysel olarak yaşadıkları, kendilerine atfedilmiş olan geleneksel rollerini aksatmaktan korktukları için kendilerini engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel engeller olarak da uzun ve yorucu mesai saatleri engeli ifade edilmiştir. Yönetimin cinsiyeti yoktur görüşü en çok paylaşılan maddeyi oluşturmuştur. Kadın ve erkek çalışanlar arasında fırsat eşitliği olduğu ancak kadınların yönetici olmayı kendilerinin istemedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada kadınların isterlerse tüm engellere rağmen hedeflerine ulaşabilecekleri sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte; rol çatışması yaşayarak ve yetersizlik hissederek yönetici olmaktan vazgeçtikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Cam tavan sendromu, kadın yönetici, kariyer engelleri.

## The Remarks Of Education Administrators and School Principals on Glass Ceiling Syndrome

### ABSTRACT

As well as in all other sectors in Turkey, in education the small number of women in senior management positions draws attention. The main purpose of this research is to reveal the remarks of education administrators on glass ceiling syndrome indicating the arbitrary and invisible barriers through women's career advancement. Having employed a qualitative research pattern, this study is descriptively designed in accordance with phenomenology. The study group is composed of 13 male education administrators who worked at Kahramanmaraş Provincial and District National Education Directorates and 12 female principals worked at Provincial and District State Schools in 2017-2018 education year. The Maximum Sampling from Purpose-Oriented Sampling Methods is utilized throughout the designation process of the participants. As the data collection instrument, a semi-structured interview form consisting of 9 questions which were developed by the researcher aiming to reveal the remarks and suggestions of education administrators with regards to the glass ceiling syndrome is employed. As a result of data analysis; it is determined that women encounter glass ceiling barriers through their career advancement both as an administrator or administrator candidates. This result coincides with the outcomes of the domestic and foreign researches. It is detected that women restrain themselves in order not to hamper the roles traditionally ascribed to them which also indicates that women experience the glass ceiling barriers due to personal reasons. Long and strenuous working hours obstacle was expressed as organizational obstacles. The view that management has no gender constituted the most shared

item. It is determined that there is an equality of opportunities between men and women, yet, women prefer not to be promoted to an administration post. This study suggests that women can fulfill their goals despite all the barriers if they wish.

**Keywords:** Glass ceiling syndrome, female administrators, career barriers.

## Giriş

Toplum kavramının oluşmaya başlamasıyla bölge ve zamana göre değişiklikler gösterse de toplumsal yapının bazı temelleri tüm zamanlarda ve insan topluluklarında değişmez nitelikte olmuştur. Bu değişmez temellerin başında da aile gelmektedir. Fakat toplumsal yapının geliştiği ve değiştiği aşamalarda farklı yapısal özelliklere sahip aile türleri arasında en yaygın ataerkil aile olmuştur. Bu yapı da erkeklerin ve kadınların toplumsal pozisyonlarında radikal değişimlere yol açmıştır (Bingöl, 2014). Ataerkil toplum düzeninde erkek aktif/etken, kadın pasif/edilgen durumdadır (Karadeniz, 2019). İlk insanlardan günümüze yüzyıllar boyunca hemen her toplumda egemen olan ataerkil aile yapısı, kadın erkek ayrımı yapılmasına ve bu ayrımın devam etmesine sebep olmuştur. Kadının aile ve toplum içindeki yeri kadın ve erkeğe verilen bu rollere göre belirlenmiştir. Dış dünyada yer alan erkek zamanla ev işleri ve çocukla ilgilenen kadınla ilgili söz sahibi olmuş, aile içinde son kararları veren pozisyonda yer almıştır.

Meslek seçimi; ataerkil aile yapısının devamıyla beslenen cinsiyete dayalı ayrımcılığın kendisini en çok gösterdiği alanların başlarında yer almaktadır. Yakın geçmişe kadar kadınlardan; eş, anne, gönüllülük ve şefkat içeren öğretmen veya hemşire olmaları beklenmiştir. Bu şartlarda iş dünyasına giren kadınlar, kendilerini başkalarını destekleyen dolayısıyla evdeki rolü ile uyumlu bir konumda ve kendilerini kadınlar için tanımlanmış (Can, 2004) işleri yaparken bulmuşlardır. Mesleklerin yatay ayrışması olarak tanımlanan ‘kadın işi’ ve ‘erkek işi’ ayrıştırması; meslek seçiminden başlayarak, işe kabul edilme, terfi etme gibi çalışma yaşamındaki tüm durumları, hatta çalışma yaşamının kendisini olumsuz etkilemektedir. Böylece geleneksel erkek meslekleri olarak atfedilen yöneticilik, avukatlık ve mühendislik gibi mesleklere, daha çok erkeklerin uygun görülmesi ve istihdam edilmesi yaşanabilmektedir (Kara, 2015). 1972-2012 yılları arasında okul öncesi öğretmenliği, diş hekimi asistanlığı ve hemşirelik gibi işlerde çalışanların neredeyse tamamını kadınlar oluşturmuştur (Akbaş ve Korkmaz, 2017). Eğitim almada, çalışmaya katılımda, çalışmanın ekonomik karşılığını almada, toplumsal faaliyetlere katılımda sadece kadın olmaları ve geleneksel rolleri nedeniyle engellenen kadına öğretmenlik, hemşirelik, kütüphanecilik ve sekreterlik gibi kadının geleneksel rolleri ile ilintili meslekler uygun görülmüştür. Kadınların iş piyasasına öncelikli olarak girdikleri sağlık ve eğitim sektörleri mevcut cinsiyetçi ideolojinin sonucudur (Durmaz, 2016).

Türkiye’de tüm sektörlerde olduğu gibi eğitimde de üst düzey yönetim pozisyonlarında kadın sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu azlık; kadını kariyerinde belli bir noktaya ulaştıktan sonra üst düzey yönetici olmaktan alıkoyan engellerden de kaynaklanmaktadır. Kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen kariyer engellerinden biri ‘Cam Tavan Sendromu’dur. Cam tavan; ilk olarak 24 Mart 1986 yılında Hymowitz ve Schellhardt tarafından hazırlanan ‘İş Yaşamında Kadın’ yazısında kullanılmıştır. Bu yazıda cam tavan terimi, kadınların çalışma hayatlarında bir üst pozisyona yükselme aşamalarında karşılaştıkları engeller olarak tanımlanmaktadır. Cam tavan, kadın çalışanların çalıştıkları kurumlarda beledikleri terfileri farklı sebeplerle alamamaları neticesinde ortaya çıkan kadınlara özgü kariyer engelleri (Hoşgör, Hoşgör ve Memiş, 2016), yönetim pozisyonlarında yer alan kadınların, bir aşamadan sonra daha da yükselmelerini engelleyen bileşenlerin toplamı (Şiyve, 2004), kadınlar ile üst yönetim pozisyonları arasındaki, kadınların başarı ve yeterliliklerine bakılmadan ilerlemelerinin engellenmesi, açıkça ortaya konmayan ve ek olarak aşılamayan engeller (Aytaç, 2002, s. 27) gibi tanımlamalara sahiptir.

Türkiye’de ve dünyada, cam tavan ile ilgili yapılan çalışmalarda bu engeller farklı biçimlerde sınıflandırılrsa da; bütüncü bakış açısıyla cam tavan engeller bireysel engeller, örgütsel engeller ve toplumsal engeller olmak üzere üç temel faktör altında birleşmektedir. Bireysel engelleri; çoklu rol üstlenme ve kadınların kişisel tercih ve algıları oluşturmaktadır. Örgütsel engeller; örgüt kültürü, örgüt politikaları, mentör eksikliği ve informal iletişim ağlarına katılmama, toplumsal engeller ise mesleki ayırım ve stereotipleme olarak açıklanmaktadır (Çetin, 2011).

## Araştırmanın Amacı

Kahramanmaraş İl ve Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçeleri) görev yapan erkek yöneticiler (il milli eğitim müdürü, ilçe milli eğitim müdürleri, şube müdürleri) ile merkez ve merkez ilçelere bağlı kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürlerinin kadınların eğitim örgütlerinde yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç ekseninde ana problem; eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri bağlamında, eğitim örgütlerinde kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselmelerine engel olan nedenler nelerdir şeklindedir. Ana problem bağlamında; aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- 1) Eğitim ve okul yöneticilerinin, yönetimin cinsiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Eğitim ve okul yöneticilerinin, Türk Eğitim Sistemi'nde yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin yeterli sayıda olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Eğitim ve okul yöneticilerinin, kadınların eğitim yöneticiliği pozisyonlarındaki başarısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Eğitim ve okul yöneticilerinin, kadınlık, annelik, eş olma gibi faktörlerin kadınların yöneticilik performansını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Eğitim ve okul yöneticilerinin, kadın yönetici ile çalışmak isteyip istemediğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Eğitim ve okul yöneticilerinin, başarı, verimlilik, performans değerlendirme politikalarında cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7) Eğitim ve okul yöneticilerinin, eğitim kurumlarında kadın çalışanlara (öğretmenlere / yöneticilere) ayrımcı uygulamalar olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8) Eğitim ve okul yöneticilerinin, kadınların eğitim yöneticisi olmalarındaki engeller / güçlüklerle ilişkin görüşleri ve bu engelleri aşmalarına yönelik önerileri nelerdir?
- 9) Eğitim ve okul yöneticilerinin, eğitimde yönetim pozisyonlarına yükselmek için kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri ve fırsat eşitliği sağlanması konusundaki önerileri nelerdir?

Cam tavan sendromu ile ilgili araştırmaların son yıllarda genellikle özel şirketler (Öçalır, 2017, Şerifoğlu, 2017), otel işletmeleri (Güleç, 2015), özel güvenlik şirketi (Ayaz, 2018), seyahat acenteleri (Üçyıldız, 2017), bankacılık (Kaloğlu, 2017; Kurt, 2017; Pamuk, 2017,), Sosyal Güvenlik Kurumu (Gazioglu, 2017), Gençlik ve Spor Bakanlığı (Duman, 2017) gibi alanlarda yapılmış olduğu görülmüştür. Eğitim alanında ise; Bodur (2017), Erot (2016), Tahtalıoğlu (2016), Büyükyaprak (2015), Kara (2015), Düz (2015) gibi araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışma kadın eğitimcilerin kariyerlerindeki yükselme süreçlerinde karşılaştıkları cam tavan engelleri hem kadın hem de erkek eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenmeye çalışılması yönünden önemli görülmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin, okul müdürlerinin belirlenmesinde etkin bir rol üstlenmeleri nedeniyle çalışmaya dahil edilmeleri önem arz etmektedir. Eğitim yönetimi alanında; kadınların eğitim yöneticisi olmalarının önündeki engeller belirlenmeye çalışılarak bu engelleri aşmalarına yönelik stratejilere ilişkin bilgiler ile kadınların yönetimde daha fazla yer almalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın nitel olarak tasarlanması, konuyla ilgili kişisel tecrübe ve yaşantıları ortaya çıkaracak olması yönüyle ve derinlemesine analizlere ulaşılacak olması nedeniyle de bundan sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel olarak tasarlanmış ve nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre desenlenmiştir. Olgubilim deseni, aslında farkında olduğumuz fakat bu farkındalığın derinlemesine ve

ayrıntılı bir şekilde kestiremediğimiz yönlerini açığa çıkarmamıza katkı sağlamaktadır. Bu araştırma deseninde veri kaynakları araştıracağımız olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa aktarabilecek ve yansıtabilecek kişi ya da gruplardan oluşmaktadır. Veriler görüşme yöntemi ile toplanıp, katılımcıların görüşleri derinlemesine alınmış ve elde edilen veriler kodlanarak temalaştırılmıştır. Ayrıca katılımcılardan direkt alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini samimi bir ortamda derinlemesine aktardığı ve elde edilen verilerin temalar haline getirilerek yorumlanması, bu araştırmanın olgubilim desenine uygunluğunu göstermektedir.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Kahramanmaraş İl ve merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan erkek yöneticiler ile merkez ve merkez ilçelere bağlı resmi okullarda görev yapan kadın okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu çerçevede 30 yönetici (İl Milli Eğitim Müdürü, İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı, İlçe Milli Eğitim Müdürü, Şube Müdürü, Kadın Okul Müdürü) seçilmiştir. İl ve ilçe müdürlüklerinde görev yapan erkek yöneticilerin seçilmesinin sebebi, kadın yöneticileri belirlemede etkin olarak rol almalarıdır. Kişiye ulaşamama, randevu alamama gibi nedenlerle 5 kişiye ulaşılammıştır. Çalışma grubunda yer alan kişilerden 2'si ilçe milli eğitim müdürü, 11'i şube müdürü, 12'si okul müdürü (kadın) olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların kıdem ortalamaları 5,5 yıl, yaş ortalamaları 42'dir. Katılımcıların 3'ü bekar 22'si evlidir. 13'ü erkek (%52) 12'si (%48) kadındır. Etik ilkelere bağlı kalınarak katılımcılar K1, K2, K3,....., K25 olarak kodlanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, nitel yöntemin veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için, araştırmacılar tarafından amaca uygun olarak yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu, ilgili literatür incelenerek, açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; katılımcılara ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik 9 soru bulunmaktadır. Sorulardan bazıları; (1) 'Yönetimin cinsiyeti var mıdır?', (3) 'Kadınlık, annelik, eş olma gibi faktörler yöneticilik performansını etkiler mi?', (8) 'Kadınların eğitim yöneticisi olmalarındaki engeller/güçlükler nelerdir?' şeklindedir. Görüşme formu alanında üç uzmanın görüşlerine sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Katılımcılar tarafından soruların farklı anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacıyla pilot uygulama yapılmış ve bir kadın bir erkek eğitim yöneticisi üzerinde yapılan pilot uygulama analize dahil edilmemiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler 2017-2018 öğretim dönemi bahar yarıyılında toplanmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler verilmiş, verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmelerde izin veren katılımcılarla görüşme yapılırken ses kaydı alınmıştır. Toplanan veriler ayrıntılı olarak raporlanmış, açık ve anlaşılır olmasını sağlamak ve geçerliliği artırmak amacıyla zaman zaman ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulguların, kendi aralarında ve kuramsal çerçeve ile tutarlılıkları kontrol edilerek geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik ise geçerlik için bir önkoşuldur. Ölçme aracının güvenilirliği arttıkça, geçerliği de artmaktadır (Balcı, 2010, s. 114). Nitel araştırmalarda güvenilirlik görüşmecinin özellikleri dikkate alınarak incelenmektedir. Güvenirlik; görüşmecinin soruyu sorma şeklini, gerçek çalışmadan önce pilot çalışma yapılmasını, görüşmede kaydedilen görüşmelerin dökümü ve konuşmaların çözümlenmesi ile verilerin belirli kategorilere kodlanarak tutarlılık elde etmesi ile incelenmesidir (Türnüklü, 2000). Yapılan araştırmada güvenilirliği elde etmek için, sorular katılımcıların tamamına aynı şekilde sorulmuş, gerçek çalışma yapılmadan önce pilot çalışma yapılmış, kayıtlar yazıya dökülürken ifadelerin kategoriye doğru kodlanmasına, ayrıntıların yakalanmasına, gereksiz ve tekrar edilmiş verilerden temizlenmesine dikkat edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliliğin artırılması için görüşmelerin yapıldığı kişilerden bazılarında ulaşılarak kaydın

doğru olup olmadığının tespit edilmesinde üye denetimi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla 13 katılımcının verilerin işlenmesi ve yorumlanmasının doğruluğu hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler deşifre edilip yazılı metin haline dönüştürülerek, dijital ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlem benzerlik gösteren verileri kavramlar ve temalar bağlamında bir araya getirerek, okuyucuların anlayabileceği biçimde yorumlamaktır. İçerik çözümlemesi; kategorilerin belirlenmesi, verilerin kodlanması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların açıklanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, ss. 242-243).

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2017-2018 öğretim döneminde Kahramanmaraş İl ve merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yöneticiler ile merkez ve merkez ilçelere bağlı kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürlerinin, kadınların eğitim örgütlerinde üst düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin yönetimin cinsiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?” birinci alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### *Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Yönetimin Cinsiyetine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	Frekans
Cinsiyetten Bağımsız Düşünenler (f:12)	Yönetimin Cinsiyeti Yoktur	12
	Yöneticiliğin Erkeklerle Uygun Olması	11
Cinsiyete Bağımlı Düşünenler (f:13)	Kadınların Yöneticiliği Tercih Etmemesi	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yönetimin cinsiyetten bağımsız olduğu ve cinsiyete bağımlı olduğu şeklinde iki tema oluşmuştur. Yönetimin cinsiyete bağlı özellikleri taşıdığı düşünülen katılımcılar erkektir. Bu tema altında oluşan kodlar; erkeklerin doğru kararlar alması ve takım çalışmasına yatkın olmaları nedeniyle yöneticiliğin erkeklerle daha uygun olması ve kadının ev içi sorumlulukları ve yöneticilikte mesai kavramının olmaması nedeniyle yönetici pozisyonlarını tercih etmemesidir. 12 katılımcı ise yönetimin cinsiyetten bağımsız olduğunu ve herhangi bir cinsiyete ait olmadığını belirtmişlerdir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin yeterli sayıda olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?” ikinci alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

#### *Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Sayıca Yeterliliğine İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Kişisel Sebepler (f:20)	Kadının Yönetici Olmayı İstememesi	16
	Kadının Evini ve Çocuklarını Tercih Etmemesi	16
	Kendine Güvensizlik	3
	Kadınların Erkeksi Görünmekten Korkması	1
	Kadınların Yükselme Sınavlarına Çalışamaması	1

Örgütsel Sebepler (f:13)	Uzun ve Yorucu Mesai Saatleri	9
	Yöneticiliğin Zor Olması	3
	Mentör Eksikliği	1
Toplumsal Sebepler (f:13)	Erkeklerin Kadınları Yöneticilikte İstememesi	6
	Eşinin Kadına Destek Olmaması	4
	Kadının Çalışmasına Sıcak Bakılmaması	2
	Yöneticiliğin Erkeklerle Uygun Olması	2
	Kadınların Erkeklerle İletişim Kurmakta Zorlanması	1
	Kadının Rolü Erkeği Desteklemektir Algısı	1

Katılımcıların tamamı Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yönetim pozisyonlarında kadın temsiline yetersiz sayıda olduğu görüşüne sahiptir.

Bu yetersizliğin sebeplerine ilişkin Tablo 2'de görüldüğü gibi kişisel, örgütsel ve toplumsal sebepler şeklinde 3 tema oluşmuştur. Kişisel sebepler teması altında; kadınların yöneticilik yapmayı istememeleri ve kadının evini ve çocuklarını tercih etmesi nedeniyle yönetim pozisyonlarında yer almamaları, kadının kendine güvenmemesi, kadınların yöneticilik pozisyonlarına yükselme sınavlarına ev içi sorumlulukları nedeniyle çalışmaması, kadınların yöneticilik yaparken erkeksi görünmekten korkması kodları oluşmuştur. Örgütsel sebepler teması altında; yöneticiliğin gerektirdiği uzun ve yorucu mesai saatleri, yöneticiliğin zor bir meslek olması, kadınlara örnek olacak kadın yönetici olmaması kodları oluşurken; toplumsal sebepler teması altında erkeklerin yönetim pozisyonlarında kadınları istememesi, eşinin kadına yönetici olma noktasında destek olmaması, kadının çalışmasına sıcak bakılmaması, yöneticiliğin erkeklerle uygun olduğunun düşünülmesi, kadınların erkeklerle iletişim kurmakta zorlanmaları nedeniyle yönetimden uzak durması, toplumdaki kadının rolü erkeği desteklemektir algısı kodları oluşmuştur.

*“Yükselme sınavında, bir kadın öğretmene daha önce yöneticiliği istemiyordun neden şimdi istiyorsun diye sorduğumda, çünkü ‘çocuklarım büyüdü’ dedi.” K-10*

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin kadınların eğitim yöneticiliği pozisyonlarındaki başarısına ilişkin görüşleri nelerdir?” üçüncü alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### *Kadınların Eğitim Yöneticiliği Pozisyonlarındaki Başarılarına İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Başarılı (f:22)	Analitik Düşünme Nedeniyle Doğru Kararlar Vermesi	8
	Donanımlı Olmaları, Kendilerini Geliştirmeleri	6
	Özverili ve Titiz Çalışmaları	5
	İletişimde Başarılı Olmaları	5
	Sorumluluk Sahibi Olmaları	4
	Anne Şefkatleri Nedeniyle İlimli Bir Yapıya Sahip Olmaları	4
	İş Takibini İyi Yapmaları	3
	Kararlarının Arkasında Durmaları	1
	Hırslı Olmaları	1
	Yönetici Olmayı Kendisinin İstemiş Olması	1
Başarısız (f:3)	Yöneticiliği İsteyerek Yapmaması	1
	Mesai Saatlerinin Uzun ve Esnek Olması	1
	Duygusal Karar Vermesi	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi kadınların başarı durumlarına ilişkin başarılı ve başarısız şeklinde iki tema oluşmuştur. Başarılı teması altında, en yüksek frekansa sahip kod kadınların analitik düşünceye sahip olmaları nedeniyle doğru kararlar vermeleridir. Oluşan diğer kodlar; donanımlı olmaları kendilerini geliştirmeleri, özverili ve titiz çalışmaları, iletişimde başarılı olmaları, sorumluluk sahibi olmaları, anne şefkati sebebiyle ilimli bir yapıya sahip olmaları, iş takibini iyi yapmaları, aldıkları kararların arkasında durmaları, hırslı olmaları ve yönetici olmayı kendilerinin istemiş olmaları olarak devam etmektedir.



Katılımcıların küçük bir kısmı da kadınların yönetim pozisyonlarında başarısız olduklarını düşünmektedir. Bu tema altında; kadınların yöneticiliği isteyerek yapmaması, mesai saatlerinin uzun ve esnek olması nedeniyle sıkıntı yaşamaları ve kadınların duygusal kararlar vermesi kodları oluşmuştur.

*“İşimi önemserim, takip ederim, erkek üstlerimden başarısız damgası yememek için çok fazla çalışırım.” K-18*

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

“Eğitim ve okul yöneticilerinin kadınlık, annelik ve eş olma gibi faktörlerin yöneticilik performansını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşleri nelerdir?” dördüncü alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

#### *Kadınlık Annelik ve Eş Olma Sorumluluklarının Yöneticiliğe Etkisine İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Etkiler (f:23)	Ev İçi Sorumluluklar	13
	Kadının Evini ve Çocuklarını Önceliği	13
	İsteyken Aklının Evde Kalması	8
	Yetersizlik Hissi (Rol Çatışması)	5
	Annelik Duygusunun Olumlu Etkileri	3
Etkilemez (f:2)	İş ve Aile Yaşamını Dengede Tutması	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi kadınlık, annelik ve eş olma gibi faktörlerin yöneticilik performansına etkilerine ilişkin etkiler ve etkilemez şeklinde iki tema oluşmuştur. Etkiler teması altında; bu faktörlere bağlı olarak kadının ev içi sorumlulukları, kadının evini ve çocuklarını önceliği yapması, isteyken aklının evde kalması ve yaşadığı yetersizlik hissi ve rol çatışması kodları yöneticilik performansını olumsuz etkilemekte iken annelik duygusunun ılımlı yansımaları nedeniyle yöneticilik performansını olumlu etkilemektedir.

Katılımcıların küçük bir kısmı da kadınlık, annelik ve eş olma gibi faktörlerin yöneticilik performansını etkilemeyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu tema altında oluşan kod, kadınların iş ve aile yaşamını dengede tuttukları görüşüdür.

*“Birden fazla işi aynı anda yapabilmenin en güzel örneğidir kadın.” K-15*

#### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

“Eğitim ve okul yöneticilerinin kadın yönetici ile çalışmak isteyip istemediğine ilişkin görüşleri nelerdir?” beşinci alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

#### *Kadın Yönetici İle Çalışma İsteğine İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Evet (İsterim) (f:10)	Kadınların İletişimlerinin İyi Olması	8
	Kadınların Uyumlu Çalışmaları	7
	Kadınların Ayrıntılı Düşünme Stilleri	5
	Kadınların Sosyal Becerilerinin Yüksek Olması	5
	Kadınların Disiplinli Olması	4
	Farklı Cinsiyetlerin Düşünce Zenginliği Yaratması	2
	Kadınların Estetik ve Zevkli Olması	1
	Kadınların Sorun Çözücü Olması	1
Hayır (İstemem) (f:9)	Kadınların Ego ve Kaprisli Olması	4
	Kadınların Naif, Kırılgan ve Fazla Duygusal Olmaları	2
	Kadınların İşlerini Ön Planda Tutmaması	2
Farketmez (f:6)	Kadınların Anlık ve Duygusal Kararlar Alması	1
	Yönetici ‘Yönetici’ dir	6

Tablo 5’te görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin kadın yönetici ile çalışmak isteyip istemediklerine ilişkin evet isterim, hayır istemem ve fark etmez şeklinde üç tema oluşmuştur.

Evet isterim teması altında; kadınların iletişimlerinin iyi olması, ekip ile uyumlu çalışmaları, ayrıntılı düşünme stilleri, sosyal becerilerinin yüksek olması, kadınlarının disiplinli olması, farklı cinsiyetlerin düşünce zenginliği oluşturması, kadınların estetik ve zevkli olması ve sorun çözücü olması kodları oluşmuştur. Hayır istemem teması altında; kadınların egolu ve karpisli olması, naif kırılğan ve fazla duygusal olması, işlerini ve mesleklerini ön planda tutmaması ve anlık ve duygusal kararlar alması kodları oluşmuştur. Fark etmez teması altında yönetimin ve yöneticinin cinsiyeti yoktur kodu oluşmuştur.

“Kadınlarla çalışmak zor ve zevklidir. Zordur çünkü anlık kararlar alırlar, keyiflidir çünkü iyi projeleri hep desteklerler.” K-8

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin başarı, verimlilik, performans değerlendirme politikalarında cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?” altıncı alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6  
*Performans Değerlendirme Politikalarında Cinsiyete Göre Farklılıklara İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Fark Vardır (f:12)	Kadın Başarısının Küçümsenmesi	8
	Kadınların İyi Yönetici Olmadığı Önyargısı	5
	Kadına Karşı Övgü ve Takdirde Cimri Davranılması	2
	Erkeklerin Çok Olması Nedeniyle Kadın Başarısının Fark Edilmemesi	2
	Kadınların Başarısından Duyulan Rahatsızlık	2
	Pozitif Ayrımcılık (Kadının Lehine)	2
	Kadının Göz Önünde Olmaması	2
	Erkek Yönetimin Erkek Lehine Yaklaşımları	2
Fark Yoktur (f:13)	Değerlendirme Kriterleri Objektiftir	13

Tablo 6’da görüldüğü gibi vardır teması altında; kadın başarısının küçümsenmesi, kadınların iyi yönetici olmadığı önyargısı, kadına karşı övgü ve takdirde cimri davranılması, yönetimde erkeklerin çok olması nedeniyle kadın başarısının fark edilmemesi, kadınların başarısından duyulan rahatsızlık, pozitif ayrımcılık, kadının göz önünde olmaması ve erkek yönetimin erkek lehine yaklaşımları kodları oluşmuştur.

Yoktur teması altında; değerlendirme kriterlerinin objektif olduğu şeklinde tek kod oluşmuştur.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında kadın çalışanlara (öğretmenlere/yöneticilere) ayrımcı uygulamalar olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?” yedinci alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7  
*Kadın Yöneticilere Yönelik Ayrımcı Uygulamalara İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
Pozitif Ayrımcılık Vardır (f:23)	Ders Programı ve Ders Saatlerinin Hazırlanması	23
	İzin Verme (mazeret, sıhhi v.b.)	13
	Okul Devresini Seçme Hakkı	8
	Boş Gün Oluşturma	6
	Nöbetçi Öğretmen Uygulaması	3
	Hamile ve Emziren Annelere Tolerans	3
Ayrımcılık Yoktur (f:2)	Uygulamalar Eşittir	2

Tablo 7’de görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin eğitim kurumlarında kadın çalışanlara ayrımcı uygulamalar olup olmadığına ilişkin vardır ve yoktur şeklinde iki tema oluşmuştur. Vardır teması altında oluşmuş kodların tamamı kadınların lehine yapılan uygulamalardır. Eğitim kurumlarında ayrımcı uygulamalar vardır teması altında; ders programları ve ders saatleri hazırlanırken kadınlara fikirlerinin sorulması ve isteklerinin dikkate alınması, kadınlara izin kullarımlarında kolaylık sağlanması, kadınlara sabah ve öğle olarak devresini seçme hakkı tanınması, kadınların boş gün oluşturma taleplerinin dikkate alınması, nöbetçi öğretmen uygulaması hazırlanırken kadınlara kolaylık sağlanması ve hamile / emziren annelere tüm uygulamalarda kolaylık sağlanması kodları oluşmuştur.

Eğitim kurumlarında ayrımcı uygulamalar yoktur teması altında; uygulamalar eşittir şeklinde tek kod oluşmuştur.

### Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin kadınların eğitim yöneticisi olmalarındaki engeller/güçlüklerle ilişkin görüşleri ve bu engelleri aşmalarına yönelik önerileri nelerdir?” sekizinci alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

#### *Kadınların Yönetici Olmalarındaki Engellere İlişkin Görüşler*

Tema	Kod	Frekans
İçsel Engeller (f:20)	Ev İçi Sorumluluklarının Aksamasından Duyulan Endişe	18
	Çocukların Sorumluluğu	14
	Kadının Yönetici Olmak İstememesi	12
	Kadınların Yöneticilikte Erkeksileşmekten Korkması	2
Dışsal Engeller (f:9)	Kadın Yöneticiyi Seçenlerin Erkek Olması	9
	Uzun ve Yorucu Mesai Saatleri	9
	Kadının Eşi Tarafından Desteklenmemesi	7
	Yönetimde Kadın Sayısının Az Olması	6
	Toplumun Kadına Bakış Açısı	5
	Kadının Yükselme Sınavlarına Çalışmaması	3

Tablo 8’de görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin kadınların yönetici olmalarındaki engellerle ilişkin içsel engeller ve dışsal engeller şeklinde iki tema oluşmuştur. Eğitim yöneticilerinin kadınların yönetici olmalarındaki engellere ilişkin içsel engeller teması altında; kadınların ev içi sorumluluklarının aksamasından duyulan endişe, çocukların sorumluluğu, kadının yönetici olmak istememesi ve kadınların erkeklerin sayıca çok fazla olduğu yönetim pozisyonlarında erkeksileşmekten korkması kodları oluşmuştur.

Eğitim yöneticilerinin kadınların yönetici olmalarındaki engellere ilişkin dışsal engeller teması altında; kadın yöneticiyi seçenlerin erkekler olması, uzun ve yorucu mesai saatleri, kadının eşi tarafından desteklenmemesi, yönetici pozisyonlarında kadın sayısının az olması, toplumun kadına geleneksel rollerinin dışında olmayan bakış açısı ve kadının yükselme sınavlarına çalışmaması kodları oluşmuştur.

Kadınların eğitim yöneticisi olmalarında karşılaştıkları engelleri aşmalarına yönelik katılımcıların geliştirdiği stratejiler kadınların; hiçbir zaman hedeflerinden vazgeçmemeleri, başaracaklarına inanmaları, iş yaşam dengesini kurmaları ve kurabileceklerine inanmaları, yönetici pozisyonuna geldiklerinde kadınsı özelliklerini koruyarak, yönetimin kadın da olabileceğini ispatlamaları, ev içi sorumluluklarını paylaşarak yüklerini azaltmaları, yönetici olmak için eşlerini ve ailelerini ikna etmeleri şeklindedir.

## Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitim ve okul yöneticilerinin eğitimde yönetim pozisyonlarına yükselmek için kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olup olmadığına ilişkin görüşleri ve fırsat eşitliği sağlanması konusundaki önerileri nelerdir?” dokuzuncu alt problemine ait tema, kod ve frekanslar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

### Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Frekans
Vardır (f:15)	Yükselme Şartları Eşit	15
	Pozitif Ayrımcılık Vardır	7
Yoktur (f:10)	Erkekler Birbirlerini Tanıdığı İçin Erkekler Tercih Edilir	5
	Kadının Yükselme Sınavlarına Çalışmaması	4

Tablo 9’da görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmek için eşit fırsatlara sahip olup olmamalarına ilişkin vardır ve yoktur şeklinde iki tema oluşmuştur. Vardır teması altında; yöneticilik pozisyonlarına yükselmede ve yükselme sınavlarına başvuru şartlarında eşit fırsatlara sahip olduğu kodu oluşmuştur. Fırsat eşitliği yoktur teması altında ise; kadınlara pozitif ayrımcılık yapıldığı, erkeklerin birbirlerini daha çok tanımaları nedeniyle yönetim pozisyonlarına erkekleri tercih etmeleri ve kadının yükselme sınavlarına çalışmadığı kodları oluşmuştur.

*“Erkek gibi kadın söylemi bile yükselmede eşitlik olmadığını gösterir maalesef...” K-15*

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın genel sonuçları şu şekildedir:

- Genel anlamda yönetimin cinsiyetinin olmadığı görüşü paylaşılacakla beraber erkek katılımcılar, yöneticiliğin erkeklere daha uygun olduğunu ve kadınların da yöneticiliği tercih etmediklerini düşünmektedirler.
- Tüm katılımcılar eğitim sisteminde kadın yöneticilerin sayıca yetersiz olduğunu düşünmektedirler.
- Katılımcıların kadınları yönetim pozisyonlarında başarılı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.
- Katılımcılar, kadınların annelik, eşlik ve kadınlığa ait rollerinin yöneticilik performansını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.
- Katılımcıların kadın yönetici ile çalışma isteklerinde belirgin bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır.
- Başarı, verimlilik ve performans değerlendirme politikalarında katılımcıların cinsiyete göre farklılık olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.
- Tüm katılımcılar kadınların kariyer yapma ve yöneticilik hedeflerini sınırlayan etmenler olduğunu kabul etmektedirler. Bu etmenler içsel ve dışsal engeller şeklinde ortaya çıkmaktadır. İçsel engellerin kadınların kariyer hedeflerini dışsal engellerden daha çok etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

## Eğitim Yönetiminin Cinsiyetine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar

Genel anlamda yönetimin cinsiyetinin olmadığına inanılmakla beraber erkek katılımcılar yöneticiliğin erkeklere daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç, Atay’ın (2001) kadınların erkeklerden farklı olduğu ve erkekler kadar güçlü ve istekli olmadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Kadının ev hayatında geleneksel rolleri nedeniyle üstlenmiş oldukları sorumluluklar, yöneticiliğin esnek, uzun ve yorucu mesai saatleri gerektirmesi nedeniyle kadınların yönetim pozisyonlarında yer almayı tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonuçları ayrıca Erot’un (2016) kadınların toplumsal rolleri ve yöneticilikteki iş yükü nedeniyle yönetim pozisyonlarında engellendikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aksu, Çek ve Şenol (2013) ve Eroğlu Toraman (2011) da çalışmalarında kadınların ailevi sorumlulukları nedeniyle yönetimden uzak durdukları sonucuna ulaşmıştır. Erkek katılımcıların, yönetimin erkek cinsiyete sahip olduğunu belirtmeleri, yönetimde erkek sayısının

çokluğunu devam ettiren bir düşünce yapısını yansıtabilir ve ataerkil sistemin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

## **Yönetim Pozisyonlarında Kadın Temsilinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Katılımcıların tamamı Türk Eğitim Sistemi'nde yönetim pozisyonlarında kadınların yeterli sayıda temsil edilmediğini düşünmektedirler. Bu sonuç Eroğlu Toraman (2011), Kara (2015), Öztürk (2011), Doğan (2014) ve Erot (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Karaca (2007) bankacılık sektöründe de kadın yönetici sayısının azlığına dikkat çekmiştir. "Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmada Can (2008), eğitim yönetimi kademelerinde kadın yöneticilerin sayıca yetersizliğine dikkat çekmiştir. Yakın tarihte yurtdışında yapılmış çalışmaların sonuçları da bu sonuçla benzerlik göstermektedir. İspanya'da Gutierrez (2016) tarafından yapılmış çalışmada, kadın çalışan sayısının erkeklerden fazla olduğu eğitim sektöründe, yönetim pozisyonlarında erkeklerin sayıca kadınlardan çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetim pozisyonlarında kadın sayısının az olmasının nedenleri ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenler bireysel, örgütsel ve toplumsal sebepler altında toplanmıştır. Bireysel sebeplerde; kadının yönetici olmayı istememesi, işini değil evini ve çocuklarını tercih etmesi, kadının yaşadığı özgüven eksikliği, görevde yükselme sınavlarında ev içi sorumlulukları nedeniyle ders çalışmaması ve yönetici pozisyonunda erkeksi görünmekten korkması nedeniyle yönetimde sayıca az oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kadının anne rolü ve şefkati, evini ve ailesini birincil önceliği yapması ile ilişkilendirilebilir. Temsil sayısının yetersizliğinin örgütsel sebeplerinin; yöneticiliğin uzun esnek ve yorucu mesai saatleri gerektirmesi, yöneticilik mesleğinin zor olması ve kadınların örnek alacak kadın yönetici sayısının az olması sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal sebeplerin ise; erkeklerin yönetim pozisyonlarında kadınları istememesi, yükselme sürecinde erkeğin eşine destek olmaması, kadının çalışmasına toplumda sıcak bakılmaması, yönetimin erkeklere uygun görülmesi, kadınların erkeklerle iletişim kurmakta zorlanmaları ve toplumdaki kadının rolü erkeği desteklemektir algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kadının yönetim pozisyonlarındaki temsilini düşüren sebeplerin en çok bireysel sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle Ünal (2015) ve Kara'nın (2015) araştırmalarında ulaşılmış olduğu, kadınları yönetim pozisyonlarından uzak tutan engellerin en çok aile, çocuk ve kişisel tercihi içeren bireysel faktörlerden kaynaklandığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde kadın yöneticilerin eğitim yönetiminde azlığı ile ilgili Can'ın (2008) yaptığı çalışmada da kültürel algı ve engeller ortaya çıkmıştır. Gülbay (2012), Sezen (2008) ve Büyükyaprak da (2015) araştırmalarında kadınların önceliğinin ev ve çocukları olması, eş ve anne sorumluluklarının kadınların yönetimde yeterince yer almamalarının sebepleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek egemen toplumsal yapının norm ve kurallarının kadınların toplumdaki yetiştirilme tarzlarının temel belirleyicisi olduğu ileri sürülebilir. Elbette toplumsal yapının sürdürülebilirliği, toplumda kadının ve erkeğin konumlandırıldığı yerin devam ettirilmesi ile de yakından ilişkilidir. Kadının bu toplumsal yapı gereği edilgen ve pasif olarak yetiştirilmesinin; yönetebileceği konusunda kendine güvenememesine sebep olacağı düşünülmektedir. Bu sonuç Eroğlu Toraman (2011) tarafından kadınların yaşadığı özgüven eksikliğinin yönetimde yeterince yer almalarını engellediği sonucu ile benzeşmektedir.

Kadınların öğretmenlik mesleğinden yöneticilik pozisyonuna yükselmekten alıkoyan engellerden biri de uzun ve yorucu mesai saatleridir. Öğretmenlik mesleğinde yarım gün çalışma, sömestr ve yaz tatilleri, ders saatlerinin kolaylaştırıcı şekilde hazırlanması ve boş gün oluşturma gibi durumlar cazip iken yöneticilikte bu imkânlar yoktur. Öğretmen olarak kalmak isteyen kadının bu tercihi, evine ve ailesine zaman ayırmak istemesi ve kariyerini ikinci plana attığı şeklinde yorumlanabilir. Kadınlar ayrıca rol model eksikliği yaşamaktadır. Öztürk (2011) ve Doğan da (2014) kadınların mentör eksikliği yaşadıkları ve örnek alacak kadın yönetici sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bir kısır döngü şeklinde kadın yönetici sayısının artmamasına yol açtığı ifade edilebilir.

Toplumda hâkim olan kadının yeri evidir algısının, kadınların çalışmasına sıcak bakılmamasının sebebi olduğu söylenebilir. Bu algı aynı zamanda erkeklerin birçoğunun yönetim pozisyonlarında kadınları istememesi ve kadından emir almak istememesi yoluyla da kendini gösterebilmektedir. Aynı sebeplerle yükselme sürecinde eşine destek olmayarak yönetimi erkeklere uygun görmeleri, erkek egemen yönetimi desteklemelerinin nedeni olabilir.

### **Kadınların Eğitim Yöneticiliği Pozisyonlarındaki Başarısına İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Katılımcıların büyük çoğunluğu yönetim pozisyonlarında kadının başarılı olduğunu düşünmektedirler. Kadınların başarılı olmalarını sağlayan faktörlere yönelik farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Kadınların analitik ve ayrıntılı düşüncelerinin, donanımlı olmaları ve kendilerini geliştirmelerinin bu başarıyı oluşturduğu tespit edilmiştir. Özverili ve titiz çalışmaları nedeniyle işlerini takip etmeleri, sahip oldukları anne şefkatinin ılımlı bir yönetim anlayışını beraberinde getirmesi, sorumluluk sahibi olmaları, hırslı ve azimli olmaları ve yönetici olmayı kendilerinin istemiş olmaları kadınları başarıya götüren özellikler olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların küçük bir kısmının kadınların yönetici pozisyonlarında başarısız olduklarını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebeplerinin, kadının yöneticiliği isteyerek yapmıyor olması ve uzun ve yorucu mesai saatleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçlara göre; kadınların duygusal olmaları nedeniyle yanlış karar vermeleri de başarısız olmalarına yol açmaktadır.

### **Kadınlık, Annelik ve Eş Olma Gibi Faktörlerin Yöneticilik Performansını Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Kadınlık, annelik ve eş olma sorumluluğu yöneticilik performansını olumsuz etkilemektedir. Kadınların iş yaşamları dışında ev hayatlarında sorumluluk ve görevlerinin çokluğu kadının fiziksel ve psikolojik olarak yıpranmasına neden olmaktadır. Evini ve çocuklarını önceliği yapan kadın, görevi başındayken evi ve çocukları ile ilgili bir sorun oluştuğunda işini ikinci plana atabilmektedir. Ayrıca yaşadığı rol çatışması, görevi başındayken aklının evde kalmasına neden olmakta ve performansını düşürebilmektedir. Farklı bir bakış açısıyla bazı katılımcıların da kadınların bu rollerinin yöneticilik performansını olumlu etkilediğini belirttikleri de tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kadınlar, annelik duygusunun olumlu yansımaları nedeniyle başarıya ulaşmakta ve performansları olumsuz etkilenmemektedir. Kadınlar iş ve aile yaşamlarını dengede tutmaktadır. Benzer şekilde Büyükyaprak (2015) ve Can (2004), kadınların aile hayatında sorumluluklarının fazla olmasının çalışma hayatlarını etkilemeyeceği aynı zamanda evliliklerinin de kariyerlerini etkilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

### **Kadın Yönetici ile Çalışma İsteğine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Katılımcıların kadın yönetici ile çalışma isteklerinde belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. 10 katılımcının kadın yönetici ile çalışmak istediği, 9 katılımcının kadın yönetici ile çalışmak istemediği, 6 katılımcının ise yöneticinin kadın ya da erkek olmasının fark etmeyeceğini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın yönetici ile çalışmak isteyen katılımcıların kadınların iletişim kurmada başarılı olmaları, ekip çalışmasına uyumlu olmaları, ayrıntılı ve analitik düşünme stilleri, sosyal becerilerinin yüksek olması, disiplinli olması, farklı cinsiyetlerin düşünce zenginliği oluşturması, kadınların estetik ve zevkli olması ve sorun çözücü olması nedeniyle tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışma bu yönüyle Boydak Özan'ın (2009) yaptığı çalışmada cam tavan algısının aksine çalışanların kadın yönetici ile çalışmak istedikleri ve kadınların liderlik özelliklerini en iyi şekilde yerine getirdikleri sonucuyla benzeşmektedir. Kadın yönetici ile çalışmak istemeyen katılımcıların kadınların naif kırılğan ve fazla duygusal olması, işlerini ve mesleklerini ön planda tutmaması ve anlık ve duygusal kararlar alması nedeniyle böyle düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların ayrıca kadınların egolu ve kaprisli olmalarının kadınlarla çalışmayı zorlaştırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Eroğlu Toraman (2011) çalışmasında kadınların kaprisli olmasının yönetimde tercih edilirliliğini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

## **Başarı, Verimlilik, Performans Değerlendirme Politikalarında Cinsiyete Göre Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Katılımcıların görüşlerinde değerlendirme politikalarında cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına ilişkin belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. 13 katılımcının değerlendirme politikalarında kadın ve erkek arasında fark olmadığını düşündüğü, 12 katılımcının ise fark olduğunu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu ayrımcı uygulamaların genel olarak; kadın başarısının küçümsenmesi, kadınların iyi yönetici olmadığı önyargısı, kadına karşı övgü ve takdirde cimri davranılması, yönetimde erkeklerin çok sayıda olması nedeniyle kadın başarısının fark edilmemesi, kadınların başarısından duyulan rahatsızlık, kadının göz önünde olmaması ve erkek yönetimin erkek lehine yaklaşımları yolu ile gerçekleştiği tespit edilmiştir. Kuralları koyanların ve devleti yönetenlerin büyük bir çoğunluğunun erkek olması, yönetimdeki erkek egemenliğini devam ettirmektedir. Değerlendirici konumdaki kişilerin de çoğunluğunun yine erkeklerden oluşması, erkeklerden yana tavır ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Yasa ve politika üretenlerin kadın lehine çalışmaları kadının çalışma hayatında temsil ve kabulünü artırmaktadır. Bu çerçevede 2008 yılında Norveç'te firmalarda en az %40 kadın çalışan olması zorunluluğu getiren yasa ile kadın yönetici sayısında ciddi bir artış gözlenmiştir (Petre, 2012). Aynı zamanda bu farklılığın pozitif ayrımcılık yoluyla kadın lehine olduğu yönünde görüşler olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasının değerlendirme kriterlerinin tamamen objektif olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir.

## **Kadınlara Yönelik Ayrımcı Uygulamalara İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Kadınların lehine pozitif ayrımcı uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların lehine olan bu ayrımcı uygulamaların; ders programları ve ders saatleri hazırlanırken kadınlara fikirlerinin sorulması ve isteklerinin dikkate alınması, kadınlara izin kullarılarında kolaylık sağlanması, sabah ve öğle olarak devresini seçme hakkı tanınması, boş gün oluşturma taleplerinin dikkate alınması, nöbetçi öğretmen uygulamaları hazırlanırken kadınlara kolaylık sağlanması ve hamile / emziren annelere tüm uygulamalarda kolaylık sağlanması şeklinde yapıldığı tespit edilmiştir. Kadınların lehine yapılan ayrımcı uygulamaların kadının çalışma hayatını kolaylaştırdığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Ancak yönetimin erkek egemenliğinde olması ve bu ayrımcı uygulamaların da erkek eliyle yapılması, kadını yönetmeye değil yönetilmeye teşvik edilmesinin bir sebebi olabilir. Kadının yönetimden uzak durmasının ve yöneticiliği talep etmemesinin temel nedenlerinden olan aileye ve çocuklarına daha fazla zaman ayırma isteğinin ve kadının geleneksel rollerinin bu ayrımcı uygulamalar yoluyla pekiştirildiği söylenebilir. Diğer bir deyişle; kadına yönelik pozitif ayrımcılığa dayalı uygulamalar kadını yönetim pozisyonlarından daha da uzaklaştırmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların küçük bir kısmının ise uygulamalarda kadın erkek ayrımı yapılmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. **Kadınların Eğitim Yöneticisi Olmalarındaki Engeller/Güçlüklere İlişkin Görüşler ve Stratejilerden Elde Edilen Sonuçlar**

Eğitim yöneticilerinin kadınların yönetici olmalarında içsel ve dışsal engeller olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Kadınların kariyer hedeflerini engelleyen etmenlerin daha çok içsel faktörlerden kaynaklanması gibi kadınların yönetici olma yolunda da yine içsel engellerin daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Kadınların ev içi ve çocuk sorumlulukları nedeniyle yönetici olmak istememesi ve erkeklerin sayıca çok fazla olduğu yönetim pozisyonlarında erkeksileşmekten korkması içsel engellerdir. Kadınların yönetimde erkeksileşmesi, yönetimde kadın sayısının artmasına engel olur şeklinde yorumlanabilir. Çünkü erkeksileşen kadın yöneticiler, yönetimin erkek kimliğini pekiştirebilmektedir. Dışsal engellerin; kadın yöneticiyi seçenlerin erkekler olması nedeniyle erkeklerin kadını değil erkekleri tercih etmeleri, uzun ve yorucu mesai saatleri, kadının eşi tarafından desteklenmemesi, yönetici pozisyonlarında kadın sayısının az olması nedeniyle yönetimden korkulması, toplumun kadına geleneksel rollerinin dışında olmayan bakış açısı ve kadının yükselme sınavlarına çalışmaması olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların kadınların eğitim yöneticisi olmalarında karşılaştıkları engelleri aşmalarına yönelik geliştirdiği stratejiler şu şekilde tespit edilmiştir. Kadınların; kariyer hedeflerinden hiçbir zaman

vazgeçmemeleri, hedeflerine ulaşacaklarına ve başaracaklarına inanmaları, iş hayatları ve özel yaşamları arasında denge kurmaları ve kurabileceklerine inanmaları, yönetici pozisyonuna geldiklerinde kadınsı özelliklerini koruyarak yönetimin kadın da olabileceğini ispatlamaları, ev içi sorumluluklarını paylaşarak yüklerini azaltmaları, yönetici olmak için eşlerini ve ailelerini ikna etmeleri karşılaştıkları engelleri aşmalarına yardımcı olabilir.

### **Fırsat Eşitliği ve Fırsat Eşitliği Sağlanması Konusunda Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar**

Kadın ve erkeklerin yöneticilik pozisyonlarına yükselmede ve yükselme sınavlarına başvuru şartlarında eşit fırsatlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı durumlarda fırsat eşitliğinin kadınların lehine olduğu, kadınlara pozitif ayrımcılık yapıldığı belirlenmiştir. Yükselme sınavlarında kadınların başvuru yapmasını teşvik etmek amacıyla başvuru yapan kadınların yönetici olarak seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız okullarında kadın yönetici olma zorunluluğu nedeniyle kadınların başvuru yapması ve yönetici olmaları kolaylaştırılmaktadır. Ancak erkeklerin birbirlerini resmi olmayan iletişim ağları yoluyla daha çok tanımaları nedeniyle yönetim pozisyonlarına erkekleri tercih edebilmeleri ve kadının yükselme sınavlarına evdeki sorumlulukları nedeniyle çalışmaması fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Erot (2016) da çalışmasında yönetici pozisyonuna yükselmede kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın genel değerlendirmesi yapıldığında, kadın yöneticilerin yönetici olma süreçlerinde ve yöneticilik kariyerlerinde cam tavan engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç konu hakkında yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Kadınların yoğun olarak istihdam edildiği eğitim sektöründe, yönetim kademelerinde bu denli az yer almaları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Kadınların cam tavan engelleri en çok bireysel olarak yaşadıkları belirlenmiştir. Başka bir deyişle kadınlar; kendilerine atfedilmiş olan geleneksel rollerini aksatmaktan korktukları için bizzat kendi kendilerini engellemektedirler. Kadın kariyerini kendisi için değil eşi ve çocuklarını düşünerek planlamakta ve kendisini durdurmaktadır. Bu çalışmada kadınların isterse tüm engellere rağmen hedeflerine ulaşabilecekleri sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte; kadınların rol çatışması yaşayarak ve yetersizlik hissederek vazgeçtikleri görülmüştür. Bu vazgeçiş cam tavan engelleri beslemekte ve yönetimdeki erkek egemenliğini güçlendirmektedir.

Araştırma sonucunda; uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

#### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Eğitim yöneticiliğinin kendine özgü bilgi ve beceriler gerektiren bir meslek olduğu, cinsiyetle ilgili olmadığı düzenlenecek seminerlerde işlenebilir.
- Kadınların ev içi ve çocuklarının bakımı ile ilgili sorumluluklarının eşler arasında paylaşılması yoluyla, yöneticilik yapma isteklerinin önündeki içsel engellerin kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Kadın çalışanları motive etmek ve yöneticiliğe teşvik etmek amacıyla başarılı kadın yöneticiler ile kariyer sohbetleri, panel ve seminerler düzenlenebilir.
- Eğitim örgütlerindeki yönetim kademelerinde kadınların aleyhine olan erkek egemenliğini kırmak için yönetim pozisyonlarında, 2008 yılı itibarıyla Norveç'te uygulanan yasal kota uygulamasının benzeri kadınlara yönelik yasal kota uygulaması Türkiye'de de getirilebilir.

#### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve bağlı okullarda gerçekleştirilmiştir. Başka illerde veya Bakanlık merkez teşkilatında da yeni araştırmalar yapılabilir.
- Kadınların cam tavan engellerine yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Sosyokültürel açıdan farklılık gösteren farklı coğrafi bölgelerde yapılmış çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.



## **Kaynaklar**

- Akbaş, G. ve Korkmaz, L. (2017). Kadın yöneticiler: Görünmez engellerin gölgesinde yükselme çabası. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 73-86.
- Aksu, A., Çek, Ş. ve Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 133-160.
- Atay, K. (2001). İlköğretim okul müdürlerinin genel tutum ve davranışları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28), 471-482.
- Ayaz, E. (2018). *Psikolojik sözleşme ihlalinin cam tavan sendromuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aytaç, S. (2002). *Çağdaş sanayi merkezlerinde kadın işgücününün konumu: Bursa örneği*. Ankara: Yorum Matbaacılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 108-114.
- Bodur, E. (2017). *İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Boydak Özcan, M. (2009). Okul yöneticiliğinde cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir ada örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 15-33. Büyükyaprak, F. (2015). *Çalışan kadın personelin kariyer gelişimi engellerinden cam tavan sendromu: Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, N. (2004). The role of gender in educational administration: A study of Turkish secondary schools principals. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 267-279.
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Çetin, A. (2011). *Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa ili tekstil sektöründe bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Doğan, İ. (2014). *Kadın çalışanlarda cam tavan sendromuna ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, N. (2017). *Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü’nde görev yapan kadın personelin maruz kaldığı cam tavan sendromunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Durmaz, Ş. (2016). İşgücü piyasasında kadınlar ve karşılaştıkları engeller. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 37-60.
- Düz, H. (2015). *Kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Eroğlu Toraman, B. (2011). *Eğitim rgtlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erot, B. (2016). *Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gazioğlu, A. (2017). *Çalışan kadınların cam tavan sendromu ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin algılanmasına yönelik bir araştırma: Kocaeli Sosyal Güvenlik Kurumu rneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gutierrez, E. (2016). Female principals in education: Breaking the glass ceiling in Spain. *Paidéia*, 26(65), 343-350.
- Güleç, M. (2015). *Kadın çalışanlarda cam tavan sendromunun örgütsel vatandaşlığa etkileri Kuşadası 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gülbay, M. (2012). *Kadın yöneticilerin kariyer sorunları: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hoşgör, H., Hoşgör, D. ve Memiş, K. (2016). Sosyo-demografik özellikler ile cam tavan sendromu arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesi: Sağlık çalışanları rneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 345-362.
- Kaloğlu, N. (2017). *Banka çalışanlarının cam tavan sendromuna ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kara, B. (2015). *Kadınların st düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karadeniz, H. (2019). Feminist edebiyat eleştirisini ve Hatice Bilen Buğra'nın Mal Sahibi adlı hikayesinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 284-298.
- Kurt, S. (2017). *Bankacılık sektöründe kadın çalışanların kariyer sorunları ve cam tavan sendromu*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- çalır, M. (2017). *Kurumsal iletişim açısından "cam tavan sendromu": orta ve üst düzey kadın yöneticilerin, cam tavan sendromu hakkındaki görüşlerinin yönetim ve iç iletişim açısından değerlendirilmesine yönelik İstanbul özelinde nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2011). *Kadın ğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Ankara niversitesi rneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pamuk, M. (2017). *Kadın çalışanların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma (Ankara rneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Petre, R. (2012). *Looking through the glass ceiling women and power: Leadership in norwegian firms*. Master Thesis. BI Norwegian Business School MSc Financial Economics, Norway.
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şerifoğlu, G. (2017). *Çalışma hayatında kadın yöneticilerin karşılaştığı sorunlara gelişim temelli bir bakış: "Cam tavan sendromu" algısını aşmaya yönelik bir müdahale örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şiyve, O. (2004). *Kadın-erkek liderlik tarzları ve cam tavan*. 15.02.2018 tarihinde <http://www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html> adresinden erişilmiştir.
- Tahtaloğlu, H. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında cam tavan sendromunun kadınlar üzerindeki etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 89-105.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), 543-559.
- Üçyıldız, U. (2017). *Kadın çalışanların cam tavan sendromu algılamaları: Ege bölgesinde faaliyet gösteren seyahat acentalarında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünal, A. (2015). *Cam tavan etkisinin aşılmasında dönüşümcü liderliğin rolü: Bilişim sektöründe çalışan kadın liderler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The small number of women in senior management positions draws attention in education as well as in all other sectors in Turkey. This is due to the obstacles that prevent women from becoming a senior manager after reaching a certain point in their career. Glass Ceiling Syndrome is one of the obstacles that affect the career development of women, and is defined as obstacles that are not clearly revealed and cannot be overcome, between women and senior management positions, preventing women from progressing regardless of their success and competence. The main purpose of this study is to reveal the remarks of male administrators working in Kahramanmaraş Provincial and Central District National Education Directorates and female principals working in public schools affiliated to Provincial and Central District Directorates on the Glass Ceiling Syndrome. In line with this purpose, the main problem is as follows: "In the context of the remarks of education administrators on glass ceiling syndrome, what are the reasons that prevent women from reaching to senior management positions in educational organizations?"

### **Methodology**

In this chapter; the research model, working group, data collection tool, data collection and data analysis processes are explained. This study was descriptively designed according to the phenomenological pattern, one of the qualitative research patterns. The study group consisted of 25 educational managers, including 13 male administrators working in Kahramanmaraş Provincial and Central District National Education Directorates and 12 female principals working in public schools affiliated to Provincial and Central District Directorates in the 2017-2018 academic year. As the data collection tool, a semi-structured interview form, developed by the researchers containing 9 questions to reveal the opinions and suggestions of education administrators on glass ceiling syndrome, was employed. During the analysis of the data, content analysis was used and interpretations were made according to the formed codes and themes.

### **Limitations of the Research**

The research is limited to the remarks of male administrators working in Kahramanmaraş Provincial and Central District National Education Directorates and female principals working in public schools affiliated to Provincial and Central District Directorates in the 2017-2018 academic year on the glass ceiling syndrome.

### **Results**

Although it is generally believed that management has no gender, male participants think that management is more suitable for men. All of the participants think that women are not represented in a sufficient number in management positions in the Turkish Education System. While most of the participants think that women are successful in their management positions, they also state that women's responsibilities as a woman, a mother, and a spouse negatively affect their management performance. All participants agree that there are internal and external obstacles that limit women's career and management goals, and think that internal obstacles affect career goals more than external ones. It was stated by the participants that the internal barriers are more prevalent in the way of women to become managers. Participants think that women and men have equal opportunities in reaching the managerial positions and application opportunities for promotion exams.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

The overall results of the study are as follows:

- In general terms, although the opinion that management does not have a gender is shared, male participants think that management is more suitable for men and women do not prefer management.

- All participants think that female managers are insufficient in the education system.
- It was determined that the participants consider women successful in management positions.
- Participants think that the roles of women about motherhood, femininity, and as a spouse negatively affect their management performance.
- It was concluded that there are internal and external obstacles that limit women's career and management goals, and those internal obstacles affect women's career goals more than external obstacles.

When the overall evaluation of the research was made, it was found that female managers encountered glass ceiling obstacles in their processes of becoming managers and also in their career in management positions. This result corresponds to the results of foreign and domestic studies carried out on the very same subject. It has been detected that women mostly experience individual glass ceiling barriers. They plan their career by thinking about their husband and children, not for themselves as a result of which they restrain themselves. In this research, it is concluded that women can achieve their goals despite all the obstacles, if they want; it was also observed that women gave up by experiencing role conflict and feeling inadequate. This yield nourishes the glass ceiling barriers and strengthens male domination in management. As a result the study, the following suggestions have been developed: For implementation, the issue that education administration is a profession which requires specific knowledge and skills, not related to the gender can be discussed in seminars to be held. For researchers, the studies conducted in Turkey and abroad on Glass Ceiling Barriers of women can be examined comparatively.

## Uyum Performansı Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ferda ÜSTÜN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İşletme Bölümü

ferdakervanci@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7397-8048

Şih Mehmet BÜYÜKBAŞ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi

sih\_mehmet@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2234-2223

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.687017

Geliş Tarihi: 14.02.2020

Revize Tarihi: 16.07.2020

Kabul Tarihi: 17.07.2020

### Atıf Bilgisi

Üstün, F. ve Büyükbaş, Ş. M. (2020). Uyum performansı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 637-656.

### ÖZ

Uyum performansı, çalışanın değişen iş yapılarına, koşullarına ve iş rollerine uygun şekilde; öngörülen ya da gerçekleşen değişiklikleri esas alarak davranışlarını değiştirebilme becerisidir. Değişim ve dönüşümlerin hızı göz önünde bulundurulduğunda uyum ve uyum performansı kavramının önemi herkesçe bilinmesine rağmen kavramın literatürde görece az çalışıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) tarafından geliştirilmiş olan uyum performansı ölçeğinin Türkçe uyarlamasının yapılmasıdır. Uyum performansı kavramına ilişkin ayrıntılı bir literatür taraması sunarak; yönetici ve uygulayıcıları alternatif ve yeni bir performans değerlendirme kriteri ile tanıştırmak araştırmanın diğer amaçları arasında yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veriler Kayseri organize sanayi bölgesi imalat sanayinde faaliyet gösteren iki özel işletmede görev yapan 192 çalışandan elde edilmiştir. Verilerin analizinde açılımlı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yapı geçerlilik analizi ve iç tutarlılık analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Charbonnier-Voirin ve Roussel'in (2012) geliştirdiği ve orijinal ölçekte acil durum adaptasyonu, kişilerarası uyum, yaratıcılık, eğitim çabaları ve strese uyum alt boyutlarından oluşan uyum performansı ölçeğinin; bu çalışma ile acil durum adaptasyonu, kişilerarası uyum, yaratıcılık, eğitim çabaları olarak dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Bu anlamda dört boyutlu uyum performansı ölçeğinin Türkiye'de gelecekte yapılacak çalışmalarda kullanılabilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uyum performansı, Türkçe uyarlama, güvenilirlik, geçerlik.

## Adaptation of The Adaptive Performance Scale to Turkish: A Validity And Reability Study

### ABSTRACT

Adaptive performance is the ability of the employee to change his/her behavior in line with changing business structures, conditions and job roles, based on predicted or actual changes. Considering the speed of changes and transformations, although the importance of the concept of adaptation and adaptive performance is known to all, it is possible to say that the concept has been studied relatively little in the literature. The aim of this study is to make Turkish adaptation of the adaptive performance scale developed by Charbonnier-Voirin and Roussel (2012). Presenting a detailed literature review on the concept of adaptive performance, so introducing managers and practitioners to an alternative and new performance evaluation criteria are among the other aims of the research. The data used in the study were obtained from 192 employees working in two private enterprises operating in the manufacturing industry of Kayseri Organized Industrial Zone. In the analysis of the data, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), construct validity analysis and internal consistency analyzes were used. As a result of the research, the adaptive performance scale developed by Charbonnier-Voirin and Roussel (2012) that originally consists the emergency adaptation, interpersonal adjustment, creativity, training efforts, and stress adaptation sub-dimensions, the four-dimensional structure of the scale (emergency adaptation, interpersonal adaptation, creativity and training efforts) has been confirmed in the study. In this sense, the four-dimensional adaptive performance scale has been demonstrated to be a reliable and valid measurement tool that can be used in future studies in Turkey.

**Keywords:** Adaptive performance, Turkish adaptation, validity, reability.

### Giriş

Günümüzün teknolojik gelişmeleri ve sürekli değişen çevre şartları sonucu oluşan kaotik yönetim anlayışı yeni iş durumlarına uyumu zaruri hale getirmektedir. Özellikle bilgiyi elde etme,

kategorize etme, uygun şekilde kullanabilme ve gerektiğinden yeniden kullanım için saklayabilmeye ilişkin becerilerdeki ve teknolojideki büyük gelişmeler ile iş performansının belirleyicileri de önemli ölçüde değişmiştir (Hesketh ve Neal, 1999, ss. 28-29). İş dinamiklerindeki belirsizlik ve öngörülemezlik, örgütlerin sosyal-ekolojik sistem olarak gösterdiği karmaşık davranışlar yöneticilerin karar alma, eğitim, iş birliği vb. konularda uyum perspektifli bir yönetim anlayışı benimsemelerini zorunlu kılmıştır (Allen, Fontaine, Pope, Garmestani, 2011, s. 1339).

İşletmelerin küresel dünyamızda rekabet üstünlüğü elde edebilmesi ve bunu sürdürebilmesi sahip oldukları insan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilmelerine bağlıdır (Özdemir, 2019, s. 237). İnsan kaynaklarının işe alım sürecinden başlayarak tüm örgütsel süreçlerde kendisini hissettiren en önemli kriterlerinden biri olan uyum, örgütlerin stratejik amaç ve hedeflerine ulaşmasında da son derece önemlidir. İşletmeler ayakta kalabilmek için sürekli kendini yenilemek ve değişen koşullara ayak uydurmak zorundadırlar (Çetinkaya ve Gülbahar, 2019, s. 349). Değişim, belirsizlik, karmaşa, stres vb. zor durumlar karşısında gerekli esnekliği gösterebilmeyi ifade eden uyum kavramı (Pulakos, 2009, s. 154) sosyal bilimler açısından bireylerin sosyal ve iş çevrelerinde meydana gelen değişikliklere kendilerini ayarlama yetenekleri olup başarının da kilit faktörünü oluşturmaktadır. Pazara ve müşteriye ilişkin değişimler, kaynak kıtlığı, artan rekabet sonucu gerçekleşen birleşmeler, küçülme, dış kaynak kullanımı vb. yeni stratejik politikaların uygulanması sonucu ortaya çıkan farklı örgütsel yapı ve koşullar uyum kavramının örgütler açısından önemini gün geçtikçe artırmaktadır (Ployhart ve Bliese, 2006, s. 5).

Günümüzde bir organizasyon bünyesinde maddi kaynaklar ne kadar iyi olursa olsun insan kaynağı yeterli etkinliğe sahip değilse başarı olasılığı çok düşük olacaktır. Temel amacı verimliliği artırmak, iş yaşamının niteliğini yükseltmek ve bu sayede rekabet üstünlüğü kazanmak olan insan kaynakları yönetiminin en önemli görevlerinden biri de çalışanların performansını değerlendirmektir (Uyargil, Adal, Ataay, Acar, Özçelik, Dünder, Sadullah ve Tüzüner, 2009). Ancak araştırma ve pratik uygulamalarda performans değerlendirmenin geniş bir bakış açısıyla, psikometrik ve çok boyutlu bir şekilde ele alınması noktasında ciddi bir eksiklik söz konusudur (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012, s. 280). Teori ve uygulamada bireysel performans tanımlayan görev performansı ve bağlamsal performans olarak iki tür performanstan bahsedilmektedir (Jawahar ve Carr, 2007). Görev performansı; bireyin bilgi, beceri, yetenek ve motivasyonunu iş tanımları gibi belirlenen davranışlara yönelterek işlevini yerine getirmesidir (Campbel, 1999). Bağlamsal performans ise organizasyonun teknik merkezi işlevini yerine getirmesini sağlayan faaliyetlere ek olarak; çalışma ortamının organizasyonel, sosyal ve psikolojik havasını zenginleştiren çalışmalara işaret etmektedir (Ünlü vd., 2009, s. 76). Yukarıda da değinildiği gibi teknolojik yeniliklerden doğan değişim hızlı adımlarla ilerledikçe örgütlerde değişimle başa çıkmak ve yenilikleri öğrenmek önemli bir hal almaktadır. Bu gelişmeler altında performansı mutlak bir şekilde değerlendirmek yerine iş taleplerindeki değişime odaklanmak daha doğru olacaktır.

Bu doğrultuda görev ve bağlamsal performanstan farklı bir performans boyutu olarak ele alınan uyum performansı; yeni görevleri öğrenme, onlara yaklaşma konusundaki güven, esneklik ve değişimle baş edebilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Hesketh ve Neal, 1999, ss. 46-47). Değişken ve tahmin edilmesi zor çevre şartlarında çalışanların etkinlik ve verimliliklerini sürdürebilmesi için belirsizlik karşısında toleranslı ve çok yönlü bir uyum sağlama yeteneğine gereksinimleri vardır (Ilgan ve Pulakos, 1999, s. 14; Kozlowski ve Bell, 2003, s. 4; Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon, 2000, s. 612). Örgütlerin fark yaratan ve taklit edilmesi imkânsız bir kaynağı olarak değerlendirilen çalışanların farklı ve yeni koşullara uyum yeteneği, örgütlerin rekabet yetenekleri ve varlıklarını devam ettirme gücü üzerinde de büyük öneme sahiptir. Uyargil' in de (2013, s. 212) ifade ettiği gibi işletmelerde rekabet avantajı sağlayan en önemli kaynak insandır ve çalışanların performanslarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi örgütsel hedeflere ulaşma açısından büyük önem arz etmektedir.

Örgütlerde benimsenen insan kaynakları uygulamaları çalışanların gösterdiği performansın gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Çalışanların iş güvencesinin sağlanması, motive edilmesi, bireysel ve örgütsel amaçların bütünleştirilmesi, çalışanlar arasında bilgi paylaşımı ve şeffaflığın

sağlanması ayrıca örgütte kalma niyetleri benimsenen bu uygulamaların etkinliğine bağlıdır (Ahmad ve Schroeder, 2003, ss. 20-21). Örgütlerin stratejik amaç ve hedeflerine ulaşmasında büyük etki ve güce sahip olan insan kaynağının etkinlik ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda çalışmasına yardımcı olan uyuma ilişkin yetenek ve beceriler algılanan olumlu örgütsel uygulama ve süreçlerle hayat bulacaktır. Yine bireyde başlayan uyum becerisi, takımlara yansiyacak, takımlar ise örgütsel bir uyum çatısı altında başarıyı yakalayacaktır.

Örgütlerde sürekli değişen bilgi ve beceri gereksinimlerine rağmen çalışanların uyum performanslarının nasıl artırılacağı alan yazında yeterince incelenmemiş bir konudur (Chambell, 1999, s. 402). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak global piyasalarda yeniliğin hızla yayılması sonucu üretim döngüleri de daha kısa sürede tamamlanmaya başlamıştır (LePine, Colquitt ve Erez, 2000, s. 564). Bu değişim süreci lider ve yöneticileri; yetenekli personeli elde tutma adına değişime uygun tepki göstermeye zorlamaktadır (Grotto, Hyland, Caputo ve Semedo, 2017, s. 464). Bu doğrultuda araştırmacı ve uygulayıcıların uyum performansına ilgisinin arttığı ve konuya ilişkin kavramsal ve amprik çalışmaların sayısının çoğaldığı görülmektedir (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012; Joung, Hesketh ve Neal, 2006; Pulakos vd.,2000; Pulakos vd., 2002; Pulakos, Dorsey ve White, 2006; Şahin ve Gürbüz, 2014).

Uyum performansının öncül ve ardıllarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda kavramın çok farklı değişkenler ile birlikte incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda kavrama ilişkin ayrımı ortaya koyabilmek ve kendi içerisinde konu bütünlüğü sağlamak amacıyla literatür taraması bireysel, takım ve örgüt düzeyinde yapılmıştır. Uyum performansını daha çok bireysel değişkenler ile birlikte ele alıp inceleyen çalışmalar literatürün oldukça büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı uyum performansının yordayıcılarını belirlemeye yönelik iken; bir kısmı ise kavramın çeşitli değişkenler ile ilişkilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu çalışmalardan bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Pulakos vd., (2006) bireysel farklılıkların Pulakos vd. (2000) tarafından tespit edilen uyum performansının sekiz boyutunun yordayıcısı olduğunu iddia etmiş ve bu doğrultuda 17 kişiden oluşan endüstriyel ve örgütsel psikolog grubu üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda kişisel özellikler arasında yer alan bilişsel yetenek, pratik zeka, orijinallik, duygusal dayanıklılık, açıklık, bilişsel esneklik, başarı motivasyonu, işbirlikçilik, sosyallik, sosyal zeka ve fiziksel yetenek değişkenlerinin her birinin farklı uyum performansı boyutlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Pulakos vd., 2006, s. 53). Yine Huang vd. 'nin (2014) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışması kişilik özelliklerinden hırs ve duygusal dengenin uyum performansının en önemli yordayıcılarından olduğuna işaret etmektedir (Huang vd., 2014, s. 162).

Allworth ve Hesketh (1999 s. 105) gerçekleştirdikleri çalışmada kişisel bilgi boyutu olan değişim deneyimi ile bilişsel yetenek boyutları olan soyut ve sayısal düşünce, yazışma hızı ve kesinlik (geçerlilik) ile uyum performansı; Kozlowski vd. (2001 s. 17) öğrenme oryantasyonu, akademik kabiliyet, bildirilen bilgi, bilgi yapısı, eğitim performansı, kendine güven ve uyum performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Benzer şekilde Han ve Williams da (2008 s. 671) kişisel seviyede uyum performansı ile sürekli ve takım öğrenme iklimi, yeni fikir ve yüksek beklenti arasında; Chen, Thomas ve Wallace (2005 ss. 833-834) ise kişisel seviyede rol bilgisi, öz-yeterlilik, hedef seçim ve hedef çaba aktiviteleri ile uyum performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacılar bu anlamlı ilişkinin kişisel seviyede takım seviyesinden daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Griffin ve Hesketh (2003 s. 71) uyum performansı ile iş gerekleri, öz-yeterlilik, yeni deneyimlere açıklık ve değişimi kavrama yeteneği; Şahin ve Gürbüz (2014, s. 403) önceki vazife, kendine güven; Shoss, Witt ve Vera (2012, s. 917) beş faktör kişilik özelliklerinden deneyimlere açıklık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Stokes, Schneider ve Lyons (2010, s. 223) ise kavramı sübjektif ve objektif uyum performansı olarak iki farklı açıdan değerlendirmiş, araştırma sonucunda hem sübjektif hem de objektif uyum performansının bilişsel yetenek ve öz-yeterlilik ile pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğunu belirtmiştir.

Yine yapılan çalışmalarda kültürel zeka ile uyum performansı arasında anlamlı bir ilişki (Oolders, Chernyshenko ve Stark, 2008, s. 148; Şahin ve Gürbüz, 2014, s. 403); deneyimler açıklık ile



uyum performansı arasındaki ilişkide ise kültürel zekanın aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir (Oolders vd., 2008, s. 155). Pulakos vd. (2002, s. 317) başarı motivasyonu ve bilişsel yeteneğin Drewery, Nevison, Pretti, ve Pennaforte (2017, s. 9) ise öz-yeterlilik, yaşam boyu öğrenme, rol anlayışı ve sosyal kabulün uyum performansını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Daha bağlamsal bir çalışma yürüten Joung, Hesketh ve Neal (2006, ss. 282-283) askerlere eğitimlerde dinletilen savaş hikâyelerinin onların uyum performansları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve uyum performansını başarı hikâyelerinden daha çok başarısızlık hikâyelerinin etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Günümüz modern örgütlerinin esnek ve dinamik yapıları ile takımlar ve takımların önemi de gün geçtikçe artmaktadır (Jundt, Shoss ve Huang, 2015, s. 67). Takımlar üyelerinin toplamından daha fazlasını ifade eder. Dolayısıyla kişisel seviye uyumdan daha çok takım seviyesinde uyuma gereksinim vardır (Pulakos, Dorsey ve White, 2006, s. 55). Bu bakımdan araştırmacıların uyum performansını takım seviyesinde inceleyerek açıklığa kavuşturulmamış noktaların aydınlatılmasına katkı sunmaları elzemdir (Jundt, Shoss ve Huang, 2015, s. 67). Öyle ki Baard, Rench ve Kozlowski (2014, ss. 92-93) uyum performansı üzerine gerçekleştirdikleri bütüncül araştırmaları ile araştırmacılara yol göstermeyi, onları uyum performansı üzerine çalışmaları konusunda teşvik etmeyi ve kavramın kişisel ve takım seviyesinde çerçevesini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Yine Pulakos vd.,(2006, s. 56) çalışmalarında bireysel uyumun takım uyumunun önemli yordayıcılarından biri olduğunu belirtmişler ve bu doğrultuda “Takım Uyum Performansı Modeli”ni geliştirmişlerdir. Modele göre bir çalışanın kişisel olarak yeni teknolojileri kullanabilme, iş yapma şekillerini ve prosedürleri öğrenebilme konusunda performansı yüksek olursa bu durum takım seviyesine de yansıtacak ve birey takım seviyesinde de yüksek uyum performansı gösterecektir. Benzer şekilde Han ve Williams (2008, s. 671) gerçekleştirdikleri çalışmada takım seviyesinde uyum performansı ile kişisel seviyede uyum performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Yukarıda da değinildiği gibi takım ve takım performansının her gün artan önemine karşın uyum performansını takım seviyesinde inceleyen çalışmaların sayısı oldukça yetersizdir. O çalışmalardan birkaçı şu şekildedir. Stokes, Schneider ve Lyons (2008, s. 12) çok kültürlü takımlar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öz-yeterliliğin sübjektif ve objektif uyum performansı üzerinde doğrudan ve pozitif yönlü, stres değerlendirmesinin ise dolaylı ve negatif yönlü etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada ise Chen vd., (2005) takım seviyesinde kolektif yeterlilik ve aksiyon süreci ile uyum performansı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Örgütlerin stratejik amaç ve hedeflerine ulaşabilmelerinde büyük önem arz eden uyum ve uyuma ilişkin yetenekler güç ve başarının odak noktasını oluşturmaktadır. Örgütlerin değişken ve belirsiz çevre koşullarında varlıklarını devam ettirebilmelerinin en önemli ve belirleyici kıstası niteliğindeki uyum performansı alan yazında çeşitli örgütsel değişkenler ile birlikte de incelenmiştir. Bu çalışmalardan bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Monteiro (2015, s. 18) çalışmasında iş güvensizliği, işten ayrılma stresi ve tükenmişlik stresi ile uyum performansı arasında negatif ilişkiler tespit ederken; Açıköz (2015, s. 39) çalışanların bireysel uyum performanslarının işletmelerin örgütsel adaptasyon becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları bir işletmenin örgütsel adaptasyon kabiliyetinin o işletmenin geliştirdiği bir ürünün pazarda elde ettiği başarıya pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu yönündedir. Lim Yoo, Kim ve Brickell (2017, s. 6) yaptıkları literatür taraması sonucunda öğrenen organizasyon ve dönüştürücü öğrenmenin uyum performansı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu; ayrıca tespit edilen bu ikili ilişkide de öğrenme çevikliğinin aracılık rolü üstlendiğini tespit etmiştir. Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) ve Didin ve Ben-Roy (2017, s. 126) çalışmalarında bireysel uyum performansı ile dönüşümcü liderlik ve bağlamsal performans arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Yine bu çalışmada liderlik ile uyum performansı arasındaki ilişkide güven ve değer örtüşmesinin pozitif yönlü aracılık rolü tespit edilmiştir. Son olarak Jundt, Shoss ve Huang (2015, s. 67) uyum performansının sonuçlarını değerlendirdikleri çalışmalarında uyum performansının stresi azaltıp, iyi oluş halini artırdığını belirtmiştir. Araştırmacılar ayrıca uyum performansı yüksek olan çalışanların uzun süren, karmaşık görevlerle daha iyi baş edebileceklerini ileri sürmektedir.

Öngörülen ya da gerçekleşen değişikliklerin davranışlara yansımaları ifade eden (Shoss, Witt, ve Vera, 2012, s. 911) uyum performansının önemi herkesçe bilinmesine karşın uyum ve uyum performansının literatürde görece az çalışıldığı görülmektedir. Bir yerde ne kadar çok değişiklik varsa o kadar da uyum gereksinimi var demektir. Uyum performansı ile ilgili yazındaki çalışmalardan görüleceği üzere kavram günden güne önem kazanmaktadır. Kavramın bireysel, takım ve örgütsel seviyede farklı açılardan genişleyen perspektifle alanda kendisine yer bulmaya devam edeceği söylenebilir. Bu çalışma ile yönetici ve uygulayıcıları alternatif ve yeni bir performans değerlendirme kriteri ile tanıştırmak amaçlanmaktadır. Bu sayede bağlamsal ve görev performansının yanında uyum performansının da göz önünde bulundurulduğu çok boyutlu ve bütüncül bir performans değerlendirme sistemi oluşturulabilecektir. Ayrıca bu çalışma ile Türkçe literatüre; "Uyum Performansı" (adaptive performance) kavramının tanıtılarak kavrama ilişkin ayrıntılı bir literatür taraması sunmak ve uyum performansı ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapılarak kavramın olası örgütsel çıktısı ve sonuçlarla ilişkisini belirlemeye katkı sağlayacak yeni ve farklı bir enstrüman kazandırmak araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Bu sayede performansa daha geniş bir perspektifte bakılarak, görece ihmal edilmiş uyum performansı kavramına bilimsel çalışmalarda daha çok yer verilmesine yardımcı olmak hedeflenmektedir.

## Uyum Performansı

Uyum performansı kavramı, çalışanın değişen iş yapılarına, koşullarına ve iş rollerine uygun şekilde gelecek odaklı bakış açısıyla ve kendi inisiyatifi doğrultusunda proaktif davranışlar göstermesidir (Koopmans, 2014, s. 37) ve kavram yetenek ve niyete göre daha kapsamlıdır. Uyum performansı öngörülen ya da gerçekleşen değişikliklerin yansımaları davranışlarda göstermeyi ifade eder (Shoss vd., 2012, s. 911). Pulakos Pulakos, Arad, Donovan ve Plamondon'dan (2002, s. 299) aktarıldığı üzere hızla değişen teknoloji, yeni örgütsel yapılar ve birleşmeler ile küreselleşme eğilimli firma çalışanlarının da değişken ve belirsiz koşullara uyumunu zorunlu hale getirmektedir. Bu anlamda uyum performansı çalışanların bu değişikliklere uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlanmış (Pulakos vd., 2000, s. 621) ve kavramın bireysel, takım ve örgütsel seviyede birçok farklı değişken ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Uyum performansı ilk kez Allworth ve Hesketh tarafından (1999) "Construct-based biodata and prediction of adaptive performance" isimli bildiriye ortaya atılmıştır. Ancak kavrama gösterilen temel ilgi Hesketh ve Neal (1999) tarafından gerçekleştirilen "The Changing Nature of Performance" isimli çalışmaya dayanmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında teknolojinin performans üzerinde artan rolünü belirtirken iş çevresinde değişim ve uyumun da öneminin büyük ölçüde arttığını belirtmiştir. Pulakos vd. 'nin (2000) de ilgisini çeken kavram araştırmacıların "Adaptability in the Workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance" isimli çalışmasında daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Adı geçen çalışma ile araştırmacılar kavramı keşfetmek, açıklamak ve uyum performansı gereksinimlerini daha kesin çizgilerle betimlemeyi hedeflemişlerdir. Öyle ki Pulakos vd. 'nin (2000) bu çalışmayı gerçekleştirene kadar konuya ilişkin kesin bir görüşleri yoktur ve bu çalışma ile düşüncelerini netleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda uyum performansı sınıflandırmasını geliştirmek için diğer modellerden aldıkları kavramsal çerçeveyi ortaya koyarak ve özellikle Champbell McCloy, Oppler, ve Sager (1993) tarafından gerçekleştirilen "A Theory of Performance" isimli çalışmadan esinlenerek bir model geliştirmeyi istemişlerdir (Pulakos vd., 2000, s. 612). Ayrıca araştırmacılar uyum performansının, görev performansı ve bağlamsal performans gibi araştırmalarda yer verilen önemli bir performans boyutu olarak kabul edilmesini hedeflemişlerdir. Bu amaçla hem teorik hem de saha çalışması yardımıyla uyum performansı kavramını açıklamaya ve boyutlarını tespit etmeye çalışmışlardır (Pulakos vd., 2000, s. 612).

Uyum performansı ve görev performansı birbirlerine yakın olmasına rağmen aralarında temel bir farklılık bulunmaktadır. Uyum performansı işin gereklerinden kaynaklanan değişikliklere gösterilen tepkiye odaklanırken, görev performansı günlük gerçekleştirilen görevler ile ilgilenmektedir. Uyum performansı yüksek olan çalışanlar, sadece görev performansı yüksek olan çalışanlara göre işlerini daha kolay yürütmektedir. Ayrıca uyum performansı görev performansına göre daha kapsayıcı ve uluslararası geçerliliğe sahiptir (Allworth ve Hesketh, 1999, s. 98). Bu

doğrultuda görev performansı ve bağlamsal performanstan tamamen farklı bir performans boyutu olarak ele alınan uyum performansı yeni görevleri öğrenme, onlara yaklaşma konusundaki güven, esneklik ve değişimle baş etme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Hesketh ve Neal, 1999, ss. 46-47). Teknolojik gelişmelere paralel olarak iş ihtiyaçlarında ortaya çıkan değişiklikler ve bu değişimlere uyum sağlama kapasitesi uyum performansının göstergesi olarak kabul edilebilmektedir (Pulakos vd., 2000, s. 621). Bu anlamda uyum performansı çalışanların değişikliklere başarıyla kanalize oluşunun bir kanıtıdır (Han ve Williams, 2008, s. 659). Bir yönetici veya çalışanın uyum performansının en belirleyici ölçütü ise örgütsel işleyişten veya çevreden kaynaklanan değişikliklere tepki gösterme becerisidir (Karaevli ve Hall, 2006, s. 361) ki yüksek bireysel performanslar örgütsel düzeyde başarı, güç, büyüme, kar ve müşteri memnuniyeti gibi pozitif çıktıları da beraberinde getirecektir.

Tüm bu bilgiler ışığında örgütlerde performansı değerlendirmenin yanı sıra çalışanların doğru performansı göstermelerinin yerinde ve zamanında üst düzeyde etkinlik göstermeleri adına önem arz ettiği söylenebilir. Üstelik değişen çevresel ve örgütsel koşullara uyum yeteneği; örgütlerin stratejik amaç ve hedeflerini hızlı bir şekilde revize edebilmesine, problemlerin doğru ve hızlı bir şekilde algılanıp çözümlenmesine, farklı kültürel ve fiziksel koşullarla baş edilebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu anlamda müşteri istek ve beklentilerini tatmin etmenin ötesine geçerek değer yaratmayı, küresel rekabet yeteneği ve başarısını hedefleyen örgütlerin uyuma ilişkin yeteneklerini geliştirmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

### **Uyum Performansının Boyutları**

Görev performansı ve bağlamsal performans gibi uyum performansı da çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Sonntag, Volmer ve Sychala, 2008, s. 430). Pulakos vd. (2000, s. 2002) araştırmaları kapsamında gerçekleştirdikleri analizler sonucu uyum performansının tanımında yer verilen sekiz boyut tespit etmişlerdir. Bu boyutlar; acil durumlarla ve krizlerle başa çıkma, iş stresiyle başa çıkma, problemleri yaratıcı bir şekilde çözüme, belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarıyla ilgilenme, iş görevleri, teknolojileri ve süreçleri öğrenme, kişilerarası uyum gösterme, kültürel uyum gösterme ve işe bedenen uyum göstermedir (Pulakos vd., 2000, s. 617; Pulakos vd., 2002, s. 317).

Pulakos vd., (2000; 2002) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin orijinali 132, kısa formu ise 68 ifadeden oluşmaktadır. Bu çalışmadan yola çıkarak birçok araştırmacı yeni ve farklı uyum performansı ölçeği geliştirmeyi denemiştir. Bunlardan Han ve Williams (2008) geliştirdikleri 12 ifadeli ölçekte orijinal ölçeğin dört boyutunu doğrulamıştır (Acil durumlarla başa çıkma, yaratıcı problem çözme, belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarıyla ilgilenme ve iş stresiyle başa çıkma). Ancak çalışmada yer alan uyum indeks değerlerinden bir kısmı standart değerlerin altında yer almaktadır. Yine Griffin ve Hesketh (2003) Pulakos vd. 'nin (2000; 2002) ölçeğini baz alarak örneklem grubuna göre 18 ile 20 ifade arasında değişen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ancak bu çalışmada sadece ölçeğin iç tutarlılık katsayısı verilmiş olup ölçeğin boyutsallığı tartışılmamıştır. Bu çalışmaların dışında uyum performansını çeşitli bağlamlarda ele alan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin Jong ve de Ruyter (2004), banka çalışanlarının uyum sağlama yeteneğini; Chen, Thomas ve Graig (2005) pilotların uyum performanslarını ölçmek adına ölçek geliştirmiştir. Charbonnier-Voirin, El Akremi ve Vandenberghe (2010) Pulakos vd. 'nin (2002) sekiz boyutlu ölçeğini kullandıkları çalışmada beş boyutlu bir ölçek yapısı tespit etmiştir. Ölçek kriz yönetimi, yaratıcı problem çözme, öğrenme, bireylerarası uyum ve stres yönetimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Açıköz de (2015, s. 39) araştırmacıların çalışmalarında kullandığı bireysel uyum performansı ölçeğini çalışmada kullanmış ve ölçeğin kriz yönetimi, yaratıcı problem çözme, öğrenme ve bireyler arası adaptasyon olarak dört boyuta sahip olduğunu tespit etmiştir. Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) yukarıda belirtilen tüm ölçüm araçlarını incelemiş ve çok boyutlu ve psikometrik olarak sağlam bir uyum performansı ölçeğinin eksikliğinden yola çıkarak literatürde kullanılmak üzere yeni bir ölçek geliştirme çabasına girişmiştir. 19 ifade ve beş boyuttan oluşan ölçek; yaratıcılık, acil durumlara uyum, kişilerarası uyum, eğitim çabaları ile stres yönetimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmada Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012, s. 285) tarafından geliştirilmiş en kapsamlı ve detaylı uyum performansı ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlaması amaçlanmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından ortaya koyulan alt boyutlar aşağıdaki gibidir:

**Yaratıcılık:** Çalışanların yeni yaklaşımlar geliştirerek sorunların ve karmaşık durumların üstesinden gelmesidir. Yaratıcılık proaktif yaklaşımlar göstermek, yenilikçi bir kültür geliştirmek ve öğrenen örgütler yaratmaktır (Robbins, Judge ve Erdem, 2012, s. 602). Çalışanlardan sadece yapmaları gereken işlere odaklanmaları beklenmemekte, onlardan sorunlar karşısında işlerini sanki kendi işyerlerinde çalışıyormuş gibi benimseyip; yeni ve yaratıcı çözümler bulmaları da istenmektedir (Monteiro, 2015, s. 28). **Acil durum adaptasyonu:** Acil durumlar hemen tepki verilmesi ve en kısa sürede karar alınması gereken süreçler olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 2003, s. 190). Bu noktada boyut kişilerin acil durumlara karşı öncelikleri belirleyebilme, derhal tepki verme ve acil durumla başa çıkabilme potansiyelini ifade etmektedir. **Kişilerarası uyum:** Çalışanların diğerlerine göre farklılık gösteren davranışlarını ve iş yapma stillerini diğer çalışanlara göre ayarlaması ve uyumlu hale getirmesidir. Uyum kişilerin davranışlarını grubun normlarına uygun hale getirmesidir. Uyumluluk kişinin işbirliğine yatkın ve güvenilir olduğuna vurgu yapar (Robbins, Judge ve Erdem, 2012, s. 664). Uyum gerçek olan ya da gerçek olduğu farz edilen grup etkisi ile inançlarda veya davranışlarda meydana gelen değişimdir (Yüksel, 2006, s. 189). Kişilerarası uyum amaçları gerçekleştirmek üzere diğer bireylerle etkileşimde olan kişilerin etkileşimi esnasında oluşan durumsal talepleri karşılamak için duygu, düşünce ve davranışları diğerlerine göre düzenleme yeteneğidir (Oliver ve Lievens, 2014, s. 5). **Eğitim çabaları:** İş görenlerin kişisel gelişimlerini sağlama amacıyla eğitim ve öğrenmeye yönelik çaba göstermesidir. Uyum performansı ile eğitim ve geliştirme çabalarını sürekli geliştiren öğrenen örgütler oluşturmak hedeflenmelidir (Robbins ve Judge ve Erdem, 2012, s. 604). Gerek eğitim alanında gerek işletmelerde kullanılan yazılım uygulamaları, simülasyonlar vb. bilgisayar destek sistemleri kişilerin işe uyumunu kolaylaştırmaktadır (Kommers, Stoyanov, Mileva ve Mediano, 2008, ss. 3-4). **İş stresiyle başa çıkma:** Çalışanların sürdürülebilir bir biçimde iş stresinden kurtulma, stresi kontrol altında tutabilme ve diğer bireylere yansıtma kabiliyetidir. Strese neden olan faktörleri, stresi önleme ve etki eden faktörleri azaltma yollarını farklı kültürdeki çalışanların algılarını da göz önünde bulundurarak tespit etmek ve gerekli uygulamaları gerçekleştirmektir (Robbins ve Judge ve Erdem, 2012, s. 618).

## Yöntem

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini Kayseri organize sanayi bölgesi imalat sanayinde faaliyet gösteren iki işletmede çalışan toplam 273 kişiden kolayda örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma örnekleminin özel sektör ve sanayi alanından seçilmiş olmasının nedeni ise bu firmaların değişim ve dönüşümden etkilenme hızıdır. Ekonomik kalkınma ve gelişmişlik üzerinde büyük bir paya sahip olan sanayi kolu değişim ve dönüşümlerin çok hızlı gerçekleştiği dinamik bir yapıya sahiptir. Bu anlamda araştırma için sanayi sektörünün diğer sektörlerden görece daha çok uyuma gereksinim duyduğu düşüncesi araştırma örnekleminin belirlenmesine temel oluşturmuştur. Çalışmada kullanılan veriler yüz yüze anket yöntemi ile toplanmıştır. Bu iki işletme için toplam 250 anket dağıtılmış, bu anketlerden 205 tanesi geri dönmüş ancak 192 tanesi analizler için uygun bulunmuştur.

### Çeviri Çalışması

Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) ölçeğinin araştırmada kullanılması ve Türkçe'ye uyarlanması için öncelikle ilgili ölçeğin ilk yazarı olan Audrey Charbonnier-Voirin'den elektronik posta ile yazılı izin alınmıştır. Orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türkçeleştirilmesinde, Brislin'in (1970) "Back Translation" tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik kültürler arası araştırmalarda eşdeğer bir araç oluşturmak açısından sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçek İngilizceye hakim üç bağımsız uzman tarafından orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çevrilmiştir. Daha sonra elde edilen Türkçe formlardaki ifadeler karşılaştırılarak değerlendirilmiş, anlaşılabilirlik ve uyumluluk göz önünde bulundurularak en uygun ifadelerle Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçeye çevrilen ölçek maddelerinin ana dili Türkçe olan, uzun yıllardır yurtdışında yaşamış ve gerek akademik İngilizceye gerekse Türkçeye son derece hâkim birine gönderilerek yeniden İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Yeniden İngilizceye çevrilen maddeler orijinali ile karşılaştırılıp uygunluğu kontrol edilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir.

## Veri Toplama Aracı

Bu araştırma ile Charbonnier-Voirin ve Roussel'in (2012) geliştirdiği "Uyum Performansı" ölçeği Türk kültürüne ve Türkçeye uyarlanmaktadır. Toplam 19 ifadeden oluşan ölçek 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş ve cevap seçenekleri; 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

## Bulgular

Katılımcıların %62,7 si erkek, %85,4'ü evlidir. % 61,9 gibi büyük bir kısmı lise mezunu olup %54,2'si 36-45 yaş aralığında yer almaktadır. Yine katılımcıların %82,4'ü üretim/teknik personel olarak çalışırken %85,4'ünün unvanı departman departman/bölüm çalışandır.

## Güvenirlilik Bulguları

Uyum performansı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek adına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde –toplam puan korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan alfa katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu değer sosyal bilimler açısından oldukça yeterli görülmektedir. Uyum performansı ölçeğindeki maddelerin toplam puanı yordama ve ayırd ediciliğini belirlemek için yapılan madde analizine ilişkin madde-toplam puan korelasyonları Tablo'1 de yer almaktadır.

Tablo 1  
Güvenirlilik Katsayıları

Maddeler	Madde Atıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Ölçek Alfasi	Madde Korelasyonu	Toplam
Yaratıcılık					
UP1	70,61	103,88	,90	0,56	
UP2	70,63	104,43	,90	0,56	
UP3	70,73	107,19	,90	0,45	
UP4	70,71	107,19	,90	0,41	
Acil Durum Adaptasyonu					
UP5	70,58	100,97	,90	0,63	
UP6	70,67	99,17	,90	0,63	
UP7	70,68	104,32	,90	0,56	
UP8	70,63	99,75	,89	0,66	
Kişilerarası Uyum					
UP9	70,71	100,37	,90	0,63	
UP10	70,67	99,92	,90	0,64	
UP11	70,88	100,50	,90	0,54	
UP12	70,88	100,35	,90	0,56	
Eğitim Çabaları					
UP13	70,66	106,46	,90	0,44	
UP14	70,71	100,91	,90	0,65	
UP15	70,59	105,43	,90	0,50	
UP16	70,71	101,75	,90	0,64	
Strese Uyum					
UP17	70,68	100,92	,90	0,65	
UP18	70,64	102,36	,90	0,55	
UP19	71,13	107,53	,91	0,24	

Tablo 1 incelendiğinde yaratıcılık boyutu için madde-toplam puan korelasyonlarının 0,56-0,41 aralığında, acil durum adaptasyonu boyutu için 0,63-0,56 aralığında, kişilerarası adaptasyon boyutu için 0,64-0,54 aralığında, eğitim çabaları boyutu için 0,65-0,44 aralığında değiştiği görülmektedir. Strese karşı adaptasyon alt boyutunun ilk iki maddesine ilişkin madde-toplam puan korelasyonları 0,65 ile 0,55 iken; strese karşı adaptasyon alt boyutunda yer alan bir ifadenin madde-toplam korelasyon değerinin 0,30'dan küçük olması bu maddenin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre uyum

performansı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin madde-toplam puan korelasyonlarının tutarlılığının bir madde hariç, yeterli olduğu görülmektedir.

## Geçerlilik Bulguları

Ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması adına açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki maddelerin bir araya getirilerek, birbirleri ile tutarlı daha az sayıda faktör elde etmeyi ve maddelerin oluşturduğu yapıların örüntüsünü keşfetmeyi amaçlayan, çok değişkenli analizlerin genel adıdır (Kim ve Mueller, 1978). AFA daha çok ölçek geliştirme çalışmalarının ilk aşamasını oluştururken (Conway ve Huffcutt, 2003) DFA ise önceden geliştirilmiş ve önceki araştırmalarda kullanılmış veya kuramsal dayanağa sahip bir ölçeğin ya da modelin doğruluğunu belirlemeye çalışır (Brown, 2006).

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışanların değişen durum ve koşullara uyum yeteneğini belirlemek amacıyla kullanılan ve toplam 19 maddeden oluşan uyum performansı ölçeği; yaratıcılık, acil durumlara adaptasyon, kişilerarası uyum, eğitim çabaları ve strese uyum olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Charbonnier-Voirin ve Roussel, 2012). Literatürde 5 boyut ile ifade edilen uyum performansı ölçeğinin bilinen yapı ile uyumlu olup olmadığının belirlenerek yapı geçerliliğinin kontrolü faktör analizi ile yapılmıştır.

Uyum performansı ölçeğine ait verilerin faktör analizine uygunluğu KMO örneklem yeterliliği ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. KMO değeri 0,788 olup, Barlett testi sonuçları da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= 3100.030$  ve  $p<0.0001$ ). Bu sonuçlar dikkate alındığında uyum performansı ölçeğine ilişkin verilere faktör analizi yapılmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapıları belirlenirken faktörleştirme yöntemlerinden temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden maximum değişkenlik (varimax) yöntemi tercih edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda stresle başa çıkma boyutunda yer alan bir ifade çıkarılmıştır. Bu yüzden 18 ölçek maddesi analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 18 ölçek maddesi, ortak varyans ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Faktörlerin mümkün olduğunca güçlü maddelerden oluşmasını sağlamak adına faktör yük değerlerinin 0,50 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir (Nunnally, 1978; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 312).

Tablo 2

*Uyum Performansı Ölçeği AFA Sonuçları*

	Faktör Yükü	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Ort.
1. Faktör: Acil Durum Adaptasyonu		6,517	40,730	3,36
UP6. Problemleri çözmek için nasıl davranmam gerektiğine hızlı bir şekilde karar veririm.	,882			
UP5. Hızlı hareket etmek için duruma tam olarak odaklanabilirim.	,878			
UP8. Yeni koşullara uyum sağlamak için işimi kolayca tekrar organize ederim.	,817			
UP7. En makul olanı seçmek için olası çözümleri ve etkilerini hızlıca analiz ederim.	,813			
2. Faktör: Kişilerarası Uyum		2,451	15,318	3,32
UP12. Diğerleriyle uyumlu çalışabilmek adına davranışlarımı gönül rahatlığıyla değiştirebilirim.	,935			
UP11. Diğerleriyle iş birliği kurmak için işimi daha iyi yapmamı sağlayacak yeni yollar öğrenirim.	,930			
UP10. İş arkadaşlarımla ilişkiyi geliştirmek için onların bakış açılarını anlamaya çalışırım.	,890			

UP9. İş arkadaşlarımla iyi ilişkiler geliştirmek etkinliğim açısından önemli bir faktördür.	,727			
3.Faktör: Yaratıcılık		1,80	11,280	2,98
UP3. Yenilikçi bir çözüm sunmak için çeşitli kaynaklar/bilgi türleri kullanırım.	,845			
UP2. Çalıştığım departmanda/bölümde, yeni çözümler sunmam konusunda insanlar bana güvenir.	,839			
UP4. Yeni problemleri çözmek amacıyla yeni araç ve yöntemler geliştiririm.	,824			
UP1. Yerleşmiş fikirlere karşı çıkmaktan ve yenilikçi çözümler çıkmaktan çekinmem	,785			
4.Faktör: Eğitim Çabaları		1,703	10,642	2,80
UP13. İş ile ilgili yeterli kalabilmek için iş içinde ya da iş dışında düzenli olarak eğitim alırım.	,850			
UP15. Performansımı geliştirmemi sağlayan için her fırsatı kollarım (eğitim, grup projesi, meslektaşlarla fikir alışverişi vb.).	,814			
UP16. Her projeye ya da görevlendirmeye dahil olarak değişime hazır olurum.	,758			
UP14.Çalışma şeklimi geliştirmek için işimle ilgili son yenilikleri takip ederim.	,713			

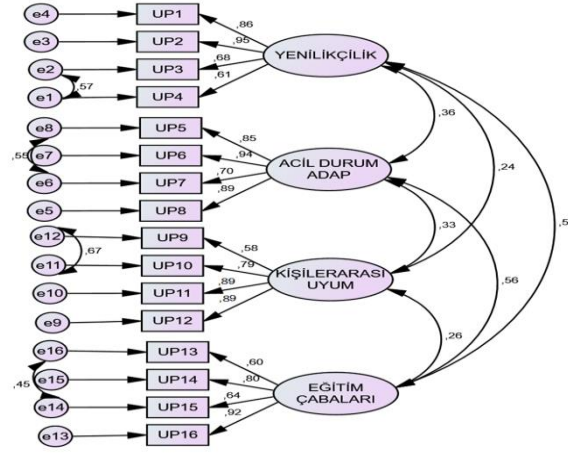
Yapılan analiz sonrasında orijinal ölçekte yer alan stresle başa çıkma boyutuna ilişkin maddelerden “UP19. Zor durumlarda her zaman meslektaşlarım benim tavsiyelerimi isterler.” “UP17. Karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.” ve “UP18. Meslektaşlarımla sakin bir biçimde tartışarak çözüm ararım.” ifadelerinin faktör yükü 0,30’un altında olduğu için analizden çıkarılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin orijinal formunda yer alan dört boyutun (Acil durum adaptasyonu, kişilerarası uyum, yaratıcılık, eğitim çabaları) yapı geçerliliği belirlenmiştir. Analiz sonucunda özdeğeri 1’den büyük dört faktör boyutu elde edilmiş olup acil durum adaptasyonu faktörünün toplam varyansı açıklama oranı %40,73, kişilerarası uyum faktörünün %15,31, yaratıcılık faktörünün %11,28 ve son olarak eğitim çabaları faktörünün toplam varyansı açıklama oranı %10,64’tür. Dört faktörün kümülatif olarak toplam varyansı açıklama oranı %77,97 ile kabul edilebilir sınırlar içindedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Uyum performansı ölçeğinin faktör analizi ile belirlenen yapısının, elde edilen veriler ile uyumunun sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. DFA modelleri, gizil değişken modellerinin daha geniş bir sınıfını kapsayan YEM’ in temel bir bileşenidir. Gözlenen değişkenlerle gizil yapılar arasındaki ilişkiyi ölçme modelleri ile tasvir eden bir YEM türü olarak kabul edilen analiz, ölçme modellerinin doğruluğunu sınamak için de kullanılmaktadır (Thompson, 2004, s. 109-110). Doğrulayıcı faktör analizinde uyum istatistikleri, modelin kabul edilip edilmeyeceğine dair bir takım kabul edilebilir sınır değerler kullanılarak yorumlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, analiz sonucunda üretilen uyum istatistiklerinin belli değerlerin üzerinde veya altında olması istenir (Şimşek, 2007, s. 14).

Modelin geçerliğini test etmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2/df$ ), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI- Comparative Fit Index), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI- Adjusted Goodness-of-Fit-Index), Normlandırılmış Uyum İndeksi (NFI- Normed Fit Index), Fazlalık Uyum İndeksi (IFI- Incremental Fit Index) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation) dır. Buna göre CFI, AGFI, NFI, IFI, TLI’nın 0,90’dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir. RMSEA değerlerinin ise 0,05’ten küçük olmasının iyi uyumu, 0,10’un altında olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranın ise 5’in altında olmasının iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Browne ve Gudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; MacCallum, Browne, and Sugawara, 1996; Marsh ve Hocevar, 1988; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007; Şimşek, 2007).

Uyum performansı ölçeğinin, orijinal ölçekte bulunan faktör yapısı ile ne derece örtüştüğünün sınanması ve bu sayede yapı geçerliliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan birinci düzey DFA'ya ilişkin sonuçlar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1'de görüldüğü gibi analiz sonucunda elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayıları yenilikçilik boyutu için ,61 ile ,95 arasında; acil durumlara adaptasyon boyutu için ,70 ile 94 arasında; kişilerarası uyum boyutu için ,58 ile ,89 ve eğitim çabaları boyutu için ,60 ile ,92 arasında değişen değerler almaktadır. Yapılan analizde modifikasyon endeksleri incelendiğinde bazı maddelere ait hata terimlerinin ilişkilendirilmesinin modeli daha uyumlu hale getireceğini göstermektedir. Bu hata terimleri arasında kurulan ilişkiler yine şekil 1'de yer almaktadır.

YEM kapsamında oluşturulan birinci düzey doğrulayıcı faktör modeline göre uyum performansını ölçmeye yönelik 16 ifade 4 boyutta modellenmiştir. Tablo 3'te uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ve modele ilişkin temel uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 3  
Yöneltiler Beceriler Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek/ İndeksler	$\chi^2$	df	p	$\chi^2/df$	CFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA
Sıklık-Esneklik Ölçeği Tek Faktörlü Modeli	148,868	94	.00	1,584	0,95	0,90	0,90	0,95	0,94	0,078

Tablo 3'te DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ( $\chi^2= 148,868$ ,  $df=94$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise  $RMSEA=0.078$ ,  $CFI=0.95$ ,  $AGFI=0.90$ ,  $NFI=0.90$ ,  $IFI=0.95$  ve  $TLI=0,94$  olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri dört faktörlü modelin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymaktadır.

### Yapı Geçerliliği

Tablo 4  
Uyum Performansı Ölçeği Yapı Geçerliliği Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Std.yük	t- değeri	R <sup>2</sup>	Yapı Güven.	Açık. Varyans	Ort.
1.Faktör: Acil Durum Adaptasyonu				0,93	0,76	4,00
UP6. Problemleri çözmek için nasıl davranmam gerektiğine hızlı bir şekilde karar veririm.	0.94	13,87	0,88			



UP5. Hızlı hareket etmek için duruma tam olarak odaklanabilirim.	0.85	11.50	0,72			
UP8. Yeni koşullara uyum sağlamak için işimi kolayca tekrar organize ederim.	0.89	12,34	0,79			
UP7. En makul olanı seçmek için olası çözümleri ve etkilerini hızlıca analiz ederim.	0.70	8.12	0,49			
2. Faktör: Kişilerarası Uyum				0,87	0,64	3,85
UP12. Diğerleriyle uyumlu çalışabilmek adına davranışlarımı gönül rahatlığıyla değiştirebilirim.	0.89	12,37	0,79			
UP11. Diğerleriyle iş birliği kurmak için işimi daha iyi yapmamı sağlayacak yeni yollar öğrenirim.	0.89	34,18	0,79			
UP10. İş arkadaşlarımla ilişkiyi geliştirmek için onların bakış açılarını anlamaya çalışırım.	0.79	12,29	0,62			
UP9. İş arkadaşlarımla iyi ilişkiler geliştirmek etkinliğim açısından önemli bir faktördür.	0.59	6,79	0,34			
3.Faktör: Yaratıcılık				0,92	0,74	3,96
UP3. Yenilikçi bir çözüm sunmak için çeşitli kaynaklar/bilgi türleri kullanırım.	0.68	8,46	0,46			
UP2. Çalıştığım departmanda/bölümde, yeni çözümler sunmam konusunda insanlar bana güvenir.	0.95	6,71	0,90			
UP4. Yeni problemleri çözmek amacıyla yeni araç ve yöntemler geliştiririm.	0.61	7,52	0,37			
UP1. Yerleşmiş fikirlere karşı çıkmaktan ve yenilikçi çözümler çıkmaktan çekinmem	0.86	6,59	0,74			
4.Faktör: Eğitim Çabaları				0,789	0,67	3,97
UP13. İş ile ilgili yeterli kalabilmek için iş içinde ya da iş dışında düzenli olarak eğitim alırım.	0.60	6,17	0,36			
UP15. Performansımı geliştirmemi sağlayan için her fırsatı kollarım (eğitim, grup projesi, meslektaşlarla fikir alışverişi vb.).	0.64	6,74	0,41			
UP16. Her projeye ya da görevlendirmeye dahil olarak değişime hazır olurum.	0.92	6,78	0,85			
UP14.Çalışma şeklimi geliştirmek için işimle ilgili son yenilikleri takip ederim.	0.80	8.88	0,64			

Yapı geçerliliğini sağlamak için her bir gözlenen değişkenin standart faktör yükü 0,5'den büyük ve istatistiksel olarak anlamlı olması, yapı güvenirliliğinin 0,7'den büyük olması ve her yapı için açıklanan varyansın 0,5'ten yüksek olması gerekmektedir (Hair ve Anderson, 1998). Tablo 4'te belirtilen değerler incelendiğinde, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte diğer tüm değerlerin olması gereken değerlerin üstünde olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle genel olarak ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını söylemek mümkündür.

### Boyutlara ilişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Yapılan geçerlilik testlerinin ardından uyum performansı ölçeğinin güvenirliliğinin yeniden hesaplanması adına Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlilik katsayıları ise tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5  
Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha
Yenilikçilik	0,88
Acil Durum Adaptasyonu	0,91
Kişilerarası Uyum	0,92
Eğitim Çabaları	0,85
Toplam	0,90

Tablo 5 incelendiğinde uyum performansı ölçeğini oluşturan boyutlara ilişkin alfa iç tutarlılık katsayısının .92 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Yine bu değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012) tarafından geliştirilmiş olan uyum performansı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik testleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yine ölçeğin güvenirliğini tespit etmek için yapı güvenirliği ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Uyum performansı ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1’den büyük dört faktör boyutu elde edilmiştir. Bu boyutlardan acil durum adaptasyonu faktörünün toplam varyansı açıklama oranı %40,73, kişilerarası uyum faktörünün %15,31, yaratıcılık faktörünün %11,28 ve son olarak eğitim çabaları faktörünün toplam varyansı açıklama oranı %10,64’ olarak bulunmuştur. Orijinal ölçekte yer alan stresle başa çıkma boyutunun ise faktör yüklerinin uygun referans değerlerin altında olduğu görülmüştür. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı ise %77,97 gibi yüksek bir değer almıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu görülmüştür (stresle başa çıkma alt boyutu hariç). DFA’dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde minimum ki-kare serbestlik derecesinin iyi düzeyde uyum iyiliği gösteren 1,58 olarak hesaplanmıştır. Bunun yansısı model uyum indekslerinden RMSEA=0.078, CFI=0.95, NFI=0.90, IFI=0.95 ve TLI=0,94 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri ölçeğin dört faktörlü yapısının oldukça iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine yapı geçerliliğini belirlemek adına yapılan analizlerde genel olarak ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Charbonnier-Voirin ve Roussel (2012, s. 285) tarafından geliştirilen en kapsamlı ve detaylı performans ölçeğinden stres boyutu ile farklılaşmaktadır. Yine Han ve Williams (2008)’ın geliştirdikleri ölçekte (Acil durumlarla başa çıkma, yaratıcı problem çözme, belirsiz ve tahmin edilemeyen iş durumlarıyla ilgilenme ve iş stresiyle başa çıkma) dört boyutun doğrulandığı görülmektedir.

Orijinal ölçekte yer alan stresle başa çıkma boyutunu oluşturan üç ifade “UP19. Zor durumlarda her zaman meslektaşlarım benim tavsiyelerimi isterler.” “UP17. Karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.” ve “UP18. Meslektaşlarımla sakin bir biçimde tartışarak çözüm ararım.” şeklindedir. Charbonnier-Voirin vd’nin (2012) Fransız katılımcılardan elde ettikleri veriler ile Türk katılımcılardan elde edilen sonuçların farklılaşması sosya ekonomik ve demografik farklılıklarla açıklanabilir. Hofstede’in (1980 ve 1983) toplumsal kültüre ilişkin yaptığı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu farklı sonuç daha da anlaşılır olmaktadır. Her toplumun kendine özgü bir takım değer ve davranışlara sahip oluşu, yine Türk kültüründe çalışanların strese maruz kalma sıklığı, yaşam şartları ve koşulların değişkenliği elde edilen bu farklı sonucun nedenleri arasında sıralanabilir. Yine Açıkgöz (2015, s. 39) “Bilişim endüstrisinde adaptasyon ve ürün başarısı: Çok katmanlı bir çalışma” başlıklı çalışmasında uyum performansı ölçeğini Türkçeleştirmiş bu çalışmaya paralel olarak ölçeğin kriz yönetimi, yaratıcı problem çözme, öğrenme ve bireyler arası adaptasyon olarak dört boyuta sahip olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar bazında ise yenilikçilik için bu değer 0,88; acil durum adaptasyonu 0,91; kişilerarası uyum 0,92 ve son olarak eğitim çabaları 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Tüm bu analizler sonucunda, uyum performansı ölçeğinin içsel tutarlılığının oldukça yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uyum performansı ölçeğinin Türkiye'deki ilgili araştırmalarda kullanılabilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir. Bireysel, örgütsel ve takım seviyesinde birçok kavramla ilişki içerisinde olduğu çeşitli araştırmalar ile tespit edilen uyum performansı kavramının yerli yazında gereken ilgi ve değeri görmediğini söylemek gerekmektedir. Türkçe'ye uyum çalışmaları yapılan bu ölçek sayesinde kavrama ilişkin birçok noktanın aydınlatılacağı ve gereken ilgiyi göreceği umulmaktadır. Bu anlamda uyum performansının çeşitli örgütsel süreç ve çıktılar ile ilişkisini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uyum günümüz işletmelerinin sürekli değişen ve dönüşen iş çevresinde, ayakta kalma ve rekabetle başa çıkmada kilit bir role sahiptir. Yabancı literatürde ve örgütsel yazında durumsallık kuramı ile birlikte araştırmacıların dikkatini cezbeden uyum kavramının işletmeler bağlamında ele alınarak örgütlere nasıl katkılar sağlayacağına araştırılması faydalı olacaktır. Uyum performansı işin gereklerinden kaynaklanan değişikliklere odaklanmayı ifade ederken, görev performansı günlük görevler ile ilgilenmektedir. Uyum performansı görev performansından farklı olarak sürekli kullanılan bir yeteneği ifade etmektedir. Görevin içeriği ve koşulları değiştiğinde uyum performansı yüksek çalışanların işlerini daha kolay yürütebileceği söylenebilir. Yine uyum performansının görev performansına göre daha kapsayıcı ve uluslararası geçerliliğe sahip (Allworth ve Hesketh, 1999, s. 98) olduğu düşünüldüğünde kavramın önemi artmaktadır. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda çalışanların iç ve dış çevrenin değişken koşullarına uyum sağlama becerisini ifade eden uyum performansına ilişkin becerilerin örgütlerce göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Örgütlerde yaşanan değişim, dönüşüm ve rekabet şartlarından kaynaklanan hızlı gelişmeler uyum performansının önemini günden güne artırmaktadır. Bu anlamda araştırma ile örgütler için çok önemli bir kaynak niteliğinde olan insan kaynağının performansını değerlendirme çalışmalarında tam ve doğru kararlar verilmesine yardımcı olacak ve yol gösterecek alternatif bir yeteneğe dikkat çekilmektedir. Görev ve sonuç odaklı değerlendirilen çalışanların süreç odaklı değerlendirildiklerine ve sahip oldukları farklı yeteneklerin görünür olduğuna ilişkin sahip olacakları olumlu algıları örgütleri rakipleri karşısında bir adım öteye taşıyacaktır. Yönetici ve uygulayıcıların çalışanları değerlendirmede uyum performansını da dâhil ettikleri bir sistem oluşturmaları daha bütüncül ve yapıcı bir performans değerlendirmeye olanak sağlayacaktır.

Literatürde uyum performansının çeşitli örgütsel değişken ver süreçler ile birlikte ele alındığı bilinmektedir. Örneğin Monteiro (2015, s. 18) kavram ile iş güvensizliği, işten ayrılma stresi ve tükenmişlik stresi negatif ilişkilere odaklanırken; Açıkgoz (2015, s. 39) kavram ile çalışanların örgütsel adaptasyon becerileri üzerine çalışmıştır. Evrenosoğlu (2007) çalışmasında talep-yetenek yaklaşımı açısından birey iş uyumu, ihtiyaç-arz yaklaşımı açısından birey-iş uyumu ve birey-değer uyumunu ölçmüştür. Çelik, Turunç ve Demirkaya (2011) adaletin performans üzerine etkisinde kişi örgüt uyumunun aracılık rolünün bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, kişi örgüt uyumunun iş performansı üzerinde pozitif yönde bir etkisinin bulunduğunu; algılanan adaletin boyutlarının ise iş performansı üzerinde etkisinde kişi örgüt uyumunun aracılık rolünün bulunmadığını belirlenmiştir. Yine araştırmanın önemli bir bulgusu da, algılanan adalet boyutlarının kişi-örgüt uyumu üzerinde anlamlı etkisinin görülmesidir. Son olarak Jundt, Shoss ve Huang (2015, s. 67) uyum performansının stresi azaltıp, iyi oluş halini artırdığını belirtmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ile bahsi geçen çalışmaların Türkiye bağlamında yürütelebileceği

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da çeşitli kısıtlar bulunmaktadır. Bu araştırmanın en önemli kısıtı yalnızca sanayi alanında ve iki işletmeden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu anlamda araştırma kapsamında Türkçeleştirilen bu ölçeğin diğer sektörler ve çalışma alanlarında örgütsel birtakım değişkenlerle ilişkilendirilerek kullanılması ile alan yazına önemli katkılar sunulacaktır.

## Kaynaklar

- Açıkgöz, A. (2015). Bilişim endüstrisinde adaptasyon ve ürün başarısı: Çok katmanlı bir çalışma. *İstanbul University Journal of the School of Business*, 44(2), 39-55.
- Ahmad, S. and Schroeder, R. G. (2003). The impact of human resource management practices on operational performance: Recognizing country and industry differences. *Journal of Operations Management*, 21(1), 19-43.
- Allen, R. C., Fontaine, J. J., Pope, L. K. and Garmestani, S. A. (2011). Adaptive management for a turbulent future. *Journal of Environmental Management*, 92(5), 1339-1345.
- Allworth, E. and Hesketh, B. (1999). Construct-oriented biodata: Capturing change-related and contextually relevant future performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 7 (2), 97-111.
- Baard, K. S. Rench, A. T. and Kozlowski W. J. S. (2014). Performance adaptation: A theoretical integration and review, *Journal of Management*, 40(1), 48-99.
- Borman, C. W. and Stephen J. M. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. Schmitt W. C. and Borman W. C. (Eds.), *Personnel selection in organizations*. San Francisco, Jossey Bass: CA.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), 185-216.
- Brown, A. T. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford Press.
- Browne, W. Michael W. and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Bollen K. A. and Long J. S. (Eds.), *Testing structure equation models* (p. 136-162). Newbury Park, CA.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Champbell, P. J. (1999). The definition and measurement of performance. Ilgen, D. R. and Pulakos, E. D. (Eds.), *The changing nature of performance* (p. 399-429). San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Charbonnier-Voirin, A., Assâad El A. and Vandenberghe C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group and Organization Management*, 35(6), 699-726.
- Charbonnier-Voirin, A. and Roussel, P. (2012). Adaptive performance: A new scale to measure individual performance in organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 29(3), 280-293.
- Chen, G., Brian, T. and Wallace C. J. (2005). A multilevel examination of the relationships among training outcomes, mediating regulatory processes, and adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 827-841.
- Conway, J. M. and Huffcutt, I. A. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational research methods*, 6(2), 147-168.
- Çetinkaya, F. ve Gülbahar, H. (2019). Stratejik yönetim ve inovasyon ilişkisi: Kobi'ler üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 367-349.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Didin, K. (2017). The mediating roles of trust and value congruence on the relationship between transformational leadership and adaptive performance. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 64(4), 126-132.
- Drewery, D., Nevison, C., Pretti, T. J. and Pennaforte, A. (2017). Lifelong learning characteristics, adjustment and extra-role performance in cooperative education. *Journal of Education And Work*, 30(3), 299-313.
- Griffin, B. and Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of psychology*, 55(2), 65-73.
- Grotto, A. R., Hyland, P. K., Caputo, A. W. and Semedo, C. (2017). Employee turnover and strategies for retention. *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Recruitment, Selection and Employee Retention*, 443-472.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Han, T. Y. and Williams, K. J. (2008). Multilevel investigation of adaptive performance: Individual- and team-level relationships. *Group and Organization Management*, 33(6), 657-684.
- Hesketh, B. and Neal, A. (1999). Technology and performance. Ilgen, R. D. ve Pulakos, D. E. (Ed.), *The changing nature of performance* (p.21-55). San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Huang, J. L., Ryan, A. M., Zabel, K. L. and Palmer, A. (2014). Personality and adaptive performance at work: A meta-analytic investigation. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 162-179.
- Ilgen, R. D. and Pulakos, D. E. (1999). Employee performance in today's organizations. Ilgen, D. R. and E. D. Pulakos (Eds.), *The Changing nature of performance*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Jawahar, I. M., and Carr, D. (2007). Conscientiousness and contextual performance. *Journal of Managerial Psychology*, 22(4), 330-349.
- Jong, A. D., and De Ruyter, K. (2004). Adaptive versus proactive behavior in service recovery: The role of self-managing teams. *Decision Sciences*, 35(3), 457-491.
- Joung, W., Hesketh, B., and Neal, A. (2006). Using "war stories" to train for adaptive performance: Is it better to learn from error or success?. *Applied psychology*, 55(2), 282-302.
- Jundt, D. K., Shoss, M. K., and Huang, J. L. (2015). Individual adaptive performance in organizations: A review. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 53-71.
- Kim, J. O., and Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equations modeling*. New York: Guilford.
- Kommers, P., Stoyanov, S., Mileva, N. and Mediano, C. M. (2008). The effect of adaptive performance support system on learning achievements of students. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 18(3), 351-365.

- Koopmans, L. (2014). Measuring individual work performance. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(8), 856-866. DOI: 10.1097/JOM.0b013e318226a763.
- Kozlowski, S. W. and Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. *Handbook of psychology*, 333-375.
- Kozlowski, S. W., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M. and Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes And performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Lepine, J. A., Colquitt, J. A., and Erez, A. (2000). Adaptability to changing task contexts: Effects of general cognitive ability, conscientiousness, and openness to experience. *Personnel psychology*, 53(3), 563-593.
- Lim, D. H., Yoo, M. H., Kim, J., and Brickell, S. A. (2017). Learning agility: The nexus between learning organization, transformative learning, and adaptive performance. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/Andhttpsredir=1Andarticle=3873Andcontext=aerc>
- Maccallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1(2), 130-149.
- Marsh, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391-410.
- Monteiro, A. (2015). The impact of job insecurity on adaptive performance via burnout. *Doctoral dissertation*. School of Business And Economics.
- Nunnally, C. J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliver, T. and Lievens, F. (2014). Conceptualizing and assessing interpersonal adaptability: Towards a functional framework. In *Individual adaptability to changes at work* (p. 78-98). Routledge.
- Oolders, T., Chernyshenko, O. S. and Stark, S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience and adaptive performance. *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, And applications*, 145-158.
- Özdemir H. (2019). Konaklama işletmelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılıklarının çeşitli açılardan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 250-237.
- Ployhart, R. E. and Blaese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. In *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments*. (p.3-39). Emerald Group Publishing Limited.
- Pulakos, E. D. (2009). *Performance management: A new approach for driving business results*. John Wiley and Sons.

- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A. and Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of applied psychology*, 85(4), 612-624.
- Pulakos, E. D., Dorsey, D. W. and White, S. S. (2006). Adaptability in the workplace: Selecting an adaptive workforce. In *UnderstAnding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments*. Emerald Group Publishing Limited.41-71.
- Pulakos, E. D., Schmitt, N., Dorsey, D. W., Arad, S., Borman, W. C. and Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human performance*, 15(4), 299-323.
- Robbins, S. and Judge, A. T. (2012). *Örgütsel Davranış*. Erdem. İ (Ed.), İstanbul: Nobel.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 181-195.
- Shoss, M. K., Witt, L. A. and Vera, D. (2012). When does adaptive performance lead to higher task performance?. *Journal of organizational behavior*, 33(7), 910-924.
- Sonnentag, S., Volmer, J. and Spychala, A. (2008). Job performance. *The Sage Handbook Of Organizational behavior*, 1, 427-447.
- Stokes, C. K., Schneider, T. R. and Lyons, J. B. (2008). *Predicting adaptive performance in multicultural teams: a causal model* (No. RTO-MP-HFM-142). Wright State Univ Dayton Oh.
- Stokes, C. K., Schneider, T. R. and Lyons, J. B. (2010). Adaptive performance: A criterion problem. *Team Performance Management: An International Journal*. 16, 3/4 212-230.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6): 49-74.
- Şahin, F. ve Gürbüz, S. (2014). Cultural intelligence as a predictor of individuals' adaptive performance: A study in a multicultural environment. *International Area Studies Review*, 17(4), 394-413.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Kitabevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, G. B. and Fidell, S. L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Çelik, M., Turunç, Ö., ve Demirkaya, H. (2011). Çalışanların adalet algılarının iş performansına etkisinde kişi örgüt uyumunun aracılık rolü: Turizm sektöründe görgül bir çalışma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 8(2), 40-57.
- Uyargil, C. (2013). Performans değerlendirme. *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 7, 211-266.
- Uyargil, C., Adal, Z., Ataay, İ. D., Acar, A. C., Özçelik, A. O. DüNDAR, G. Ö. Sadullah ve Tüzüner, L. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. 4. Baskı. Beta Basım: İstanbul.
- Yüksel, Ö. (2006), *Davranış bilimleri*. Gazi Kitabevi: Ankara.

## **Extended Abstract**

Today, no matter how good the financial resources in an organization are, the probability of success will be very low if the human resource does not have sufficient efficiency. In this regard, adaptive performance, which is considered as a performance dimension different from task and contextual performance, has been defined as learning new tasks, the way of approaching these tasks, flexibility and coping with change (Hesketh & Neal, 1999, pp. 46-47). Employees need a tolerant and versatile adaptability to uncertainty in order to maintain their effectiveness and efficiency in variable and difficult-to-estimate environmental conditions (Ilgen & Pulakos, 1999, p. 14; Kozlowski & Bell, 2003, p. 4; Pulakos, Arad, Donovan and Plamondon, 2000, p. 612). The ability of employees to adapt to different and new conditions, which is considered as a source that creates difference and is impossible to be imitated, also has a great importance on the competitiveness of organizations and their ability to sustain their existence.

Although the importance of adaptive performance, which expresses the projected or actual changes reflected in the behavior, is known to all (Shoss, Witt, and Vera, 2012, p. 911), it is seen that the adaptation and adaptive performance has been studied relatively little in the literature. It is not wrong to say that the more changes there are, the more adaptation is required. As it can be seen from the studies in the literature on adaptive performance, the concept gains importance day by day. It can be said that the concept will continue to find its place in the field with an expanding perspective at the individual, team and organizational level. With this study, it is aimed to introduce managers and practitioners with an alternative and new performance evaluation criteria. In this way, a multi-dimensional and holistic performance evaluation system which takes into account the adaptive performance as well as the contextual and task performance can be created. Introducing the concept of “Adaptive Performance” to the Turkish literature, providing a detailed literature review on the concept and providing a new and different instrument that will contribute to determining the relationship of the concept with the possible organizational outputs and results by conducting the Turkish reliability and validity study of the adaptation performance scale constitutes another purpose of the study, as well. In this way, by looking at the performance in a wider perspective, it is aimed to help the concept of (relatively neglected) adaptive performance to be included more in scientific studies.

## **Methodology**

The sample of the study was formed by simple random sampling method from 273 people working in two companies operating in the manufacturing industry of Kayseri Organized Industrial Zone. The reason why the research sample was chosen from the private sector and industry is the speed at which these companies are affected by change and transformation. In this sense, the idea that the industry sector needs relatively more adaptation than other sectors formed the basis of the research sample. The data used in the study were collected by face-to-face survey method. A total of 250 questionnaires were distributed for these two enterprises, 205 of them were returned, but 192 were found suitable for analysis. With this research, the “Adaptive Performance” scale developed by Charbonnier-Voirin and Roussel (2012) is adapted to Turkish culture and Turkish. The scale consisting of a total of 19 expressions is rated as 5-point Likert type.

## **Findings**

### **Reliability Findings**

In order to determine the reliability of the adaptive performance scale, Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total correlation were examined. As a result of the analysis, the item-total correlations ranged from 0.56 to 0.41 for the creativity dimension, from 0.63 to 0.56 for the emergency adaptation dimension, from 0.64 to 0.54 for the interpersonal adaptation dimension and from 0.65 to 0.44 for the training efforts dimension. While the item-total correlations for the first two items of the stress adaptation sub-dimension were 0.65 to 0.55, the fact that the item-total correlation



value of an expression in the stress adaptation sub-dimension was less than 0.30 shows that it can not be accepted as sufficient in distinguishing the item to be measured (Büyüköztürk, 2003).

### **Validity Findings**

In order to verify the construct validity of the scale, exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis were performed. As a result of the exploratory factor analysis, four factor dimensions with eigenvalues greater than 1 were obtained and the total variance explanation rate of the emergency adaptation factor was 40,73%, the interpersonal adaptation factor was 15,31%, the creativity factor was 11,28%, and finally the training efforts factor was 10,64%. The cumulative total variance disclosure rate of the four factors is within acceptable limits with 77.97%. The fit indices of the model obtained from the CFA were examined and it was found that the minimum chi-square value ( $\chi^2 = 148,868$ ,  $df = 94$ ,  $p = 0.00$ ) was significant. The fit index values were found as RMSEA = 0.078, CFI = 0.95, AGFI = 0.90, NFI = 0.90, IFI = 0.95 and TLI = 0, 94. These fit index values reveal that the four-factor model is acceptable (Hair and Anderson ,1998).

### **Result**

In this study, it was tried to determine the reliability and validity of the adaptive performance scale developed by Charbonnier-Voirin and Roussel (2012). As a result of the research, it was seen that the internal consistency of the adaptive performance scale is quite high. In this context, the adaptive performance scale is considered to be used in the relevant studies in Turkey. It is necessary to say that the concept of compliance performance, which has been determined to be related to many concepts at individual, organizational and team level through various studies, does not draw the required interest and value in the domestic literature. It is hoped that thanks to this scale, which has been adapted to Turkish, many points regarding the concept will be illuminated and the concept will draw the necessary attention. In this sense, it is thought that the studies to determine the relationship between adaptive performance and various organizational processes and outputs will contribute to the literature.

## Özel Okullarda Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmeni Olmak

Deniz ATAL  
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, BÖTE Bölümü  
atal@ankara.edu.tr  
orcid.org/0000-0001-8030-9996

Raziye SANCAR  
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü  
raziye.sancar@ahievran.edu.tr  
orcid.org/0000-0002-2875-9233

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.684743
Geliş Tarihi: 04.02.2020	Revize Tarihi: 19.07.2020
	Kabul Tarihi: 19.07.2020

### Atf Bilgisi

Atal, D. ve Sancar, R. (2020). Özel okullarda bilişim teknolojileri (BT) öğretmeni olmak. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 657-671.

### ÖZ

Bu çalışma ile Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünden mezun olan ve özel okullarda Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda görev ve sorumluluklarını, kurumların onlardan beklentilerini ve söz konusu bu çalışma ortamında öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini nasıl anladıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup; farklı kurumlarda benzer ön koşullara sahip öğretmenler ve onların ortak deneyimlerinin incelenmesi durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Özel okulda görev yapan 18'i kadın (%72), 7'si erkek (%28) olmak üzere toplam 25 BT öğretmeninden, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen veriler betimsel çözümleme ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; özel okulda çalışan BT öğretmenleri okullarında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinden Teknoloji Tasarım derslerine kadar çok farklı derslere girmekte, hizmet içi eğitimler düzenlemekten, okulda etkinlik, yarışma ve proje yürütmeye kadar çok çeşitli görev ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Yaşadıkları iş yoğunluğu nedeni ile BT öğretmenleri oldukça yıprandıklarını ve yorulduklarını vurgulamıştır. Araştırma sonunda, görev dışı sorumluluklar, kurumsal yapıdaki sorunlar, yönetimin ve ailelerin beklentileri, teknik olanaklar ve düşük maaş ödemeleri nedeni ile yaşadıkları sorunları dile getiren öğretmenlerin beklentileri ve mezun ya da mezuniyet aşamasında olan öğretmen adaylarına geleceğe yönelik önerileri tartışılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** BT öğretmeni, özel okul, öğretmen eğitimi.

## Being an Information and Communication Technology (ICT) Teacher in Private School

### ABSTRACT

Information and Communication Technology (ICT) teachers who are graduates of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) program and work in private schools, their expectations from the private schools, and how they make sense of themselves as professionals. The Qualitative research approach was adopted in the research; The study of teachers with similar prerequisites and their common experiences in different institutions is designed as a case study. The data were collected from 25 ICT teachers 18 female (72%) and 7 males (28%) working in private schools with a questionnaire form consisting of structured open - ended questions prepared by the researchers. The data has been analyzed by using descriptive and content analysis approach. According to the data, the ICT teachers working in private schools take different courses from ITS to technology design courses in their schools and they undertake a variety of duties and responsibilities from organizing in-service pieces of training to conducting activities, competitions, and projects. For this reason, the ICT teachers working in private school have been exhausted and tired due to the intensity of their work. End of the study, expectations of these teachers who expressed their problems due to non-task responsibilities, low salary payments, technical facilities, institutional structure and expectations of management, and families have been shared, and suggestions have been discussed.

**Keywords:** ICT teacher, private school, teacher education.

### Giriş

Eğitim Fakültelerinin 1997 yılında yeniden yapılanması ile birlikte fakülte bünyesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü kurulmuş ve bu bölümde öğretmen

yetiştirilmeye başlanmıştır (YÖK, 1997). BÖTE bölümü mezunları, öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda 2006 yılına kadar Bilgisayar dersini, 2012 yılına kadar Bilişim Teknolojileri dersini ve 2012 yılından sonra da Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini yürüten Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeni olarak istihdam edilmektedir. Tablo 1'de 2013 yılından günümüze BÖTE bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları sayıları ile MEB bünyesinde BT öğretmeni olarak istihdam edilen öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 1

*Yıllara Göre BÖTE Bölümü Mezunlarının ve MEB'e Atanan Öğretmenlerin Sayısı*

Yıl	Mezun Sayısı	MEB'e Atanan Öğretmen Sayısı
2013	2326	1598
2014	2991	1424
2015	2912	1282
2016	2284	1347
2017	2015	420
2018	2152	457
2019	<sup>1</sup>	801
Toplam	14680	7329

Tablo 1'e göre BÖTE bölümlerinden yılda ortalama 2500 öğretmen adayının mezun olduğu görülmektedir. 2016 yılına kadar mezun olan bu adayların yaklaşık %43'ü MEB bünyesinde istihdam edilmiştir. Ancak 2017 yılı ve sonrasında MEB öğretmen atama uygulamalarındaki değişiklikler nedeni ile BT öğretmenleri özelinde bir yılda atanan öğretmen sayılarında radikal bir azalma olduğu dikkati çekmektedir. Hele ki atanan bu öğretmenlerin Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 20.02.2014 tarihli ve 9 nolu "Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları" kararı temel alınarak 19 farklı bölüm mezunlarının olabileceği düşünüldüğünde, BÖTE bölümü mezunlarının MEB'e öğretmen olarak atanma olanaklarının daha da azaldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yaşanılan bu istihdam sorunu BÖTE mezunu adaylarını farklı meslek arayışlarına yöneltmiştir. Adaylar lisans programında kazandıkları yeterliklerle özel sektörde donanım, yazılım, eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitim gibi alanlarda çalışabilmekte, özel okullarda BT öğretmeni, teknoloji danışmanı, eğitim teknoloğu gibi çeşitli pozisyonlarda görev alabilmektedir (Akgün, Topal, ve Kıyıcı, 2019; Altun ve Ateş, 2008; Çakır, Çebi ve Özcan, 2013; Tosun, 2014). Çalışabilecekleri farklı meslek alanları olsa da özellikle öğretmenlik mesleğini sürdürmek isteyen adaylar için özel okullar önemli bir istihdam olanağı sağlamaktadır.

Özel okullar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununu temel alarak öğretmenlerin ücret ve diğer özlük haklarında düzenlemeler yapan (Mevzuat, 2007), rekabet yoğunluğunun yüksek olduğu eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda öğretmenlik mesleği; kurumların istekleri, velilerin ve öğrencilerin beklentileri ile biçimlenmekte, öğretmenlerle her yıl yenilenen sözleşmelerle yürütülmektedir. Tablo 2'de ülkemizde özel okulların eğitim kademelerine göre güncel sayıları yer almaktadır.

Tablo 2

*2018-2019 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Toplam Okul Sayıları*

Eğitim Kademesi	Okul/Kurum
Okul öncesi eğitim	5352
İlkokul	1808
Ortaokul	2060
Ortaöğretim	3589
Örgün Eğitim	12 809

<sup>1</sup> Tablo 1'de yer alan veriler YÖK'ün ve MEB'in güncel internet arşivlerinden erişilebilen veriler ile sınırlıdır. 2019 yılı verileri henüz güncellenmemiştir.

Tablo 2’den de anlaşıldığı üzere, özel okullar ülkemizde her kademedede oldukça yaygın olup, öğretmenlik mesleğini yürütmek isteyen BÖTE mezunu adaylar için önemli bir istihdam olanağı sunmaktadır. Öte yandan, bu okullar BT öğretmenin “teknoloji lideri”, “değişim ajanı” ya da “yenileşme lideri” rollerini göz önünde bulundurarak (Devolder, Vanderlinde, Van Braak ve Tondeur, 2010; Lai ve Pratt, 2004; Tondeur, Cooper ve Newhouse, 2010) istihdam etmek istemektedirler. Çünkü pek çok özel okulun eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde “21. yüzyıl becerileri doğrultusunda öğrencileri yaşama hazırlamak” bakış açısı yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi bilişsel becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel duyarlılık ve zorluklarla başa çıkma gibi kişilerarası becerileri ve öz-yönetim, öz-düzenleme, zaman yönetimi, öz-gelişim, yaşam boyu öğrenme, uyarlanabilirlik gibi içsel/bireysel becerileri içermektedir (Kyllonen, 2012). Son yıllarda söz konusu olan bu becerilerin çağın gerektirdiği bilgiyi, aracı ve teknolojiyi uygun koşullarda kaynaştırarak eğitim öğretim süreçlerinde etkili kullanımı, BT öğretmenleri aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Dahası, özel okullar bu teknoloji ve araçların kullanımını rekabet alanına dönüştürmekte ve okullarının Kodlama, Robotik ve STEM (Science-Fen, Technology-Teknoloji, Engineering-Mühendislik, Mathematics-Matematik) gibi konularda yürüttükleri projelerle ön planda olmasını sağlamaktadırlar. Özel okullardaki bu rekabet yönelimi doğrudan alan uzmanı olan BT öğretmenlerinin istihdam durum ve koşullarına etki etmekte ve daha fazla okulda BT öğretmeni istihdama yol açmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, özel okul ve devlet okullarında çalışan alan öğretmenlerinin sahip oldukları özelliklerin ve çalışma koşullarının çeşitli değişkenler üzerinden incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Ballou ve Podgursky, 1998; Fidan ve Öztürk, 2015; Smith 1992; Sönmezer ve Eryaman, 2008; Xu ve Gulosino, 2006). Bu çalışmalarda özel okullarda çalışan öğretmenlerin özellikle düşük maaşlar, atran çalışma saatleri ve işyükleri nedeniyle streslerinin arttığı, yaşanan sorunlarla birlikte başarılarının, güdülenmelerinin, iş memnuniyetlerinin ve mesleği sürdürme ile ilgili kararlarının olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur (Khan, Mateen, Hussain, Sohail ve Khan, 2017; Naidoo, 2019; Premalatha ve Subramanian, 2020). İlgili araştırmaların odağında genellikle sınıf öğretmenleri yer almakta olup, özel okullarda çalışan BT öğretmenleri özelinde alanyazında yapılmış bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir. Halbuki özel okullarda çok fazla istihdam edilen BT öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde, onların gözünden özel okullarda BT öğretmeni olmanın anlamı net bir biçimde ortaya konulabilir, elde edilen sonuçlar gelecekte özel okullarda çalışmak isteyen öğretmen adaylarına yol gösterebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile BÖTE bölümünden mezun olan ve özel okullarda BT öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda görev ve sorumluluklarını, kurumların onlardan beklentilerini ve söz konusu bu çalışma ortamında öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amaçlanmaktadır. Böylece özel okullarda BT öğretmeni olarak çalışmanın ne anlama geldiğine yönelik bir çerçevenin çizilebileceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup; farklı kurumlarda benzer ön koşullara sahip öğretmenler ve onların ortak deneyimlerinin çalışılması durum çalışması olarak desenlenmiştir. “Durum” tek bir kişi, birden fazla birey (birlikte ya da bireysel), bir program, bir olay/etkinlik ya da bir dizi etkinlikten oluşan çeşitli aşamalar içeren bir süreci kapsayabilmektedir (Creswell, 2011).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya 18’i kadın (%72), 7’si erkek (%28) olmak üzere toplam 25 BT öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

*Çalışma Grubunun Oluşturan BT Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	f	%
Yaş	23-25	44
	26-28	28
	29 ve daha fazla	28
Mesleki Kıdem	1 yıl	24
	2-5 yıl	52
	6-10 yıl	8
	11 yıl ve daha fazla	16
Öğrenim Durumu	Lisans	80
	Yüksek Lisans	20

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 23-25 yaş aralığında olduğu (%44) ve meslek kıdemlerinin 2-5 yıl arasında değiştiği (%52) görülmektedir. Mesleki kıdemi 6 yıl ve daha fazla olan BT öğretmenlerinin sayısı ise oldukça azdır (%24). Araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin mezuniyet durumları incelendiğinde; %80'inin lisans mezunu, %20'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama

Araştırmanın katılımcılara kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak erişilmiş olup, veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrimiçi görüş formu aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama süreci 2018-2019 yılları arasında yürütüldüğünden araştırma sürecinde etik kurul izni alınmamıştır. Ancak araştırmada katılımcılara katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, soruların hepsini yanıtlama zorunluluklarının olmadığı ve istedikleri zaman araştırma sürecinden çıkabileceklerine ilişkin ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur. Tüm bu açıklamaların ardından katılıma gönüllü olan öğretmenlere formlar gönderilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı olan çevrimiçi görüş formu, “Çalıştığınız okulda okul yönetiminin sizden beklediği görev ve sorumluluklar nelerdir?”, “Mesleğinizle ilgili hiçbir bilgisi olmayan kişiye özel okulda yaptığınız işi nasıl anlatırsınız/tanımlarsınız?”, “Özel okulda çalışmak isteyen BT öğretmen adaylarına önerileriniz nelerdir”, biçiminde açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırmalarda verilerin analizi; analiz için verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, kodların oluşturulması, temalara ayrılması ve verilerin sunulması aşamalarını içermektedir (Creswell, 2007). Araştırmada elde edilen veriler ile betimsel çözümler yapılmış olup; söz konusu çözümler süreçleri ardışık olarak izlenmiştir. Çözümleme iki ayrı araştırmacı tarafından eş zamansız yapılmış olup; ardından yapılan yüz yüze tartışma oturumunda kod ve temalara son hali verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde bulgular, veri toplama aracındaki sorular temel alınarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### BT Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumların Özellikleri ve bu Kurumlarda Çalışma Koşulları

Araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin özel okullardaki çalışma koşulları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4  
BT Öğretmenlerinin Özel Okullardaki Çalışma Koşulları

Değişken	n	f	%
Aynı kurumdaki görev süresi	1 yıldan az	7	28
	1-2 yıl arası	9	36
	2 yıl ve daha fazla	9	36
Günlük ortalama çalışma saati	8 saatten az	4	16
	8 saat	13	52
	8 saatten fazla	8	32
Haftada çalışılan gün sayısı	4 gün	1	4
	5 gün	11	44
	6 gün	13	52
Aylık ortalama maaş	1500-2000	2	8
	2000-3000	10	40
	3000-4000	12	48
	4000 ve üzeri	1	4

Tablo 4 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin yarısından fazlasının 1 yıldan az (%28) ya da 1-2 yıl süreyle (%36) aynı okullarda çalıştıkları görülmektedir. 2 yıldan fazla süreyle aynı okulda çalışan BT öğretmenlerinin görece azlığı dikkati çekmektedir (%36). BT öğretmenlerinin özel okullarda çalıştıkları gün ve saatler incelendiğinde, BT öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%52) haftada 6 gün, günde ise 8 saat çalıştığı görülmektedir. Günde 8 saatten az çalışan BT öğretmenlerinin sayısı oldukça azdır (%16). Öte yandan, Tablo 2'ye göre 4000 TL ve üzeri maaş alan BT öğretmeni neredeyse hiç yokken (%4), yaklaşık yarısı (%48) aylık 3000 TL ve altında maaş almaktadır.

Özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların teknik ve alt yapı özellikleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5  
BT Öğretmenlerinin Çalıştıkları Özel Okulların Özellikleri

Tema	Kod	f	%
Sınıflardaki öğrenci sayısı	6-14 öğrenci	2	8
	15-19 öğrenci	8	32
	20-25 öğrenci	15	60
BT sınıflarındaki bilgisayar sayısı	6-14 bilgisayar	2	8
	15-19 bilgisayar	4	16
	20-25 bilgisayar	19	76
Okulun teknik olanakları	BT sınıfı	25	100
	Arduino setleri	19	76
	Etkileşimli tahtalar	10	40
	3d yazıcı	9	36
	STEM sınıfı	4	16
	Lego Ev3	3	12

Tablo 5 incelendiğinde, özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%60) sınıflarında ortalama 20-25 öğrencisi olduğu ve okullarında daha kalabalık sınıfların bulunmadığı dikkati çekmektedir. BT sınıflarındaki bilgisayar sayılarının ise her öğrenciye bir bilgisayar düşecek biçimde düzenlendiği görülmektedir.

Tablo 5 de dikkati çeken bir diğer bulgu, okulların teknik olanakları ile ilgilidir. Tablo 3'e göre, her okulda BT sınıfı bulunmakta olup, bazılarında (%16) BT sınıfının yanı sıra STEM sınıfları da bulunmaktadır. Öte yandan, söz konusu özel okulların %76'sında kodlama eğitiminde kullanılan Arduino setleri kullanılmaktadır. Buna karşın, etkileşimli tahtalar (%40), 3D yazıcılar (%36) ve Legolar (%12) gibi son dönemde özellikle özel okullarda adlarının çok fazla geçtiği yeni teknoloji ve uygulama sayılarının görece azlığı dikkati çekmektedir.

## BT Öğretmenlerinin İstihdam Biçimleri, Verdikleri Dersler, Görev ve Sorumlulukları

BT öğretmenlerinin kurumlarındaki istihdam biçimi, ders verdikleri sınıf düzeyleri ve verdikleri dersler Tablo 6’da yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%64) okullarda BT öğretmeni olarak istihdam edildiği, ancak BT formatör öğretmeni (%24) ya da yazılım ve robotik kodlama öğretmeni (%12) olarak da işe alındıkları dikkati çekmektedir.

Tablo 6

*Özel Okullarda Çalışan BT Öğretmenlerinin İstihdam Biçimleri, Ders Verdikleri Sınıf Düzeyleri ve Verdikleri Dersler*

Tema	Kod	f	%
BT öğretmenlerinin istihdam biçimleri	BT Öğretmeni	16	64
	BT Formatör Öğretmeni	6	24
	Yazılım ve Robotik Kodlama Öğretmeni	3	12
BT öğretmenlerinin verdiği dersler	BTY Dersi	22	88
	Robotik ve Kodlama Dersi	7	28
	Bilgisayar Bilimi Dersi	3	12
	STEM Dersi	3	12
	Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi	1	4
	Teknoloji Tasarım	1	4
Derslerine girdiğiniz sınıf düzeyleri	Anasınıfı, İlkokul ve Ortaokul	11	44
	İlkokul ve Ortaokul	8	32
	Ortaokul	3	12
	Lise	3	12

Öte yandan, Tablo 6’ya göre bu öğretmenlerin okullarda en fazla BTY dersine girdikleri (%88), bunun yanı sıra Robotik ve Kodlama dersi (%28), Bilgisayar Bilimi dersi (%12), Demokrasi ve İnsan Hakları (%4) ve Teknoloji Tasarım (%4) gibi derslere de girdikleri görülmektedir. Öte yandan, BT öğretmenlerinin okullarda ders verdikleri sınıf düzeylerinin ise çeşitlilik gösterdiği dikkati çekmektedir. Tablo 6’ya göre BT öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%44) aynı eğitim öğretim döneminde anasınıfından ortaokula kadar tüm düzeylerde derslere girmektedir.

Özel okullardaki okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin BT öğretmenlerinden istek ve beklentileri göz önünde bulundurulduğunda, BT öğretmenlerinin okullarda üstlendikleri görev ve sorumluluklar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*BT Öğretmenlerinin Okullarda Üstlendikleri Görev ve Sorumluluklar*

Tema	Kod	f	%
Eğitim-Öğretim ile İlgili	Sorumlu olduğu/olmadığı derslere girmek	25	100
	Diğer derslerdeki teknoloji entegrasyonuna destek olmak	14	56
	Öğrenciler için kurs açmak	6	24
	Komisyonlarda/kulüplerde aktif görev almak	4	16
	Hizmetiçi eğitimlere katılmak	5	20
	Sınıf rehber öğretmenliği yapmak	3	12
Teknik Destek ile İlgili	BT sınıfındaki teknik-altyapı sorunlarını çözmek	18	72
	Okuldaki etkinliklerde altyapı desteği sunmak	15	60
	Okuldaki diğer öğretmenlere teknik destek sağlamak	9	36
	Okulun internet sitesini güncellemek	7	28
	Etkinlik ve özel günler için görsel tasarım yapmak	5	20
	Okulun sosyal medya hesaplarını kontrol etmek	5	20
Diğer	Okulda etkinlik, proje ve yarışma düzenlemek	3	12
	Aylık okul dergisini düzenlemek	19	76
	Nöbet tutmak	4	16

Tablo 7 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin okuldaki görev ve sorumluluklarının, özel okullarda eğitim-öğretim ile ilgili, teknik destek ile ilgili ve diğer işlerle ilgili olarak üç ayrı tema altında toplandığı görülmektedir. BT öğretmenlerinin eğitim ve öğretim ile ilgili görev ve sorumlulukları arasında en fazla derslere girmek (%100), teknoloji entegrasyonunu desteklemek (%56) ve öğrencilere kurs açmak (%24) yer almaktadır. Teknik destek sağlamak ile ilgili olarak BT öğretmenlerinin da en fazla teknik-altyapı sorunlarını çözmek (%72), etkinliklere altyapı desteği sağlamak (%60) ve öğretmenlere teknik destek sağlamak (%36) biçiminde sorumlulukları olduğu göze çarpmaktadır. Bu iki boyut dışında BT öğretmenlerine okullarda etkinlik, proje ve yarışma düzenlemek (%76) ve okul dergisi hazırlamak (%16) gibi görev ve sorumluluklar da verilmektedir.

### Velilerin ve Öğrencilerin BT Öğretmenlerinden İstek ve Beklentileri

BT öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin istek ve beklentileri ile sınırlı değildir. Velilerin ve öğrencilerin istek ve beklentileri de onların görev ve sorumluluklarını arttırmaktadır. Tablo 8’de veli ve öğrencilerin BT öğretmenlerinden beklentileri yer almaktadır.

Tablo 8  
*Velilerin ve Öğrencilerin BT Öğretmenlerinden İstek ve Beklentileri*

		f	%
Velilerin beklentileri	Çocuklarının güncel/popüler teknoloji bilgisine sahip olmalarının sağlanması	14	56
	Çocuklarının teknolojiyi doğru ve etkili kullanmalarının sağlanması	13	52
	Çocuklarının teknoloji bağımlılığından korunmalarının sağlanması	8	32
	Çocuklarının daha fazla kodlama ve robotik etkinliklerine ve yarışmalarına katılmalarının sağlanması	8	32
Öğrencilerin beklentileri	Derslerde daha fazla etkinlik ve uygulama yapmak	13	52
	Daha fazla projelere ve yarışmalara katılmak	11	44
	Ders saatlerinde oyun oynayabilmek ve serbest kalabilmek	10	40
	Daha fazla kodlama ve robotik eğitimi almak	3	12

Tablo 8 incelendiğinde özel okullarda çocukları okuyan velilerin yarısından fazlası (%56) çocuklarının güncel ve popüler olan teknoloji bilgisine sahip olmalarını ve teknolojiyi doğru ve etkili kullanmalarını (%52) istemektedir. Öğrenciler ise daha çok derslerdeki uygulamalara odaklanmakla birlikte, daha fazla etkinlik yapmayı (%52) ve daha fazla proje ve yarışmalara katılmayı (%44) istemektedir.

### Özel Okullarda Çalışan BT Öğretmenlerinin Kendilerini Tanımlama Biçimleri

Tablo 9’da özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin üstlendikleri görev ve sorumlulukları göz önünde bulundurarak çalıştıkları kurumlarda kendilerini nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9  
*Özel Okullarda Çalışan BT Öğretmenlerinin Kendilerini Nasıl Tanımladıkları*

Kod	f	%
Kodlama ve robotik uygulamaları öğreten öğretmen	18	72
BİT’in doğru, bilinçli ve etkili kullanımını öğreten öğretmen	15	60
Teknolojiyi araştıran, tasarlayan ve üreten öğrenciler yetiştiren öğretmen	9	36
Okulun joker elemanı-ara elemanı	7	28
Öğrencilere ve öğretmenlere rehberlik eden öğretmen	7	28
21. yy becerilerini kazandıran öğretmen	6	24
Teknik işlerden sorumlu eleman	5	20
Proje yöneticisi	5	20
Öğrencileri gerçek yaşama hazırlayan öğretmen	4	16
Yaratıcı ve yenilikçi teknolojik ürünler ortaya koyan öğretmen	3	12



Tablo 9 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin kendilerini yeni teknolojilerle birlikte gelen kazanımları ve uygulamaları eğitim öğretim sürecine kaynaştırma odaklı tanımladıkları görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin kendilerini BT öğretmeni yerine en fazla kodlama ve robotik uygulamaları öğreten öğretmen (%72) ve BİT'in doğru, bilinçli ve etkili kullanımını öğreten öğretmen (%60) olarak tanımladıkları dikkati çekmektedir. Öte yandan, öğretmenlik mesleği dışında kendini ara eleman (%28), teknik sorumlu (%24), proje yöneticisi (%20) gibi gören öğretmenlerin sayılarının azımsanmayacak derecede olduğu dikkati çekmektedir.

### Özel Okullarda Çalışan BT Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Aday Öğretmenlere Öneriler

Özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar ve adaylara önerileri Tablo 10'da yer almaktadır. Tablo 10'da, söz konusu öğretmenlerin kurumsal yapıdan ve üstlendikleri sorumluluklardan kaynaklı sorunları yer almaktadır. Bu öğretmenlerin kurumsal yapıdan kaynaklı yaşadıkları sorunlar incelendiğinde, en fazla özel okula çocuklarını gönderen velilerin istek ve beklentilerinden (%32), kurumdaki donanım eksikliğinden (%24) ve kurumlarında kendilerini öğretmen olarak hissedememekten kaynaklı (%16) sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu öğretmenler yaşanan sorunlar nedeni ile gelecek yıl aynı okulda çalışmak istememektedir.

Tablo 10

*BT Öğretmenlerinin Özel Okullarda Yaşadıkları Sorunlar (Bir sonraki yıl aynı kurumda çalışmak isteme durumları)*

	Tema	Kod	f	%
Hayır	Kurumsal Yapıdan Kaynaklanan	Velilerin istek ve beklentileri	8	32
		Kurumdaki donanım eksikliği	6	24
		Okulda kendini öğretmen gibi hissetmeme	4	16
		Kurumda sağlanan teknik destek eksikliği	4	16
		Öğrenci değerlendirmelerinin nesnel olamaması	3	12
		Okulda değer görmediğini hissetme	3	12
Hayır	Yüklenen Görev ve Sorumluluklardan Kaynaklanan	İş yükünün yoğun olması	19	76
		Meslekle ilgisiz görev ve sorumlulukların fazla olması	18	72
		Maaşların çalışma koşullarına uygun olmaması	15	60
Evet	Kurumsal Yapıdan Kaynaklanan	Çalıştıkları kurumda düzeni kurmuş olma	5	20
		Okulun akademik başarısı/saygınlığı	2	8
		Çalıştığı kurumu sevme	1	4
	Gelecek Endişesinden Kaynaklanan	Yeni iş bulamama endişesi	8	32

Aynı okulda çalışmak istemeyen BT öğretmenlerinin kurumlarındaki görev ve sorumluluklarla ilgili yaşadıkları sorunlar incelendiğinde ise, en fazla yoğun iş yüklerinin (%76), meslek ile ilgisiz görev ve sorumluluklarının olması (%72) ve çok çalışmalarına karşın aldıkları düşük maaşların (%60) onları başka bir iş aramaya yönlendirdiği belirlenmiştir.

Öte yandan, Tablo 10, BT öğretmenlerinin bir kısmının gelecek yıl aynı kurumda çalışmaya devam etmeyi istediklerini göstermektedir. Alınan bu karar üzerinde kurumsal yapı ve gelecek kaygısı etkin rol oynamaktadır. Söz konusu BT öğretmenleri, çalıştıkları kurumda düzenlerini kurdukları için (%20) aynı kurumda çalışmaya devam etmek istemektedirler. Burada dikkati çeken en önemli nokta, BT öğretmenlerinin %32'si kurumlarında mutlu olmadıkları halde yeni iş bulma endişesi nedeni ile aynı kurumda çalışmaya devam etmek istediklerini belirtmektedirler.

BT öğretmenlerinin özel okulda çalışmak isteyen BT öğretmen adaylarına bir takım önerileri bulunmaktadır. Bu öneriler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11  
BT Öğretmenlerinden BT Öğretmen Adaylarına Öneriler

Tema	Kod	f	%
Alanda Uzmanlık Geliştirmek	Alanla ilgili teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeliler	15	60
	İşe başlamadan önce teknik ve mesleki olarak kendilerini iyi geliştirmeliler	9	36
Kurumsal Süreçler Hakkında Farkındalık Oluşturmak	Özel okulda çalışmanın zorluklarını bilmeliler	12	48
	Sürecin en başında kurumdaki görev ve sorumluluklarını belirlemeliler	8	32
	Kamuya atanabilmek için daha fazla çalışmalılar	7	28
	Kurumsal ve teknolojik altyapısı sağlam kurumları tercih etmeliler	4	16
Bireysel Özellikler	Görevlerini düzgün yapmalı ve planlı olmalılar	5	20
	Öğretmenlik mesleğini seviyorlarsa sürdürmeliler	5	20
	Sabırlı ve azimli olmalılar	4	16
	Ne istediklerini belirlemeliler	4	16

Tablo 11 incelendiğinde, BT öğretmenlerinin özel okullarda çalışmak isteyen BT öğretmen adaylarına alanda uzmanlık geliştirmeleri, kurumsal süreçler hakkında farkındalık geliştirmelerinin yanı sıra bireysel özelliklerini dikkate alarak çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir. Söz konusu öneriler arasında en çok alandaki değişimleri takip etmeleri (%60), özel okulda çalışma koşullarının zorluğunun farkında olmaları (%48), mesleğe başlamadan önce kendilerini iyi hazırlamaları/yetiştirmeleri (%36), kurumda çalışmaya başlamadan okul yöneticileriyle birlikte tüm görev ve sorumluluklarını belirlemeleri (%32) dikkati çekmektedir. Bunlar dışında BT öğretmenleri BT öğretmen adaylarına görevlerini yaparken planlı olmaları (%20), mesleği seviyorlarsa sürdürmeleri (%20) ve sabırlı olmaları (%16) konularında da çeşitli önerilerde buldukları görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlik mesleği; yaratıcılık ve karar alma süreçleri ile biçimlenen, pek çok görev ve sorumluluğun yürütüldüğü, son derece zorlu ve karmaşık bir meslektir (Day, Fernandez, Hauge ve Muller, 2000). Gelecek nesillerin yaşamlarını biçimlendirme ve dönüştürme gücünü elinde tutan bu profesyonel meslekte özel okullar; mezun sayısındaki yoğunluk ve devlet okullarında mezunlar için yeterli istihdam olanağı bulunmaması nedeniyle alternatif bir kariyer olanağı olarak dikkati çekmektedir (Green, Machin, Murphy ve Zhu, 2008). BT öğretmenliği özelinde de durum farklı değildir. Bugün devlet okullarındaki BT öğretmeni arzının BT öğretmeni talebinden daha yüksek olduğu düşünüldüğünde, özel okulların varlığı BT öğretmenleri için de alternatif çalışma alanları oluşturmaktadır. Ancak, bilinen o ki özel okullar; çalışma koşulları, istihdam biçimleri, öğrenciye ve öğretmene sunduğu olanaklar ve öğretmenlerden beklentiler gibi boyutlarda devlet okullardan oldukça farklılaşmaktadır. Green ve diğerlerine (2008) göre özel okulda çalışmak isteyen öğretmenlerin sektöre özgü bir takım farkındalığa ve becerilere sahip olması gerekmektedir.

Yapılan araştırmaya göre özel okulda BT öğretmeni,

- Birbirinden farklı ve güncel konu/içerik bilgisine sahip,
- Bu konu ve içeriklerin öğretiminde yetkin,
- Kendini sürekli geliştiren,
- Söz konusu güncel konularda ders dışı etkinlik/kurs/projelerin tasarlanması ve yürütülmesinden sorumlu,
- BT öğretmenliği dışında yazılım ve kodlama ya da STEM öğretmenliği gibi başka kadrolar için de istihdam edilebilen,
- Çalıştıkları kurumlarda diğer öğretmenlere rehberlikten okula teknik destek hizmeti sunmaya kadar pek çok görevi üstlenerek yoğun iş yükü ve çalışma koşullarında çalışan,
- Teknik olanakları görece yeterli, kalabalık olmayan sınıflarda derslerini işleyen,
- Okul yönetiminin beklentilerinin yanı sıra velilerin beklentilerini de karşılayan,

- Yapılan işte maddi ve/veya manevi yeterli doyuma erişemeyebilen bir profesyonel olarak görülmektedir.

Elde edilen bu sonuçlar, özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin devlet okullarında çalışanlara göre yenilikleri daha fazla takip etmesini, değişime açık olmasını, projelerle ve yarışmalarla okulu daha görünür ve popüler tutmasını, okul yönetimi ile velileri de memnun etmesini gerektirmektedir. Tüm bunları yaparken devlet okullardakine benzer biçimde öğretmenlik dışında üstlendikleri görev ve sorumluluklar nedeni ile kendilerini öğretmen gibi hissedemedikleri, maddi olarak yeterince tatmin olmadıkları ve çaresizlik içinde mesleklerini sürdürdükleri belirlenmiştir. BT öğretmenleri ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ne yazık ki özel okullarda yaşanan bu sorunların yalnızca özel okullardaki BT öğretmenlerine özgü bir sorun olmadığı görülmektedir (Atal-Köysüren ve Deryakulu, 2017; Deryakulu, 2015; Dursun ve Saracaloğlu, 2016; Eren ve Uluysal, 2012; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013). Devlet okullarından farklı olarak, özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin son yıllarda iyice popüler olan 21. yy. becerilerinin öğretimi, kodlama eğitimi, robotik uygulamalar ve STEM uygulamaları ile iş yüklerinin daha da arttığı, uzmanlık alanların ve görev tanımlarının okullarda yaşanan dönüşümle birlikte değişmeye başladığı düşünülmektedir. İlk bakışta özel okulların sağladığı altyapı ve teknolojik olanaklar açısından devlet okullarına göre olanaklarının fazla olduğu düşünülse de araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin teknoloji yetersizlikleri dile getirmiş olması bu okulların bile teknoloji sağlama konusunda pek çok eksiğinin olabileceğini göstermektedir.

Özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin yaşadığı tüm bu sorunlar, verdikleri dersler, yürüttükleri projeler ve diğer sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda, BT öğretmenleri için özel okullarda çalışmak hiç de kolay değildir. Bu noktada hem adayların öğretmen eğitimi sürecinde bilinçlenmesine hem de mesleği sürdüren BT öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için desteklenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bilinen o ki, BÖTE bölümü öğrencilerinin mesleklerine ilişkin zihinleri hala karışık, kendilerini mesleki anlamda yeterli hissedememekte, gelecekle ilgili olarak kendi yollarını net bir biçimde çizememekte ve bu yüzden mesleki kaygı yaşamaktadır (Atal, 2019; Eşel, Kaya, Kurt ve Ünal, 2012; Karataş, 2010; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012). Gerek öğretmen adaylarının gerekse BT öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve mesleki kaygıları göz önüne alındığında, temel sorunun adayların öğretmen eğitimi sürecinde yeterince bilinçli bir biçimde yetiştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Güneş ve Uygun'da (2016) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecince öğrendiklerini uygulamaya aktaramadıklarını ve öğretmenlik becerilerini yeterince geliştiremedikleri için meslek yaşantılarında sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki sorun ve hatalarının önüne geçebilmek için öğretmenlere lisans ve adaylık eğitimlerinde hataları en aza indirecek nitelikte rehberlik yapılması önemli görülmektedir (Atmaca, 2020).

2018 yılında yenilenen BÖTE lisans programının dersleri ve içerikleri incelendiğinde, BT öğretmenin öznlük hakları, istihdam olanakları, BT öğretmenlerini doğrudan ilgilendiren politikalar ve uygulamalarla ilgili bilgilerin sunulduğu ders kazanımlarına rastlanmamıştır. Kimi alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinde öğretim üyeleri öğrencileri bilgilendirmek için çeşitli çalışmalar yapsa da görünen o ki bu bilgilendirme yeterli olmamaktadır. Bu noktada, BT öğretmen adaylarının yaşadıkları zihin karışıklığını ortadan kaldırmak, olumsuz duygu durumlarını azaltmak ve bilinçli ve yetişmiş bir biçimde meslek yaşantılarına başlamalarını sağlamak için öğretmenlik uygulaması derslerinin kuramsal kısmı daha etkili kullanılabilir. Örneğin, bu derste özel okullardaki çalışma koşullarını, öğretmenlerin sosyal statüsünü ve devlet ve özel okullarda yaşanan zorlukları içeren konular tüm gerçekliği ile sunulabilir. Toplumla hizmet uygulamaları dersi kapsamında özel okullarla iş birliği sağlanarak adaylar okullarda yürütülen projeleri, uygulamaları ve BT öğretmenlerini yerinde gözlemleyebilir, projelerde etkin rol alabilir ya da fakültede düzenlenen toplantılarla özel okullarda çalışan BT öğretmenleri ile adaylar bir araya getirilerek gerekli bilgilendirme sağlanabilir.

Öte yandan, özel okulların başarısı; nitelikli, güdülenmiş ve başarılı öğretmenlerin o kurumlarda çalışması ve kurumların da öğretmenlerin gelişmelerini desteklenmesine bağlıdır (Whitaker ve Fiore, 2013). Bu da özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş için güdülenmeleri,

hissettikleri değer algıları, mesleki bağlılıkları ve mesleki doyumları gibi değişkenlerle doğrudan ilişkilidir (Khan ve diğerleri, 2017; Naidoo, 2019). Başka bir deyişle, öğretmenin niteliği veya öğretme deneyimi; güvenli bir çalışma ortamı, destekleyici yönetim ve ilgili veliler, yüksek düzeyde öğretmen memnuniyeti, güdülenmesi ve mesleki doyumunu ile bağlantılı görülmektedir. BT öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve teknoloji liderliği rolü düşünüldüğünde, yaşanan teknolojik dönüşüm ve entegrasyon sürecinde okullardaki en yetkin öğretmenlerden biri olduğunu bilmesi, değerinin farkında olması, kurumsal destekle birlikte kendini ve kurumunu sürekli geliştirmesi son derece önemlidir. Unutulmaması gereken şudur ki, şu an kodlama, robotik ve STEM konuları sıklıkla tartışılmakta ve özel okullarda bu uygulamaları temel alan eğitimlere ve projelere daha fazla yer verilmektedir. Yarın bu teknolojiler ve uygulamalar değişse de yeni kullanılacak olan teknolojilerin eğitime kaynaştırılmasında da etkin rol alacak kişiler yine BT öğretmenleridir. Bu nedenle BT öğretmenlerinin hem devlet okullarında hem de özel okullarda sahip oldukları önemin ve gücün farkında olması gerekir.

Araştırmada öğretmenlerin sunduğu önerilerden yola çıkarak, özel okullarda daha az sorun yaşamak için BT öğretmenlerinin daha o kurumda çalışmaya başlamadan okul yönetimi ve velilerle ile karşılıklı istek ve beklentileri netleştirmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun için süreç başında dönem içinde yapılacak etkinlikleri ve uygulamaları planlayabilir, okul yönetiminin desteğini alarak kendilerini de geliştirmeye devam edebilir. Buna ek olarak, bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunları araştıran, çözüm önerileri geliştiren ve onların güdülenmelerini, iş doyumlarını, değer algılarını ve mesleki bağlılıklarını araştıran çalışmalar yapılabilir. Böylece özel okullarda çalışan BT öğretmenlerinin güdülenmeleri, iş doyumları, yeterlik algıları ve mesleki bağlılıkları nedenleri ile ortaya konulabilir, öneriler getirilerek profesyonelliğini etkili bir biçimde sürdürmeleri desteklenebilir.

Hansen'e (2017) göre eğitim kurumlarının başarısı öğretmenlerin beklentilerinin, isteklerinin, tanımladıkları iyi çalışma koşullarının ve onlar için iyi öğretimin ne anlama geldiğinin iyi bir biçimde çözümlenmesi ile olanaklıdır. Şüphesiz ki sürecin en başında yapılan iyi bir çözümleme ve yol haritası BT öğretmenlerinin uygulama şoku yaşamadan mesleklerini sürdürebilmelerine önemli katkı sağlayacaktır.

**Açıklamalar:** Bu çalışmanın bir bölümü 2-4 Mayıs 2019 tarihinde Kırşehir'de gerçekleşen 13. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

### **Kaynaklar**

- Akgün, Ö. E., Topal, M. ve Kıyıcı, M. (2019). Bir BÖTE lisans programının öğrencilerin mesleki yeterlikleri kazanmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.19.010
- Altun, E. ve Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sorunları ve geleceğe yönelik kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.
- Atal-Köysüren, D. ve Deryakulu, D. (2017). Eğitim politikalarındaki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 67- 87.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 309-326. doi:10.31592/aeusbed.673360
- Ballou, D. ve Podgursky, M. (1998). Teacher recruitment and retention in public and private schools. *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, 17(3), 393-417.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Çakır, H., Çebi, A. ve Özcan, S. (2013). BÖTE nedir? Nasıl tanımlanır? Okul müzesiyle başlayan serüvenden insan performans teknolojilerine uzanan yolculuk. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 102-111.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. ve Aberasturi-Apr aiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. ve Moller, J. (Eds) (2000) *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer Press.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 35-53.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., Van Braak, J. ve Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers & Education*, 55(4), 1651-1655ç
- Dursun, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi yeterlikleri ve uygulamadaki sorunlar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2), 40-58.
- Eren, E. ve Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri: Okul müdürü ve BT öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.
- Green, F., Machin, S., Murphy, R. ve Zhu, Y. (2008). Competition for private and state school teachers. *Journal of Education and Work*, 21(5), 383-404.
- Güneş, F. ve Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Hansen, D. T. (2017). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*. New York, NY: Routledge.
- Hansen, D. T. (2017). *The teacher and the world: A study of cosmopolitanism as education*. London: Routledge.
- Khan, F., Mateen, A., Hussain, B., Sohail, M., & Khan, A. (2017). Factors affecting job turnover: A case study of private schools of District Swat. *Sarhad Journal of Management Sciences*, 3(01), 46-56.
- Kyllonen, P. C. (2012, May). Measurement of 21st century skills within the Common Core State Standards. Paper presented at *the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments (TEA)*, Washington, DC.
- Lai, K. W., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: the roles of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35, 461-465.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2017), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 21.12.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, Yıl ve Türlerine Göre Taban Puanlar [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=2013&k\\_tur=2&Sonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2013&k_tur=2&Sonuc=Goster) adresinden 18.12.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Naidoo, S. (2019). Factors affecting job satisfaction at a private school in Pietermaritzburg, KwaZulu-Natal. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 14(1), 68-85.
- Premalatha, D. S., & Subramanian, S. (2020). An Empirical Relationship between Stress and Job Performance: A Study with Private School Teachers. *EXECUTIVE EDITOR*, 11(01), 57-60.
- Rubie-Davies, C. M. (2017). *Teacher expectations in education*. New York, NY: Routledge.
- Sönmezer, M. G. ve Eryaman, M. Y. (2008). A comparative analysis of job satisfaction levels of public and private school teachers. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 4(2),189-212.
- Tondeur, J., Cooper, M. ve Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: A longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 296-306.
- Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 961-980.
- TTKB (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. 07.01.2020 tarihinde [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_11/14162856\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/14162856_9_cizelgeveesaslar.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Xu, Z. ve Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher–parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.
- Yeşiltepe, G. M. ve Erdoğan, M. (2013). İlköğretim Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Sorunları, Bu Sorunların Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(3),495-530.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2019). Yükseköğretim İstatistikleri, Öğrenim Düzeyleri ve Yüksek Öğretim Kurumlarının Birimlerine Göre Mezun Sayıları <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 18.12.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yükseköğretim Kurumu (1997). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminin-bugunku-durumu-kasim-1997.pdf> adresinden 21.12.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

With the restructuring of the Faculties of Education in 1997, the Department of Computer and Instructional Technology Education (CEIT) was established and teacher training was started in this department (YOK, 1997). Until 2016, approximately 43% of these graduates were employed in the Ministry of National Education. However, it is noteworthy that there has been a radical decrease in the number of ICT teachers appointed in one year due to the changes in teacher appointment implementation of MoNE in 2017 and beyond. As a result of this employment problem, ICT teacher candidates started to find jobs in different professions. Even though they have different professions to work in, private schools provide an important employment opportunity especially for the ICT candidates who want to proceed their teaching profession. In this study, it is aimed to determine the duties and responsibilities of the ICT teachers who are graduate of CEIT and work in private schools, their expectations from the private schools and how they make sense of themselves as professional.

### **Method**

In this research, qualitative research approach has been used. Teachers with similar prerequisites in different institutions and their common experiences were designed as case studies. Questionnaire was used as a data collection tool and it consisted of structured open-ended questions prepared by researchers. The data were analyzed by making descriptive analyzes. A total of 25 IT teachers participated in the study. 18 of these teachers are women (72%) and 7 of them are men (28%).

### **Findings, Discussion and Results**

When the days and hours of ICT teachers working in private schools are examined, it is seen that more than half of the ICT teachers (52%) work 6 days a week and 8 hours a day. About half of these teachers (48%) receive a monthly salary of 3000 TL or less. It is noteworthy that more than half (64%) of ICT teachers are employed as ICT teachers in schools, but they are also hired as ICT coordinator teachers (24%) or software and robotics coding teachers (12%). On the other hand, these teachers mostly enrolled in Information Technologies and Software course (BTY) in schools (88%), as well as Robotics and Coding course (28%), Computer Science course (12%), Democracy and Human Rights course (4%) and Technology Design course (4%).

It has been determined that ICT teachers define themselves as teachers (72%) who teach coding and robotic applications in schools and teachers who teach conscious, proper and effective use of ICT (60%). On the other hand, apart from teaching profession, there are also teachers who consider themselves as intermediate staff (28%), technical responsible (24%), project manager (20%). It seems that the duties and responsibilities of IT teachers are not limited to the wishes and expectations of school management and other teachers. The wishes and expectations of parents and students also increase their duties and responsibilities.

When the problems of these ICT teachers were analyzed, it is seen that they want to work elsewhere due to the problems and demands of parents who sent their children to private school (32%), lack of equipment in the institution (16%), and not being able to feel themselves as teachers in their institutions. In addition, many ICT teachers tend to seek another job, due to high workloads (76%), duties and responsibilities unrelated to the profession (72%) and low salaries (60%). At the end of the research, ICT teachers made some suggestions to ICT teacher candidates who want to work in private schools. These are; keeping track of the changes in the field (60%), being aware of the difficulty of working conditions in private school (48%), preparing / improving themselves well before starting the profession (36%), determining all their duties and responsibilities with school administrators before starting to work in the private school (32%).

It is known that private schools differ considerably from public schools in such dimensions such as working conditions, employment patterns, opportunities offered to students and teachers, and expectations from teachers. According to Green et al. (2008), teachers who want to work in a private school should have some sector-specific awareness and skills. According to the research, ICT teacher in private school seen as a professional who,

- has different and actual subject / content information,
- has proficiency in teaching these subjects and contents,
- constantly improving himself/herself,
- has responsibilities for the design and implementation of extracurricular activities / courses / projects on these current issues,
- can also be employed for other positions such as Software and Coding or STEM teaching besides IT teaching,
- is working under intense workload and working conditions
- has sufficient technical facilities and teaching lessons in non-crowded classrooms,
- meets the expectations of parents as well as the expectations of the school management,
- and who are unable to achieve achieve sufficient financial and / or moral satisfaction.

When all these problems experienced by ICT teachers working in private schools, the lessons they teach, the projects they carry out and other responsibilities are taken into consideration, it is obvious that working in private school it is not easy for ICT teachers. At this point, it is thought that the candidates need awareness and support during the teacher education process. Although new technologies and practices change in the future, ICT teachers who will take an active role in the integration of new technologies to education. For this reason, ICT teachers need to be aware of the importance and power they have in both public and private schools.